

Kritisk dannning i lærerutdanningen

Hanne Rinholm, Øivind Varkøy, Bendik Fredriksen og Mildrid H. A. Bjerke

Kritisk dannning i lærerutdanningen

Hanne Rinholm, Øivind Varkøy, Bendik Fredriksen og
Mildrid H. A. Bjerke (red.)

Kritisk dannning i Lærerutdanningen

CAPPELEN DAMM FORSKNING

© 2024 Cecilia Ferm Almqvist, Mildrid H. A. Bjerke, Thomas Eri, Bendik Fredriksen, Bernt Gustavsson, Eva Georgii-Hemming, Lise Lundh, Friederike Merkelbach, Nadia Moberg, Charlotte Blanche Myrvold, Frederik Pio, Hanne Rinholm, Ruth Seierstad Stokke, Alexandra Söderman, Johan Söderman, Øivind Varkøy og Knut Ove Æsøy.

Bokens design og sats: © 2024 Cappelen Damm AS.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne.

Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Boka er utgitt med støtte fra OsloMet – storbyuniversitetet, Høgskolen i Innlandet, Kulturtanken, Göteborgs universitet, Örebro universitet, Aarhus universitet, Södertörns högskola og Norges musikkhøgskole.

ISBN Hefte utgave: 9788202863784
ISBN PDF: 9788202840709
ISBN EPUB: 9788202868536
ISBN HTML: 9788202868543
ISBN XML: 9788202868550
DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.231>



Dette er en fagfelleurdert antologi, bortsett fra kapittel 1, som er et innledningskapittel, og kapittel 6.

Cappelen Damm Forskning er redaksjonen for åpen forskningspublisering i Cappelen Damm Akademisk.

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS
Cappelen Damm Forskning
forskning@cappelendamm.no

Innhold

Kapittel 1	Innledning	7
	<i>Hanne Rinholm, Øivind Varkøy, Bendik Fredriksen og Mildrid H. A. Bjerke</i>	
DEL 1	GENERELLE TEORETISK-FILOSOFISKE BIDRAG	25
Kapittel 2	Kritikk av kritisk danning	27
	<i>Knut Ove Æsøy</i>	
Kapittel 3	Tid att bilda – om att (o)möjliggöra en kritisk (lärarut)bildning	47
	<i>Eva Georgii-Hemming og Nadia Moberg</i>	
Kapittel 4	Om betydningen af Biestas begreb 'subjektifikation' i forhold til pædagogisk professionelle: Bifurkation som dannelsesproces mellem eksistentiel selv-dechifrerung (diskontinuitet) og pragmatisk læring (kontinuitet)	69
	<i>Frederik Pio</i>	
Kapittel 5	Med livet som insats – en diskussion om möjligheter för bildning i samtida förskolläroarutbildning	89
	<i>Alexandra Söderman og Johan Söderman</i>	
DEL 2	PERSONLIG ESSAY	109
Kapittel 6	Bildning som pedagogisk hållning	111
	<i>Bernt Gustavsson</i>	
DEL 3	ESTETISK ERFARING I KRITISK DANNING	125
Kapittel 7	Läroarutdanningen som danningsprosess i møte med Den kulturelle skolesekken	127
	<i>Thomas Eri, Lise Lundh og Charlotte Blanche Myrvold</i>	

Kapitel 8	Att skapa estetiska rum för holistisk bildning – att kultivera professionellt omdöme bland blivande lärare i estetiska ämnen	149
	<i>Cecilia Ferm Almqvist</i>	
Chapter 9	In Times of Darkness. Existential Education through Aesthetic Approaches in Teacher Education	167
	<i>Ruth Seierstad Stokke</i>	
Kapittel 10	Kritisk danning som eksistensiell danning.....	183
	<i>Hanne Rinholm og Øivind Varkøy</i>	
Chapter 11	Pre-interest: Aesthetic Disinterest Reworked	201
	<i>Mildrid H. A. Bjerke</i>	
DEL 4	DET DIGITALES ROLLE I KRITISK DANNING.....	215
Kapittel 12	Danning i det digitale musikkfaget – et bredt fag i en flat verden?	217
	<i>Bendik Fredriksen</i>	
Chapter 13	Social Media and Online <i>Bildung</i>	237
	<i>Friederike Merkelbach</i>	

KAPITTEL 1

Innledning

Hanne Rinholm OsloMet – storbyuniversitetet

Øivind Varkøy Norges musikkhøgskole

Bendik Fredriksen OsloMet – storbyuniversitetet

Mildrid H. A. Bjerke OsloMet – storbyuniversitetet

Antologiens tematikk

For å utdannes som lærere er det ikke tilstrekkelig å lære seg undervisningsmetoder og -teknikker. Studentene må samtidig *dannes* som mennesker som er i stand til å møte en kompleks skolevirkelighet. Lærerutdanningene må bidra til at studentene vokser inn i den profesjonelle lærerrollen og fyller den med seg selv. Vi ser et særlig sterkt behov for å løfte frem dannelsedimensjonen i et utdanningspolitisk klima hvor utdanningskvalitet er knyttet til rask studentgjennomstrømming og økt konkurransekraft, og hvor forskning, læring og kunnskap i økende grad blir oppfattet som effektive, målbare instrumenter for å oppnå disse kvalitetene.

Denne publikasjonen er på ingen måte den første som tar for seg temaet danning og lærerutdanning. En rekke forskere publiserer jevnlig om tematikken. I denne sammenhengen vil vi begrense oss til å løfte frem noen liknende tekstsamlinger. Som en følge av Bologna-prosessen og «kvalitetsreformen» av høyere utdanning i Norge, ble i 2007 det såkalte Dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009) nedsatt av Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bodø. Utvalget hadde som mandat å undersøke hvordan den akademiske dannelsen – forstått som kritisk refleksjon, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og erkjennelseslære, fordypning, saklighetslære og etisk kompetanse – ble ivaretatt i høyere utdanning. I tillegg innebar mandatet å foreta en mer generell gjennomgang av etiske og vitenskapelige standarder, formidling av grunnverdier og

høgskolers og universiteters ansvar for samfunnsbygging og demokratisk dannelse. Dannelsesutvalgets rapport *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (2009) kan sies å ha hatt en viss slagside mot disiplinutdanningene med sitt søkelys på forberedende emner og den amerikanske *liberal arts*-tradisjonen. To tekster omhandler profesjonsutdanninger, og begge fremmer påstanden at økte effektivitetskrav er en hindring for dannning. Med bakgrunn i sykepleierutdanningen løfter Anders Lindseth blant annet frem hvilken rolle livserfaringer kan ha for studentenes dannelse, mens Lars Løvlie, som skriver om lærerutdanningen, vektlegger refleksjon over egen praksis og faren ved å lukke seg inne i profesjon og funksjon.

Antologien *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon* kan sies å videreføre Dannelsesutvalgets arbeid (Hagtvet & Ognjenovic, 2011). Bidragene kom fra både forskere og politikere og prøvde blant annet å svare på hva universiteter og høgskoler skal være og hva studentene skal lære, og om begrepet dannelse overhodet fremdeles har en rolle. Også her står disiplinutdanningene i sentrum, men antologien inneholder flere bidrag fra profesjonsutdanningene. Løvlies tekst fra Dannelsesutvalgets innstilling representerer lærerutdanningene. Med tanke på den tiltakende akademiseringen av lærerutdanningen i de senere år er det ikke urimelig å tenke at flere av perspektivene som kommer frem i denne publikasjonen er mer aktuelle for lærerutdanningen nå enn da den ble utgitt.

I antologien *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke* (Kvam et al., 2008) koples – ikke uventet – danning til personlig utvikling. Denne koplingen understreker det individuelle i dannelsesprosessen, samtidig som danning av den enkelte også henger sammen med relasjoner til andre parter i skolelivet. Det relasjonelle aspektet ved læreryrket aktualiserer også yrkets etiske dimensjoner, særlig med tanke på forholdet mellom lærere og elever. Videre trekker forfatterne inn diskusjonen om en kunnskapssentrert versus en elevsentrert skole, en diskusjon som går langt tilbake i tid (se Slagstad, 2001, for en oversikt) og belyser danning i skjæringspunktet mellom disse posisjonene. Antologien ble utgitt to år etter innføringen av Kunnskapsløftet, som hadde satt nettopp denne tematikken på dagsordenen.

Antologien *Dannelse i skole og lærerutdanning* (Brekke, 2010) tegner opp flere perspektiver på danning. Som tittelen viser, handler denne tekstsamlingen om både danning av lærerstudenter og danning i skolen, og understreker også sammenhengen mellom disse. For selv å kunne bidra til å danne elevene, må lærerstudentene også dannes. Som i

Dannelsesutvalgets innstilling og i antologien til Hagtvet og Ognjenovic (2011), blir også her et økende effektivitetsfokus sett på som en hindring for danning. Til forskjell fra Kvam et al. (2008) er denne antologien mer rettet mot undervisningsfag. Gjennom bidrag fra ulike fag og temaområder diskuteres dannelsesbegrepet. Det blir særlig satt søkelys på forholdet mellom lærerutdanning, praksis og læreryrket og hvilke begrensninger som ligger i lærerutdanningen.

Perspektivene som kommer frem i disse publikasjonene er fremdeles aktuelle for norsk skole og lærerutdanning. Ettersom både samfunnet og lærerutdanningene har gjennomgått store forandringer, må imidlertid dannelsesbegrepet i lærerutdanningen tolkes på nytt. Tekstene i disse antologiene ble skrevet i en tid preget av reformer i høyere utdanning, skole og lærerutdanning. Man kan ane et preg av tap av noe som har vært. Siden disse tekstene ble publisert har lærerutdanningen økt fra fire til fem år, og den har blitt en tydeligere akademisk utdanning. Skolen og samfunnet har samtidig gjennomgått en digital revolusjon, og vi lever i en verden som er preget av økonomiske utfordringer, etterslepet av en pandemi, fremvekst av radikale politiske krefter og krig i Europa.

I denne tekstsamlingen ønsker vi derfor å på nytt løfte frem dannelsesdimensjonen ved lærerutdanningen og undersøke hva det innebærer å danne lærere på 2020-tallet. Dette bringer med seg en rekke mulige problemer, ikke minst med tanke på kritisk tenkning i et yrke der man stadig må forholde seg til ulike resultater fra utredninger og forskning. Ofte oppstår det forventninger om raske løsninger på nye områder som skal inn i skolen, som estetiske læreprosesser, digital danning og liknende, som igjen fører med seg diskusjoner om forholdet mellom fagenes innhold og relevans.

Med disse tekstene ønsker vi å bidra til at ulike og motsetningsfylte forståelser av både danning og kritisk tenkning kommer i spill med og mot hverandre på fruktbare måter. Begge begreper griper tilbake til antikken, men er samtidig høyst relevante for dagens diskurser i utdanningssektoren. Som fagbegreper rommer de overgripende forståelser av hva det vil si å være menneske og samfunnsborger. Både danning og kritisk tenkning må forholde seg aktivt til samtiden for å kunne gi mening. Det vil si at forståelsen av hva disse begrepene innebærer, vil være i stadig bevegelse og forskyvning. En sentral oppgave i lærerutdanningen må være å finne en balanse mellom noe konstant og noe som svarer til unike utfordringer i samtiden. Eksempelvis må danning i lærerutdanningen inneholde både kunnskap om vår felles kulturelle bakgrunn og kunnskap om digital teknologi.

Vi ønsker dermed å bidra til en revitalisering, reformulering og operasjonisering av danning i lærerutdanningen. I utgangspunktet forholder vi oss til en bred forståelse av danning som rommer både kunnskapsmessige, estetiske og eksistensielle dimensjoner. Videre inkluderer den sentrale utdanningspolitiske ideer som demokrati, dialog og kritisk tenkning.

Vi håper gjennom denne tilnærmingen å bidra til å utvikle ny kunnskap om hvordan danning kan ivaretas i lærerutdanningen. Det innebærer å utvikle didaktiske strategier for klasserommet. Hvordan kan lærere og lærerutdannere arbeide for at elevenes og studentenes møte med faginnhold og medstudenter gir et utbytte som betyr noe for dem som mennesker? At virksomheten kommer dem i møte der de er, men tidvis gir et løft i retning av noe som enda ikke er? Det handler både om å utvikle kritisk tenkning og å bygge tillit og fellesskap i lærerutdanning og skole. Det betyr at vi trenger å utdanne profesjonsutøvere med kritisk og etisk bevissthet som kan lede til handling, en kombinasjon som kan sammenfattes i begrepet *kritisk danning*. Kritisk danning peker derved i retning av et dannelsesperspektiv som omfatter kritisk refleksjon som bidrag i en samfunnskritisk tenkning for et bedre samfunn. Det inkluderer innsikt i store spørsmål som kan bidra til å utvikle en horisont av forståelse for hensikten med utdanning. Samtidig innebærer den kritiske refleksjonen at heller ikke kritisk danning er unntatt fra å kunne undersøkes og kritiseres, noe vi også gjør på ulike måter i denne antologien.

Utspring i en forskningsgruppe

Antologien springer ut av arbeidet i forskningsgruppen Lærerutdanning som dannelsesprosess som ble opprettet ved OsloMet – storbyuniversitetet i 2018. Forskningsgruppen har som mål å utvikle ny kunnskap om og innsikt i hva danning kan innebære i lærerutdanning i dag, og samtidig bidra til at både danning og kritisk tenkning blir ivaretatt i utdanningen. Danning og kritisk tenkning er ulike, men likeverdige deler av lærerutdanningens samfunnsmandat, som i neste instans også gjelder grunnskolen. I grunnskolen skal elevene utvikle seg i retning av myndig medborgerskap i et pluralistisk demokrati. I lærerutdanningen skal studentene utvikle et fundament av forståelse som gjør at de blir stadig mer i stand til å støtte dannelsesprosesser og kritisk refleksjon i klasserommet. Dette er tydelig i mandatet for den femårige utdanningen.

Redaktørene, så vel som en del av forfatterne i antologien, har tilknytning til denne forskningsgruppen. Forfattere uten direkte tilknytning til forskningsgruppen er representert ved kolleger fra OsloMet – storbyuniversitetet, Örebro universitet (Sverige), Göteborgs universitet (Sverige), Aarhus universitet (Danmark), Universitetet i Innlandet og Norges musikkhøgskole.

Antologien inneholder med dette også bidrag på dansk og svensk. Vi anser kritisk danning for å være like aktuelt i alle de skandinaviske landene. Som Bernt Gustavsson skriver i sitt kapittel, finnes det historisk betingede ulikheter mellom landene i forståelsen av dannelsesbegrepet. Det er mulig at noen slike forskjeller kan spores i bidragene i antologien, selv om vi antar at globaliseringstendenser og utstrakt forskningssamarbeid over landegrensene har gjort sitt til å utjevne forskjeller. I alle fall gir det skandinaviske perspektivet antologien et visst særpreg. Siden det likevel er en norsk forskningsgruppe og et norsk forlag som står for antologien, forholder vi oss i omtalen av den her i innledningen hovedsakelig til norsk utdanningsvirkelighet.

Danning og kritisk tenkning i læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) og i lærerutdanningens planer

Begrepet danning har en sentral plass i læreplanverket for Kunnskapsløftet. I overordnet del, under overskriften «Prinsipper for læring, utvikling og danning», sies det:

Skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. [...] Grunnopplæringen er en del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9)

Et bredt spekter av temaområder og aktiviteter nevnes som mulig dannende for elevene:

Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9–10)

Videre sies det at «danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer frem til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I sammenheng med dannelsingsoppdraget blir også kritisk tenkning løftet frem. Grunnopplæringen skal bidra til «forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Videre knyttes kritisk tenkning til vitenskapelighet og etisk bevissthet: «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Tilsvarende planer for lærerutdanningen sier ikke mye om kritisk tenkning, men noe om kritisk refleksjon. I forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 5.–10. trinn nevnes ikke begrepet kritisk tenkning. Vi får i det hele tatt bare to treff på ordet kritisk, hvorav det ene er at utdanningene skal «bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse» (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016, § 1). Forskriften nevner danning som noe studentene skal ha kunnskap *om* så de kan videreutvikle skolen som en institusjon for danning og læring. Studentenes egen danning er derimot ikke nevnt. I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen for alle fag på 5.–10. trinn får vi imidlertid 37 treff på ordet kritisk, mens danning gir 15 treff (Universitets- og høyskolerådet, 2016). Danning nevnes særlig i forbindelse med typiske humaniorafag og praktiske fag som norsk, engelsk, KRLE, kroppsøving og musikk. En nærmere titt på eksempelvis musikkfaget i disse retningslinjene gir to treff på ordet danning, mens kritisk kun gir ett eneste treff. Uttrykket kritisk refleksjon fra forskriften er borte, her er det utelukkende snakk om kritisk vurdering av læringsmaterieell og digitale læringsressurser (Universitets- og høyskolerådet, 2016, s. 50). Det kan dermed se ut til at store ideer som danning, kritisk tenkning og refleksjon har en tendens til å utvannes i møte med aktiviteter og utfordringer i det enkelte fag i lærerutdanningen, kanskje særlig i et såkalt praktisk-estetisk fag som musikk (Powell, 2019; Rinholm et al., 2023; Sætre, 2014).

Nytenkning av begreper

Danning og kritisk tenkning er altså begreper og konsepter som anvendes flittig i utdanningsdiskursen, men som ofte ser ut til å bli forstått, tolket og anvendt på ulike måter. Noen ganger kan det synes som om vi egentlig ikke har noen klar formening om deres betydning, innhold og funksjon. Det

kan føre til at vi henfaller til tåkeprat og sløvt språk og aksepterer å bruke disse begrepene som rene honnørbegrep uten dybde. Det sløve språket tier om viktige spenninger og motsetninger. Dermed kan det fungere presist for standpunkter som eventuelt blir søkt gjort herskende uten diskusjon (Hellesnes, 1992). Det kan sies å være tilfelle når norsk utdanning henter ideer til sin utdanningspolitikk fra OECD, som refererer til kritisk tenkning som en «21st century skill» (OECD, 2022; Thomas, 2021). Denne slags kompetanser tilhører en type økonomisk nyttetenkning som ikke umiddelbart lar seg kombinere med ideer om danning. Å granske det sløve språkets precise funksjoner er derfor en viktig forskningsoppgave. Det er en oppgave vi tar på alvor i denne antologien når vi sikter mot å nytenke begrepene danning, kritisk tenkning og ikke minst det sammensatte begrepet *kritisk danning*. Det gjør vi for eksempel når vi knytter dem til digital teknologi, eller til konsepter som *subjectification* eller *eksistensiell danning*, som er tilfelle i noen av kapitlene i denne antologien. Vi beveger oss dermed inn i diskusjoner om hva både danning og det kritiske i skole og utdanning kan handle om i vår tid.

Danningsbegrepet

Danning er ikke det samme som utdanning. Forskjellen kan blant annet handle om spenningen mellom det å utdanne en person til et eller annet profesjonelt virke på den ene siden, og en persons danning som menneske på den andre siden. Mens utdanning skal lede frem mot konkrete og mål-bare resultater, løfter danningstenkningen frem personlig utvikling, helhet, selvbestemmelse, modning og vekst. Danning handler ikke bare om å vite, men om en *måte å være på*; kunnskapen blir en del av personligheten. Danning er en kontinuerlig prosess, og dannelsprosesser har ikke klart definerte mål. Danning handler, som allerede nevnt, blant annet om kompetanse i kritisk, nyansert og kreativ tenkning, forståelse for vitenskapelige tenkemåter, respekt for objektive normer og evne til etisk refleksjon. Det dreier seg om personlig utvikling i møte med egen kulturarv på den ene siden, og om å reise i møte med det ukjente på den andre. Grunnleggende sett handler danning om frie prosesser. Resultatet av slike prosesser kan ikke bestemmes på forhånd. Samtidig handler danning også om å forholde seg til noen *forbilder*, noe som betyr at det også finnes normative målsetninger for dannelsprosesser. På samme vis som det greske *paideia*, har dannelsbegrepet altså en dobbelt betydning. På den ene siden refererer

det til en prosess man gjennomgår, samtidig som det, på den andre siden, refererer til noe en person har – som et resultat. Søkelystet på danning handler altså både om frie prosesser, og om diskusjoner omkring danningens innhold (Varkøy, 2017, s. 36–37).

På norsk bruker vi i dag ordene danning og dannelse om hverandre. På bokmål kan begge varianter benyttes, mens nynorsk holder seg til danning eller daning. På bokmål har danning historisk sett hatt en litt annen valør enn dannelse. Dannelse har sterke forbindelser til «finkultur»; det høyere borgerskap, god bordskikk og pianospill. Danning er mer forbundet med bestemte kunnskaper og holdninger, det å kunne fungere i et samfunn i rask forandring. I moderne norsk litteratur om temaet brukes imidlertid dannelse og danning om hverandre. Det betyr ikke nødvendigvis at man enten er tilbakeskuende eller fremtidsorientert. Det allerede nevnte Dannelsesutvalget kan neppe sies å forfekte reaksjonære og tilbakeskuende tenkemåter. Og når Norsk filosofisk tidsskrift (nr. 3, 2012) behandler temaet, veksler språkbruken mellom dannelse og danning i de forskjellige artiklene. Gjennomgående har både dannelse og danning åpenbart å gjøre med selvstendig tenkning, kritisk refleksjon og utfordring av egne oppfatninger og fordommer. Når vi her skriver om danning, må det sees i lys av denne situasjonen. Vårt valg handler om språkform, ikke om forskjellig meningsinnhold (Varkøy, 2017, s. 35–36).

Konseptet kritikk

Ryan D. Shaw (2014) gjør et forsøk på å definere ulike «kritiske» posisjoner i utdanningspolitiske diskurser med utgangspunkt i arbeidet til Nicholas C. Burbules og Rupert Berk. Shaw peker ut tre ulike arenaer hvor «det kritiske» utspilles: *kritisk teori* (hovedsakelig Frankfurterskolen), *kritisk pedagogikk* og *kritisk tenkning*. Et felles anliggende for disse tre arenaene er å utvikle nødvendig kunnskap og ferdigheter for å kunne avsløre misforståelser og falske overbevisninger. Mens kritisk teori tar sikte på å oppnå samfunnsendring gjennom å stille spørsmål ved ideologier, er kritisk pedagogikk gjerne opptatt av ulikhetene som oppstår gjennom å opprettholde status quo i utdanningsinstitusjoner. Kritisk pedagogikk kan også ses som kritisk teori anvendt på pedagogikkens område. Kritisk tenkning, på sin side, er opptatt av å stille spørsmål ved «feilaktige argumenter, forhastede generaliseringer, påstander uten bevis, sannhetskrav basert på upålitelig autoritet, tvetydige eller uklare konsepter» (Burbules & Berk, 1999, i Shaw,

2014, s. 66, vår oversettelse). Denne arenaen blir dermed sett på som mer verdinøytral enn de to andre ved at den *ikke* setter søkelys på etiske og politiske dimensjoner som er typiske for disse, som sosial rettferdighet, opplysning og frigjørende handling. Imidlertid kan kritisk tenkning føre til at man også stiller spørsmål ved de konklusjonene som kritisk teori og kritisk pedagogikk kommer frem til (Shaw, 2014). Noen forfattere anbefaler derfor kombinasjoner av disse tre (Burbules & Berk, 1999; Lim, 2011). Alle disse arenaene eller kildene, hver for seg eller i kombinasjoner, kan spores i flere av kapitlene i denne antologien, og også i annen norsk litteratur om både danning og kritikk.

For eksempel diskuterer Marlen Ferrer et al. (2019) og Beate Børresen (2020) hva konseptet kritisk tenkning, som ble aktualisert gjennom LK20, skal innebære. Forfatterne hevder at hvis utdanning til demokratisk deltagelse ikke bare skal sette søkelys på hva som er epistemologisk riktig, men også på hva som er moralsk rett og sosialt rettferdig, må begrepet kritisk tenkning i læreplaner inneholde en kritisk dimensjon som er orientert mot hvordan ordet kritisk brukes innenfor kritisk teori og kritisk pedagogikk. De nevner også at kritisk tenkning må være nært knyttet til danningsspektivet.

I litteraturen om kritisk tenkning i utdanningssammenheng finner vi i tillegg en utstrakt bruk av begrepet *kritisk refleksjon*, som ser ut til å brukes nærmest synonymt med kritisk tenkning. En generell observasjon er at det kan se ut til at uttrykket kritisk refleksjon hovedsakelig brukes innenfor kritisk pedagogikk, mens kritisk tenkning oftest forekommer innenfor tradisjonen med dette navnet. I norske læreplaner, både for grunntdanningen og lærerutdanningen, brukes disse uttrykkene om hverandre, og oftest uten at de defineres. I tillegg brukes kritisk refleksjon innenfor en retning som ikke er direkte knyttet til kritisk pedagogikk, men snarere til de mer praktiske og utøvende sidene ved lærerprofesjonalisering (Lauvås & Handal, 2014; Schön, 1983, 1987).

Det eksisterer altså noen spenninger mellom de forskjellige oppfatningene av hva kritisk tenkning, kritisk refleksjon og i det hele tatt «det kritiske» innebærer. De viktigste spenningene ser ut til å handle om posisjonenes respektive vekt på epistemologiske eller etiske anliggender. Man kan videre være uenig i om den kritiske refleksjonen eller tenkningen bør være teoretisk begrunnet eller ikke, om problemene det reflekteres over bør dikteres av læreren eller heller oppstå fra studentenes egen livsverden, og om den kritiske tenkningen og refleksjonen skal resultere i å finne

«sannheter», eller om det heller bør handle om en mer kreativ tenkning som resulterer i å kunne forestille seg alternative virkeligheter (Rinholm et al., 2023). I denne antologien drøfter forfatterne også hvordan det kritiske på ulike måter kan være knyttet til estetiske erfaringer og tilhørende begreper som for eksempel *fremmedgjøring* og *desinteresse*, som i kapitlene til Ruth Seierstad Stokke og Mildrid H. A. Bjerke.

Kritisk danning

Medlemmer i forskningsgruppen som denne antologien springer ut fra, arbeider med både danning og kritikk i sin forskning, ofte i sammenheng med hverandre. Som de foregående avsnittene om danning og kritikk viser, er det en naturlig affinitet mellom begrepene, siden danning kan sies å innebære det å utvikle selvstendig kritisk tenkning.

Det kan derfor spørres om danning i det hele tatt kan klare seg uten kritikk. Helt siden Johann Gottfried Herder lanserte begrepet danning, og Immanuel Kant og Wilhelm von Humboldt videreførte hans tenkning (se Bernt Gustavssons kapittel i denne antologien), har en sentral ide i dannelsesbegrepet vært *myndighet*. Det betegner den myndiggjorte, kritiske og uavhengige samfunnsborgeren som danner seg selv gjennom selvvirksomhet i sin omgang med verden. «Opplysning», skrev Kant i 1784, «er menneskets frigjøring fra sin selvpåførte umyndighet». Og videre: «Ha mot til å bruke din egen fornuft!» (Kant, 1983, s. 41). Slik sett kan ordet kritisk i sammensetningen kritisk danning nærmest fremstå som unødvendig.

Det finnes likevel litteratur som eksplisitt anvender det sammensatte begrepet kritisk danning. Knut Ove Æsøys kapittel i denne antologien foretar en gjennomgang av noe av denne litteraturen i norsk sammenheng. Mye av den har fra 60–70-tallet tydelige forbindelser til kritisk teori. Ellers er det nettopp hva dette kritiske elementet i danningen, altså kritisk danning, kan innebære for lærerutdanningen i vår tid, som er det vi ønsker å utforske i denne antologien. Det gir seg utslag i en rekke nye perspektiver på kritisk danning som vi kort vil presentere i det følgende.

Kritisk danning i antologiens tekster

Bernt Gustavsson forsøker ved hjelp av dannelsesbegrepet og med utgangspunkt i de to pedagogiske strømningene formidlingspedagogikk og reformpedagogikk å formulere en tredje kritisk pedagogisk holdning

som overskrider disse. Denne «tredje veien» inneholder elementer av både nyere og eldre pedagogisk tenkning, altså både danning som fri prosess og danning som drevet av forbilder og mål, men også en kritikk av disse. Gustavsson underbygger sine argumenter i essayet med erfaringer fra sin egen personlige dannelsesreise innenfor denne tematikken, som han har arbeidet med gjennom hele sitt yrkesliv. Han beskriver hvordan han som lærer og forsker hadde vanskelig for å akseptere de reduksjonistiske holdningene som de to strømmingene uttrykte. Den tredje holdningen han har funnet frem til utnytter det fruktbare i dannelsesbegrepets dobbelthet. Det innebærer at dannelsesprosesser begynner i det subjektive og søker seg ut mot det objektive, for igjen å innforlives i det subjektive, i det personlige. Her er Gustavsson inspirert av Hans-Georg Gadammers tenkning om danning som en reise fra det kjente til det ukjente og tilbake, hvor hjemkomsten blir det avgjørende dannelsesmomentet.

Eva Georgii-Hemming og Nadia Moberg løfter i sitt kapittel frem danningens, den kritiske tenkningens og kunnskapens betydning for formingen av enkeltmennesket og samfunnsborgeren. For musikkklærerstudenten, som de bruker som eksempel, handler kritisk danning om å tilegne seg faget og dets vitenskapelige, kunstneriske og didaktiske tradisjoner, men også om å øve opp sin evne til å reflektere over, stille spørsmål ved og kritisk granske de samme tradisjonene. Gjennom analyse av artikler i den svenske dagspressen fra 2003 til 2023 drøfter de argumentene som har kommet frem i den offentlige debatten om svensk skole og lærerutdanning og hvilke muligheter for kritisk danning debatten åpner for. Det kommer frem at spørsmål om danning, etisk bevissthet, dømmekraft og kritisk tenkning, i tillegg til estetiske fag og kunstnerisk kunnskap, er relativt fraværende i debatten. Den domineres i stedet av polariserte og forenklete synspunkter, som forslag om å gjenopprette faktakunnskapens sentrale rolle fra tidligere tider. Som en motvekt mot denne tendensen, som de knytter til nyliberalistiske ideer, argumenterer forfatterne for viktigheten av vitenskapelig og didaktisk ekspertkunnskap som en del av den profesjonelle og autonome lærerens kritiske danning.

Også Cecilia Ferm Almqvist problematiserer konsekvensene av en nyliberalistisk vind som har blåst i den svenske lærerutdanningen. Det innebærer at eksistensielle dannelsesdimensjoner har kommet i skyggen av snevert kunnskapsorienterte aspekter. Almqvist argumenterer i lys av Merleau-Pontys og Hanna Arendts fenomenologiske tenkning for en holistisk danning som inkluderer eksistensielle dimensjoner i de estetiske fagene dans, drama, sløyd, bildende kunst og musikk i lærerutdanningen.

Gjennom å skape rom for lærerstudenters så vel hengivne som reflekterende erfaringer av ulike kunstuttrykk, og gjennom å kultivere åpenhet for det ikke forventede og ukjente, kan studentenes profesjonelle dømmekraft fremmes og deres kritiske dannings muliggjøres.

For Thomas Eri, Lise Lundh og Charlotte Blanche Myrvold handler kritisk dannings om å utnytte spennet mellom individets myndiggjøring og fellesskapets normer og kulturelle former. Slike kritiske dannelsesprosesser kan muliggjøres gjennom kunstmøter. Prosjektet deres er et samarbeid mellom Den kulturelle skolesekken (DKS), lærerutdanningen og Kulturtanken. Med utgangspunkt i blant annet Vygotskijs tenkning om kunst, kreativitet og læring utforsker de hvordan lærerstudenter gjennom egne møter med kunst i regi av DKS kan dannes til å lede tilsvarende lærings- og dannelsesprosesser i skolen.

Knut Ove Æsøy kritiserer i sitt kapittel kritisk dannings, og i det hele tatt det å ville fremme «det kritiske» i dannelsesbegrepet, for å kunne begrense vårt blikk for andre sentrale sider ved vår virkelighet, som eksistensielle, teologiske og metafysiske dimensjoner. Æsøy foreslår at for å få øye på disse dimensjonene, må vi også ha rom for en ikke-kritisk rasjonalitet som er knyttet til estetisk-eksistensiell erkjennelse. Det kritiske må balanseres med åpen og nysgjerrig tillit til verden.

Også Frederik Pio kritiserer et dannelsesbegrep som utelukkende er orientert mot utviklingen av en rasjonelt tenkende og veltilpasset samfunnsborger. Med sitt nye begrep *bifurkation* foreslår også han å innlemme eksistensielle sider ved dannelsesprosesser. For ham handler det om, med utgangspunkt i Otto Friedrich Bollnows tenkning, å ta høyde for diskontinuerlige livshendelser, som nederlag og kriser, som forstyrrer utdanningsprogrammer og bringer dem i tvil om seg selv. Slike diskontinuerlige hendelser kan føre til aporetisk refleksjon og på sikt personlig og profesjonell vekst og transformasjon om individet klarer å møte dem med sine samlede livskrefter.

Bollnows tenkning står sentralt også i Hanne Rinholms og Øivind Varkøys kapittel. For Bollnow, men også for Theodor Adorno, Gert Biesta og Hartmut Rosa, som de refererer til i sin argumentasjon, er kunstens eksistensielt dannende kraft avhengig av at individet møter noe annet enn seg selv. Bare når mennesket åpner opp for å la kunsten i sin annerledeshet ryste, forurolige og støte det, kan kunsten utfordre konvensjoner, sannheter, holdninger og verdier, og dermed skape modning og forandring og bidra til prosesser som kan kalles kritisk dannings som eksistensiell dannings. Slike

danningsprosesser kan ideelt sett føre til at individet utvikler autonomi og integritet, altså at det våger å stå frem som et «jeg» som svarer på kallet til å bli seg selv. Det å utvikle lærerstudenters og elevs kritiske tenkning og evne til å utøve demokratisk medborgerskap er altså ikke nok. Det handler også om å utvikle værensbevissthet. Forfatterne hevder videre at det å bli rystet gjennom kunstopplevelser til å reflektere kritisk over eget liv, egne verdier, egne valg, egne prioriteringer, og egne tatt-for-gitt-heter, kan lede til politisk kritikk på et samfunnsmessig plan.

Kritisk-eksistensiell danning gjennom estetiske tilnærminger er likeledes et sentralt tema for Ruth Seierstad Stokke. Med utgangspunkt i to studentpresentasjoner som utforsker potensialet for bruk av estetiske arbeidsformer i arbeid med temaer som kritisk tenkning og dialog, reflekterer hun over virkningene av fremmedgjøringseffektene som studentene brukte. Presentasjonene, som kontrasterte litterære, musikalske og visuelle virkemidler opp mot hverandre, fremkalte både sterke emosjonelle følelser av innlevelse (*attachment*) og kritisk distansert refleksjon (*detachment*). I lys av tenkningen til Berthold Brecht, Jacques Rancière, Gert Biesta og Hannah Arendt drøfter Stokke hvordan dissonansen mellom de to prosessene kan lede til kritisk tenkning og evnen til å se ting på nye måter. Brecht engasjerer i sine skuespill publikum ved å først dra dem *inn*, og så skyve dem *bort* i neste øyeblikk, noe som fører til det motsatte av likegyldighet. Stokke hevder at kritisk-eksistensielle danningsprosesser, hvor det handler om å *se det usette* og å bli et ansvarlig *jeg*, er avhengige av et engasjement som inkluderer både innlevelse og reflektert distanse. Slike eksistensielle danningsprosesser kan ikke produseres, men de kan legges til rette for ved å gjøre elever og studenter kjent med eldre og nyere tekster fra den litterære kanon som har potensial til å åpne for eksistensens paradokser.

Mildrid H. A. Bjerke argumenterer for en nytenkning av Kants desinteresse-begrep med det egenformulerte begrepet *pre-interest*. Det representerer et motsvar til den instrumentelle logikken påvirket av det nyliberale etos som i økende grad griper inn i vår tids utdanningstenkning, og som fører til en type *teaching to the test*-tankegang som ikke er forenlig med kritiske danningsprosesser. Med utgangspunkt i faget engelsk litteratur og ved hjelp av tenkningen til blant andre Gilles Deleuze og Félix Guattari, Hartmut Rosa, Stephen Ahern og Brian Massumi, argumenterer hun for å etablere «fluktlinjer» ut av den instrumentaliserte nyttetenkningen som også virker inn på litteraturundervisningen gjennom å gi rom for estetiske erfaringer som ikke nødvendigvis skal gjøres rede for verbalt og «brukes til

noe». I stedet kan slike affektive møter med litteratur forandre individet på måter man ikke kan forutse. Pre-interest representerer en tilbakevending til det sanselige i estetisk erfaring, til å verdsette det som kan sanses, men som kommer før følelser, før identitet, før språket og før interessen. Slike erfaringer er preget av resonans og kroppslighet, og de kan ikke fastholdes eller knyttes til noe læringsmål eller «kapres» av noen politisk agenda. Slik sett er pre-interest også før-instrumentell. Det innebærer at den ikke stenger for senere mulig interesse, slik Kants desinteresse gjør, men i stedet åpner for affektive møter med litterære kunstverk som står opp mot instrumentell logikk på måter vi enda ikke kan forestille oss.

En annen implisitt kritikk av den kritiske danningen, i alle fall forstått som akademisk-kritisk danning, kan spores i Alexandra og Johan Södermans henvisning til Søren Kierkegaards pedagogiske ide om å «hente» den lærende der denne befinner seg. De skriver i sitt kapittel, i likhet med Lindseth i Dannelsesutvalgets innstilling, om livserfaring som dannelsesressurs, altså om hvordan det å benytte seg av de erfaringene svenske førskolelærere bringer med seg inn i utdanningen, kan fungere som et utgangspunkt for emansipatorisk danning gjennom at disse erfaringene utfordres og utvides i møte med utdanningen.

Bendik Fredriksen undersøker i lys av Wolfgang Klafkis og Hans-Georg Gadamer tenkning hvordan muligheter for danning i musikkfaget påvirkes av det faktum at musikkfaget er dominert av populærmusikk, i tillegg til at algoritmers styring av musikkvalg fører til en flatere og likere musikalsk verden. I denne situasjonen konkluderer Fredriksen med at spørsmålet om elevenes musikalske danning fort kan bli et spørsmål om musikk-lærerens digitale danning. Hvis læreren ukritisk baserer undervisningen på algoritmestyrt populærmusikk, kan det by på problemer for elevenes danning, siden algoritmer søker likhet, mens danning avhenger av møter med annerledeshet. Kritisk danning for musikk-læreren handler her altså om å tilegne seg kunnskap både om hva danning innebærer og om tilsløppingsmekanismer som det digitale musikkfaget fører med seg. Ikke minst handler det om å utvikle en bevissthet om spenningene som er til stede mellom disse dimensjonene ved musikkfaget som digitalt dannelsesfag.

Med utgangspunkt i dannelseskonsepter som Lars Løvliens teori om teknokulturell danning, i kombinasjon med posthumanistisk teori og nyere musikkvitenskapelige perspektiver, argumenterer Friederike Merkelbach for relevansen av sitt nyformulerte konsept *online danning* for skole og lærerutdanning. Online danning betegner oppfatningene og kunnskapen

som virvles opp i individet når digitale og fysiske representasjoner, identiteter og de meningene de bærer, flyter over i eller konfronterer hverandre i bevissthetsprosesser som kalles *context collapses*. Når dette skjer, enten ubevisst eller med hensikt, er disse sammenføyningene mellom for eksempel opplevelsen av en konsert hvor man er fysisk til stede og den samme konserten opplevd i etterkant på YouTube, fulle av friksjoner, kollisjoner og konvergenser. Online danning kan ifølge Merkelbach bidra til å bygge lærerstudenters vokabular og kompetanse knyttet til digitale og relasjonelle ferdigheter for å møte elevenes – og deres egne – livserfaringer i en digital skolehverdag hvor sosiale medier spiller en viktig rolle, på en informert måte.

Forfatterbiografier

Hanne Rinholm er dosent i musikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har publisert en rekke artikler nasjonalt og internasjonalt innenfor feltet musikkpedagogisk filosofi, musikkfilosofi og relatert til lærerutdanning. Nyere publikasjoner på norsk er kapitler i *Musikk – dannelse og eksistens* (Cappelen Damm Akademisk, 2017), *Musikkfilosofiske tekster* (red. Ø. Varkøy & H. Holm, Cappelen Damm Akademisk, 2020), *Musikk og religion* (red. H. Holm & Ø. Varkøy, 2022) og *Jeg er lærer* (red. K. E. Thorsen, H. Christensen & C. P. Dalland, Fagbokforlaget, 2023).

Øivind Varkøy er professor i musikkpedagogikk og musikkvitenskap og er ansatt ved Norges musikkhøgskole. Han var professor II i musikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet i årene 2017–2024. Varkøy har publisert en rekke artikler, bøker og antologier innenfor musikkpedagogisk filosofi og musikkfilosofi, nasjonalt og internasjonalt. Senere utgivelser på norsk er *Musikk – dannelse og eksistens* (Cappelen Damm Akademisk, 2017), og antologiene *Musikkfilosofiske tekster* (red. Ø. Varkøy & H. Holm, Cappelen Damm Akademisk, 2020), *Musikk og religion* (red. H. Holm & Ø. Varkøy, 2022), og *Høyere musikkutdanning. Historiske perspektiver* (red. Ø. Varkøy, B. Utne-Reitan & E. Stabell, Cappelen Damm Akademisk, 2023).

Bendik Fredriksen er førsteamanuensis i musikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Fredriksen

har doktorgrad i musikkpedagogikk fra Norges musikkhøgskole med avhandlingen *Leaving the music classroom: A study of attrition from music teaching in Norwegian compulsory school*. Fra 2019 til 2022 deltok han i forskningsprosjektet «FUTURED: Music Teacher Education for the Future».

Mildrid H. A. Bjerke er førsteamanuensis i engelsk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet, og har tidligere vært ansatt ved Universitetet i Stavanger og Universitetet i Sørøst-Norge. Bjerke disputerte i engelsk litteratur ved York University i 2015 med avhandlingen *Interested Disinterest: The Development of the Literature Study Guide*. Hun har siden skrevet om dannelse, desinteresse, litteraturestetikk og litteraturundervisning, blant annet i artiklene «The Busy Have No Time for Tears: Affect as Political Tool in Literary Studies» (2023), «Renegotiating Aesthetic Disinterest for the Literature Classroom» (2021) og «The Literature Study Guide: Mastering the Art of English?» (2015).

Referanser

- Brekke, M. (Red.). (2010). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Burbules, N. C. & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. I T. S. Popkewitz & L. Fendler (Red.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (s. 45–65). Routledge.
- Børresen, B. (2020, 3. juni). *Kritisk om kritisk tenkning*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-kritisk-tenkning/kritisk-om-kritisk-tenkning/244056>
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11–29). Universitetsforlaget.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (FOR-2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*.
- Hagtvet, B. & Ognjenovic, G. (Red.). (2011). *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon*. Dreyers forlag.
- Hellesnes, J. (1992). Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 133–178). Ad Notam Gyldendal.
- Kant, I. (1983). An answer to the question: What is enlightenment? I T. Humphrey (Overs.) *Immanuel Kant: Perpetual peace and other essays* (s. 41–48). Hackett Publishing.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>
- Kvam, B., Rise, S. & Sæther, J. (Red.). (2008). *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke: antologi tilegnet professor Trygve Bergem på 70-årsdagen 16. november 2008*. Gyldendal.

- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lim, L. (2011). Beyond logic and argument analysis: Critical thinking, everyday problems and democratic deliberation in Cambridge International Examinations' Thinking Skills curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 783–807. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.590231>
- OECD. (2022). *Future of education and skills 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Powell, S. R. (2019). Structure and agency in novice music teaching. *Research Studies in Music Education*, 41(2), 206–218. <https://doi.org/10.1177/1321103X18794514>
- Rinholm, H., Fredriksen, B. & Onsrud, S. V. (2023). Critical reflection in music teacher education: Contradictions and dilemmas in theory, policy, and practice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 22(3), 41–72. <https://doi.org/10.22176/act22.3.41>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Shaw, R. D. (2014). How critical is critical thinking? *Music Educators Journal*, 101(2), 65–70. <https://doi.org/10.1177/0027432114544376>
- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Pax Forlag.
- Sætre, J. H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music: A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Thomas, P. (2021). The discourse of international standard-setting: PISA tests and Norway, a critical discourse analysis. *Education in the North*, 28(2), 6–23. <https://doi.org/10.26203/nns1-bt94>
- Universitets- og høyskolerådet. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. https://www.uhr.no/_f/p1/i29343138-8b41-4366-a291-f45b1e5ed85/godkjent_5_10_010916.pdf
- Varkøy, Ø. (2017). Musikk og dannelse. I Ø. Varkøy (Red.), *Musikk – dannelse og eksistens* (s. 35–43). Cappelen Damm Akademisk.

Generelle teoretisk- filosofiske bidrag

KAPITTEL 2

Kritikk av kritisk danning

Knut Ove *Æsøy* OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: The chapter undertakes a theoretical investigation of critical formation. In the introduction, I explain the term critical formation, tracing its historical roots from the Enlightenment and examining its place in Norwegian educational thinking during the 1970s and beyond. The introduction culminates in showing the significance of critical formation in fostering an environment where individuals are encouraged to think independently.

The main section presents three criticisms of critical formation, emphasizing that it should function more as a watchdog than as an end in itself. The first critique questions the tendency of critical thinking to problematize, analyze, and complicate every aspect of existence. The second critique suggests that critical formation may result in self-criticism and an increased demand for conscious action. The third critique investigates how critical formation may limit the scope for a person's existential, theological, and metaphysical dimensions.

In the final part of the chapter, I try to unfold a constructive ability to acknowledge reality independent of criticism, and call this 'resonance'. The purpose is not to reject criticism, but to open a dialectical movement between, on the one hand, criticism and, on the other, resonance and open trust. Both resonance and trust, grounded in faith in the world, should serve as the basis and ultimate goal of our capacity to be in the world.

Keywords: forms of reasoning, self-criticism, metaphysics, resonance

Innleiing om teksten

I dette kapittelet undersøker eg omgrepet kritisk danning og bruken av denne termen i norsk utdanningssamanheng.¹ Eg stiller meg kritisk til termen, og særskilt vil eg forsøke å vise skuggesida av å gjere kritisk til ein avgjerande del av danning. I siste del av teksten vil eg antyde ein alternativ veg som legg vekt på resonans og open tillit til verden i verda.

Teksten er eit uttrykk for mi tenking som del av ein fellesmenneskeleg forstand. Kanskje har eg rett, kanskje har eg feil. Det er det opp til lesaren å avgjere. Teksten inngår i det offentlege ordskiftet, og det er validiteten i innhald og argumentasjon lesaren kan søke resonans og tillit til og stille seg kritisk til.

Mi tenking kjem ikkje av seg sjølv, men er min relasjon med verda både i notid og fortid. Sjølv er eg rotfesta i hermeneutikk og åndsvitskap, og det er ei emosjonell uro i meg som subjekt som gjer at eg kjenner at det er naudsynt for meg å vere vakthund eller kritisk mot einskilde sakstilhøve. Min kritikk er i så måte ein metode retta mot sakstilhøve og tenking.

Eg har arbeidd ut frå ein norsk kontekst og brukt kjelder frå Nasjonalbiblioteket på nettet. Eg har avgrensa meg til litteratur som handlar om utdanning, og oppfattar at lærarutdanninga går inn i denne større samanhengen.

Ei stor utfordring med teksten er min bruk av kritikk som står i fare for å verte råka av mine tre kritiske merknader. For det første vil min kritikk splitte opp saka eg undersøker, i fleire betar. Oppsplittinga syner seg mellom anna i mi handsaming av kjelder og teksten si inndeling. For det andre kan kjeldereferansane eg nyttar, oppfattast som personleg kritikk og ikkje sakskritikk. For det tredje kan min analytiske kritikk føre til ei forvitring av andre sider av rasjonaliteten vår som vi treng tillit til. Målet for mitt arbeid har vore å få overblikk over *saka* slik at lesaren kjenner at kritisk danning har både ei framside og ei skuggeside, men eg er klar over at vegen til helvete kan vere brulagd med gode intensjonar.

Om kritisk danning – med røter frå opplysningstida

Omgrepet kritisk danning handlar om å vere kritisk i den menneskelege prosessen vi kallar danning. I utdanningssamanheng er kritisk danning

1 Fleire kjelder nyttar termen «kritisk dannelse» og ikkje «kritisk danning». Eg oppfattar dette som same sak. Skiljet handlar om nynorsk eller bokmål.

uttrykt som eit føremål retta mot kvart einskilt individ sin vilje til å tenke kritisk, og at denne dugleiken er vesentleg for å danne seg sjølv som menneske. Dette er eit utgangspunkt for termen, og vidare vil eg vise variert bruk og forståing innanfor ulike utdanningssamanhengar.

I norsk utdanningskontekst får termen kritisk danning fotfeste utover i 1960- og 70-åra. Dag Østerberg (1993) tek føre seg sjølve omgrepet i samanheng med utviklinga av universitetet i dei nemnde tiåra. Han meiner at kritisk danning både er forstått som ein oppøvd, rasjonell dugleik til å innsjå motargument mot eiga overtyding og inneber kommunikasjon og dialog frigjerande frå menneskelege posisjonar og maktinteresser. Den første er ein teknisk metode, den andre er knytt til kritisk teori og ein politisk kamp for å frigjere mennesket frå undertrykkande system.

Knut Imerslund (1996) antydar at termen har ein lengre tradisjon i norsk samanheng. Han skriv om Christopher Bruun som allereie på 1800-tallet kjempar for kritisk danning i motsetning til autoritær danning. Bruun har eit samfunnsengasjement og ein kritisk kamp mot den legitime embetsmannskulturen. Bruun forsvarar det å gifte seg av kjærleik, å ha eigne meiningar i åndelege spørsmål og vilje til offer for det ein sjølv meiner er rett. Han kjempar mot ugrunna oppfatningar og autoritetar i samtida. Bruun sin kamp er folkeleg og står i motsetning til klassisk akademisk danning. I så måte inngår han i Østerberg si vektlegging av autoritetslaus kommunikasjon og dialog, der målet er å fjerne samfunnsmakter som er hemmande for individet sin fridom.

I pedagogisk samanheng medverkar Erling Lars Dale (1972) til utvikling av termen. Han nyttar omgrepet for å skildre grunnlaget for ein frigjerande pedagogikk. Han ser på kritisk danning som det motsette av funksjonell utdanning. Kritisk danning er mennesket sin dugleik til å utvikle demokratiske haldningar og handle ut frå eigen kvalitet og ikkje ut frå den etablerte pedagogikkens teknologiske grunntendens. For å klare å frigjere seg frå den etablerte praksisen må den einskilde forstå eigen situasjon, samfunnet sin teori og fellesskapet sin materielle praksis. Kunnskapen for å meistre eit slikt kritisk dannelsesideal er ei akademisk skolering innanfor samfunns-teori og filosofi. Pedagogen må studere kritisk teori for å avkle den etablerte pedagogikken sine ugrunna teoriar og funksjonelle praksisar. Målet er å utvikle ein pedagogikk for fridom.

Ei forlenging av Dale er Amund Nedreberg (1977) si hovudoppgåve om kritisk danning. Ut frå ein dialektisk grunntanke viser han dualiteten mellom føresetnadslaus tilpassing og sjølvstende. Kritisk danning vert

forstått som grunnlaget for sjølvstende, kritisk sans og kreativitet, men står samstundes i dialektisk motsetning til tilpassing og tillit til det etablerte. Ei slik dialektisk realitetsorientering fører til at kritisk danning ikkje er eit endeleg føremål men ein naudsynt antitese eller negasjon av det etablerte. I tradisjonen frå Hegel vil det vekse ny aksept og tillit ut av kritikken mot det etablerte som vert det nye etablerte, og som nye generasjonar vil stille seg kritiske mot. For Nedreberg er ikkje kritisk danning eit endeleg mål, men eitt av to ytterpunkt som arbeider dialektisk mot kvarandre.

Noko av denne dualiteten finn vi att i fagdidaktiske tekstar. Theo Koritzinsky (2014) skriv fram eit skilje mellom tilpassing og kritisk danning innanfor samfunnsfagsdidaktikken. Tilpassing handlar om å lære seg reglar og kunnskap om den kulturen ein veks opp i, medan kritisk danning er å kunne stille seg kritisk og ikkje berre tilpasse seg det gjeldande. Koritzinsky er oppteken av balanse og samspel mellom tilpassing og kritikk, og oppfattar kritisk danning som eit av fleire føremål i skulen og særskilt samfunnsfagundervisninga.

Motsetning mellom kritisk danning og tilpassing finn vi òg i Øivind Varkøys (2003) arbeid om musikkpedagogisk grunnlagstenking. Varkøy er kritisk til læreplan og læringsmål, som han oppfattar som tilpassing, kontroll og styring meir enn kritisk danning. Tilpassing handlar om å tileigne seg bestemte formale kompetansar som er politisk bestemte i lovverket. I motsetning til dette knyter han (kritisk) danning til fagkunnskap. Han set kritisk i parentes og oppfattar (kritisk) danning som det å legge vekt på eigenverdien i fagstoffet. Både Varkøy og Koritzinsky skil mellom tilpassing og kritisk danning, men dei har ulik forståing av kva som er tilpassing, og kva som er kritisk danning.

Rune Slagstad (2012) er nærare Koritzinsky enn Varkøy. Med utgangspunkt i Humboldts tenking lagar han ei motsetning mellom fagkunnskap og kritisk danning ved universitetet. Fagkunnskap er kopla til objektiv vitenskap og tilpassing, medan kritisk danning handlar om subjektiv kultivering i moralsk forstand. Slagstad meiner at målet for Humboldt er eit moralsk framsteg, og at utdanning og vitenskapleg aktivitet er ein del av dette framsteget. Slagstad er kritisk til utviklinga av universitetet i retning av ei «kunnskapsbedrift» fristilt frå moralsk kunnskap og dermed fristilt frå kritisk danning. Universitetet si teknokratiske utvikling skjer samstundes som dannelsesargumentet kjem tilbake med stor kraft utover i 1980-åra. Utfordringa er om dannelsesaspektet vert verande eit overordna moralsk mål for utdanning og vitenskapleg aktivitet, eller om

danning underordnar seg kunnskapsbedrifta og vitskapleg aktivitet som kunnskapsproduksjon.

Innanfor pedagogikk hevdar Kåre Skagen at Jon Hellesnes er bakgrunnen for motsetninga mellom danning gjennom tilpassing og kritisk danning (2002, s. 164). Skagen meiner at målet for skulen er den kritiske danninga og ikkje tilpassing eller balanse mellom tilpassing og kritikk. Her legg han vekt på det å vere sjølvstendig og konstruktiv kritisk i motsetning til å berre følge fleirtalet og tilpasse seg ei gruppe. Skagen forsvarar individualisme. Målet er å verte eit godt individ ved å lære kunnskap ein hugsar, øve opp det å vere kritisk, ta avvikande standpunkt og honorere det å stå imot gruppepress. Det er ikkje dette Hellesnes (1992) legg vekt på når han skil mellom ein utdanna mann og eit danna menneske.

I ei lærebok i RLE (Kvamme et al., 2008) for vidaregåande skule finn vi kritisk danning som sjøve balansen mellom to dannelsytterpunkt. Kritisk danning er brua mellom kulturradikal kritikk og verdikonservativ danning. For å få til denne balansen må kvart einskilt individ øve opp evna til kritisk kulturradikal tenking i dannande verdifelleskap med andre. På same måten som hos Skagen vert kritisk danning eit endeleg mål, men no som ein balanse mellom verdikonservativ tilpassing, forstått som danning, og radikal kritikk.

Samanhengen mellom individet og fellesskapet er òg vektlagd av Gunnar Skirbekk (1987) når han skildrar kritisk danning:

Gjennom open og fri diskusjon skulle folk sjøve danne seg velbegrunna meininger, uavhengig av tradisjon eller autoritet. Idealet var det myndige mennesket som i samtale med andre og på bakgrunn av best mogleg kjennskap til sakene fritt og sjølvstendig gjer seg opp si mening. (Skirbekk, 1987, s. 85)

For Skirbekk er det eit vesentleg poeng at individet har mot til å tenke og skal ha rom til å ytre seg i samtale med andre. Han set opp to premisser for dette ytringsrommet. For det første er det saka sjølv som skal stå i sentrum og ikkje eigeninteresser og ønske om makt. For det andre må kvart einskilt individ sjølv gjere seg opp ei mening om saka og prøve ut denne meininga i fellesskapet. Den einskilte kan endre mening om argumenta i saka er overtydande. Slik skal ein unngå revolusjon, ekkokammer og maktkampar der eigeninteresser rår og ikkje saka.

Samtale og meningsbryting er ifølge Skirbekk (1987) ein garantist for at det myndige mennesket skal klare å få kjennskap til ei sak. Immanuel

Kant og opplysningstida ser ikkje samtale og diskusjon som ein naudsynt garantist for danninga, sjølv om han er oppteken av ytringsfridom. Kant står i ein lang filosofisk tradisjon, der det å tenke sjølv eller å søke innsikt er å søke mot ein fellesmenneskeleg fornuft (Wyller, 2023). For Kant er det altså ein metafysisk føresetnad om ein felles menneskeleg forstand som går saman med det myndige individet eller subjektet. Ein kvar som har mot til å tenke sjølv, vil kunne komme fram til den same innsikta og vil kunne kjenne seg opplyst, til forskjell frå dei som ikkje torer å tenke sjølve, og som dermed vert verande utan innsikt og må lyde autoritetsstraumen.

Felles for Kant og Skirbekk er den kritiske metoden. Skirbekk (2000) lagar eit skilje mellom kritisk danning og økonomisk vekst og framhevar særskilt Kant og dei ulike kritikane hans som eit metodisk ideal for å fjerne overtru og halde på det vi kan vite sikkert. Men her er det vesentleg å forstå at Kant sin kritiske metode er ei kritisk undersøking av ei fellesmenneskeleg fornuft (Wyller, 2023, s. 30). Dette står i kontrast til Skirbekk (1987), som nemner politiske, sosiale, kulturelle og religiøse spørsmål som skal undersøkast kritisk. Denne tematiske utvidinga av den kritiske metoden er med på å allmenngjere kritikk som metode og plassere kritikk som ein ideell dugleik for å gjere oss til myndige menneske innanfor alle livets rasjonalitetssfærar. For Kant er det myndige mennesket eit etisk menneske som handlar ut frå eigen autonom fellesmenneskeleg forstand, altså eit allmennmenneskeleg handlande subjekt. Det endelege målet er ikkje eit kritisk tenkande individ som kan nytte ein kritisk metode i samtale med andre kritiske individ.

Døma eg presenterer, viser ulike oppfatningar av kritisk danning. Skiljet går på om kritisk danning er eit endeleg mål eller ein del av ein dualitet, om det er knytt til kunnskap eller frigjering frå etablert kunnskap, og om det er knytt til fellesskapet eller frigjering frå fellesskapet. Om det er ein dualitet, synest dei fleste å vere samde om at skiljet går mellom tilpassing og kritikk. Utfordringa er å vete kva som er tilpassing, og kva som er formålet med kritikken. Her er det vanleg å tenke at kritikk er frigjering frå ugrunna maktfaktorar i samfunnet. Kritisk danning er knytt til individet og med dagens etter-metafysiske tenking er vi opptekne av open og fri diskusjon for at individet sine tankar og meiningar ikkje skal verte verande private, men brytast i dialog med andre. Dette siste handlar om kva for metode vi skal ta i bruk for kritisk danning.

Tre kritiske merknader til kritisk danning

Mine kritiske merknader til kritisk danning handlar om å undersøke skuggesida for kritikk som sentralt for danning. Eg vil trekke fram tre hovudinnvendingar. Det handlar om endring i erkjenningformer når kritisk danning utviklar seg til ein kritisk metode. Vidare vil eg vise korleis bruken av kritisk danning kan rette kritikken mot subjektet sjølv og ende som ein kritikk av oss sjølve og tillit til vår eigen praksis. Den siste kritikken handlar om røyndomsoppfatninga som vert gjeldande når kritisk danning vert eit formål for rasjonell tenking. Undervegs vil eg forklare kritikken min ved å nytte døme på korleis termen er i bruk i ulike tekstar i utdanningssamanheng.

Erkjenningformer: Kritisk metode, rasjonell analyse og oppsplitting av røyndomen

Kritisk metode er i dag knytt til kritisk-analytisk vitenskapleg metode og kunnskap. Medan metoden til Kant var ei kritisk undersøking av eigen rasjonalitet for å frigjere den menneskelege evna til å tenke og handle ut frå eigen og dermed felles klokskap, er vi i dag i ein situasjon der individualitet og mennesket sin dugleik til å tenke sjølv er oppfatta som privat og negativ og det motsette av å følge vitenskapleg kunnskap i praksis (jf. *Æsøy, 2017*). Denne motsetninga ser vi òg i Slagstads skilje mellom objektiv kunnskap og subjektiv moral. For å styrke kritisk danning vert kritisk metode kopla saman med objektive vitenskaplege metodar. Eit døme er Johansen-Høines & Alrø (2019). Dei knyter kritisk demokratisk danning til empirisk vitenskap og presenterer ein kritisk metode som ei blanding av undervisningsmetodologi og forskingsmetodologi. Eg finn inga klar forståing av kva denne metoden er, men det kan sjå ut som om det handlar om å samle inn, systematisere og kritisk vurdere eller evaluere empiriske data for det dei kallar kunnskapsproduksjon. I grunnen ligg ein idé om at det å vere kritisk er det same som å vurdere.

Forståinga av kritisk danning som individuell og subjektiv fører til at den menneskelege moralen ikkje lenger kan legitimerast. Trua på ei fellesmenneskeleg fornuft frå opplysningstida og arbeidet med kritisk danning i 1970-åra var eit forsvar for individualisme og det å tenke sjølv for å oppnå eit normativt betre samfunn. Det dominerande tankemønsteret i lærarutdanninga er kritisk til individualitet og framsnakkar det sosiale og vitenskapstrue mennesket (jf. *Æsøy, 2017*; sjå òg *Skagen, 2002*). Med ei

manglande erkjenning av moral som del av ein fellesmenneskeleg forstand vert vitenskapleg kunnskap sett over moralsk kunnskap. Eit slikt døme er Bøyum (2013) sitt moralske forsvar for vitenskapleg effektkunnskap for å unngå at lærarar gjer som dei sjølve meiner er rett å gjere. Verbalisert vitenskapleg kunnskap vert eit imperativ for korleis praksis skal gjennomførast.

Bakgrunnen for denne utviklinga er at vitskapsen vert fristilt frå moralen (jf. Slagstad, 2012). Vitenskapleg metode skal gje kunnskap uavhengig av kjensler og normative oppfatningar. Kjensler og intuisjon er ikkje lenger fellesmenneskelege erkjenningssformer, men private og tilfeldige. Kritisk vitenskapleg metode legg vekt på tenking og argumentasjon for å danne og frigjere mennesket, og er i seg sjølv ein kritikk av nettopp kjensler og intuisjon som erkjenningssformer. Konsekvensen av ei slik tenking er at kritisk danning ikkje lenger handlar om å følge moralen sin, men om å følge ein kritisk metode som samsvarar med vitenskapleg arbeid.

Ei tredje utfordring er at den kritiske metoden kan ende i relativisme. Metoden vert å avsløre røyndomen og stille seg kritisk til det som er. Eit døme er Kvande & Naastad (2013). Utgangspunktet deira er historiefaget. Her relaterer dei kritisk danning til kjeldekritikk og ei erkjenning om at det berre i avgrensa grad kan finnast fasitsvar i historiefaget (Kvande & Naastad, 2013, s. 74–76). Her synest den kritiske metoden å vere det same som vurdering av empiriske fakta, og den kritiske vurderinga set spørsmålsteikn med alle faktasanningar. Den relativistiske tenkinga synest å få fofeste når den kritiske danninga vert sett i samanheng med vitenskapleg empirisme og historisisme.

Ei fjerde utfordring er at metoden splittar opp og fragmenterer kunnskap. Kritikk betyr etymologisk å skilje mellom eller skilje frå. Ein kritisk metode vil ha til formål å skilje frå. Vitskapleggjering av kritisk danning krev bruk av analyse som erkjenningssform og metodisk grep. Utfordringa er å sjå grensene for kva analyse og kritisk avsløring kan hjelpe oss med, og kva for rasjonell reduksjon og oppsplitting ein slik metode kan føre med seg. Oppsplittinga fører til ei tru på at verda og kunnskapen stadig vert meir kompleks og mindre oversiktleg. Det vil seie at dess meir oppdelt kunnskap er, dess fleire fragment kan skildrast, og dess mindre kan vi eigentleg vere sikre på. Til sist kan ein kritisk analytisk metode føre til total fragmentering av alt som vert erkjent. Det er som om vi kløyver eit urverk i stadig mindre bitar, utan omsyn til heilskapen eller samanhengane mellom delane.

Kritisk metode og analyse vil redusere måten vi kan grunnkje verbal kunnskap på. Alternativet til analyse er syntese. Medan analyse vert

gjennomført gjennom skilje og oppsplitting, er syntese knytt til overblikk og essensialisme som i sum søker mot heilskap, samanheng og einskap, det elementære, fundamentale og vesentlege. Overblikket gjer verda meir oversiktleg og mindre kompleks. Det er mogleg å argumentere verbalt ut frå eit overblikk, men utfordringa er at syntetiske påstandar brukar generaliserande termar, intuisjon og abduktiv tenking. Slik tenking kan ikkje verifiserast eller falsifiserast ut frå empirisk vitskapleg forskning som legg vekt på analyse. Ein påstand om at dess meir vesentleg ei sanning er for mennesket, dess vanskelegare er det å grunngje ho, er i seg sjølv eit døme på ein slik syntetiserande påstand som er eit argument mot den kritiske metoden, men samstundes ein generalisert påstand som ikkje let seg etterprøve.

Kritisk metode er ein reduksjon av den logiske og praktiske erkjenningssevna. Det eksisterer mange logiske sanningar som ikkje kan erkjennast ved hjelp av ein kritisk analytisk metode, men som er innlysande sanne (jf. Gadamer, 2003b). Slike sanningar viser seg i praksis. Det er levande kunnskap eller visdom som viser seg meningsfylt i det vi gjer. Mennesket kan innlysande erkjenne kva for musikk som gjer godt for sjela, og kva for musikk som er sjellaus, men skulle vi prøve å grunngje kva som gjev musikken sjel ved hjelp av ein kritisk vitskapleg metode, ville vi ende i ei fragmentert erkjenningsform som relativiserer musikkopplevinga.

For å summere opp: Dersom vi legg vekt på kritikk som metode for kritisk danning, kan det oppstå reduksjon av ulike erkjenningsformer. Dette gjeld både den menneskelege moralen, kjensler, intuisjon og syntetisk og praktisk klokskap. Konsekvensen av ein kritisk metode kan i verste fall vere total oppsplitting og relativisering av kunnskap. Dette vert forsterka ved å knytte kritisk metode til vitskapleg empirisk analyse.

Kritisk danning vert til sjølvkritikk og krav om medvit

Kritisk danning kan ende i sjølvkritikk. Danning er først og fremst forstått som individets modning. Når denne individuelle modninga skal gjerast kritisk, kan dette ende som eit krav om sjølvkritikk. Gunnar Grepperud (2005) er den først utdanningsforskaren eg finn, som direkte knyter kritisk danning til sjølvkritikk. Han hevdar at kritisk danning har tre dimensjonar som til saman skal frigjere mennesket. Dette er fagkritikk, sjølvkritikk og kritisk, konstruktiv handling (Grepperud, 2005, s. 28). Sjølvkritikk vert ikkje godt utgreidd i teksten, men han seier at studentane må utvikle sine

dugleikar for å gjennomføre ei kritisk vurdering av sine egne prestasjonar, kunnskapar og handlingar (Grepperud, 2005, s. 34). Han konkluderer med at «[g]jennom kontinuerleg refleksjon, selvkritikk og selvbevissthet legger en grunnlaget for en selvutvikling som åpner opp for helt nye ideer og handlinger» (Grepperud, 2005, s. 35; 2016, s. 138). Her lagar forfattaren ein korrelasjon mellom kontinuerleg refleksjon, selvkritikk og sjølvmedvit og grunnlaget for sjølvutvikling. Kva han meiner med «kontinuerleg» og «heilt andre» idear og handlingar, er ikkje godt å forstå, men det tyder på at individet skal bryte ned heile det tanke- og handlingsmønsteret det har danna seg, og at denne nedbrytingsprosessen skal skje kontinuerleg ved hjelp av å vurdere seg sjølv kritisk og i medvit.

Grepperud (2016) relaterer kritisk danning til personleggjort kunnskap. Sjølvkritikk eller open kritisk gransking av den einskilde vert naudsynt for å unngå at kunnskap vert personleg. For Grepperud er det høgare utdanning som skal sette individet fritt gjennom kritisk danning ved å frigjere individet frå kvardagsforståingar, stereotypar og mytar. Indirekte antydar Grepperud at kvardagsforståinga og den personleggjorde kunnskapen til mennesket er einstyande med stereotypiske og mytiske oppfatningar, og at det er høgare utdanning som skal utfordre individet sine kvardagslege førestillingar og gjere det fritt.

Grepperud vert sjølv ein del av ein stereotypisk myte om skilnaden mellom menneske med høgare utdanning og dei utan høgare utdanning. Dette står i sterk kontrast til Jon Hellesnes (1992), som i 1968 tala om sprenglærd toskeskap og folkeleg visdom. Grepperud sin dikotomi fører til ei tru på at vitenskapleg kunnskap er frigjerande ved å kritisere kvart einskild individ. Frå opplysningstida av har det vore ei tru på at auka innsikt og seinare medvit vil frigjere mennesket frå samfunnsmytar. Om myten ikkje lenger er kopla til samfunnet, men til mennesket sine private oppfatningar, må mennesket kritisere seg sjølv for å verte fritt. Konsekvensen vert at mennesket må frigjere seg frå seg sjølv og ikkje samfunnsutfordringar (jf. Skirbekk) eller skilje mellom ulike forstandsdugleikar (jf. Kant).

Trua på akademisk kunnskap fremjar ein tanke om at auka medvit i utøvinga vil forbetre kvaliteten av egne handlingar. I ei slik tenking, må mennesket verte medvite om alle sine feil og samstundes medvite om kva vitenskapen seier er det rette å gjere, for å kunne handle i samsvar med denne informasjonen. I så fall er kritisk danning sett på som ei objektivisering eller standardisering av menneskelege handlingar. Medan subjektiv erkjenning vert sett på som personifisert kunnskap. Om

vitskapleg kunnskap ikkje fungerer i praksis, er forklaringa at den subjektive utøveren ikkje har klart å ta i bruk informasjonen på rett vis i praksis (jf. Æsøy, 2023).

Eit anna døme som legg vekt på medvitet, er Tove Grete Lie (2017). Ho skriv i si avhandling om kritisk danning. Men hennar perspektiv er ikkje at læraren skal ha kritisk danning, men at kritisk danning er noko elevane skal utvikle ut frå konkrete kompetansemål i skulen (Lie, 2017, s. 179). Ho konkluderer i avhandlinga med at kritisk danning er ein del av samfunnsfagsdidaktikken som læraren må vere *medviten* om i sin praksis. Tilfeldig og kontekstuell undervisning gjer at Lie går inn for *auka* medvit hjå lærarane rundt sentrale fagdidaktiske utfordringar (Lie, 2017, s. 188–190). Medvit er altså redusert til det å vere klar over kva ein skal gjere ut frå vitskapleg informasjon, og auken handlar om at læraren oftare vender tilbake til vitskapleg informasjon i medvitet sitt. Medan elevane skal vere sjølvstendige kritiske menneske, skal læraren vere ein kritisk medviten utøvar av vitskapleg kunnskap for å unngå sjølvstendige lærarar som vågar å bruke sin fellesmenneskelege forstand.

Både sjølvkritikk og medvitspraksis står i kontrast til eit pragmatisk og kroppskognitivt kunnskapsperspektiv. Kognitiv forskning viser at medvitet gjer utøveren nærast blind (Dehaene, 2014). Ein medviten lærar vil fokusere på eit bestemt område og mistar overblikket og evna til å vere til stades i samspel med elevane (jf. Æsøy, 2018). Ein medviten praksis vil berre fungere om utøvinga er reint instrumentell og retta mot ein avgrensa teknisk aktivitet. Vi må altså skilje mellom å handle med vit og å handle medvite. Læraren kan handle med eit kroppsleg vit, eit emosjonelt vit, eit taust vit, eit intuitivt vit, eit systematisk eller rutineprega vit, eit etisk vit, eit historisk vit, men dette står i direkte motsetning til medvitne handlingar. For å seie det på ein annan måte: Fjernar vi lærarens subjektive vitsorientering, fjernar vi kvaliteten i utøvinga.

Den pragmatiske posisjonen er òg kritisk til sjølvkritikk. God utøving krev at utøveren har tillit til seg sjølv og sin praksis. Det er stor skilnad på å kritisere eit system eller eit sakstilhøve og å kritisere eit anna menneske eller seg sjølv. Molander (1996, s. 261) hevdar at kritikk er det motsette av tillit. Tillit er ikkje det same som tilpassing. Ved å kritisere seg sjølv vil ein redusere tilliten til seg sjølv. På same måten vil eit krav om ein medviten praksis indirekte vere ein mistillit overfor personen si profesjonsutøving. Profesjonsutøveren sin dugleik kan ikkje skiljast fullstendig frå identiteten og karakteren til personen. Om vi kritiserer og set spørsmålsteikn med dei

profesjonelle handlingane til ein person, er dette samstundes ein indirekte mistillit til personen.

I eit pragmatisk perspektiv er tillit til praksis avgjerande for ein god praksis. Mennesket må danne seg sjølv i tillit og ikkje kritikk. I *Æsøy* (2020) sin studie av sjølvtilitt møter vi ein lærar som kjenner at det haglar med kritikk mot han. Mykje av denne kritikken er velmeinande praksisråd som vert presenterte som vitskapelege. For utøvaren seier råda indirekte at læraren sin praksis ikkje er god nok, og at han alltid kan betre ved å følge stadig endrande vitskapeleg empirisk kunnskap. Ifølge læraren fører dette til ein reduksjon i kreativitet, dømmekraft og pedagogisk grunnsyn. Dei velmeinande råda tek livet av læraridentiteten, og han endar utbrent og med ei kjensle av å ikkje strekke til. Om kritisk danning er sjølvkritikk og medvit i handling, er det ikkje vanskeleg å vere kritisk til eit slikt menneskeleg føremål.

Det er ikkje slik at kritisk danning må handle om kritikk av mennesket, men dette er ein mogleg konsekvens som følger med dagens vitskapelege tenking. Hovudutfordringa med personkritikk og krav om medviten forskingsbasert praksis er at mennesket mistar tillit til seg sjølv. Ein annan konsekvens kan vere eit negativt menneskesyn. Ved å rette kritikk mot mennesket vert ein trena på å kritisere mennesket i staden for saka. Eit slikt kritisk blikk mot mennesket kan bryte ned alle former for menneskelege handlingar, og den scientistiske dystopien det vart åtvara mot i 1970- og 80-åra, vert ein realitet.

Røyndomsoppfatning: Kritisk danning kan ekskludere metafysikk og spekulasjon

I den tredje kritikken spør eg om kritisk danning ekskluderer eksistensielle, metafysiske og teologiske dimensjonar i røyndomen? Mykje kritisk tenking har handla om å tilbakevise alle former for teologiske eller metafysiske spørsmål og spekulasjonar, slik at kritisk danning vert eit forsvar for ein ateistisk posisjon.

Hognestad (1984) skriv at religion må gje rom for det som tidlegare er omtala som kritisk danning (Hognestad, 1984, s. 92). Det vil seie at den einskilde må kunne stille spørsmål ved alt som er vedteke. Utfordringa med ein slik posisjon er å sjå kvar grensa går mellom kva vi kan vere kritiske mot, og kvar trua byrjar. Og meir fundamentalt må vi spørje om ikkje heile den kritiske dannelsrasjonaliteten ekskluderer den eksistensielle dimensjonen i røyndomen og dermed slettar heile spørsmålet.

Rise og Sæther påpeikar at kritikk av religion kan føre til nyateisme (2011, s. 19). Jayne Svenungsson (2011) presenterer i same bok fransk opplysningsfilosofi, Voltaire som døme på ein religionskritikar og tesen om at dess meir opplyst og meir kritisk danna ein er, dess mindre religiøs er ein. Målet for den religionskritiske opplysningsfilosofien var å fjerne religion som ugrunna autoritet.

Likevel er Svenungsson (2011) kritisk til denne tesen. Ho hevdar at det ikkje er ei motsetning mellom kritisk danning og religion, og tek til orde for eit innanfråblikk, der religion og eit kritisk filosofisk søkande *kan* gå hand i hand. Dette, meiner ho, er naudsynt for å forstå det djupare samspillet mellom religion, politikk og kultur. Innanfråblikket skal kjenne til religionens kompleksitet og korleis religionen *eigentleg* fungerer og ser ut (Svenungsson, 2011, s. 190) og forstå kva for subtile sekulære tankar som kjem frå religionen. Kritikk handlar om å historisere det religiøse og det sekulære og avsløre opphavet for å auke medvitet. Ho avsluttar teksten med å hevde at det er avgjerande å vere medviten og å forstå det spesifikke historiske opphavet til bestemte tankar (Svenungsson, 2011, s. 196).

Mi hovudinnvending er at Svenungsson analyserer religion ut frå kritisk danning og ikkje ut frå ei eksistensiell, metafysisk eller åndeleg erkjenning. Ho nyttar kritisk danning for å kritisere ulike sider ved religionsutøvinga og for å avsløre at sekulære tankar har religiøst opphav. Vidare lagar ho eit polarisert skilje mellom rigid og reduksjonistisk rasjonalisme på eine sida og ein mystifiserande og distanselaus irrasjonalisme på andre. Problemet er at ho i sitt eige arbeid baserer seg på ein kritisk reduksjonistisk rasjonalisme der ho har som mål å fjerne seg frå distanselaus irrasjonalitet. Min påstand er at ein *ikkje*-reduksjonistisk rasjonalisme må ta høgde for ein distanselaus og mystisk posisjon som opnar for å validere trua uavhengig av historisk opphavstenking eller andre former for kritikk. Det vil seie at verda inneheld meir enn det vi kritisk historisk kan erkjenne eller vere medvitne om.

Om målet for Svenungsson er å ha solid kunnskap for å kritisere samspillet mellom religion, politikk og kultur, vert dette ei akademisering av religionen. Ei slik akademisering vil i seg sjølv vere ein del av eit tankemønster som i liten grad gjev opning for teologisk og metafysisk spekulasjon. Samstundes er det viktig å rette ei kritisk drøfting mot særskilde irrasjonelle lover og praksisar innanfor ein religion (jf. Skirbekk, 2000). Men vi må ha ein annan ikkje-kritisk rasjonalitet for å søke dei eksistensielle og metafysiske sidene ved livet. Det eksistensielle mennesket er koplå til ein eksistensiell rasjonalitet. For å vere tydeleg: Ei religiøs tru må vere uttrykt

gjennom ei estetisk-eksistensiell erkjenning, der innhaldet i den religiøse praksisen kan kritisera, men ikkje trua i seg sjølv.

Ein oppbyggande og samlande forstand

Før vi kan kritisere, må vi erkjenne og ha tillit til det som er. Dette krev ein oppbyggande og samlande forstand. Gadamer (2003a) talar om ein allmenn sans i tradisjon frå Kant. Ein slik sans er danninga sitt vesen både historisk og estetisk (Gadamer, 2003a, s. 22–23). Det er det vi kjenner er ekte, godt og med meining, som vi har historisk og estetisk tillit til og omsorg for. I grunnen ligg ein tanke om at vesentlege sanningar i livet ikkje kan grunnjevast med argument eller kritisk etterprøvast, men dei er likevel sanne og fellesmenneskelege. Denne tanken går heilt tilbake til Platon og evna til å fornemme det sanne ved hjelp av tanken. Han oppfatta at ei sanning må samsvare med forstandskjensla om ho skal vere sann, og slike vesentlege universelle sanningar kan berre uttrykkast verbalt ved hjelp av allegoriar eller likningar slik vi finn dei i dialogane hans.

Å kjenne resonans i relasjon med verda

Hartmut Rosa (2021) kallar denne aktivt oppbyggande erkjeningsevna for resonans. Han oppfattar dette som ein livsveg, der vi opent lar ein opnande eksistens tale til oss. I grunnen ligg ein tillit og open tryggleik i møtet med røyndomen. Reint menneskeleg kan vi tale om ei attrå etter relasjon med verda i motsetning til ei attrå etter å herske over verda. Dette krev at mennesket kjenner seg heime i verda og ikkje som noko framandt eller uavhengig av verda. Rosa skildrar resonansevna i nærleik til Gadamers estetiske sans. Vår resonans gjer oss merksame og nysgjerrige på det som møter oss i verda. Denne opplevinga kan vi kjenne i vårt indre som reaksjonar og svar på det vi vert merksame på. Transaksjonen transformerer både oss sjølve og det vi står i relasjon med. I dette ligg det noko djupt ukontrollerbart. Møtet vert eksistensielt og meiningsberande (Rosa, 2021, s. 19–20).

Danning gjennom resonans kan vi kalle for ei syntetiserande danning. Når vi nærmar oss verda med open tillit, står dette i direkte motsetning til å møte verda med kritikk. Og medan kritikk er knytt til splitting og analyse, er tilliten knytt til syntese, det vil seie å sjå oss sjølve i samheng og meining med det som er. Ei syntetiserande danning vil sjå mennesket som einskap og heilskap i relasjon til verda, medan ei analytisk kritisk danning

vil dele opp mennesket i små bitar som ein og ein skal utviklast meir eller mindre uavhengig av verda. Rosa skil danning frå det oppdelte mennesket, forstått som bestemte kompetansar.

Dannelse sker ikke der, hvor man har erhvervet sig en bestemt kompetance, men der, hvor et samfundsrelateret udsnit af verden «begynner at tale», når et barn eller en ung altså plutselig registrerer: *Åh, historie eller politik, eller fysik eller musik og så videre, siger mig noget* – det kommer mig ved, jeg kan inlde mig med det og påvirke det. (Rosa, 2021, s. 60)

Danning er altså ikkje ei formal utvikling av kompetansar med mennesket som objekt, men kan berre oppstå i syntesen mellom mennesket og verda. Ei slik danning gjennom resonans er positivt fruktbar for mennesket. Det handlar om å ha læringsopplevingar der vi vert kjende med ei verd vi ikkje visste om, og at den vi trudde vi kjende, viser seg å ha ukjende sider. Ei læringsoppleving kan vere å gå ut i naturen utan andre mål enn å skulle søke relasjon. Det kan vere å oppleve glede av å halde ei marihøne i handa og kjenne korleis dei små beina kitlar deg heilt opp i nakken. Vi kan oppdage dei skjulte vengene og sjå ho lette som eit helikopter på veg mot nye eventyr. Ei slik oppleving inneheld ingen kritikk, ingen analyse eller vitskapleg tilnærming til marihøna, men er samstundes både lærerik og oppbyggande.

For å klare å møte verda med resonans, seier Rosa (2021, s. 31), må vi kjenne slektskap med alle vesen. Ei slik kjensle er tydeleg metafysisk eller kosmologisk. I grunnen for Rosas orientering er to kategoriar av fornuft. Ei moderne fornuft basert på eit ateistisk verdsbilete og ei «klassisk» fornuft basert på eit teologisk eller kosmologisk verdsbilete. Den klassiske fornufta er naudsynt for resonans. «Responsivitet eller netop resonans bliver derfor [fordi vi kjenner slektskap med alle vesen] samtidig til 'essens' for ikke alene den menneskelige væren, men for alle tænkelige verdensrelasjoner» (Rosa, 2021, s. 31). Relasjonsopplevinga vert ein eksistensiell essens som dannar grunnlaget for vår måte å vere i verda på, med alt vi tenkeleg kan fornemme.

Her er det noko som er vesentleg å påpeike: Ein slik resonans handlar ikkje om passiv tilpassing, men om open lyttande søking etter det som gjev mening i røyndomen. Tidlegare i teksten har eg vist at dei som forsvarar kritisk danning, oppfattar tilpassing som det motsette. Eg oppfattar resonans og open eller nysgjerrig tillit som det motsette av kritikk.

Rosa (2021) set det å beherske og ha kontroll som det motsette av resonans. Han knyter ikkje kritisk tenking til kontroll og hersking, men det er nærliggande. Resonans er ikkje eit ønskje om å kritisere eller splitte opp verda, eller å meistre verda ved hjelp av vitskapleg medvit. I motsetning til å møte naturen med resonans vil det å møte naturen med kritikk vere å møte han som oppsplitta. I verste fall kan eit kritisk møte med naturen ende med aggresjon overfor naturen. Den kritiske tilnærminga kan gjere at vi ønskjer å meistre eller kontrollere eller temme verda vi er ein del av. For å klare dette må vi vitskapleg forstå ho og kritisk-analytisk undersøke alt som kan vere problematisk. Kritikk, slik det er skrive fram i døma ovanfor, handlar i stor grad om å søke kontroll og kunne herske over. Det kritiske er knytt til eit vitskapsideal og utvikling av kritisk analyse for å forbetre verda i ein kontrollerande forstand.

Rosa (2021) innleiar boka med eit døme på at vi som menneske har blitt aggressive overfor oss sjølve. I vårt forsøk på å kontrollere og meistre oss sjølve ønskjer vi å fjerne alt som er gale. Alt vert kritisert med mål om å forbetre og kontrollere. Mange er villige til å utføre smertefulle tiltak for å optimalisere alt ved seg sjølve. I grunnen ligg det her ei kritisk vurdering av oss sjølve og trua på eit lytefritt liv. Det er ikkje berre utsjånaden vi er kritiske til og skal endre, men sjela og åtferda òg. På liknande vis vil ei kritisk tilnærming til marihøna i verste fall ende med at vi tek livet av ho. Dette står i kontrast til det å møte seg sjølv og verda med resonans.

Skal mennesket dannast i Rosas forstand, må vi ta vare på resonans-evna til elevane i skulen og universitetet og slutte å tale om ei kritisk danning. Elevane må i større grad kjenne opplevingar og sansing av relasjon framfor kritikk og analyse. Det handlar om å kjenne slektskap, einskap, samanheng og likskap med verda framfor å søke det unike, komplekse, separasjon og ulikskap. Resonans må vere levande i vår daglege omgang med verda. Men for å presisere Nedreberg (1977) sitt poeng: Det er ikkje snakk om enten – eller, men både – òg. For det myndige mennesket er vi alltid i ei dialektisk rørsle mellom resonans og kritikk, mellom ei klassisk og ein moderne fornuft.

Avsluttande kommentarar

Kritikk som del av danning er vesentleg som vakthund mot manglande bruk av forstanden, men kritisk danning har skuggesider. For det fyrste er vektlegging av kritikk med på å redusere erkjenningsskjemaene til mennesket.

For det andre er det ein reell fare for at kritikk som del av kritisk danning går frå å handle om sakskritikk til å verte personkritikk. For det tredje synest kritisk danning å gje oss ein distansert relasjon til røyndomen. Kritikk og analyse fragmenterer og relativiserer kunnskap og reduserer vår opne tillit til røyndomen og særskilt dei eksistensielle og metafysiske dimensjonane i verda.

Resonans er ei alternativ oppbyggande erkjenningssform. Nokre vil kanskje meine at open tillit og resonans kan bere med seg fundamentalisme og ortodoksi, men resonans er grunna på ei open og nysgjerrig tilnærming til røyndomen og ein sjølv som del av røyndomen. Motsett kan kritikk ende i hat og kamp og eit totalisert krav om endring mot forbetring, optimalisering og kontroll av ein røyndom som kjennest uttrygg og ufullkomen. Resonans betyr heller ikkje å godta alt som ei open elv der alt renn tvers gjennom. Den opne tilliten til verda må kjennast meningsfylt og koherent, slik at nye erkjenningar set seg fast, medan andre vert lagde bak oss fordi dei ikkje gjev verdi i praksis.

Skal kritikk ha ein funksjon for menneskeleg danning må han knytast til subjektivitet, moral og syntetisk tenking og ikkje til vitskap fristilt frå det moralske. Utan individualitet og subjektiv erkjenning i form av indre fornuft vil kvaliteten og meininga forsvinne frå ein kvar praksis. Dette føreset eksistensen av ein fellesmenneskeleg forstand. Individet må bruke den fellesmenneskelege forstanden for å vise kvalitet og meining i praksis.

Dette viser korleis resonans med overblikk og moral er målet for den menneskelege praksis. Utan eit slikt føremål kan vektlegging av kritikk ende i nedbrytande rørsler, nihilisme, revolusjon og terror. Eit danna menneske er eit subjekt med indre menneskeleg erkjenning kalla resonans. Vi må ikkje gjere kritikk til eit endeleg danningføremål. Kritikk er del av vår tenking, som ein vakthund, men det endelege målet er open tillit, moral og resonans. Målet må vere eit liv i resonans, ikkje eit liv i kritikk.

Forfatterbiografi

Knut Ove Æsøy er utdanna lærar og filosof og har doktorgrad i vitskapsfilosofi med avhandlinga *Profesjon og Vitskap – ein samanliknande studie av tankemønster i nyare grunnleggande litteratur for grunnskulelærer- og sjukepleiarutdanninga*. I dag arbeidar han som førsteamanuensis i pedagogisk filosofi ved grunnskulelærerutdanninga, OsloMet – storbyuniversitetet.

Hovudvekta av arbeidet hans er knytt til vitenskapsfilosofi og profesjonskunnskap. Dette arbeidet undersøker og utfordrar det dominerande tanke-mønsteret i lærarutdanninga. Andre akademiske interesser er læraren sin eigenomsorg, didaktikk, kjærleik og levande-, etisk- og estetisk kunnskap. Æsøy er emneansvarleg for ph.d.-kursen «Hermeneutikk og humanistisk forskning» og «Fenomenologi» ved OsloMet.

Referanser

- Bøyum, S. (2013). Evidensbasert undervisning – et filosofisk forsvar. *Nytt norsk tidsskrift*, 30(1), 69–78. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2013-01-08>
- Dale, E. L. (1972). *Pedagogikk og samfunnsforandring: Om betingelsen for en frigjørende pedagogikk*. Gyldendal.
- Dehaene S. (2014). *Consciousness and the brain – deciphering how the brain codes our thoughts*. Viking Penguin.
- Gadamer, H. G. (2003a). *Sannhet og metode*. Bokklubbens kulturbibliotek.
- Gadamer, H. G. (2003b). *Forståelsens filosofi*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå: Forventninger, praksis og utfordringer* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/288>
- Grepperud, G. (2016). «Kunnskap skal styra rike og land»: *Livslang læring i høyere utdanning*. Kopinor pensum. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021072848095
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). ad Notam Gyldendal.
- Hognestad, H. (1984). *Tro underveis*. Cappelen.
- Imerslund, K. (1996). Christopher Bruun og den norske danninga. *Syn & Segn*, 102(4), 324–332. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digitidsskrift_2014092382107_001
- Johansen-Høines, M. & Alrø, H. (2019). Forskningsmetodologi og undervisningsmetodologi i utdanningsforskning I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen – Tverrfaglige empiriske studier* (s. 34–48). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-02>
- Kvamme, O. A., Lindhardt, E. M. & Steineger, A. (2008). *I samme verden: Religion og etikk*. Cappelen Damm.
- Kvande, L. & Naastad, N. E. (2013). *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lie, T. G. (2017). *Lærernes utdanning og kunnskap, og deres holdninger til undervisning av samfunnskunnskap i et kritisk dannelsingsperspektiv* [Doktorgradsavhandling, Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2430837>
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Daidalos.
- Nedreberg, A. (1977). Innholdsutveljing til pedagogikkopplæringa i almennlærarutdanninga: Kriterium og rammer for utveljing av innhald til ei problemorientert og deltakarstyrt pedagogikkopplæring for lærarar [Hovedoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Rise, S. & Sæther, K.-W. (2011). Fortelling og gudslære: Et bidrag til samtidens tale om gud. I S. Rise & K.-W. Sæther (Red.), *En bok om Gud: Gudstanken i brytningen mellom det moderne og det postmoderne* (s. 9–19). Tapir Akademisk Forlag
- Rosa, H. (2021). *Det ukontrollerbare*. Eksistensen.
- Skagen, K. (2002). *Pedagogikkens elendighet: Ukorrekte artikler på randen av litteratur*. Høyskoleforlaget.

- Skirbekk, G. (1987). *Til Djevelens forsvar: Og andre essays*. Universitetsforlaget.
- Skirbekk, G. (2000). Livslang læring. Eit bidrag til økonomisk vekst eller kritisk danning. I G. Grepperud & J. A. Toska (Red.), *Mål, myter, marked: Kritiske perspektiv på livslang læring og høgre utdanning* (s. 95–108) (SOFF-rapport 1/2000). SOFF.
- Slagstad, R. (2012). *Spadestikk: 1967–2012*. Fagbokforlaget.
- Svenungsson, J. (2011). Gud mellan upplysning och vidskepelse. I S. Rise & K.-W. Sæther (Red.), *En bok om Gud: Gudstanken i brytningen mellom det moderne og det postmoderne* (s. 185–197). Tapir Akademisk Forlag.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke: Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Wyller, T. (2023). *Tanker, tid og ting. Et bidrag til filosofi som selvkunnskap*. Dreyers Forlag.
- Æsøy, K. O. (2017). *Profesjon og Vitskap – ein samanliknande studie av tankemønster i nyare grunnleggande litteratur for grunnskulelærer- og sjukepleiarutdanninga* [Doktorgradsavhandling, Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2431150>
- Æsøy, K. O. (2018). Om læraren sin levande kunnskap. *Studier i pædagogisk filosofi*, 7(2), 58–72. <https://doi.org/10.7146/spf.v7i2.115630>
- Æsøy, K. O. (2020). Inner trust: The root of teachers' self-leadership. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 18. <https://doi.org/10.59132/vviz/2020/1/3-15>
- Æsøy, K. O. (2023). Om læraren sitt pedagogisk-filosofiske P3-nivå. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 107. <https://doi.org/10.18261/npt.107.2.4>
- Østerberg, D. (1993). Kollektive strømninger og Universitetet. I H. Kolstad (Red.), *Tanke og omtanke: festskrift til Asbjørn Aarnes på syttiårsdagen* (s. 448–457). Aschehoug.

KAPITEL 3

Tid att bilda – om att (o)möjliggöra en kritisk (lärarut)bildning

Eva Georgii-Hemming Musikhögskolan, Örebro universitet, Sverige

Nadia Moberg Musikhögskolan, Örebro universitet, Sverige

Abstract: Questioning the frameworks we live by requires analyzing and critiquing arguments – both our own and those of others – and a willingness to take action. In this chapter, we highlight the significance of *Bildung*, critical thinking, and knowledge in shaping individuals as citizens of society. Our starting point is that *Bildung* is related to societal development and potential for change, making critical *Bildung* normative rather than value-neutral. By examining the public debate on teacher education in the Swedish daily press over the past two decades, we explore the participating actors, the expressed opinions, and their implications. Our findings reveal the pervasive influence of neoliberal ideology, which contrasts solutions for a so-called crisis in teacher education with the “fluffy school of the 1990s.” We critically discuss the regulatory measures aimed at detailing teacher education content and equipping future teachers with practical tools and methodologies grounded in cognitive science, with the expectation that these measures will enable future teachers to handle ‘everything’ and ‘everyone’. The chapter concludes with a discussion of the consequences of these perspectives in relation to critical *Bildung* and power relations.

Keywords: *Bildung*, critical thinking, Swedish teacher education, media analysis

Introduktion

Varje tid måste ge sina svar på vad bildning är. Att begreppet behöver omprövas i sin tid handlar inte om att byta ut ett föråldrat eurocentriskt kunskapsinnehåll. Det räcker inte att förnya en lista av litterära och musikaliska verk eller berg, floder och växter som ”alla” ska känna till. Det räcker inte att byta kultur mot populärkultur eller Europa mot ”världen”. Genom historien har en bildad människa ofta beskrivits som någon med förmågan att vara ”hemma” i ”olika världar” (Kristensson Ugglå, 2014) och att äga de kunskaper som gör att människor med olika erfarenheter kan mötas. Ett sådant ”underbart jordnära argument”, som Sverker Sörlin uttrycker det (Sörlin, 2019, s. 19), saknar inte betydelse, men vi behöver formulera ett kritiskt alternativ.

Som utgångspunkt för vårt resonemang i kapitlet tar vi avstamp i de senaste tjugo årens offentliga debatt om lärarutbildning i Sverige – vilken har internationella motsvarigheter.¹ Genom analys av artiklar i dagspress mellan åren 2003 och 2023 granskar vi vilka aktörer som har deltagit i debatten och vilka åsikter som har framförts. Vi diskuterar också hur debatten har påverkat lärarutbildningen och vilka konsekvenser den har för en kritisk (lärarut)bildning. Innan vi går in på debatten ska vi ge vår bild av hur vi väljer att betrakta bildning i kapitlet och presentera en kort överblick över reformer av svensk lärarutbildning. Vi avslutar introduktionen med några ord om kritiskt tänkande och bildning inom högre utbildning.

För att bidra till antologins övergripande ambition om att vitalisera bildningsbegreppet är vår utgångspunkt att se bildning som något politiskt. Det betyder att bildning inte är värdeneutral, utan snarare normativ. Med det menar vi att bildning relaterar till samhällsutveckling och till potentialen att förändra. För att inte ta de ramar för givna inom vilka man lever och verkar krävs analys och kritisk granskning av egna och andras argument och ståndpunkter samt föreställningsförmåga och handlingsvilja (Myrebøe, 2019; Varkøy, 2010). Det här ska inte förstås som något elitistiskt eller något vagt idealistiskt om ”den goda människan” som ”blir till” genom att tillägna sig ett påbudet kulturarv. Vi har lärt av historien att också en bildad människa kan vara ociviliserad, maktfullkomlig och begå fasansfulla brott (Burman, 2014, s. 11–14). Även om inte heller *kritisk* bildning vaccinerar

1 *Journal of Education for Teaching* (2014) har ett specialnummer om lärarutbildningars förändringar över 40 år i angloamerikanska, asiatiska och europeiska länder. Se referenser.

mot ondska vill vi i den här texten lyfta fram bildningens, det kritiska tänkandets och kunskapens betydelse för formandet av en enskild människa som också – och inte minst – är en samhällsmedborgare. I relation till musiklärarutbildning handlar kritisk bildning om att lära sig ämnet och dess vetenskapliga, konstnärliga och didaktiska traditioner, men även om att tillägna sig förmågan att reflektera, ifrågasätta och kritiskt granska desamma. Det betyder också, och mer konkret, att det inte är tillräckligt att (blivande) lärare lär sig erkänna och respektera andras åsikter eller hållningar. En kritiskt bildande lärarutbildning är en utbildning som formar en kunnig profession med kritisk och etisk medvetenhet som har förmågan att ta ställning och stå upp mot orättvisor.

Det vi talar om i termer av orättvisa har att göra med sociala relationer och det inflytande människor har över andra. Att bli orättvist behandlad rör dels ojämlika materiella förutsättningar, dels om att bli illa behandlad på grund av fördomar kopplade till exempelvis kön, etnicitet, klass eller ålder. En specifik form av orättvisa länkar kunskap med etiska problem. I ett jämlikt samhälle ska ingen – oberoende av vem du är eller anses vara – exkluderas från en fungerande utbildning som inbegriper olika idéer, tankar och perspektiv. En sådan epistemisk orättvisa, som Miranda Fricker (2018) benämner det, handlar även om att erfarenheter och kunskaper marginaliseras till följd av fördomar. Att ingen lyssnar på dig eller förringar exempelvis invandrades, kvinnors eller utsattas erfarenheter är ett utslag av maktförhållanden som blivande lärare behöver verktyg för att både se och hantera.

Svensk lärarutbildning – reformer och politisk klåfingrighet

Lärarutbildning och utbildning reformeras återkommande runt om i världen, ofta politiskt initierat med målet att främja ekonomisk konkurrenskraft (Ball, 2021; Reimers, 2020; Towers et al., 2022). Inom svensk högskola är lärarutbildningarna de i särklass mest reformerade utbildningarna (Hasselbladh & Bejerot, 2020; Lindberg, 2002). Sedan 1977, då alla lärarutbildningar inordnades i högskolesystemet, har de reformerats i stort sett vart tionde år (1988, 2001 och 2011). Därtill har statliga utredningar om exempelvis praktiktäna forskning, ”övningsämnen”, ”vägar in i läraryrket” och anpassning till Bologna-systemet (2007) medfört både strukturella och innehållsliga förändringar.

På en strukturell nivå har de senaste 30 årens reformer förändrat svensk lärarutbildning markant. Kortfattat och förenklat uttryckt har erfarenhetsbaserade och praktiska inslag successivt minskat till förmån för en mer akademiskt inriktad utbildning som dessutom präglas av en generalisttanke (Bejerot et al., 2018). Med 2001 års lärarutbildningsreform (SOU 1999:63) skapades exempelvis både en gemensam lärarexamen oavsett skolår² och ett ”allmänt utbildningsområde” (utbildningsvetenskap, pedagogik, didaktik etcetera) som är gemensamt för alla lärarstudenter oavsett ämne.

Med lärarutbildningsreformen 2011 (SOU 2008:109) kom en viss återgång mot det mer praktiska och ämnesspecifika, men fortfarande återspeglas lärarnas allt bredare uppdrag. Av examensmål – som är mer omfattande och detaljerade än för jämförbara professionsutbildningar³ – framkommer att lärare ska möta sociala och kulturella förändringar; hantera frågor om rasism, sex och samlevnad, diskriminering med flera. I syfte att höja utbildningarnas kvalitet och läraryrkets status föreslog den svenska regeringen 2021 ännu en reform. Om förslagen i promemorian *Ökad kvalitet i lärarutbildningen och fler lärare i skolan* (Promemoria U2021/00301) förverkligas kan antalet examensmål bli än fler och stoffträngseln byggas på ytterligare. Regeringen föreslår ett ökat fokus på ämneskunskaper, stärkt kontakt mellan teori (lärarutbildning) och praktik (skola) samt att ”praktisk metodik” ska återinföras. Ämnet metodik avvecklades i samband med högskolereformen 1977 då fokus flyttades från yrkespraktiken till vetenskap och forskningsanknytning (Morberg, 1999). Idag regleras all svensk högskoleutbildning i högskoleförordningen. Med ambitionen att säkerställa ”nationell likvärdighet i det svenska skolsystemet” föreslår promemorian att lärarutbildningarna ska lyftas ut från högskoleförordningen och placeras i en egen förordning.

Reformförslaget har mött kritik från flertalet remissinstanser (se Utbildningsdepartementet, 2021). Förslaget om en särskild förordning för lärarutbildning, skild från annan yrkesutbildning, anses sakna saklig grund. Inte minst återkommer en kritik mot ökad detaljreglering, vilken ses som

2 Efter den senaste reformen, 2011, är svensk lärarutbildning mellan 3,5 och 5,5 år lång, beroende på om du utbildar dig till förskollärare (åldrarna 1–6 år), grundlärare (förskoleklass och årskurs 1–3, årskurs 4–6 samt fritidshem) eller ämneslärare (årskurs 7–9 eller gymnasiet). Oavsett inriktning läser alla blivande lärare utbildningsvetenskap och alla har verksamhetsförlagd utbildning.

3 En sammanställning av antalet examensmål visar exempelvis att grundlärarexamen 4–6 har 28 mål och ämneslärarexamen 25 mål, vilket kan jämföras med läkarexamen som har 18 mål och psykologexamen med 17 mål (Sveriges universitets- och högskoleförbund, 2023).

ett uttryck för ”politisk klåfingrighet som knappast skulle bli aktuellt på andra områden än lärarutbildningen” (Läraryrket, 2021).

Förhållandet mellan politiken, samhället och den högre utbildning där lärarutbildning ingår ser med andra ord helt annorlunda ut idag än då de första universiteten grundades i Europa. Vid den tid då Humboldtuniversitetet öppnades garanterade staten akademisk frihet om universiteten höll sig borta från politiken. Grunden för den akademiska verksamheten var vetenskapens och filosofins ideal – inte extern styrning genom statlig eller samhällelig inblandning. Det var parterna överens om (Unemar Öst, 2009, s. 23–27).

Bildning och kritiskt tänkande i högre utbildning

De förändringar som har skett i högskolelandskapet sedan snart ett halvsekel är så genomgripande att det är en förändring av själva idén om ett universitet, menar forskare (Ankarloo & Friberg, 2012; Tjora, 2019). Mål, ambitioner, en expanderande granskningskultur och kvantitativa kvalitetskriterier har i hög grad lämnat idealet om högre utbildning och universitetsforskning som en arena för kritiskt tänkande, fri forskning och humanistisk bildning (Jacobsson et al., 2019; jfr Holm, 2022). Värdet av utbildning är nu nära kopplat till ekonomisk tillväxt, konkurrens och praktisk nytta. Universitetens så kallade ”tredje uppgift” – kommunikation av forskningsresultat – har omdefinierats från folkbildning och kunskapsförmedling till samverkan, nätverkande och näringslivsanknytning för att ”möta samhällets utmaningar” (Benner & Sörlin, 2015; Prop. 2020/21:60). Det förefaller rimligt att påstå att dagens högskolor och universitet är en förlängning av olika makthavares ambitioner och policykrav snarare än en plats för intellektuellt oberoende från specifika ideologiska, politiska eller ekonomiska intressen (Barrling Hermansson, 2005; Matei, 2020). Inkluderingen av ett kritiskt bildningsperspektiv är alltmer angelägen för en lärarutbildning som ska kunna utbilda oberoende och medvetna lärare som har förmåga att ta ställning och stå upp mot orättvisor och utmana normer.

Frågor om bildningens plats inom högskolan kommer och går i den svenska debatten. Men eftersom bildning inte är något kriterium i återkommande kvalitetsgranskningar saknas även utbildningspolitiska argument för hur högskoleutbildning kan eller ska stärka bildningsnivån i samhället. Däremot anses det kritiska tänkandet vara ett så centralt mål för utbildning

att det är inskrivet i både grundskolans läroplan och svensk högskolelag. Högskolelagen föreskriver bland annat att all utbildning ska utveckla studenternas ”förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar” (SFS 1992:1434). Många institutioner är eniga om att kritiskt tänkande är en oumbärlig aktivitet, men någon allmänt accepterad definition finns inte (Svensson & Styhre, 2021).

Bred internationell forskning visar att lärare anser att kritiskt tänkande är abstrakt, att deras egen förmåga till kritisk reflektion är rudimentär och att lärarutbildningen inte ger utrymme för att utveckla kompetenser om hur kritiskt tänkande kan tillämpas i relation till det egna ämnet. I stället blir det kritiska tänkandet något separat (Yuan, 2023; Yuan & Liao, 2023). Forskningen visar på svårigheterna med kritiskt tänkande, men det är samtidigt både betecknande och problematiskt att studierna vanligen strävar efter att utveckla användbara metoder som likt en manual kan följas för att studenter ska lära sig begreppet (jfr Svensson & Styhre, 2021, s. 31–32). Sådana ansatser tillsammans med den institutionalisering som har skett av kritiskt tänkande riskerar att göra det till ett tomt begrepp. Vi anser att det är här som kritisk bildning har en potential.

Bildning och kritiskt tänkande är delvis överlappande men med ursprung i en tysk respektive en anglosaxisk tradition. Ett kritiskt förhållningssätt är en del av bildningstraditionen när bildning inte enbart handlar om att tillägna sig en tradition. Att ”tillägna sig traditionen” är en del av kritisk bildning, men förmågan att se det egna sammanhanget ska inte förstås som introspektion, utan som kunskaper som är en förutsättning för att kunna ifrågasätta dominerande diskurser och ordningar (Biesta, 2022; Uljens, 2006). Kunskaper om kulturella och vetenskapliga traditioner och om såväl ämnets praktik som teori är nödvändiga för att exempelvis kunna se att kunskapsinnehållet inte är slumpmässigt eller objektiva, utan utformat i en historisk och ideologisk kontext. Men kunskaper räcker sällan för handling eftersom det också kräver etisk medvetenhet och förmåga att använda sitt eget omdöme för att se handlingarnas konsekvenser – vilka drabbas och vilka gynnas? Kritiskt tänkande är en samhälls- och kommunikativ aktivitet – inte något som enbart sker i min egen hjärna (Svensson & Styhre, 2021).

Dewey påtalade att utbildning och bildning är en process som ständigt pågår (Provenzo, 2006). Det innebär att kritisk bildning har en riktning framåt. Den kritiska bildningens uppgift i lärarutbildning handlar därför om att utveckla studenternas förmåga att pröva begrepp, argument och

sanningsanspråk i samtidens reella villkor. Inte minst handlar det om förmågan att ifrågasätta det självklara och hur handlingar av skilda aktörer i maktposition gynnar eller missgynnar vissa (intressen) framför andra. Det här, menar vi, är en attityd och ett sätt att förhålla sig som går att utveckla i lärarutbildning.

Den mediala representationen av lärarutbildningar

Kritik och krav på lärarutbildningen är återkommande inslag i offentliga debatter om utbildning, skola och samhälle – inte bara i Sverige. Att studera åsikter och argument om exempelvis innehåll, organisation och kunskapsbas bidrar till att förstå och diskutera kritik och krav. Forskning om hur lärarutbildningar representeras i media har också potential att tillföra viktig kunskap för att förstå hur skildringarna relaterar till policyprocesser och politiska system (Telhaug et al., 2006).

Kartläggningar av forskning om lärarutbildning visar att problemområden och frågor är mycket varierade och omfattande (Lindblad et al., 2024), men att svensk forskning sammantaget kan sägas ha fokuserat på lärarutbildningens akademiska och samhällseliga uppdrag (Lindblad et al., 2024). När det gäller lärarutbildningens plats i media så visar en översikt av svensk och internationell forskning att den främst har baserats på journalistiska texter i dagspress. Debatten har tre övergripande fokus: de verksamma lärarna, lärarutbildningens sociala och organisatoriska problem samt hur medielogik inverkar på bilden av lärarutbildning. Lärare porträtteras som ”offer” utan auktoritet som har genomgått en ”flummig” utbildning och tillhör en yrkeskår med låg status. Medierna skriver framför allt om lärarutbildningens (och därmed skolans) problem och framställer det som att de ”talar för hela folket” (Edling & Liljestrand, 2020).

Tidigare forskning om lärarutbildning i media visar att framställningarna från journalistiskt håll ofta är negativa. En offentlig debatt kan naturligtvis betraktas som en reflektion av ett faktiskt tillstånd, men vi betraktar den även som en diskursiv konstruktion som aktivt medverkar till att upprätthålla eller förändra den praktik som lärarutbildningen utgör (Fairclough, 1992). Som sådan har debatten reglerande funktioner. Genom olika konstruktioner reglerar den tänkande och handlingar genom att definiera vad som anses vara sant/falskt, bra/dåligt, värdefullt/värdelöst och så vidare. Debatten har således konsekvenser.

Tidsperioden vi undersöker (2003–2023) fångar in centrala reformer och förändringar som kan ha återspeglats i tidningsmedia. Urvalet inkluderar debattartiklar och ledare som publicerats i någon av de fyra största dagstidningarna i Sverige eftersom dessa dels når flest läsare, dels skiftar i politisk tillhörighet.⁴ Efter en genomläsning av samtliga 2698 unika artiklar⁵ identifierade med sökordet lärarutbild* i mediearkivet Retriever gallrades texter bort i fyra steg: (i) reportage, insändare och nyheter; (ii) debattartiklar och ledare som fokuserade skola och där lärarutbildning enbart nämns i samband med exempelvis sjunkande PISA-resultat eller lärares bristande auktoritet; (iii) debattartiklar och ledare om förskola, kommunal vuxenutbildning (Komvux) och Svenska för invandrare (SFI) och (iv) övriga debattartiklar och ledare där lärarutbildning inte var centralt för diskussionen. Efter gallringen återstod 396 artiklar som inkluderades i vår analys.

I det här kapitlet fördjupar vi oss således i de svenska debattsidorna, där aktörer från olika håll deltar. Intresset riktas inte mot framställningarna i sig eller intentionerna bakom dem, utan mot vilka konsekvenser de åsikter som uttrycks kan ha för att främja en kritisk (lärarut)bildning. Vi analyserade materialet genom att kartlägga vilka aktörer som deltagit i debatten och vilka åsikter som framförts. Därefter identifierade vi mönster och teman i debattartiklar och ledare för att utforska återkommande argument och konstruktioner av lärarutbildningen. Frågan som vägledde vår analys var: vad av den kritiska bildning som vi har beskrivit (o)möjliggörs av den offentliga debatten?

Debatten om svensk lärarutbildning – det är pedagogernas fel

De senaste 20 årens debatt om svensk lärarutbildning kan inte beskrivas som annat än uppskruvad och onyanserad. Debatten – om den ens kan kallas så – utmärks av såväl attacker som förlöjliganden av lärarutbildning och pedagogisk forskning. Exempelvis sägs det att ”den lärarutbildning som staten haft att erbjuda efter år 2000 kan bäst beskrivas som akademisk slum” (Zaremba, 2013).

4 Tidningarnas politiska färg: Aftonbladet (oberoende socialdemokratisk), Expressen (obunden liberal), Dagens Nyheter (oberoende liberal) och Svenska Dagbladet (obunden moderat).

5 Unika träffar per tidning: Aftonbladet 240, Expressen 375, Dagens Nyheter 1141 och Svenska Dagbladet 942.

Debatten har svag koppling till forskning och de påståenden som framförs saknar ofta belägg. I stället för att ta stöd i (relevanta) vetenskapliga studier hänvisar skribenterna till vad pedagoger kan ha sagt i debatt eller på sociala medier. Kopplingen mellan problembeskrivning, åsikter och argumenterande förslag på lösningar är obefintlig. Vi kan utan problem säga att debatten knappast stimulerar en av bildningens centrala idéer: att kunna se frågor ur olika perspektiv.

Den problembild som tecknas är en misslyckad utbildning i fritt fall som leder till ett yrke med låg status där lärarna har svag auktoritet och försöker undervisa i klassrum där det mesta är kaos. Debatten är ett hårt angrepp på pedagogikämnet. Misslyckandet ligger på ”den slappa” (exempelvis Alvesson, 2007, s. 6) lärarutbildningen som grundar sig på ”flummiga pedagogiska experiment”⁶ och pedagogisk forskning. En återkommande synpunkt är att det är hög tid att ”göra upp” med den ”problematiska kunskapssyn” som under lång tid har präglat svensk pedagogisk forskning,⁷ lärarutbildningarna och därmed skolans läroplaner: ”Den undermåliga lärarutbildningen är oljan i flumskolans maskineri. På lärarhögskolorna frodas den perverterade kunskapssyn som präglar den svenska skolan” (Ledare, osignerad, 2007).

Synen på lärarnas skuld är mer varierad. Det finns exempel på debattörer som pekar på mer strukturella problem och politikens ansvar: ”Svag pedagogisk forskning, bristande lärarutbildning, okunniga huvudmän och - inte minst - en nedlåtande syn på utbildade lärares betydelse” (Fjelkner, 2011).

I en tidigare studie om mediedebatten (Wiklund, 2006) framställdes lärarna som kompetenta professionella, medan utbildningsforskarna – också då – fungerade som syndabockar (Wiklund, 2006). I vår analys kan vi ana en viss svängning när en del debattörer explicit eller implicit frågar om vi ”kan lita på lärarna?”

Lösningen på problemen är ännu en reform i syfte att utvidga omfattningen av kognitionsforskning, faktakunskaper, metodik och praktiska övningar i undervisning, planering, bedömning och att ”hantera klassrummet” – och kanske också att göra sig av med pedagogerna: ”För att undvika att tidigare misstag upprepas bör således inte de pedagogiska

6 Flum*, som i flumskola och flummig pedagogik, nämns i 54 artiklar. Exv. Martin Ingvar, professor i integrativ medicin (DN 9 mars 2008), Inger Enkvist, professor emerita i spanska vid Lunds universitet (SvD 29 december 2022)

7 Pedagogikämnet och pedagogisk forskning omnämns negativt – exempelvis som ”dåligt underbyggd”, ”politisk”, ”lekmanamässig”, ”irrelevant”, ”abstrakt” och ”personliga projekt” – i 33 artiklar.

institutionerna involveras i utformningen av de nya lärarutbildningarna” (Henrekson & Skogstad, 2019, s. 5).

Att utbildningen är ”katastrofal” och skolan ”i kris” bevisas genom dåliga och fallande resultat i PISA-undersökningarna. Resultaten får stor uppmärksamhet i media och förefaller ge både allmänhet och politiker en solid, oproblematiserad och ”tillförlitlig” bild av utbildningarnas tillstånd. Men PISA-undersökningarna mäter inte sådant som kritiskt tänkande, bildning, självständighet och demokratiskt deltagande utan just det som är mätbart. För att få höga poäng ska läraren förmedla kunskap – utan frågor, diskussion och reflektion. Testresultaten utgör en grogrund för minskad tillit till skola och utbildning och går ut över lärarnas arbetssituation såväl som både deras och elevernas självtillit. Framför allt utgör de (problematiserade) ”bevis” för utbildningspolitiska beslut (Lundahl & Serder, 2020). Det är viktigt att påminna sig om att PISA inte är ett pedagogiskt projekt utan ett politiskt projekt som handlar om utbildningssektorns bidrag till ekonomisk utveckling och konkurrens.

PISA-undersökningen har funnits sedan 2000. I materialet för vår studie (från åren 2003–2023) utslöt vi artiklar som specifikt handlade om PISA och skolresultat. Det är ändå märkbart att undersökningen har påverkat debatten om lärarutbildning markant. Av analysen framgår att frågor om bildning, etisk medvetenhet, omdöme och kritiskt tänkande är relativt frånvarande. Inte heller säger 20 års debatt mycket om estetiska ämnen eller konstnärlig kunskap. Endast ett inlägg menar att sådan kunskap behövs som komplement till text och ord för att ”förstå och kritiskt granska vår komplexa omvärld”. Värdet av etisk kunskap tas upp i ett inlägg som handlar om humaniora. För att stärka humanioras ställning föreslås att arbetet med ”värdegrundsfrågor i skolan” tydligare ska ”kopplas till humanistisk forskning” och filosofi, vilket innebär att lärarutbildningen måste ”ge” lärare dessa kunskaper.

Debattens aktörer

De aktörer som deltar i debatten är främst journalister, politiker, lärare och forskare inom akademien samt representanter för fackförbund. Även intresseorganisationer, företrädare för marknaden, lärarprofessionen och lärarstudenter syns i debatten om än i mindre utsträckning. I frågor som lärarbrist, lärares löner, status och lärarlegitimation har fackförbund och politiken gjort gemensam sak.

Från journalistikens sida är det ledarskribenter och politiska redaktörer som är aktiva. Vi ser att de har drivit på och hållit liv i debatten. När det gäller lärarutbildning skriver de främst om problemet med att ”alla kommer in”, att antagningskraven är för låga, att lärarutbildningen håller för låg kvalitet och präglas av ”fluffig pedagogisk teori”. Ett intressant ledmotiv är att dessa skribenter – i samband med att de svartmålar lärarutbildningen – argumenterar för att fler måste kunna bli behöriga lärare snabbare. Exempelvis sägs att:

... helt nya lärarutbildningar för studenter som redan besitter ämneskunskap, utbildningar som endast sträcker sig över en eller två terminer. Sådana utbildningar ska rusta de blivande lärarna med modern kognitionsforskning, praktisk metodik och grundläggande kunskap om bedömning och betygsättning. (Henrekson & Skogstad, 2019)

Staten missköter alltså först sitt monopol på lärarutbildningarna, och förbjuder sedan lärare som på andra sätt blivit mer meriterade. (...) Yrkesgrupper [akademiker] hindras från att utföra arbetsuppgifter som de kanske har lärt sig, men inte är legitimerade för. (Fölster, 2018)

De forskare som deltar i debatten kommer inte främst från pedagogik, didaktik eller utbildningsvetenskap utan företräder andra ämnen. Det handlar exempelvis om forskare inom statsvetenskap, filosofi, idéhistoria, nationalekonomi, psykologi och matematik. Debatten har förenklat sett två sidor: (i) de som ansluter sig till kritiken av forskare i pedagogik och lärarutbildningen och som uttrycker oro över bristen på lärare inom matematik, naturvetenskap och teknik och (ii) de som försöker belysa strukturella problem som politiker ansvarar för (exempelvis på grund av New Public Management), läraryrkets och lärarutbildningens komplexitet samt därtill de som försöker bidra till att ”skruva ner debatt-tonen”. En del lyfter fram sina egna ämnen som viktiga svar på hur ”skolkrisen” kan lösas genom att deras perspektiv inkluderas i lärarutbildningen (IT, hjärnforskning, psykologi). En professor inom pedagogik har även bett om ursäkt för ”90-talets pedagogiska idéer”: ”Nittioalets pedagogiska idéer ledde inte till en bättre skola. (...) Det vore kanske på sin plats att vi [pedagogikforskare] gjorde avbön” (Linderoth, 2016).

Från politikens sida är debatten relativt ”sansad” och följer partiprogrammens agenda. Kristdemokraterna lyfter fram behovet av ökade kunskaper i konflikthantering och mobbning medan Socialdemokraterna

betonar att lärares lön och karriärvägar måste stärkas. Moderaterna står för den hårdaste retoriken när de beskyller den ”progressiva pedagogiken” för en rad olika problem. Införandet av moment kring social rättvisa, jämställdhet och genus ses som ”sociala experiment”, drivna utifrån en ideologisk och elitistisk agenda som tar tid från viktiga kärnämnen. Ett inlägg från fackförbunden som sticker ut är när Metta Fjellkner (förbundsordförande 2000–2013) säger att Lärarnas Riksförbund inte kan stödja den nuvarande lärarutbildningen ”som är ett akademiskt sorgebarn” (Fjellkner, 2007). Skilda intresseorganisationer driver på för att exempelvis entreprenörskap, kunskap om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF), sex- och samlevnadsfrågor ska vara obligatoriska inom lärarutbildningen, medan företrädare för marknaden riktar in sig på åtgärder som ska locka fler ”toppstuderenter” och på sikt ”berika näringslivet” samt ”gynna Sveriges konkurrenskraft och tillväxt”.

Bland de aktörer som deltar i debatten är lärarutbildare i klar minoritet. Ett mindre antal lektorer och professorer med ämnestillhörighet inom utbildningsområdet har kommit till tals, men vi noterar att ett flertal av dessa också undertecknar med titlar som dekan, utbildningsledare, forskningsledare eller emeritus/emerita. Det är rimligt att anta att deras insatser som seminarieledare och handledare i lärarutbildningen därmed är begränsade. De som genomför utbildningen och bidrar till dess forskningsanknytning har med andra ord en undanskymd röst. Det går bara att spekulera i orsakerna. Kanske är lärarutbildare och forskare inom pedagogik inte intresserade av att delta i debatten i dessa media, kanske har de skrivit artiklar som inte har blivit antagna för publicering eller kanske finns det andra skäl. Oavsett är det problematiskt att lärarutbildarnas erfarenheter inte tas tillvara utan att det är en rad andra aktörer som skapar och delar såväl problembild som förslag på lösningar.

Förslag och konkreta konsekvenser

I det här avsnittet vill vi lyfta fram några av de förslag som framförs i debatten och helt kort problematisera konkreta konsekvenser för synen på lärarroll, utbildning och kunskapsutveckling.

För att det ska bli ”ordning och reda” i skolan anser debattörerna att lärarens roll som kunskapsförmedlande auktoritet måste återtas. Förväntningarna är att lärarutbildningarna ska ge studenterna praktiska kunskaper som är ”användbara” för såväl katederundervisning som

konflikthantering. Om utbildningen ska ha en vetenskaplig bas – vilket inte verkar helt givet – så kan pedagogisk forskning ersättas av utbildningspsykologi. I metodiken ”kan” även ”ett visst mått” av grundläggande kunskap om bedömning och betygsättning lyftas in. Vi menar att om ett fokus på praktiska ”*vad-* och *hur-frågor*” blir dominerande riskerar vi inte bara att få lärare som begränsar innehållet till aktiviteter som är enkla att planera och betygssätta, utan också lärare som är obekanta med didaktikens reflekterande *varför-*, *till vad-* och *vem-frågor* (Jank & Meyer, 1997). De förändringar som föreslås motverkar, snarare än stärker, en professionsbaserad lärarutbildning med ämnesdidaktisk kompetens och forskningsförankring, vilka är en förutsättning för ett långt yrkesliv.

I de sammanhang kritiskt tänkande och självständighet nämns ställs de i skarp kontrast mot vikten av att först – och främst – lära ut faktakunskaper. Om inte faktakunskaper prioriteras finns det en (”överhängande”) risk att lärare ”i demokratins namn” uppmuntrar sina elever till ”rent tyckande” – vilket är ”direkt farlig(t)” eftersom eleverna då står utlämnade åt desinformation och konspirationsteorier. Också i denna fråga är det de pedagogiska forskarnas fel eftersom:

Flera ledande forskare påstår till exempel att kunskap är något tidsbestämt (...). De hävdar att kunskap inte har med sanning att göra och att alla fakta är kulturellt bestämda. De menar att vetenskapliga teorier inte ger en beskrivning av hur världen är utan bara utgör ett visst ”perspektiv”. (...) Dessa radikala idéer om kunskap har lärts ut till flera generationer lärare. (...) Så här kan det inte få fortsätta. Återupprätta faktakunskapens centrala roll! (Wikforss, 2017)

Debattören menar att samma sak gäller kritiskt tänkande och hävdar att ”det är avgörande att göra upp med den myt om kritiskt tänkande som är förhärskande bland svenska pedagoger” (Wikforss, 2017). Faktakunskaper – inom det utbildningsvetenskapliga området, inom pedagogik och det eller de ämnen som studenten läser – har en roll i lärarutbildning också för det kritiska tänkandet. Problemet är att debatten indikerar att faktakunskaper är något som för givet kan införlivas i människan utan att sättas i kontext. Det riskerar att leda till att lärare lär sig att ställa frågor som eleverna lär sig att svara ”rätt” på utan att de förstår vad som avses. Men lärande och tänkande har både en yttre och inre sida, det är även kognitionsvetare överens om (Gärdenfors, 2010). Därför handlar inte lärandets kognitiva natur enbart om överföring av information, utan även om individer som aktivt

skapar sina egna föreställningar om världen. Det görs bland annat genom att använda begrepp och teorier vars betydelser är formade av kulturella idéer och normer. Ett relationellt perspektiv är därför avgörande för att kritisk bildning och etisk medvetenhet ska åstadkommas. Det är i interaktion med sammanhanget som studenter kan lära sig att urskilja avgörande nyanser och skillnader i begreppen. Att begrepp och kunskap är ”redskap” i problemlösning och kritiskt tänkande innebär också att studenter behöver begrepp för att få syn på och kunna sätta ord på sociala erfarenheter och orättvisor (Fricker, 2008). De aktörer i debatten som förespråkar att naturvetenskapliga områden ska stärkas i lärarutbildningen har en annan uppfattning:

Hjärnforskning kan (...) slå hål på flera vanliga missuppfattningar inom skolans värld, som exempelvis idén om att utantillkunskaper är förlegat och att skolan borde fokusera mer på generiska förmågor som kritiskt tänkande och problemlösning. Men årtionden av hjärnforskning visar att kritiskt tänkande inte går att lära ut och att förmågor förutsätter faktakunskaper. (Skogstad, 2017)

I debatten förekommer områdena kognitionsvetenskap och hjärnforskning ibland som synonyma. Områdena är delvis överlappande, men det är oklart om inläggen avser forskning som undersöker hjärnans fysiska struktur och funktion på en biologisk nivå eller den bredare kognitionsforskningen som studerar inläring, minne och hur människor uppfattar information, tar beslut och löser problem. Oavsett anser vi att en syn på utbildning som reducerar lärandet till inre mentala processer och lagring av faktakunskaper leder till en mekanisk syn på undervisning. I en sådan inskränks läraren till en tekniker som agerar utifrån bestämda och ”effektiva” strategier snarare än att vara den professionella pedagog som kan se vad situationen kräver. I den kunskapssyn som framträder tycks AI vara idealbilden av den lärande människan. Människor ska kunna lagra mängder av information, snabbt plocka fram fakta och – möjligen – generalisera utifrån dessa. AI är dock inte bra på att överföra kunskaper från ett område till ett annat – vilket är en central aspekt av lärande. Vi får inte glömma att (ut)bildning är socialt. Utbildning är relationer och lärarutbildning är till för att hantera relationer. Både i lärarutbildningen och i de klassrum där studenterna själva ska verka behöver vi lärare som ”lär ut” (Biesta, 2012). Men inte i den mening som uttrycks från konservativt håll, utan lärare som kunnigt, medvetet och kritiskt kan utmana det förgivettagna, ställa

upp moraliska och etiska dilemman och utveckla tänkande genom att ge motstånd (Nussbaum, 1997).

Lösningarna för en krisande lärarutbildning och skola ställs så gott som alltid i relief mot ”1990-talets flumskola” och det (i debatten) synonyma ”progressiv pedagogik”. 90-talets ”flumskola” syftar på de reformer och förändringar i skolan – med konsekvenser för lärarutbildningen – som följde på propositionen Växa med kunskaper (Prop. 1990/91:85) och betänkandet Skola för bildning (SOU 1992:94). Med reformerna kom betoningen av lärarens handledande roll, ett individbaserat lärande och aktiva elever som själva ska upptäcka och undersöka. Individens eget sökande efter kunskap skulle pågå hela livet i ”det livslånga lärandet”. I praktiken uppstod en del övertolkningar av individualisering där vikten av en lärares aktiva roll, också i en handledande pedagogik med demokratiserande ambitioner, tappades bort (Georgii-Hemming, 2005, s. 220–233). Det är ändå tänkvärt att vår studie visar att förespråkarna för en progressiv pedagogik har tystnat. I en polariserad debatt är det motståndarna som definierar riktningen och ställer ”kravlös pedagogik” mot ”kunskap”, aktivitet mot disciplin och fakta mot det erfarenhetsbaserade i en föränderlig värld (jfr Dewey, 1938, s. 168).

Potentialen för en kritisk (lärarut)bildning

Den syn på lärare som vuxit fram de senaste 20 åren är en lärare som ska kunna hantera allt. Hanteringen av ”allt” ska dessutom anpassas till individers kognitiva förmågor, hela elevgruppen och med hänsyn till etiska aspekter, jämlikhet och en hållbar utveckling. Förväntningarna på dagens såväl som framtida lärarutbildningar är att de ska tillhandahålla studenterna ledande och didaktiska förmågor och verktyg baserat på sociala, kognitiva och psykologiska teorier.

Vi betonar att kritisk bildning innebär aktivitet och handling. En förutsättning för detta är tid. Det krävs tid att utveckla kunskaper inom den egna professionen och dess såväl samtida som historiska sammanhang. Sådana kunskaper är nödvändiga för att kunna ”utmana”, ”ta ställning” och ”ifrågasätta” ojämlika maktförhållanden och därmed bidra till samhällsutveckling. Det tar tid att utveckla de begrepp som behövs för att kunna förhålla sig medvetet, kritiskt och klokt till sin omvärld samt förmågan att argumentera.

I motsats till sådana ambitioner syns en detaljreglering med specifika krav på innehåll i lärarutbildningarna som inte bara riskerar att försämra

kvaliteten, utan även minska tilltron till lärare, utbildning och professionen som sådan. Det är inte längre lärarprofessionen eller de (musik)pedagogiska forskarna som har kontroll över områdets kunskapsutveckling (Georgii-Hemming, 2013; Holmberg & Selberg, 2022; Linde-Laursen & Norberg, 2023). Det är uppenbart att de åsikter som förs fram i debatten både leder till ytterligare innehållsträngsel och fragmentiserade kunskaper som inte knyter an till större frågor och värderingar (SOU 2015:17).

Utgångspunkten för behovet av förändring är återkommande beskrivningar av "kris". För att lösa diverse kriser ska utbildning för komplexa lärandesituationer riktas mot det förmedlande, konkreta och faktabaserade. I slutändan handlar det om kontroll och om tanken på en lärare som effektivt kan styra utvecklingsprocessen mot ett förutbestämt mål. Utifrån en sådan kunskapssyn är det logiskt att blivande lärare ska utbildas i kognitionsvetenskap och utbildningspsykologi. Uljens (2006) påminner om att psykologisk pedagogik är en pedagogik som inte väcker frågor om makt, varför vi riskerar att utbilda menlösa och lydiga lärare. Brist på tid, sammanhang och kritiska perspektiv leder till att det saknas både konkret och intellektuellt utrymme för kritisk bildning.

Det finns något motsägelsefullt i debatten om vikten av "riktig" vetenskap och "o-flummiga" lärare. Vi lever i en tid av faktaresistens där det råder anti-auktoritära ideal som underminerar förtroendet för expertis, professionella och vetenskaplig autonomi. Lösningen sägs då vara att återupprätta den auktoritära läraren, stärka faktakunskapernas betydelse och göra upp med "myten" om kritiskt tänkande. Den kritiska bildningens betydelse är snarare viktigare än på länge. I en tid med ökad splittring och minskad tillit mellan människor och institutioner har den kritiska bildningens ambition att förändra övergripande strukturer en motståndspotential (Sörlin, 2019).

Den nyliberala ideologin gör sig gällande i flera aspekter av den debatt vi har analyserat. Exempelvis kan ordvalet "kris" kopplas till en nyliberal föreställning om internationell konkurrens där valutan är humankapital (Cohen, 2010). Om vi menar allvar med att vitalisera bildningsbegreppet och ta vara på den kritiska bildningens potential i lärarutbildningen är det angeläget att se det här i relation till ett nyliberalt tänkande. En idé om bildning som livslångt lärande, kulturell kompetens och utforskandet av nya perspektiv kan stämma väl överens med en rationalitet där inte enbart meriter utan också personlig och social kompetens räknas (Myrebøe, 2019). Därför är det angeläget att understryka den *kritiska* bildningens

samhällsutvecklande syfte: att utbilda studenter till autonoma och delaktiga lärare som har förmåga att belysa och ta sig an orättvisor som självständiga individer. För att balansera makten menar vi att lärares och forskningens autonomi, vetenskapliga och didaktiska expertkunskaper är avgörande. Den potential som sådana synsätt och kunskaper inrymmer är en samhällsomfattande dimension där professionella lärare utvecklas genom den kritiska bildningens intersubjektiva process mellan individ och kollektiv.

I det här kapitlet har vi inte specifikt uppmärksammat musiklärare och musikämnet. Vår studie visade ett starkt behov av att i stället fokusera aspekter av den kunskaps- och människosyn som framkommer i debatten om lärarutbildning. Därtill menar vi att de kritiskt bildande färdigheter och kompetenser som krävs för att bidra till strukturell förändring är generiska. Låt oss ändå avsluta med ett konkret exempel kopplat till det musikpedagogiska uppdraget.

Det finns en etablerad idé om musik som brobyggare och förenande kraft. Det här syns i statliga satsningar och kommunala musikprojekt för ökad integration men även inom delar av musikforskningen. Musiklivet, i bred mening, är i själva verket genomsyrat av ojämlikhet och maktrelationer – precis som samhället i övrigt (Georgii-Hemming & Moberg, 2024). Att som musiklärare medvetandegöra sådana relationer, både för sig själv och för sina elever, kräver kritiska och etiska perspektiv. Men att förhålla sig kritiskt till sin egen vardag, det man känner till, är svårare än att vara kritisk till det främmande. Ändå är det just genom att se det egna sammanhanget i relation till alternativa erfarenheter och beskrivningar som kritisk bildning överhuvudtaget kan komma till stånd.

Studenter inom högre musikutbildning (liksom elever i kulturskola) har i mycket hög utsträckning högutbildade föräldrar (Moberg & Georgii-Hemming 2021; UKÄ högskolan i siffror). För de här studenterna – uppväxta i en förhållandevis homogen medelklassmiljö – betraktas engagemang i musik som naturligt, medan det för en person från arbetarklass kan ses som främmande (Bull & Scharff, 2017). Klassbakgrund påverkar inte bara om du söker till en musik(läro)utbildning utan också vilka musikaliska scener (om ens några) som lockar. På vissa platser känner du dig som hemma, på andra platser känns allt obekant. Sådana upplevelser gör steget in i ett (nytt) musiksammanhang antingen enklare eller svårare (Moberg & Georgii-Hemming, 2024). Blivande musiklärare behöver utmanas i sitt tänkande och utveckla en föreställningsförmåga som ökar medvetenheten om att det alltid går att tänka eller erfara annorlunda. Sådana tolkningskonflikter

har också att göra med vems bild av vår ”gemensamma” verklighet som får genomslag i utbildningspolitiken. Att inta ett kritiskt bildningsperspektiv är därför högst angeläget också för oss som är lärarutbildare, musikpedagoger och forskare.

Författarbiografier

Eva Georgii-Hemming är professor i musikvetenskap vid Örebro universitet. Hennes forskning handlar om de maktrelationer som finns i musikutbildning, musikskapande och användning av musik. Eva har publicerat forskning både nationellt och internationellt, där hon bland annat behandlar yrkesprofession, kunskapsformer, akademisering och ojämlika villkor i musikaliska kontexter. Hennes forskning har även lett till återkommande presentationer och keynotes vid internationella konferenser i Europa och USA. Eva har tidigare varit prefekt för Musikhögskolan vid Örebro universitet (2017–2023).

Nadia Moberg är lektor i musikpedagogik vid Örebro universitet och disputerade i musikvetenskap 2022 med avhandlingen *Dis/harmoni: (Re)konstruktionen av högre musikerutbildning i klassisk musik*. Hennes forskning fokuserar på maktrelationer och föreställningar om musik inom både musikutbildning och andra musikaliska sammanhang. Nadia har tidigare varit styrelseledamot i Sveriges förenade studentkårer och Universitets- och högskolerådet, och har ett brett intresse för utbildningsfrågor.

Referenser

- Alvesson, M. (2007, 12 augusti). Statusjakt och titelsjuka gör att vi mår dåligt. *Dagens Nyheter*, s. 6. <https://www.dn.se/debatt/statusjakt-och-titelsjuka-gor-att-vi-mar-daligt/>
- Ankarloo, D. & Friberg T. (Red.) (2012). *Den högre utbildningen. Ett fält av marknad och politik*. Gidlunds.
- Ball, S. (2021). *The education debate*. Fjärde och uppdaterade upplagan. Policy Press.
- Barrling Hermansson, K. (2005). *Akademisk frihet i praktiken. En rapport om tillståndet i den högre utbildningen*. Högskoleverket.
- Bejerot, E., Hasselbladh, H., Forsberg, T., Parding, K., Sehlstedt, T. & Westerlund, J. (2018). Förberedd för läraryrket? Lärare under 40 år av reformer. *Arbetsmarknad och Arbetsliv*, 24(1–2), 7–26.
- Benner, M. & Sörlin, S. (2015). *Samverkansuppgiften i ett historiskt och institutionellt perspektiv* (VINNOVA Analys 2015:02). VINNOVA – Verket för Innovationssystem.
- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49. <https://journals.library.ualberta.ca/pandpr/index.php/pandpr/article/view/19860>

- Biesta, G. J. J. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bull, A. & Scharff, C. (2017). 'McDonald's Music' versus 'Serious Music': How production and consumption practices help to reproduce class inequality in the classical music profession. *Cultural sociology*, 11(3), 283–301. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1749975517711045>
- Burman, A. (Red.) (2014). *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker*. Södertörns högskola.
- Cohen, J. (2010). Teachers in the news: A critical analysis of one of US newspaper's discourse on education, 2006–2007. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 105–119. <https://doi.org/10.1080/01596300903465450>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Edling, S. & Liljestränd, J. (2020). Let's talk about teacher education! Analysing the media debates in 2016–2017 on teacher education using Sweden as a case. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 251–266. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2019.1631255>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity.
- Fjelkner, M. (2011, 27 april). Nu får det räcka med lärarförakt. *Aftonbladet*. <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/P3POP5/nu-far-det-racka-med-lararforakt>
- Fjelkner, M. (2007, 13 februari). Det behövs en totalöversyn av svensk lärarutbildning. *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/debatt/det-behovs-en-totaloversyn-av-svensk-lararutbildning/>
- Fricker, M. (2018). *Epistemisk orättvisa: kunskap, makt och etik*. Thales.
- Fölster, S. (2018, 7 april). Konsten att utbilda för klassamhället. *Svenska Dagbladet*.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livshistorier* [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- Georgii-Hemming, E. (2013). Meeting the challenges of music teacher education. I E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S-E. Holgersen (Red.), *Professional knowledge in music teacher education* (s. 203–213). Ashgate.
- Georgii-Hemming, E. & Moberg, N. (Red.). (2024). *Makt – när musik och människor möts*. Örebro universitet.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Natur & kultur.
- Hasselbladh, H. & Bejerot, E. (Red.) (2020). *Professionalisering av lärarutbildningen – reformer i Sverige och Finland*. Studentlitteratur.
- Henrekson, M. & Skogstad, I. (2019, 12 februari). Självkritiska omprövning av skolpolitiken är ett föredöme. *Dagens Nyheter*, s. 5. <https://www.dn.se/debatt/s-sjalvkritiska-omprovnig-av-skolpolitiken-ar-ett-foredome/>
- Holm, J. (2022). Evaluation of the social sciences in Norway. I T. C. E. Engels & E. Kulczycki (Red.), *Handbook on Research Assessment in the Social Sciences* (s. 508–520). Edward Elgar Publishing.
- Holmberg, R. & Selberg, R. (2022). Mellan kulturkrig och byråkrati – om akademisk frihet och universitetslärares professionalitet. *Högre utbildning*, 12(3), 78–91. <https://doi.org/10.23865/hu.v12.4139>
- Jacobsson, B., Pierre, K. & Sundström, G. (Red.). (2019). *Granskningsamhället*. Studentlitteratur.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 17–34). Studentlitteratur.
- Journal of Education for Teaching*. (2014). Special issue. <https://www.tandfonline.com/toc/cjet20/40/5?nav=toCList>
- Kommittédirektiv*. U2019/03432/UH. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittédirektiv/2019/10/u201903432uh/>
- Kristensson Uggla, B. (2014). *Gränspassager: Bildning i tolkningens tid* (2:a uppl.). Santérus Förlag.
- Ledare, osignerad. (2007, 16 augusti). Lär av Finland. *Expressen*. <https://www.expressen.se/ledare/070816-lar-av-finland/>

- Lindberg, O. (2002). *Talet om lärarutbildning* [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- Lindblad, S., Samuelsson, K. & Nelhans, G. (2024). Lärarutbildningsforskning i Sverige och internationellt: Om konversationer och nätverkande genom vetenskaplig publicering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 29(1–2), s. 122–156. <https://doi.org/10.15626/pfs29.0102.06>
- Linde-Laursen, A. & Norberg, C. (2023, 13 maj). Ett ideologiskt angrepp på skolan. *Svenska Dagbladet*.
- Linderoth, J. (2016, 24 augusti). Jag ber om ursäkt för 90-talets pedagogiska idéer. *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/debatt/jag-ber-om-ursakt-for-90-talets-pedagogiska-ideer/>
- Lundahl, C. & Serder, M. (2020). Is PISA more important to school reforms than educational research? The selective use of authoritative references in media and in parliamentary debates. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(3), 193–206. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1831306>
- Läraryrket. (2021, 21 april). *Staten måste ta ansvar*. Artikel av Fredrik Nejman. <https://www.vilarare.se/nyheter/lararutbildning/lararforbundet-staten-maste-ta-ansvar/>
- Läraryrket. (2021, 13 april). *Yttrande*. Ökad kvalitet i lärarutbildningen och fler lärare i skolan (U2021/00301).
- Matei, L. (2020). Charting academic freedom in Europe. I A. Curaj, L. Deca & R. Pricopie (Red.) *European higher education area: Challenges for a new decade* (s. 455–464). Springer Press.
- Moberg, N. & Georgii-Hemming, E. (2024). Klass och musik. I E. Georgii-Hemming & Moberg, N. (2024) (Red.), *Makt – när musik och människor möts* (s. 33–42). Örebro universitet.
- Moberg, N. & Georgii-Hemming, E. (2021). Institutional personas – Dis/harmonic representations of higher music education. *Högre utbildning*, 11(1), 27–40. <https://doi.org/10.23865/hu.v11.2394>
- Morberg, Å (1999). *Ämnet som nästan blev: En studie av metodiken i lärarutbildningen 1842–1988* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Myrebøe, S. (2019). *Kultiveringens politik: Martha Nussbaum, antiken och filosofins praktik* [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Provenzo, E. F. (Red.) (2006). *Critical issues in education: An anthology of readings*. Sage Publications.
- Promemoria. U2021/00301. Ökad kvalitet i lärarutbildningen och fler lärare.
- Prop. 1990/91:85. *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Regeringen.
- Prop. 2020/21:60. *Forskning, frihet, framtid – kunskap och innovation för Sverige*. Regeringen.
- Reimers, F. M. (Red.). (2020). *Audacious education purposes how governments transform the goals of education systems*. Springer Open.
- SFS 1992:1434. *Högskolelagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/
- Skogstad, I. (2017, 26 mars). Minska pedagogikens roll inom lärarutbildningarna. *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/debatt/minska-pedagogikens-roll-inom-lararutbildningarna/>
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén. Ulf P. Lundgren m.fl.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Jan Björkman m.fl.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning* (HUT 07). Sigbrit Franke.
- SOU 2015:17. *Högre utbildning under tjugo år. Betänkande av Utredningen om högskolans utbildningsutbud*. Lars Haikola.
- Sveriges universitets- och högskoleförbund. (2023). *SUHF:s ställningstaganden inom lärarutbildningsområdet*, SU-850-0021-23. <https://suhf.se/app/uploads/2023/05/SUHFs-stallningstaganden-inom-lararutbildningsområdet-april-2023.pdf>
- Svensson, P. & Styhre, A. (2021). *Kritiskt tänkande*. Studentlitteratur.
- Sörlin, S. (2019). *Till bildningens försvar: Den svåra konsten att veta tillsammans*. Natur & Kultur.

- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- Tjora, A. (Red.). (2019). *Universitetskamp*. Scandinavian Academic Press.
- Towers, E., Gewirtz, S., Maguire, M. & Neumann, E. (2022). A profession in crisis? Teachers' responses to England's high-stakes accountability reforms in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22001524>
- UKÄ. Universitetskanslerämbetet (n.d.). *Högskolan i siffror* (Dataset). Hämtad 2 augusti 2024 från <https://www.uka.se/vara-resultat/statistik/hogskolan-i-siffror>
- Uljens, M. (2006). *Vad är bildning?* Åbo universitet. <https://users.abo.fi/muljens/pdf/Vadarbildning.pdf>
- Unemar Öst, I. (2009). *Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik* [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- Universitets- och högskolerådet. (2021). *Yttrande. Ökad kvalitet i lärarutbildningen och fler lärare i skolan* (U2021/00301). <https://www.uhr.se/globalassets/uhr.se/publikationer/yttranden/2021/uhr-yttranden-over-okad-kvalitet-i-lararutbildningen-och-flera-larare-i-skolan.pdf>
- Utbildningsdepartementet (2021). *Remiss av Promemorian Ökad kvaitet och fler lärare i skolan* (U2021/00301). <https://www.regeringen.se/remisser/2021/01/remiss-av-promemorian-okad-kvalitet-i-lararutbildningen-och-fler-larare-i-skolan/>
- Varkøy, Ø. (2010). The concept of "Bildung". *Philosophy of Music Education Review*, 18(1), 85–96.
- Wikforss, Å. (2017, 10 december). Svenska elever är för dåligt rustade mot falska nyheter. *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/debatt/svenska-elever-ar-for-daligt-rustade-mot-falska-nyheter/>
- Wiklund, M. (2006). *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena* [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- Zaremba, M. (2013, 9 december). Hur kunde Sverige utarma sin lärarkår? *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/arkiv/nyheter/maciej-zaremba-hur-kunde-sverige-utarma-sin-lararkar/>
- Yuan, R. (2023). Cultivating CT-oriented teachers in pre-service teacher education: What is there and what is missing? *Teachers & Teaching*, 29(7–8), 924–945. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2215719>
- Yuan, R. & Liao, W. (2023). Editorial. Critical thinking in teacher education: where do we stand and where can we go? *Teachers and teaching*, 29(6), 543–552. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2252688>

KAPITEL 4

Om betydningen af Biestas begreb 'subjektifikation' i forhold til pædagogisk professionelle: Bifurkation som dannelsesproces mellem eksistentiel selv-dechifrering (diskontinuitet) og pragmatisk læring (kontinuitet)

Frederik Pio Danmarks Institut for pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Abstract: On the basis of Biesta's neologism *subjectification* the chapter presents two underlying positions of formation predicated upon Biesta's innovation. The purpose of this clarification is to arrive at a versatility that springs from real life experience. These two underlying positions are:

- a) **Formation (*Bildung*):** as it is unfolded through a process of societal *continuity*. This position is found in the pedagogy of Dietrich Benner (1987), with an emphasis on learning and the importance of individual freedom achieved through individualized, rational autonomy.
- b) **Self-deciphering:** This position designates a *Bildung*-process marked by existential *discontinuity*. This position is found in the writings of Otto Bollnow (1969). Here the process of becoming for the individual is subjected to the fractured weight of the world, in a way where a societal learning curve of adaption falls to the wayside.

Through the above steps the chapter attempts to uncover a principle of bifurcation. This concept is borrowed from algebra, but it is introduced here as a pedagogical concept. And Biesta's conceptual triad *subjectification*, *qualification* and *socialization* is integrated into this analysis. On this background the research question is: In which way can the cultivation of a pedagogically directed professional identity be developed, if one approaches Biesta's concept of subjectification through the dual distinction between continuity (*Bildung* in Benner) and discontinuity (*self-deciphering* in Bollnow)?

Keywords: subjectification, bifurcation, Biesta, Bollnow, Benner

Introduktion

Kvaliteten i pædagogisk-professionelles opgavevaretagelse er i høj grad knyttet til den professionelle udvikling af dømmekraft, *beliefs*, ansvarfølelse og værdigrundlag. Disse har direkte at gøre med den dannelsesdimension, der er knyttet til pædagogisk rettede uddannelser. Men hvad er det for komponenter, der er aktive i (ud)dannelsen af en sådan pædagogisk-professionel identitet? Biesta er fremkommet med en indflydelsesrig teori angående udvikling af pædagogisk professionalitet. Han opstiller denne triade:

- (i) Socialization;
- (ii) Qualification;
- (iii) Subjectification (Biesta, 2013, s. 128; 2022, s. 91–92; Sæverot, 2017, s. 88).

Biesta har selv anerkendt, at der har hersket en potentiel begrebslig uklarhed om subjektifikationsbegrebet (Biesta, 2022, s. 86). Jeg vil i dette kapitel – med afsæt i en sondring mellem diskontinuitet og kontinuitet – forsøge at identificere to poler, der er iboende i subjektifikationsbegrebet. Jeg benævner disse to poler:

- (i) Dannelse: som samfundsmæssigt orienteret kontinuitetsbegreb (Dietrich Benner).
- (ii) Selv-dechifrering som eksistentiel (og samfundsmæssigt delvist diskontinuert) tilblivelse i verden (Otto Bollnow).

Biestas nyskabende bidrag ligger i begrebet om 'subjektifikation'. Dette griber ind i spørgsmålet om pædagogisk faglig identitet. Biestas argument handler her om den kendsgerning, at:

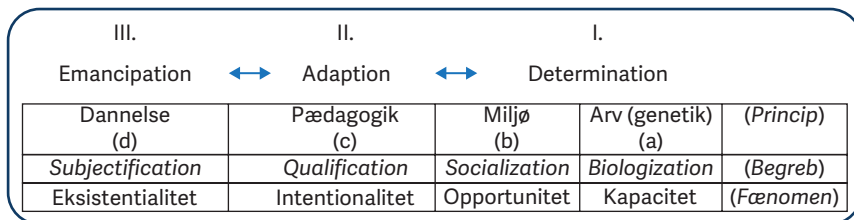
... education always [...] impacts what [...] we might call the *personhood* of the student". Dette handler om at " ... all education [...] should [...] be interested in the possibility for [...] young people to *exist as subjects of their own actions* and [...] responsibility. (Biesta, 2022, s. 94, min kursiv)

Biestas analyse af subjektifikationsbegrebet handler altså om personskab (*personhood*) – dvs. som citeret "at eksistere som subjekt for egne handlinger". Her har Biesta hjulpet os med at se, hvorledes professionel dømmekraft

(indsigt, ansvarlighed, selvstændighed) beror på videnstyper, der *både* er faglige (*qualification*) og sociale (*sozialisation*), men som samtidig *også* er identitetsbærende (*subjectification*).

Fire konstitutive elementer af pædagogisk professionelles *beliefs*

Inspireret af Biestas triade vil jeg udvikle mit perspektiv på en problematisering af pædagogisk-professionelles måde at være-i-verden på (deres *beliefs*, dømmekraft). Dermed vil jeg nedenfor med særligt fokus på subjektifikationsbegrebet drøfte Biestas formålstriade inden for rammerne af denne model:



Figur 1. Fire konstitutive elementer af pædagogisk-professionelles væren-i-verden

Denne model vil jeg nu forklare med henblik på at placere subjektifikationstemaet inden for denne. Vi er som pædagogisk-professionelle selv produkter af pædagogik, dannelse, opvækst og arv. Når vi som professionelle over tid afdækker et fagligt-menneskeligt 'jeg' i os selv, da afdækker vi samtidig et unikt miks af elementer fra de fire søjler (a) til (d) i figur 1 ovenfor. Dette konkrete miks af de fire søjler samler sig i et delvist tavst og personbåret formål. Ja, som en form for faglig-personlig mening med livet.

Det, vi således selv er rundet af, resonerer jf. figur 1 med fire principielle grundopgaver i pædagogikken. Dette også fordi vi selv er skabt og sat i verden: (a) modtag barnet i ærefrygt som skabt; (b) vis det ind i et samliv med andre, hvor det kan udleve sig selv; (c) opdrag det i kærlighed; (d) sæt til sidst det unge menneske fri til uhindret og uomklamret at finde sin egen vej i livet.

I den firdelte oversigt i figur 1 har jeg suppleret de af Biesta foreslåede tre dimensioner og inkluderet den biologisk-genetiske arv i individet (a) som en separat dimension. Denne repræsenterer sammen med miljøets

sociale prægninger (b) en determination af individets tilblivelsesmuligheder. Vores genetisk-biologiske makeup kan ikke ignoreres, da ens egen personlighedsprofil er determineret ift. specifikke styrker og svagheder. Ens biologiske arv (a) og sociale miljø (b) er dermed dét, der henholdsvis åbner og lukker for specifikke livsmuligheder i verden:

Arv (a): kapacitet.

Ens biologisk-genetiske make up (a) *determinerer* ens naturalistisk-kognitive-emotionelt-kropslige *kapaciteter*, som man er blevet dem givet gennem ens biologiske forældre.

Miljø (b): opportunitet.

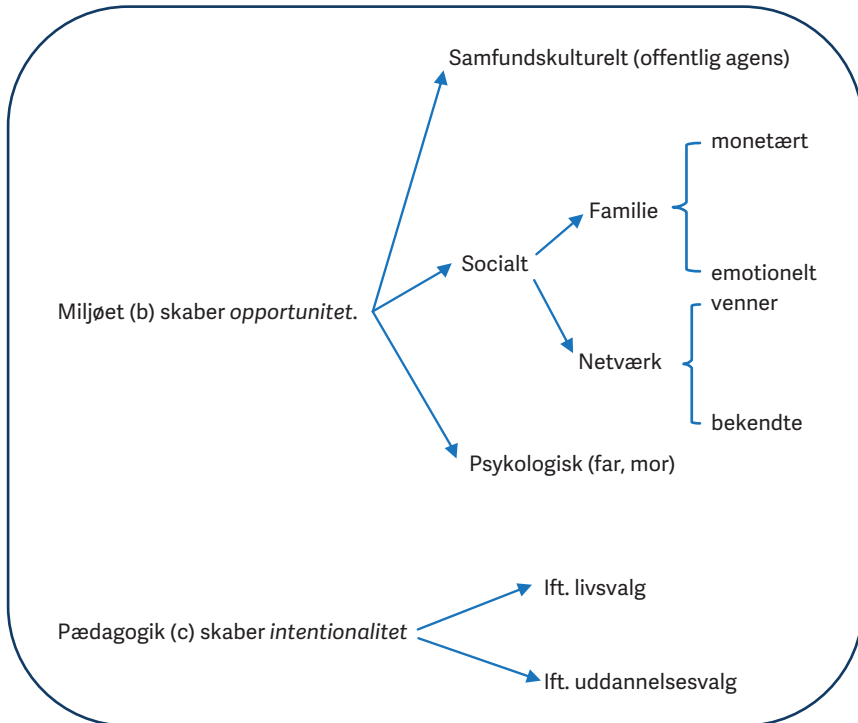
Dette er det psykosociale miljø, man er *blevet givet* i sin opvækst som ramme for udvikling af ens hele personlighed og selvværd. Vores udvikling forløber med andre ord gennem indgåelse i sociale fællesskaber og via afstemning med de normer, der artikuleres i disse. Og i miljøet for vores opvækst genskabes normer for os, der ligger som markører i de sociale felter, vi er givet at tilhøre. Og disse bliver over tid identitetsskabende.

Pædagogik (c): intentionalitet.

Gennem faglig-pædagogisk indvirkning modtager vi alle gennem den pædagogiske sektor og senere gennem uddannelsessystemet en kulturelt traderende (sociale normer) og fagligt genskabende læring i form af indvirkning fra fagligt-pædagogisk professionelle. Dermed indvirkes der pædagogisk på vores *intentionalitet* og motivation, således at vi kvalificeres til videre uddannelse. Der er her tale om en *kulturel* trading, fordi vi gennem pædagogisk indvirkning i den pædagogiske sektor bliver forment rent opdragelsesmæssigt ift. grundlæggende etiske og politiske normer. Tradingen er også kulturel i faglig forstand. Undervisning og uddannelse udgør her en række faglige vinduer til verden som en kultiverende faktor. Dette illustreres i figur 2.

Dannelse (d): eksistentialitet.

Her betones individets frie dannelsesprocesser i verden (d). Dette handler om en erfaringsbearbejdning, hvor den dannelsesproces der former ens menneskelige tilstand samtidig fordrer til livsfornyelse.



Figur 2. Opportunitet (b) og intentionalitet (c)

En case som illustration af figur 1

Jeg vil nu omsætte figur 1 gennem konstruktionen af en case om ”Bjarke”. Casen illustrerer de fire søjler i figur 1 startende med (a) Arv, (b) Miljø, (c) Pædagogik og afslutningsvis (d) Dannelse. På det tidspunkt, vi møder ham, er Bjarke en ung dreng, der har problemer i skolen.

(a) Arv (biologi):

I den første uerfarne fase af livet modnes Bjarke ubevidst gennem udlevelse af sine særlige genetiske forudsætninger, som han har fra sine forældre. Han udlever før-refleksivt sin biologiske makeup, og det bliver efterhånden klart, at Bjarke har problemer med socialt samspil i skolen. Han udredes for genetisk betinget Aspergers Syndrom med visitation til en specialskoleplads som 10-årig. På specialskolen finder man, at Bjarke har særdeles gode forudsætninger for faglig læring inden for sproglige og matematiske fag, men at hans læring er afhængig af en voksenstyret

og struktureret social organisering i klassen, mhp. implementering af bl.a. faste rutiner. Der er her tale om en *biologisk* determination, fordi der gennem Bjarke videreføres en genetisk determineret personlighedsprofil med meget domænespecifikke styrker og svagheder.

(b) Miljø (samfund):

Efter et stykke tid er Bjarke særlige udfordringer og måder at fungere på kendt af personalet, og Bjarke er blevet fortrolig med sine hverdagsrutiner og kommer i trivsel. Man bestræber sig samtidig på at skabe gode sociale fællesskaber i specialklassen. Og Bjarke indoptages gennem socialisering i nogle af klassens drengefællesskaber. Disse fællesskaber er identitetsskabende og udmønter sig via venskaber i stærke gruppeidentiteter, men også i en dermed manglende evne for Bjarke til evt. at kunne sige fra ift. nogle af normerne i gruppen. Bjarke lærer om sig selv gennem venskabsgrupper og konstruerer en egen identitet gennem løbende indgåelse i sociale fællesskaber via afstemning med de normer, der artikuleres i disse. Hans miljø genskaber nogle normer, der ligger som markører i et socialt felt, og det er Bjarke tilhørsforhold til disse felter, der bliver identitetsskabende for ham. Han determineres til dels af dette miljø.

(c) Pædagogik (generationsforholdet):

Bjarke er lærenem, og hans generelle trivsel gør, at han gennem specialskolens undervisning og faglig-pædagogiske indvirkning over de næste par år i udskolingens modtager en kulturelt traderende (sociale normer) og fagligt genskabende (fag)læring i form af indvirkning fra lærerne i personalegruppen. Specialskolen arbejder dermed pædagogisk med at anvende og kombinere den oparbejdede viden om Bjarke's *kapacitet* (for faglig læring, jf. (a) Arv) med hans *opportunitet* (de muligheder, han er blevet givet på skolen for at udvikle sine sociale kompetencer og få venner, jf. (b) Miljø). Dette mhp. samlet at indvirke pædagogisk på hans *intentionalitet* og motivation og dermed kvalificere ham til videre uddannelse (jf. (c) Pædagogik). Der er her tale om en *kulturel* trading, fordi Bjarke gennem pædagogisk indvirkning bliver formet rent opdragelsesmæssigt ift. grundlæggende etiske og politiske normer. Tradingen er også kulturel i faglig forstand, fordi Bjarke's undervisning og uddannelse åbner en række faglige vinduer til verden og bevidstgør ham om sig selv og om videnstilegnelse som en kultiverende faktor.

(d) Dannelse (livsforløbet):

Bjarke tager afgangseksamen, og efter han har været et år på efterskole for at modnes socialt, lykkes det Bjarke at tage en gymnasial STX-uddannelse med et fint resultat, der efterfølgende kvalificerer ham til optag på læreruddannelsen som professionsbachelor. Bjarke trækker undervejs i denne proces på sine forudsætninger for faglig læring (jf. (a) Arv) samt sine sociale erfaringer fra venskaber og fællesskaber undervejs i sin opvækst og særligt de udfordringer og vanskeligheder, han her har mødt undervejs (jf. (b) Miljø). Samtidig har den pædagogiske indvirkning i uddannelsessystemet (jf. (c) Pædagogik) givet ham en alsidig faglig viden og en motivation for at lære mere. Tillige har han erhvervet en bevidsthed om hvad han er god til, og hvor han omvendt har det svært ift. til de ting, han ikke til fulde forstår socialt. Gennem en kombination af (a)-(c) bliver Bjarke efter sin lærereksamen en efterspurgt oplægsholder, hvor han holder foredrag for unge om psykiske udfordringer og marginaliseringsprocesser med afsæt i det at være anderledes. Han opnår varig tilknytning til arbejdsmarkedet og møder herigennem også en kæreste. Undervejs i livet indhentes Bjarke igen af sin genetiske udviklingsforstyrrelse. Han har perioder med ensomhed. Efter nogle år bliver han skilt fra sin kone, hvor han efterfølgende trækker sig fra mange sociale sammenhænge. Og han må erkende, at han har svært ved at fastholde og vedligeholde venskabsrelationer, selv om han inderst inde har dybt behov for disse. Han har svært ved at komme videre. Der er en stigende fortvivlelse i ham over, at han ikke kan realisere sine behov for menneskelig nærhed og dybere, varige relationer. Også da hans forældre på et senere tidspunkt dør med relativt kort mellemrum udløser det en krise, som han har svært ved at rejse sig fra. Han oplever gennem disse chok sig selv som kastet ud i det ukendte, hvor livets kaoskræfter trækker ham ned og væk fra det, der gør livet meningsfuldt. Men livet og de muligheder, han indtil nu har iværksat, trækker dog i ham, og han genopfinder gradvist sig selv. Han formår at komme tilbage til en hverdag, hvor han på længere sigt finder ansættelse som uddannelsesvejleder i overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse. Men han har ikke nemt ved at indgå i vejledergruppens socialisering, og han bliver gradvist i praksis ekskluderet fra det kollegiale fællesskab.

Gennem dette livsforløb over mange år sker der samlet en erfaringsbearbejdning i Bjarke, hvor den dannelsesproces, han befinder sig i, fordrer ham til livsfornyelse. Der sker undervejs en spaltning (*bifurkation*) i Bjarke's liv, hvor det brydes op af kampen mellem livets kaoskræfter og det livsvigtige behov i Bjarke for at have orden, balance og struktur i sit

liv. Under livsforløbet bliver Bjarkes erfaringsproces også spaltet mellem livskræfter og dødskræfter: Skal han reagere med smålighed og hævnfølelse i forhold til den måde, livet til tider synes at have modarbejdet og isoleret ham på? Eller skal han samle sin kunnen og erfaring til fordel for at bidrage til unge menneskers livsmod og derigennem give livet mening?

Bjarkes liv er et broget miks i mødet med voksenalvets grundfænomener som tilblivelse (uddannelsessucces), afsked (brud med kæresten), sorg (afsked ved forældrenes død), svigt (venskaber der fejler), sejre (at kunne gøre en forskel for andre unge), nederlag (på arbejdspladsen og i parforholdet), fornyet tillid (til venner), kærlighed (til livet). Det livsunderstøttende og det livsnedbrydende strømmer med andre ord ned igennem den måde, hvorpå disse fænomener spænder op mod hverandre. Det er det, der gør, at Bjarkes dannelsesproces er eksistentiel.

Nedenfor vil jeg nu sammenfatte søjle (a)-(d) samlet set. Bjarke udgiver, da han er i midten af trediverne – på baggrund af de ovenstående tildragelser – en bog henvendt til unge om livsmod og identitet. Budskabet er, at man til trods for lidelse og modgang aldrig må opgive at finde mening i livet, selv når livets omstændigheder tvinger én ind i ukendte og kaotiske sammenhænge. Bjarkes budskab er, at livet konstant vil udfordre ens etablerede cirkler af orden med forskellige former for kaosimpulser, der vil overraske én hver gang. Med fuld indsigt i sin egen menneskelige tilstand og sit eget livsforløb på godt og ondt står Bjarke med sin bog frem for at gøre en forskel for en generation af unge med særlige behov. Han fungerer her som kulturfigur for sin faglighed, fordi han transparent kommunikerer på basis af alle fire søjler (a-d) i sin faglige personlighed. Der er her tale om en form for 'selvdechifrering', hvis slutprodukt er kultivering af en form for professionel åbenhjertighed. Bjarkes refleksion bereder for, at han som uddannelsesvejleder kan praktisere en 'opdragende undervisning', hvis basis er hans egen selvdechifrering. Denne selvdechifrering er nødvendig for en egentlig livsfornyelse (der er noget andet og mere end fag-læring). På basis af figur 1's fire søjler må Bjarke med andre ord granske den måde, hvorpå han inkarnerer sit budskab i forhold til:

- (a) Arv: *Kapacitet* – Hvad er mine forcer, og hvor er mine svagheder? Har jeg erkendt mine muligheder samt mine begrænsninger?
- (b) Miljø: *Opportunitet* – Hvad er jeg blevet givet af sociale muligheder, og hvordan har disse præget mig? Hvad er det for miljøer, jeg har været i, der har henholdsvis blokeret eller understøttet udvikling af

mine potentialer ift. udfoldelse af mine menneskelige ressourcer?
I hvilke sammenhænge er det, jeg bliver afmægtig?

- (c) Pædagogik: *Intentionalitet* – Hvilke pædagogiske indvirkninger har medvirket til at forme min menneskelige, kulturelle tilblivelse og faglige orientering gennem uddannelse og pædagogisk anerkendelse? Er min opvækst blevet konfronteret med en pædagogisk opfordring til tilblivelse gennem udpegning af mulighedsrum?
- (d) Dannelse: *Eksistentialitet*
- Kan jeg transformere den lidelse, jeg møder hos de unge med særlige behov, til et håb gennem et selvvirksomt møde med verden?
 - Kan jeg, som den jeg er, skabe noget værdifuldt for de af mine medmennesker, der står i samme situation, som jeg selv gjorde som ung?
 - Kan jeg gøre en forskel i verden til trods for den tvivl og usikkerhed, jeg har i mig?
 - Til trods for at jeg selv har mødt segregering og eksklusion, kan jeg da stadig formå at råde for livets bedste, ved at afstå fra at bidrage til mere lidelse i verden?

Med disse eksistentielle spørgsmål når Bjarkes dannelsesproces *full circle*. For med disse spørgsmål adresseres alle fire dimensioner (i figur 1) under ét. Det er hans gennemlevelse af (d) en dannelsesmæssig *eksistentialitet* ift., hvad livet har gjort ham til, der med andre ord samler Bjarkes medfødt-genetiske *kapacitet* (a), den sociale *opportunitet*, der er blevet stillet ham til rådighed i hans miljø (b), og den *intentionalitet*, der er kultiveret i ham gennem pædagogisk indvirkning og faglig uddannelse (c). Og dette er Bjarkes første skridt på vejen til at udvikle sig til en egentlig kulturfigur med sin samlede personbårne faglighed. På baggrund af en sådan selvdechifrering kan Bjarke nu spørge sig selv: 'hvad kan jeg stræbe mod at inkarnere?', 'Hvad er mit formål'? Disse spørgsmål er med til at forme ham. Hans dannelsesproces handler her om livsfornyelsens transformative dimension (d). Men denne dannelse kan ikke forstås uden en *eksistentialitet*, der bekræfter livet:

Rigtignok er eksistens et fællesmenneskeligt anliggende, noe som angår os alle, men like fullt må hver af oss stake ut vor egen livskurs. Livet kommer ikke med en fasit; det er noget enkeltmennesket må finne ut på egen hånd og i et visst samspill med verden. (Sæverot, 2017, s. 66).

Uden denne eksistentialitet åbner man sig potentielt for en nihilisme eller kynisme. Ned gennem Bjarke strømmer subjektifikationen (Biesta), der får sin dybde fra den kendsgerning, at den forløber under et eksistentielt lag af orden og kaos. Viger man tilbage for kaos og trækker sig ind i sig selv, da undviger man at eksponere sig for det fremmede. Dermed viger man også tilbage for sin egen subjektifikation. Når alt dermed kun satses på det kendte og den orden, man er fortrolig med, så skabes der en nedadgående spiral, hvor livskraftens ubændige begær efter at overskride sig selv udebliver.

Bjarke vælger noget andet end den nihilistiske offerrolle. Han vælger tværtimod gennem sit livsforløb at overkomme sin smerte i den frivillige kamp for den mening, der gør livet smukt og værd at leve. Dette selvom der er svigt, lidelse og kaos undervejs. Dette valg hos Bjarke (hvor han vælger at kæmpe for det meningsfulde fremfor at give efter for negative følelser) kan transformere den smerte og modgang, han har haft i livet ind i en livsfornyende revolution af de livssammenhænge, han lever i.¹

Dermed bidrager Bjarke skabende til livets tilblivelse. Hans valg falder her i spændingen mellem lyset og livsbekræftelsens vej og mørket og destruktionens vej. Enten bekræfter han væren, ved at understøtte afhjælpningen af unødvendig lidelse og smerte i verden, ved at tjene det pædagogiske arbejde med unge menneskers livsmening. Eller også forstærker han lidelsen og smerten i verden ved gennem gengældelse og hævn at videreføre og tilbagebetale den lidelse, han selv er blevet påført gennem livet. Dette valg vil (jf. figur 1) bero på det åbne samspil mellem hans dannelsesmæssige *eksistentialitet* (d), en pædagogisk kultiveret *intentionalitet* (c), en social *opportunitet* faciliteret i hans miljø (b) samt hans genetiske *kapacitet* (a). At forme sig selv som kulturfigur for sit fag handler dermed om at selvdechifrere disse fire faktorer, i en samlet bestræbelse på ikke at skabe mere lidelse i verden, men at råde for livets bedste. Bjarke's funktion som kulturfigur handler om hele hans tilhørsforhold i den samlede biografiske historik og situation, han er skabt af.

1 Denne overkommelse af nihilismen kaldes også hos Nietzsche for 'The great passion' (Nietzsche, 1967, del I, stk. 26). Tillige er der en eksposition af dette tema i Jobs bog (Bibelen) udlagt af Jung i *Answer to Job* (Jung, 1952) samt i Nietzsches *Zarathustra*.

Subjektifikation mellem kontinuitet og diskontinuitet

Den ovenfor beskrevne logik appellerer til at anskue Bjarkes subjektifikation som spaltet i henholdsvis kontinuitet og diskontinuitet. Jeg søger her at bringe analysen af subjektifikationen videre ved overordnet at etablere en distinktion mellem *Bildung* (dannelse) som kontinuitet (Benner, 1987) og selvdechifring som diskontinuitet (Bollnow, 1969).

(i) Kontinuitet: samfund (Benner)

Dannelsesetemaet er bærer af et narrativ om fri samfundsmæssig tilblivelse. Benners (1987) dannelsesnarrativ baserer sig på en antagelse om frihed samt en dertil hørende relativt grundlæggende antagelse om kontinuitet fra de i figur 1 adskilte led, (c) og (d). Faktisk er (c) og (d) delvist umulige at skelne fra hinanden hos Benner, fordi: ”Dannelsesåbenheden (*Bildsamkeit*) er ... et princip for den pædagogiske interaktion ... ” (Benner, 1987, s. 57).

Friheden bliver dermed tilgængelig gennem pædagogisk opfordring: ”Den opvoksede (*der Zu-Erziehende*) kan i lyset af princippet om sin dannelsesåbne formbarhed (*Bildsamkeit*) ... kun finde sin bestemmelse til produktiv frihed ... gennem en opfordring der artikuleres gennem den pædagogiske interaktion ... ” (Benner, 1987, s. 64).

Dette udspringer af den oplysningsrationalistiske tese om individets frie tilblivelse. Dvs. det er gennem pædagogisk indvirkning, at individet bringes til at bestemme sig selv; der er tale om en ” ... bestemmelse af mennesket (*Bestimmbarkeit des Menschen*) til selvbestemmelse forstået som dennes væren bestemt til *produktiv frihed* ... ” (Benner, 1987, s. 59, min kursiv).

Friheden er fri, fordi den antages potentielt at kunne være friktionsløs i betydningen rationelt hensigtsmæssig. Som fri er den mærket af en bevidst nedtoning af determination og modstand, som disse kunne komme til syne i verden. Dette fordi dannelsen antages at være et udtryk for rationel respons på samfundets forventninger. Hvis den nævnte modstand var alvorlig nok, ville den suspendere det frie. Hvis modstanden i verden formåede at dominere dannelsesprocessen, så ville processen netop ikke være fri, men delvis ufri. Men tilblivelsen italesættes af Benner som fri, fordi den er resultatet af en rationel kalkule. Således er det også netop oplysningstiden og det ’nutidige borgerlige samfund’ (*neuzeitlichen, bürgerlichen*

Gesellschaft), der fungerer som afgørende kontekst for Benners dannelsesbegreb. Denne tænkning ” ... hænger i snæver forstand sammen ... med friheds-spørgsmålet” (Benner, 1987, s. 49).

Benners almene pædagogik opstiller et dannelsesbegreb baseret i rationel handlen ift. samfundets praksisformer. Det, der tages i betragtning, er således ” ... de samfundsmæssige fordringer (*gesellschaftlichen Anforderungen*) til pædagogisk handlen ... ” (Benner, 1987, s. 75, min kursiv).

Det er det sekulære ideal om rationel frihed, der er garanten for rød tråd og kontinuitet. Dermed nedtones menneskets væren-i-verden som en eksistentiel udfordring. Således hedder det hos Biesta, at ” ... Bildung ... for Benner primært forstås som en opfordring til at engagere sig i sin egen læring. Dette er ikke fuldt ud tilfredsstillende ... ” (Biesta, 2022, s. 79, min kursiv).

Biestas manglende tilfredshed med Benners dannelsesbegreb skyldes, at dimensionen af eksistentialitet og verden hos Benner overskrives og i stedet fokuseres der på samfund, modernitet og demokrati: ”Udover henvisningen til, at de opvoksede anses for at være i stand til at medvirke i deres læringsprocesser, er kategorien for den dannelsesåbne formbarhed (*Bildsamkeit*) dog fuldstændig tom (*völlig leer*)” (Benner, 1987, s. 59, min kursiv).

Dvs. det er samfundsrettet læring, der for Benner indkapsler anliggendet for menneskets dannelse. Selvbestemmelsen er renset for trading. Dette ses også i beskrivelsen af pædagogikkens regulative principper (Benner, 1987, s. 85–86).

Også Biesta har som Benner et blik for den essentielle pointe, at dannelse som emancipation er tæt knyttet til frihedsdimensionen. For eksempel her hos Biesta, hvor ”mødet med min frihed” samtidig er mødet med ”min unikke eksistens som subjekt” (Biesta, 2022, s. 111). Eksistens er her frihed: ” ... det der er på spil (ifm. ’subjektifikationen’, fp) er vores frihed som mennesker”. Dvs., at ”vi i ... alle [] situationer ... altid har mulighed for at sige ja eller nej, blive eller gå, følge strømmen eller gøre modstand ...” (Biesta, 2022, s. 93–94).

Men for et nærmere blik er den menneskelige eksistens også mærket af en fundamental begrænsningserfaring, der udfordrer autonomien (Biesta, 2022, s. 86).

Benners dannelsesbegreb er et eksempel på en type teorier, der er båret af en antagelse af kontinuitet. Dvs., hvor man mener, ” ... det er muligt å

opdrage mennesket sådan at det gennem en kontinuerlig opbygnings eller udviklingsproces lidt efter lidt bevæger sig mod det fuldkomne ... [dvs.] at kontinuitet ... er grundformen for menneskelig udvikling” (Bollnow, 1969, s. 23).

Man kan uden tvivl finde empiriske cases, hvor et sådan narrativ finder bekræftelse: ”Der findes nogle lykkelige naturer (måske ikke mange) som synes at modnes harmonisk og kontinuerligt uden store omvæltninger” (Bollnow, 1969, s. 40).

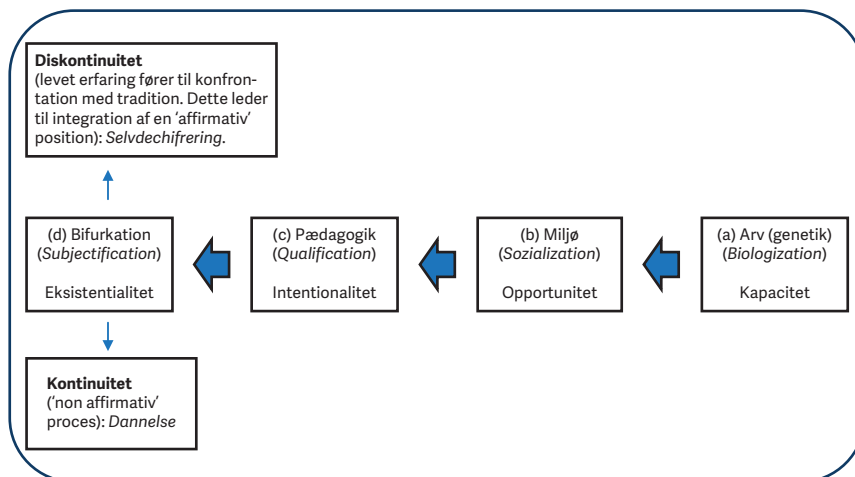
Der er således mange dannelsesprocesser, der levendegør en fundamental kontinuerlig dannelse, præget af det ubrudte, det akkumulative, det opbyggeligt rationelle. Dette dannelsesperspektiv er således absolut relevant. Men det er imidlertid ikke udtømmende.

(ii) Diskontinuitet: verden (Bollnow)

Der findes imidlertid også (ii) eksistentielle selvdechifreringsprocesser, der er diskontinuerte, og hvor tilblivelsen i verden er konfliktuel og præget af brud snarere end kontinuitet (Pio, 2024). Det er denne formatering af dannelsen i verden, der af Otto Bollnow teoretiseres som diskontinuitet (Bollnow, 1969, s. 23).

Med Bollnow har man at gøre med et dannelsesnarrativ, der adresserer mere eksistentielle forhold omkring individets væren-i-verden. En væren, der kalder på en form for fortløbende selvdechifring som refleksiv imødegåelse af den modstand og krise, verden udløser over en: ”Den traditionelle (klassiske) pædagogik var en kontinuitetens pædagogik. Vi spørger imidlertid efter muligheden af en diskontinuitetens pædagogik” (Bollnow, 1969, s. 24).

Dannelsens fordring om frihed hos Benner kontrasteres her af Bollnow med et fokus på en erkendelse af frihedens *begrænsninger*. Dannelse handler her ikke kun om opfordring til fri tilblivelse på basis af rationel, autonom handlen som indløsning af samfundets forventninger. Verden udøver ifølge Bollnow et pres den anden vej. Eksistensens æter er friktion. Erfaring af verdens dybde er knyttet til modstand. Dvs. friheden er begrænset. Denne indsigt har Biesta også et vist blik for (Biesta, 2022, s. 98–100). Enhver tilblivelsesproces i verden er konstitueret af den modstand, processen skaber foran sig. Derfor er det også uhensigtsmæssigt, hvis vi uddanner unge til at forvente, at der ingen modstand må være. Den foreløbige tankerække kan sammenfattes i figur 3.



Figur 3. De underliggende komponenter i Biestas subjektifikation af pædagogisk-professionelle

Biesta mellem diskontinuitet (Bollnow) og kontinuitet (Benner)

En af styrkerne ved Biestas tænkning er, at den kan vises at skræve mellem Benners og Bollnows to positioner. Dette har at gøre med den kendsgerning, at dannelsesprocesser som nævnt kan være præget af (i) kontinuitet: dette benævner Biesta med begrebet ”kultiveringens paradigme” (Biesta, 2022, s. 74). Eller de kan blive genstand for (ii) diskontinuitet: dette benævner Biesta som et ”eksistentielt paradigme” (Biesta, 2022, s. 75). Dermed sonderer jeg med Biesta (Biesta, 2022, s. 69 og 75) mellem subjektifikation som:

- **Dannelse:** en fri samfundsmæssig tilblivelse (Benner). Som en akkumulativ *kontinuitet* i et ubrudt flow fra (a) til (b) til (c) til (d) i figur 3.
- **Selvdechifrende tilblivelse:** en eksistential spaltning (*diskontinuitet*) frembragt af ens væren-i-verden. Dette som iscenesat ikke af samfundet, men af verden og dens iboende kaoskræfter og livskræfter, der trækker i os.

Med begrebet bifurkation vil jeg fremhæve denne dobbelthed ved Biestas begreb om subjektifikation. Biesta ser uddannelsens funktion – altså (b) og (c) fra figur 3 – som knyttet til ”opmuntring”, ”opfordring”, ”påbud” og ”henvendelse” (Biesta, 2022, s. 76). Opdragelse og uddannelse skal

”vække et andet menneskes ønske om at eksistere” (Biesta, 2022, s. 80). I dette perspektiv binder pædagogik og uddannelse (c) samt socialisering (b) over til dannelsesniveaet (d) fra figur 3.

’Subjektifikation’ er også eksplicit et *uddannelsesbegreb* (Biesta, 2022, s. 102). Og det virker hos Biesta dermed relativt tæt knyttet til forestillingen om pædagogisk indvirkning mhp. ”... at give elevsubjektet orientering og udruste elevsubjektet med viden og færdigheder, så elevsubjektet kan finde vej i verden og handle i verden” (Biesta, 2022, s. 32).

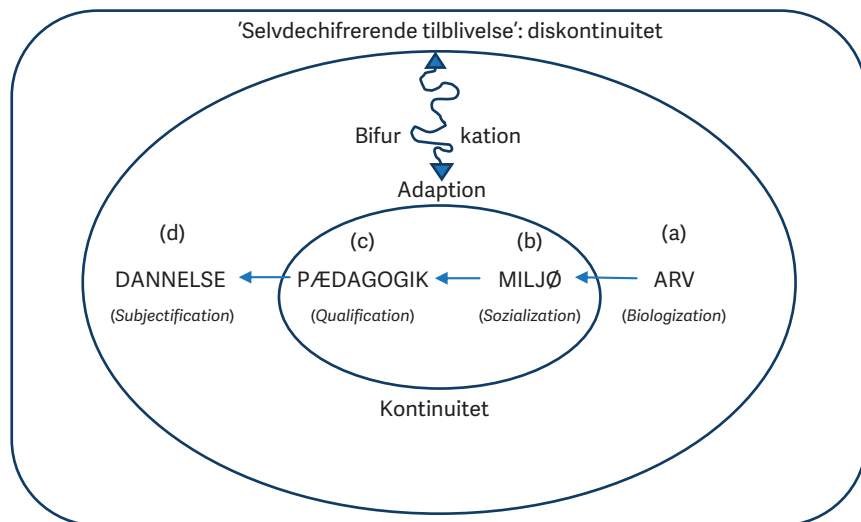
Men det er en afgørende pointe, at subjektifikation i uddannelse grundlæggende skal ”fremme en appetit på at forsøge at leve sit liv i verden” (Biesta, 2022, s. 102). Så uddannelse rækker udover kompetencedomænet og ind i livet som eksistentielt rum: ”... ’subjektifikation’ betegner uddannelsens eksistentielle dimension ... ” (Biesta, 2022, s. 86). Dette med henblik på ”selvets arbejde”. At kunne blive ”sit eget jeg” (Biesta, 2022, s. 75) samt at kunne ”sige nej” (Biesta, 2022, s. 74).

Så Biestas tænkning rækker ud både ift. Benners, men også til Bollnows position i forhold til spørgsmålet om kontinuitet mellem faglig læring og socialisering – (b) og (c) i figur 3 – på den ene side og på den anden side de eksistentielle dannelsesprocesser (d) fra figur 3. Det begreb, hvormed Biesta rummer denne dobbelthed, er ’forstyrrelsen’. Hos Biesta er forstyrrelsen et *produkt af uddannelse og pædagogik*: ”... subjektificerende uddannelse har en forstyrrende kvalitet” (Biesta, 2022, s. 103). Så den del af det eksistentielle, der påvirkes på basis af opdragelse og uddannelse, kan man med Biestas subjektifikationsoptik kalde for ’forstyrrelse’: ”... uddannelsen og opdragelsens eksistentielle arbejde [er] først og fremmest *forstyrrende* ... ” (Biesta, 2022, s. 82, original kursiv).

Bollnow taler ligeledes her (med reference til Eduard Spranger og Joseph Derbolav) om ”vækkelsen”. Dette som et pædagogisk fænomen, der har visse paralleler til ’forstyrrelsen’ (Bollnow, 1969, s. 46–47).

Bifurkation

Med begrebet bifurkation betegner jeg en mere omfattende og eksplicit vekselvirkning mellem kontinuitetens og diskontinuitetens rum. Det er en markering af den mulighed, at livet forskelssættende vil indvirke på dannelsen og *virke tilbage på* den kundskab, man har med sig, så der skabes en diskontinuitet i forhold til (c) den fagligt-pædagogisk indvirkede læring og den faglige socialisering (b), der har formet en. Dette ses i figur 4.



Figur 4. Bifurkation

Bifurkation kommer som nævnt dermed til at betegne de dannelsesprocesser, der også kan gå hen og forstyrre uddannelsesprogrammer og bringe dem i tvivl om sig selv. Der indtræffer således ting i livsprocesserne ude i verden, der efterfølgende vender tilbage til uddannelsesniveautet med apektisk refleksion til følge i forhold til ens faglige væren-i-verden.

Det, jeg kalder for bifurkation, er det erfaringsfelt, der udleveres i spændingsfeltet mellem (b) og (c) (ens kontinuerligt tilegnede kompetencer) på den ene side og den diskontinuerte og selvdechifrerende tilblivelse ((a) og (d)) på den anden side.

Man kan ignorere denne bifurkation (som blot værende delvis pædagogisk). Men man kan ikke ignorere konsekvenserne af den. For bifurkationen er altid-allerede en del af den pædagogisk-professionelles kultivering af egen dømmekraft og de faglige-menneskelige *beliefs*, hvormed man løser sine opgaver.

Bifurkationen er en livshermeneutisk form for refleksion, der griber ind i den åbenhed, der opstår indbyrdes mellem de to koncentriske cirkler i figur 4: den selvdechifrerende tilblivelse ((a) og (d)) samt adaptionens cirkel ((b) og (c)). Bifurkationen² mellem disse to niveauer markerer dermed

2 Begrebet hidrører fra matematikeren Henri Poincaré (1854–1912), og anvendelsen er inspireret af Bollnows tese, hvor det hedder at: "Muligheden af at opfatte opdragelsen som en diskontinuerlig proces synes at finde en vis støtte i moderne naturvidenskab" (Bollnow, 1969, s. 24). Bifurkationen er et begreb fra matematikken udviklet i 1885 i studiet af dynamiske systemer. Bifurkation opstår, når små ændringer i et system fører til pludselige, mere omfattende ændringer i hele systemers dynamik.

det punkt, hvor ens liv brydes op af kampen mellem livets kaoskræfter (eksistentiel diskontinuitet) og det livsvigtige behov i os for at tilvejebringe orden, balance og struktur i vores liv (kontinuitet). I bifurkationens perspektiv bliver vores erfaringsproces (herunder ens viden og normer) før eller siden spaltet. Bifurkationens dybeste korsvej ligger således i det enkelte menneskes møde med spørgsmålet om mening.

Det er dermed bifurkationen, der udløser selvdechifringen. Bifurkation handler i et professionsperspektiv om at trænge ind i en levet forståelse af pædagogikkens grundbegreber. Dette forudsætter det, jeg med bifurkationsperspektivet kalder for 'selvdechifring' (Bollnow, 1969, s. 42–43). Dvs. at man endevender sin egen væren-i-verden som distribueret ud over de fire dimensioner (a) til (d) i figur 4.

Pædagogik og didaktik i uddannelse er forsøg på at oparbejde *kontinuitet* (sammenhæng, indvirkning, konsistens i kompetencernes arbejdsmarkedsrelevans, opnåelse af samfundsmæssig accept, socialt ansvar; dvs. dannelse). Dannelsen som 'selvdechifring' er livets *wake up call* til det enkelte menneske. Dette ankommer som en eksistentiel *diskontinuitet* i livsforløbet (Bollnow, 1969). Bifurkationen er den samlende adressering af det diskontinuerte forhold mellem (i) selvdechifringen og (ii) den pædagogisk-uddannelsesmæssige socialiserende dannelse (Benners Bildung) som det ses i figur 3.

Bifurkation er en krise. Tidligere konstitutive *beliefs* eroderer gradvist, og pludselig er de væk. Underlagt verden udsættes man i det åbne. Men en anden del af bifurkationen er samtidig svanger med løftet om en ny sensibilitet i form af muligheder, der skyller op på livets kyst.

Fordi bifurkationen består af disse to led, kan der potentielt artikuleres en syntese af subjektifikationens diskontinuerte og kontinuerte dimension. Erfaringsbearbejdningen af bruddet med det gamle introducerer en diskontinuitet. Men formningen af en fremadrettet livsmulighed i det nye rummer samtidig en kundskabsudvikling, der er livsfortsættende, og som bringer individet videre i verden. Og i denne erfaringsviden ligger også en kontinuitet i den transformative proces, der udvikles som eksistentiel erfaring.

Diskontinuiteten er noget, verden gør ved os. Det er ikke en intenderet proces, men livet selv, der rusker i os ved at kaste os ud i det åbne. Den er et brud, en forstyrrelse, en modsigelse, hvor noget, der tidligere fremstod som selvfølgeligt, ikke længere fungerer eller ikke længere synes at have en intakt validitet. Bifurkationen sætter dig ud i det åbne med en tavs

fordring om at navigere bruddet mellem det gamle, der ikke længere virker, og det nye i dets fremmedhed. Denne situation er eksistentiel, fordi den modificerer ens selv. Men bruddet er ikke rent, for verden forpligter dig på at lave et forhold til det gamle på en ny måde. Bifurkationen er ikke en destruktion af det tidligere lærte, men en dybere, mere aporetisk måde at bibeholde det på.

De moderne, vestlige uddannelsessystemer fremmer ikke den reelle menneskelige vækst, som bifurkationen tematiserer. Uddannelsessystemerne fremmer i stedet kompetenceorienteret læring (som tilpasning) og undlader dermed at tematisere den eksistentielle ballast, der kunne give de opvoksende en styrke til at håndtere det pres, der vil blive dem pålagt af livet selv (i form af modstand, konflikt, nederlag). Det er denne kritik der baner vejen for bifurkationens faglige legitimering.

Konklusion

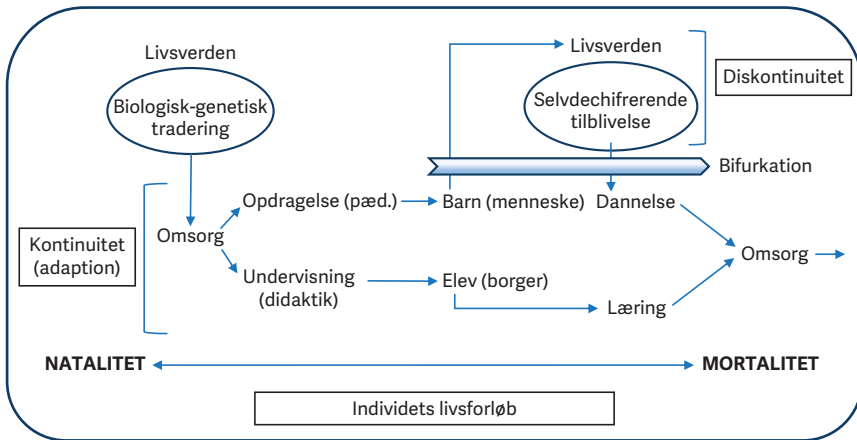
Figur 3 visualiserer med direkte overtagelse af Biestas formålstriade (*sozialisation, qualification og subjectification*) artiklens teoretisering af den samlede kultivering af en professionel, pædagogisk væren i verden. Vores (a) 'biologiske kapacitet' samt (b) vores 'socialisering' refererer her til de underliggende determinationsprincipper (fra psykologien og sociologien) om (a) arv og (b) miljø. 'Kvalifikations'-domænet (c) refererer her til princippet om pædagogisk indvirkning i uddannelsesprocesser. Og (d) det eksistentielle subjektifikationsdomæne refererer til det beskrevne princip om bifurkation mellem dannelsesprocesser præget af henholdsvis kontinuitet og diskontinuitet. Det, som Reidar Myhre kaldte for pædagogisk 'optimisme' og 'pessimisme' (Myhre, 1967, s. 28–38). Med tiden er jeg kommet til at se, at undervisning bliver mere interessant og givende for alle, jo mere man bringer hele spektret fra arv, miljø, pædagogik og dannelse i anvendelse. Dette analytiske blik er som sagt visualiseret i figur 3.

Bifurkationen er artiklens fund som det sted, hvor diskontinuitet og kontinuitet fra figur 3 løber sammen i et intergenerationelt, desillusioneret, men dog sagtmodigt, håb for menneskets fremtidsrettede og fornyende livsmuligheder og den insisterende fastholdelse af det menneskeligt autentiske i de pædagogiske vidensformer.

På den måde fungerer *bifurkation som princip* for individets eksistentielle subjektifikation på samme måde, som *arv fungerer som princip* for

forståelsen af individets genetiske kapacitet og *miljøet som princip* for forståelsen af individets konkrete psykosociale prægning i opvæksten (jf. figur 1). Dermed er ambitionen med denne analyse at bidrage til at subjektifikationsdomænet kan komme til sin ret, således at vi til fulde kan erkende betydningen af dette begreb. Dermed kan konsekvenserne af denne tænkning blive indarbejdet i pædagogisk praksis.

Bifurkationen kan afslutningsvis illustreres med nedenstående figur 5, der viser, hvorledes bifurkationen på tværs af dannelse (kontinuitet) og selvdechifrerende tilblivelse (diskontinuitet) har en temporal funktion, der intergenerationelt udspænder pædagogikkens kernebegreber, omsorg, opdragelse, undervisning, didaktik, læring, dannelse. Disse begreber løber ultimativt ud i en inter-generational genskabelse af den omsorg, det hele begynder med for det enkelte individ (dvs. den omsorg, der oprindeligt formede det ontogenetiske liv i dets begyndelse).



Figur 5. Bifurkationens mulighedsrum i pædagogiseringen af individets livsbane

Forfatterbiografi

Frederik Pio er lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) på Aarhus Universitet. Han har siden 1999 publiceret inden for områderne musikpædagogik, almen pædagogik samt pædagogisk filosofi.

Referencer

- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik*. Juventa Verlag.
- Biesta, G. (2013). *Beautiful risk of education*. Routledge.
- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse*. Klim.
- Bollnow, O. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogik*. Fabritius & Sønner.
- Jung, C. G. (1952). *Answer to Job*. Penguin.
- Myhre, R. (1967) *Innføring i pedagogikk*. Fabritius & Sønners forlag.
- Nietzsche, Fr. (1901). *Will to power*. Random House (1967).
- Pio, F. (2024). Klaus Pranges pædagogiske distinktion mellem opdragelse (trading) og læring (transformation). *Nordic Studies in Education*, 44(1), 24–40. <https://doi.org/10.23865/nse.v44.5730>
- Sæverot, H. & Werler, T. (Red.) (2017). *Pedagogikkens språk*. Gyldendal Akademisk.

KAPITEL 5

Med livet som insats – en diskussion om möjligheter för bildning i samtida förskolläroterutbildning

Alexandra Söderman Göteborgs universitet

Johan Söderman Göteborgs universitet

Abstract: The preschool teacher education program was incorporated into the Swedish higher education system following the university reform of 1977, partly to promote social equality. Over time, however, it has become the most homogeneous program within the higher education system, with over ninety percent female students, primarily from non-academic backgrounds. In the hierarchy of teacher education programs, preschool teacher education ranks lowest in terms of status, partly due to low admission scores, limited career paths, and the fact that the program mainly attracts students from lower social backgrounds. At the same time, the seven-semester-long program represents a significant investment for individual students. In this chapter, we argue that the preschool teacher program should place greater emphasis on the *Bildung* pathways of students. The purpose is to better understand the opportunities for *Bildung* that the contemporary preschool teacher education may encompass. Following a qualitative tradition, the empirical material consists of two interviews with preschool teacher students at the beginning and end of their education. These interviews are analyzed and discussed from a comprehensive *Bildung* perspective. The results indicate that (i) a certain femininity, along with interests in fantasy and folk culture, has the potential to open up cultural educational opportunities, but also that (ii) cross-generational experiences hold potential for *Bildung*. Additionally, the results suggest that (iii) the sometimes indirect path to choosing preschool teacher education represents a life experience that can also serve as a potential educational resource.

Keywords: preschool teacher education, sociology of education, *Bildung*

Sitering: Söderman, A. & Söderman, J. (2024). Med livet som insats – en diskussion om möjligheter för bildning i samtida förskolläroterutbildning. I H. Rinholm, Ø. Varkøy, B. Fredriksen & M. H. A. Bjerke (Red.), *Kritisk danning i lærerutdanningen* (Kap. 5, s. 89–107). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.231.ch5>

Lisens: CC-BY 4.0

Introduktion

I detta kapitel riktas fokus mot samtida svensk förskollärarytbildning med syftet att förstå och diskutera vilka möjligheter till bildning som denna utbildningsväg kan rymma. Anledningarna att engagera sig i en sådan diskussion är många. Förskolan utgör det svenska samhällets första formella (ut)bildningsinstitution och lärarrollen är djupt sammanflätad med begreppet bildning. Parallellt med det formella ansvaret att bidra till barns lärande och bildning inom förskolan kan förskolläraren också själv förstås som ständigt på en bildningsresa. Denna bör även inkludera utbildningen till förskollärare som både borde generera bildning och förbereda för en yrkesgörning präglad av bildning i en rad bemärkelser.

Tidigare forskning har dock visat att förskollärarytbildningen ofta placeras lägst i den akademiska hierarkin, vilket delvis tillskrivs utbildningens bristande närhet till samhällliga sfärer kännetecknade av kulturellt och akademiskt kapital (Broady, 2011; Broady et al., 2009; Söderman, 2022). Denna brist kopplas ibland samman med vad som kan beskrivas som en elitistisk uppfattning om bildning (Gustavsson, 2018). En central tematik i detta kapitel handlar därför om förhållandet mellan bildning och kapital i bemärkelsen det som i en social kontext möts av erkännande (jfr Broady, 1998). Hellre än att avfärda förskollärarytstudenterna som resurs-svaga intresserar vi oss mer specifikt för vad studenter faktiskt bär med sig till utbildningen i form av tidigare erfarenheter och resurser, samt hur dessa kan utgöra grund för bildning och sådana resurser (exempelvis kulturellt och akademiskt kapital) som erkänns också utanför förskolefältet (jfr Bourdieu, 1984, 1988, 2000). Kapitlets fokus är alltså i grunden färgat av de bildningspedagogiska tankegångar som tillskrivs den danske filosofen Søren Kierkegaard (1859/2019) som just betonat vikten av att i pedagogiska sammanhang utgå från den lärandes perspektiv och var denne konkret befinner sig. I en bildningsorienterad lärargörning framstår detta perspektiv kanske som självklart, men i relation till samtida svensk förskollärarytutbildning och forskning om denna kontext väcker Kierkegaards synsätt frågan om vilka möjligheter till bildning som faktiskt ryms inom utbildningen idag. Särskilt med tanke på studentgruppens sammansättning och dess uppmärksammade brist på exempelvis kulturellt och akademiskt kapital. Sotevik och Siekkinen (2023) hävdar exempelvis att förskollärarytstudenter har ett mer praxisorienterat habitus. Vi menar dock att även ett sådant bör kunna utgöra grund för individuell emancipatorisk bildning

som både utmanar och expanderar de erfarenheter som studenten tar med sig in i utbildningen. Inte minst när förskollärarytbildningen är förlagd till universitetet.

Bakgrund – om förskollärarytbildning i Sverige

Svensk förskollärarytbildning har en relativt lång historia som sträcker sig från olika informella utbildningar under det sena 1800-talet via 1940-talets föreningsdrivna tvååriga seminarieprogram till en förstatligad utbildning från 1962 och framåt (se Eriksson, 2014; Holmlund, 2010). 1977 införlivades förskollärarytbildningen i den svenska högskolan i samband med den så kallade högskolereformen då all eftergymnasial utbildning samlades under ett och samma paraply. Tanken var att denna reform skulle bidra till en differentiering av den högre utbildningen och att denna i sin tur skulle bidra till social utjämning. Utbildningssystemet är dock, enligt den franske sociologen Pierre Bourdieu (1988), ett dolt system av ojämlikheter. Sociala och politiska reformer för att uppnå ökad demokratisering via utbildningssystemet är därför nästan dömt att misslyckas (se Larsson, 2009). Att fler söker sig till universitetet innebär nämligen inte ökad demokratisering per automatik. Snarare kan sådana insatser leda till att samhällsstrukturen konserveras. Eftersom relativt stora grupper i befolkningen saknar tillräckliga kunskaper om utbildningssystemet riskerar de att gå utbildningar som har ett lågt värde på utbildningsmarknaden. Det gör i sin tur att klassamhället reproduceras. De lägre klassernas barn riskerar således att välja utbildningar med låg status som nästan blir helt ”värdelösa” (Broady, 1998).

Förändringarna som genomfördes inom svensk högre utbildning under det sena 1970-talet kan dock ses som en spegling av idéer relaterade till hela det svenska utbildningslandskapet. Förskolan har exempelvis sedan dess blivit mer utbildnings- än omsorgsinriktad (Eriksson, 2014) på samma sätt som förskollärarytbildningen gått från hantverkskunskap till ökad akademisering genom inplaceringen i högskolan. En förlängning av utbildningstiden till sju terminer och införande av examensarbete har under vägens gång bidragit till ett ännu starkare fokus på vetenskapliga kompetenser (Råde, 2019). Förskollärarytbildningens grundläggande utformning regleras numer i en statlig förordning

(Utbildningsdepartementet, 2021:1335) som stipulerar att en termin (30 hp) ska vgas åt verksamhetsförlagd utbildning, två terminer (60 hp) åt studier i utbildningsvetenskaplig kärna och merparten, fyra terminer (120 hp), åt studier inom det förskolepedagogiska området. Med andra ord innebär detta att förskollärarytbildningen i sin nuvarande form ägnar sex av sju terminer åt akademiska studier och en åt verksamhetsförlagd utbildning. Trots det visar dock analyser av förskollärestudenters lärande att det är den praktiska omsorgskaraktären som utgör det starkaste utbildningsarvet (Siekkinen & Sotevik, 2023). Detta återspeglar i sin tur tendensen att svensk högre utbildning främst kopplas samman med instrumentella kunskaper kopplade till yrkeslivet. Kunskap som genereras på universitet och högskolor motiveras därmed i hög grad av konkreta behov som den högre utbildningen kan bidra till att fylla (se Strannegård, 2022). Det finns med andra ord ett påtagligt avstånd mellan svensk högre utbildning och exempelvis den franska och anglosaxiska traditionen som även fokuserar på karaktärsutveckling och bildning som en integrerad del av den högre utbildningen (Strannegård, 2022). När det gäller förskolläraryrollen så tycks måttet av instrumentalitet dock ha tilltagit. I 1972 års barnstugeutredning (SOU 1972:26) ansågs det fortfarande som en införlivad del av yrkesrollen att förskollärare också skulle arbeta med sin egen personlighetsutveckling parallellt med barnens (SOU 1972:26). I utredningen, som bland annat lagt grunden för förskolans läroplan, framhölls att förskolläraernas olika personliga intressen rentav var centrala för att förskollärare skulle kunna bidra till barns förutsättningar att inspireras till lärande och utveckling. Detta var också en av tankarna bakom idén att organisera arbetet i förskolan i arbetslag – att olika lärares olika personligheter och intressen skulle komplettera varandra för barnens bästa. Utredningen, som tidsmässigt föregick högskolereformen, betonade även vikten av att förskollärarytbildning skulle äga rum i en miljö ”som betonar och slår vakt om elevens [läs: förskollärestudentens] självständighet och integritet” (SOU 1972:26, s. 113). Under de senaste decenniet, när ungefär 3000 förskollärare per år utexaminerats från svenska lärosäten varav 96 procent är kvinnor, har vikten av självständighet, personlighet och integritet dock ersatts med juridiskt fastställda examensmål som visserligen stipulerar värdet av självkänedom, empatisk förmåga och att efter avklarad utbildning kunna identifiera sitt behov av ytterligare kunskap, men som än mer påvisar ett synsätt om förskolläraryrket som en slags ”one size fits all-kompetens”.

Bildning som teoretiskt perspektiv

Vi använder bildning som teoretiskt och analytiskt begrepp för att därigenom kunna rikta fokus mot centrala processer i människors liv. Som begrepp är bildning i hög grad uppbyggt kring idén om att lämna det bekanta och sig själv för att möta något nytt och annorlunda och därigenom förändras som människa (Gustavsson, 2018; Söderman, 2022). I vårt resonemang vill vi dock tydligt särskilja mellan olika traditioner av bildning. Vi fokuserar här på emancipatorisk bildning som syftar till individens frigörelse från sociala och kulturella begränsningar. Detta i motsats till den mer borgerliga, filantropiska traditionen där bildning kopplas till kultivering av individen inom ramen för ett specifikt kulturellt kapital ofta med ett uppifrånperspektiv, där de lägre samhällsklasserna ska bildas av den borgerliga eliten när det gäller till exempel smak och uppförande. Immanuel Kants resonemang kring bildningens övergripande syfte att frigöra människan från sin egen påtvingade omyndighet harmonierar väl med vår förståelse av ett emancipatoriskt bildningsbegrepp.

Ett annat sätt att tala om bildningens process är i den metaforiska bemärkelsen ”bildningsresa”, vilket här används som analytiskt redskap i enlighet med exempelvis Söderman (2019), som skriver om bildningsresan som en lärandeprocess som inte automatiskt leder till välbefinnande, utan som i stället genererar en typ av förnyad handlingsberedskap inför olika delar av livet såväl som ett kritiskt förhållningssätt. Också Gustavsson (2017) resonerar på liknande sätt om bildning i en slags hermeneutisk bemärkelse, och med stöd i Hans-Georg Gadammers tankar framhåller han bildning som en process bestående av såväl ”resan” som av ”återvändandet”. Bildningsprocessen handlar därmed om att utgå från det bekanta för att söka förstå det obekanta och främmande. ”Det bekanta är det ’hemma’ vi utgår från i utfärden till det okända för att återvända till det vi utgick från med nya erfarenheter” (Gustavsson, 2017, s. 23). Vilka studenterna är och var de kommer ifrån är alltså i allra högsta grad relevant att veta för den som utbildar. Resonemanget om bildningsresan relaterar också tillbaka till Wilhelm von Humboldt, som diskuterar bildning som en fråga om att manifesteras sitt inre och den inre kunskapen i något världsligt för att därefter få nya insikter som leder vidare. Bildningens process handlar på så vis om en (ökad) sammansmältning av människans inre och yttre värld. Det bidrar exempelvis till en möjlig diskussion också om vad förskolläro-utbildningen blir genom de studenter som går den.

Den bärande tanken bakom bildningens process som vi valt att ta fasta på är dock synsättet att det är omöjligt att återvända till sig själv så som man en gång var eftersom bildningsresan förändrar ens sätt att se på världen och på sig själv. Det är här vår förståelse av emancipatorisk bildning skiljer sig från den borgerliga traditionen. Bildning är inte enbart en fråga om att tillägna sig specifika kunskaper, färdigheter eller förmågor, utan det handlar om en djupare process av transformation som går bortom den etablerade hierarkin av kulturella värden. Det är en process där individen utvecklar ett kritiskt förhållningssätt till de ramar och strukturer som format henne och som gör det möjligt att frigöra sig från dessa ramar. Därför är bildning något djupt personligt, vilket i detta sammanhang innebär att öppna för en ödmjukhet inför att en utbildning som förskolläroprogrammet kommer att bli del av olika bildningsprocesser för olika studenter, även när innehållet är precis detsamma. Att inse detta innebär att skilja på olika dimensioner i vad det innebär att vara bildad eller att bilda sig. Bortom teknisk eller instrumentell kompetens finns också själsliga dimensioner av att med ny kunskap förändras som människa. Det gör all form av utbildning till ett delvis osäkert projekt eftersom bildningsprocessen hos individen och i en viss grupp, i en viss tid och i en viss miljö kommer att ta delvis oförutsägbara vägar. För att ändå avgränsa bildning som något öppet men samtidigt särskilt använder Gustavsson (2017) beskrivningen praktisk klokhet för att närma sig bildningens definition. Därigenom pekar han på relationen mellan bildning som å ena sidan en inre process och å den andra som ett förhållningssätt till världen. Bildning är rörelse och blir därmed en fråga om att omsätta kunskaper och insikter till handling och omdöme.

Bildning och utbildning

Till skillnad från bildning så har en utbildning en konkret början och ett distinkt slut – utbildning har i regel också specifika mål som ska uppfyllas. För att högre utbildning ska anses bildningsorienterad behöver vetenskaplighet, praktisk kunskap och medborgerlig klokhet komma samman i relation till det specifika innehållet (Gustavsson, 2017). Den sammanbindande länken mellan dessa bildningsdimensioner utgörs av den mänskliga erfarenheten. Gustavsson betonar således varje studerandes rätt att utveckla sin kunskap ”från den punkt man befinner sig” (s. 280). Bildningens personliga dimensioner handlar även om möjlighet att bringa helhet i den livslånga

berättelsen om individen och hennes plats i världen. Detta då mening skapas genom en ständigt fortgående spiral som består av livet, berättelsen, det berättade och omtolkade liv som levs på annat sätt genom berättelsen (s. 290). Det går med andra ord inte att skilja ut tekniska, instrumentella förmågor från det förändrade tänkandet hos individen eller hur personen ifråga förändrar sitt tänkande om sig själv och världen, inklusive det yrkesområde som hon sen ska träda in i.

Samtidigt rymmer förskolläraryrket krav på en viss formell kompetens, men lärares väg till och genom en utbildning formas också av studenternas/de blivande förskollärarnas personliga meningsskapande och den egna bildningsresan. Kim och Zimmerman (2017) betonar därför vikten av att lärare utvecklar förmågan att kultivera sina egna dispositioner för att kunna använda sig själva som pedagogiska instrument i mötet med barn och elever. De anser att en lärarutbildning som inte tar lärarstudentens personlighet i beaktande bortser från en av de mest grundläggande dimensionerna av den mänskliga existensen. Läraryrket är därför särskilt sammanflätat med bildning eftersom det handlar om att själv befinna sig i ett ständigt tillblivande, parallellt med tillblivande hos dem man undervisar. Bildning och bildningsresan som metafor kan i sammanhanget förstås som den kontinuitet som i detta fall binder samman förskollärares yrkesroll med det egna livets erfarenheter i ett bildningsnarrativ präglad av livets kontinuitet. Lärarens levda erfarenheter och tolkning av desamma formar läraren i en slags ständig tillblivelse. Med ett bildningsperspektiv går det således inte att frångöra lärarrollen från människan bakom den (se Kim & Zimmerman, 2017).

Genom att anlägga ett bildningsperspektiv på erfarenheter från förskolläraryrket öppnas för en existentiell diskussion där kunskap inte enbart handlar om att tillämpa olika instrumentella förmågor som på ett universellt vis kan omsättas i en förskolläraryrket. I stället vill vi peka på möjligheterna med att fläta samman utbildning och bildning i relation till förskolläraryrket i allmänhet. Även om vi lutar oss mot en emancipatorisk förståelse av bildningsbegreppet så går det dock inte att bortse från att bildning även kan utgöra en del av det som i enlighet med Bourdieus begrepp kan benämnas kapital i symbolisk, akademisk eller kulturell bemärkelse. I denna mening kan ett ökat fokus på bildning göra det möjligt för förskolläraryrket att röra sig mellan olika kunskapsfält och sociala arenor. Bildning kan alltså utgöra en ständig process som även kan möjliggöra tillgång till nya sammanhang och nätverk.

Bildningsprocessen kan därigenom även leda till att studenternas habitus förskjuts och omformas i mötet med akademien, vilket i sin tur öppnar upp för en emancipatorisk bildningsprocess som både har ett djupt personligt värde och öppnar för ett större mått av socialt och professionellt erkännande.

”Bildungsroman” som intervjumetodologisk inspiration

Den empiriska förankringen i vårt bidrag består av intervjuer med två förskollärostudenterna på ett större lärosäte i Sverige – en student i början av utbildningen (termin 2), en i slutet av sin utbildning (termin 7). Ansatsen är kvalitativ, vilket bland annat motiveras av att kunskapsbasen kring förskollärostudenternas resurser och dispositioner sedan tidigare är svag. Det finns helt enkelt få studier som riktar fokus mot förskollärostudenternas dispositioner. Utöver detta så lämpar sig en kvalitativ ansats även då man studerar människors bildningsresor i allmänhet, eftersom dessa ofta är personliga och mångfacetterade (jfr Kim & Zimmerman, 2017). Intervjuerna med de två studenterna har därför genomförts som semistrukturerade samtalsliknande intervjuer (Bryman, 2016; Leech, 2002; Riesman & Benney, 1956; Spradley, 1979). Inspiration till intervjuteman har dels hämtats från tidigare utbildningssociologisk forskning och teoribildning som pekar på vad det är för typ av resurser som generellt sett saknas bland studenter från studieovana hem, dels inspirerats av idén ”Bildungsroman” som metod för studentreflektion i läroutbildning och -yrke (Kim & Zimmerman, 2017). Detta innebär mer konkret att samtalsintervjuerna öppnat för att ta fasta på olika anhalter i det som brukar beskrivas som viktiga bildningserfarenheter och som sammantaget formar ett särskilt narrativ om betydelsefulla händelser i en människas liv. I stället för fasta frågor utformades utifrån det en intervjuguide med följande teman:

- Uppväxten med fokus på skolgång, fritidsintressen, familj, kompisar och andra viktiga personer
- Det tidiga vuxenlivet och olika erfarenheter, arbete, andra vägval
- Nuvarande fritidsintressen/hobbyer
- Nuvarande social kontext (vänner, familj)
- Utbildningsvalet och särskilt frågor kring vad utbildningen har gett hittills, bortom det förväntade.

Studenterna rekryterades via lärosätets studentplattform där intresserade efterfrågades. De två som först svarade på förfrågan var de som slutligen kom att ingå i studien. Innan intervjuerna inleddes informerades studenterna om forskningsetiska principer såsom möjligheten att avbryta eller dra tillbaka sin medverkan, att samtalen spelades in med ljudupptagning och att deras namn och annan information kommer att anonymiseras i de publikationer som materialet används i (jfr Vetenskapsrådet, 2002). I denna text är de intervjuade studenternas namn fingerade, och utsagor som härleds till platser, personer eller omständigheter som kan röja deras anonymitet har inte tagits med i citaten. Intervjuerna genomfördes med videomötesprogram och pågick under cirka 45 minuter vardera. Intervjuerna spelades in och har sedan transkriberats, anonymiserats och analyserats med inspiration av teoridrivna tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). Konkret innebär det att vi efter transkribering flera gånger har läst igenom materialet i relation till syfte och vårt övergripande bildningsperspektiv för att därigenom sortera det i kategorier. Dessa har mejslats fram efter att materialet sorterats i grövre teman kring utsagor om barndomen, om betydelsefulla personer, läsintresse, olika utbildningsvägar, kultur- och fritidsvanor och viktiga miljöer. Sorteringen har därmed gått från att vara mer beskrivande till att bli mer finkalibrerad givet vårt analytiska fokus. Först efter flera ytterligare genomläsningar av materialet har slutliga resultat-kategorier kunnat formuleras, vilka presenteras under följande rubriker: *Flickighet, fantasy och folklig kultur som möjlig utgångspunkt för bildning, Om åldersöverskridande och dess bildningspotential samt Raka men krokiga vägar – om livserfarenhet som bildningsresurs.*

Flickighet, fantasy och folklig kultur som möjlig utgångspunkt för bildning

Trots att förskollärarytbildningens studenter tenderar att kategoriseras utifrån sin brist på resurser så visar de två intervjuade studenternas berättelser att de bär med sig en bredd av kulturella referenser och erfarenheter från sin uppväxt. Dock tycks dessa inte så tydligt ha utmanats genom utbildningen. Båda studenterna lyfter exempelvis fram bokläsning och biblioteksbesök som viktiga aspekter av den egna barndomens erfarenheter, men när de talar om vad utbildningen har gett dem kopplas dessa erfarenheter inte samman med den kommande yrkesrollen. Snarare tycks studierna och det egna livets samlade kulturella erfarenheter utgöra i princip separata

berättelser. Emilia som går andra terminen vid intervjutillfället lyfter visserligen fram att hon redan nu har fördjupat sin kunskap inom ”alternativa kommunikationsmedel”, men det relaterar hon främst till sitt eget moderskap. Emilia lyfter även fram andra typiskt kvinnoorienterade kreativa hobbyer och ”pyssel”, vilket utgjort ett livslångt intresse.

Sofie som går sista terminen uttrycker att hon upplever utbildningens innehåll som ibland ganska frånkopplat ”verkligheten” i förskolan, vilken hon själv hade insyn i redan innan hon började studera. Hon får under intervjun svårt att komma på något som hon egentligen tar med sig från själva utbildningen över huvud taget, även om hon berättar att hon minns att hon blivit förvånad ibland när hon har tänkt på något nytt sätt. Samtidigt är det tydligt att exempelvis bokläsning och då särskilt olika fantasy-inspirerade berättelser är något som intresserar och har intresserat dem båda. Bokserien om Harry Potter nämns av båda studenterna som en av de särskilt minnesvärda läsoplevelsorna som de själva bär med sig från sin barndom, men erfarenheten av att ha varit ett läsande barn knyts inte till berättelser om den kommande förskollärargärningen. Detta trots att förstaterminsstudenten Emilia exempelvis själv har erfarenhet av högläsning långt upp i åldrarna vilket hade kunnat översättas till förskolans praktik. Emilia talar också varmt om hur hon numer läser romantiska fantasy-böcker som Twilight-serien och även det hon kallar för ”vanliga romantiska vuxenböcker” i feelgood-genren. Sofie berättar att hon har ganska bra koll på bibliotekets topplista över populär och nytutkommen litteratur, och att hon bland annat gillar ”deckarromaner”. Utöver läsningen pratar båda om TV-serier och filmer såsom Game of Thrones, Starwars, Marvel, klassiska komediserier som Vänner, ”chick flicks”, romantiska komedifilmer och även musik, mest i form av preferensen för äldre hits på kommersiella radiokanaler. Båda gick också under någon period på kulturskolan när de var yngre, och båda nämner sporadiska sommarsemestrar till charterresmål som Mallorca och Gran Canaria som sin främsta utlandserfarenhet, även om Emilia på termin två också berättar om musikal- och operaresor till London tillsammans med sin mamma. Sofie berättar att hon under senare år rest tillsammans med sin sambo till andra typer av resmål såsom Frankrike, Grekland och Kroatien.

Sammanfattningsvis pekar resultaten i detta avsnitt mot att förskollärarstudenter de facto har en rad olika kulturella resurser med sig. I viss mån härrör de till typisk flick- eller tjejkultur, men i de intervjuade studenternas utsagor finns även inslag av mer ”high brow”-kulturella erfarenheter

såsom operabesök. Genremässigt verkar fantasy och olika typer av sagoliktande berättande utgöra en gemensam kulturell bildningsresurs. De två studenterna har också olika erfarenheter av mer folkligt orienterad kultur; utöver charterresor och marknader nämns sommarminnen tillsammans med far- och morföräldrar, skidresor och utflyktsmål såsom olika parker. Ur ett bildningsperspektiv antyder de två studenternas berättelser sammantaget att de bär med sig en relativt stor bredd av kulturella resurser som bättre borde kunna tas tillvara i relation till studieområdet till förskollärare. Det är i sammanhanget också anmärkningsvärt att de kulturella resurser, erfarenheter och intresseområden som studenterna kopplar samman med sina egna liv inte tycks länkas till den kommande yrkesutövningen. Detta är något vi kommer att återkomma till och utveckla i den avslutande diskussionen.

Åldersöverskridande erfarenheter och deras bildningspotential

Båda de intervjuade studenterna uppvisar en intressant relation till ålder på så vis att de själva positionerar sig som relativt ålderslösa. Med ett bildningsperspektiv kan en sådan självbild förstås öppna för bildande möten bortanför den egna generationen. Både Emilia och Sofie berättar om betydelsefulla relationer med äldre (en farmor eller vänners föräldrar). De talar även om egna intressen som inte kanske inte är förknippade med den egna åldern eller generationen. För att återknyta till intresset för bokläsning så berättar Sofie exempelvis om att hon i barndomen läste Wahlströms ”Fem”-böcker och Kitty-serien trots att hon själv är född på 1990-talet. Till skillnad från merparten av sina generationskamrater gick Sofie heller aldrig på förskola utan enbart ”lekskola” några timmar per dag, ”men inte för att ens förälder behöver jobba”. När Sofie uttrycker sig kring valet att studera till förskollärare knyts det till berättelsen om att ha varit vikarie under ”många år” innan hon började plugga – vilket även det är ett ganska talande uttryck i relation till ålder med tanke på att Sofie vid intervjutillfället fortfarande är under 30.

Också Emilia har erfarenheter som hon själv länkar till andra delar av livet än hennes egen ålder. När hon berättar om sitt intresse för handarbete och virkning knyts det till en slags föreställd ålderdom: ”Så vi satt där och var typ tjugo år och brukade skoja om att vi är typ åttio i sinnet, när vi satt där och drack vårt te och hade vår syjunta tillsammans.” Som

bildningsprocess innebär de kreativa sysslor som Emilia ägnar sig åt som något mer än alstren ifråga – här ans betydelsen av andra viktiga personer och möten som tillsammans med den intergenerationella erfarenheten möjliggör identifikation med olika roller och erfarenheter parallellt. För Emilia på termin 2 tycks valet att bli förskollärare också kopplat till dimensioner av ålder. Hon berättar exempelvis hur många tidigare hade frågat henne om hon inte ska bli förskollärare ändå och att hon till slut liksom föll till föga efter möten med barn i rollen som ”simfröken”. Hon talar också åldersöverskridande om sig själv och beskriver sig som en typisk ”lektant” som hamnar vid barnbordet på olika tillställningar, och som nästan naturligt lyckas omgärda sig med barn på olika platser såsom den lokala lekplatsen. Dessa resurser ifråga om personlighet och kanske även intressen tycks också tillerkännas värde i mötet med förskolan, vilket Emilia berättar om:

[...] sen så kom ju VFU:n och då var det jättekul, och det var ju väldigt tidigt i förra kursen så när man kom tillbaka och skulle göra ett boksamtal och jag bara klev innanför dörren och dom bara ropade mitt namn, och jag bara ”oooh!” (skratt). Det var väldigt roligt att barnen verkade uppskatta mig också liksom. [...] Och även på jobbet, simfröken, där var det ju något barn senast som vägrade släppa mig [...]

Sofie på sista terminen nämner inte barnen på förskolan alls, men hon pratar å andra sidan mycket om sin farmor och farfar som centrala personer för hur hennes egen barndom var. Inte bara för att de passade henne när föräldrarna jobbade, utan också för att de brukade ta med henne till biblioteket och även bidrog till sommarlovsminnen genom sådant som båtturer och olika utflykter. Sofie berättar även att hon inte blev färdig med gymnasiet samtidigt som sina jämnåriga utan fick avsluta sina studier på Komvux, vilket i sig kan tolkas som exempel på uttryck för en åldersöverskridande erfarenhet då de sena ungdomsåren och det tidiga vuxenlivet inte följt en helt förväntad livsväg.

Ur ett bildningsperspektiv är de två studenternas berättelser om intressen, relationer och erfarenheter intressanta eftersom de öppnar för bildande möten med en mångfald andra människor. I relation till yrkesutövningen förskollärare har dessa bildningserfarenheter potential att bidra till insikter om förskollärarens dubbla roll i relation till barn och deras föräldrar. Denna typ av personligt grundade erfarenheter kan också ses som en central dimension när det gäller att förbereda sig för arbetet i ett åldersblandat arbetslag. Det finns även vissa kritiska aspekter av denna typ av åldersöverskridande erfarenheter när det kommer till förskolläraryrket.

Om fokus i hög grad riktas mot teorier om barn och barndom som inte stämmer överens med studenternas egna erfarenheter finns en risk att man går miste om att integrera deras egna erfarenheter i den kommande lärargärningen.

Raka men krokiga vägar – om livserfarenhet som bildningsresurs

Bildningsresan är en metafor som i hög grad kännetecknar de båda studenternas vägar till förskollärarytbildningen. Varken Emilia eller Sofie har gått raka vägen från gymnasiet till förskollärarytprogrammet. För Sofie som vid intervjuutillfället går sista terminen på utbildningen var det erfarenheten av att ha arbetat på förskola som ”outbildad” som ledde till utbildningsvalet. För henne möjliggjorde vuxenutbildningens olika valbara kurser en för henne ny specialisering efter gymnasievalets inriktning på globala perspektiv, samhälls- och rättighetsfrågor:

På Komvux så läste jag en del barnskötarkurser som jag tror ingår i barnskötarytprogrammet om man går det. Så det var lite sådär aktivitetsledarskap, och det var väl nån som var sådär ”små barns utveckling”. Så [...] då tänkte jag det att eftersom jag tyckte att det var, att mitt intresse låg mycket där så är det väl bra att ta det då. [...] och sen så hade dom såna kurser i skrivande, litteraturvetenskap tror jag, och sånt tycker jag också är, jag hade... jag kände att jag har lätt för svenska och engelska och sådär, så jag tog det som lockade mest helt enkelt [...] Ja, det var inte såhär dom allra vanligaste ämnen eller vad man säger. Ingen samhällsvetenskap eller natur eller utan det var lite mer specificerade kurser.

Emilia berättar att det var hennes önskan om ett kreativt yrke som fick henne att söka till förskollärarytutbildningen. Vägen dit gick från folkhögskolestudier och arbete på ett kasino efter gymnasiet via föräldraledighet och en periods arbete som ”simfröken” för yngre barn via audionomprogrammet, som hon hoppade av efter en termin, innan hon beslutade sig för förskollärarytprogrammet. För Emilia är dock siktet inställt på en senare specialisering i specialpedagogik. Förskollärarytutbildningen kan på så vis ses som en anhalt på Emilias akademiska bildningsresa.

Trots att vägen till förskollärarytutbildningen skulle kunna tyckas krokig för den utomstående finns en tydlig röd tråd i Emilias berättelse. Hon uttrycker också att hon kan dra nytta av exempelvis kasinoerfarenheterna i relation till förskolan eftersom dessa gett henne så mycket ”skinn på näsan”.

Hon skojar om likheterna mellan småbarn och onyktra vuxna och betonar insikter kring att i möten med andra kunna hålla tålmodet och tåla den stress det innebär att hantera ibland oväntade situationer. Också sistaterminsstudenten Sofie berättar om en form av självsäkerhet, men för henne är detta något som utvecklats genom utbildningen. Det handlar dock inte om några särskilda färdigheter som hon lärt sig, utan mer om personlig utveckling som kommer av att ha bestämt sig för att göra något och sedan slutföra det:

Nånting som har börjat slå mig väldigt mycket nu den här sista terminen är alltså mycket det här hur, men herregud hur ska jag förklara... men att jag på något sätt känner en självsäkerhet på ett annat sätt tror jag. Det kanske är fel ord, men att det liksom... Ja, för mig är det nog mycket det här att jag bestämde mig för nånting och har genomfört det och är snart färdig med det. Lite den känslan att, ja det är kanske inte just det att det är förskolläraryrket... Men det är det ju för att det är det jag vill arbeta med, och det som jag tycker är intressant och roligt liksom, men att man ändå känner en, ja men en trygghet på något sätt i sig själv tror jag.

Här anas alltså två skillnader i processen. Emilia som är i början av sin utbildning tar alltså med sig självförtroendet in, medan Sofie utvecklat detta självförtroende genom utbildningen. Detta bör rimligen resultera i att förskolläraryrket för dem båda utgör del av två olika bildningsprocesser.

Sammanfattningsvis antyds här att förskolläraryrket ibland krokiga vägar till studierna innebär att de kan bära med sig en hel del olika typer av erfarenheter av studier på folkhögskola och komvux. Det visar också att olika arbetslivserfarenheter kan länkas in i förskolläraryrket utifrån utbildningens innehåll på ibland oväntade vis. I relation till de enskilda studenternas liv framstår dock en tydlig linje som speglar deras personliga bildningsresor, frågan är dock om detta tas tillvara inom utbildningen. Emilia som är i början av sin utbildning framstår i viss mån som mer självsäker än Sofie som snarare uppvisar en viss distans till det egna livet på ett sätt som ger bilden av förskolläraryrket som ett jobb snarare än en integrerad dimension av livet.

Diskussion

Resultaten från intervjuerna visar hur de två studenternas vägar till förskolläraryrket omgärdas av en rad olika erfarenheter från såväl

uppväxt som vuxenliv på sätt som öppnar för vidare bildningsprocesser både inom och bortom programmet. Den samhälleliga bevekelsegrunden för att förskollärare ska möta en holistiskt bildningsorienterad utbildning handlar exempelvis om att det inte går att förutse vilka kunskaper som kommer att efterfrågas i framtiden, och att en universitetsutbildning rimligen bör ge vidare möjligheter än enbart tillräckliga ”skills” för att utföra ett samtida uppdrag. Bildningsmässigt öppnar därför intergenerationella och åldersöverskridande dimensioner av studenternas självförståelse och erfarenhet för bildning genom sådant som omprövande, perspektivtagande och en slags rörelse i relation till den egna identiteten. För de två studenterna som ingår i studien tycks detta också förknippat med valet att bli just förskollärare. Här kan man tänka sig att förskolläraryrket utgör en särskilt betydande del av bildningsprocessen för dem som har en levande relation till sin egen barndom, men även breda erfarenheter och personliga intressen framstår som centrala. På så vis har förskolläraryrket kanske större potential att utgöra en del av personliga bildningsresor jämfört med andra utbildningar. Detta eftersom den innehållsligt öppnar för möjligheten att akademiskt bearbeta och frigöra sig från sin egen bakgrund, samtidigt som man får en examen som öppnar för ett yrke som man ser sig kunna trivas med.

Det bör poängteras att den studie vi genomfört och som redovisas här är begränsad till två studenter, och resultaten är således inte generaliserbara. Dock ger de en inblick i vilken typ av bildningsresurser som förskolläraryrket de facto kan bära med sig. Att resultaten i viss mån kan återspeglas i annan forskning om studenter från studieovana hem (se Söderman, 2022; Trondman, 1994) ger också en tydligare bas åt denna bildningsdiskussion som mer övergripande aktualiserar viktiga frågor kring förskolläraryrketens förmåga att bidra till studenternas bildning, och i förlängningen vilka konsekvenser det kan tänkas få för förskolans och förskolläraryrkets bildningskvalitet. Till skillnad från ämnesläraryrket saknar förskolläraryrket i hög grad specificerat innehåll – och genomgången utbildning mynnar därför ut i en slags pedagogisk generalistkunskap som, i likhet med Berntsson (1999), kan vara svår att sätta ord på, vilket synliggörs i sistaterminsstudentens utsagor om självförtroende som främsta ”outcome”. Utbildningssociologiska studier har länge uppehållit sig vid att konstatera förskolläraryrketens bristande kapital i akademisk och kulturell bemärkelse (se Broady, et al., 2009); andra forskare har velat uppvärdera det praktiska kunnandet (Sotevik & Siekkinen, 2023).

Ingen av dessa tar dock hänsyn till det faktum att studenterna faktiskt är bärare av akademiskt och kulturellt orienterade erfarenheter eller att praktiskt kunnande av det slag som utvecklas i förskolläraryrket inte alltid erkänns i akademiska och kulturella kretsar utanför det specifika fältet. Eftersom förskolläraryrket dessutom är relativt lågavlönat leder det inte heller till ekonomiskt kapital, vilket lämnar oss med frågan om vad värdet av utbildningen egentligen blir.

Det är såklart möjligt att den mångfald som vi här kan ana i de två studenternas bildningsvägar speglar en ännu större pluralism och att förskolläraryrket i vissa fall är en mer integrerad del av studenternas bildningsresor på ett sätt som gör det möjligt att länka samman olika bildningserfarenheter. Att det inte med säkerhet förhåller sig så är dock problematiskt nog, eftersom förskolläraryrket för många studenter torde vara ett icke-val – det som ligger närmast till hands, präglad av ett slags arbetar- eller lägre medelklasshabitus, och som får den aktuella studentgruppen att känna sig socialt och kulturellt ”hemma” (jfr Söderman, 2022). Om studenterna inte tydligt lär sig ett pedagogiskt hantverk, inte har några direkta ämneskunskaper och inte heller utvecklar bildning, är frågan vad utbildningen bidrar med mer än en relativt säker anställning och studieskulder. Samtidigt innebär bildningsresan, precis som klassresan, att lämna sin position för att söka sig en ny. Klassresenären tenderar därför att hamna mellan två världar – den gamla som lämnades och där man inte längre känner sig hemma, och den nya som man strävat mot men som inte riktigt är ens egen. Givet studentsammansättningen borde förskolläraryrket åtminstone för många studenter innebära en möjlighet till en klassresa, men frågan är om dessa dimensioner av högskolereformens intentioner verkligen uppfyllts, bara för att så många fler numer går på högskola?

Att de som undervisar på förskolläraryrket kommer från liknande bildnings- och klassresenärsbakgrund präglad av ett liknande dåligt professionellt självförtroende kan möjligen förstås som hämmande i relation till möjligheten till bildande möten. Förskolläraryrket är i hög grad ”arbetarklassens döttrar” och om bildningsarbetet inte värnas riskerar utbildningen att leda till en form av kulturell inlåsning. Det vill säga att utbildningen riskerar att leda till en form av rundgång där de kulturella resurser som studenterna tar med sig in i utbildningen också är det som präglar utbildningen, vilket följaktligen begränsar möjligheterna till

frigörande bildning men också karriärutveckling efter studierna. Här kan Handelshögskolan i Stockholm, som i hög grad går att ses som förskollärrarprogrammets antipod med sina resursstarka studenter, användas för att exemplifiera hur bildningssatsningar kan möjliggöras inom ramen för högre utbildning. På Handelshögskolan har man nämligen under senare år brutit upp högskolans ensidiga fokus på ekonomi med inslag av humaniora, skönlitteratur och konst för att skapa nya vägar för studenternas kreativitet och bildning än bara genom intellektet, men också för att svenska affärsmäns bildningsnivå ska närma sig sina internationella likars för att på så vis gynna affärssamarbeten (Strannegård, 2021). Satsningen kan således förstås som en investering i studenternas resurser och kulturella kapital, och en kritisk fråga är om inte samhället skulle vara i lika stort behov av bildade och kulturellt bevandrade förskollärare som av bildade ekonomer och affärsmän?

Avslutningsvis pekar denna studie på komplexa samspel mellan förskollärrarstudenters individuella erfarenheter och utbildningens form och innehåll när det gäller möjligheterna till bildning. Genom att närma sig de två studenternas olika resor till och genom förskollärrarutbildningen synliggörs en mångfald av erfarenheter som är centrala för den bildningsprocess som tycks löpa parallellt med utbildningen. Med avstamp i det bildningsteoretiska paradigmet som vi förankrar denna diskussion i bör det dock understrykas att förskollärrarutbildningens mångfacetterade innehåll i högre grad bör integreras med studenternas tidigare erfarenheter för att de ska kunna axla rollen som bildningsambassadörer för barnen de kommer att möta i sin förskollärgärning. Utbildningen bör inte enbart rusta studenter med självförtroende eller praktiska färdigheter utan också främja bildningsprocesser som kan tillåtas vara olika och personligt färgade.

Författarbiografier

Alexandra Söderman är lektor i barn- och ungdomsvetenskap och fil.dr i pedagogik vid Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet. Hennes forskning utgår ofta från kultur- och utbildningssociologiska perspektiv, och hon har ett starkt intresse för både förskola och förskollärrarutbildning som bildningspraktiker för de barn och vuxna som verkar i dessa respektive kontexter.

Johan Söderman är professor i barn- och ungdomsvetenskap och docent i musikpedagogik vid Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet. I hans forskning utgör bildning ett centralt och återkommande tema, och han har ett särskilt intresse för estetiska, kulturella och pedagogiska implikationer på barn- och ungdomskultur.

Referenser

- Berntsson, P. (1999). Förskolans läroplan och förskollärayrkets professionalisering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(2), 199–199.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Broady, D. (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Uppsala Universitet.
- Broady, D. (2011). Skolan, medelklassen och statsprogressivismen. *Kritisk utbildningstidskrift*, 142, 73–89.
- Broady, D., Börjesson, M. & Bertilsson, E. (2009). Lärarutbildningens hierarkier. *Nordisk tidskrift för kultur- og samfundsvidenskab*, 4, 5–17.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar: En balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Nordisk Barnehageforskning*, 7(6), 1–17. <https://doi.org/10.7577/nbf.576>
- Gustavsson, B. (2017). *Bildningens dynamik: Framväxt, dimensioner, mening*. Bokförlaget Korpen.
- Holmlund, K. (2010). *Förskollärayrkets historia till 1970*. Lärarnas historia. http://lararnashistoria.se/sites/lararnashistoria.se/files/artiklar/F%C3%B6rskoll%C3%A4raryrkets%20historia%20fram%20till%201970_0.pdf
- Kierkegaard, S. (1859/2019). *Synpunktet for min Forfattervirksomhed*. Lindhardt og Ringhof.
- Kim, J. H. & Zimmerman, A. (2017). Bildung, Bildungsroman, and the cultivation of teacher dispositions. *The Teacher Educator*, 52(3), 235–249. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1315624>
- Leech, B. L. (2002). Asking questions: Techniques for semistructured interviews. *PS: Political Science & Politics*, 35(4), 665–668. <https://doi.org/10.1017/S1049096502001129>
- Riesman, D. & Benney, M. (1956). The sociology of the interview. *The Midwest Sociologist*, 18(1), 3–15.
- Råde, A. (2019). Vilka kompetenser beskriver förskollärestudenter att de erhåller genom examensarbetet? *Nordisk barnehageforskning*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.2900>
- Siekkinen, F., & Sotevik, L. (2023). ”Jag är bättre på det praktiska”: Förskollärestudenters perspektiv på den akademiska utbildningen. *Högre utbildning*, 13(1), 17–28.
- SOU 1972:26. *Förskolan. Del 1 och 2*. Socialdepartementet.
- Spradley, J. P. (1979). Ethnography and culture. *The ethnographic interview* (s. 3–16). Waveland Press.
- Strannegård, L. (2021). *Kunskap som känns: En lovsång till att lära sig något nytt*. Mondial.
- Söderman, A. (2022). *Digital studentkultur: Om slutna grupper på Facebook som icke-formell arena i högre utbildning* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/70806/Thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Söderman, J. (2019). Kunskapssyn i opposition mot det instrumentella. *Folkbildning & Forskning: Årsbok 2018, II*.
- Trondman, M. (1994). *Bilden av en klassresa: Sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Carlsson.
- Utbildningsdepartementet. (2021:1335). Förordning om utbildning till lärare och förskollärare. Regeringskansliet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Personlig essay

DEL 2

Bildning som pedagogisk hållning

Bernt Gustavsson

Inledning

Detta kapitel är ett försök att analysera två dominerande pedagogiska uppfattningar med hjälp av begreppet *bildning* i syfte att se hur ett möjligt tredje alternativ kan formuleras. De två pedagogiska strömningar som jag utgår från är *förmedlingspedagogik* och *reformpedagogik*.

Förmedlingspedagogiken utgår från en given, kanoniserad kunskapsmassa som ska läras in genom lärarledd förmedling, det som av motståndarna kallas för *korvstoppning* eller *skedmatning*. En i Sverige känd tillskyndare av denna pedagogik är förre utbildningsministern Jan Björklund. I en envis kamp för att PISA-rapporteringarnas utfall återigen ska kunna visa att den svenska skolan återtar sin plats i främsta ledet genomförde han en serie reformer. Förmedlingen av fakta ska bli skolans huvuduppgift. Det är modersmjölken i denna pedagogik, den traditionella, helt dominerande pedagogiken sedan antiken som då med hjälp av riset lärde ut fakta, goda seder och lydnad.

Reformpedagogiken sätter den studerande i centrum, *inte* som ett pedagogiskt objekt som mottar fakta om verkligheten, förmedlade av en lärare. Den studerande ses istället som ett sökande subjekt med en stark betoning på att självständigt uppöva sin kritiska förmåga i sitt förhållande till verkligheten. Denna strömning kallas av motståndarna för ”flumskolan”. De idéhistoriska rötterna till denna pedagogik är att söka främst hos Jean Jacques Rousseau (*Emile*, 1 och 2) och dennes lärjunge Johann Heinrich Pestalozzi (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*), men står även att finna hos Johann Wolfgang von Goethe och i dennes människosyn (*Faust*). Under 1900-talet tillkommer en förnyelse inom denna strömning, vars främsta

namn är John Dewey. På svenska föreligger dennes *Individ, skola och samhälle* och *Demokrati och utbildning*. Deweys inflytelserika pedagogiska idéer inordnas i det som kommit att kallas *progressivismen*. Ellen Keys *Barnets århundrade* (1900) är en reformpedagogisk klassiker, spridd i stora upplagor internationellt.

När vi länkar samman dessa två stridande synsätt med hjälp av begreppet *bildning* kommer ett pedagogiskt alternativ till de två huvudspåren att visa sig; *en tredje pedagogisk hållning som överskrider de två stridande synsätten*.

Bildning är i ropet. I många kommuner benämns den myndighet som är ansvarig för skolverksamheten för *bildningsförvaltningen*. Bildning har blivit något av ett honnörsbegrepp. Men vilken status har det i praktiken? Som begrepp är det mångfacetterat. Det förekommer inte i den anglosaxiska världen, inte heller inom de romanska språken. Där dyker det upp med rötter i latinets *formatio* och/eller *educatio*, med en tydlig koppling till vad vi kallar för *utbildning*.

Sedan länge har det i de flesta sammanhang uppfattats att en bildad person besitter breda kunskaper om väsentliga saker, men som ibland även beundras för att ha kunskaper om de mest udda saker. Inom den demokratiserade världen omhuldas *allmän medborgerlig bildning*. Det handlar då om att individen har tillägnat sig förmågor som gör det möjligt att delta i samhällslivet och ta sitt ansvar som medborgare.

I den antika världen kan vi skönja ett bildningsbegrepp som grekerna kallade *paideia*. Detta klassiska bildningsideal är formulerat för att vägleda pedagogernas undervisning med barnen. Något förenklat kan vi se att *den fria processen* uttrycks på olika vis redan under den grekiska antiken. En flitigt använd bild är när skulptören formar stenen på sitt eget sätt i en fri process. För människan i den kristna världen, Guds skapelse, finns en förebild angiven, Gud i egen hög person, en förebild som i latinet benämns som *Imago Dei*, Guds avbild. Denna kristna humanismens inflytande minskar under renässansen bort från dess beroende av aristoteliskt och thomistiskt tänkande genom påverkan av den moderna vetenskapen. Så uppstår vad som kommer att kallas för *nyhumanismen*. I den fjärmar sig människan från Gud, ställer sig själv i centrum av skapelsen och blir sitt eget ändamål. Här tycks *humanitas* motsvara det som vi idag kallar för bildning.

Den gudomliga förebilden sekulariseras och omvandlas till mänskliga förebilder som t.ex. Leonardo da Vinci och senare Goethe. De representerar den sant bildade människan i sin allsidighet. Under 1800-talets politiska

och ekonomiska liberalism formas bildningstanken om till målbestämda studier och utbildningar. Denna målbestämning blommar ut med de mål som bestäms av vad en elev ska nå i sin utbildning. Det är många med mig som pekat på det svåra eller omöjliga i att styra bildande verksamheter med föreskrivna mål som snarare på motsatt vis försvårar lärandet. Det kan bli omöjligt att på förhand bestämma dem. Den fria processen riskerar att bli sekundär eller omöjlig att arbeta med vad gäller bildning. En pedagogisk verksamhet utan närvaron av fri process kan omöjligen ges namnet bildning.

Ur 1700-talets upplysning och dess motreaktion kliver människan nu fram som individ och personlighet. Genom den *idealistiska* filosofin, som i kölvattnet av Immanuel Kants berömda kritiker och dennes tyska proselyter, framkallas ett bildningsideal som än idag utövar ett inflytande över oss. Det är framförallt genom Johann Gottfried Herder som skapar begreppet bildning och Wilhelm von Humboldt som fyller bildningen med ett innehåll, som det tar plats i ett filosofiskt tänkande där ”varje aspekt av verkligheten kan spåras tillbaka till intellektet”, dvs. att ”människans förmåga till kunskap hamnar i centrum i stället för verklighetens beskaffenhet”. Så kan Kants ”kopernikanska revolution” uttryckas.

Vi kan skönja två spår i det som kommer att kallas för bildning. Det ena är målstyrt, där man strävar efter att uppnå ett bestämt mål; vilket vi känner igen från förmedlingspedagogiken. Det andra känner vi igen från reformpedagogikens ”äventyrliga” kunskapsresa utan något direkt mål.

Det innebär att vi kan använda bildningens dubbla egenskaper för att kritiskt granska olika uppfattningar om och användningar av pedagogik. En annan bildningstradition, vars rötter vi finner i Georg Wilhelm Hegels dialektik, representeras i vår tid av Hans-Georg Gadamer och Paul Ricoeur. Här handlar det om hermeneutik, tolkning. En vacker metafor för den är *Utfärd och hemkomst*. Individerna ger sig ut på äventyr i främmande land, upplevelsena tas med hem i form av en berättelse. Den påverkar det som var den levda erfarenheten från förr, och en syntes mellan gammalt och nytt uppstår.

Det gör i sin tur att den historiska utvecklingen behöver följas, vilket inte betyder att det förflutna är passerat men att det kan införlivas med det som kommer för att berika den fortsatta utvecklingen. Låt oss därför först följa bildningsbegreppets centrala delar som vi finner i det förflutna och som är närvarande i samtiden. En sådan kritisk och historisk analys gör det möjligt att använda bildningstanken i utvecklingen av pedagogiken.

Pedagogiska erfarenheter

1975 började jag arbeta som lärare på en folkhögskola. Vid samma tid etablerades progressivismen eller reformpedagogiken i Paolo Freires anda i Sverige. Ansvaret och organiseringen av studierna var till stor del deltagarnas, läraren var endast medorganisatör och ”medstuderande”. Ganska snart stod en sådan pedagogik i stark motsättning till den traditionella förmedlingspedagogiken. Det uppstod en pedagogisk motsättning som stundtals blev till en strid. På den folkhögskola jag arbetade etablerades problemorienterade studier eller tema- och projektstudier i Freires anda. Studierna var upplagda så att eleverna hade friheten att bestämma över sina studier till både innehåll och form.

Några år senare bedrev jag forskarstudier i idéhistoria. Där hade jag en lärare och studiekamrat som var mycket kritisk till sådana radikala studieprojekt. Inom skolformen bildades en organisation med namnet *Kunskap i skolan* med uttalat skarp kritik av reformpedagogiken. Därmed hade vi två helt olika sätt att se på pedagogik och lärande, ett med läraren som undervisare, förmedlare av kunskap med auktoritet och ett annat experimenterande med läraren som medstuderande och handledare.

Bildning som en tredje väg

Den väg som jag här kallar den tredje innefattar både *fri process* och *förebilder och mål*. Med god pedagogik arbetas en hållning fram som både är fritt spelande och bestämd av förebilder och mål som är självbestämda. Den väg där vi finner fria sökande processer, i vilka vi från början kanske inte ens vet vilka de är – men med insikten att det finns kunskaper som har funnits länge och som vi kan använda oss av.

Som nybliven lärare hade jag svårt att ta entydig ställning för det ena eller det andra – reform- eller förmedlingspedagogik. Jag arbetade i fria projekt som var socialt frigörande och föreläste och förmedlade samtidigt traditionell kunskap. Det var genom studier i bildningens historia som jag fann en tredje väg, en väg som går utöver både katederundervisningen och reformpedagogiken. Det var via Wilhelm von Humboldts språkfilosofi, där människan bildas som människa genom språket, men främst genom Gadammers och Hegels dialektiska filosofi jag kunde se en möjlig tredje väg till ett ställningstagande i den pedagogiska frågan. Deras tänkande kan mycket väl förenas med en reguljär syn på bildning som

innefattar studier i den egna kulturens litteratur, konst, musik och filosofi i centrum.

Genom deltagande i olika bildningsprojekt studerade jag även den amerikanska traditionen ”liberal arts” eller ”liberal education”, som utgår från det antika och medeltida *artes liberales* och innebär en delvis annan version av bildning såsom den bedrevs på amerikanska colleges och universitet. Den har bland annat studerats av den amerikanska filosofen Martha Nussbaum som genom studier av amerikanska colleges beskrev hur den klassiska bildningstraditionen hade påverkats och förändrats. Den egna kulturtraditionen studerades kritiskt och jämfördes med andra kulturer som berättades. Märkligt nog tänkte jag inte under den första tiden på den tradition jag själv arbetade i, den *folkbildande*, den som i bred mening uttrycktes på folkhögskolor och studiecirklar och som jag själv var en del av. Genom att därmed orientera mig brett kom jag så småningom fram till en egen kritisk hållning, en tredje väg som överskrider de ensidiga begränsningarna i det pedagogiska och vetenskapliga arbetet.

Ordet bildning

Under 1800-talet används bildning som ett honnörssord, eller som namn för en särskild klass i samhället, de *bildade*. Upplysningen som hyllar vetenskap och förnuft ansågs vara otillräcklig för att få med hela människan, särskilt i det estetiska och skönlitterära. Så kom bildning att användas för att humanisera samhället och kulturen och i olika typer av utbildningar, både i olika konstarter och vetenskaper med dominans av humaniora.

Ett vanligt svar på frågan vad bildning kan vara är ett citat från *Barnets århundrade* av Ellen Key som blivit legendariskt: ”Bildning är det som är kvar, sedan vi glömt allt, vad vi lärt” (Key, 1996, s. 121). I *Barnets århundrade* påpekar Key i kapitlet ”Själamorden i skolorna” att skolan ska lära för livet och att undervisningen därför måste vara levande. Mot henne stod konservativa företrädare och pedagoger som lärde utantilläxor och vad Key kallade ”papegojpladder”. Skolan skulle i N.F.S. Grundtvigs anda lära för livet och själv vara levande. Hennes skrifter spreds över Europa, särskilt i de nordiska länderna. Mina kamrater i Norge har ofta ett Key-citat i sina datorer, särskilt det citat jag återgivit här. Key drömde om att starta och arbeta på en folkhögskola, men så blev det inte. Istället skrev hon många böcker och föreläste. Hon kom att ingå i den nordiska krets där Ibsen var

den stora litterära förebilden och Grundtvig den pedagogiska, uttryckt i tanken om *det levande ordet*. Samtidigt som det finns en gemensam nordisk bildningstradition skiljer det sig mellan de nordiska länderna. Den ingår i ”den folkligt förankrade bildningen” i Sverige. I Norge är den delad mellan ”frilynta” skolor och kyrkans, i Danmark är Grundtvig dominerande, medan den svenska är förankrad i de folkliga rörelserna och är mer bokligt orienterad. Genom etablerandet av studiecirklar blev den svenska traditionen av studiecirkeln skapare Oscar Olsson proklamerad som ”icke endast för, utan också genom folket”. Här ingår Ellen Key, Oscar Olsson och Hans Larsson i det jag kallar självbildningens tradition. Filosofen Hans Larsson ger traditionen en kantiansk ådra med boken och biblioteket i centrum och ger det kritiska tänkandet en stor plats.

Två pedagogiska synsätt

I radikala perioder återkommer reformpedagogiken som en motvikt till och kritik av skolans vedertagna förmedlingspedagogik. På 1970-talet levde reformpedagogiken upp på ett nytt sätt med stark tilltro till elevernas deltagande i studierna och dess upplägg som starkt poängterades med demokratiska argument. I namn av frigörande pedagogik kritiserades ”katederundervisningen”. På flera skolor ledde det till konflikter, vilket i sin tur resulterade i bildandet av föreningar och organisationer som opponerade mot ”de pedagogiska experiment” som betecknades som ”flum”. Läraren ansågs endast vara kunskapsförmedlare och ”flummet” motarbetades. Politiskt togs initiativ som betonade ”effektiv utbildning”, vilket ansågs ge goda resultat med prov, betyg och examen. Det är företrädare för den politiken som senare gjorde skolan till affärsföretag och investeringsobjekt i nyliberalismens anda.

Som lärare och forskare hade jag personligen svårt att acceptera de förenklade förhållningssätt som båda dessa riktningar visade prov på. *Process* och *mål* kan stå i ett fruktbart förhållande till varandra. Jag sökte därför en tredje ståndpunkt mellan det subjektiva och det objektiva. Om studierna helt skulle vara demokratiska och beslutas av deltagarna gick alltför mycket tid och kraft till själva organisationen av arbetet och för lite till själva studierna. Men det gick hela tiden att använda förmedlande kunskapsinsatser, motsatser till det som proklamerades vara progressivt. Kunskapsrörelsen satte upp listor på böcker, en kanon som alla behövde läsa för att kunna

bli ”bildade”. En litterär kanon ställdes före ett eget val efter intresse och motivation.

Jag fann att både process och mål var nödvändiga inslag i begreppet bildning. Den fria oändliga processen är den subjektiva komponenten i begreppet bildning. Det är i subjektets förståelse och personliga förhållande till kunskapen, den lärandes intresse och motivation som här betonas i den pedagogiska processen. Målet ligger i reglerade kurs- och läroplaner som är djupt förankrade i samhälle och kultur.

Bildning som ord har kommit att begränsas till ett ideal som är svårt att förankra i det vardagliga pedagogiska arbetet, ofta missförstått som något skönandligt bortom alla nyttosträvanden. Sätter vi dock förstavelser till ordet bildning blir resultatet något annat. Vi kan börja med *folkbildning* som är en annan version, något som tillhör folket. *Allmän medborgerlig bildning* som omfattar alla samhällsmedborgare, men på olika sätt. Eller vi kan pröva med *självbildning* som är något som kan definieras som något människor gör med sig själva, individuellt eller i grupp. En fjärde använd förstavelse är något så enkelt som *allmänbildning*. Det innebär att bli någon som vet lite om mycket, som det brukar sägas. Det finns en hel del människor som menar att bildning rätt och slätt är förkastligt, elitistiskt och verklighetsfrämmande. Klokskap och vishet är ändå kvaliteter som många förknippar med bildning. Det kan gälla människor som normalt inte ses som bildade eller utbildade, men där livet självt har varit läromästaren.

Den fria processen är ett centralt kännetecken för bildning, en egenskap som markerar något annat än reguljär utbildning. Utbildning är i sin bestämning riktad mot ett bestämt innehåll och har en bestämd början och ett slut genom till exempel betyg och examen. Bildning har däremot inget slut utan är något som pågår genom människans liv i det oändliga. Den fria processen fortsätter genom livet och är just oändlig. Men så finns olika former av förebilder och mål, föreställningar om vartåt bildningen ska leda. Det kan vara förebilder för hur en bildad ska vara eller bli genom studier och personlig utveckling.

Denna dubbelhet medför att det är svårt att ge begreppet en entydig definition. Det är genom bildningens dubbla karaktär som den kan förstås och missförstås och samtidigt vara föremål för helt olika uppfattningar. Ett vanligt uttryck för bildning är att ge begreppet ett bestämt innehåll, ett lärostoff som kan leda till bildning. Ett uttryck för det är att ange ett

specifikt gods i form av böcker, målningar eller musik. Om vi begränsar oss till att utpeka ett fastslaget innehåll i en angiven kanon som bildande har vi endast angivit den objektiva sidan av bildning. Det som då saknas är den subjektiva sidan, som en människas förmåga att ta till sig stoffets betydelse eller att påverkas personligt av det; bildningen reduceras då till en prydnad eller ett socialt särmärke.

Från bildningstankens oändliga process och mål, det subjektiva och objektiva, kan vi alltså relatera den pedagogiska motsättningen. Denna dubbelhet i tolkningen utgör även den klassiska motsättningen mellan skilda pedagogiska ståndpunkter. Den utgör ett val mellan två alternativ som med hjälp av bildningsbegreppets båda delar på ett konstruktivt sätt kan kombineras med varandra. *En tredje ståndpunkt* är därmed möjlig som förmår se det fruktbara med *bildningsbegreppets dubbla betydelse* vilken tillåter oss att använda bildning på bästa och mest fruktbara sätt. Vi kan så långt konstatera att vi genom själva begreppets dubbelhet kan fritt söka dess mest produktiva relationer. Det kan innebära att pedagogiska processer börjar i det subjektiva och söker sig ut mot det objektiva för att åter införlivas i det subjektiva, i det personliga.

Det visar sig alltså att det råder olika uppfattningar om vad bildning är och vad det står för och om det över huvud taget är fruktbart att använda. Bildning utformas i olika versioner som hävdar olika synsätt på kunskap och människa. Det kan vara konservativt eller radikalt, till stor del beroende på syfte och sammanhang. Det uppstår olika ideal för vad bildning är eller kan vara. I uppkomsten av den svenska och nordiska folkbildningen urskiljer jag *medborgarbildning*, *humanistisk bildning* och *självbildning*, som var och en representeras av olika företrädare. Det oftast förekommande idealet är att bildning tillför en värdedimension till det som anses vara alltför instrumentellt eller snävt nyttoinriktat (se Gustavsson, 1991, 1996, 2000, 2007, 2009 och 2017).

I mina egna undersökningar och skrifter har jag funnit att bildning flitigast har förknippats med upplevelser av skapande i musik, litteratur, filosofi och konst. Mindre använt är det i naturvetenskapliga och tekniska ämnen i vilka det visar sig användas med skepsis. Den vanligaste kritiken är att bildning består av ideal och är något i grunden idealistiskt som bortser från en hård verklighet eller krassa ekonomiska intressen. Likväl återkommer olika försök att med bildningstankens hjälp utveckla humanistiska dimensioner i syfte att humanisera samhälle och kultur. Bildning ses på det viset som ett verktyg för att skapa ett värderationellt

samhälle där människor kan utveckla sina gåvor och söka det rätta och det goda.

Under 1990-talet som var en renässansperiod för bildning tillsatte högskoleverket i Sverige en grupp för att se hur bildning tolkas och används främst i olika ämnen och i olika länder. Förebilden och den främsta inspirationskällan var amerikanska colleges som ansågs bära olika slag av bildning i sin verksamhet. Många colleges finansieras till stor del av rika personer som själva genomgått utbildning på college och på så sätt visar sin tacksamhet. Den amerikanska traditionen *liberal arts* har tolkats om efter en kritisk blick av den. Nussbaum skriver att det inte längre räcker med den egna traditionen som behöver relateras med andra, inte minst för att många studenter kommer från olika delar av världen. Här betonas berättelsens betydelse för människan som förbinds med berättande fantasi. En sådan omvärdering och förnyelse av bildningstanken kan vi förbinda med bildning som utfärd och hemkomst.

Den tolkande traditionen

I den västerländska filosofiska traditionen finns åtminstone två grundläggande förhållningssätt till världen, ett dualistiskt som ser människans medvetande som skilt från världen, uttryckt som subjekt och objekt – och ett som betraktar människan som involverad eller integrerad med världen. Det senare är den hermeneutiska traditionen, som här får representeras av Hans-Georg Gadamer och Paul Ricoeur. Hur tolkar de begreppet bildning? Enligt hermeneutiken kan vi inte skilja ut oss från världen vi lever i. Vi är nedsänkta i tillvaron och hänvisade till att tolka från den punkt eller det sammanhang där vi befinner oss. När vi tolkar och söker förstå något nytt vi möter, utgår vi från det som redan är bekant för att med det möta det som är obekant och främmande. Tolkningsprocessen har på det sättet beskrivits som en resa från det bekanta till det obekanta och tillbaka, en resa tur och retur!

Ifrån hemmet reser vi ut och skapar oss möjligheten att lämna det bekanta och möta det obekanta och främmande. Det är då vi öppnar oss för nya erfarenheter. Men det avgörande bildningsmomentet för Gadamer är hemkomsten när vi med nya erfarenheter återvänder till oss själva och inarbetar det främmande i det redan bekanta. Hemkomsten är alltså här det avgörande bildningsmomentet. Den är själva grunden för det här slaget av bildningstänkande.

Den ställning ett litterärt verk som *Odysséen* intar ger oss ett stort antal bildande tolkningsmöjligheter. Det är lätt att se hur denna ”urberättelse” går igen som myt i den västerländska litteraturen. I en jämförelse mellan den grekiska och den judiska traditionen ser man att den grekiska utgår från cirkeln, den som *går ut kommer tillbaka*, medan den judiska *går ut i det oändliga*.

Låt oss ta ett steg till för att belysa de möjligheter vi finner i den tolkande eller hermeneutiska traditionen. Här är dikotomin mellan det objektiva och det subjektiva upphävd. Människan är här ett med världen som vi är hänvisade till att tolka både i en fri process och som mål, mellan det subjektiva och det objektiva.

Så här uttrycker Gadamer detta förhållande:

Att känna det egna i det främmande och det främmande i det egna ... att vända tillbaka till det egna från det som är annorlunda ... Det är inte främmandegörelsen som sådan, men hemkomsten till sig själv som utgör bildningens väsen. (Gadamer, 2020, s. 40)

Bildningstanken innefattar en relation mellan det allmänna, det universella och det enskilda, det partikulära. Utbildning till ett yrke begränsar sig till det partikulära, men den praktiska bildningen kan övervinna det partikulära och sträva mot det allmänna.

Hegel gör en åtskillnad mellan det partikulära och det allmänna. Den som bildar sig häver sig upp till en allmän nivå och offerar det partikulära. Utbildning sysslar med det partikulära, medan bildning rör det allmänna. Den som bildar sig bildar sig själv. Som Gadamer uttrycker det:

Den utbildade begränsar sig till det partikulära /.../ Bildning i betydelsen ”att häva upp till allmänhet” utgör alltså en mänsklig uppgift som kräver att man offerar det partikulära för det allmänna /.../ Den praktiska bildningen visar sig vid att vi realiserar yrket fullt ut i alla dess dimensioner, det vill säga att övervinna det främmande, som framställer sig som det partikulära, och gör det fullt ut till vårt eget. (Gadamer, 2020, s. 39)

Via Herder och Hegel blir bildning knutet till kultur och företrädesvis till dubbelheten i ordet bild som blir både *förebild* och *efterbild*. Bildning har inget utanförliggande mål, bildning kan inte vara ett mål i sig. Läromedel är ett exempel på att vara medel för ett mål och inte ett mål i sig. Bildning

rör sig inte om framgång utan om ett *vara* som blir till. Bildning öppnar för allmänna perspektiv och kan därför inte ha fasta mål.

Ricoeur och misstankens hermeneutik

En filosof i den hermeneutiska traditionen som haft stor betydelse för den samtida förståelsen av bildning är Paul Ricoeur. Jämte Gadamer är han den mest inflytelserika tänkaren med stor betydelse för bildningstankens utveckling. I allmänna framställningar brukar Gadamer presenteras som ”försoningens filosof” genom att tänka i termer av dialog och strävan efter konsensus och samförstånd genom att tala oss samman. I relation till det benämns Ricoeur som misstankens tänkare. Han menar att detta att förstå en sak inifrån är ett steg i en tolkningsprocess för att i ett andra steg rikta en misstanke mot det vi tolkar och söker förstå. Att misstänka innebär att distansera sig och fråga kritiskt hur det vi tolkar kan förstås. Som ”misstankens mästare” räknar Ricoeur Sigmund Freud, som menade att vi inte fullt ut kan förstå det vardagligt medvetna utan söker kunskap i det omedvetna, Karl Marx som sökte se samhället i dess dolda strukturer och Friedrich Nietzsche som såg den västerländska kulturen som förljugen. Ricoeur tänker i motsatser i uppfattningen om tiden som både nära oss i vårt dagliga liv och på avstånd som beräkningen av de kosmiska rörelserna. För att överbrygga avståndet mellan upplevelsens tid och kosmisk tid framhäver han *berättelsen* som brygger över människor och kulturer.

Generellt kan hermeneutiken sägas handla om det egna och det främmande. I skapandet av musik ingår både kompositionen och interpretationen. Tonsättaren skapar musik ur intet som sedan tolkas i olika led. Ur fantasins och förståndets fria spel kommer improvisationen och vetenskapliga överraskningar. Hermeneutikens spel mellan det egna och det främmande sker där musiken skapas. Själva läsningen av partituret är ett första steg i en tolkning som sedan tolkas via den levande musiken. Det är snarast i mellanrummet mellan det egna och det främmande som utrymmet för nya tolkningar finns. Mellan det egna och det främmande finns det tredje. Att tolka är alltså något annat än att assimilera. Den dubbelblick som så uppstår ger inbillningskraften, fantasin en allt större betydelse.

Bildningstanken i den hermeneutiska traditionen kan förenklat framställas så att vi utgår från det som är bekant och igenkänt för att sedan

göra en färd ut i det okända. Här tar vi risken att sätta oss på spel för det främmande och annorlunda. Så gör vi nya erfarenheter för att komma tillbaka hem, där vi finner hemmet förändrat genom vår omtolkning vi gör genom att ha mött det främmande och annorlunda. Så kan bildning beskrivas som en resa, en utfärd och en hemkomst; en tredje pedagogisk hållning som överskrider de två stridande synsätten förmedlingspedagogik och reformpedagogik.

Författarbiografi

Professor emeritus **Bernt Gustavsson** är idéhistoriker och pedagog. Han har varit lärare på folkhögskola och arbetat som professor i utbildning och demokrati vid Örebro universitet samt i pedagogisk filosofi vid universitetet i Trondheim. Bernt har skrivit flera böcker om kunskap, bildning och demokrati och föreläst internationellt, mestadels i Sydafrika men även i de skandinaviska länderna. En genomgående ambition i hans arbete är att vidga synen på kunskap, bildning och demokrati i syfte att ge var och en möjlighet att i sin praktik och i sitt liv omsätta det vi tror är gott och rätt.

Referenser

- Gadamer, H.-G. (2020). *Sanning och metod*. Bokförlaget Daidalos.
- Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg: Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2007). *Bildningens förvandlingar*. Daidalos.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor: Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Liber.
- Gustavsson, B. (2017). *Bildningens dynamik: Framväxt, dimensioner, mening*. Bokförlaget Korpen.
- Key, E. (1996). *Barnets århundrade*. Informationsförlaget.

Annan rekommenderad litteratur

- Agélii, K. (2007). Bildning vid högskolor och universitet. I B. Gustavsson (2007). *Bildningens förvandlingar*. Daidalos.
- Benhabib, S. (2004). *Jämlikhet och mångfald: demokrati och medborgarskap i en global tidsålder*. Bokförlaget Daidalos.
- Bergdahl, L., Burman, A. & Sundgren, P. (2012). *Svenska bildningstraditioner*. Daidalos.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbara renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volante.

- Freire, P. (1974). *Pedagogik för förtryckta*. Gummesson.
- Helldén, A. (1975). *Traktat om folket*. Plebs.
- Helldén, A. (1982). *Platon eller soptippen? Inlägg i skoldebatten*. Gidlund.
- Jonsson, S. (2007). *Apans bildningsresa. Europeiska bildningsidéer och postkolonial teori*, i Gustavsson, B. (2007). *Bildningens förvandlingar*. Daidalos.
- Kemp, P. (2005). *Världsmedborgaren: Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Daidalos.
- Kristensson Ugglå, B. (2012). *Gränspassager: Bildning i tolkningens tid*. Santérus.
- Kristensson Ugglå, B. (2019). *En strävan efter sanning: Vetenskapens teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Laginder, A., Nordvall, H. & Crowther, J. (Red.) (2013). *Popular education, power and democracy: Swedish experiences and contributions*. Nia.
- Liedman, S. (2001). *Ett oändligt äventyr: Om människans kunskaper*. Bonnier.
- Myrebøe, S. (2019). *Kultiveringens politik: Nussbaum, antiken och filosofins praktik* [doktorsavhandling]. Umeå universitet.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. Vol. 1–3. University of Chicago.
- Ricoeur, P. (2011). *Homo capax: Texter av Paul Ricoeur om etik och filosofisk antropologi*. Daidalos.
- Schuback, M. S. C. (2006). *Lovtal till intet: Essäer om filosofisk hermeneutik*. Glänta.
- Wallerstein, I. M. (2006). *Europeisk universalism: Maktens retorik*. Tankekraft.
- Wikforss, Å. (2017). *Alternativa fakta: Om kunskapen och dess fiender*. Fri tanke.

Estetisk erfaring i kritisk dannning

KAPITTEL 7

Lærerutdanningen som danningsprosess i møte med Den kulturelle skolesekken

Thomas Eri OsloMet – storbyuniversitetet

Lise Lundh Kulturtanken

Charlotte Blanche Myrvold Kulturtanken

*It has been overlooked that Vygotsky started his career
with work on the psychology of art*

(Gunilla Lindquist)

To be a teacher is my greatest work of art

(Joseph Beuys)

Abstract: This chapter is a result of an inter-institutional partnership project between the Department of primary and secondary teacher education at Oslo Metropolitan University and Arts for Young Audiences Norway. Resting on theories of art and Vygotsky's embracement of the psychology of the arts as a starting point for learning, the authors seek to foster a dialogue between the fields of educational psychology and the arts, and discuss the pedagogical possibilities that experiences with professional art open up for student teachers. Our analysis of student teachers' responses after arts visits by professional artists in their pedagogy classes shows a variety of perceptions related to joy, curiosity and open-mindedness. We argue that such personal experiences form the basis for critical thinking and reflexivity, which in turn stimulates the students' professional capacity for guiding their future pupils towards openness to arts' affordances.

Keywords: teacher professionalism, teacher education, arts-rich schools, The Cultural Schoolbag, aesthetic learning processes

Sitering: Eri, T., Lundh, L. & Myrvold, C. B. (2024). Lærerutdanningen som danningsprosess i møte med Den kulturelle skolesekken. I H. Rinholm, Ø. Varkøy, B. Fredriksen & M. H. A. Bjerke (Red.), *Kritisk danning i lærerutdanningen* (Kap. 7, s. 127–148). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.231.ch7>

Lisens: CC-BY 4.0

Innledning

«To be a teacher is my greatest work of art», uttalte den tyske etterkrigs-kunstneren Joseph Beuys til magasinet Artforum i 1969. Sitatet sparker beina under en antagonistisk fortelling om kunst og pedagogikk, slik også kunstnerskapet til Beuys beveget grenser mellom pedagogiske og kunstneriske praksiser, forelesning og performance. Ser man til en av pedagogikkens markante teoretikere, Lev Vygotskij, finner vi et tilsvarende angrep på dikotomien *kunst* versus *pedagogikk*. Lindquist (2003) minner oss om at Vygotskij startet sin karriere med å undersøke kunstens psykologi, et viktig aspekt ved utviklingen av hans tenking som ofte blir oversett.

I dette kapittelet utforsker vi forholdet mellom kunst og pedagogikk gjennom et tverrfaglig dialogisk perspektiv fra henholdsvis skole-, kultur- og kunstfeltet. Mens vi kan gå til våre respektive fagfelt, kunstteorien, antropologien og pedagogisk psykologi og finne gode argumenter for at kunstopplevelser og læring gjensidig beriker hverandre, ser vi at dersom vi lar kunstopplevelser og pedagogikk samspille i praksis, finner vi eksempler på prosesser som kan sees å inngå i en kritisk dannelsingsprosess. Det er imidlertid avgjørende at den enkelte lærer er kjent med mulighetene som kan oppstå i samspillet mellom kunst og pedagogikk. Disse mulighetene vil vi i dette kapittelet drøfte i lys av skolens dannelsingsoppdrag. Hva skal til for at en nyutdannet lærer vil kunne lede dannelsings- og læringsprosesser med utgangspunkt i kunstopplevelser?

Opplæringsloven og overordnet del av læreplanverket understreker skolens oppdrag som kulturformidler og viktigheten av estetiske arbeidsformer. Dessverre er det en kjensgjerning at de estetiske fagene er blitt bygd ned på grunnskolelærerutdanningene siden 2004, da de 15 obligatoriske studiepoengene i estetiske fag ble avskaffet. De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene etablerer «estetiske læringsprosesser» som et tema som det skal undervises i for alle studenter. Imidlertid viser Kunnskapsdepartementets rapport fra 2020 (By et al., 2020) at estetiske læringsprosesser er lite integrert i grunnskolelærerutdanningene. I rapporten (se punkt 5.3.1–5.3.4) konkluderes det med at estetiske læringsprosesser i lærerutdanningene er (1) innslagspreget, (2) usystematisk og dårlig integrert i undervisningen, (3) lite utviklet i institusjonenes studieplaner og (4) lite synlige i pensumlitteraturen (By et al., 2020, s. 79). Med andre ord skaper grunnskolelærerutdanningen få og lite systematiserte muligheter for studenter til å oppøve kompetanse knyttet til kunst og kultur som redskaper i elevenes læring- og dannelsingsprosesser.

Situasjonen motiverte OsloMet – storbyuniversitetet, Den kulturelle skolesekken Oslo og Kulturtanken til å inngå et partnerskap for å undersøke hvordan opplevelser med Den kulturelle skolesekken (DKS) kan inngå i faget «Pedagogikk og elevkunnskap». Lærerstudentenes kunnskap om DKS er av betydning, fordi de som fremtidige lærere vil ha jevnlige besøk av DKS på sin skole, og elevenes lærings- og dannelsesprosesser i møte med kunst vil i stor grad avhenge av lærerne. I gjennomsnitt får elever i norsk skole tre besøk fra DKS per skoleår gjennom grunnskole og videregående skole (Kulturtanken, 2023). Samtidig har evalueringer og forskning vist at DKS-ordningen er preget av motsetningsforholdet mellom kunst og skole som vi innledningsvis viste at kunstneren Beuys og pedagogen Vygotskij (Lindqvist, 2003) på hver sin måte bygde bro over. DKS-ordningen tilbyr kunst- og kulturopplevelser og representerer et viktig kulturpolitisk tiltak for sosial utjevning og demokratisering av kultur. Samtidig kan ordningen, gjennom sin relative autonomi, utfordre skolen og lærerne.

Ideen til dette kapittelet oppstod som et resultat av evalueringen av samarbeidet mellom OsloMet, DKS og Kulturtanken. Vi har gjennomført to besøk med Den kulturelle skolesekken for fjerdeårsstudenter i grunnskolelærerutdanningen (GLU 1–7). Under hovedtemaet *læringsledelse* i emneplanen for pedagogikkfaget ble det gjort plass til undertemaet *kunst og pedagogikk*. Tanken er at arbeid med estetiske erfaringer og opplevelser er en integrert del av lærerens fagdidaktiske kompetanse og ledelse av læringsprosesser i alle fag, ikke bare de åpenbare estetiske fagene kunst og håndverk og musikk. I vårt pilotprosjekt inngikk gruppearbeid i etterkant hvor studentene svarte på spørsmål knyttet til en kunstnerisk produksjon, en konsert med bandet «Mikrokosmos».

Forskningsspørsmålet som ligger til grunn for undersøkelsene og diskusjonene i dette kapittelet er: *Hva vil det si å lede en lærings- og dannelsesprosess i lærerutdanningen der kunst og estetikk er viktige artefakter?* I diskusjonen vil vi ta utgangspunkt i skjæringspunktet mellom våre fagtradisjoner, henholdsvis pedagogikk, kunstteori og sosialantropologi, samt erfaringene fra piloten med en kunstopplevelse i pedagogikkfaget i regi av DKS. Vi har benyttet kvalitativ forskningsmetodikk basert på tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) for å analysere konsertopplevelsens betydninger for studentene.

Teoretisk diskuterer kapittelet påstanden om at DKS er en ressurs for GLU fra to kunnskapsområder med sine tilhørende virksomheter, henholdsvis pedagogisk teori i skolesektoren og kunst- og kulturfaglig teori i

kultursektoren. DKS er et tverrsektorielt samarbeid som utfordrer og blir utfordret av de to ulike sektorenes diskurser og praksiser. Kapitlet tar opp i seg denne polariteten, og kapitteforfatterne vil undersøke påstanden fra sine respektive fagfelt. Vi undersøker hvilken rolle grunnskolelærerutdanningene kan ha for å sette fremtidige lærere i stand til å lede dannelsingsprosesser med utgangspunkt i kunstopplevelser. For å kunne gjøre det, må lærerstudenten ha kjennskap til hva som kjennetegner en dannelsingsprosess der kunst er et viktig medierende artefakt, og til hvordan man leder slike prosesser.

Den kulturelle skolesekken (DKS)

DKS er en nasjonal ordning som tilbyr alle grunnskoleelever i Norge møter med kunstnere og profesjonell kunst gjennom hele grunnskoleløpet. Ordningen ble etablert i 2001 og omfatter kunstuttrykkene musikk, scenekunst, film, kulturarv, visuell kunst og litteratur. DKS er et samarbeid mellom kultur- og skolesektor. Det er fylkeskommunene og kommunene som programmerer tilbudet i sitt område, og som dermed gir DKS en relativ autonomi overfor skolen. På landsbasis opplever elevene i gjennomsnitt tre DKS-besøk årlig (Kulturtanken, 2023). De nasjonale målene for ordningen presiserer at alle elever i Norge skal oppleve et likeverdig tilbud av høy kvalitet, uavhengig av hvor de bor, samtidig som DKS skal bidra til elevenes danning og utdanning, slik dette er formulert i læreplanverket. Allerede her skimter vi en viktig problemstilling som springer ut av selve ordningens grunnpremiss. Forskning og evaluering av DKS-ordningen har identifisert utfordringer når de to feltene kunst og skole, med sine ulike diskurser, praksiser og kvalitetsforståelser, samspiller i DKS-møtet. Noe av det som har stått på spill er anerkjennelsen av lærerrollen (Bjørnstad & Karlsen, 2023; Digranes, 2009), asymmetri i fordelingen av definisjonsmakt av kvalitet (Borgen & Brandt, 2006) og elev- og lærermedvirkning (Breivik & Christophersen, 2012; Holdhus, 2014). Disse utfordringene har til felles at de handler om lærerens eierskap, opplevde relevans og handlingsrom i møte med sine elevers DKS-møter.

Stortingsmeldingen *Ein kulturell skulesekk for framtida* (St.meld. nr. 8 (2007–2008)) skisserte en tydelig arbeidsfordeling mellom DKS og skolen. Mens DKS skulle programmere innhold og vurderinger knyttet til hva som er «høy kunstnerisk kvalitet», ble det identifisert som skolens oppgave å gjennomføre for- og etterarbeid (St.meld. nr. 8 (2007–2008), s. 23).

En slik arbeidsfordeling ser ryddig ut på papiret, men har vist seg å utfordre lærerrollen. For hva vil det si å legge til rette pedagogisk arbeid for elevene før og etter en kunstoplevelse? Hvor lærer man det? Og er det lærernes faktiske oppgaver i møte med DKS?

En gjennomgang av forskning på DKS gjennomført av Oxford Research (2023) peker på at «lærerne ser ut til å henvises særlig til tre roller: som voktere av elevenes oppførsel, som praktiske hjelpere for kunstneren eller som meglere som glatter over motsetninger og bygger bro når avstanden mellom kunst(ner) og elev blir for stor». (Christophersen i Oxford Research, 2023, s. 32). I tillegg viser forskningen som rapporten oppsummerer at lærere bruker lite tid til å forberede DKS-besøkene (Holdhus & Espeland, 2017; Oxford Research, 2023; Ørjasæter & Skaret, 2019). Mye tyder på at oppgaven som voktere av elevenes oppførsel er særlig fremtredende, og både Holdhus (2014) og Ørjasæter og Skaret (2019) har funnet at lærere forstår det som danning at elevene sitter rolig og oppfører seg som et godt publikum. Det er et sentralt mål for DKS å bidra til elevenes danning og utdanning, og det er et tankekors at den nevnte forskningen finner at lærere forstår elevenes dannelsprosesser i møte med DKS først og fremst som en form for sosialisering inn i en publikumsrolle. At forholdet mellom DKS og danning i skolen kan bli en anledning for å lære å ta av seg jakken før forestilling, heller enn å bruke kunst som artefakt i elevenes dannelsprosesser, har sammensatte årsaker.

Den kulturelle skolesekken fra et kulturpolitisk perspektiv under debatt

Pedagogikkens naturlige omgang med instrumentalisme og nyttetenkning er fremmed for kulturfeltet som hegner om kunstens autonomi. Men når kunstens arena er skolen, og publikummet er elever som deltar som del av sin obligatoriske skolegang, blir autonomi og instrumentalitet sentrale størrelser som utfordrer praksis og forståelse av praksis, for både kunstnere og lærere. Rapporten etter evaluering av DKS i 2022 (Oxford Research, 2023) utløste en debatt i Morgenbladet om DKS og kunstsyn, med forholdet mellom et autonomiorientert kunstsyn, nytteverdi og elevmedvirkning som omdreiningspunkt. Rapportens – for mange kjærkomne – fokus på eleven (Falck, 2023) utfordret den etablerte arbeidsfordelingen i DKS som sikrer kulturfeltets autonomi vis a vis skolen, og ble imøtegått av direktør i Norsk orkester- og teaterforening, som argumenterte for at «Kunstnerisk

og kulturfaglig kvalitet erstattes langt på vei av medvirkning og tilpasning til skolen og elevenes 'digitale livsverden'» (Gjelten, 2023). I debatten skisseres et motsetningsforhold mellom kunst og skole, der kunstens autonomi står under press fra skolens instrumentalisme, planverk og vektlegging av elevmedvirkning. Så kan man spørre om et autonomiorientert kunstsyn står i veien for å sette eleven i sentrum. Øivind Varkøy argumenterer i nevnte debatt i Morgenbladet at det tvert imot er der kunstens funksjon i skolen ligger:

En «nyttefri» omgang med kunst, basert på et «autonomiorientert kunstsyn», kan la elevene oppleve en måte å være i verden på som er bærekraftig, ikke minst når det gjelder vårt forhold til naturen og naturmangfoldet. Kunstopplevelsen viser menneskets muligheter for å overskride «hverdagen» – som i det vesentlige handler om å bruke ting, inkludert andre mennesker og natur. Vi kan *la være*. Kunstens funksjon, eller dens *nytte og relevans* om man vil, kobles slik, på paradoksalt vis, til tanken om egenverdi og autonomi. (Varkøy, 2023)

Paradokset Varkøy påpeker er verdt å merke seg; ved å la kunsten være kunst, oppstår det et mulighetsrom i skolen der elevene selv kan erfare egenverdi og autonomi. Men mulighetens rom må bygges. Og det er verdt å utforske hvordan lærerrollen kan åpne, og ikke lukke, slike rom. Møtet mellom kunst og pedagogikk i grunnskolelærerutdanningene viser at lærerstudenters erfaringer med kunstneriske prosesser (Bjørnstad & Karlsen, 2023) og evne til selv å oppleve kunst og reflektere over opplevelsen i et didaktisk perspektiv (Krosshus, 2024) er viktig for om lærerstudenter tenker at de vil ta i bruk kunstopplevelser og estetiske læringsprosesser i sin undervisning. Flavia Devonas Hoffmann (2024) peker på behovet for at studentene kroppsliggjør erfaringer med det ukjente i kunsten for senere å kunne utnytte slike erfaringer pedagogisk i arbeidet med elevenes kunstmøter. Vårt ståsted er at lærerstudentene kan lære å stå i det ukjente og utnytte potensialet i kunstmøtene ved å selv bli bevisste sin egen dannelsingsprosess i møte med kunst gjennom utdanningsløpet. En utforskende tilnærming til ulike kunstuttrykk gir muligheter for læreren i det mangfoldige klasserommet av subjektiviteter som trer frem for hverandre og seg selv. Begrepet 'læringsledelse' peker mot at læreren er en aktiv (vei)leder i elevenes møter og arbeid med estetiske opplevelser. I disse møtene ligger kimen til myndiggjøring og utvikling av toleranse og forståelse for at kunsten virker på ulike måter for hver enkelt av oss. Hva noe betyr, hva som er viktig eller hva som er vakkert, blir objekter for et dialogisk klasserom. En didaktisk

ambisjon vil være at det flertydige i kunsten åpnes opp for eleven, og at eleven derigjennom åpner seg opp for kunstens flertydighet.

Læringspsykologi og kunst

I Vygotskijs dialektiske læringsforståelse vil det flertydige som ofte ligger i kunsten og i andre kulturelle artefakter utgjøre selve grunnlaget for at vi i det hele tatt utvikler oss som mennesker, individuelt og sosialt. I motstanden og spenningen mellom det vi vet, og det vi ikke forstår enda, ligger kimen til læring og danning. I begrepet *Perezhivanie*, som ofte oversettes som «emosjonell erfaring» viser Vygotskij (1930/1971) til den emosjonelle erfaringens kraft. Emosjoner i denne sammenhengen er for Vygotskij drivere av kreativitet og forestillingsevne ut over vår bevisste kontroll. At Vygotskij ikke er mer brukt og sitert i pedagogiske diskusjoner om kunstens plass i skolen, er merksnodig. I en velkjent og mye sitert antologi om temaet «kunst og pedagogikk» (Naughton et al., 2018) er Vygotskij nevnt kun ett sted i boka, mens perspektiver fra filosofer som ofte brukes i det kunstfaglige feltet, som Deleuze, Derrida, Adorno og Bergson, er referert til i de fleste av bokas bidrag. Derfor er det grunn til å stille spørsmål om det kunstpedagogiske feltet har oversett at Vygotskij startet sin forskningskarriere med å fordype seg i kunstens psykologi, der han utforsket sammenhenger mellom kreativitet, forestillingsevne, emosjoner, erfaring og kunnskap (González Rey, 2018; Lindqvist, 2003).

Med utgangspunkt i Vygotskijs arbeider om kunst, kreativitet og læring (Vygotsky, 1930/1971, 1950/2004) ser vi konturene av det Fletcher (2015) benevner som en sosio-kognitiv-affektiv læringsforståelse i arbeidet med kunst i lærerutdanningen. En didaktisk intensjon vil da være å få lærerstudenter til å se og anerkjenne sammenhenger mellom estetiske opplevelser, læring og danning. I det kunstpedagogiske feltet, som i den klassisk-vitenskapelige læringspsykologien, er lærerens rolle fremhevet som svært viktig for læring og danning, om enn med noe ulik betoning. I det kunstpedagogiske feltet er idealet en lærer som utforsker kunsten sammen med sine elever, nærmest som en «uvitende skolemester» og veileder inn i det uforutsette (Ranci re, 2008). I klassisk læringspsykologi fremstår læreren mye mer tydelig og påvirkende i arbeidet med å bygge bro og strukturere det nye fagstoffet som elevene skal lære inn i forståelige rammer (Ausubel, 2000), ut fra en erkjennelse om hva barn og unge er kapable til å forstå i ulike modenhetsstadi er (Piaget, 2018), og i sine ulike nærmeste utviklingssoner (Vygotsky, 1978).

Nyere læringspsykologi i arven etter Vygotskij (for eksempel Bronfenbrenner, 1979; Bruner, 1996; Cole, 1996; Engeström, 2015) er tydelig på at vår bevissthet og kultur og vår danning og faglige læring står i et dialektisk forhold, ikke nødvendigvis som motsigelser eller dikotomier, men som gjensidig påvirkende fenomener. Tettere dialog mellom læringspsykologi, kunstpedagogikk og det kunstfaglige feltet kan bringe nye innsikter til pedagogiske grunnspørsmål, som for eksempel: Hvilken type kunst egner seg for hvilke elever og modningsnivå? Hva vil vi med kunst i skolen? Og, hvordan kan vi nyttiggjøre oss kunsten på en måte som bidrar til læring og danning?

Innfallsvinkler til kunst i skolen som utgangspunkt for en kritisk dannelsingsprosess

Danningens plass i skolen er udiskutabel, om enn med skiftende fokus og innhold. Politisk dreining mot målbare læringsmål, som har preget skolen de siste tiårene (Thuen, 2017), kan sees som å skille læring og danning. Danning kan i lys av et slikt skille fremstå både som tilegnelse av kulturell kunnskap, og som personlig karakterbygging. Vi synes det er enda mer interessant å se danning i lys av Honneths anerkjennelsesteori, der han argumenterer for betydningen av danning som et resultat av *kamp* i et flerkulturelt samfunn: «en kamp om å få delta på fullverdig vis sammen med andre» (Honneth, gjengitt i Straume, 2016, s. 53). Her skimter vi konturene av et kritisk dannelsingsbegrep. I det videre vil vi ytterligere brette ut hva vi mener med kritisk danning og vi begynner med Vygotskij.

Å argumentere med Vygotskij for at den estetiske dimensjonen er en forutsetning for kritisk danning innebærer at danning og læring ikke kan sees som to dikotomiske fenomener, akkurat som emosjoner og kognisjon heller ikke kan ses som to separate prosesser. Vygotskij beskriver tydelig samspillet mellom kunst og individuell og sosial danning når han skriver at «art is the supreme center of biological and social individual processes in society, that it is a method for finding an equilibrium between man and his world» (Vygotsky, 1930/1971, s. 259). Videre er kunst for Vygotsky et artefakt som kulturhistorisk sett har en naturlig plass i et utdanningsforløp: «From the most ancient times, art has always been regarded as a means of education, that is, as a long-range program for changing our behaviour and our organism» (s. 253). Vygotskijs dialektikk åpner dermed opp for et kritisk dannelsingsbegrep der kunsten får en viktig plass. Et kritisk dannelsingsbegrep,

argumenterer vi, handler om å utnytte spennet mellom individets utvikling (myndiggjøring) og autonomi og fellesskapets sammenhenger/normer og kulturelle former. Dette finner vi for eksempel hos Inga Bostad (2017). Sentralt hos Bostad er sammenhengen mellom danning, demokrati og lytting. Å åpne seg for seg selv og sin egen subjektivitet i møte med den andre og fellesskapet er utdanning til menneskeverd og demokrati, og innebærer å «ta undringens langsomme vei innover oss» (Bostad, 2017, s. 16). Danning sees som noe vi gjør, eller er i ferd med å gjøre, fremfor noe vi er. Øivind Varkøy (2017) uttrykker at danning i videste forstand er bevegelse. Dersom vi ser danning som en kontinuerlig pågående prosess, kan vi ifølge Bostad ikke omgå å inkludere konteksten, det vil si relasjon, maktstrukturer og kulturelle verdier som det dannende mennesket inngår i. Spennet mellom å finne sin egen stemme, sin subjektivitet, og tilpasning til fellesskapet er slik forstått kjernen i en dannelsingsprosess. Å utvikle en kritisk erkjennelse eller danning, er slik sett avhengig av en selverkjennelse som også innebefatter en erkjennelse av den andre.

I sin forskning på tette samarbeid mellom kunstnere og pedagoger i det treårige prosjektet «Tracking Arts Learning and Engagements», identifiserer Pat Thomson og Christine Hall (2023) hvordan kunstneriske prosesser virker i skolen, og argumenterer for at det kan forstås gjennom begrepet «cultural citizenship». Begrepet fanger betydninger av estetikk for utvikling av kritisk og sosialt forankret subjektivitet, utviklet gjennom estetiske erfaringer. Begrepet berører også det sosialt utjevneende formålet med DKS-besøk i skolen. Med referanse til Bourdieu, skriver de:

Arts provide capitals, practices and dispositions that are not only useful in other fields besides education but are also the basis for engaging with and even contesting the status quo, if those who possesses them chooses to do so. (Thomson & Hall, 2023, s. 10)

Thomson og Hall (2023) introduserer begrepet «Arts rich schools» og drøfter betydninger av et samarbeid mellom lærere og kunstnere (samt skole og kunstinstitusjoner) for elevenes utvikling. Deres forskning viser betydninger av kunstmøter for elevenes utvikling av sine egne stemmer i en etisk eller politisk diskurs. Kunstmøter eller estetisk praksis gir rom og innfallsvinkler til å se og eventuelt utfordre dominerende diskurser. Thomson og Hall (2023, s. 148) bruker begrepet «counter-spaces» om rommet som oppstår i skjæringspunktet mellom kunst og grunnskoleutdanning.

Lisbeth Skregelid (2022) og Hansjörg Hohr (2018) argumenterer for at kunst har potensial til å skape en ubalanse i oss, der det oppstår en dialog mellom tidligere erfaringer og nye erfaringer som medieres av kunstopplevelser. Det at kunst bidrar til at vi ikke forblir uberørt, men skaper ubehag, dissens og motstand i oss, blir sett på som en mulighet for læring og danning. Erfaringer med kunst på lærerutdanningen ved Universitetet i Agder i regi av forskningsprosjektet pARTiciPED, tyder på at lærerstudenter får positive og verdifulle erfaringer med å «stå i det usikre og verdsette det» (Skregelid, 2023). Skregelid (2023) argumenterer at kunstmøter i skolen åpner opp et «tredje rom» i skjæringspunktet mellom pedagogikk og kunst. Lærerstudenenes personlige utvikling gjennom et kunstmøte, knytter Skregelid opp mot Biestas (2013) begrep subjektivisering. Biesta skriver om lærerens rolle i skolen som en «virtuos», en parallell til kunstneren. Å kunne opptre som virtuos i møter med enkeltelever og i klasseledelse fordrer nettopp det å kunne «fylle lærerrollen med seg selv».

I boka *Den emansiperte tilskuer* (2008) utforsker filosofen Jacques Rancière forventninger til at kunsten skal virke transformativ på den enkelte og på samfunnet gjennom å forvandle publikum fra passive tilskuere til aktører i kollektive prosesser. Ideen om kunsterfaringen som transformativ og myndiggjørende er beslektet med premisset for vår undersøkelse, nemlig at kunstopplevelser kan igangsette lærings- og dannelsesprosesser. Imidlertid øver Rancières tenkning motstand mot romantiske ideer om kunstens transformativ og myndiggjørende kraft, og avdekker et iboende paradoks i ethvert forsøk på å styre en annens myndiggjøringsprosesser. En styrt prosess, enten den er kunstnerisk eller pedagogisk, vil opprettholde makthierarkier. I et lærer-elev-forhold er det posisjonene «den som vet» og «den uvitende» som står i fare for å befestes og videreføres og dermed hindrer myndiggjøring av eleven. For å eksemplifisere et brudd på denne fastlåste rollefordelingen viser Rancière til 1800-tallslæreren og filosofen Joseph Jacodot, som utviklet en metodikk forankret i intellektuelt likeverd og den enkeltes evne til å lære seg selv. Med utgangspunkt i Jacodot, løfter Rancière frem posisjonen som «uvitende skolemester» som avgjørende for at eleven skal bli bevisst det hun selv kan, istedenfor gapet mellom sin egen uvitenhet og lærerens kunnskap. Et viktig poeng hos Rancière er at det til syvende og sist er individer selv som trår sin egen sti mellom tingene, handlingene og tegnene som omgir dem (Rancière, 2008, s. 23). Når man anerkjenner den enkelte som protagonist i sitt eget liv og skaper av sine egne sammenhenger, blir man

også bevisst sin egen uvitenhet om hvilke sammenhenger som skapes hos eleven eller publikum. Den uvitende skolemesterens myndiggjørende kraft ligger i å møte eleven og publikum med sin egen nysgjerrighet og uvitenhet om hvilke stier eller eventyr de begir seg ut på. Dette fordrer at læreren selv er bevisst sin egen dannelsingsprosess.

Et forsvar for en åpen didaktisk instrumentalitet

Å spørre hva slags nytte vi har av kunst i skolen kommer vi fra et pedagogisk perspektiv ikke utenom. Skolen er instrumentell i sine grunnvoller. Her må vi imidlertid skille mellom på den ene siden en mål- og resultatstyrt praksis i skolen, som Skjervheim (1996) og senere blant andre Løvlie (2021) har kritisert som et resultat av politisk instrumentalisme, og på den andre siden en form for didaktisk instrumentalitet som for eksempel Kvernbekk beskriver som «en ingrediens i alle former for planlegging hvor vi har et mål og grubler på hvordan vi skal nå det» (Kvernbekk, 2018, s. 144). Didaktisk instrumentalitet handler om å vurdere hvilke pedagogiske redskaper eller instrumenter som kan bidra til å realisere undervisningens mål, en form for åpen mål–middel-kausaltet som vi mener kan bygge bro mellom kunstfeltet og pedagogikken. At vi som pedagoger eller kunstnere ikke insisterer på hva elever eller lærerstudenter skal mene, tenke, tro eller forstå etter en kunstopplevelse, kan vi enes om. Det blir da desto viktigere å hjelpe studenter med å se sammenhenger mellom fenomener, det som så populært benevnes som dybdelæring. Vi snakker da om en didaktisk åpen og utforskende mål–middel-kausaltet der utfallet ikke er gitt, og ikke en politisk styrt mål–middel-tenkning der elevenes resultater på standardiserte prøver er lakmustesten på om undervisningen har vært en suksess eller ikke.

En åpen, didaktisk instrumentell inngang til kunst i skolen erkjenner at en kunstopplevelse A ikke nødvendigvis fører til et gitt resultat B, men at A *kan* føre til B, men kan også føre til C, eller D og så videre, eller en blanding av disse. La oss si at vi har en intensjon eller et ønske om at kunstopplevelsen A skal føre til B. Da må vi også ta høyde for at det vil være en rekke ulike forutsetninger Z, X, Y og så videre, som må være til stede for at A skal føre til B. Det er her det uforutsette ligger. Eksempelvis kan vi se for oss at hvis vi får resultatet B så betyr det at elevene ser og anerkjenner at det kan være ulike tolkninger av et kunstverk, mens hvis vi

får resultatet C så vil majoriteten av elevene søke etter den ene og «sanne» forståelsen av et kunstverk. En forutsetning Z for å oppnå resultatet B kan for eksempel være at læreren evner å stille spørsmål på en måte som bidrar til en utforskende og åpen dialog rundt elevenes ulike kunstopplevelser. Følgelig, når fremtredende norske pedagoger i vår tid, som eksempelvis Hansjörg Hohr (2018), insisterer på at kunsten skaper en dialog mellom diskursive og presentative symbolske former i vår kultur, og mellom våre tidligere erfaringer og nye erfaringer, og derigjennom bidrar til utvikling av vårt moralske kompass, så ligger det et premiss her at kunsten *virker*, men ikke nødvendigvis på en måte vi kan forutsi. Som vi vil vise, åpner lærerstudentenes arbeid for flere ulike muligheter og prosesser i møte med kunstopplevelser i sitt studium.

Lærerstudenters refleksjoner etter DKS-besøk

I sitt fjerde semester deltok lærerstudenter i pedagogikk-faget ved OsloMet vinteren 2023 i et pilotprosjekt fasilisert via et samarbeid mellom OsloMet, DKS Oslo og Kulturtanken. Temaet for fagsamlingene var læringsledelse. Opplegget bestod i at studentene var publikum ved en DKS-produksjon som besøkte OsloMet. Konserten ble etterfulgt av en forelesning om estetiske og kunstfaglige perspektiver. I påfølgende undervisningssamlinger deltok lærerstudentene i et etterarbeid som bestod av refleksjonsoppgaver knyttet til konsertopplevelsen, til betydninger av kunst og kulturopplevelser generelt, og til bruk av kunst og kultur i en skolesammenheng. Hele kullet på til sammen 150 studenter deltok i pilotarbeidet. Studentene ble fordelt på til sammen 27 grupper: fire seminarsamlinger, med fire til ni arbeidsgrupper i hver seminargruppe. Hver gruppe noterte ned refleksjoner og inntrykk som del av gruppearbeidet. Studentenes notater gir oss et innblikk både i betydninger av konsertopplevelsen for lærerstudentene, og i studentenes tanker om hvordan kunstopplevelser kan rommes i en pedagogisk sammenheng i skolen. Studentgruppene fikk fire spørsmål de skulle reflektere rundt:

- 1) Tenk tilbake på konsertopplevelsen. Hvis dere skal sette ord på opplevelsen, hva vil dere si da?
- 2) Har kunsten noen plass i pedagogikken? Hvis ja, hva slags kunst?
- 3) Hvordan kan vi som lærere bruke kunst i undervisningen?
- 4) Hvorfor er kunst viktig for oss som mennesker?

Vi har gjennomgått studentsvarene og kodet innspillene tematisk for å se etter tendenser og mangfold i ytringer studentene har om egen opplevelse og kunstens verdi i en undervisningssammenheng. Notatene fra arbeidsgruppene deler seg i flere hovedakser: Vi kan kalle aksene henholdsvis identitetsutvikling, fellesopplevelser, brudd og tematisk innhold. I presentasjonen av noen hovedresultater nedenfor, er gruppene angitt med nummer på seminargruppe etterfulgt av nummer på arbeidsgruppe. Når det for eksempel står gruppe 2/3 betyr det seminargruppe 2, arbeidsgruppe 3.

Svært mange av studentene refererer til følelser. De setter ord på egne følelser og reflekterer også over hvordan kunst via følelser kan berike eller skape noe i eller mellom elevene. Det at de blir bedt om å sette ord på en konsertopplevelse, kan vi anta er medvirkende til at studentene kjenner etter, tar seg tid til refleksjon og blir klar over egne følelser. Dette i seg selv kan ansees å være del av en selverkjennelses- og dannelsingsprosess. Videre reflekterer studentene hvordan de som lærere vil kunne bruke følelser i en pedagogisk sammenheng. Vi kan tolke dette til å anta at lærerstudentenes egne opplevde følelser i forbindelse med en konsertopplevelse leder dem til å reflektere at elevene også erfarer og kan kjenne igjen følelser etter en kunstopplevelse.

Følelsene de fleste refererer til etter konsertopplevelsen i dette spesielle tilfellet¹ betegnes av studentene som «gøy», «morsomt», «engasjement», eller en følelse av å «ha opplevd noe sammen». Noen uttrykte at de «følte seg som barn igjen», eller fikk «inspirasjon til å skape noe». Man kan lett tenke seg at andre kunstopplevelser kan anspore til mørkere følelsesregister, som kan være like så fruktbart fra et dannelsingsperspektiv, om enn kanskje mere krevende for en lærer å lede. Flere studentgrupper legger vekt på at kunst stimulerer følelsesregisteret direkte uten samtidig å fortelle oss hva som er riktig å føle: «Kunsten kan være en måte å uttrykke seg på uten å nødvendigvis konkret fortelle om hva man føler» (gruppe 3/5). Motstand og utfordringer i forbindelse med kunstopplevelsen, knytter noen av studentene til identitetsutvikling ved at man «utfordrer seg selv» (gruppe 3/1) eller ved at «man blir kjent med seg selv på nye måter» (gruppe 3/2).

Lærerstudentene uttrykte at «kunst som fellesopplevelse kan fungere samlende» (gruppe 2/6), men at elevene ville oppleve at noen syntes et

1 Konserten som ble presentert for studentene var i dette tilfellet en produsert og velprøvd DKS-produksjon av og med bandet Mikrokosmos.

DKS-besøk var bra, mens andre ikke likte det: «Jeg synes det var kjedelig, men X synes det var gøy» (gruppe 2/2). En felles opplevelse betyr ikke nødvendigvis at man opplever noe likt. Erkjennelsen av ulike oppfatninger og håndtering av ulike oppfatninger sammenholdt med følelser kan være et godt utgangspunkt for fellesskap i en klasse, både med hensyn til å høre hverandres ulike oppfatninger, møte sin egen motstand mot et kunstverk eller en kunstopplevelse, så vel som motstand mot andres annerledeshet.

En tredje hovedakse i lærerstudentenes refleksjoner etter konsertopplevelsen, påpeker bruddet med hverdagen og det forventede. Kunsten skaper et rom der «det ikke handler om å prestere» (gruppe 2/2) og hvor man kan «drømme seg litt bort fra hverdagen» (gruppe 2/3). En gruppe påpeker at kunstopplevelser «gjør verden til et mer interessant sted. Det er en måte å utforske seg selv og verden man lever i» (gruppe 3/6). Her er studentene enda mer åpne for det nye og kanskje abstrakte i en kunstopplevelse, i kontrast til en ordinær skoledag.

Den fjerde hovedaksen i lærerstudentenes refleksjoner handler om bruk av tematisk innhold i en kunstproduksjon. På den ene siden kan kunst uttrykke vanskelige eller såre tema uten ord. Påfølgende samtaler med elevene vil ha potensial til å romme slike temaer og fange elevenes opplevelser, og som en gruppe foreslår, potensielt «skape en samtale om inkludering og forståelse» (gruppe 4/7). Som dette eksempelet illustrerer, er læreren som medierende hjelper i elevenes prosessering av kunstopplevelser tydelig i mange av studentrefleksjonene. Et annet eksempel er «hvis læreren klarer å knytte det til noe nært så er det verdifullt» (gruppe 1/4). En slik evne som lærer, kan være en del av det vi har beskrevet tidligere som ulike forutsetninger Z, X, Y og så videre som må være til stede for å trigge elevenes lærings- og dannelsesprosesser.

En gruppe peker på at det å åpne for kunstopplevelser i klasserommet «krever mer av en lærer» (gruppel/1), noe som berøres av mye av forskningen vi kjenner på DKS så langt (Bjørnstad & Karlsen, 2023; Digranes, 2009; Holdhus, 2014; Oxford Research, 2023) og som også bygger opp under noe av det vi ønsker å argumentere for, nemlig at DKS-møter utfordrer lærerrollen, eller kanskje, som formulert av Thomson og Hall (2023), kan forme lærere til en type «arts-broker-teachers» som bidrar til å skape forbindelser mellom kunsten og elevenes livsverden. Tabellen under oppsummerer de fire hovedaksene som vi identifiserte i den tematiske analysen av studentenes svar på de fire refleksjonsspørsmålene nevnt over.

Tabell 1. Student-responser knyttet til stimuli og fortolkningsrammer

Eksempler på ytringer fra studenter	Stimuli (didaktisk intensjon)	Mulige elevresponser	Eksempel på teoretisk forståelsesramme
<u>Identitetsutvikling</u> «Utfordrer seg selv» «Man blir kjent med seg selv på nye måter»	Kunst som optikk for selvrefleksjon	– Følelses-responser – Refleksjoner – Spørsmål – Kunsten oppleves som utfordrende	Læreren som myndiggjør – den emansiperende pedagog (Ranciére, 2008)
<u>Fellesopplevelser</u> «Alle er en del av samme opplevelse, og at elever kjenner til at andre medelever har erfart noe annet enn en selv, f.eks jeg syns det var kjedelig, men X syns det var gøy.»	Skape samhold, toleranse og anerkjennelse av ulike perspektiver	Opplevelse av fellesskap på tvers av våre ulikheter	Kunstopplevelser starter i det sosiale og internaliseres deretter som et mangfold av mulige individuelle responser (Vygotsky, 1974, 1978)
<u>Brudd</u> «Det handler ikke om å prestere. Kan gi oss en 'pause' fra hverdagen og/eller gi oss innsikt i andre perspektiver.»	Variasjon i undervisningen som kan løse opp prestasjonspress og skape engasjement	Kunst åpner opp for personlige opplevelser og refleksjon som ikke handler om å gjengi/lære et gitt innhold	Kunsten skaper en dialog mellom diskursive og presentative symbolske former i vår kultur (Hohr, 2018). Kunst som åpner av et tredje rom (Skregelid, 2022, 2023). Kunstopplevelser gir disposisjoner og praksis for engasjement for, med og eventuelt mot omgivelsene (Thomson & Hall, 2023).
<u>Tematisk innhold</u> «Hvis læreren klarer å knytte det til noe nært så er det verdifullt. Skape en samtale om inkludering og samhold.»	Læreren som medierende hjelper mellom kunsten og elevenes læring og danning	Dybdelæring	Kunst som et innhold som har uforutsette virkninger på elevene, men som lærere kan ha hypoteser om i forkant. Forutsetninger Z, X, Y osv. for at A fører til B, og ikke C, D osv. Forutsetter en pro-aktiv lærer (Kvernbekk, 2005).

Diskusjon

Lærerstudentenes uttrykte erfaringer og refleksjoner i etterkant av kunstopplevelsen spriker i flere retninger, og illustrerer slik sett at den konkrete musikkopplevelsen stimulerer til *noe* i studentene, men ikke på en måte som kan forutsies sikkert. Vi finner flere årsak-virkning-relasjoner som kan knyttes til musikkopplevelsen gjennom lærerstudentenes refleksjoner slik de fremkommer på padleten. At studenter syntes konserten var morsom og engasjerende kan sannsynligvis knyttes til at Mikrokosmos er et band som oser av sjarm, musikalsk profesjonalitet og lang erfaring med formidling i DKS-formatet. Andre forutsetninger ligger i studentene selv, som individuelle preferanser, tidligere erfaringer med musikk og kunst, og også de ulike seminargruppenes dynamikk. Studentenes refleksjoner kan likevel gi oss innsikt i betydninger av en kunstopplevelse presentert i deres studiehverdag. Videre kan dataene si oss noe om betydningene av å få et rom til refleksjon over egne og andres erfaringer etter et kunstmøte. Det «bruddet» i Skregelids (2023) forstand som studentene har opplevd, kan utnyttes til subjektive erfaringer så vel som til sosialt samhold og demokratiske prosesser. Ikke minst kan kombinasjonen av erkjente følelser og utfordringer til refleksjon være nyttig i en kritisk dannelsesprosess. Tia DeNora argumenterer at mennesker ved bruk av kunst til for eksempel nytelse, well-being, identitetsdanner, tidsstrukturering, sosialisering utnytter kunstens potensial, eller affordance, for individuell og kollektiv bruk som involverer følelser og refleksjon (DeNora, 2000) og dermed kan restrukturere sosiale grupper og subjektets forhold til og i gruppen (DeNora, 2015).

Lærerstudentenes opplevde erfaringer og refleksjoner kan gi oss frempek på hvordan de kan utvikle erfaringer som kan bygges til dannelsesle-delse, og hvordan de som pedagoger etter endt studium vil kunne ramme inn et «spørrende klasserom» (Bostad, 2017) og utnytte kunstens affordance (DeNora, 2000) knyttet til et DKS-besøk. De kan bringe videre sine egne erfaringer med betydningen av åpne og undrende prosesser i møte med «noe helt annet», og betydninger av nysgjerrighet og lydhørhet i møte med situasjoner der det ikke finnes riktige svar. «At man blir kjent med seg selv på nye måter», slik gruppe 3/2 formulerer det, er eksempel på en erfaring som er muligjort gjennom en nysgjerrig og åpen tilnærming. Når studentene får erfaring med prosesser der de selv skaper sammenhenger og føler eierskap til sine subjektive opplevelser med kunst, kan de utvikle tillitt til sine fremtidige elevers dannelsesprosesser og innta rollen som «uvitende

skolemester» (Rancière, 2008). Positive erfaringer med å stå i det usikre fremstår videre som frempek på at studentene har erfart følelsen av motstand eller motvillighet som kan ledsage et møte med noe helt annet og uventet, eller det å måtte endre sin oppfattelse av hva noe er eller betyr (Skregelid, 2023).

Kritisk danning innebærer at elever eller studenter blir mer bevisste og reflekterer over sin egen subjektivitet, inkludert sin smak og, i neste instans, sine valg. Bruddet med den pedagogiske og forutsigbare dagen og «verdensorden», kan ved sin kullkasting av det forventede og involvering av følelser dermed utgjøre en dannelsingsprosess. Erfaringene med DKS-besøkene åpner for erkjennelsen av at læring *om* og læring *i* kan smelte sammen i en kritisk dannelsingsprosess som er mulig gjort via et kunstmøte. Læring og danning fremstår som to sider av samme sak. Nettopp via det ikke-styrte, det ikke-instrumentelle kan et tredje rom som Skregelid (2023) antyder åpne seg i møter mellom pedagogikk og kunst.

Fra kultursektorens perspektiv unndrar kunst seg et nyttetenkningsperspektiv. Det er nettopp fordi det ikke er instrumentelt at det virker (Sommer, 2014). Vi har argumentert med blant andre Vygotskij (1971) og Kvernbekk (2005) for at kunst «virker». Med det mener vi her først og fremst at kunstmøtene *virker inn* på oss, kognitivt og emosjonelt, så vel som individuelt og kollektivt. De aller fleste av oss forblir ikke uberørt, selv om vi kanskje i mange sammenhenger ikke stopper opp og kjenner etter, men haster videre. Kunstopplevelse og sansning som subjektiv erfaring lever og utvides i sosiale rom, der andre subjektive erfaringer og sansninger sameksisterer. Dette friksjonsrommet mellom den subjektive sansningen og kunsterfaringen, og fellesskapets samhandling og forhandlinger, er egnet for å skape fruktbare vilkår for at kritiske dannelsingsprosesser kan skje. Kunst kan også danne broer mellom mennesker, både ved felles opplevelser og ved gjenkjenning. Vi kan gjenkjenne noe av oss selv i kunst og i andre mennesker (Varkøy, 2020).

Formålsløsheten er en annerledes og kan være en utfordrende pedagogisk oppgave i en målstyrt skole, noe som kan sees i sammenheng med det Østern (2013) betegner som en øvelse i å være i uvisshet sammen. Også andre eksempler fra forskning på DKS i lærerutdanningene fremhever at det er et rom for å utvikle viktig kompetanse hos lærere til å forstå lærerrollen. Som del av å utvikle rollen som myndiggjørende, behøver lærerstudentene trening i å selv stå i det uvisse sammen med andre. Som i tilfellet med Rancières uvitende skolemester (2008), skjer myndiggjørende prosesser

gjennom kunst når uvitenhet brukes som ressurs for å skape åpne prosesser, istedenfor å identifiseres som trusler mot faglig autoritet.

Danning og læring sees som to sider av samme sak i perspektivet på læring som fremkommer i dette kapitlet. Et slikt syn innebærer at læring nødvendigvis inneholder personlighetsformende elementer, i slekt med Arne Næss sin lekne argumentasjon at vi burde snakke om *inndanning* heller enn *utdanning* (Næss, 2020). Danning fremstår, i et slikt lærings syn, og i vårt samarbeid om kunstmøter for grunnskolelærerstudenter, hverken som definert av kjennskap til kulturell kanon, lokal kultur eller til utvikling av karakter som et mål, men først og fremst som en refleksiv så vel som følelsesnær prosess som inneholder anerkjennelse av andre menneskers annerledeshet og *samtidig* subjektiv erfaring og selverkjennelse.

Muligheter og utfordringer

Forskning på DKS-besøk i grunnskolen peker på lærerens rolle for elevenes utbytte av DKS-besøkene som udiskutabel og svært betydningsfull. Læreren er rollemodell og støtter elevene i deres kanskje motvillige eller undrende tilstedeværelse som publikum. Læreren kan lede en felles refleksjonsrunde eller arbeide med tematikk som kommer opp i kunstmøtene. Ikke minst skaper læreren det trygge rommet som er nødvendig for den undrende, åpne dannelsesprosessen (Bostad, 2017). Udiskutabel er imidlertid betydningen av læreren og lærerrollen. Det er nødvendig både å skape rom på lærerutdanningene for lærerstudenters egne kritiske dannelsesprosesser, og å systematisk utvikle lærerutdanningen for å styrke fremtidige lærerstudenters kompetanse og «verktøykasse» slik at de kan oppfylle mål ikke bare knyttet til skolens dannelsesoppdrag, men også til lærerstudentenes behov for å kunne «fylle lærerrollen med seg selv» og bli virtuos i Biestas (2013) forstand. Denne verktøykassen er kanskje mest av alt en bevisstgjøring, en dannelsesprosess for lærerstudenten i sitt studieløp.

DKS må utvikles og styrkes på en slik måte at den fremstår som en relevant partner for lærerutdanningene og, ikke minst, utnytter sitt fulle potensial overfor elevene i skolen.

Det demokratiske aspektet ved Den kulturelle skolesekken, at alle elever uavhengig av sosiokulturell og økonomisk familiebakgrunn skal få muligheten til å møte og oppleve ulike kunstuttrykk, forutsetter at lærerne deres har utdanning i å lede kunstmøter og dannelsesprosesser. Det demokratiske

aspektet ved DKS gjelder antakelig også lærerstudentene. Også blant disse er det store ulikheter når det gjelder erfaringer med kunst og kultur.

Basert på tidligere forskning og våre erfaringer fra dette samarbeidsprosjektet er det mye som tyder på at lærerutdanningsinstitusjonene trenger å konsolidere arbeid med estetiske læringsprosesser bedre i virksomheten. Her finnes det spennende initiativ og eksisterende erfaringer som man kan lære av, for eksempel emnet «Tverrsektorielt samarbeid i skolen» ved Høgskolen i Østfold. Det er nødvendig at tverrinstitusjonelt samarbeid med kunst i lærerutdanningen tydeliggjøres i pedagogikkfagets emneplaner. Dette vil være et grep som gjør at forelesere i pedagogikk er forpliktet til å samarbeide med aktører i kultursektoren om et estetisk innhold i faget. Et slikt samarbeid kan bidra til at kunst i pedagogikkfaget ikke er prisgitt ildsjeler for å bli ivaretatt, og til at gode praksiser med samarbeid mellom lærerutdanningen og kultursektoren videreføres. I tillegg vil det kunne stimulere til økt relevans av kunstproduksjonene for skolen. Man kan tenke seg at lærerstudentene i praksisperioden har et arbeidskrav der de skal bruke estetiske virkemidler i de fagene de fordyper seg i, det være seg matematikk, norsk, samfunnsfag eller andre fag. Et slikt arbeidskrav som må gjennomføres i praksisperioden stimulerer lærerstudentene ikke bare til å lære om dette på et teoretisk nivå på campus, men å operasjonalisere viktige prinsipper i faktisk undervisning. Hverken de ulike fagmiljøene i lærerutdanningen eller praksislærerne i skolen kan da stille seg likegyldig til estetiske læringsprosesser, men må bistå i veiledning av studentene på dette.

En realisering av forslagene ovenfor vil langt på vei kunne imøtekomme den substansielle kritikken som ligger i rapporten til Kunnskapsdepartementet (By et al., 2020) om lærerutdanningenes manglende systematikk, innslagspregede og svak pensumforankring i arbeidet med estetiske læringsprosesser. Det er altså et urealisert potensial i å institusjonalisere erfaringer fra samarbeidspilotene som har blitt gjennomført mellom lærerutdanningsinstitusjoner og Den kulturelle skolesekken.

Forfatterbiografier

Thomas Eri er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet. Han har siden 2009 undervist og veiledet i pedagogiske emner på bachelor-, master- og ph.d.-nivå med spesiell interesse for kulturhistorisk virksomhetsteori, pedagogisk

forsknings- og utviklingsarbeid, estetiske og utforskende læreprosesser og pedagogiske grunnlagsproblemer. Eri har bakgrunn som lærer i Oslo-skolen og har ledet og bidratt i flere små og store nasjonale og internasjonale forsknings- og utviklingsprosjekter i utdanningssektoren.

Lise Lundh er sosialantropolog og arbeider med forskning og utvikling i Kulturtanken. Hun har skrevet doktorgradsavhandlingen *Playing and belonging. An ethnographic study of music education and processes of inclusion in a culturally diverse elementary school* ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet – storbyuniversitetet. Hun er medredaktør av boka *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (Universitetsforlaget 2014).

Charlotte Blanche Myrvold arbeider med forskning og utvikling i Kulturtanken. Hun har skrevet en doktorgradsavhandling om kunst i offentlig rom og byutvikling ved Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. Myrvold er også medredaktør for antologien *Kunstformidling. Fra verk til betrakter*, utgitt på Pax Forlag (2019). Hun har tidligere arbeidet ved Kunsthøgskolen i Oslo og OsloMet – storbyuniversitetet.

Referanser

- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer Science.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Bjørnstad, G. B. & Karlsen, K. H. (2023). An artful encounter with dance – empowering future teachers in cross-sectoral collaborations with the Cultural Schoolbag as an example. *Dance Articulated*, 9(1). <https://doi.org/10.5324/da.v9i1.5068>
- Borgen, J. S. & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/275575>
- Bostad, I. (2017). *Å se seg spørrende omkring. Introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Breivik, J.-K. & Christophersen, C. (2012). *Den kulturelle skolesekken – et utredningsnotat for Kulturutredningen 2014*. Uni Rokkansenteret; Høgskolen i Bergen.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Lunde Vestad, I. & Birkeland, I. M. (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene: Helhetlig, integert og forskningsbasert rapport til kunnskapsdepartementet, 24. juni 2020*. <https://www.regjeringen.no/nol/dokumenter/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene/id2722136/>

- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489433>
- DeNora, T. (2015). *Music asylums: Wellbeing through music in everyday life*. Ashgate.
- Digranes, I. (2009). *Den kulturelle skolesekken: Narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts* [Doktorgradsavhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo]. AHO Brage. <http://hdl.handle.net/11250/93038>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Falck, K. (2023, 14. mars). Kulturarrangansen settes på plass i ny rapport om Den kulturelle skolesekken. *Morgenbladet*.
- Fletcher, M. (2015). Professional learning. I O. Zuber-Skerritt, M. Fletcher & J. Kearney (Red.), *Professional learning in higher education and communities: Towards a new vision for action research* (s. 41–75). Palgrave Macmillan.
- Gjeltén, M. (2023, 19. mai). Kraftig kritikk av forslagene til endring i Den kulturelle skolesekken. *Morgenbladet*.
- González Rey, F. L. (2018). Vygotsky's «The Psychology of Art»: A foundational and still unexplored text. *Estudios de Psicología*, 35(4), 339–350. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400002>
- Hoffmann, F. D. (2024). Learning to navigate in the unknown: Attuning to affordances in artist visits in schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2338810>
- Hohr, H. (2018). Opplevelse som pedagogisk oppgave – om «å sette lek på verden». I M. Von Wright & T. Kvernbekk (Red.), *Barn og deres voksne* (s. 116–122). Cappelen Damm Akademisk.
- Holdhus, K. (2014). *Stjerneopplevelser eller gymsaleestetikk? En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonserptpraksiser* [Doktorgradsavhandling, Århus Universitet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/2735437>
- Holdhus, K. & Espeland, M. (2017). *Skole og konsert – fra formidling til dialog (DiSko): Tilstandsrapport*. <https://hdl.handle.net/11250/2651972>
- Krosshus, T. C. (Red.). (2024). *DKS + Lærerutdanning = Sant (Rapport fra pilot 2022/2023)*. Kulturtanken, Universitetet i Sørøst-Norge USN; Den kulturelle skolesekken Vestfold og Telemark.
- Kulturtanken. (2023). *DKS Årsrapport 2023*. <https://www.kulturtanken.no/ressurs/dks-arsrapport-2023/>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4, 136–153. <http://dx.doi.org/10.23865/ntp.k.v4.1153>
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's theory of creativity. *Visual Arts Research*, 15(203), 245–251. <https://doi.org/10.1080/10400419.2003.9651416>
- Løvlie, L. (2021). *Politisering og pedagogisk motstand: Veien til en barneorientert praksis*. Fagbokforlaget.
- Naughton, C., Biesta, G. J. J. & Cole, D. R. (2018). *Art, artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education*. Routledge.
- Næss, A. (2020). *Livsfilosofi: Et personlig bidrag om følelser og fornuft* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Oxford Research. (2023). *DKS og Kulturtanken*. <https://oxfordresearch.no/wp-content/uploads/2023/06/dks-og-kulturtanken.pdf>
- Piaget, J. (2018). *Childs conception of the world (Classic reprint)*. Forgotten Books.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipée*. La fabrique.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakaer og tilskådar og andre essays*. Aschehoug.

- Skregelig, L. (2022). Når kunsten tar over: Betydningen av kunst som overordnet prinsipp i skolen. I L. Skregelig & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s. 43–67). Cappelen Damm Akademisk.
- Skregelig, L. (2023). Den kulturelle skolesekken som dissens og kunstens betydning i lærerutdanningen. *Form akademisk*, 16(2), 1–21. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.4806>
- Sommer, D. (2014). *The work of art in the world: Civic agency and public humanities*. Duke University Press.
- Straume, I. (2016). Danning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener. En innføring* (s. 47–60). Cappelen Damm Akademisk.
- St.meld. nr. 8 (2007–2008). *Kulturell skulesekk for framtida*. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-8-2007-2008-/id492761/>
- Thomson, P. & Hall, C. (2023). *Schools and cultural citizenship: Arts education for life*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003093084>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag.
- Varkøy, Ø. (2017). Musikk og dannelse. I Ø. Varkøy (Red.), *Musikk – dannelse og eksistens* (s. 35–43). Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2020). Kunstverkets nødvendighet. I Ø. Varkøy & H. Holm (Red.), *Musikkfilosofiske tekster: Tanker om musikk - og språk, tolkning, erfaring, tid, klang, stillhet m.m.* (s. 27–40). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.115>
- Varkøy, Ø. (2023, 11. juni). Vi returnerer alle til oss selv etter kunstopplevelsen. *Morgenbladet*.
- Vygotsky, L. S. (1971). *The psychology of art*. MIT Press. (Opprinnelig utgitt 1930)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7–97. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210> (Opprinnelig utgitt 1950)
- Ørjasæter, K. & Skaret, A. (2019). *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østern, A.-L. (2013). Kunstneren som veileder for barns kunstmøte. En studie av prosjektet «En stein er en del av jordkloden». I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget.

KAPITEL 8

Att skapa estetiska rum för holistisk bildning – att kultivera professionellt omdöme bland blivande lärare i estetiska ämnen

Cecilia Ferm Almqvist Göteborgs universitet, Sverige

Abstract: This chapter contributes to the theme of the book *Bildung and Critique in Teacher Training* with a perspective of cultivating student teachers' resources and competencies in arts education, aiming to prepare them for a complex teaching reality. The starting point is a holistic *Bildung* concept where essential and existential *Bildung* constitutes interwoven parts of a relational field of tension. The motive for accentuating *Bildung* in these specific teacher education programs is the need for a critical view on challenges as well as on possibilities when it comes to *Bildung* in relation to artistic expressions. This is partly a question of taking possibilities for *Bildung* in relation to arts expressions into account, and partly a question of acting in responsible ways when offering arts-inspired experiences and encouraging reflection upon them, all in relation to the future profession. The aim of the chapter is to explore how aesthetic spaces of holistic *Bildung* can be created within teacher training, in ways that offer student teachers the chance to create such spaces for students in their future teaching practice. To fulfil the aim the concept of holistic *Bildung* is discussed in relation to the cultivation of professional judgement among student teachers specializing in visual arts, dance, music, sloyd, and theatre. The philosophical reasoning is primarily based on Merleau-Ponty's and Arendt's phenomenological thinking.

Keywords: holistic *Bildung*, existential *Bildung*, teacher training in the arts, professional judgement, phenomenology

Sitering: Almqvist, C. F. (2024). Att skapa estetiska rum för holistisk bildning – att kultivera professionellt omdöme bland blivande lärare i estetiska ämnen. I H. Rinholm, Ø. Varkøy, B. Fredriksen & M. H. A. Bjerke (Red.), *Kritisk danning i lærerutdanningen* (Kap. 8, s. 149–165). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.231.ch8>
Lisens: CC-BY 4.0

Introduktion

Det finns något oerhört vackert i tanken på att få utbilda musiklärare mot förmågor som skulle göra skillnad på ett filosofiskt och idémässigt plan. Utveckla deras abstraktionsförmåga så att de genom musiken kan kultivera sina blivande elevers fantasiförmåga, uppmärksamhet riktad mot livets sinnliga upplevelser och förmåga till inre ro. (Lärarytbildare musik)

Detta kapitel bidrar till bokens tema *Bildning och kritik i lärarytbildning* med ett perspektiv på kultivering av lärarstudenter med inriktning mot estetiska ämnen som syftar till att förbereda dem för att hantera 2020-talets komplexa skolverklighet, med bildning i centrum. Utgångspunkten är en holistisk bildningstanke där essentiell och existentiell bildning utgör sammanflätade delar av ett relationellt handlingsfält. Den holistiska ingången ser människan som en sinnlig varelse som använder hela sig själv i erfärande av världen genom upplevelser, relationer, tankar och handlingar. Tanken är att bidra med ett perspektiv på hur bildning kan tas tillvara och utvecklas inom ramen för lärarytbildning, i detta fall inriktad mot undervisning och därmed didaktiska frågor i estetiska ämnen. Studenter inom lärarytbildning skall förberedas för att undervisa i varierade ämnen och olika skolformer. Uppdraget handlar inte minst om att kultivera studenterna mot att ta ansvar för ett helt uppdrag. Med andra ord förväntas de kunna bidra till sina kommande elevers hela växt som inkluderar såväl essentiella som existentiella dimensioner. Under 2000-talet har lärarytbildning akademiserats och neoliberala vindar har blåst, kunskap och kunskapsutveckling skall mätas och vägas, vilket har bidragit till att essentiella dimensioner har kommit alltmer i fokus inom såväl lärarytbildning som skola. Inte minst har undervisning och lärarytbildning riktad mot estetiska ämnen instrumentaliserats, vilket medfört radikala förändringar. Samtiden kräver därmed att blivande lärare, även i estetiska ämnen, utvecklar ett medvetet kritiskt förhållningssätt till de traditioner och sammanhang de förutsätts handla professionellt inom i sin framtida roll som lärare.

Motivet för att uppmärksamma bildning i just denna typ av lärarytbildningar är nödvändigheten av nämnda kritiska blick på såväl utmaningar som möjligheter vad gäller bildning i relation till estetiska uttryck. Det handlar dels om att ta vara på den potential estetiska uttryck ger vad gäller möjligheter till existentiell och essentiell bildning, dels att ta ansvar för

att erbjuda erfarenheter av och reflektion över desamma i relation till en kommande yrkespraktik. En väg i den riktningen är bildningstraditionen som erbjuder ämneslärare öppenhet för det okända och icke förväntade perspektiv, och där omvärdering av egna värderingar och föreställningar uppmuntras. En sådan väg kräver inre och gemensamma konversationer och tänkande och möjliggör utveckling av professionellt omdöme.

Syftet med kapitlet är att utforska hur estetiska rum för helhetlig bildning kan skapas inom lärarutbildningen, så att lärarna i sin tur kan skapa dylika i sin framtida undervisningspraktik. För att uppnå syftet diskuteras och problematiseras holistisk bildning i relation till kultivering av professionellt omdöme bland blivande lärare i bild, dans, musik, slöjd och teater. Frågor som utforskas i kapitlet är: Hur kan lärarstudenters essentiella bildning kopplad till kunnande i och om konstnärliga uttrycksformer få möjlighet att vävas samman med existentiella dimensioner i estetiska rum? Och hur kan dessa rum nyttjas för kultivering av professionellt omdöme bland blivande lärare i estetiska ämnen? Kapitlet inleds med ett definierande resonemang gällande helhetlig bildning för att därefter relatera begreppet till estetiska uttryck. Fortsättningsvis diskuteras lärarutbildning riktad mot undervisning i estetiska ämnen som arena för helhetlig bildning, vilket följs av tematiska resonemang kopplade till en sådan arena: att se och utmana etablerade normer, att utveckla ett didaktiskt förhållningssätt samt att kultivera ett professionellt omdöme. Främst baseras de filosofiska resonemangen i Merleau-Pontys och Arendts fenomenologiska tänkande. De citat som inleder varje avsnitt utgör delar i ett material där lärarutbildare i estetiska ämnen uppmanats reflektera över kapitlets tema.

Helhetlig bildning

Jag ser dock fortfarande bildningsdiskussionen väsentlig – just i vår tid – men jag har svårt att hoppa in i och få klarhet i frågorna genom distinktioner och delningar som exempelvis essentiell och existentiell bildning – eller kritisk bildning. Genast hamnar jag i frågor som: finns det okritisk bildning? (Lärarutbildare teater)

Temat för boken detta kapitel utgör en del av är utbildning av lärare som yrkesutövare med kritisk och etisk medvetenhet som kan leda till handling, vilket kan sammanfattas som kritisk bildning. Ett perspektiv på

bokens tema är en holistisk bildningstanke där essentiell och existentiell bildning utgör sammanflätade delar av ett relationellt handlingsfält, där människan ses som en sinnlig varelse som använder hela sig själv i erfara-
ande av världen genom upplevelser, relationer, tankar och handlingar. Kapitlet vilar på en fenomenologisk holistisk grund, där essentiell och existentiell bildning inte är möjliga att plocka isär utan i stället står för olika perspektiv på samma fenomen. Essentiella dimensioner av bildning relaterar till kunnande i och om ett ämnes historia, sammanhang, funktion, uppbyggnad och performativitet (jfr Brameld, 1971). Existentiella dimensioner av bildning å andra sidan rör förmåga att i relation till ämnet förstå och hantera sig själv, andra människor och världen i stort (jfr Skoglund, 2014). En helhetlig bildningstanke understryker vikten av balans mellan de två dimensionerna. Min poäng är dock att den essentiella bildningen dominerar såväl lärarutbildning som skolverksamhet, ofta på ett okritiskt vis, vilket motiverar att i kapitlet fokusera existentiell bildning, och hur medvetandegörande om helhetlig bildning inom ramen för lärarutbildning kräver en kritisk reflekterande hållning. Bildning fördjupar redan införlivade erfarenheter eller kastar människan ut i det okända. I båda fallen krävs reflektion, en inre reflektion relaterad till förståelse av sig själv, andra och världen, samt en yttre reflektion över vad som införlivas och hur det går till. Bildning kan ses som en livslång upptäcktsresa, där läraren kan vara såväl instruktör, vägvisare, guide som resesällskap (Ferm, 2004). I det här sammanhanget utgörs utgångspunkter för bildning att lärarstudenter är sinnliga varelser som använder hela sig själva och sina sinnen i erfara-
ande av världen (Ferm Almqvist, 2019b). Kroppen är utgångspunkten för människors existens, sammanflätad och oupplösligt förbunden med världen (Merleau-Ponty, 1945/1962). Allt studenter lär sig, lär de sig som kroppsliga subjekt. Som kroppar erfar människor genom perception tid, rum och andra människor. Erfarandet tar sig uttryck i att uppleva, relatera, handla och tänka (Burman, 2018).

Oavsett vilket ämne en lärarstudent utbildas för att undervisa i eller vilken skolform utbildningen riktas mot skall studenten kultiveras mot att ta ansvar för ett helt uppdrag, att i sin tur bidra till sina kommande elevers hela växt som inkluderar såväl essentiella som existentiella dimensioner. Därför blir det lärarutbildningens ansvar att lägga till rätta för eller skapa möjliggörande rum (Ferm Almqvist, 2024) för lärarstudenters helhetliga bildning. Lärarstudenter bör erbjudas situationer för varande och blivande som människa och lära sig hantera världen, liksom möten med

och införlivande av ämnesmässiga, didaktiska och filosofiska aspekter av yrkets essentiella bildningsdimensioner (Ferm Almqvist, 2019a, 2020).

Samtliga ämnen eller kurser en lärarstudent studerar innefattar ämnets historiska, kontextuella, funktionella, strukturella och performativa aspekter, liksom aspekter som rör förmågan att i relation till ämnet förstå och hantera sig själv, andra människor och världen i stort. Undervisningslära, didaktik, innefattar till exempel kunnande i och om undervisningens historia, sammanhang, funktion, struktur och performativitet. Undervisningslära innehåller också aspekter av att förstå och hantera sig själv som lärare, att förstå och hantera andra människor som kollegor och elever, liksom skolan, samhället och världen i stort (Uljens, 1998). De existentiella dimensionerna av undervisning kan innefatta kroppsliga aspekter, som rörelser och gester i rummet eller om kroppslig dialog, likaväl som etiska och moraliska aspekter (Millenberg, 2023). Detsamma gäller till exempel ämnet naturkunskap, där balansen mellan essentiella och existentiella dimensioner är väl så viktig inom ramen för lärarutbildning.

Som jag nämnde tidigare har dock akademisk tradition, förstärkt av neoliberala vindar, bidragit till att essentiella dimensioner har kommit alltmer i fokus inom såväl lärarutbildning som skola (Bornemark, 2018). Krav på likriktning, dokumentation och bedömning har placerat de existentiella bildningsdimensionerna i bakgrunden. Här blir det av vikt att uppmuntra reflektion, vilket också visar på nödvändigheten av kritisk bildning bland blivande lärare. Utmaningen för lärarutbildningen blir att skapa situationer, eller rum, där helhetlig bildning möjliggörs i pluralistiska klassrum. Det gäller att se studenterna som individuella handlande subjekt, som *vem* och som *vad* (von Wright, 2000). Kanske behöver den existentiella bildningen i vissa fall få stort utrymme och i andra mindre. Med andra ord blir det väsentligt att lärarutbildningen kontinuerligt reflekterar över och förhandlar de strukturer som styr utbildningens innehåll och mål så att den helhetliga bildningen får utrymme.

Bildning i relation till estetiska uttryck

Att tala med ämneslärarstudenter i musik om existentiella dimensioner i musiken och hur de vill kultivera dessa aspekter hos sina elever i sitt kommande yrke är därför sällan svårt, men det är intressant att notera att samtal/reflektioner/analyser på detta tema inte är explicit framskrivet som ett kursmoment i någon av de ämnesspecifika kurserna. (Lärarutbildare musik)

Eftersom det här kapitlet fokuserar utbildning av lärare i estetiska ämnen blir det relevantt att definiera helhetlig bildning i relation till estetiska uttryck. I bildningsprocesser som involverar estetiska uttryck internaliserar studenter sammanflätade existentiella och essentiella dimensioner av konstnärliga uttrycksformer genom handling, reflektion och varande.

Helhetlig bildning handlar med grund i kapitlets inledande definitioner om hur blivande lärare i estetiska ämnen får möjlighet att handla, relatera till, tänka i och om såväl som uppleva estetiska uttryck. Med andra ord innebär helhetlig bildning inom aktiviteter som innefattar estetiska uttryck att de erbjuder utforskande och utveckling genom handling, reflektion och varande. Som nämnts innefattar helhetlig bildning både essentiella och existentiella dimensioner. Essentiella aspekter av helhetlig bildning i relation till estetiska uttryck handlar om det estetiska uttryckets historia, sammanhang, struktur, funktion och performativitet, medan det existentiella handlar om att öka förståelsen för sig själv, andra och för världen i stort i samspel med uttrycksformen (jfr Ferm Almquist et al., 2021). Därmed fördjupar helhetlig bildning kunnande inom en estetisk uttrycksform det en blivande lärare redan har införlivat, alternativt kastar ut studenten i det okända, det ännu icke kända. Överenskommelser och normer blir förstärkta, eller utmanas. Det handlar om att erbjuda lärarstudenter att som människor både få syn på och kunna tillvarata sina möjligheter att vara och bli; att vara, lära och tänka med andra och med uttrycksformen. En estetisk uttrycksform är alltså något mer än kombinationer av uttrycksmedlets byggstenar, utan är ett fenomen som kan erfaras även i existentiell mening; att bli drabbad, träffad, skakad, rörd och berörd (Varkøy, 2017), samt kan erbjuda en känsla av ”jag kan” (Hangaard-Rasmussen, 1996). Vad en lärarstudent upplever som ”jag kan”, till exempel att kunna spela eller undervisa gitarr eller dansa eller undervisa streetdance, kan se väldigt olika ut. Lärarutbildningens uppgift blir att ta vara på och erbjuda blivande lärare i estetiska ämnen att reflektera över möjligheter till existentiell bildning i relation till konstnärliga uttryck och erfarenheter. Inte minst handlar det om att uppmärksamma och värdera existentiella dimensioner av bildning i samspel med estetiska uttrycksformer.

Merleau-Ponty (1945/1962) hjälper oss att se vikten av att vara i konsten, för att kunna reflektera över densamma, vilket utgör den existentiella bildningens spänningsfält. Han hävdar att det reflekterande jaget behöver offras för att kunna ”leva” konsten, för att sedan kallas tillbaka för att begreppsliggörande av erfarenheten skall bli möjlig.

Merleau-Ponty betonar vikten av att avtäcka världen så som den erfars genom sinnena. Även om människor är sammanflätade med världen och att den är självklar för dem, hindrar ett instrumentellt förhållande till världen ett mångfacetterat erfalande av den vilket ett varande i konsten kan erbjuda (Hangaard-Rasmussen, 2012). Genom att erfara konst kan människor upptäcka den värld de redan existerar i på nya sätt. Det målstyrda instrumentella förhållningssätt som präglar 2020-talets samhälle behöver sättas inom parentes. Det handlar om att ge sig hän och vara öppen för vad sinnena har att berätta för att därefter reflektera och begreppsliggöra. Här har konsten en privilegierad möjlighet att ge tillgång till erfarenhet av världen genom sinnena (Merleau-Ponty, 2007) bortom språk och begrepp. Merleau-Ponty (1945/1962) hävdade redan i mitten av 1900-talet att människor behöver återvända till glömda sätt att erfara med koncentrerad blick, uppmärksam känsel och intensivt lyssnande. Det handlar om att stanna upp, att vara i nuet, för att få tillgång till historien och framtiden. Hangaard-Rasmussen (2012) betonar övningens betydelse i sammanhanget, att öva på konstnärligt existentiellt umgänge med världen. Jag vill dock påminna om att den existentiella bildningen, med detta kapitelns sätt att se, är tätt sammanflätad med den essentiella bildningen. Ett erfalande av världen genom närvaro i konstuttryck med koncentrerad blick, uppmärksam känsel och intensivt lyssnande både kräver och ger förfinade erfarenheter av färger, strukturer och ljud, med andra ord essentiell konstnärlig bildning. Helhetlig konstnärlig bildning kräver balans vad gäller uppmärksamhet mot bildningens två dimensioner. Det fenomenologiska sättet att tänka med grund i det sinnliga erfandet påminner också om synen på människan som kroppsligt erfalande subjekt. Det är så som en människa erfär världen (också den konstnärliga) med hela sin kropp som den blir meningsfull för henne. Bildning i relation till estetiska uttryck kräver med Merleau-Pontys sätt att se en kontinuerlig pendling mellan ett kroppsligt subjekt hängivet i konstnärligt varande bortom ord och begrepp och ett reflekterande kroppsligt subjekt. Väsentligt för lärarutbildningens aktörer blir att fundera på rum för såväl det hängivna som det reflekterande erfandet av konstuttryck kan erbjudas. Inom teaterundervisning (Ahlstrand, 2014) och dansundervisning (Notér Hooshidar, 2014) ses kroppen uttryckligen som utgångspunkt för bildning och reflektion, medan bildlärarutbildare (Cronquist, 2020), musklärarutbildare (Ferm Thorgersen, et al., 2016) inte nämner kroppen i samma utsträckning men kanske tar den för given.

Frågan är om detta endast är en språklig skillnad, eller om det också gör skillnad i praktiken vad gäller aktiviteter och reflektioner över helhetlig bildning inom ramen för lärarprogrammen.

Läroutbildning i estetiska ämnen som arena för helhetlig bildning

Teater och gestaltning bidrar till att på olika sätt vara i "som om"-situationer, att vara på besök i andra kroppar, andra situationer, andra världar än de som den egna kroppen vanligtvis är och detta ger möjligheter till bildning, om vi låter erfandet ta plats. Om vi låter de katalyserande processer som det gestaltande "som om" gör möjligt, när vi är i en situation men samtidigt kan gå ur den när en erfarenhet landar i vår kropp och blir levd men utan att vi kanske skulle varit i den annars, så kan eleverna erfara "språng" i sin egen bildningsprocess. (Läroutbildare teater)

Med grund i ovanstående blir det vidare intressant att fundera över hur läroutbildningar kan ta vara på och erbjuda blivande lärare i estetiska ämnen att reflektera över möjligheter till existentiell bildning i relation till respektive uttrycksform. En uppgift för läroutbildningen blir möjligen att skapa förutsättningar för sina studenter att se möjligheter med konstnärliga uttryck, deras potential för existentiell bildning, för att i förlängningen kunna erbjuda sina kommande elever helhetlig bildning. Den kunskaps- och människosyn som präglar dagens samhälle ställer höga krav på reflektion bland blivande lärare. En kritisk blick på bildning inom utbildning av blivande lärare i estetiska ämnen syftar till att hjälpa dem att se, förhålla sig till samt utmana etablerade normer relaterade till estetiska uttryck. Att förverkliga en sådan intention inom läroutbildning för blivande lärare i estetiska ämnen ställer krav på såväl policydokument som på läroutbildare, vilket också tas upp ovan. Ytterligare en aspekt att fundera över i relation till läroutbildning är hur de existentiella dimensionerna av bildning kan få garanterat utrymme i styrdokument och undervisningspraktik utan att tappa sitt existentiella värde.

Relationen mellan konstnärlig praktik och teori ser traditionellt olika ut inom olika konstarter, men oavsett blir det av vikt att fokusera existentiella dimensioner av estetisk bildning och hur de kan kultiveras inom ramen för läroutbildning, utan att de för den skull ses som separata från den estetiska bildningens essentiella dimensioner. Ansvariga inom läroutbildning behöver därmed diskutera hur läroutbildning i estetiska ämnen skulle

kunna bli en arena för helhetlig bildning, där existentiella dimensioner av konstuttryck får utrymme att erfaras och reflekteras över. Det innebär samtidigt att reflektera över hur lärarutbildningen kan uppmuntra ”onyttiga” aktiviteter (Varkøy, 2012), till processer med egenvärde som kan leda till oförväntade insikter (Burman, 2014) till ett hängivet varande i konsten varvat med reflektion (Hangaard-Rasmussen, 2012). Lärarstudenter bör på sikt kunna erbjudas aktiviteter där existentiella dimensioner av helhetlig bildning i relation till estetiska uttryck införlivas utan att det blir instrumentellt. För att anta denna utmaning krävs reflektion över lärarutbildningens konstruktion och syfte.

Dahlén (2015) betonar vikten av att som lärarutbildare i teater se bildning som ett gemensamt kroppsligt agerande i specifika lärandesituationer. Likheter mellan bildning och gestaltning tas fram i sammanhanget, och där vikten av repetition i formande och omformande understryks. Den pendelrörelse Merleau-Ponty betonar vikten av mellan ett hängivet kroppsligt varande i konsten och ett reflekterande subjekt återkommer också i Dahléns utforskande av bildning inom ramen för lärarutbildning i teater. Lärarutbildarens uppgift att uppmuntra seende, taktilt kännande och lyssnande uppmärksammas och relateras till bildningsbegreppet. Även i relation till bildning inom lärarutbildning med dansfokus tas kroppsliga aspekter upp som väsentliga (Østern & Engelsrud, 2014). Författarna tar upp liknande aspekter av sinnlighet i sammanhanget. Som nämnts finns en skillnad inom de estetiska uttryckens domäner att förhålla sig till människan som kropp. Här skulle samtal och diskussioner över gränserna kunna bidra till reflektion och medvetenhet bortom det vedertagna.

Att se, förhålla sig till samt utmana etablerade normer relaterade till undervisning i estetiska uttryck

En reflektion i detta sammanhang är att ämnet musik på ämneslärarprogrammet oftast primärt omnämns som konstnärligt till sitt väsen. Didaktik och pedagogik är något som förväntas adderas ovanpå, dvs något som ska läggas till som vore det en helt annan del av ämnet. Hos oss innebär det att så kallade ”praktiska” moment i utbildningen förstås som ”rent konstnärliga”. Där ”blir” musiken konst och konsten ett medel för studentens inre existentiella utveckling. Detta antas ske framför allt genom undervisning på instrument, i samspelssituationer, i skapande uppgifter som improvisation eller komposition och i föreställningsprojekt. Dessa kursmoment har

inga eller mycket få didaktiska inslag utan här handlar det om att studenten som individ ska växa i sitt eget konstnärliga uttryck. Hur dessa konstnärliga livsvärldserfarenheter ska kunna kultiveras didaktiskt, så att de blir möjliga att omsätta i en kommande yrkesroll är ofta oklart för studenterna. De har själva erhållit insikter av att leva i konsten, men de kan sällan begreppsliggöra eller omsätta detta till undervisning. (Läroarbete musik)

Den komplexa verklighet studenterna möter som färdiga lärare kräver att de kan reflektera kritiskt över sina val i planering, genomförande och värdering av undervisning i estetiska ämnen i relation till demokratiska, dialogiska och medborgerliga perspektiv. Studenter som blir antagna till ämneslärarprogram i estetiska ämnen har som nämnts ovan oftast lång erfarenhet av utbildning i respektive konstart. Många gånger har de sedan ung ålder deltagit i kulturskolans verksamhet, de har kanske valt en grundskola med extra fokus på konstarten, de kan ha genomgått estetiskt gymnasium, och i de allra flesta fall har studenterna en folkhögskoleutbildning på 1-3 år bakom sig. Med andra ord har de inte bara utvecklat kunnande i sin valda konstart, utan de har också införlivat en undervisningskultur som är nära knuten till konstarten (Furst & Nylander, 2020). Studenterna har lärt sig vilka genrer inom respektive konstart som värderas högst och lägst, de har lärt sig vem som utövar vilken form av uttrycket på vilket sätt och de har kunskap om hur undervisningen i praktiken brukar gå till. De vet att musikundervisning på instrument ofta äger rum enskilt eller att dansundervisning äger rum i grupp (Ferm Almqvist, 2024). Beroende på vilken konstform, och underordnad genre de studerat har de olika uppfattningar om hur relationer mellan lärare och elev kan se ut, hur balansen mellan reproduktion och eget skapande ser ut, eller vilken öppenhet för existentiell bildning det finns inom det egna konstområdet.

Att se, reflektera över och förhålla sig till bildningserfarenheter blir med andra ord viktigt ur ett normkritiskt perspektiv (Ferm Almqvist & Hentschel, 2023). Annars finns en överhängande risk att oreflekterade normer reproduceras. Att ta vara på och lägga till rätta för existentiell bildning i relation till estetiska uttryck torde kräva att läroarbete i olika estetiska ämnen samarbetar, lär sig av varandra och ser möjligheter då det gäller balans mellan essentiell och existentiell bildning. Det handlar om ett kollektivt parentessättande av ämnets historia, sammanhang, funktion, struktur och performativitet för att ge rum för existentiell bildning i estetiska sfärer och att se sitt sammanhang på nya sätt (Haangard-Rasmussen, 2012). Därefter blir det av vikt att gå tillbaka till uttrycksformens egna

lärarutbildningssammanhang och reflektera över möjligheter och utmaningar för helhetlig bildning. Inom och mellan sammanhangen blir det av vikt att dela erfarenheter och övertygelser vad gäller hur respektive lärarutbildning kan skapa rum för helhetlig bildning som förbereder lärarstudenter att hantera sitt yrke och i sin tur skapa estetiska rum för helhetlig bildning.

Att utveckla ett didaktiskt förhållningsätt till existentiell bildning

När det kommer till studenternas förmåga till att utveckla en pedagogisk skicklighet i ämnet dans är det viktigt att vi som lärosäte erbjuder studenten möjligheten att göra det i en bred palett av syften och mål. Utöver att utveckla förmågan att facilitera undervisning där elever utvecklas mer instrumentella förmågor behöver studenten även utveckla sin förmåga att facilitera undervisning som fokuserar på existentiella aspekter. Hur skapar jag som lärare ett rum där elever kan utveckla dessa aspekter i dans? (Lärarutbildare dans)

Att som (blivande) lärare i estetiska ämnen erbjuda elever rum för existentiell och helhetlig bildning kräver ett kritiskt förhållningsätt i förhållande till didaktiska val i planering, genomförande och värdering av undervisning i relation till demokratiska, dialogiska och medborgerliga perspektiv. Därför är det viktigt att de delar av utbildningen som benämns ”konstnärliga” också kontinuerligt erbjuder studenterna ”didaktiska bildningsreflektioner”. Kanske tas det för givet att konstnärliga aktiviteter bidrar till studenters och i förlängningen elevers möjligheter att utveckla förståelse för och möjlighet att hantera sig själva, andra människor och världen i stort. Med grund i ovanstående resonemang blir det dock tydligt att blivande lärare oavsett konstnärlig uttrycksform de är tänkta att undervisa i behöver träna på att inkludera existentiella bildningsaspekter i sina didaktiska val.

Att erbjuda didaktiska reflektioner över existentiell bildning är en viktig men svår uppgift för lärarutbildning. Det handlar återigen om en pendelrörelse mellan att få möjlighet att ge sig hän, och att bli uppmuntrad att reflektera över sinnliga erfarenheter (Merleau-Ponty, 1945/1962). Som det inledande samtalet antyder gäller det för de blivande lärarna att sätta sina blivande elever i centrum för tankar om existentiell och holistisk bildning och inte konstarten i sig. För att kunna göra det blir det viktigt att studenterna själva får möjlighet att göra estetiska erfarenheter (Ferm Almqvist &

Thor Thorgersen, 2022). Att kontinuerligt pröva, erfara och reflektera över de estetiska uttrycksformernas helhetliga bildningspotential samt utveckla ett didaktiskt förhållningssätt till densamma ställer dock krav på lärarutbildning och lärarutbildare. Samtliga undervisningens faser, planering, genomförande och värdering av undervisning i ett estetiskt ämne, behöver övas, prövas och reflekteras över. I planeringsfasen behöver lärarstudenten förhålla sig till såväl styrdokument som elevgrupp och kontextuella förutsättningar för att se möjligheter och skapa rum för bildning. I genomförandet, i det estetiska rummet som bebos tillsammans med potentiella elever, behöver balansen mellan essentiell och existentiell bildning kontinuerligt hanteras i relation till eleverna som *vem* eller *vad*, till rummets fysiska och sociala förutsättningar, till skolans kultur och kollegium samt till överenskomna mål (Ferm Almqvist & Thor Thorgersen, 2022). I värderingen gäller det att öppna upp för att se och värdera bildningens existentiella dimensioner, om än formuleringar i styrdokument inte gör dem explicit synliga.

Att kultivera professionellt omdöme bland blivande lärare i estetiska ämnen

Det är viktigt att kritiskt tänka kring vem du själv är och vad du kommer in i undervisningen med för erfarenheter. Ibland an väldigt avancerade hantverkskunskaper eller konstnärliga förmågor krävas av elever som inte har detta med sig. Det gäller att finna balansen och utmana varje elev där de befinner sig. Då de praktisk-estetiska yrkena också är ensamma yrken är det viktigt att diskutera uppgifter, förväntningar och bedömningar tillsammans med kollegor. (Lärarutbildare slöjd)

Med utgångspunkt i det jag konstaterat hittills i kapitlet vad gäller behovet av kultivering av helhetlig bildning bland blivande lärare i estetiska ämnen som en utgångspunkt för utövande av sitt kommande yrke vill jag diskutera detta i relation till utveckling av professionellt omdöme. Omdöme definieras i detta sammanhang med grund i Hannah Arendts tänkande, vilket handlar om att bli uppmärksam på och engageras i världen genom ett sensibelt varande där bedömning och föreställningar förutsätter varandra. Arendt (1961/2004) hävdade att ett sådant förhållningssätt var nödvändigt i masshället dominerat av konsumtion och egocentrism, vilket kan ses som en parallell process till dagens neoliberala och instrumentella dominans (Bornemark, 2018). En förmåga att göra bedömningar

i samspel med att föreställa sig handlandets konsekvenser var vad Arendt såg behovet av; en omdömesförmåga. Den sensibla bedömningsprocessen innefattar förnimmelse, analys och respons (Holmgren & Ferm Almqvist, 2024), vilken i samspel med föreställning om responsens, eller handlandets konsekvenser konstituerar omdömet varande. Enligt Arendt sätter en pluralistisk värld omdömesförmågan på sin spets, eftersom det partikulära behöver bedömas var för sig, och att risken är stor att människor lutar sig tillbaka på inlärd överenskommelser som blivit vanor (Arendt, 1971). Ett aktivt handlande subjekt behöver också reflektera över handlingars möjligheter och utmaningar, omdöme och kritisk bildning verkar med andra ord förutsätta varandra. Att identifiera dilemman och sätta dem i relation till rådande strukturer blir en viktig aspekt av att som lärare i estetiskt ämne kunna erbjuda framtida elever helhetlig bildning, vilket jag var inne på ovan. Här kan prövande och omprövande i estetiska rum för helhetlig bildning utgöra väsentliga situationer inom ramen för lärarutbildning. Att få möjlighet att iscensätta utmanande dilemman identifierade i lärarpraktiken och tillåtas dela, reflektera över och diskutera handlandets konsekvenser i ofarlig miljö är en värdefull del i att utveckla professionellt omdöme.

Arendt (1961/2004) betonar också att omdömesförmåga kräver insikt i historien, samtidigt som det är omöjligt att se in i framtiden. Därför kräver förmågan enligt Sjöholm (2015) att subjektet är rotat i världen såsom den visar sig i nuet, vilket vi ovan såg att Merleau-Ponty håller med om och vilket estetiska uttryck möjliggör. Arendt (1961/2004) sätter vidare omdöme i relation till ett spekulativt tänkande, vilket då inte är rotat i världen så som den visar sig i nuet. I stället betonar hon att omdöme har sina rötter i ett gemensamt sinne – ”sensus communis” – och hävdar det är där motiv för val har sitt ursprung, vilket omöjliggör att förmågan att bedöma härleds till generella regler och lagar. Behovet av ett normkritiskt förhållningssätt till konststartens vanor utgör med andra ord en viktig aspekt av ett professionellt omdöme bland lärare i estetiska ämnen. Här blir arbete mellan utbildningar inriktade på en specifik uttrycksform väsentligt. Att kunna se sitt eget sammanhang kräver distans, vilket kan erbjudas genom den andres blick. Omdöme kräver alltså förmåga att ta den andres perspektiv, att kunna förhandla, omvärdera, att röra sig mellan del och helhet och – inte minst – att kunna använda sin föreställningsförmåga, och för att tala med Sjöholm (2015) att kunna transformera sin egen subjektivitet. Gränsöverskridande estetiska rum, med fokus på helhetlig bildning,

tvingar blivande lärarstudenter att använda sin föreställningsförmåga, om de leds av lärarutbildare som själva är nyfikna och reflekterande och inte tar utbildningstraditioner för givna.

För blivande lärare blir det med andra ord viktigt att fundera över och träna på omdöme i ett professionellt sammanhang (jfr Holmgren & Ferm Almqvist, 2024). Professionella handlingar behöver grundas i erfarenhet och föreställningar om handlandets konsekvenser, genom sensibelt erfärande mellan det förflutna och framtiden (Arendt, 1961/2004). Yrkets specifika historiska, sociala och rumsliga sammanhang inverkar på vad som är möjligt att erfara och göra. ”Det handlar om att se och kunna identifiera professionella dilemman, att observera, analysera och formulera bedömningar för att kunna hantera (moraliska) dilemman i relation till möjliga framtidsscenario” (Holmgren & Ferm Almqvist, 2024, s. 7). För lärare i estetiska ämnen kan det handla om att bli uppmärksamma på det specifika ämnets och den specifika uttrycksformens dilemman som kanske döljs av generella regler och professionens överenskommelser som utvecklats till vanor och oreflekterat handlande. Ett sådant dilemma kan vara att ämnets essentiella bildningsdimensioner är de som kommit i bakgrunden.

Även ett större ansvar kan med utgångspunkt i Arendt (1961/2004, 1971) vila på såväl lärarutbildning som blivande lärare. Omdöme utgör enligt Arendt en utgångspunkt för politisk handling, vilket också skapar kultur, avgörande för blivande lärares framtida yrkesutövande. Det handlar enligt henne om ett omdömesgillt utbyte av åsikter om det gemensamma livet, vad som bör göras för att världen skall utvecklas på önskvärda sätt och vad som där skall värderas. I kultivering av lärare i estetiska ämnen blir det därmed av vikt att uppmuntra öppenhet för det okända och icke förväntade perspektiv liksom omvärdering av egna värderingar och föreställningar, vilket i sin tur kräver inre och gränsöverskridande konversationer, tänkande eller omdöme – helhetlig bildning bland blivande lärare i estetiska ämnen.

Avslutande ord

Kapitlet har visat på vikten av att blivande lärare i estetiska ämnen erbjuds och utmanas att ta vara på de konstnärliga ämnets/uttryckens existentiella dimensioner för att bidra till elevers helhetliga bildning och lärande som präglas av öppenhet för det okända och icke förväntade perspektiv. En väsentlig uppgift för lärarutbildning med inriktning på estetiska ämnen

blir att diskutera, pröva och ompröva hur rum för helhetlig bildning kan skapas, där studenter får möjlighet att erfara världen med koncentrerad blick, uppmärksam känsel och intensivt lyssnande. I dylika konststrum behöver lärarstudenter erbjudas kontinuerlig pendling mellan hängivet konstnärligt varande bortom ord och begrepp och tillbakadragen reflektion som leder till insikter och didaktisk medvetenhet. För att nå dit tänker jag mig att lärarutbildning och lärarutbildare kontinuerligt behöver arbeta med sina egna professionella omdömen, där de övar förmågan att ta den andres perspektiv, att förhandla, att omvärdera, att röra sig mellan del och helhet och använda sin föreställningsförmåga. En väg dit skulle kunna vara att lärarutbildare inom program med inriktning mot olika estetiska ämnen tillsammans gick in i estetiska bildningsrum för övande av professionellt omdöme, där de genom att ta varandras perspektiv skulle få tillgång till aspekter av hur de konstnärliga ämnenas/uttryckens existentiella dimensioner skulle kunna tas tillvara i respektive utbildningsprogram.

Genom kapitlets utforskande ter det sig som att drama- och danspedagoger ser existentiella bildningsdimensioner som mer självklart sammanflätade med existentiella, än bild- och musikpedagoger, vilket möjligen hänger ihop med traditionen av individuellt övande och utövande bland musiker och bildkonstnärer. En annan olikhet är huruvida människan som kroppsligt subjekt ses som utgångspunkt för helhetlig bildning i konstsammanhang eller ej. Här tänker jag att utbyte av erfarenheter och gemensamma konstaktiviteter och diskussioner vore relevanta för att utveckla medvetna förhållningssätt bland lärarutbildare. Att skapa gemensamma holistiska konststrum för blivande lärarstudenter där de får möjlighet att ge sig hän, individuellt och kollektivt, att reflektera över och dela erfarenheter, kunde vara ett sätt att ge studenterna möjlighet att erfara möjligheter och strukturer skapade av tradition med koncentrerad blick, uppmärksam känsel och intensivt lyssnande. På sikt skulle det kunna motverka icke reflekterad konservering av utbildning i respektive estetiskt ämne och bidra till professionellt omdöme i framtida undervisningssituationer av planering, genomförande och värdering i 2020-talets komplexa skolverklighet.

Författarbiografi

Cecilia Ferm Almqvist är gästprofessor i pedagogiskt arbete vid Göteborgs universitet där hon arbetar med CULF som är en verksamhet som arbetar för samverkan mellan forskarutbildning för och praktiktäna forskning

med lärare samt lärarutbildning. Cecilia är också professor i pedagogik och musikpedagogik vid Södertörns högskola. Hennes forskning kretsar kring inkludering, likvärdighet och demokrati i pedagogiska situationer där estetiska uttryck sätts i spel. Forskningen är internationellt spridd via respekterade tidskrifter och konferenser inom pedagogik- och musikpedagogikområdet.

Referenser

- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen. En studie av gestaltande förmåga inom gymnasiets estetiska program, inriktning teater* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:735064/FULLTEXT01.pdf>
- Arendt, H. (1971). Thinking and moral considerations: A lecture. *Social Research*, 38(3), 7–37.
- Arendt, H. (1961/2004). *Mellan det förflutna och framtiden*. Daidalos.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbara renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volante.
- Brameld, T. (1971). *Patterns of educational philosophy: Divergence and convergence in culturalogical perspective* (s. xvii & 615). Holt, Rinehart & Winston Publishing.
- Burman, A. (2014). *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*. Södertörns högskola.
- Burman, A. (2018). *Kultiverandet av det mänskliga: Essäer om liberal education, bildning och tänkande*. Daidalos.
- Cronquist, E. (2020). *Samtidskonstbaserat gestaltnings arbete i utbildningen av bildlärare: Om vikten av transformativ beredskap i förändringsprocesser* [Doktorsavhandling]. Linneuniversitetet.
- Dahlén, L. (2015). På jakt efter bildning i undervisning. I L. Dahlén, L. J. Ekrell & A. Hellamn (Red.), *Bildningens praktiker: Om de bildande momenten i en akademisk undervisningsprocess* (s. 49–72). Makadam.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion* [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:998991/FULLTEXT01.pdf>
- Ferm Almqvist, C. (2019a). An aesthetico-political approach to music education: Transformation beyond gender. I R. Allsup & C. Benedict (Red.), *The road goes ever on: Estelle Jorgensen's legacy and music education* (s. 79–88). Indiana University Press.
- Ferm Almqvist, C. (2019b). Ett relationellt perspektiv på musikleärares uppdrag och professionella kompetens. I A. Falthin & A. Mars (Red.), *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker: Undervisa i musik – ett komplext uppdrag* (s.185–195). KMH förlag.
- Ferm Almqvist, C. (2020). Thinking, being, teaching and learning with Spotify – aspects of existential and essential musical *Bildung* through listening in the classroom. *International Journal of Music Education and Technology*, 3(12), 169–192. https://doi.org/10.1386/jmte_00011_1
- Ferm Almqvist, C. (2024). Specialpedagogik i kulturskolan. I M. Lindgren & J. Söderman, *Pedagogik för kulturskolan* (s. 121–142). Studentlitteratur.
- Ferm Almqvist, C., Leijonhufvud, S. & Ekberg, N. (2021). Spotify as a case of musical *Bildung*. *Nordic Research of Music Education*, 2(1). <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.3023>
- Ferm Almqvist, C. & Thor Thorgersen, K. (2021). Att möjliggöra estetiska erfarenheter i lärarutbildning. I A. Burman & P. Bouqelon (Red.), *I rörelse. Estetiska erfarenheter i utbildning* (s. 35–38). Södertörn University Press.
- Ferm Almqvist, C. & Hentschel, L. (2023). Normutmanande pedagogik som, genom och i estetisk verksamhet. I L. Björkman & L. Sotevik (Red.), *Normkritiska perspektiv i pedagogisk verksamhet: fritidshem, förskola och skolans tidigare år* (s. 313–218). Studentlitteratur.

- Ferm Thorgersen, C., Johansen, G. & Juntunen, M.-L. (2016). Music teacher educators' visions of music teacher preparation in Finland, Norway and Sweden. *International Journal of Music Education*, 34(1), 49–63. <https://doi.org/10.1177/0255761415584300>
- Fürst, H & Nylander, E. (2020). The worth of art education: Students' justifications of a contestable educational choice. *Acta Sociologica*, 63(4), 422–435. <https://doi.org/10.1177/0001699320934170>
- Hangaard-Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof Maurice Merleau-Ponty*. Semi-forlaget.
- Hangaard-Rasmussen, T. (2012). Fenomenologi och nostalgi hos Merleau-Ponty. I K. D. Keller (Red.), *Den menneskelige eksistens: Introduktion til den eksistentielle fenomenologi* (s. 77–92). Aalborg universitetsforlag.
- Holmgren, C., & Ferm Almqvist, C. (2024). Att öppna för ett annat musikaliskt varande: Kultivering av klassiska musikerstudenters professionella omdöme. *Högre utbildning*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.23865/hu.v14.5281>
- Merleau-Ponty, M. (1945/1962). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2007). *Øyet og ånden*. Artes.
- Millenberg, F. (2023). *Att mötas på folkhögskola: En studie om folkhögskollärares pedagogiska hållning* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1739373/FULLTEXT01.pdf>
- Notér Hooshidar, A. (2014). *Dansundervisning som förkroppsligad multimodal aktivitet: en studie om kommunikation och interaktion i dansundervisning* [Licentiatavhandling]. Stockholms universitet.
- Sjöholm, C. (2015). *Doing aesthetics with Arendt: How to see things*. Columbia University Press.
- Skoglund, R. I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kan danningens «mer enn» være? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1(98), 36–46. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-10>
- Uljens, M. (1998). *Didaktik – teori, refleksjon och praktik*. Studentlitteratur.
- Varkøy, Ø. (2012). *Om nytte og unytte*. Abstract forlag.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem*. Daidalos förlag.
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp. Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I A. L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67–86). Fagbokforlaget.

CHAPTER 9

In Times of Darkness. Existential Education through Aesthetic Approaches in Teacher Education

Ruth Seierstad Stokke Oslo Metropolitan University

Abstract: The chapter delves philosophically into critical, existential education as a combination of attachment and detachment processes, taking inspiration from two multimodal presentations created by teacher student groups responding to the war in Ukraine. In a self-reflexive essay, the author ponders upon the added value of aesthetic approaches in teacher education and its critical potential for both students' and teacher educators' learning. The chapter considers the importance of stimulating inner dialogue and subjectivation (Biesta, 2020) by giving students opportunities for working with a rich variety of new and older texts and artforms. Along the way, the chapter discusses whether the use of *Verfremdungseffekte* (Brecht, 1949/1959) may enhance both attachment and detachment processes. In these reflections, perspectives from Arendt's work (1955/1968; 1963/2022) also provide insight. Finally, the discussion delves into Lewis' (2012) use of Rancières thoughts on the partitioning of the sensible and the role of the "unseen" in educational settings. As we arguably find ourselves in "dark times" (understood in a Brechtian/Arendtian sense of the term), the chapter compels its readers to reflect upon the potential of using aesthetic approaches in teaching – in view of sparking other and new ways of sensing, seeing, and hopefully also acting.

Keywords: existential education, *Verfremdungseffekte*, attachment, detachment, aesthetic approaches, the partitioning of the sensible, subjectivation

Citation: Stokke, R. S. (2024). In Times of Darkness. Existential Education through Aesthetic Approaches in Teacher Education. In H. Rinholm, Ø. Varkøy, B. Fredriksen & M. H. A. Bjerke (Eds.), *Kritisk dannning i lærerutdanningen* (Chap. 9, pp. 167–182). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.231.ch9>

License: CC-BY 4.0

Introduction

In educational formation, processes of both detachment and attachment are essential. Although the terms are linguistically marked as opposites, the two aspects of the educational process are more interdependent than one may think. One cannot obtain detachment without prior attachment; the one presupposes the presence of the other. This chapter is a philosophical exploration of critical, existential education as a combination of the two processes. As a point of departure for the discussion, the chapter draws inspiration from two teacher student group multimodal presentations. The reflections will rely on Gert Biesta's concept of *existential education* (Biesta, 2020), although the trajectory will make several detours along the way, using among others Brecht's thoughts on *Verfremdungseffekte* (1949/1959) and Lewis' use of Rancière's *the law of the unseen* (Lewis, 2012). The chapter asks in what ways aesthetic modes have a potential to challenge or disturb our existing perceptions and thereby engender critical, inner dialogue and processes of *subjectivation* (Biesta, 2020).

Teacher students' aesthetic responses to war in Ukraine

The two student presentations that sparked the reflections in this chapter were created at the beginning of April 2022. The presentations were performed during a cross-curricular week in the student's fourth year of teacher studies at Oslo Metropolitan University (OsloMet), Norway. The week was designed to help the students explore the potential of aesthetic modes in education. Groups of students were asked to compose a series of pictures that would reflect on the pedagogical themes of dialogue and/or critical thinking. No other limitations were given; the students were free to choose whatever topic they wanted for their presentations. OsloMet teacher educators from the subjects of Pedagogy, Music, Norwegian (L1),¹ English, and Art were involved in the planning and teaching. Some theoretical perspectives on aesthetic approaches, dialogue, and critical thinking were briefly introduced to the students, but they were primarily asked to draw upon perspectives from previous years of study. They did

1 The subject "Norwegian" prepares students to teach the main literature and language subject in Norwegian schools. The term Language 1 (L1) in academic discourse has replaced the earlier and more problematic term "Mother tongue", as several of the students in Norway are multilingual and their first language may not necessarily be Norwegian.

not encounter the specific theoretical perspectives that will be evoked in this chapter. The following discussion is therefore an expression of the author's reflections in hindsight; it was not included in the framing of the students' artwork.

The first group's work consisted of a series of well-known, almost iconic images from the press coverage of the war in Ukraine. The students juxtaposed the sound of Pharrell William's song "Happy" as a background for the images. In this song, a voice asks the listeners to "Clap along if you feel like happiness is the truth/'Cause I'm happy/Clap along if you know what happiness is to you." After several minutes, the students switched the music to a choir singing Alfred Schnittke's "Requiem: Kyrie," a musical mass for the dead. In the student discussion afterward, the fellow students said they found watching the war pictures almost unbearable with the "Happy" tune in the background, and one student rejected the presentation as "unacceptable." In the other presentation, the theme of war was displayed through the reading of Arnulf Øverland's poem: "Du må ikke sove" ["You must not sleep"]. This poem, published in Norway in 1936, beckons the listener to respond to the cries of suffering from Europe and not to go on living as if nothing was happening. This poem was read aloud in the presentation while the students showed images of themselves in happy, worry-free interaction and partying. In between the personal photos and film clips, there were also excerpts from everyday pictures and newsreels from Norwegian media, and the presentation ended with a clip where a news reporter turns to a TV chef with the words: "Well, Wenche, there is a war in Ukraine, but there are also the preparations for Fat Tuesday." After the presentation, the students in the class expressed recognition of the conflict they experienced living their lives while knowing there is an ongoing war. In responding to this presentation, none of the students rejected its content or thought it unacceptable.

The dissonances in the presentations between the background (1: music or 2: a poem read aloud) and the pictures in the foreground (1: images of war or 2: images of everyday life in Norway) were poignant, and they left a strong impression on me as a teacher educator. My interpretation of the presentations is that they represent critical, reflexive interpretations of a horrifying political situation with very effective use of music, verbal texts, and pictures in a way that may have transformational potential. The dissonances in both works create 'Verfremdungseffekte' (Brecht, 1949/1959); on the one hand, the presentations draw the spectator/listener into

experiencing the atrocities of war aesthetically, appealing to sensory, bodily recognition, thereby creating a possibility of strong emotional attachment. At the same time, the conflict between background and foreground in the presentations demands that the spectator reflect critically on one's own life and responses to the war, thus creating a possibility for detachment and analytical distance.

Living in dark times

In a broad reading and evaluation of Berthold Brecht's work and life, Hannah Arendt (1955/1968, pp. 207–249) highlights, among other things, Brecht's compassion and the kind of dilemmas this puts him in both as a human being and as a poet. This is expressed in one of the poems which Arendt comments: "To those born later". Brecht wrote this poem in exile from Nazi Germany in Denmark.² In the poem, we find a lyrical I reflecting on his own situation compared to others. How can he eat and drink whilst knowing that his fellow human beings are without food and water? The lyrical I exclaims:

Truly, I live in dark times! (...)/What kind of times are they, when/A talk about trees
is almost a crime/Because it implies silence about so many horrors? (...) Nothing/I
do gives me the right to eat my fill/ By chance I've been spared. (If my luck breaks, I
am lost.)/ They say to me: Eat and drink! Be glad you have it!/ But how can I eat and
drink if I snatch what I eat/ From the starving, and/ My glass of water belongs to one
dying of thirst?/ And yet I eat and drink. (Brecht, 1939/1998)³

The poem expresses a person's inner dialogue in a very difficult political situation and displays how he argues with himself about what he is responsible for or not, what he may be criticised for doing or not doing in a life where he has had to "change countries oftener than his shoes".

Arendt describes Brecht's exceptional poetic intelligence as an ability to condensate, which she characterises as a prerequisite for all poetry (Arendt, 1955/1968, p. 226). The students' presentations discussed in this chapter condensate likewise the frustrating and overwhelming feeling of finding oneself in the paradoxical, almost unbearable situation of continuing to

2 Brecht, in the *Svendborger Gedichte*, with the initial words: "Refuged beneath this Danish thatched roof, friends/I follow your struggle. I send you now/As from time to time in the past, my poems/ frightened into existence." The collection was published in 1939.

3 Arendt uses Brecht's phrase "in dark times" for her book title *Men in dark times* (Arendt, 1955/1968, p. viii-ix.), which has inspired the title of this chapter.

live one's ordinary life whilst knowing of the ongoing war atrocities. The presentations describe the appalling realisation of injustice – of one's own luck and other's misfortune, all the time bearing in mind the aspect of chance – that it could just as well have been the other way around. The form of the presentations is not poetry, but multimodal texts where this is expressed through effectful uses of dissonances.

Verfremdungseffekte

In my understanding of the student presentations, I have suggested that the dissonances create *verfremdungseffekte*.⁴ The term, as many will know, is derived from Berthold Brecht's use of it in philosophical notes/essays and from his work as a playwright and theatre director. In his plays, Brecht seeks to create a critical attitude in the spectator and “leave the spectator's intellect free and highly mobile” (1949/1959, pp. 190–191). He underlines the importance of creating a multitude of possible understandings by developing several kinds of distance – between actor and role, as well as between stage and spectator. Brecht wants to defamiliarise, to avoid illusion and identification – in opposition to the bourgeois theatre's “narcotics business” (Brecht, 1949/1959, p. 179). Kolb (2016) emphasises how Brecht strives to create spatial, temporal, and affective distances. *Verfremdungseffekte* is meant to enable both critical thinking and *Empörung* (indignation, outrage, rebellion).⁵ In his work, Brecht was inspired by Victor Skhlovsky's idea of defamiliarisation or estrangement (*ostranenie*) in art (Skhlovsky, 1917, see Kolb 2016). The central idea here is how unexpected uses of language or other devices may help us see things in new ways. Brecht uses a wide variety of means to create *Verfremdungseffekte*: shock, taboo, interrupted plots, songs, etc. (Kolb, 2016, p. 108).

In a tabloid understanding of Brecht, one might easily see him primarily as a one-sided Marxist activist trying to provoke his audience into a particular kind of political thinking and action. However, in his essay *Kleines Organon für das Theater* (1949/1959), he comes across as a nuanced thinker, with a polysemy of expression that appears almost postmodern.

4 Brecht's *Verfremdungseffekte* (defamiliarisation) differs from the Hegelian/Marxist term *Entfremdung* (alienation), see Kolb (2016, p. 108). Kolb also emphasises that Brecht uses the term in the plural form (Kolb, 2016, p. 108).

5 Kolb chooses the English translation “indignation”. However, reading Brecht's explanation of the term (Brecht, 1949/1959), one may just as well think of the other and stronger translations: “outrage, rebellion, revolt.”

He continually emphasises the multiple ways of enacting a character or a plot. Actors rehearsing a role must explore all possible avenues of understanding and continue to bear these in mind while acting, in the attempt to set the audience free from any pre-set way of thinking. In Brecht's novel interpretation of e.g. *Hamlet*, he highlights that this is only one of many possible ways of understanding the play.

It is also easy to overlook that Brecht indirectly depends on the spectator's engagement in what is going on in the plays he writes. He does not talk of this in his essay, but in his plays, he deliberately draws the audience *in* just to push them away in the next second or scene. Experiencing the effects of *Verfremdung* is the opposite of remaining indifferent; the spectator must, at some point, become attached and care about the characters or the actions. Watching the heart-wrenching turns of the plot in Brecht's *Mutter Courage*, for instance, the audience cannot but care about what is happening to the characters, although the spectators are also repelled and, in several instances, continually reminded by the artificiality of both characters and the plot.

In the student presentations described above, the spectators are drawn in by the extreme violence in the war pictures or by the exuberant joy and life in the young people's portraits and at the same time disturbed by the contrasts between background and foreground.⁶ By deliberately creating dissonances, the student presentations defamiliarise us with the ordinary life which is portrayed in the "Happy" song and everyday pictures. The dissonances disrupt, create a breach between the two, and we, as spectators, are forced to see the abyss between them. A very unpleasant, disturbing experience of estrangement from our own lives is created.

My argument is that the aims of *Verfremdungseffekte* such as described by Brecht (1949/1959), rely on processes of attachment just as well as detachment. When Brecht explains what *Verfremdung* is, he strives to explain how one may create detachment, distance, freedom to evaluate for oneself (to see the many possible ways of understanding, as stated above). Somehow, the audience's attachment to what occurs on the stage or in

6 The terms "background" and "foreground" are used for pedagogical reasons to help the reader distinguish between the two different modes in the multimodal presentations, but this does not imply that they are seen as primary or secondary. They constitute equally important layers of meaning in the student presentations.

other forms of art is taken for granted; he seems to consider this a given. Brecht is concerned about how to avoid the bourgeois manipulative aim of identification and illusion, but he does not seem to think it a risk that his audience may prove to be indifferent to his plays. If we turn to Arendt (1955/1968), who highlighted Brecht's compassion for his fellow human beings both in life and art, we may find a key to this striking omission. Brecht was a person who cared, one who was himself naturally engaged, attached. Imagining that someone may not be engaged, may not appear possible. Reading Brecht (1949/1959) as a teacher and teacher educator, this seems a possible (although somewhat speculative) reason for this lack/gap in his essay *Kleines Organon für das Theater*. A teacher knows that there is an overwhelming difference between engagement and indifference and that both are likely to occur in a group of young students. For a teacher, the question is not whether to opt for total identification or critical distance but how one may create an attachment to what is going on (or to what one is trying to achieve in an educational situation) in the first place. Then, and only then, can one go on to work with detachment – if students are to achieve a critical freedom and ability to decide for themselves what is going on and how to face it. If students remain indifferent, the teacher knows that the formational process will come to a halt.

Learning to see the “unseen” – and the role of the senses

If we are to enhance the potential of literature, music, and other art forms in education, students sometimes need help to see more than their own lives in the art. This also applies to the students' own creative artwork. Here, I am inspired by Tyson Lewis' use of Jacques Rancière's *law of the unseen* (Lewis, 2012). “As Rancière argues, ‘the aesthetics of politics consists above all in the framing of a *we*’” (Rancière, 2010, p. 141; Lewis, 2012, p. 5). Who and what the “we” is in our societies, is connected to what we allow ourselves and others to see. As Lewis states, this is relevant also for education, not only in politics:

(...) the connections between unseeing and education cannot be easily reduced to mere fantasy. Is it not true that we all teach ourselves and our children to “unsee” certain realities that would otherwise challenge our fundamental beliefs were they to be openly acknowledged? For instance, we must learn to unsee homeless individuals,

stray animals, pain and suffering, exploitation, and ecological disasters if we are to maintain the ability to function as productive workers within a post-industrial economy. (Lewis, 2012, p. 4)⁷

A teacher may have acquired a habit of unseeing unpleasant or struggling students in the classroom – and likewise unsee their unexpected creativity or ingenuity (Lewis, 2012, p. 4). Lewis highlights the role of the *senses* in Rancière's thinking when he considers the possibilities of learning to see in new ways. Someone facing e.g. environmental decay may choose to smell or 'unsmell' disagreeable odours or noxious fumes. "Thus the first lessons of education are always on the level of the senses themselves. Before cognition, there is *already an aesthetic portioning of the sensible*" (Lewis, 2012, p. 4). Sensing involves choice. If we are to sense or take in also the experiences of the anonymous or the voiceless in a community, we must choose to sense in new ways (Rancière, 2010, 2013). Lewis summarises Rancière's thinking as follows:

A political voyage is a "goodbye" to the sensible distribution of affects that tie us to particular places, experiences and identities predetermined by the allotted roles in a society. It is a goodbye to a certain aesthetic configuration of the self and an openness to mixing and disfigurement under the sudden arrival of new sights and sounds, smells, and tastes (...). (Lewis, 2012, p. 4)

To achieve critical existential education, one must learn to see what one previously has learned to unsee. One aspect of seeing is to be willing to become attached – attached to what is going on around one, to feel pain, to sense other's suffering. And yet, at the same time, detachment is also essential, as mere "Einfühlung" may cripple us from action. The war in Ukraine taught young (and old) Norwegians to see in new ways. We now saw, and the pain was almost unendurable; my students were shaken. In 2022, it was mainly the media coverage that taught Norwegian teacher students to see the consequences of war for fellow human beings; it was not their teacher educators. What we at the OsloMet teacher education gave our students, however, was a possibility to grapple or deal with what they found themselves forced to see. Through aesthetic artwork, the students were

7 Not everyone would adhere to Lewis' underlying claim that the problem of unseeing primarily is a post-industrial phenomenon. For a person to go on with one's everyday life in Athens at the time of Aristoteles, one would have to "unsee" several very painful and problematic aspects of society.

able to express, respond to, and play out how the excruciating situation affected their minds and bodies. These presentations expressed a form of inner dialogue in the students, generated through the interplay of several modalities: music, poetry, photos, and film clips.

Enhancing inner dialogue – a form of existential education that cannot be scheduled?

In one of his essays, Biesta (2020) highlights the difference between what he calls the cultivation paradigm and the existential education paradigm. In the latter, development of the student as “I”, as a subject – “is not something that can be produced educationally” (Biesta 2020, p. 1018). That does not mean that education is irrelevant, “but the educational work is not a matter of trying to influence, direct or support the development of the human organism, but rather has to do with encouraging the self to be a self; encouraging the self not to walk away from itself, so to speak” (2020, p. 1018).⁸

Drawing upon the thoughts of both Benner and Böhm, Biesta claims that the main educational question is not *who* we are (which is a question of identity), but of *how* we are, how we exist, how we try to lead our own life, what we will do with who we have become” (2020, p. 2014). He uses the historical actions of Rosa Parks and Adolf Eichmann to demonstrate the importance of becoming an “I”, claiming that whereas Rosa Parks acted as an “I”, standing up to the prevailing social order, Eichmann withdrew his “I” in obedience. Parks accepted the calling to become a subject, while Eichmann “was happy to exist as object” (Biesta, 2020, p. 1021). Existential education calls the student to be a subject and is therefore not to be exchanged with moralising education which aims at students taking what the school/teacher sees as the right decisions. There is an important distinction between being objects of moral education and subjects of moral action (Biesta, 2020, p. 1021).

In *Eichmann in Jerusalem*, Arendt (1963/2022) highlights Eichmann’s thoughtlessness – his inability or unwillingness to think, to question his

8 See also Biesta’s (2020) discussion of various ways to understand the concepts of *Bildung* and *Erziehung* in relation to these paradigms.

actions as a higher-ranking official in the Third Reich's organising of the Holocaust. Evil derives not from grandiose actions or thoughts; it may just as well be the result of a banality of thought, Arendt argues. Her views on Eichmann have been questioned: Firstly, her thoughts were misunderstood and also partly misrepresented, but secondly, and more importantly, she was probably misled by Eichmann's calculated self-presentation in the trials as an obedient, thoughtless clerk. E.g. Bernstein (2018) sees Arendt's understanding as probably incorrect in light of later revelations about Eichmann's life.⁹ One of the educational stances that protrudes from Arendt's work, however, is the importance of enhancing inner dialogue. Whatever one may think about Eichmann, an ability to think for oneself is a decisive first step if one is to act against an authoritarian regime. To be an "I", to have a rich inner dialogue and be critical of dominating views, does not automatically result in a willingness to stand out and defend unpopular standpoints, but it is certainly a prerequisite for it. If we accept Adorno's claim (1966) that education's premier demand is to avoid a new holocaust, Biesta's divide between objectifying and subjectifying education is essential. How can we, then, achieve an existential education in which students are able to think and be an "I"? One of Biesta's claims is that this cannot be "produced". Existential education leading to subjectification is a kind of critical formational process that cannot be taught or planned but might be facilitated. At its core are students who take responsibility in and for their own development process. What it does *not* entail is an activist education where the teacher decides that the students need to respond to a particular political situation (e.g., the war in Ukraine) and directs how the students should respond to it.

However, I will claim that at least some aspects that might enhance existential education may be planned for. A few weeks into the Russian attacks on the Ukrainian east borders of 2022, it is Øverland's poem which surfaces in my student's minds when they try to express their thoughts and feelings. As a teacher educator in the field of literature didactics, I am reminded of the importance of providing students with a reservoir of texts that they may resort to in times of crisis – a wide range of texts that can give comfort or

9 Biesta's essay (2020) seems to accept Arendt's take of Eichmann and his self-presentation during the trials in Jerusalem as someone who was first and foremost following orders without inner convictions or standpoints. Even though this may not be a correct understanding of Eichmann's motives and actions during the war, Bernstein argues that Arendt's arguments regarding the banality of evil still hold. The argument presented here by Biesta between the crucial difference between being object and subject in one's own life follows from this view.

discomfort, relief or resistance, providing pathways for their thoughts. We may not be able to “teach” or plan for the development of an inner dialogue, but we can assure that we give students *texts to think with*, to engage with in a critical inner dialogue. For this purpose, the teacher of literature may make use of canonical texts that have proven to resist time to some degree but that have also proven to have aesthetic qualities that make them poignant and with a form that makes them easily remembered. The student’s use of Øverland’s poem from 1936 may serve as an example. It describes a voice calling out for the lyrical I in a dream, telling the person to act. The voice belongs to one of the many condemned in Europe, awaiting death without anyone knowing or caring to notice that they are gone. The voice calls out¹⁰: *You must not sleep! You must not sleep! Don’t think it was just a dream! Yesterday I was sentenced. Last night they raised the gallows, they are coming for me at five o’clock this morning. The barracks are full of us, we lie and wait in stone-cold cells, rotting in dark holes. Europe is burning! Do not bear our suffering with such ease!* The voice may be calling out from an early concentration camp in Nazi Germany, which is often seen as the context for this poem.¹¹ After the war, the poem has been seen as an almost prophetic calling to engage against fascism (e.g. Gelsted, 1946, p. 73–74), and this seems to be a favoured perspective in teaching resources presenting this poem for Norwegian students in secondary school (e.g. a Norwegian website for upper secondary students, NDLA.no: “Arnulf Øverland warned us against Nazism when he wrote ‘You must not sleep’”).

Within the scope of this chapter, there is not room for a thorough discussion of the canon debate in the teaching of literature. Still, it is worth mentioning that promoting the use of older, well-known texts, such as Øverland’s poem, may come close to what Klafki sees as a *material* approach to Bildung (Klafki, 1959/2001). This opposes a more formal view of Bildung, where, according to Laila Aase (2005a), personal growth is emphasised. Aase (2005a) has discussed the use of older, classical texts in

10 To my knowledge, there is no official translation of this poem into English, and although there are some internet versions, they are not of very good quality. I therefore choose to render it by summarising a few phrases. This is problematic, as the rhythmic metre may be one of the reasons this poem has retained its place among the national canonical texts for school use, e.g., the verses: “Du må ikke sitte trygt i ditt hjem/og si: Det er sørgelig, stakkars dem!/Du må ikke tåle så inderlig vel/den urett som ikke rammer deg selv.”

11 During the war, Øverland was imprisoned, first in Norway and from 1942 in Sachsenhausen. The poem’s standing after the war derives partly from the fact that the voice calling out in the poem - in pre-war peaceful Norway 1936 - would later describe the author’s situation in a concentration camp. A retrospective, author-biographical reading of the poem will probably emphasise that responding to the voice’s calling and doing one’s duty in resisting fascism may prove to come at a high price.

the Norwegian subject (L1) in the light of Klafki. She highlights that his concept of *categorical* Bildung opens a new way of thinking, as it is not to be understood as a simple synthesis across the material/formal divide but as a dialectic integration of the two. Aase sums this up as follows:

Klafki emphasises therefore the interdependence between the cultural forms and the mental processes: (...) Education depends on having learned *about* something but is equally dependent on having learned *from* and *through* something to acquire a new way of thinking, a new way of being in the world or seeing the world. (Aase, 2005a, p. 20, my transl.¹²)

Following this line of thought, Aase underlines the dangers of primarily teaching *about* the texts when using older texts in education and stresses that both older and newer texts must be taught in the Norwegian L1 subject (Aase, 2005b, see also Syvertsen, 2018 and Gujord, 2024). In light of this, it is tempting to draw attention to the fact that in the student presentations discussed in this chapter, canonical texts were not alone in providing “texts to think with”; war pictures from Ukraine and Pharrell’s “Happy” provided the students room for thought, as well as Schnittke’s “Requiem Kyrie” and Øverland’s poem. And while I am relatively certain that the students’ knowledge of Øverland derives from the Norwegian educational system, I suspect that their knowledge of the other three types of texts has other sources.

The use of two quite different musical expressions in the first student presentation is another striking feature of the students’ artwork. As already mentioned, some of the fellow students found the use of Pharrell’s song “Happy” together with war images unsettling. In the beginning, the presenting students played the “Happy” song for almost a whole minute before they started showing the war pictures. We, the audience, were initially made to expect that something happy, light, and uplifting would follow. The subsequent war images came, therefore, almost as a shock. Being forced to look at photos from the war together with Pharrell’s joyous tune was like experiencing a painfully dissonant chord upheld for a long time. I could almost feel an unspoken plea throughout the classroom: - Please

12 “Klafki understreker altså det gjensidige avhengighetsforholdet mellom kulturformene og de mentale prosessene hos den enkelte. (...) Danning er avhengig av at man har lært *om* noe, men er like avhengig av at man har lært *av* og *gjennom* noe, slik at man har tilegnet seg en ny tenkemåte, væremåte eller blikk på verden.” (Aase, 2005a, p. 20)

stop! - Please make this horrifying, distressing experience come to an end. When the music changed to Schnittke's Requiem, it was as if a sigh of relief filled the room; the audience could breathe again. There was a feeling of accord, of harmony. It was now possible to partake in the feeling evoked by the music and pictures. Listening to a full orchestra and choir performing a dramatic, heartfelt Kyrie while watching the war images felt fitting. The photos of dead and wounded bodies were still horrible but no longer quite as unbearable as with Pharell's insistence that we "clap along." (This account is rendered as my own personal experience of the session, I cannot know whether the students experienced it the same way, although some of them characterised the presentation as problematic.)

In the L1 subject in Norway, the uses of literature, but also of writing, have been highlighted as especially important for the processes of subjectification. Creative use of language in writing may prove to be a powerful tool for breaking pre-set ways of thinking (Aase, 2005c, p. 45, in Syversen, 2018). In the student presentations described in this chapter, the student tasks are not restrained to writing but consist of multimodal aesthetic artwork. In the two presentations, the students use the modalities of music, pictures, film clips, and poetry. As Kress and van Leuwen (2001) have shown, different modalities have different *affordances*, with several distinct and also overlapping possibilities of meaning-making. The affordances of the varying modalities in these presentations are used for different ends.¹³ The effect of the interplay between the war photos and the two different kinds of music in the second presentation (at least to the teacher present) may be understood as an *existential experience* (Varkøy, 2010). Leaning on Kant's thoughts about the sublime, Øyvind Varkøy describes the potential of music to enhance an existential experience: music can unsettle us, disturb, plunge us into "unknown abysses" (Varkøy, 2010, p. 36). Varkøy describes the ability music and other art forms may have to move us, but he underlines that this does not happen automatically. The audience must be willing to be moved if it is to lead to an existential experience (2010, p. 36). To be willing to be moved (or, in my understanding, to become attached) is an essential part of existential experience – and, therefore,

13 As commented here and earlier in the chapter, there were differences in the student responses to the two presentations. Somehow, the "Happy" song set against pictures from the Ukrainian war seemed to disturb the students more than when the war theme was presented in the background in the form of a historical poem. The chapter delves into some of the aspects of the students' use of music and poetry but shrinks back from evaluating the effect of the affordances of the music versus the words in poetry. This, if at all possible, would require a lengthy discussion outside the scope of this chapter.

also for existential education. One may also ask whether “being moved”/ “becoming attached” is another way of expressing Klafki’s ideas regarding an openness that goes both ways – to and from the content and the human. He describes categorical Bildung as a process where “content opens up to a physical and spiritual reality (...) and the human opens up for this content and its contexts as realities” (1959/2001, p. 193, my transl.¹⁴) However, the critical distance, the detachment, is also important, as discussed above, and it is first and foremost in a combination of these aspects that critical, existential education may become possible.

Finding one’s “I” – and so what?

The two student presentations discussed in this chapter indicate how aesthetic modes may be used to develop and express student’s inner dialogues in a specific political situation. I do not know if working with these presentations has helped shape these student’s future thoughts or actions. What I do know is that these two presentations helped me as a teacher educator think; they have become important texts for me in an ongoing part of my inner dialogue both as an educator and in my personal life. It was achieved by the student’s effective use of *Verfremdungseffekte* in multimodal artwork, creating disturbing experiences of estrangement for me as a spectator. The question is, however, where do I go from there? As a teacher educator, I continue to introduce a variety of texts (old and new) with existential themes in my classes, and I continue to use aesthetic approaches in my teaching. This seems a rather bleak response, however, in light of the existential questions raised by my students in their presentations. What have they helped me “unsee” in my previous patterns of thoughts, and how am I responding to their call for action? I must admit that I have not yet signed up as a refugee helper at the Red Cross, nor have I Ukrainian refugees sleeping on my sofa. Apart from demonstrating against the next war that the media has brought to my attention, I am still where Brecht was: I eat and drink, under a seemingly secure roof. To phrase it with the more recent poet Dylan’s words, *what good am I if I know and don’t do?* My conscience does not give me peace, however, and maybe here lies a kernel of hope – in

14 Klafki (1959/2001, p. 193) describes the process of double-sided openings thus: “Dannelse er innbegrepet på prosesser der innhold “åpner seg” for en fysisk og åndelig virkelighet, og denne prosessen er – sett fra den andre siden – ikke noe annet enn at et menneske åpner seg henholdsvis blir åpnet for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet.”

the voice within me that continues to grapple with the dissonances and paradoxes I experience in my existence.

Author biography

Ruth Seierstad Stokke is Professor of Nordic literature and literature didactics at Oslo Metropolitan University (Norway). Her main research interests are classroom dialogue, multicultural aspects of literature and cognitive literary theory. She has published literary studies as well as empirical studies on the uses of literature in classrooms. Some of her recent publications are: “Natureculture in a Stallo tale: Harmonious dwelling or troubling postequilibrium? The picturebook *Sølvmånen* by Sissel Horndal” (2020) in *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*, and “‘Så den fremmede ikke blir mer fremmed.’ Samisk lyrikk i norskfaget” [‘Sámi poetry on the curriculum in the L1 subject in Norway’] (2021, with S. S. Karlsen) in *Norsk Litterær Årbok*. Stokke is also co-editor of *Møter med barnelitteratur* (Stokke & Tønnessen, 2022).

References

- Arendt, H. (1968). *Men in dark times*. Harvest Books. (Original work published 1955).
- Arendt, H. (2022). *Eichmann in Jerusalem*. Penguin Books. (Original work published 1963).
- Adorno, T. (1966). Education after Auschwitz. Retrieved May 1, 2024 from <https://josswinn.org/wp-content/uploads/2014/12/AdornoEducation.pdf>.
- Bernstein, R. J. (2018). *Why read Hannah Arendt now?* Polity Books.
- Biesta, G. (2020). Can the prevailing description of educational reality be considered complete? On the Parks-Eichmann paradox, spooky action at a distance and a missing dimension in the theory of education. *Policy Futures in Education*, 18(8), 1011–1025. <https://doi.org/10.1177/1478210320910312>
- Brecht, B. (1959) *Vår tids teater*. (Orig: *Kleines Organon Für das Theater, 1949*) For an English translation by Willett, undated – page references which I refer to in this chapter: <https://ia802208.us.archive.org/28/items/performanceyactivismo/brecht-organum.pdf>
- Brecht, B. (1998). *Poems, 1913–1957*. Routledge. (Transl. Willett, Manheim and Fried.)
- Gelsted, O. 1946. *Arnulf Overland*. Aethenum.
- Gujord, H. H. (2024). Laila Aase og danning som motkultur. In J. Bakken (Ed.), *Norskdidaktiske klassikere* (pp. 335–350). Fagbokforlaget.
- Klafki, W. (2001) Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Ed.). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal.
- Kolb, M. (2016). Homme du monde: Exile, verfremdung, and weltliteratur. In T. O. Beebee (Ed.), *German literature as world literature* (p. 101–114). Bloomsbury. (Original work published 1959).
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse. Hodder Arnold Publication.
- Lewis, T. E. (2012). *The aesthetics of education. Theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. Continuum.
- Rancière, J. (2010). *Dissensus. On politics and aesthetics*. Bloomsbury Academic.

- Rancière, J. (2013). *The politics of aesthetics. The distribution of the sensible* (Ed./transl. by G. Rockhill). Bloomsbury Academic.
- Syversen, T. (2018). Mot en kategorial dannelse i norskfaget. *Norsklæreren* (pp. 48–57). LNU.
- Øverland, A. (1936). Du må ikke sove. *Samtiden*. (See also *Samtiden gjennom 75 år; utgitt i samleutgave 1890–1965*). Aschehoug Forlag.
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. In J. H. Sætre & G. Salvesen (Eds.), *Allmenn Musikkundervisning – perspektiver på praksis* (pp. 23–38). Gyldendal Akademisk.
- Aase, L. 2005a. Skolefagernes ulike formål – danning og nytte. In K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Eds.), *Fagernes begrunnelser* (pp. 15–28). Fagbokforlaget.
- Aase, L. 2005b. Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? In K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Eds.), *Fagernes begrunnelser* (pp. 69–83). Fagbokforlaget.

KAPITTEL 10

Kritisk danning som eksistensiell danning

Hanne Rinholm OsloMet – storbyuniversitetet

Øivind Varkøy Norges musikkhøgskole

Abstract: The chapter highlights a nearly forgotten dimension of critical *Bildung* – known as existential *Bildung* – by revisiting different older and newer theoretical concepts. These are Bollnow's pedagogy of 'the encounter,' Biesta's concept of 'existential education,' Adorno's ideas about the social-critical function of art through encounters with 'the completely Other' in art, and Rosa's theory of 'resonance.' The juxtaposition and rethinking of these different and partly contradictory sources into a concept of critical *Bildung* as existential *Bildung* constitutes the original approach of the chapter. With ideas from curriculum texts and the *Bildung* Committee's ('Dannelsesutvalgets') final report as a point of departure, the article explores the idea that transformative aesthetic experiences through encounters with artistic expressions can contribute to students' and pupils' critical *Bildung* by challenging and expanding their self-understanding. Such experiences can lead to deeper self-reflection and, in turn, to social criticism. Together, these perspectives illuminate how the concept of existential *Bildung*, deeply rooted in music and other art forms, serves as an essential source for the development of reflective and well-considered individuals. Existential *Bildung* is a process where education is not only about cultivation, but also about encouraging individual self-realization and responsibility by responding to the call to become oneself.

Keywords: critical *Bildung* as existential *Bildung*, aesthetic experience, teacher education, Bollnow, Biesta, Adorno, Rosa

Introduksjon

I overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet plasseres begrepet danning i sentrum av skolens virksomhet: «Skolen har både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag. [...] Grunnopplæringen er en del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Også kritisk tenkning blir løftet frem, både som en del av opplæringens verdigrunnlag og i sammenheng med skolens dannelsingsoppdrag. For eksempel står det under overskriften «Prinsipper for læring, utvikling og danning» at grunnopplæringen skal bidra til «forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Denne kritiske dimensjonen ved dannelsingsoppdraget, som peker mot vitenskapelig tenkning, men også mot myndiggjøring, samfunnsmessig og demokratisk frigjøring og deltakelse, er sentral i danningstenkningen (Hagtvedt & Ognjenovic, 2011; Kant, 1784/1983; Kemp, 2005; Nussbaum, 2010). Det er derfor naturlig at uttrykket «kritisk danning» blir forstått i denne retningen, og det er også i utgangspunktet en slik forståelse vi legger til grunn i denne artikkelen. Samtidig ønsker vi å rette søkelyset mot en dimensjon som lett forsvinner bak de mange samfunnsnyttige målene som vår tids forståelse av kritisk danning sikter mot, nemlig *eksistensiell* danning (Biesta, 2020; Hansen, 2011; Varkøy, 2017c, s. 42–43), som i musikkfaget kan knyttes til kjerneelementet musikkopplevelse. Nærmere bestemt handler det om betydningen av den typen emosjonelle opplevelser som i Kunnskapsløftet blir beskrevet som «de eksistensielle møtene med musikk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Læreplanverket for grunnskolen er retningsgivende også for lærerutdanningen, selv om denne også har egne planverk. Derfor er de eksistensielle møtene med musikk noe også lærerutdanningen i musikk må beskjeftige seg med.

Eksistensielle musikalske erfaringer blir gjerne ikke umiddelbart forbundet med kritisk danning. Imidlertid er det ingen ny ide vi introduserer her. Helt siden antikken har musikk spilt en sentral rolle i danningen av mennesker til gode samfunnsborgere (Varkøy, 2015). Platon var opptatt av musikkens dybdevirkninger på de unge:

Derfor spiller [...] musikken den største rolle ved oppdragelsen, fordi rytme og harmoni trenger dypest inn i sjelen, griper den kraftigst, bringer skjønnhet og gjør det menneske som får høre den skjønne musikk, edelt – er musikken heslig, er resultatet det motsatte. (Platon, 2001, s. 141)

Troen på musikkopplevelsens mulige dybdevirkninger ligger også til grunn for ideen om eksistensielle møter med musikk, selv om vi i dag som regel ikke har like absolutte meninger om at bestemte typer musikk virker på bestemte måter (Nielsen, 1998, s. 127–139; Rinholm & Varkøy, 2020, 2021).

I 2007 ble det opprettet et «Dannelsesutvalg» som skulle undersøke muligheten for en revitalisering av dannelsesperspektiver i høyere utdanning i Norge. Utvalget beskriver i sin sluttrapport *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (2009) hvordan anerkjente amerikanske universiteter i *liberal arts*-tradisjonen, som det har hentet inspirasjon fra, betoner nødvendigheten av «den skapende uro» i dannelsesprosessen. Harvard-reformatorene, for eksempel, sikter mot at de innledende college-forberedende studiene gjennom blant annet møter med kunstneriske uttrykk som musikk, skal «skape uro (‘unsettle’) i overleverte forutsetninger, gjøre det kjente ukjent, avsløre hva som foregår under og utenfor tilsynekomster (‘beneath and behind appearances’), desorientere unge mennesker og hjelpe dem til å finne veier til å reorientere seg» (Dannelsesutvalget for høyere utdanning, 2009, s. 9). Den fruktbare fremmedgjøringen som studentene blir utsatt for gjennom å bli konfrontert med kunstneriske uttrykk som av og til «overgår den enkeltes evne til å forstå fullt og helt» er veier inn til modning for studentene, og kan bidra til at de ser seg selv utenfra og blir rustet til å møte fremtidens utfordringer i en tid med store endringer (Dannelsesutvalget for høyere utdanning, 2009, s. 8–9). En liknende formulering finner vi i en passasje i generell del i Kunnskapsløftet fra 2006: «I møtet med skapende kunst kan en rykkes ut av vaneforestillinger, utfordres i anskuelser og få opplevelser som sporer til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatninger og til brudd med gamle former» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7).

Vi skriver, naturlig nok, med utgangspunkt i vårt eget fag, musikk. Vi vil imidlertid i den videre teksten forholde oss til kunstfagene som sådan. I norsk skole og lærerutdanning dreier det seg da om kunst og håndverk, foruten musikk. Men også i språkfagene finnes estetiske aspekter, blant annet knyttet til litteraturopplevelser. Dessuten har også dans og drama sin plass, riktignok ikke som egne fag i skolen, men som arbeidsmåter i andre skolefag som musikk, kroppsøving og norsk. Ideelt sett tenker vi at estetiske erfaringer kan føre til eksistensiell dannelse ikke bare i disse fagene, men i alle fag lærerutdanningen gjennom innføringskurs for alle studenter i likhet med de som Harvard gjennomfører, eller gjennom møter med kunst og estetiske uttrykk som skjer på andre måter.

De følgene av møter med kunst som beskrives i denne teksten peker mot den tyske pedagogen Otto Friedrich Bollnows møtepedagogikk, som innebærer at unge mennesker kan bli utfordret til nyorientering gjennom møter med kunstverk (Bollnow, 1969). Det er grunn til å tro at Bollnows tenkning har bidratt til at uttrykket «de eksistensielle møtene med musikk» i det hele tatt finnes i læreplanen i musikk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi skal komme tilbake til Bollnow, og etter hvert også trekke inn både Gert Biestas (2020) ideer om eksistensiell danning og Hartmut Rosas (2024) konsept *resonans*, som begge kan sies å aktualisere Bollnows tenkning. Først skal vi imidlertid vende oss mot den mest radikale forfatteren av tesen om at en av kunstens og musikkens primære oppgaver i vår tid er å skape uro og utfordre gjengse oppfatninger, nemlig Theodor W. Adorno.

Det ikke-identiske

Adornos såkalte negativitetsetetikk er preget av paradokser og negasjoner. Etter Auschwitz, den absolutte benektelsen av mening, må alle forestillinger om forsoning, lykke og frihet avvises (Adorno, 2017). Enhver mening er tapt, ingenting står tilbake. Det ligger imidlertid et håp i å erkjenne at dette «ingenting» leder til tanken om at «dette ikke kan være alt», en tanke som i sin tur fører frem mot et begjær etter redning. Det er dette begjæret som for Adorno åpner for en «metafysisk erfaring», erfaringen «av *skinn*, av noe illusorisk, eller snarere gjenskinnet av noe virkelig» i kunstverket (Hammer, 2002, s. 100). Kunsten fremstår slik som en slags «erstatningsmetafysikk» (Adorno, 1998).

Stor kunst sprenger rammene for hva vi, i en gitt kultur, forestiller oss som mulig. Den holder frem et speil, ikke av samfunnet slik det gjerne vil fremtre, men slik det er: en negativ helhet som ikke er forsont med seg selv. Kunstverket åpner for det fortrenge, det ikke integrerbare, som et vitnesbyrd om en lidelse som ellers aldri finner noe uttrykk. Dermed «blir kunst magi, befridd fra løgner om å være sannhet» (Adorno, 2010, s. 254). Denne forvandlingen skjer imidlertid bare når kunsten lar være å godkjenne den samfunnsmessige tilstanden hvor alt er ved det samme. I Adornos negativitetsetetikk må kunsten gripe og fremstille samfunnets vold, fortrenge og lidelse, og sky enhver bekreftelse av samfunnets glatte overflate. Kunsten må «til tider være barbarisk, ødeleggende i forhold den oppbyggelige kulturen, slå i stykker og overskride grenser» (Bø-Rygg, 2003, s. 206–207). Kunstens

oppgave er «å bringe kaos i orden» (Adorno, 2010, s. 254). Når kunstverket yter motstand overfor den tradisjonelle oppfatningen av kunst knyttet til behag og adspredelse, peker det frem mot en bedre og riktigere eksistens.

En slik tenkemåte står i skarp kontrast til kulturindustriens nytelsessyke, hvor kunsten reduseres til underholdning, eller som Adorno uttrykker det, til «pornografi» (Hammer, 2002, s. 114). I motsetning til kulturindustriens underholdning, avslører og avviser altså kunsten alle former for falsk forsoning. Om kunst blir underholdning, eller omvendt, forsvinner muligheten for radikal protest, og forestillingen om det Adorno kaller «das ganz Andere». Veien mot dette «helt andre» er altså, for Adorno, verken etisk eller politisk, men *estetisk*. Det er dette Adorno snakker om når han drøfter den kroppslige siden ved estetiske erfaringer: grøsset, gåsehuden, den ukontrollerte relasjonen til «det helt andre». Slik er det ikke når det gjelder underholdningsmusikken, hvor man «njuter [...] sin egen förnedring utan att veta om det» (Adorno, 1976, s. 237).

Adornos kunsttenkning bærer preg av et samfunnskritisk engasjement. Kunstens kritiske funksjon ligger imidlertid, slik Adorno ser det, iboende i kunstverket, det vil si i den kunstneriske ytringen, i det estetiske uttrykket som sådan – og ikke i et eksplisitt politisk eller pedagogisk program. Det å tenke kunstens kritiske funksjon som direkte forbundet med det estetiske uttrykket, slik Adorno gjør, står i skarp kontrast til å tenke kunst som kritikk på en instrumentell måte ved at man reduserer kunstens verdi til sine etiske og sosiale funksjoner.

På tross av Adornos søkelys på det estetiske uttrykket, kan han imidlertid ikke tas til inntekt for at det estetiske er helt frikoblet fra det sosiale og funksjonelle: «Kunstens dobbeltkarakter som autonom og *fait social* blir uavlatelig en del av dens autonome sone» (Adorno, 1998, s. 19). All musikk som har betydning for folk, er både estetisk og funksjonell. Dermed plasserer kunsterfaringen oss i verden, samtidig som den paradoksalt nok kobler oss fra verden. I kunsterfaringen opplever vi mening og betydning i selve den kunstneriske ytringen, samtidig som kunsten gjør oss sosialt og kulturelt forståelige for oss selv og andre.

Eksistensiell erfaring

Med utgangspunkt i Adornos fremheving av grøsset, gåsehuden, og den ukontrollerte relasjonen til «det helt andre» som noe som verken er etisk eller politisk, men estetisk, vil vi nå rette søkelyset mot det vi i tidligere

publikasjoner har drøftet som «eksistensiell erfaring» (Pio & Varkøy, 2012, 2015; Rinholm, 2020; Varkøy, 2017a). Vi erkjenner at vi dermed går ut over Adorno, og at vår tenkning omkring dette kan synes en smule mer individualistisk orientert enn Adorno muligens ville ha satt pris på. Vi velger imidlertid å se den eksistensielle erfaringen som en mulig aktualisering av hva en forestilling om kunstverkets iboende samfunnskritikk kan handle om – som en del av grunnlagstenkningen for en kritisk danning av lærere.¹

Hva betyr det at en kunsterfaring kan være en eksistensiell erfaring? For det første: En kunsterfaring er noe mer enn en kunstopplevelse. Alle erfaringer starter med opplevelser. Men ikke alle opplevelser blir erfaringer. Vi kan si at vi har gjort en erfaring når vi har opplevd noe som virkelig preger oss på en eller annen måte, opplevelsen «har satt spor», som vi gjerne sier. Uttrykket eksistensiell erfaring henviser i sin tur til en spesiell type erfaring. Vi opplever noe som gjør noe med oss på et eksistensielt plan. Men hva betyr det?

Når vi omtaler kunsterfaring som eksistensiell erfaring forsøker vi å si noe om kunsterfaringens forbindelse med det vi kaller eksistensielle spørsmål. Spørsmål og undringer som hører med til det å være menneske. Mening i og med livet står sentralt, sammen med utfordrende og til tider «truende» temaer som sårbarhet, dødelighet, avhengighet, ensomhet og relasjoners skjørhet. Ofte kan vi oppleve å komme i kontakt med slike eksistensielle dimensjoner i og gjennom kunsterfaringer. De eksistensielle spørsmålene og dimensjonene kan være vanskelige å forholde seg til. I en kultur og samtid som preges av idealer om å mestre livet, blir alt som minner oss om våre begrensninger og svakhet, vår manglende kontroll, noe uvelkomment og ubehagelig, noe som bør overvinnes (Vetlesen, 2004).

Møter mellom kunst og mennesker dreier seg om møter mellom noe som kan berøre (kunst) og noen som kan la seg berøre (mennesker). Kunsterfaringer kan skake oss. De kan være overskridende, vi kan bli «satt ut». Noe vi ikke har planlagt og ikke har full kontroll over, kan skje. Og vi blir minnet om vår endelighet. Kroppen kan reagere; hårene reiser seg, pulsen øker, vi grøsser. Vi kan ledes inn i nye stemninger, følelsene settes i sving. Når Adorno (1998) drøfter det kroppslige ved estetiske erfaringer taler han nettopp om grøsset, gåsehuden, den ukontrollerte relasjonen til «det helt andre». Dette er ikke «rart» eller «mystisk». Noe skjer uten at vi

1 I denne sammenhengen er Adornos polemisering mot det han omtaler som «egentlighetens sjargong» (Adorno, 1964) av interesse. Filosofer og forfattere som Otto Friedrich Bollnow, Martin Heidegger og Martin Buber (jf. Varkøy, 2017b) er blant denne sjargongens ideologer. Vi har ikke anledning til å gå dypt inn i dette filosofiske kompleksset i denne teksten.

har planlagt det, og utenfor vår kontroll. Idealet om at vi bør ha kontroll kommer til kort. I det kunstopplevelsen har rykket oss

vekk fra det vante, det kontrollerte og kontrollerbare, det valgbare og planlagte, blir vi bevisst vår egen utsatthet og litenhet i verden, og dermed altså klar over vår generelle avhengighet, sårbarhet og dødelighet, vår ensomhet og skjørheten i relasjonene våre. Vi påminnes om våre egne grenser som menneske, og minnes dermed om en glemte dybde i verden og tilværelsen. En slik kunstopplevelse vil dermed kunne lede til en erfaring av eksistensiell karakter. (Varkøy, 2017a, s. 68)

Ovenfor poengterte vi at all stor kunst for Adorno sprenger rammene for hva vi, i en gitt kultur, forestiller oss som mulig. Kunsten holder frem et speil, ikke av samfunnet slik det gjerne vil fremtre, men slik det er: en negativ helhet som ikke er forsont med seg selv. Kunsten snakker på paradoksalt vis sant om livet. Er det ikke det en eksistensiell erfaringsorientert pedagogikk også gjør? Om vi har et poeng her, innebærer ikke dette at en i hovedsak funksjonsorientert eller instrumentell posisjon, som enten idylliserer eller trivialisere kunsterfaringen, ufarliggjør dens kritiske potensial? Bli ikke da også den antatt kritiske danningen instrumentell? Og står ikke det kritiske momentet i danningen i fare for å bli overfladisk og banalt?

Motsvaret til en instrumentell kritisk danning kan være en håpsorientert kritisk danning gjennom kunstopplevelser, som Adorno kan sies å være talsmann for. I denne sammenhengen er to ting sikre, mens noe annet er mer usikkert. For det første: Vi vet med sikkerhet at ikke all kunst tilbyr det samme til alle, i alle sammenhenger, og alltid. For det andre: Vi vet likevel, også med sikkerhet, at kunst virker på oss både emosjonelt og eksistensielt. Men: Vi kan imidlertid bare *håpe* på at vi er i stand til å omsette det kunsten kan tilby oss i et reflektert og meningsfullt liv. Dette håpet forankrer vi i det den danske psykologen Svend Brinkmann kaller «ståsteder», «eksistensielle motiver som det er verdt å holde fast ved fordi de har verdi i seg selv» (Brinkmann, 2017, s. 39): det gode, verdigheten, løftet, selvet, sannheten, ansvaret, kjærligheten, tilgivelsen, friheten og døden (Fossum & Varkøy, 2017).

Den eksistensielle erfaringen handler om filosofisk utfordring og kritikk. Den kan lede til en opplevelse av at «du må forandre livet ditt» (Sloterdijk, 2009), noe som primært er et individuelt anliggende og ikke i seg selv samfunnskritikk i Adornos forstand. Vi kan, som vi nevnte ovenfor, naturligvis diskutere dette grepet vårt i lys av Adornos marxistiske posisjon og hans søkelys på samfunn og materialitet, hans kritikk av «egentlighet», og så

videre. Vi vil likevel holde fast ved at det å reflektere kritisk over eget liv, egne verdier, egne valg, egne prioriteringer, og egne tatt-for-gitt-heter, kan lede til politisk kritikk på et samfunnsmessig plan. Fordi kunsterfaringen er steinen i skoen, erten under madrassen, og bruddet i rytmen. Den er «det andre» som finnes – i det estetiske (Fossum & Varkøy, 2017, s. 172). Vi snakker om eksistensielle erfaringer som *møter* for eksistensiell danning.

Eksistensiell danning

Som vi allerede har vært inne på i forbindelse med Adorno, var det slik at troen på verdien av fornuft, tradisjonell pedagogikk og danning slo sprekker i Tyskland etter den andre verdenskrigens umenneskelighet. I denne situasjonen foreslo Bollnow (1969), med inspirasjon fra eksistensfilosofien, å komplettere den tradisjonelle pedagogikkens kontinuerlige oppdragelsesformer med *diskontinuerlige* former, hvor *møtet* er en av disse. Bollnow så for seg at de ulike oppdragelsesformene gjaldt ulike sjikt i mennesket, og at de diskontinuerlige formene skulle henvende seg til «det spesielle eksistensielle område(t)» (Bollnow, 1969, s. 29). Møtet inneholder alltid et moment av *imot* som får mennesket til å stoppe opp:

Et møte innebærer alltid at mennesket støter på noe som det ikke har beregnet eller kunne beregne, [...] noe som er ganske annerledes enn han hadde ventet seg det [...] og som tvinger ham til å orientere seg på nytt. Et møte i denne forstand er altså i utpreget grad [...] en diskontinuerlig hendelse, som kaster mennesket ut fra den utviklingslinje det hittil har fulgt og tvinger det til å begynne på nytt. (Bollnow, 1969, s. 107–108)

Det er en fremmed virkelighet mennesket støter på, «det radikalt andre», som kan ryste det og forandre dets liv. Denne ideen er i tråd med Adornos syn på kunsten som en dimensjon hvor vi kan treffe på «det helt andre». Bollnow hevder at «det er den andres fremmedhet som går opp for en med forferdende tydelighet». Samtidig beskriver han hvordan det hos individet oppstår «en velgjørende følelse av en utvidelse av sine egne muligheter idet han tar opp i seg det fremmede» (Bollnow, 1969, s. 133). Dersom møtet skal komme i stand, må mennesket i frihet akseptere å bli møtt. Bare der mennesket blir truffet i sitt innerste, fullbyrdes den prosessen som betegnes som møte, og som er av avgjørende betydning for dets selvrealisering.

Selv om Bollnow ikke selv bruker uttrykket eksistensiell danning om det som skjer i møtet, er det tydelig at det er nettopp dette fenomenet som står på spill her. Bollnows «spesielle eksistensielle område» kan ses som en

parallell til Biestas (2020) «existential paradigm of education», som Biesta hevder er en egen orden i tillegg til den tradisjonelle pedagogikken, som han kaller «education as cultivation», og som ifølge ham mangler en dimensjon, altså den eksistensielle. Han hevder i likhet med Bollnow at eksistensiell danning kjennetegnes av at den er avbrytende (*interruptive*), den forstyrrer det vante, ikke for å rive ned jeget, men for å kalle, vekke og oppfordre mennesket til oppbrudd for å stå frem som et «jeg» som svarer på dette kallet til å bli seg selv ved å ta ansvar for hva det innebærer (Biesta, 2020, s. 1020).

I dag er danningstenkningen gjerne preget av krav om kritisk refleksjon, vitenskapelig tenkemåte og etisk-demokratisk kompetanse. Som allerede nevnt, kan det vi her kaller eksistensiell danning til en viss grad sies å være neglisjert. Danningstenkningen er imidlertid tradisjonelt knyttet til et fenomenologisk perspektiv hvor eksistensielle dimensjoner er sentrale, særlig er den knyttet til fenomenet *undring* (Hansen, 2011). Danning dreier seg ikke bare om å ha kunnskap, og heller ikke bare om dannelse til humanitet. I et eksistensielt perspektiv handler danning like mye om *værensbevissthet*, som kan sies å innebære prosesser som hjelper oss å huske det som ikke er under kontroll eller skapt av mennesker, men som likevel har betydning for vår opplevelse av mening og rikdom i og med livet (Løgstrup, 1995; Taylor, 1989). Dette krever en erfaringens pedagogikk som engasjerer elever og studenter som *mennesker*, ikke bare som mottakere av kunnskap. Verken eksistensiell erfaring eller danning vil oppstå av seg selv gjennom at vi utsettes for de rette impulsene. Det skjer ikke automatisk ved at vi leser «de rette bøkene», lytter til «den beste musikken» eller reiser til «de rette stedene». Det hjelper heller ikke med all mulig teoretisk skoloring og begrepsmessig akrobatikk, hvis det er alt. Å være dannet er noe annet enn å være en «refleksjonsatlet» – for å låne et uttrykk fra den norske filosofen Jon Hellesnes (1969/1992, s. 93). Igangsettelse av dannelsingsprosesser avhenger av at vi stiller oss til disposisjon, av vår åpenhet og «stemthet», av vår aktive mottakelse og refleksjon (Varkøy, 2017c, s. 43).

Lengselen etter resonans²

Det å stille seg til disposisjon, altså å møte verden med tillit og åpenhet, er sentrale momenter i sosiologen Hartmut Rosas (2024) diskusjoner av

2 Når vi trekker inn Rosa og hans resonans-konsept i denne artikkelen, ligger hovedvekten på Rosas diskusjon av skolen som resonansakse. Vi berører imidlertid også Rosas drøftinger av kunsten som resonansakse. I artikkelen «Kunst og resonans» (Varkøy, under utgivelse), er Rosas tenkning i sentrum for mer inngående drøftinger. Her er vektingen motsatt; mest vekt på kunsten, og mindre på skolen.

det han kaller «resonans». Utgangspunktet for hans tenkning er det han omtaler som «sosial akselerasjon» (Rosa, 2024). En sentral faktor i denne utviklingen er den moderne kapitalismen med dens vekstlogikk. En annen faktor er oppsplittingen av samfunnet i atskilte sfærer som politikk, vitenskap, kunst, økonomi og juss. En tredje faktor er sekulariseringsprosessene som medfører at livets mål og mening ikke lenger legges til et liv etter det jordiske livet, men et mest mulig opplevelserikt liv her og nå – hvor vi må leve raskt for å oppnå så mye som mulig innenfor rammen av de årene vi har til disposisjon (Madsen, 2024).

I denne situasjonen fremmedgjøres vi i forhold til verden, andre mennesker, og også oss selv. Rosas tenkning er inspirert av Rahel Jaeggis (2023) undersøkelser av fremmedgjøringens idehistorie. Modernitetens tro på frihet, fornuft og fremskritt inkluderer et kulturelt løfte om at vi kan innrette våre liv slik vi selv finner det best. Men vår opplevelse av livet er det motsatte, hverdagen fylles av krav og forventninger utenfra. Vi kan ikke gjøre det vi selv liker aller best, selv om kulturen vi lever i forteller oss at vi er frie til å gjøre hva som helst, og dette «skaper en opplevelse av å være kastet inn i en stum, kald verden, heller enn å være 'båret av' en trygg verden som legger til rette for individets livsutfoldelse» (Evenshaug, 2024, s. 14–15). Forholdet mellom oss og verden forstummer. Vi taper resonans.

I tillegg til å diagnostisere samtidens problemer, utvikler Rosa også en positiv teori om forutsetningene for et godt liv (Rosa, 2021). Hva står i veien for at individet skal kunne virkeliggjøre et godt liv for seg selv? Rosa hevder at menneskelivet karakteriseres av vårt behov for resonans-relasjoner. Vi håper å oppleve resonans. Det handler om at vi alltid er på jakt etter å oppleve øyeblikk hvor forbindelsen vår til verden, strengen som forbinder oss med verden, begynner å vibrere eller svinge, at forholdet vårt til verden puster. Det som skaper resonans varierer fra person til person, og det er historisk og kulturelt betinget. Videre handler resonans om at jeg møter noe annet enn meg selv. Det dreier seg ikke om fullstendig harmoni, det er snarere to stemmer som møtes. Det handler om eksistensielle møter. Begrepet *resonans* blir slik en nøkkelkategori i jakten på et godt liv. Om vi utelukkende betrakter verden, andre mennesker og oss selv som ressurser, noe vi kan bruke og forbruke, fremmedgjøres vi.

En av de mange såkalte resonansaksene Rosa diskuterer, er skolen. Han tar utgangspunkt i at individets verdensrelasjon i stor grad blir formet i og gjennom skolen. I skolen skjer det en distansering og en tilpasning til en

reflekterende omgang med verden (Rosa, 2021, s. 275). Dette skjer i tette interaksjoner med mennesker og ting i klasserommet og i skolegården. Utdanningen handler om at vi skal lære å forholde oss til og ta stilling til ulike livs- og handlingssfærer som tilbys i skolens forskjellige fag og aktiviteter, og til de mulige resonansaksene de tilbyr. Noe av det vi møter i skolen taler til oss, noe forblir vi likegyldig overfor, og noe hater vi. Rosa eksemplifiserer dette med hvordan vi kan utvikle vårt forhold til musikk i en utdanningssammenheng:

Om musikk har noget 'at sige' os, og hvilken musikk der taler til os, og hvor meget plads vi giver denne resonansakse, afgøres af de erfaringer, vi gør i musiktimen, måske i koret eller i violinundervisningen, og helt bestemt sammen med de jævnaldrende. Hvis vi har en uengageret musikk lærer og måske et et forhadet pres fra vores forældre, der vil tvinge os til at spille violin, mens vores klassekammerater griner over vores yndlingsange, kommer vi formentlig hurtigt til det resultat, at vi ikke lige er den musikalske type. (Rosa, 2021, s. 275–276)

Videre fremhever Rosa pop- og rockmusikkens funksjon relatert til skoleerfaringene våre. En analyse av denne musikkens produkter kan, slik han ser det, gi en god forståelse av unges skolemessige resonans- og fremmedgjøringsforhold, kanskje ikke minst hvordan man i populærmusikken «næppe finder vidnesbyrd om, at skolen fungerer som resonansrum» (Rosa, 2021, s. 276) – med Pink Floyds *The Wall* som et overtydelig eksempel (for de av oss som er gamle nok til å huske den).

Skolen kan altså være et resonansrom for lærere og elever, eller den kan være en fremmedgjøringszone. Ytterpunktene resonans og fremmedgjøring handler om relasjonene mellom lærestoffet, eleven og læreren. Her møter vi den velkjente didaktiske trekanten. Den er såpass kjent at vi velger å ikke bruke mere tid på den her, annet enn å minne om at en vellykket time, det vil si hvor resonans oppstår, handler om at (a) læreren når frem til elevene og formidler begeistring, samtidig som han/hun selv er berørt, (b) elevene er fengslet av temaet, føler seg løftet opp, og er åpne, og (c) lærestoffet forekommer både elevene og læreren som et felt av betydningsfulle muligheter og utfordringer (Rosa, 2021, s. 280).

I en vellykket undervisning får læreren «verden-til-at-lyde» (Rosa, 2021, s. 281). Utdanningsprosesser lykkes bare når det utvikles og etableres resonansakser. Når Rosa beskriver skolen som grunnlag for verdensrelasjoner, henviser han først og fremst til den måten individet møter verden eller

tingene, menneskene og begivenhetene i verden på, og hvordan disse verdensrelasjonene utvikles og setter seg fast i den enkelte:

Men dannelse i resonansteoretisk forstand sigter hverken på selv- eller verdensdannelse som sådan, derimot på *verdensforholddannelse*: Hvad det kommer an på, er ikke den individualistisk-atomistiske selvforfinelse og heller ikke den disengagerede verdensbeherskelse, men åpningen og etableringen af resonansakser. (Rosa, 2021, s. 278)

En annen resonansakse Rosa ofrer mye oppmerksomhet, er kunsten. Rosa understreker at han ikke har tatt mål av seg til å utvikle en ny gjennomarbeidet kunstfilosofi og kunstsosiologi. Han forholder seg tvert imot nært til en godt etablert romantisk kunstfilosofi. Blant annet fremhever han at kunstneren, i den kunstneriske skapelsesprosessen øser eller inspireres av kilder som overstiger hennes/hans egne krefter. Dette er forestillinger som også finnes i populærkulturen.

Videre argumenterer Rosa for at kunstmottakeren må ha «antenner», være i den rette stemning, for å virkelig forstå kunstverket. Slik blir også opplevelsen av kunst preget av en viss utilgjengelighet. Kanskje er det likevel nettopp derfor at kunsten har «blevet til det modernes måske viktigste resonanssfære, der efterhånden gennemtrenger alle hverdagsområder» (Rosa, 2021, s. 323). På museene, i teatrene, konsertsalene og kinoene blir moderne mennesker berørt, de beveges og gripes. Rosa understreker at dette også gjelder på populærkulturens område.

Rosa er videre ikke snauere enn at han skriver frem en egen definisjon på skjønnhet: «Det vi oplever som skønhed, er ifølge min tese [...] den udtrykte mulighed for et resonant forhold til verden, muligheden for en form for væren-i-verden, hvori subjekt og verden svarer hinanden» (Rosa, 2021, s. 329). Idet vi opplever skjønnhet, opplever vi muligheter for et godt forhold til verden – altså lykke. Skjønnhet er resonans, det vil si lykke. Denne lykken kan ikke være «total», fordi menneskets forhold til verden som helhet aldri kan være ren resonans.

Her uttrykker Rosa seg i tråd med et sentralt poeng i Adornos estetikk – som vist ovenfor: «Den formentlige modsætning mellom skønhed og lykke kan dermed opløses således, at skønhed er lykke, fordi den er ren resonans – og at den forbliver skin, fordi det menneskelige verdensforhold som helhet aldrig kan blive ren resonans» (Rosa, 2021, s. 329).

Den resonansaksen som dannes i kunstopplevelsen formes ved at subjektet fordyper seg i seg selv og samtidig forholder seg til et utenforstående Du (Varkøy, 2020). Vi overviner vår eksistensielle fremmedgjøring overfor verden i det vi i kunstopplevelsen møter noe «annet» som vi befinner oss i resonans med.

Rosas kunsttenkning kan altså med fordel drøftes i lys av filosofiske diskusjoner av forholdet mellom kunst/musikk, lykke og eksistens, slik vi støtter på dette hos blant andre Adorno. Rosa understreker hvordan estetiske opplevelser holder sinnet åpent for at en annen form for verdensrelasjon er mulig. Kunstens tiltakende varekarakter i det moderne samfunnet har imidlertid en tendens til å bryte denne kraften, og blir dermed en fremmedgjørende faktor. I det moderne ønsker vi å gjøre verden kontrollerbar. Imidlertid er det bare når vi møter det ikke-kontrollerbare at vi virkelig erfarer verden. Bare da opplever vi oss berørt, beveget og levende, det vil si, vi opplever resonans (Rosa, 2020). Resonans handler blant annet om at jeg blir oppmerksom og nysgjerrig på noe i verden, jeg reagerer og svarer på dette som vekker oppmerksomhet, og jeg erkjenner at det ligger noe ukontrollerbart dypere i resonansen. Med resonans som erkjennelsesblikk på verden vil jeg oppdage noe ukjent i det kjente og noe kjent i det ukjente. Slike møter blir eksistensielle og meningsskapende og -bærende. Av de mange hindre for resonans er travelheten og hastigheten i våre moderne samfunn et av de største. Det blir ofte rett og slett ingen tid til transformative erfaringer av resonans.

Rosas pedagogiske tenkning kan altså knyttes til pedagogisk-filosofiske danningsteoretiske arbeider, og også til møtepedagogisk tenkning. Videre kan kunsttenkningen hans forbindes med Adornos diskusjoner av estetiske erfaringer i det moderne, i spennet mellom lykke og skinnen av lykke. En forskjell mellom Rosas og Adornos tenkning er imidlertid at Adorno avviser populærmusikk som kilde til møter med «det andre», mens Rosa er åpen for at opplevelse av resonans ikke er avhengig av en bestemt musikk- eller kunstsjanger. Her er vi selv mer på linje med Rosa enn Adorno, da vi mener at eksistensielle møter med musikk i prinsippet er sjangeruavhengige. Det betyr ikke at all musikk er like egnet til å sette oss i kontakt med eksistensielle dimensjoner, eller at vi avviser at diskusjoner av kvalitet er relevante. Det har altså en betydning *hva* som spilles. Det er den vestlige klassiske musikktradisjonen som særlig har dyrket frem forestillingene om kunstverket. Denne musikken har spesielle kvaliteter som tilbyr ivaretagelse av langsomhet og motstand som viktige og

bærekraftige verdier i vår tid (Varkøy & Rinholm, 2020), verdier som er i tråd med Rosas tenkning om akselerasjon og resonans. Den klassiske musikken kan synes utrydningstruet i skole og lærerutdanning i en tid hvor det å ta utgangspunkt i «elevenes musikk» lett blir det eneste kriteriet for valg av innhold. Vi mener at denne musikken bør beholde sin plass i utdanningen på lik linje med populærmusikalske sjangre for å gi elever og studenter varierte og rike muligheter for ulike musikkopplevelser. Det er forskjell på opplevelsen når du lytter til Ole Ivars «Nei så tjukk du er blitt» og Leonard Cohens «I'm Your Man». På samme måte er ikke Bruce Springsteen og Brahms det samme. Det samme gjelder for andre estetiske uttrykk enn musikk.

Kritisk danning som eksistensiell danning

Ideen om kritisk danning som eksistensiell danning kan kanskje oppfattes som romantisk, høystemt, gammeldags og naiv. Ja, den er romantisk, noe vi mener ikke nødvendigvis er negativt (Rinholm & Varkøy, 2021). Og ja, tanken om musikkens og den musiske oppdragelsens dybdevirkninger er gammel, i alle fall så gammel som Platon. Den kan sies å ofte ha ført til en overtro på musikkens og kunstens dannende krefter opp gjennom historien. Vi har tidligere argumentert for å opprettholde en viss nøkternhet med tanke på troen på disse virkningene. Vi mener altså at det er mer balansert og bærekraftig å *håpe* på at de opplevelsene vi legger til rette for i vår undervisning fører til modning og utvikling hos elever og studenter, enn å forfekte en absolutt og *skråsikker tro* på disse virkningene (Fossum & Varkøy, 2017, s. 170–172). Her er vi på linje med Adornos håpsorienterte estetikk og hans kritikk av den tyske musiske bevegelsens romantiske og naive tro på musikkens «overestetiske krefter» og bevegelsens «estetiske fellesskapsvilje» (Adorno, 1973, 2003; Hammer, 2002). Adorno kritiserte tendensen i den musiske bevegelsen til å tro at det å musisere i seg selv har en god virkning på mennesker og samfunn, uansett *hva* slags musikk som spilles og *hvordan* den spilles (Adorno, 2003, s. 75).

Som musikkpedagoger og lærerutdannere er det er altså et nøkternt håp vi er drevet av når vi likevel ser for oss det vi kaller en «re-romantisert» tenkning omkring betydningen av musikk- og kunstopplevelser i morgendagens norske lærerutdanning og skole, hvor vi våger å åpne opp for ærefrykten og undringen knyttet til «det andre» i musikken og andre

estetiske uttrykksformer som kan føre til eksistensielle erfaringer (Rinholm & Varkøy, 2021, s. 133). Vi oppfatter Rosas resonanstenkning som en liknende re-romantiserende, men samtidig nøktern posisjon, siden han innser at menneskets forhold til verden aldri kan oppleves som ren resonans (Rosa, 2021, s. 329).

Hva har så re-romantisering, resonans, ærefrykt og undring med kritisk danning å gjøre? Som vi var inne på tidligere, finnes det etter vårt syn en forbindelse mellom grøsset og gåsehuden i eksistensielle erfaringer og evnen til å åpne opp og være villig til – når livet og situasjonen krever det – å se seg selv og verden med nye øyne. Da spiller det også en rolle *hvordan* vi lytter, leser, musiserer og betrakter et kunstverk. Det handler her altså ikke om møter med kunst hvor opplevelsen er preget av fullstendig harmoni, idyll og selvbekreftelse. Både for Adorno, Biesta, Bollnow og Rosa er kunstens dannende kraft avhengig av at vi møter noe annet enn oss selv. Det handler om eksistensielle møter. Bare når vi åpner opp for å la kunsten i sin annerledeshet ryste, forurolige og støte oss, kan den utfordre oss i forhold til konvensjoner, sannheter, holdninger og verdier, og dermed skape modning og forandring. Bare slik kan møter med kunst føre til kritisk danning som eksistensiell danning.

Hva slags egenskaper er det så en kritisk danning som eksistensiell danning skal fremelske? Som nevnt innebærer en slik form for danning at sinnet holdes åpent for at en annen form for verdensrelasjon er mulig (Rosa, 2021). Vi innser at ting kan være annerledes enn de ser ut til ved første blick (Dannelsesutvalget for høyere utdanning, 2009). Ideelt sett kan eksistensielle dannelsesprosesser føre til at individet utvikler autonomi og integritet, altså at det våger å stå frem som et «jeg» som svarer på kallet til å bli seg selv og tar ansvar for hva det innebærer (Biesta, 2020, s. 1020). Det dreier seg om noe mer enn bare å utvikle lærerstudenters, og i sin tur elevs, kritiske tenkning og evne til å utøve demokratisk medborgerskap. Det handler også om værensbevissthet, om å ta bolig i seg selv, være til stede i sitt eget liv og finne frem til en måte å være i verden på som er åpen og spørrende (Bostad, 2017). Det å være sansende til stede i livet, som kan sies å dreie seg om værensbevissthet, kan bidra til «livsduelighet» (Pio, 2009). Kanskje vi paradoksalt nok kan håpe på at våre studenter og elever gjennom fremmedgjørende estetiske erfaringer som bringer dem i kontakt med eksistensielle dimensjoner, kan *unnngå* å fremmedgjøres i forhold til seg selv, andre mennesker og verden. På den måten kan de slippe å oppleve at de må leve raskt for å oppnå så mye som mulig innenfor tiden de har til

rådighet, eller at de må «mestre» livet. Kanskje kan våre elever og studenter i stedet oppleve øyeblikk hvor forbindelsen deres til verden vibrerer, hvor forholdet deres til verden puster, og hvor de kjenner at de lever et godt liv.

Forfatterbiografier

Hanne Rinholm er dosent i musikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har publisert en rekke artikler nasjonalt og internasjonalt innenfor feltet musikkpedagogisk filosofi og musikkfilosofi, og relatert til lærerutdanning. Nyere publikasjoner på norsk er kapitler i *Musikk – dannelse og eksistens* (Cappelen Damm Akademisk, 2017), *Musikkfilosofiske tekster* (red. Ø. Varkøy & H. Holm, Cappelen Damm Akademisk, 2020), *Musikk og religion* (red. H. Holm & Ø. Varkøy, 2022) og *Jeg er lærer* (red. K. E. Thorsen, H. Christensen & C. P. Dalland, Fagbokforlaget, 2023).

Øivind Varkøy er professor i musikkpedagogikk og musikkvitenskap og er ansatt ved Norges musikkhøgskole. Han var professor II i musikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet i årene 2017–2024. Varkøy har publisert en rekke artikler, bøker og antologier innenfor musikkpedagogisk filosofi og musikkfilosofi, nasjonalt og internasjonalt. Senere utgivelser på norsk er *Musikk – dannelse og eksistens* (Cappelen Damm Akademisk, 2017), og antologiene *Musikkfilosofiske tekster* (red. Ø. Varkøy & H. Holm, Cappelen Damm Akademisk, 2020), *Musikk og religion* (red. H. Holm & Ø. Varkøy, 2022), og *Høyere musikkutdanning. Historiske perspektiver* (red. Ø. Varkøy, B. Utne-Reitan & E. Stabell, Cappelen Damm Akademisk, 2023).

Referanser

- Adorno, T. W. (1964). *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*. [Egentlighetens sjargong. Om den tyske ideologien]. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1973). *Dissonanzen: Musik in der verwalteten Welt – Einleitung in die Musiksoziologie* [Dissonanser: Musikk i den administrerte verden. Innføring i musikksoziologien] *Gesammelte Schriften band 14*. Vandenhoeck & Ruprecht. (Opprinnelig utgitt 1956)
- Adorno, T. W. (1976). *Musiksociologi. 12 teoretiska föreläsningar* (H. Apitzsch, Overs.). Bo Cavefors Bokförlag. (Opprinnelig utgitt 1962)
- Adorno, T. W. (1998). *Estetisk teori* (E. Hammer, Overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1970)
- Adorno, T. W. (2010). *Minima moralia. Refleksjoner fra det beskadigede livet* (A. Linneberg, Overs.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1950)

- Adorno, T. W. (2017). *Negativ dialektik* (C. Vengsgaard, Red.). Klim. (Opprinnelig utgitt 1966)
- Adorno, T. W. (2003). Kritik des Musikanten [Kritikk av musikanten]. I T. W. Adorno (Red.), *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie* [Dissonanser. Innføring i musikksoziologien] (s. 62–101). Vandenoek and Ruprecht. (Opprinnelig utgitt 1956)
- Biesta, G. (2020). Can the prevailing description of educational reality be considered complete? On the Parks-Eichmann paradox, spooky action at a distance and a missing dimension in the theory of education. *Policy Futures in Education*, 18(8), 1011–1025. <https://doi.org/10.1177/1478210320910312>
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (R. Myhre, Overs.). Fabritius. (Opprinnelig utgitt 1959)
- Bostad, I. (2017). *Å se seg spørrende omkring: Introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*. Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S. (2017). *Ståsteder* (J. E. Frydenlund, Overs.). Press.
- Bø-Rygg, A. (2003). Etterord. I T. W. Adorno, *Musikkfilosofi* (K. Havnevik, Overs.; s. 181–214). Pax Forlag.
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*.
- Evenshaug, A. J. (2024). Forord. I H. Rosa, *Akselerasjon og resonans. Artikler om livet i senmoderniteten* (A. Dunker, Overs.; s. 7–21). Cappelen Damm Akademisk.
- Fossum (nå Rinholm), H. & Varkøy, Ø. (2017). Hva er musikk godt for? C: Om edruelighet – i spennet mellom overmot og resignasjon. I Ø. Varkøy (Red.), *Musikk – dannelse og eksistens* (s. 155–172). Cappelen Damm Akademisk.
- Hagtvedt, B. & Ognjenovic, G. (Red.). (2011). *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Dreyer.
- Hammer, E. (2002). *Theodor W. Adorno*. Gyldendal.
- Hansen, F. T. (2011). Unyttig som en rose: Er eksistensiell dannelse i høyere utdanning en unødig luksus eller et afgørende momentum? I B. Hagtvedt & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 236–262). Dreyer.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–104). Ad Notam Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1969)
- Jaeggi, R. (2023). *Fremmedgjøring* (R. R. Torbjørnsen, Overs.). H//O//F.
- Kant, I. (1983). An answer to the question: What is enlightenment? I T. Humphrey (Red., Overs.), *Immanuel Kant: Perpetual peace and other essays*. Hackett Publishing. (Opprinnelig utgitt 1784)
- Kemp, P. (2005). *Världsmiddborgaren: Politisk og pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Daidalos.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Midlertidig utgave juni 2006.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Løgstrup, K. E. (1995). *Ophav og omgivelser*. Gyldendal.
- Madsen, O. J. (2024, 9. februar). Senk farten og lytt til hva som gir gjenklang i tilværelsen. *Morgenbladet*.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. rev. utg.). Akademisk forlag.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

- Pio, F. (2009). Sanselighetspædagogik og livsduelighet: Skolens vej mod en omvurdering af musik som sanselig-æstetisk fag. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 11 2009* (s. 139–166). Norges musikkhøgskole.
- Pio, F. & Varkøy, Ø. (2012). A reflection on musical experience as existential experience: An ontological turn. *Philosophy of Music Education Review*, 20(2), 99–116.
- Pio, F. & Varkøy, Ø. (2015). *Philosophy of music education challenged: Heideggerian inspirations*. Springer.
- Platon. (2001). *Staten* (Ø. Andersen, Overs.). Vidarforlaget.
- Rinholm, H. (2020). Musikalsk-estetisk erfaring som tilsynkomsthendelse. I Ø. Varkøy & H. Holm (Red.), *Musikkfilosofiske tekster. Tanker om musikk – og språk, tolkning, erfaring, tid, klang, stillhet m.m.* (s. 41–60). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.115>
- Rinholm, H. & Varkøy, Ø. (2020). Music education for the common good? Between hubris and resignation: A call for temperance. I M. Yob & E. R. Jorgensen (Red.), *Humane music education for the common good* (s. 40–53). Indiana University Press.
- Rinholm, H. & Varkøy, Ø. (2021). Et forsvar for kunstverket – re-romantisering av musikkpedagogisk tenkning. I S. G. Nielsen & S. Karlsen (Red.), *Verden inn i musikkutdanningene. Utfordringer, ansvar og muligheter* (s. 121–137). Norges musikkhøgskole.
- Rosa, H. (2020). *The uncontrollability of the world* (J. C. Wagner, Overs.). Polity.
- Rosa, H. (2021). *Resonans. En sosiologi om forholdet til verden* (P. Tudvad, Overs.). Eksistensen.
- Rosa, H. (2024). *Akselerasjon og resonans. Artikler om livet i senmoderniteten* (A. Dunker, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du muss dein Leben ändern* [Du må forandre livet ditt]. Suhrkamp.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017a). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. I Ø. Varkøy, *Musikk, dannelse og eksistens* (s. 59–71). Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017b). Musikk, møte og eksistens. I Ø. Varkøy, *Musikk, dannelse og eksistens* (s. 72–83). Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017c). Musikk og dannelse. I Ø. Varkøy, *Musikk, dannelse og eksistens* (s. 35–43). Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2020). Kunstverkets nødvendighet. I Ø. Varkøy & H. Holm (Red.), *Musikkfilosofiske Tekster. Tanker om musikk – og språk, tolkning, erfaring, tid, klang, stillhet m.m.* (s. 27–40). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.115>
- Varkøy, Ø. & Rinholm, H. (2020). Focusing on slowness and resistance: A contribution to sustainable development in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 28(2).
- Varkøy, Ø. (under utgivelse). Kunst og resonans. I H. Holm & A. Alexeeva (Red.), *Estetiske fag i samfunnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vetlesen, A. J. (2004). Erfaring. I E. E. Gulbrandsen & Ø. Varkøy (Red.), *Musikk og mysterium* (s. 40–48). Cappelen Akademisk.

CHAPTER 11

Pre-interest: Aesthetic Disinterest Reworked

Mildrid H. A. Bjerke OsloMet – Oslo Metropolitan University

Abstract: This chapter seeks to resolve a deep-seated conceptual worry about the traditional post-Kantian aesthetic formulation of disinterest. It proposes instead the new concept of pre-interest. This concept is arrived at through a consideration of aesthetics, affect, and lines of flight in literary pedagogy within the context of the idea of *Bildung* in Norwegian teacher education. This notion of pre-interest is conceived as an attempted fortification against instrumentalised logics which increasingly encroach upon education. I propose an analogy between the disinterested aesthetic and the unpredictable, self-effacing, and transformative nature of affect, which seeks to return the reader to the text in less targeted and more open-minded ways. Indeed, pre-interest is precisely pre-interested. It borrows from affect theory the idea of embodied, pre-personal, pre-cognitive, pre-emotional, and pre-verbal sensory experience. In so doing, the chapter seeks to map out a way to discuss an aesthetics which retains unpredictability and counters instrumentalised 'teaching to the test', but which does not retain the socially exclusive characteristics of the post-Kantian aesthetic tradition.

Keywords: disinterest, literary pedagogy, teacher education, affect, instrumentalism, aesthetic Bildung

Introduction

This chapter argues for a reconceptualisation of disinterest through the coining of the concept of *pre-interest*. This conceptual work is necessary in order to reestablish a balance which protects the core values of literary pedagogy: providing an arena for aesthetic and affective responses to and contemplations of alterity; for critical reflection; for understanding that, in endlessly different ways, language can be a vehicle for complex emotion and complex thought, the outcomes of which we could not have foreseen. A crucial task, also, for literary pedagogy is understanding that literary language appeals to the senses: to the embodied, the pre-personal, the pre-verbal, and the pre-emotional. In addition, I take to be central to literary pedagogy a protection of that which we cannot quantify or quite account for in instrumentalising terms, thus providing the student a “line of flight” away from the individualised pressures to consider her human capital. My hope is that transformative aesthetic experiences, understood through the lens of affective encounters, will allow student teachers to trust in their own processes of (aesthetic) *Bildung*, understood broadly, in line with the present volume as actively, consciously, and ethically relating to oneself, to the other, and to the world.

The state of *Bildung* in Norwegian teacher education

This chapter starts from the anecdotal observation, made many times over by both myself and other teacher educators, that students in teacher education often prefer to be “taught to the test”. Students ask for ready-made teaching plans and activities that they can take with them into their own classrooms, and as such, are asking for a product (or tool) rather than an educational process of cultivation (Rinholm, 2019). What they seem to be asking of their educators is a bullet-proof *strategy* that will sustain them through the uncharted territory of the teaching profession, where there be dragons. The dragons were always there. They represent the unknown, or the formation of the professional teacher identity in which one learns to trust one’s own judgement – or perhaps intuition – based on a mutually informing relationship between the knowledge one already possesses and an ongoing, open-ended, process of *Bildung*. Increasingly, however, students’ fears of such dragons seem to manifest as a reluctance

to the kind of processes that would allow one to trust in one's intuition in the first place.

Indeed, students seek the safety blanket of the ready-made lesson plan or the box tick checklist for *how to be a teacher*. Their anxieties, as I have argued elsewhere, are tied to certain student expectations determined by what I have called the neoliberal ethos: an instrumentalising work ethic that downplays content knowledge and prioritises transferable skills, ensuing from the idea of human capital (Bjerke, 2015; 2021, p. 1–2). In Foucauldian terms, the neoliberal ethos can be understood as a form of governmental technology which presupposes the responsabilising and individualising of the self (Foucault, 1982, p. 214). Indeed, in large part, such an ethos induces anxiety because it responsabilises: duties are shifted from the state to the individual and/or individual teaching communities.

A recent example of responsabilisation in education is to be found in the current national curriculum of Norway (LK20). Gert Biesta describes an educational trend in which “the task of schooling is more and more being constructed as the effective production of pre-defined ‘learning outcomes’ in a small number of subjects or with regard to a limited set of identities such as that of the good citizen or the effective lifelong learner” (Biesta, 2014, pp. 1–2). In accordance with this trend, the LK20 foregrounds 21st century skills and competencies and downplays educational content. This move liberates teachers from the confines of traditional canons, but it also places them in a situation where they must trust their own capacities for content selection. In the words of Erik Ryen, curriculum designers do not choose content for the teachers to use in class, but emphasise instead “measuring and controlling what ‘competencies’ the students attain” (Ryen, 2020, p. 215). If teacher education follows suit in valuing transferable skills and competencies over specific content, we are essentially leaving new teachers to fend for themselves.

Arguably, this responsiblisation is what leads students to panic at the thought of venturing into the unknown at the same time as they are to ensure the realisation of quantifiable results in their own future pupils. My own experience as a teacher educator in the field of English literature has perhaps led me to seeing this student anxiety especially clearly. Many students for whom English is not a first language are reluctant to using English as a vehicle for complex thought, at least within the semi-public space of the university classroom. Moreover, literary artworks do not readily lend themselves to the codification required by instrumentalising

pedagogies (such as reading strategies) – indeed, as aesthetic objects, they often tend to defy rationalising explication altogether. As such, literary artworks represent a sort of counterpoint to strategic codification. Within such an instrumentalising logic, literary artworks are unteachable, and thus, perhaps, at risk of being seen, ultimately, as irrelevant. However, it is my claim that literary artworks, precisely, can be mobilised to help liberate students from the stressors of human capital ideologies and to allow them to start developing their trust in their own processes of *Bildung*.

Literary teaching and reading: from process to product

The art educator Tyson E. Lewis, in attempting to conceptualise an education free of instrumentalism, describes some salient characteristics of the status quo: whilst the encroachment on education by instrumentalism is typically seen as a consequence of neoliberal and other right-wing policies and ideologies, educators on the left struggle to envision an education system which is not instrumental. One apparent way to resolve this, has been to concentrate one's efforts on "redefining the *ends* of learning (shifting from passive socialization to active revolution, for instance). On this view, the ends are to be problematized as part of a political struggle, while the means remains largely unchallenged" (Lewis, 2020, p. 879). An example of this in the English subject is the application of critical literacy, an educational framework which is at times accompanied by a certain imperative for activism and social change (Janks, 2017; Cervetti & Pearson, 2023). In the Norwegian context, teaching literature in English from a critical literacy perspective is an appropriate way for teachers to meet the national curriculum's requirements to contextualise their content through overarching topics such as Health and Life Skills and Democracy and Citizenship, which contribute to fostering the identity of the good citizen (Biesta, 2014). However, the application of literary texts for a specific, and perhaps, non-literary end, risks undermining the students' *Bildung*, another educational outcome prescribed by the national curriculum (Kunnskapsdepartementet, 2017). In Lewis' words: "the methods (means) of critical pedagogy might be struggling for empowerment and emancipation but do not feel very empowering or emancipatory!" (Lewis, 2020, p. 879). Indeed, this way of teaching involves a predetermination of thought which is then forced "upon students (even while purporting to be dialogic).

Focusing on redefining ends (*what* to think), opens critical pedagogues to the charge of indoctrination” (Lewis, 2020, p. 879). Moreover, it also fails to communicate aesthetic aspects of literary works, by reducing the work to a political message, or distracting from its potential for resonance (Rosa, 2019), or the “process of *becoming attuned* that forms and informs one’s being in the world” (Felski, 2020). Indeed, whilst critical literacy admirably advocates against ideologies of *othering* in literary works, it risks ignoring the singularity of literary artworks which lies in encounters with the *alterity* of the language of the text itself (Attridge, 2004).

It is arguably impossible to teach literature through the use of reading strategies: encouraging predictions about the text as well as checking for comprehension mid-reading. This way of teaching literature risks promoting the idea that the text itself is arbitrary, it reduces the value of the text’s singularity by suggesting that the procedure of reading is somehow independent of the specific text, and thus leads to problems already at the stage of text selection. Here, the act of reading literature has been relocated from, to employ Gadamer’s logic, an education *through art* to an education *to method*, or has moved from process to product (Gadamer, 2006). And yet, both in teacher education and in schools, this is how we often ask students to read.

What is at stake: disinterest

As educators, we need conceptual tools for discussing those many areas of education which are beyond the reach of the neoliberal ethos and other instrumentalising logics. I mentioned in passing above Hartmut Rosa’s concept of resonance in referring to what is being lost or overlooked in educational frameworks that focus too extensively on the *ends* of education. In Rosa’s view, resonant experiences are threatened by the alienation which the accelerated society engenders. As Rosa puts it, every resonant experience “inherently contains an element of ‘excess’ that allows a different form of relating to the world to shine forth” (Rosa, 2019, p. 445). The increasing popularity in various scholarly fields of this concept, summarised by Rosa as “encountering another as an Other” (Rosa, 2019, p. 447), shows a general attentiveness to that which, in the words of Rita Felski, can be understood as the opposite to autonomy, and “speaks to the vital role of relations in forming the self and the limits of our capacity to predict or control them” (Felski, 2020). Indeed, Felski argues for the application of Rosa’s concept

in the literary post-critique movement as a means of bridging the seemingly opposed projects of critical theory and affect through aesthetics. This project is important for Felski because it “pushes back against regimes of accounting in the contemporary university: the ubiquitous rhetoric of metrics, impact factors, and citation indexes” (Felski, 2020). Such regimes, writes Felski, “fundamentally mistakes the mechanisms by which learning happens: as involving not just acquisition, but self-transformation, as bringing into play both cognition and emotion, analysis and affect, and as a process whose outcomes cannot be known in advance” (Felski, 2020).

A concept which predates both critique and post-critique, the purpose of which has in part been to understand what we may anachronistically describe as “resonant” experiences of beauty, is, of course, *disinterest*. The concept, which is central to this chapter’s discussion, stems from a post-Kantian tradition of aesthetic education. For Kant, disinterestedness refers to the stance one takes in an aesthetic judgement, in which one does not stand to gain anything concrete or material. This leads to a strong feeling of immediate relevance which is non-instrumental: a “purposiveness without purpose” (Kant, 2001). In the Third Critique, Kant contrasts aesthetic judgement with cognitive judgement because the purposiveness of aesthetic judgement cannot be tied to a concept, or purpose. Thus, in aesthetic judgement, the imagination is set into free play because it cannot be constrained by a given purpose, despite feeling purposive. This, for Kant, is the source of the intellectual pleasure one feels in aesthetic experience: we cannot fully conceptualise what it is that we are experiencing. When the imagination is not engaged in free play, we do not experience the same pleasure (Kant, 2001). To apply this logic to literary teacher education, we do not derive aesthetic pleasure from classifying genres, from predicting what will happen in a story, from understanding critically the power structures at play within a text, or, arguably, from hands-on classroom projects that are loosely tied to what we have read. The above activities require other faculties than the imagination, as well as other goals than disinterest.

In its reception within the German post-Kantian liberal humanist tradition of aesthetic education, Kant’s concept of disinterest has been widely understood as the extreme opposite to instrumentalism, as it “stands outside any form of social organisation” (Shum, 1997, p. 7). For example, von Humboldt emphasised that the state should have no role in supervising the educational process because “the freest development

of human nature, directed as little as possible to ulterior civil relations should always be regarded as paramount in importance with respect to the culture of man in society” (Humboldt, 1854, p. 67). Schiller, too, held that culture should not be governed by civilisation because the ideal of culture requires individual agency. For example, Schiller did not embrace the idea of a national theatre, because its “dependence upon personal interest and its self-proclaimed goal of instruction and improvement – in short, its utilitarian foundation – violates everything he deems integral to aesthetic experience” (Kooy, 2002, p. 138).

Integral to this thinking is an idea that culture, through aesthetic experience, is somehow self-teaching and not in need of codification or administration. This idea of disinterested culture has, as is well known, been extensively employed to justify the socially exclusive notion of universal value in canon formation. This ideology neglects to consider the necessary processes of tacit socialisation involved in the appreciation of such purported value.

But for all its flaws, liberal humanist ideology and its conception of disinterest has provided, in the humanities and adjacent subjects, a resistance, remedy, or antidote to instrumentalism in education and in society at large. Whilst it has been necessary to debunk the myth of disinterested aesthetic judgement due to its exclusionary and elitist political implications, this debunking, though both necessary and appropriate, has had the unfortunate consequence of depriving literary artworks of their conceptual armour in the face of a staunch increase in instrumental political pressures upon education. Indeed, the dismissal of *disinterest* conceptually opens the door to *interest*, or instrumentalism (Bjerke, 2015; 2021). In other words, we need new conceptual tools for discussing aesthetics and instrumentalism, which do not carry the burden of social exclusion. In what follows, this chapter makes an attempt to fill this gap through a conceptual framework of lines of flight, affective encounters, and my self-coined term pre-interest.

Shel Silverstein’s “Invitation” and lines of flight

In order to open up conversations about literature and instrumentalism with my students, I sometimes share with them the following poem by the children’s author Shel Silverstein:

Invitation

If you are a dreamer, come in,
 If you are a dreamer, a wisher, a liar,
 A hope-er, a pray-er, a magic bean buyer...
 If you're a pretender, come sit by my fire
 For we have some flax-golden tales to spin.
 Come in!
 Come in! (Silverstein, 1974, p. 9)

This poem opens Silverstein's *Where the Sidewalk Ends*, a book of poetry for children. As an invitation, it is effective: it promises the communal, and not self-interested, sharing of imaginative stories round a fire. The allusions to fairy tales – the magic beans, the flax-golden tales – speak to the imagination and the child's inner life. Moreover, the poem lists a number of non-instrumental positions to hold, such as the dreamer, the wisher, the pray-er, etc. These recall the non-instrumentalised, and perhaps resonant, nature of child-led (or “undirected”) play. Furthermore, the fire not only represents an age-old tradition of storytelling, but also promises a sensory experience of words, voice, smell, heat, and colour.

The poem can fruitfully be used as an invitation to students in teacher education to be attentive to those non-instrumental, and perhaps non-verbal, aspects of the literary aesthetic that, to use the language of Kant, allow the free play of the imagination, as well as the ways in which such freedoms play a fundamental role in children's lives. Indeed, Silverstein's poem, could be introduced to students as a line of flight (Deleuze & Guattari, 1988), a path out of habituated instrumental notions about literature instruction.

One of the various ways in which Deleuze and Guattari describe the concept of lines of flight is as a process of “deterritorialisation” (Deleuze & Guattari, 1988, p. 9), the undoing of established dividing lines, parameters or enclosures that structure our thought and experience. We can understand lines of flight as radical shifts, or forces, which elude capture or territorialisation. The concept, in other words, can be taken to denote a way out of, an escape from, or a transformation of an existing field into a new field which could not be repressed. We can use this insight to understand how the liberal humanist notion of disinterest need not be straightforwardly retained, but can rather be successfully reworked in order to provide a line of flight away from its socially exclusionary connotations. It is my contention that introducing literary texts, such as “Invitation”, in the

literature classroom can provide an escape from the neoliberal ethos and other instrumentalising pressures in education. The invocation to “come sit by my fire” (Silverstein, 1974, p. 9), then, can serve to deterritorialise the classroom as a space for “teaching to the test”.

Pre-interest: resolving disinterest through affect and the senses

There are, certainly, few places in higher education which make room for the sort of reading experience described by Stephen Ahern in what follows:

Such moments are characterized by a rend in the fabric of the everyday, by an intensification of presentness, by a sense that time stands still. These are temporal and existential ruptures freighted with a felt significance whose intense immediacy eludes attempts at mediation through language (Ahern, 2019, p. 9).

Such (perhaps resonant) moments are often the object of study within affect theory in literary studies. In the words of Marta Figlerowicz, the various branches of affect theory all tend to celebrate

moments when the self and the sensory world, or the conscious and the unconscious self, or the self and another person, fall in step with each other in a way that seems momentarily to make a sliver of experience more vivid and more richly patterned than willful analysis could ever have made it seem (Figlerowicz, 2012, p. 4).

These situations involve a sense of immediacy and importance that are akin to the experience described by more traditional understandings of aesthetic experience, such as that stemming from Kant. Indeed, Attridge and Jane Elliott have described affect as “a different kind of universal, [...] more amenable to a left-leaning viewpoint” (Attridge & Elliott, 2011, p. 11). Sara Ahmed, furthermore, describes affect as not residing “positively in the sign or commodity, but is produced only as an effect of its circulation” (Ahmed, 2004, p. 120). This can be understood as reminiscent of Kant’s idea that in aesthetic experience, the imagination cannot attach itself to a determinate concept or purpose. In both traditions, moreover, appeals to the senses play a crucial role within such aesthetic or affective experiences.

In truth, the etymology of the word aesthetics, stemming from the Greek *aisthesis*, meaning sensation or perception, serves to contrast aesthetics from rational or intellectual concepts of knowledge. Silverstein’s

poem is salient in this regard because of the way in which it invites the sharing of stories around a fire, an image which is indeed very evocative of the senses. The poem does not show such intensified moments of affect as those described by Ahern and Figlerowicz, but offers, rather, an invitation to (possibly) take part in one. Indeed, an important characteristic of the affective encounter, as conceived by Deleuze and Guattari, is that one is irrevocably changed by the encounter in ways one could not have foreseen (Deleuze & Guattari, 1994, pp. 176–7).

Affects, which in the various branches of theory, are consistently understood as embodied, pre-cognitive, pre-emotional, pre-personal, and pre-discursive (Ahern, 2019; Massumi, 1995), can help us to understand what happens in a literature classroom. Hillary Emmet and Christopher Lloyd describe the role of affect in literary pedagogy as “not only a turn to non-conscious embodiment and non-signification, but is rather an interplay—especially where a literary studies classroom comes into focus—between that which we can pinpoint and that which we cannot” (Emmet & Lloyd, 2023, p. 10). This interplay is useful in teaching literature because affect shares “this quality with literary texts of which, on the whole, we try to help students make sense, but not ‘total’ sense: we often focus on the ambiguity of texts, the non-pin-downable nature of language, and the slipperiness of form” (Emmet & Lloyd, 2023, p. 10).

The apparent ease with which literary educators appreciate affect for its affinity with literary reading, is not, however, necessarily shared by students. The difficulty of what we are asking students to do in the literature classroom is aptly described by Poletti, et al.: “the kind of reading we are asking our students to engage in is a profoundly risky and anxiety-promoting act of hospitality, an act of opening oneself to the text as other (Poletti, et al., 2016, p. 244). Bearing in mind the student anxieties described initially in this chapter, educators must remember that mobilising literary pedagogy in order to equip reticent students with resonant, aesthetic, and affective experiences in order to provide lines of flight away from human capital thinking and instrumentalism – is a big ask. It is not a simple task for the educator or for the students in question, the latter being, perhaps more often than not, unaccustomed to being asked in a classroom setting, to have experiences which produce any kind of existential friction.

Nonetheless, a return to the senses in aesthetic experience can be seen as a return to simplicity. In his seminal work in affect theory, *Parables of the Virtual*, Brian Massumi foregrounds affect and sensation as hitherto

neglected characteristics of embodied existence. These intensities, Massumi holds, cannot be described in the vocabulary of already existing rhetorical and semiotic models (Massumi, 2002). In line with Massumi's thinking, we can say that we are in need of a vocabulary for speaking and writing about that which is picked up by the senses, but which comes before emotion, before cognition, before language, before selfhood, and, crucially, before interest.

In seeking to reformulate the concept of disinterest, I have arrived at a notion of *pre-interest*. This concept attempts to salvage a kind of universality which does not tie itself to any object, but which can be picked up by the senses in an aesthetic experience understood as akin to the affective encounter. Such an experience is resonant, embodied, and whilst felt by the individual, is not hers to keep. Pre-interest is pre-personal, and so necessarily *not interested* and not yet an end to any specific goal. It is a line of flight not yet translated into emotion or cognition, and thus cannot easily be hijacked by various political agendas. In this sense, pre-interest is pre-instrumental. Disinterest, on the other hand, can never be interested, and lands us in trouble when we try to put literary artworks *to use* in our classrooms. Pre-interest, however, does not preclude potential interest later, and so it may allow us to codify literary artworks in ways that potentially encourage aesthetic/affective encounters which can oppose instrumentalist dogma in ways we cannot yet imagine.

Conclusion

We need the concept of pre-interest in Norwegian teacher education as a counterweight to a widespread tendency to teach students to use strategies for reading in the classroom which give the meaning before the text is read, thus positioning the reader to read instrumentally – and also taking the joy out of reading (Serafini, 2011). Here, we teach students to utilise literary texts for the political agendas of the curriculum, such as Democracy and Citizenship and Health and Life Skills, thus affording the reader/student a prescribed response. This feels comfortable for the student teacher insofar as she is responsabilised by the state to help her own future students reach predetermined goals. Instrumental thinking thus risks coopting the political project of critical thinking before it is even begun, undermining the very aesthetic experience that naturally precedes it. Reading is thus rendered uncritical instead, since its end is always already known. This move,

moreover, risks undermining the development of *Bildung*, understood as a process of formation of the self in relation to the other and the world.

By utilising the concept of *pre-interest*, an aesthetics which focuses on the senses and on the affects that precede emotion and cognition as well as critique can provide a kind of “disinterested” state – one which allows the reader to more independently move from the encounter with the aesthetic object to emotional and cognitive judgements which are not predetermined. Interest cannot be avoided in education, and hence – as ought implies can – there is nothing ultimately wrong with some measure of interest even in literary education. But *Bildung* involves the cultivation of moral capacities which presuppose an active and relational outward move – an openness to the world and its unfolding. Such an openness demands that we engage without predetermination of our responses, that our interest in the object of our learning emerges from our encounter with it and not from prescribed learning strategies rooted in the comfort of what we already think, know, and feel.

Author biography

Mildrid H. A. Bjerke is Associate Professor in the Department of Primary and Secondary Teacher Education at Oslo Metropolitan University and has previously held positions at the University of Stavanger and the University of South-Eastern Norway. She holds a PhD in English from the University of York. Her 2015 dissertation, entitled *Interested Disinterest: The Development of the Literature Study Guide*, discusses a dialectic between ideas of literary and aesthetic value and the tensions these generate when literary works are put to use in an educational setting. Bjerke’s subsequent research focuses on *Bildung*, aesthetic education, disinterest, literary aesthetics, and literary pedagogy. Her publications include “The Busy Have No Time for Tears: Affect as Political Tool in Literary Studies” (2023), “Renegotiating Aesthetic Disinterest for the Literature Classroom” (2021) and “The Literature Study Guide: Mastering the Art of English?” (2015).

References

- Ahern, S. (2019). A feel for the text. In S. Ahern (Ed.), *Affect theory and literary critical practice: A feel for the text* (pp. 1–21). Palgrave Macmillan.
- Ahmed, S. (2004). Affective economies. *Social Text*, 22(2), 117–139. <https://www.muse.jhu.edu/article/55780>

- Attridge, D. (2004). *The singularity of literature*. Routledge.
- Attridge, D., & Elliott, J. (2011). Introduction: Theory's nine lives. In D. Attridge & J. Elliott (Eds.), *Theory after theory* (pp. 1–15). Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Bjerke, M. H. A. (2015). *Interested disinterest: The development of the literature study guide* [PhD thesis]. University of York.
- Bjerke, M. H. A. (2021). Renegotiating aesthetic disinterest for the literature classroom. *Nordic Journal of Art and Research*, 10(2), 1–16. <https://doi.org/10.7577/information.4450>
- Cervetti, G. N., & Pearson, P. D. (2023). Disciplinary reading, action and social change. *The Reading Teacher*, 76(6), 740–746. <https://doi.org/10.1002/trtr.2196>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Continuum.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* (G. Burchell & H. Tomlinson, Trans.). Verso.
- Emmet, H., & Lloyd, C. (2023). Introduction: Affect, pedagogy, literary studies. In H. Emmet & C. Lloyd, (Eds.), *The affects of pedagogy in literary studies*. Routledge.
- Felski, R. (2020). Resonance and education. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.2
- Figlerowicz, M. (2012). Affect theory dossier: An introduction. *Qui Parle: Critical Humanities and Social Sciences*, 20(2), 3–18. <https://www.muse.jhu.edu/article/475025>
- Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208–226). Harvester.
- Gadamer, H.-G. (2006). *Truth and method*. Continuum.
- Humboldt, W. von. (1854). *The sphere and duties of government*. (J. Coulthard, Jun., Trans.). John Chapman.
- Janks, H. (2017). Critical literacy and the social justice project of education. *English Teaching: Practice and Critique*, 16(2), 132–144. <https://doi.org/10.1108/ETPC-092016-0111>
- Kant, I. (2001). *Critique of the power of judgement*. (P. Guyer & E. Matthews, Trans.). Cambridge University Press.
- Kooy, J. M. (2002). *Coleridge, Schiller and aesthetic education*. Palgrave Macmillan.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del. Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2017. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=eng>
- Lewis, T. E. (2020). Education for potentiality (against instrumentality). *Policy Futures in Education*, 18(7), 878–891. <https://doi.org/10.1177/1478210320922742>
- Massumi, B. (1995). The autonomy of affect. *Cultural Critique*, 31, 83–109.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Duke University Press.
- Poletti, A., Seaboyer, J., Kennedy, R., Barnett, T., & Douglas, K. (2016). The affects of not reading: Hating characters, being bored, feeling stupid. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(2), 231–247. <https://doi.org/10.1177/1474022214556898>
- Rinholm, H. (2019). Profesjonsrelevans i spenningen mellom praktisk og teoretisk kunnskap i lærerutdanningens musikkfag. In K. E. Thorsen & S. Michelet (Eds.), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærer kvalifisering – sammenhenger og spenninger* (pp. 96–113). Universitetsforlaget.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relations to the world* (C. Wagner, Trans.). Polity.
- Ryen, E. (2020). Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 214–229. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1657959>
- Serafini, F. (2011). When bad things happen to good books. *The Reading Teacher*, 65(4). <https://doi.org/10.1002/TRTR.01039>
- Shum, M. (1997). Culture and the institution. *Scutiny2: Issues in English Studies in Southern Africa*, 2(1), 5–12.
- Silverstein, S. (1974). *Where the sidewalk ends*. HarperCollins.

Det digitale rolle i kritisk dannning

KAPITTEL 12

Danning i det digitale musikkfaget – et bredt fag i en flat verden?

Bendik Fredriksen OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: Music in the Norwegian school system is a broad subject where music teachers are expected to possess and teach a wide array of skills and knowledge. In Norway and other Nordic countries, popular music is well-known to be an integral part of the music subject. Over the past few decades, this genre has been increasingly shaped by algorithms, resulting in a trend towards homogenization and simplification. In addition, Norwegian schools have undergone significant digitalization, particularly over the last ten years. These three trends – algorithms flattening popular music, the school subject music dominated by popular music, and digitalization of Norwegian schools – pose new challenges for music teachers when accommodating *Bildung* in their students' musical education. This chapter discusses the possibility of accommodating *Bildung* in the subject music in light of Klafki's theory of categorial *Bildung*, and in particular it investigates how digital tools can both conceal and open up for musical experiences that can expand the students' musical horizon. The results indicate that music teachers' digital *Bildung* is becoming necessary for the students' musical *Bildung*.

Keywords: *Bildung*, digital technology, Klafki, music education

Innledning

Musikkfaget i grunnskolen er et bredt fag. I løpet av ca. én time i uka skal elevene gjennom grunnskolen lære å spille instrumenter, synge, danse, komponere, lytte og reflektere over hvordan musikk henger sammen med kultur- og samfunnsforhold. I tillegg skal de formidle musikkopplevelser og bruke digitale verktøy, blant annet til å programmere musikk. Hvert av disse delemnene er selvstendige kunst- og vitenskapsfag med ferdigheter og kunnskap det kan ta lang tid å mestre, noe som naturligvis stiller store krav til musikk læreren og er en grunn til at mange lærere syns musikk er et vanskelig fag å undervise i (Fredriksen, 2018). Fagets bredde forteller også hva faget *ikke* er. Musikkfaget i grunnskolen er ikke en musikerutdanning, og det er lenge siden det var en innføring i musikken til «de store komponister» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960). En formulering som den sistnevnte vil være en umulighet i et Norge preget av mangfold, og i kjølvannet av en postmodernisme som har satt spørsmålsteget ved slike generiske formuleringer som forutsetter et verdisyn og en felles kulturell fortelling som ikke lenger er reell på samme måte som i 1960. Selv om det er vanskelig å sette fingeren på en innholdsmessig kjerne i kulturen og i musikkfaget, er faget et selvsagt dannelsesfag som skal åpne verden for elevene musikalsk. I dette ligger det at elevene skal møte en annen musikk enn den de er vant med, samtidig som at deres egen musikk skal være en del av faget. Siden Spotify og lignende strømmetjenester for musikk har blitt den vanlige måten å konsumere musikk, har det skjedd en endring i hvordan vi eksponeres for musikk, der algoritmer styrer musikkvalg og smak i stadig større grad. Samtidig har innholdet i musikkfaget i skolen siden 1990-tallet blitt stadig mer dominert av populærmusikk, og i det siste har vi sett en radikal digitalisering av skolen. Disse tre utviklingstrekkene stiller nye krav til musikk lærerne og gjør at spørsmålet om hvordan elevenes musikalske danning skal foregå og hva den skal inneholde må stilles på nytt.

I dette kapittelet vil jeg undersøke hvordan denne utviklingen mot populærmusikk med tiltagende digitalisering påvirker mulighetene for danning i musikkfaget, og hvilke utfordringer dette stiller musikk læreren og lærerutdanningen overfor. Her er jeg først og fremst opptatt av den musikalske danningen, men jeg vil også komme inn på digital danning. Ettersom digitale verktøy i hovedsak er knyttet til skapende aktiviteter, vil jeg fokusere på disse aktivitetene. Videre vil jeg inkludere forholdet mellom danning i musikkfaget og den nye digitale musikalske virkeligheten som

vi alle må forholde oss til utenfor skolen. Jeg vil først gjøre rede for de tre utviklingstrekkene kapittelet dreier seg om før jeg presenterer mitt syn på danning, generelt, i musikkfaget, og digital danning. Til sist diskuterer jeg temaområdet i lys av alt dette.

Tre utviklingstrekk

1. En flatere verden (?)

I Kyle Chaykas bok *Filterworld: How Algorithms Flattened Culture* (2024) fremmes påstanden at algoritmer har skapt en flatere verden, der forskjeller viskes ut. «By *flatness* I mean homogenization but also a reduction into simplicity: the least ambiguous, least disruptive, and perhaps least meaningful pieces of culture are promoted the most» (Chayka, 2024, s. 9). I et kulturelt landskap der de kulturelle uttrykkene blir likere og du sjeldnere eksponeres for noe nytt, med mindre du oppsøker det selv, minsker også sjansen for at uttrykkene kan berøre og gi dype erfaringer (Fredriksen, 2020). En lignende beskrivelse av populærmusikk har blitt fremført i en kronikk av Ole-Martin Ihle. I en diskusjon av hvorfor musikken var bedre før, skriver han: «Moderne popmusikk er superfengende. Men alt låter også ganske likt» (Ihle, 2020). Tendensen mot likhet kan vi også se innenfor barnemusikk. Der barnemusikk tidligere var å regne som en egen sjanger, faller nå det meste av musikk for barn stilistisk under kategorien populærmusikk (Dyndahl & Vestad, 2017), og blir derfor likere mainstream-kulturen. Et godt eksempel på denne utviklingen er Melodi Grand Prix Jr. og NRKs BlimE!-satsing, som begge utelukkende er preget av moderne populærmusikk. Nesten mer problematisk er det at den gradvise tilvenningen til det kjente gjør at man mister tålmodighet i møte med det ukjente. Uttrykk som byr på motstand med potensial for en større opplevelse, og utvidelse av horisonten, kan fremstå som kjedelige eller vanskelige, og resultatet blir at man klikker seg videre (Chayka, 2024, s. 51).

I *Errettung des Schönen* gir Byung-Chul Han (2015) en lignende beskrivelse av samtidskulturen. Hans påstand er at den digitaliserte verden «er en verden menneskene har overspunnet med sin egen netthinne. Denne av mennesker *for-nettede* verden fører til en permanent selvspeiling. Jo tettere nettet blir spunnet, desto grundigere skjerner verden seg fra andre, fra utsiden» (Han, 2015, s. 17, min oversettelse). Netthinne skal selvfølgelig forstås som en metafor, både for en verden sammenkoblet digitalt gjennom

nettet, som avskjermer det ukjente der vi kan speile oss i det kjente, og med det en beskrivelse av hva vi er i stand til å se. Dette er en virkning av det Byung-Chul Han kaller det *digitalskjønne*, som et tilskudd til det naturskjønne og kunsts skjønne. Det digitalskjønne er en skjønnhet uten motstand; et velbehag uten fremmedhet som ikke er i stand til å ryste oss og gi oss en dyptgripende estetisk erfaring (Han, 2015, s. 34–37). En slik utilslørt skjønnhet (Han bruker begrepsparet pornografisk/erotisk i sin beskrivelse) er en umiddelbar skjønnhet uten historie og fremtid som dyrker likhet.

Det paradoksale er altså at i en verden hvor muligheter for kommunikasjon og deling av kulturelle uttrykk er enklere enn noen gang, er ikke resultatet nødvendigvis pluralisme, men en tiltagende likhet, en flatere verden. Inntrykket av en flatere verden er på ett nivå et inntrykk – en illusjon, for algoritmene velger ut noe og løfter det frem, mens andre uttrykk blir holdt tilbake. Altså: Det mangfoldige og pluralistiske er til stede, men tildekkes av en algoritmisk verden som fremmer likhet.

2. Et musikkfag dominert av populærmusikk

Helt siden man begynte å spørre elever i grunnskolen om hva de syns om fagene i skolen, har musikkfaget (frem til 1960 het det sang) vært upopulært. Det eneste faget som har kunnet konkurrere med musikkfaget, i lavest popularitet, er faget kristendom. Denne beskrivelsen endret seg på 1990-tallet, da undersøkelser viste at musikk var et populært fag blant elevene (Jørgensen, 2001, s. 125). Denne endringen sammenfaller med et stadig sterkere fokus på populærmusikk i musikkfaget. Det norske musikkfaget er, som i andre skandinaviske land, preget av populærmusikk (Ellefsen et al., 2023; Kallio & Väkevä, 2017; Sætre et al., 2016). Denne utviklingen mot å inkludere elevenes egen musikk har skapt et fag som gjør at elevene kan kjenne seg mer igjen, og det er et fag som kan oppleves meningsfylt for elevene ved at det speiler deres musikalske livsverden. Populærmusikk kan også oppleves som en mer autentisk musikk for elevene (de Vries, 2010; Ojala & Väkevä, 2015; Wallerstedt & Lindgren, 2016), ettersom musikk laget spesifikt for skolen kan fremstå som «falsk» i den forstand at den ikke finnes utenfor skolen og ikke har noen relasjon til verden utenom. Selv om det norske musikkfaget i stor grad er basert på populærmusikk, kommer det tydelig frem i læreplanen at elevene skal møte et bredt utvalg av musikk fra ulike kulturer. I kompetansemålene er samisk musikk den

eneste «sjangeren» som er nevnt eksplisitt, så det er i hovedsak opp til den enkelte lærer å velge musikk (mer om læreplanen under).

Koblingen til populærmusikk er også fysisk til stede gjennom de instrumentene man vanligvis finner i norske musikkrom. I tillegg til «skoleinstrumenter» som ulike stavspill, håndtrommer og blokkfløyter, er det vanlig å finne gitarer, ukuleler og bandinstrumenter. Selv om disse instrumentene brukes innenfor flere sjangre, er det ikke tvil om at disse i dag er sterkest koblet til populærmusikk. Ettersom populærmusikk har vært en så sentral del av musikkfaget i noen tiår, er det også etablert en ny fagtradisjon. Ser man alle disse faktorene under ett er det klart at det krever en viss motstandskraft å stå imot en ensretting av faget som blir forsterket av det algoritmiske presset utenfor faget, som fremhever enkelte sjangre, et press som blir med inn i skolen gjennom den utstrakte digitaliseringen som har foregått de siste årene. Denne utviklingen ser vi ikke bare i skolen. Også i høyere utdanning, og generelt blant ulike sosiale lag, har populærmusikk fått en plass andre sjangre hadde tidligere (Dyndahl et al., 2014, 2020).

3. En digitalisert skolehverdag

Parallelt med utviklingen mot populærmusikk i musikkfaget har den norske skolen gjennomgått en massiv digitalisering. På få år har vi gått fra enkelte forsøk med iPad til én-til-én-dekning av personlige enheter i grunnskolen.¹ Ved innføringen av læreplanen *Kunnskapsløftet* (LK06) ble digital kompetanse løftet frem som en av fem grunnleggende ferdigheter. Disse ble videreført i LK20. I kompetansemål er bruk av digitale verktøy nevnt eksplisitt, også i musikkfaget, og med det blitt innskrevet i læreplanen og indirekte i skolens dannelsingsoppdrag. Det er allikevel en viss avstand mellom læreplanen og den massive digitaliseringen av skolen.

Digitaliseringen av skolen har i sin tur påvirket musikkfaget også, for nettbrett og lignende teknologi har åpnet for helt nye måter å arbeide i musikkfaget, særlig med skapende aktiviteter (Bandlien, 2022; Juntunen, 2017). Teknologien kan også fungere som instrumenter og åpner for deltagelse for nye elevgrupper. Ikke minst kan digital teknologi redusere den avstanden elever kan oppleve mellom skolemusikk og musikk utenom

1 I skrivende stund foregår det en opphetet debatt om skjermbruk i den norske skolen (og i flere andre land), og regjeringen har oppnevnt et skjermbrukutvalg som skal undersøke konsekvenser av barn og unges skjermbruk (<https://skjermbrukutvalget.no/>).

skolen, ettersom nærmest all populærmusikk er produsert ved hjelp av digitale verktøy.

Digitaliseringen av skolen og musikkfaget stiller også økte krav til lærerne. TPACK (*technological pedagogical content knowledge*) (Mishra & Koehler, 2006; Pierson, 2001) er en modell som legger teknologisk kunnskap til Shulmans (1986, 1987) begrep om pedagogisk innholdskunnskap. Alle områdene i TPACK overlapper hverandre, så en lærer må ha både teknologisk innholdskunnskap og teknologisk-pedagogisk kunnskap, i tillegg til pedagogisk innholdskunnskap. Innenfor musikk (og andre fag, som matematikk) kompliseres dette ved at musikkteknologi skiller seg fra annen digital teknologi. Det gjør at innenfor musikk må man utvide den teknologiske kunnskapen med en mer spesifikk musikkteknologisk kunnskap (Gall, 2017). Selv om mange funksjoner fra programvare man bruker i flere fag, som tekstbehandling, regneark og nettleser, kan overføres til musikkteknologi, er det også mange funksjoner som er idiosynkratiske for musikkteknologi.

Et dannelsbegrep for det digitale musikkfaget

Dette kapitlet spør om hvordan den musikalske danningen påvirkes av digitalisering av musikkfaget. I så måte er det naturlig å se på hva som menes med danning i denne sammenhengen. Jeg vil begynne med å se på det dannelsoppdraget som ligger i læreplanen for musikkfaget, og deretter koble det til Klafkis danningsteori og andre nærliggende tenkere. Til slutt vil jeg komme inn på begrepet «digital danning», som er relevant for denne sammenhengen.

Musikkfagets dannelsoppdrag

I musikkfagets læreplan står det i beskrivelsen av faget at musikk er et «sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling», og at elevene skal få et grunnlag til å «delta i musikk i et livslangt perspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre løftes ulike kompetanser frem, samt at elevene skal forme og forstå et mangfold av uttrykk. Forholdet mellom musikalske uttrykk og kulturer og samfunnsendringer understrekes, og elevene skal dannes til deltagelse i arbeids- og samfunnsniv. Læreplanen tar for seg både det nære og personlige og den store samfunnskonteksten.

Musikalsk mangfold blir påpekt to steder, men den eneste konkrete henvisningen til innhold er at «elevene skal få oppleve at folkemusikk og samisk musikkultur er viktige deler av vår felles kultur og kulturarv». Kjerneelementene skape, utøve og lage musikk, samt kulturforståelse, konkretiserer dette nærmere. Det siste må sies å være en nyskapning som løfter opp det kulturelle perspektivet og gjør det til et hovedområde, der hovedområdet «lytting» ivaretok dette tidligere, dog med et tydeligere fokus på lytting som ferdighet. I beskrivelsen av faget er det altså klart at det er ment at musikkfaget skal bidra til alle domenene Biesta bruker for å beskrive formålet ved skolen: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2013). Kvalifisering handler om innlæring av kunnskaper, ferdigheter og forståelse, mens sosialisering dreier seg om å oppdra elever til å bli del av et samfunn og en kultur. Subjektivering innebærer frigjøring, og å være et selv i verden på en ansvarsfull måte. Biesta (2021) knytter dette til danning (*Bildung*) ved å anvende begrepet eksistensiell utdanning. Dette innebærer en prosess uten ende, men også noe individet gjør selv. (Mer om danning under, der vi ser hvordan disse ulike formålene sammen er viktige for danning.)

Kompetansemål fremstår på mange måter som en motsetning til danning, på grunn av det instrumentelle som ligger i å kunne anvende kunnskapen (Varkøy, 2017), samt at kompetansemålene har et mål, både i tid (klasseserier) og ved at de skal vurderes, mens danning er et livsprosjekt (Gadamer, 2010, s. 37). Kunnskap og kompetanse er selvfølgelig også en del av elevenes danning, men ikke hvis de fremstår rent instrumentelt. Det er allikevel mulig å finne igjen dannelsingsoppdraget i kompetansemålene, særlig siden noen av dem har verb som unndrar seg vurdering, som 'utforske' og 'reflektere'. Der introduksjonen til faget understreker det livslange perspektivet, er kompetansemålene naturlig nok av mer kortsiktig karakter, men ivaretar bredden som beskrives i de mer generelle delene. Som i andre fag er det lite innhold som nevnes konkret (bortsett fra samisk musikk), så det er helt og holdent opp til læreren hvordan dette realiseres.

Musikkfaget kan i høyeste grad beskrives som et bredt fag, særlig hvis vi tar timetallet i betraktning (ca. en time i uken). Det er særlig bredt forstått som ulike kunnskapstyper og aktiviteter. Læreplanen er imidlertid uforpliktende med tanke på innhold, så hvordan bredden realiseres, er opp til den individuelle musikk lærer. Digitale verktøy er nevnt i kompetansemålene og under beskrivelsen av tverrfaglige ferdigheter, der digitale ferdigheter inngår. Det digitale forekommer først og fremst som verktøy, eller et

område der man må utvise dømmekraft og etiske vurderinger. Læreplanen beskriver altså digitalt arbeid med musikk mer som et steg på veien mot musikk eller noe som må «overvinnes» for å nå frem til musikken, heller enn å være et mål i seg selv, eller et selvstendig område for møter med musikk.

Danning

Danning er et begrep med en lang historie (Gadamer, 2010; Klafki, 2001a; Steinholt & Dobson, 2011). Jeg vil ikke gå nærmere inn på denne i historien i dette kapitlet, men først nevne noen forståelser av hva et generelt dannelsesbegrep kan inneholde, og siden redegjøre for hvordan et pedagogisk begrep om danning kan formuleres i lys av Klafkis teori om kategorial danning. Danning er en prosess uten et endelig mål; det er et livslangt prosjekt. Det innebærer kunnskap, men også enkelte egenskaper. Danning innebærer selvbestemmelse, medbestemmelseevne og solidaritetsevne (Klafki, 2001a, s. 69), å løfte seg selv opp til det allmenne (Gadamer, 2010, s. 38), frigjøring, autonomi og myndighet, og angår menneskets forhold til seg selv, verden og samfunnet (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 11–12). Klafkis (2001b) begrep om kategorial danning forener material og formal danning, som ifølge Klafki har vært de historisk toneangivende retningene. Enkelt forklart fokuserer materiale danningsteorier på danning gjennom innhold, mens formale danningsteorier retter oppmerksomheten mot den som skal dannes, og ser på evner, eller metoder barnet/eleven kan tilegne seg for å mestre innholdet. Innenfor musikk kan dette svare til betegnelsen opplæring *til* musikk og *gjennom* musikk (Nielsen, 1994, s. 78). Klafki skriver i en kontekst der den tyske skolen var preget av material danning i form av stort innholdstrykk som resulterte i stofftrengsel (Straum, 2018), og ønsket en dreining bort fra et ensidig fokus på innholdet. Den norske skolen etter innføringen av LK06 må sies å være mer preget av det motsatte. Innføringen av kompetansemål og få til ingen konkrete beskrivelser av innhold, plasserer Kunnskapsløftet, på papiret, nærmere formal danning. Ironisk nok var et argument for fagfornyelsen (av LK06) den stadig økende stofftrengselen (NOU 2014: 7; 2015: 8), noe som forteller oss at følelsen av for mye å gjennomgå på for kort tid ikke nødvendigvis er knyttet til et konkret, foreskrevet innhold. Til felles har disse kontekstene at det er en ubalanse som må møtes av lærerne. Løsningen på denne problemstillingen er ikke å si at de må eksistere sammen. I stedet beskriver Klafki kategorial

danning som et dialektisk forhold mellom individet og materialet, «en dobbeltsidig åpning». «Denne dobbeltsidige åpning skjer på den objektive siden ved at innhold av allmenn, kategorial, avklarende art blir synlig, på subjektssiden gjennom at det åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer» (Klafki, 2001b, s. 193). Det er ikke ethvert innhold som kan sørge for dette, det må være av en viss karakter.

Klafki beskriver det dannende materialet gjennom tre begreper: det elementære, det fundamentale og det eksemplariske. Det elementære tar for seg objektsiden og innebærer at innholdet må åpne fagfeltet for eleven. Nielsen tolker det elementære til å representere en form for essens² (Nielsen, 1994, s. 86). Begrepet om det fundamentale handler om den subjektive opplevelsen av det elementære saksforhold. I det ligger det en forutsetning om at møtet med det elementære må berøre det fundamentale hos eleven. Dette inngår i det Klafki kaller det eksemplariske prinsipp. Det eksemplariske prinsipp innebærer at elevene, gjennom møter med noen eksempler, skal nærme seg allmenne erkjennelser innenfor et område (Klafki, 2001a, s. 176).

Danning i musikkfaget kan i stor grad beskrives ved hjelp av Klafkis begreper, men siden det er et estetisk fag er det nødvendig med en utdyping der denne siden inkluderes tydeligere. Varkøy (2017) skiller mellom det kjente, kulturarv, og det ukjente, representert gjennom reisemetaforen. Tanken om kulturarv overlapper med material danning, og har vært en sentral del av musikkfaget i lang tid. Når vi sier «det kjente», så er det i hovedsak det elever *bør* kjenne til for å dannes, som er tydelig til stede i tidligere læreplaner, der det for eksempel refereres til «de store komponister» som en selvsagt størrelse (Forsøksrådet for skoleverket, 1960). Metaforen om reisen innebærer bevegelsen mellom å oppsøke det ukjente og ta det med hjem (Gadamer, 2010, s. 40). Som Varkøy påpeker kan det ukjente i dag også inkludere det som gjaldt som kulturarv tidligere (inkludert «de store komponister»), samt folkemusikk og norsk jazz (Varkøy, 2017, s. 40). Den hermeneutiske bevegelsen mellom det kjente og det ukjente kan realiseres gjennom alle fagets praksisformer. Å oppleve, lytte til musikk er kanskje det mest åpenbare, men en elev kan få en like god, og til tider dypere og mer autentisk forståelse av musikken gjennom praksis (Gadamer, 2010, s. 38–39), ved å utøve og skape musikk. Den musikalske praksisen retter

2 Nielsen benytter seg av den språklige formen «elementar» for å unngå utilsiktede assosiasjoner. Jeg velger å skrive «elementær», som i den danske oversettelsen av Klafki (2001a).

oppmerksomheten mot strukturen i musikken, en struktur som må tilegnes gjennom utforsking av eksempler.

Digital danning

Ettersom skolen har blitt digitalisert, har det blitt nødvendig å skrive inn det digitale i danningen, som oftest under begrepet digital danning. I en litteraturgjennomgang skriver Gran (2018) at hun ikke finner noen entydig forståelse av begrepet «digital dannelse». Når begrepet brukes handler det som oftest om digital kompetanse, eller nettvett i møte med verktøy, mer enn selvstendighet og kritisk tenkning i møte med det digitale. I Bundsgaards bok om digital dannelse (Bundsgaard, 2023) dreier begrepet seg langt på vei om tekstforståelse, kommunikasjon og læring. Et gjennomgående trekk er at det digitale i digital danning er noe som ofte må «overvinnnes». På den ene siden er digitale tekster noe som må tolkes på sin egen måte, og på den andre siden er det digitale et filter som ikke viser verden som den er, og det kreves en annen kompetanse for å se klart.

I en tidligere tekst, skrevet av Løvlie (2003), er det et litt annet syn som trer frem. Kanskje på grunn av at den er skrevet i en tid der det digitale var nytt, og fortsatt en mer åpen arena, før sosiale medier, kommentarfelt og falske nyheter ble hverdagen. Løvlie fester seg særlig ved to begreper, *kyborg* og *grensesnitt*.³ Det førstnevnte betegner et symbiotisk forhold mellom menneske og maskin, mens et grensesnitt betegner den (visuelle) representasjonen på enheten du interagerer med. Løvlie nytenker disse begrepene, og utvider forståelsen av grensesnittet til å være det snittet der maskin og menneske møtes, ingen streng grense, men en overgang. Kyborgen er i denne sammenhengen grensesnitt, stedet der menneske og maskin møtes. Grensesnitt minner i denne forståelsen om det produktive mellomrommet i hermeneutisk forstand der den som tolker møter det som skal tolkes, i likhet med det Gadamer beskriver som *spill* (Gadamer, 2010, s. 132–133). Selv om grensesnittet bare gir brukeren visse muligheter, er det ikke det samme som at det er deterministisk. Møtet mellom menneske og maskin er produktivt, i den forstand at noe nytt kan oppstå som ikke ville oppstått i andre møter mellom menneske og maskin. Løvlie ser unges kobling til mobiltelefon som et eksempel på en kyborg, menneske og maskin forent gjennom grensesnittet, noe som i dag ser ut til å gjelde nærmest alle, og som har blitt en enda større

3 Selv om Løvlie ikke sier det direkte, minner begrepet om det vi i dag kaller *brukergrensesnitt*.

utvidelse av selvet gjennom sosiale medier og praktiske funksjoner som bankkort, kalender og så videre. I tillegg har telefonen blitt det grensesnittet vi ofte(st) interagerer med verden gjennom, også musikalsk. Det digitale blir i så måte et sted for, og – på noen måter, en forutsetning for – danning, et sted der vi endres i møte med verden, og handler med verden. Grensesnittet er der vi digitalt kan finne den dobbeltsidige åpning.

Det digitale musikkrommet – et eksempel

Når det digitale er en del av musikkfaget er det i konkret form, og ofte i form av skapende aktiviteter. For å se nærmere på hvordan dette kan se ut, vil jeg begynne med å se nærmere på et vanlig digitalt verktøy, programmet GarageBand for iPad. Introduksjon av enheter som iPad har ført til en demokratisering av musikkskapning, både i og utenfor skolen, ved at terskelen for å kunne musisere og komponere har blitt lavere. Der tidligere teknologi har vært veldig dyr og vanskelig å sette seg inn i, er terskelen for å kunne uttrykke seg musikalsk blitt lavere. Samtidig interagerer de digitale verktøyene med elevene på en helt annen måte enn tidligere teknologi. Når man åpner GarageBand er en rekke valg foretatt allerede. Programmet har allerede valgt tempo (110 BPM), toneart (C-dur) og taktart (4/4). Dette er en toneart og taktart som er lett tilgjengelig og et tempo som egner seg for mye populærmusikk, særlig en sjanger som EDM. Instrumentene som tilbys av GarageBand understreker koblingen til populærmusikk. Vi kan velge mellom trommesett, gitarer, bass og keyboard, og vi kan gjøre lydopptak. Instrumenter som ikke har en umiddelbar kobling til populærmusikk, er strykere og kategorien «Andre instrumenter», som blant annet inkluderer ikke-vestlige instrumenter. Noen av instrumentene kan programmeres til å spille av valgte toner, mens andre instrumenter kan spilles taktilt, mer som et vanlig instrument, ved å berøre skjermen. Det er også mulig å koble til eksterne keyboard, men jeg antar at det er lite vanlig i skolen.

Bell (2015) bruker affordanse-teori (Gibson, 1979) for å belyse forholdet mellom teknologi og elev. Affordanse-teori dreier seg om de handlingene som en gjenstand gjør mulig og inviterer til (Withagen et al., 2012). Et eksempel kan være mikrofonen, som sammen med høyttalere gjør at man kan synge svakt til et lydsterkt akkompagnement og allikevel høres godt. Affordansene er stabile, i den forstand at de ikke endrer seg ut fra brukers intensjoner, men i likhet med Løvlies begrep om grensesnittet er ikke affordansene deterministiske. Brukeren har *agency* ved å kunne avvise eller

anerkjenne invitasjonene affordansene gir, og vår bakgrunn og kultur vil også påvirke hvordan og om vi oppfatter affordansene.

Når det gjelder fysiske, passive objekter kan det være relativt enkelt å forestille seg hva de tilbyr, men når det gjelder et komplekst objekt som iPad, som agerer aktivt med den som bruker det, kan det ligge mye utilgjengelig informasjon og føringer som styrer opplevelsen i svært stor grad. «Beneath the veneer of the DAW GUI (graphical user interface), there is a layer of music education woven into the code of the software that makes the 'ready-made' experience possible» (Bell, 2015, s. 53). Måten det skjer på er blant annet gjennom å begrense valgmulighetene, og ved å gjøre noen handlinger enklere. Å begrense valgmuligheter er på mange måter en forutsetning for at kreativt arbeid kan skje (Nielsen, 1994, s. 307). Forskjellen fra mer analoge skapende prosesser er at disse begrensningene er usynlige for eleven, og kanskje for læreren også. Videre er brukergrensesnittet laget av noen, og hvilke intensjoner, begrunnelser og strategier som ligger til grunn for valgene skaperne av programmet har gjort, er ukjente for lærere og elever.

Bell hevder at de pedagogiske føringene som ligger gjemt i programvaren kan analyseres gjennom å undersøke hvilke handlinger som er forutsatt (*presumptions*), privilegert (*privileges*), stilt til rådighet (*provisions*), beskyttet (*protections*) og forhindret (*preventions*) (Bell, 2015, s. 55). Gjennom disse kategoriene viser Bell at populærmusikalske sjangre som hip hop og EDM blir løftet frem (privilegert), både gjennom instrumenter og via tempo og taktart. De mulighetene i programmet som blir stilt til rådighet (*provisions*) er de som brukeren raskt kan finne ved å for eksempel utforske en meny, men de blir ikke nødvendigvis fremhevet av programmet. Handlinger som er beskyttet er de som er skjult for brukeren (men tilgjengelige), mens de som er forhindret må forstås som utenfor programmets affordanse. Bell nevner funksjoner som piano-rull og noter, som funksjoner som er beskyttet – altså ikke umiddelbart tilgjengelig for brukeren. (I GarageBand for iPad er ikke noter tilgjengelig – altså forhindret.) En annen funksjon på GarageBand er at instrumenter kan spille akkorder i den tonearten du har valgt. Hvis du vil endre toneart og akkorder er det ikke umiddelbart tilgjengelig, noe som vil si at programmet oppfordrer til å kun spille diatoniske akkorder (akkorder basert på tonene i en toneart) innenfor én toneart. For å i det hele tatt kunne anvende programmet på en fornuftig måte trenger den som skal bruke det et sett med grunnleggende digitale ferdigheter (*presumptions*).

Dette samsvarer med hvordan den generelle teknologiske kunnskapen i TPACK-modellen (Gall, 2017) er en forutsetning for den mer spesifikke musikkteknologiske kunnskapen som man trenger for å realisere musikalske intensjoner på GarageBand.

Verktøy som iPad har ført til at det har blitt enklere for elever å komponere innenfor sjangre de lytter til utenfor skolen, og selv om de pedagogiske føringene som ligger i programmene kan virke uheldige, kan de også fungere som en hjelpelærer for den enkelte musikk lærer og med det lette arbeidsbyrden. Allikevel kommer verktøyet med en pris, ved at elever fort kan møte et forenklet musikalsk landskap, der musikalske elementer som kunne utvidet den musikalske horisonten blir stengt ute. Det er et problem for elevenes musikalske danning og stiller musikk lærere overfor nye utfordringer.

Diskusjon

Danning er ikke mulig hvis man er lukket inn i sin egen boble; det forutsetter en åpning mot verden – en horisont. Et rom stengt for omverdenen av algoritmer og affordanser kan derfor være en direkte hindring for danning. Som Chayka påpeker i *Filterworld*, favoriserer musikkstrømmetjenester som Spotify likhet, og det som stikker seg ut blir nedprioritert og skjult. Chayka kaller dette fenomenet *normalisering* av smak.

Normal is a word for the unobtrusive and average, whatever won't provoke negative reactions. Whichever content fits in that zone of averageness sees accelerated promotion and growth [...] while the rest falls by the wayside. [...] The bounds of aesthetic acceptability become tighter and tighter until all that's left is a column in the middle. (Chayka, 2024, s. 61–62)

Denne beskrivelsen sammenfaller med Byung-Chul Hans beskrivelse av det digitalskjønne, som en skjønnhet uten motstand. «Det digitalskjønne danner et *glatt rom av likhet* som ikke tillater noen fremmedhet, ingen *alteritet*» (Han, 2015, s. 36, min oversettelse). Hvis en slik reduksjon av uttrykksmuligheter skulle bli dominerende i skolen (noe jeg ikke tror selv), ville vi hatt et fag som ikke oppfylte dannelsoppdraget som beskrevet over. Mer problematisk er det hvis vi som lytter får mindre toleranse for uttrykk som faller utenfor «normalen». En slik ensretting kan på lengre sikt føre til intoleranse overfor andre og mer grunnleggende sider ved omverdenen

enn musikk. (Chayka løfter frem fascisme som endepunktet for kulturell ensretting og homogenisering.)

I eksempelet ovenfor ser vi, som nevnt, at teknologien løfter frem noen musikalske handlinger og elementer, og skjuler andre. Gjennom et visst utvalg av instrumenter, tempo, taktart og tilgjengelige akkorder, i kombinasjon, får vi et omriss av hva slags musikk som blir privilegert gjennom programvaren. Ettersom andre taktarter, akkorder og instrumenter blir dekket til i større eller mindre grad, kan det skapes et inntrykk av en objektiv musikk. Dette uttrykkes selvfølgelig ikke direkte, og GarageBand kan absolutt brukes til å skape andre musikalske uttrykk, men den verden som umiddelbart viser seg gjennom grensesnittet må sies å være kraftig avgrenset. Ifølge Klafki er innhold og metode «uløselig og gjensidig betingende knyttet til hverandre. Innholdet skjuler den veien i seg der det selv ble til innhold – det opphever denne veien i seg» (Klafki, 2001b, s. 190). Innenfor musikkfaget, og skolen som helhet, er det et problem hvis enkelte teknologiske hjelpemidler, som iPad, fremstår som representant for en universell metode som kan formidle ethvert innhold. En slik tendens kan forsterkes der den digitale enheten erstatter alle andre hjelpemidler i skolen, som bøker, instrumenter og så videre. I en slik tankegang fremstår det digitale som objektivt, når det i virkeligheten er en rekke ideologiske blindpassasjerer i lasten, samtidig som teknologien kan fungere som portvokter for andre uttrykk. Koblingen mellom programmer som GarageBand og populærmusikk er ekstra problematisk hvis populærmusikken i seg selv er innsnevret, som Chayka (2024) hevder. Dette kan føre til en reproduksjon av normalisert smak, i stedet for en mer utforskende tilnærming til andre uttrykk, uten at man nødvendigvis er klar over at det skjer. I Kunnskapsløftet er slike problemstillinger overlatt til læreren, siden læreplanen ikke foreskriver noe innhold. Kompetansefokuset kan også dekke til tenkning om innhold (Willbergh, 2015), så innholdet ikke blir noe man reflekterer over. Ettersom innholdet er essensielt for danning, kan et ureflektert innhold redusere potensialet for danning i musikk.

Klafkis begrep om eksemplarisk undervisning er formulert, som nevnt over, i en situasjon der mengden innhold overskred det som er mulig for elever å få en dypere forståelse av. I Kunnskapsløftet ligger det derfor en mulighet for at man kan lettere kan gjøre en avgrensning av innholdet og med det komme frem til noen fundamentale eksempler som kan åpne verden for elevene. Som beskrevet over kan det være uheldig å la verktøy som Spotify og GarageBand hjelpe til med å finne eksempler, ettersom

algoritmene ikke nødvendigvis vil løfte frem eksempler som er elementære og fundamentale. Selv om jeg skriver over at algoritmene dekker til det eksisterende mangfoldet av musikk, er det ikke sånn at den musikken som algoritmene fremhever ikke skal være en del av musikkfaget. Å bruke verktøy som GarageBand kan også rette oppmerksomheten mot strukturen i den musikken som elevene lytter til, noe som reflekterer Klafkis poeng om å arbeide bakover fra det ferdige resultatet til strukturer og sammenhenger (Klafki, 2001a, s. 179). Det fundamentale eksempel åpenbarer verden for eleven og kan slå ned i to varianter, kognitivt, som en tenkemåte, det vil si en ny forståelse av verden, samt emosjonelt, en holdning, en begeistring og interesse. I musikkfaget vil erfaringen på grunn av fagets bredde også være av estetisk karakter, og ikke minst vil det i tillegg til tenkemåter også være et element av ferdigheter som går utover både den kognitive og emosjonelle danningen. En bevisstgjøring om forhold som vedrører deres egen musikalske verden kan også føre til et mer reflektert forhold til den musikken elever tar for gitt.

I musikkfaget må også dannelsespotensialet som ligger i aktiviteten å *skape* musikk tas i betraktning. Selv om det estetiske uttrykket er kjent for elevene, kan det fremstå radikalt annerledes å skape et uttrykk enn å lytte til det. Bandlien (2020) kobler komponering på iPad til Biestas begrep «middle ground education» (Biesta, 2018), der eleven eksisterer som subjekt i verden. Biesta beskriver dette som et dialogisk rom, noe som minner om strukturen som ligger i den dobbeltsidige åpningen (Klafki, 2001b), selv om det hos Biesta er et mer eksplisitt eksistensielt rom, som også involverer hensyntagen til seg selv og verden. Ifølge Bandlien (2020) er det noen premisser som må være til stede for at den digitale komponeringen kan fungere som *middle ground education*, blant annet at oppgaveformuleringen ivaretar både eleven og verden. Et problem er at arbeid på iPad kan redusere interaksjon mellom elever, i forhold til samarbeid med tradisjonelle instrumenter (Huovinen & Rautanen, 2020). Det innebærer at bruk av iPad kan være til hindring for sosialisering (Biesta, 2013), og ikke minst at man lukker seg om seg selv og setter parentes rundt (den fysiske) verden, noe som helt klart står i motsetning til middle ground education. For å holde seg i midten er det viktig med en form for motstand (Biesta, 2018) som ikke fører til ytterpunktene, men et dialogisk forhold til verden – på samme måte som den dialektiske dobbeltsidige åpningen og Gadamer (2010) begrep om spill, som en utveksling i et produktivt mellomrom. I dette mellomrommet ligger muligheten for å dannes.

På mange måter kan vi si at dagens musikkfag byr på større utfordringer for musikk lærerne når det gjelder elevenes musikalske danning enn tidligere. Med en tiltagende homogenisering av populærmusikken, samtidig som denne musikken har fått en stadig større plass i skolen, er det en fare for at faget er i mindre stand til å åpne verden musikalsk for elevene enn tidligere. Begrepet digital danning innebærer, som nevnt over, ofte en forståelse av at det digitale er et filter som må «overvinnes». Dette kan innskribes i lærerkompetansen i form av at læreren må ha en forståelse for hvordan algoritmer styrer hvilken musikk elevene møter, og at det derfor er enda mer påtrengende å vise elevene et mer representativt musikalsk verdensbilde. Videre må det inngå i lærerens digitale danning å forstå hvordan verktøy som GarageBand tilbyr og dekker til ulike handlinger. Det vil si at når vi snakker om et kompetansebegrep som TPACK (Gall, 2017) må det også inkludere hva verktøyene *ikke* kan og ikke umiddelbart inviterer til. Å utnytte potensialet som ligger i slike verktøy til å skape andre uttrykk vil ofte innebære å gå på tvers av det intuitive, men gevinsten ved å få til dette, og gjøre grensesnittet om til en dobbeltsidig åpning, er en reise til et mer ukjent musikalsk landskap der elevene kan gjøre nye musikalske erfaringer. Elevene møter det digitale grensesnittet når de skaper musikk, men musikk lærerne må også være en form for grensesnitt, ved at de utgjør en grense for hva som kommer inn i musikkfaget. Dette er i tråd med Chaykas svar på problemet med algoritmisk normalisering av smak: menneskelig kuratering (Chayka, 2024, s. 223–275). Å kuratere innebærer å bruke sin erfaring og kunnskap til å velge ut og sette sammen uttrykk, og samtidig formidle kunnskap om det man velger å presentere, og sette det inn i en sammenheng. *Filterworld* handler på ingen måte om pedagogikk, men i mine øyne er dette en god beskrivelse av hva som bør inngå i musikk lærerkompetanse. Det handler om å finne frem til eksempler som er elementære og fundamentale, og samtidig gi dem en meningsfull innpakning. Mens algoritmer er sirkulære, og peker tilbake til hva man har lyttet til tidligere og hele tiden søker likhet, er kuratering fremoverrettet og søker det ukjente. I et intervju med en radio-dj oppsummeres dette på en god måte: «It's a question of making something available to someone who otherwise wouldn't have known about it» (Chayka, 2024, s. 256). I verste fall risikerer vi at musikkfaget blir en glatt boble av likhet som ikke ivaretar elevenes musikalske danning. Å skape bevissthet om hvordan algoritmer fungerer, og hvordan verktøy som GarageBand styrer musikk skaping og gjøre det til en del av lærerkompetansen, er en utfordring for lærerutdanningen – en

utfordring som antageligvis vil bli større de kommende årene når kunstig intelligens allerede nå kan levere troverdige musikalske resultater, uten at vi har noen innsikt i hvordan det foregår.

Avslutning

Dette kapittelet kan på mange måter fremstå som negativt til digital teknologi, men det er ikke tilfelle. Inkludering av digital teknologi i musikkrommet er et viktig og nødvendig tilskudd til de tradisjonelle instrumentene, både fordi den gir en rekke nye muligheter for elever til å skape musikk og bli kjent med strukturene i den musikken de er omgitt av på en annen måte enn tidligere, og fordi skolen ikke kan trekke seg unna utviklingen i samfunnet rundt den – da vil skolen, og med det, musikkfaget, miste sin betydning. Ikke minst kan det at flere av verktøyene er intuitive hjelpe musikk læreren i undervisningen, så hen ikke behøver å bruke unødvendig mye tid på den tekniske siden av musikkskapingen. Det er ikke det samme som at man ikke skal være teknologikritisk, forstått som å kritisk vurdere hva teknologien gjør, hva den bidrar med og, ikke minst, hva den skjuler og hindrer. Det sistnevnte er viktig i lys av Klafkis begrep om kategorial danning, der eksempelet skal åpne verden for elevene samtidig som de åpner seg for verden. Den verden som viser seg gjennom grensesnittet kan fort vise seg å være en skinnverden, som fremstår som objektiv gjennom at den er allestedsnærværende. På samme måte som programmer som GarageBand skjuler musikalske elementer og handlinger for eleven, skjuler algoritmene et musikalsk mangfold. Hvis den musikken elevene møter på ikke byr på motstand, forsvinner også muligheten for å dannes. Så selv om det er mest populærmusikk i skolen (Sætre et al., 2016), kan den ikke være enerådende. Derfor er det viktig at musikk lærere er kuratorer som velger ut et bredt utvalg av musikk, inkludert det store mangfoldet som finnes innenfor populærmusikk. I reisemetaforen (Varkøy, 2017) ligger innebygd forestillingen om en annerledeshet man gjør til sin egen. Ikke ved å overvinne eller nedkjempe den, men ved å forholde seg til den dialektisk. Hvis man ukritisk benytter seg av den algoritmestyrte populærmusikken i musikkundervisningen, støter man på problemer i et dannelsingsperspektiv. Algoritmene søker likhet, mens danning er avhengig av annerledeshet. For musikk læreren byr den digitale teknologien på noen nye utfordringer. På grunn av redskapenes affordanser kan musikk læreren fort befinne seg i en situasjon hvor hen står i et konfliktforhold til den musikkpedagogikken

som er bygd inn i maskinen. Spørsmålet om elevenes musikalske danning kan derfor fort bli et spørsmål om musikk lærerens digitale danning.

Forfatterbiografi

Bendik Fredriksen er førsteamanuensis i musikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Fredriksen har doktorgrad i musikkpedagogikk fra Norges musikkhøgskole med avhandlingen *Leaving the music classroom: A study of attrition from music teaching in Norwegian compulsory school*. Fra 2019 til 2022 deltok han i forskningsprosjektet *FUTURED: Music Teacher Education for the Future*.

Referanser

- Bandlien, B.-T. (2020). Composing on iPad as middle ground education. I Ø. J. Eiksund, E. Angelo & J. Knigge (Red.), *Music technology in education – channeling and challenging perspectives* (s. 233–256). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.108>
- Bandlien, B.-T. (2022). Learning music by composing on iPads. I E. Brooks, S. Dau & S. Selander (Red.), *Digital learning and collaborative practices: Lessons from inclusive and empowering participation with emerging technologies* (s. 91–105). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003108573-7>
- Bell, A. (2015). Can we afford these affordances? GarageBand and the double-edged sword of the digital audio workstation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14, 44–65.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. Biesta & D. Cole (Red.), *Art, artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education*. Routledge.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bundsgaard, J. (2023). *Digital dannelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Chayka, K. (2024). *Filterworld: How algorithms flattened culture*. Knopf Doubleday Publishing Group.
- de Vries, P. (2010). What we want: The music preferences of upper primary school students and the ways they engage with music. *Australian Journal of Music Education*, (1), 3–16.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G. (2014). Cultural omnivorousness and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1).
- Dyndahl, P., Karlsen, S. & Wright, R. (Red.). (2020). *Musical gentrification: Popular music, distinction and social mobility*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429325076>
- Dyndahl, P. & Vestad, I. L. (2017). Decades of recorded music for children: Norwegian children's phonograms from World War II to the present. *Nordic Journal of Art & Research*, 6(2). <https://doi.org/10.7577/information.v6i2.2276>
- Ellefsen, L. W., Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2023). What happens in school music in Norway? Findings from a national survey of music teachers. *Music Education Research*, 25(2), 160–175. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2183494>

- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Aschehoug.
- Fredriksen, B. (2018). *Leaving the music classroom. A study of attrition from music teaching in Norwegian compulsory school* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2502217>
- Fredriksen, B. (2020). Den glatte musikken og muligheten for en erfaring. I Ø. Varkøy & H. Holm (Red.), *Musikkfilosofiske tekster: Tanker om musikk – og språk, tolkning, erfaring, tid, klang, stillhet m.m.* (s. 79–94). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.115>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag.
- Gall, M. (2017). TPACK and music teacher education. I E. Himonides, A. King & S. A. Ruthmann (Red.), *The Routledge companion to music, technology, and education* (s. 329–342). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315686431-38>
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Gran, L. (2018). Digital dannelse: En overordnet interkulturell kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 214–246. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-03>
- Han, B.-C. (2015). *Die Errettung des Schönen*. S. Fischer.
- Huovinen, E. & Rautanen, H. (2020). Interaction affordances in traditional instruments and tablet computers: A study of children's musical group creativity. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 94–112. <https://doi.org/10.1177/1321103x18809510>
- Ihle, O.-M. (2020, 9. januar). Musikken var bedre før – og jeg kan bevise det. *Verdens Gang*. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/Qo2k04/musikken-var-bedre-foer-og-jeg-kan-bevise-det>
- Juntunen, M.-L. (2017). Using socio-digital technology to enhance participation and creative engagement in a lower secondary music classroom. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 18.
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000. *Studia Musicologica Norvegica*, 27, 103–131.
- Kallio, A. A. & Väkevä, L. (2017). Inclusive popular music education? I F. Holt & A.-V. Kärjä (Red.), *The Oxford handbook of popular music in the Nordic countries*. Oxford University Press.
- Klafki, W. (2001a). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Klim.
- Klafki, W. (2001b). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal Akademisk.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Indledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger*. Pax Forlag.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell dannelse. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger*. Pax Forlag.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. Christian Ejler.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Ojala, A. & Väkevä, L. (2015). Keeping it real: Addressing authenticity in classroom popular music pedagogy. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 16.

- Pierson, M. E. (2001). Technology integration practice as a function of pedagogical expertise. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 413–430. <https://doi.org/10.1080/08886504.2001.10782325>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir Akademisk Forlag.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>
- Sætre, J. H., Neby, T. B. & Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3), Artikkel 3. <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- Wallerstedt, C. & Lindgren, M. (2016). Crossing the boundary from music outside to inside of school: Contemporary pedagogical challenges. *British Journal of Music Education*, 33(2), 191–203. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000164>
- Willbergh, I. (2015). The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334–354. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>
- Withagen, R., de Poel, H. J., Araújo, D. & Pepping, G.-J. (2012). Affordances can invite behavior: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 250–258. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.12.003>

CHAPTER 13

Social Media and Online *Bildung*

Friederike Merkelbach University of Inland Norway

Abstract: The pervasiveness of social media in the daily routines of young people generates concerns and vivid educational, political, and secular discussions. Taking a step back from ongoing debates, this chapter reflects on social media as a phenomenon, impacting experiences of self, ways of perception and, consequently, learning environments. I argue that the entanglement of social media with physical life can be unravelled into continuous transitions and analysed. I discuss how *context collapses* can serve as wedges in these changeovers, accommodating self-cultivation for and beyond the subjective self. To conceptualise these processes, I construct *online Bildung* and support my argument with examples from the field of music. Viewing social media engagement from an online *Bildung* perspective, I advocate its relevance in the systemic work with teacher students' digital and relational proficiencies, developing their teacher identity. As a backcloth for my discussion, I place online *Bildung* within the double mission of schools having to provide both *Bildung* and formal education, as formulated in the Norwegian curriculum.

Keywords: social media, online *Bildung*, teacher education, context collapse, creative self-cultivation, music

Introduction

Social media has established itself as a routine in modern life, generating popular and academic concerns. In particular, extensive research has explored the impact of social media on young people (e.g. Alava et al., 2017; boyd, 2014; Dennen et al., 2020; Goodyear & Armour, 2019; Merkelbach, 2022; Richards et al., 2015). Although an accepted term, scholars still discuss social media's correct definition and grammar, with misapplications leading to academic imprecision (Carr & Hayes, 2015). I adhere to Carr's and Hayes' (2015) description of social media as "Internet-based channels that allow users to opportunistically interact and selectively self-present, either in real-time or asynchronously, with both broad and narrow audiences who derive value from user-generated content and the perception of interaction with others" (p. 50). Importantly, interaction, self-presentation, user-generated value, and online social perceptions are the platform's appropriations that internet users fill with their meanings. Social media itself, I argue, is without content.

Inspired by the visionary thoughts of writer, history professor, philosopher, and media pioneer Marshall McLuhan, I understand social media to be *the message*, with Facebook, YouTube, TikTok, Spotify, Snapchat, Instagram, and others being the smaller messages within. Social media is a tool, and, like any tool, ultimately an extension of man (McLuhan, 1964/2001). Tools, though created by humans, change the consciousness of those who use them. Yet, unlike the electric bulb McLuhan used to exemplify his case, social media is hardly ever switched off, and the "world of sense that disappears when the light is off" (McLuhan, 1964/2001, p. 139) keeps hovering in the global mist of internet networks.

With approximately 86 per cent of the world's population having access to a smartphone in 2024,¹ the social web's² influence and catchment area have increased considerably. Having conducted an extensive study on American teens' social media habits in the early nineties and before smartphones found their way into children's pockets, boyd (2014) followed the introduction of social media on mobile devices with particular interest. She foresaw smartphones to take the already widespread notion of *always on* to new levels and to lead to a permanently blurred and

1 Number accessed 15 August 2024, from <https://whatsthebigdata.com/smartphone-stats/>.

2 The participative Web 2.0 was popularised in 2004 and soon nicknamed the *social web* (Otto, 2009, p. 47).

entangled physical and digital reality (p. 211). With the internet being so ubiquitous that “we don’t think much *about* it at all; we just think *through* it” (Markham, 2018, p. 650), the entanglement of machines and humans might seem impossible to break. Humanity appears firmly nestled in the posthuman space of the cyborg (Haraway, 1991; Hilli, 2022; Merkelbach, 2022), with the machine becoming a part of “us, our processes, an aspect of our embodiment” (Haraway, 1991, p. 180), promising endless development in an intelligent world. Kendall (1999) viewed the entanglement as an interdependence, claiming that “on-line interaction cannot be divorced from the off-line social and political contexts within which participants live their daily lives” (p. 58), an argument I acknowledge but intend to deconstruct.

In this text, I explore ways to loosen the grip humans and machines have on each other. I argue that the entanglement of online digital media and offline physical – like being on social media whilst conversing with friends in physical spaces – can, and ought to be, untangled and analysed into continuous *transitions*. I contend that these, mostly unconscious, changeovers lead to conflicting experiences of the self, with the consequences spilling over into family homes, workplaces, and classroom settings. I anticipate that the notion of *context collapse* (Loh & Walsh, 2021) placed within these transitions can function as a wedge clearing space for self-awareness and reflection (Wesch, 2009). In discussion with other conceptualisations of *Bildung* in the digital age, I construct *online Bildung* to fathom the knowledges produced within context collapses. I argue for the relevance of online *Bildung* with the digital and relational proficiencies of teacher students building a vocabulary and competence to encounter their pupils’ – and their own – life experiences in an informed manner. To approach individuals’ experiences within the transitions, I rearrange the concept of internet *user* to be about a person’s *representation* and *identity*, shaped by and adapting to the specific online digital media. I further argue that these digital representations (profile, alter, or avatar) and identities (experience of the self on the specific participative platform) are in constant negotiation with their offline physical representations (the body) and identities (experience of the self in the specific physical setting). Lange (2019) described the complexity of digital and physical representations and identities as both exhilarating and damaging. She attributed this to the change of time, as our alters “exist indefinitely (. . .) beyond the human life cycle and invite

other people to judge, interact with, and make sense of partial dimensions of our personhood” (p. 187). Thus, online activity produces digital footprints, and our alters exist parallel to our physical lifeline with the result that we easily lose control not only of our digitised embodiments, but also our physical selves.

The pervasiveness of social media in young people’s lives has attracted academics across disciplines. The matters discussed may highlight the use of social media in education (e.g. Dennen et al., 2020) or new forms of Bildung in digital environments (e.g. Kergel et al., 2022). For example, Paulsen and Tække (2019) found how the use of digital participative media, such as Twitter, disperses the monopole of knowledge from within classrooms into the interactive spaces of the surrounding world. Instead of teaching about the world, the world is put into dialogue with the pupils, creating a polyphonic classroom (para. 30). In this way, Twitter creates “new possibilities for Bildung (understood as encouraging students to relate freely to the world and managing this freedom in good ways)” (para. 33), replacing the mode of teaching as knowledge representation with an interactive form of knowledge production, raising awareness about the challenges and possibilities of digitalisation (para. 33).

A major concern in young people’s social media use is the rise of dualistic cultures appropriating, on the one hand, empowerment of exposed individuals (Løfberg, 2003; Vizcaíno-Verdú & Aguaded, 2022) and, on the other hand, chatrooms where “at-risk youth without previous exposure” (Alava et al., 2017, p. 15) are flooded with pictures and story materials imprinting particular values and become lured into extremism. Furthermore, social media has been found to trigger cyberbullying and serious mental and physical health issues (Richards et al., 2015), which may culminate in “body dissatisfaction and disordered eating” (Papathomas et al., 2018, p. 105). One identified catalyst affecting young people’s mental health is the selfie culture, where *likes* are found to cause significant psychological stress (p. 106). However, despite extensive research on the topic, Goodyear and Armour (2019) emphasised that there is little knowledge on *how* social media affects young people’s health, urging researchers to listen to young people to bridge the gap in understanding (pp. 2–4). I find this to hold true only partially, as all generations are involved in the matter of social media requiring self-reflection regardless of age.

To explore and concretise my conceptualisations, I use two examples from the field of music. First, I describe a TikTok challenge of creating *empowerment* (Vizcaíno-Verdú & Aguaded, 2022). Second, I reflect on a context collapse experienced in a live concert intersecting with YouTube music, leading to an enforcement of talent conceptualised as *cyborg talentification* (Merkelbach, 2022). The theoretical framework in this chapter leans on modern Bildung concepts (Gran, 2020; Kvamme, 2021; Løvlie, 2011; Merkelbach, 2022; Paulsen & Tække, 2019; Sjöström et al., 2017; Willbergh, 2015) in discussion with Klafki's formation theory (2000), posthuman and media perspectives (Haraway, 1991; Hilli, 2022; Lange, 2019; Løvlie, 2011; McLuhan, 1964/2001), musicology perspectives (Bickford, 2016; Dyndahl et al, in press; Merkelbach, 2014, 2022; Ruud, 2013; Suhr, 2012; Vetlesen, 2007), power (Foucault, 1976/1978, 2000; Foucault et al., 2007), and the concept of context collapse (boyd, 2013; Davis & Jurgenson, 2014; Loh & Walsh, 2021; Wesch, 2009).

Netnography and Hermeneutic Deconstructionism

To methodologically approach social media from an online Bildung perspective, I am concerned with the phenomenon at hand and place it in a wider context. I uncover data that lie accessible to the general public without requiring interaction or technological expertise. Being a *fly on the wall* enforces the existing ethical dilemmas of online research and accentuates the need for a methodology adapted to online conditions. Before modelling my own design, I conferred the ethical guidelines within the Norwegian system, the rules of the General Data Protection Regulation, and extensive theory (e.g. Løfberg, 2003; Nissenbaum, 2010) and investigated various online methodologies and their ethics set-ups (e.g. Hine, 2015; Jones, 1999; Markham, 2018).

I considered, in detail, the *netnography* method developed by Robert Kozinets. Kozinets (2015) hoped for his new design to become the most precise human interpretation of social interactions and computer-mediated communication (CMC) (p. 5). As social media use proliferated, Kozinets (2019) changed his methodology from specifically serving marketing purposes to including social media research. He introduced principles of *netnographic engagement*, with *intellectual engagement strategies* and *emotional engagement strategies* being the most relevant in my context,

as they do not demand a researcher–informant interaction. Intellectual engagement strategies imply gaining a deeper conceptual understanding of data, such as the discussion of ideas, tracing of relational structures, and questioning of information that seems to be taken for granted. On the other hand, emotional engagement strategies inspire investment in the feelings permeating the matter under investigation, thereby allowing researchers to be moved by the words and worlds of their empirical material (p. 250). The main purpose of using intellectual and emotional engagement is the need to counteract the “lack of interpretative depth” (p. 249) in the analysis.

I combine netnographic elements with a hermeneutic-deconstructive approach. Within such a perspective, I envision an open mind that observes, collects, interprets, and moves in a hermeneutic circle, and at the same time, deconstructs what is not (yet) visible. The combination of philosophical hermeneutics and deconstruction has been thought of before, with both Feldman (2000) and Bernstein (2008) imagining collusion. Adopting a hermeneutic-deconstructive approach, Bernstein (2008) indicated that “there is no Either/Or, but rather a Both/And” (p. 608). Feldman (2000) advocated the two methodologies as complementary postmodern philosophies and coined the term “hermeneutic deconstructionist” (p. 65). In his discussions, Feldman demonstrated how the *evaluation* of a situation is grounded in a hermeneutic understanding developed within an individual’s horizons (p. 64) and how any *conceptualisation* of the situation “include[s] an oppressed or denied Other” (p. 65), which a deconstructive approach can uncover.

The hermeneutic engagement creates a space before understanding, or what Gadamer (1975/2013) called, the in-between place and “the true locus of hermeneutics” (p. 306). Hermeneutics, in the context of the present study, questions what social media facilitates and what practices and experiences are found on social media. Deconstruction, as envisioned by Derrida (2006), fills the in-between space with the future, as there is always something present that is about to happen (p. 9). Løvlie (2011) took hold of this seeking quality in deconstruction, describing it as a continuous foray without happy endings and vertical statements. In the context of the present study, deconstruction looks beyond mechanical functions and normative values, finding possibilities in futuristic online digital representations. Meanwhile, it points at the spaces in-between online digital and offline physical engagements,

entangled spaces which are about to disappear, and therefore, I argue, relevant to explore.

Social Media Revisited

Social media sites come in different shapes, with each advertising a special service. Their functional diversities and aesthetics allow for expressions of a pronounced identity and mindset users attach themselves to. One difference may lie in the allowance of video length on TikTok versus YouTube. YouTube, launched in 2005, has established itself as the “mothership of social platforms” (Lange, 2019, p. 221), a reservoir of knowledge and an informal learning platform which is conferred in all types of situations, providing more or less lengthy videos on most topics. TikTok, launched in 2016,³ gambles explicitly with not only time but also space, creativity, and subjectivity. Viewing TikTok, it is surprising how creativity follows such a tight choreography, confined to a small, rectangular space, demanding that TikTokers keep focus on the camera, with everything supposed to happen in a short span of time.

As I established earlier, social media is without content and, as such, it is also beyond moral judgement. Likewise, as an integrated part of society, social media is governed by power structures that, following Foucault’s conceptualisation, are neither entirely good nor just bad and dominating (Foucault, 1976/1978, 2000). Viewing, for example, YouTube as underlying power structures (Merkelbach, 2022) raises the question of “how to govern oneself, how to be governed, by whom should we accept to be governed, how to be the best possible governor” (Foucault et al., 2007, p. 88). Even though social media sites are evolving in a collective effort driven by a global community that no one appears to have control over, it still holds true that “as humans, our technological tools are *our* tools, and we can adopt or reject them” (Bates & Shevock, 2020, p. 621); consequently, social media is our responsibility. The dualistic controversy surrounding all aspects of social media easily diffuses this responsibility and may be (mis)used to defend a platform’s controversial image. For example, TikTok is criticised for allowing sexualised content and espionage but also praised for child friendliness and acceptance of otherness. This creates dilemmas

3 Musical.ly (2014–2017) was the predecessor of TikTok. ByteDance Ltd, a Chinese internet technology company, acquired Musical.ly Inc. in 2017 and merged it into TikTok.

regarding not only the purpose of using TikTok but also how to achieve “emancipation from determination by others” (Klafki, 2000, p. 87) and to free ourselves from the discursive spaces on the platform.

There are multiple other considerations concerning the use of social media. For one, being on social media has an aesthetic and cultural impact that stretches far beyond individual, national, and cultural borders, transforming us all into cultural cosmopolitans with or against our will (Burgess & Green, 2018, p. 129; Merkelbach, 2022, pp. 85–89). Furthermore, social media platforms have become channels for political utterings, involving society, teachers, and students in a political play that raises ethical questions. How the involved institutions should handle these challenges is a necessary theme to discuss.

Social media’s access to personal stories and the blurring of private and public utterings raises complex considerations on whether privacy is defined by its context (Nissenbaum, 2010), and whether privacy is “a right or a value” (Vanacker, 2018, p. 217). Furthermore, participating on social media has an environmental impact linked to its outspoken capitalistic and consumer profile creating “false needs for consumer products” (Bates & Shevock, 2020, p. 12). It is common but suppressed knowledge that internet activity, of which social media makes up a large part, is responsible for approximately 3.7 per cent of global emissions, which is equivalent to the annual carbon footprint of the global aviation industry (Agarwal et al., 2020). These complexities culminate in *collapsing contexts* when our environment-friendly physical selves meet their indifferent digital representations at the interface. Online Bildung, much in agreement with Kvamme (2021) and his call to understand Klafki’s principle of self-cultivation to be about more than the subjective self, provokes an understanding of social media as a global concern and a (symbolic) Anthropocene⁴ raising awareness for the environment and all species.

Online Bildung and Context Collapse

Online Bildung as a concept was first developed in my qualitative case study on perceptions of musical talent (Merkelbach, 2022). There, I identified the social spaces of comment sections on YouTube to foster distinct ways of communicating and perceiving. These specific dispositions can,

4 An official codification of the Anthropocene as a geological time marking the beginning of human impact on the globe has been officially rejected (Amos, 2024); therefore, I refer to it as symbolic.

transcending their group-specificity, be assigned discursive, motivational, narrative, and cultural cosmopolitan categories (Dyndahl et al., in press; Merkelbach, 2022, pp. 132–142). My findings show that, when digital and physical representations, identities, and the meanings they carry confront each other, either unconsciously or purposefully, they are replete with frictions, collisions, and convergences. These swirl up perception and knowledge I assemble in the concept of online Bildung.

In this text, I lift online Bildung from the context of YouTube to cover all social media, and, supported by a remodelled construct of context collapse, their attached physical spaces. Originally, context collapse describes the *convergences* and *collisions* of our roles, interests, and activities as we engage with online social networking (Loh & Walsh, 2021). The term itself, according to boyd (2013), is the result of a collective academic effort developed over time. The *context* of social media collapse “refers to the identity meanings activated through interaction with a particular social network (...) [and] collapse refers to the overlapping of role identities through the intermingling of distinct networks” (Davis & Jurgenson, 2014, p. 477). Collapses can be either intentional or unintentional (pp. 480–481). Collisions are controlled, purposeful, and intended, such as a person sharing their marital status in their professional group. Collisions happen without the main actor’s involvement and knowledge and might imply being tagged in a picture, exposed by others in undesirable settings, or getting added to a group without consent.

Wesch (2009) observed “experiences of self-awareness in the context collapse of the recording webcam” (p. 19) as vlog content creators expose personal information to a massive, unknown viewer demography, a “generalized other” (p. 23). Wesch identified vloggers’ spaces of self-reflection and experiences of self-awareness as connected to an anxiety about future appreciation of their current webcam identity (p. 24). In consequence, in the YouTube vlogger situation,

Context collapse takes on a new dimension in which the collapse of infinite possible contexts, what we might call a virtual “ideal type” of “the public,” itself collapses with the individual’s construction of an ideal private outside of all contexts. (p. 25)

I include, while further extending, Wesch’s conceptualisation of context collapse in vloggers’ webcam environment with personal stories reverberating from cyberspace, to be about the physical and digital negotiations on an everyday basis. Going on Facebook, our modelled digital representation

conceals the physical person who simultaneously tackles the nitty-gritties of daily life; the sounds, smells, tactile details, aching back, bumping of the bus on the way to school, grass under their feet, and oxygen in the air. This *has just become the way things are*, but I argue for a need to understand and deconstruct this entanglement, as it does affect consciousness and way of being.

Context collapses in my conceptualisation occur continuously in daily life. They might pass unnoticed or come with a big bang, upsetting routines, relationships, and perceptions of self, calling for versatility, integrity, critical thinking, and creativity. They occur, intended or unintended, in the engagements of teacher students and their pupils in digital and physical work arenas, impacting learning situations and teacher–student communication. At times, digital experiences may quietly assimilate into their physical environment, supporting and clarifying situations; at other times, they may cause havoc and misunderstandings. Online Bildung happens when we take a step back, and, systematically, as emotionally and intellectually engaged hermeneutic deconstructionists enter the hub of the conflict and try to make sense of the exhilaration, unease, or indifference provoked by social media engagement.

In this respect, I construct the concept of online⁵ Bildung next to *digital Bildung*, which Gran (2020) conceptualised as an understanding and critical negotiation of the effect of digitisation within the educational system. Gran focused on pupils' roles in the process of integrating digital tools and their impacts on their learning preconditions. Online Bildung meets digital Bildung within the premise of critical thinking but is mostly concerned with the processes within transitions. With Bildung infusing “all domains of education” (Sjöström et al., 2017, p. 185), it is interested in the knowledge acquired within the hub of mixed environments in everyday lives and in schools. Here, it is inspired by Løvlie's (2011) concept of *technological Bildung*. Characterised as permanent commotion, technological Bildung plays out at the interface where human subjectivity and individualism are transformed into the cyborg (p. 369). Online Bildung meets technological Bildung in the understanding of digital representations as relationships between the self and the world, creating an alternative space for Bildung

5 Even though online Bildung happens where online-digital and offline-physical meet, I choose to weight it as *online* to emphasise the location and participation involved and separate it from other Bildung concepts.

(p. 367). Placed in postmodern thoughts, online Bildung points “towards diverse processes of becoming, valorizing difference (. . .) acceptance of one’s own incompleteness, interdependence and entanglement with others” (Paulsen, 2022, p. 17). Accepting this “messiness of being human in the digital age” (Hilli, 2022, p. 103), online Bildung reorganises Klafki’s (2000) anthropocentric call for self-determination to embracing and engaging in an “ecological and human vulnerability” (Kvamme, 2021, p. 7).

Even though online Bildung is triggered by social, interactive, and participative spaces, it remains connected to individuals’ reflection and “creative self-activity (. . .) in which the process of Bildung is carried out” (Klafki, 2000, p. 87). Its fluid quality naturally resists measurement and assessment, making it difficult to define the status quo and the level of online Bildung achieved. Willbergh (2015) reflected on the same challenges faced by classical Bildung and expressed that the “most severe challenge to Bildung in schooling is (. . .) that it does not work with assessment” (p. 347). Willbergh problematised the focus on abstract competences in Scandinavian school curricula and advocated Bildung as the link that can closely connect classroom reality to “*real life*” (p. 339). Bildung, she stated, is the right tool to “address the needs of a young generation in the 21st century to think critically, constantly evolve and be creative and imaginative” (p. 345). I suggest that the inherent rejection of measurement conformity in Bildung presents an opportunity to invigorate teaching with unmeasurable qualities. I also anticipate the measurability of many of the competencies in curriculums as doubtful. The evaluation of the degree to which a pupil excels or fails in *listening to music* or *reflecting on the different roles of music in developing identity*⁶ beyond a mere *done it* appears challenging. Ferm et al. (2017) discussed the matter of an “assessment gone astray” (p. 15), much due to the governmental determination to control learning and teaching. The authors showed how “standardized assessment may hurt music educators’ pedagogical praxis” (p. 14) and reduce the potential in the music subject (p. 7). In the case of music education in Norwegian schools, assessment activities demand most of the time available, which comes at the expense of creative, individual learning activities that do not fit assessment norms (Vinge, 2014, p. 351).

6 Examples of competencies from the Norwegian Music Curriculum translated into English: <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv195?lang=eng>

Online Bildung on TikTok and YouTube

In what follows, I investigate two situations of physical–digital context collapses from an online Bildung perspective. Possibly because of music’s ubiquitous presence on social media, music educators and musicologists are highly engaged in social media. There seems to be a common agreement that “social media – and information technology at large – have structurally changed virtually all aspects of how we engage with music” (Waldron et al., 2020). In addition to scholarly discussions on social media platforms’ value for music teaching, musicologists, much like the overall discourse in social media research, emphasise its dualistic effect. Themes may comprise empowerment and disempowerment (Thorgersen, 2020), stardom and bedroom culture (Bickford, 2016), environmental threats and conservation (Bates & Shevock, 2020), and closeness and distance in star–fan relationships (Merkelbach, 2022; Suhr, 2012). The sheer volume of videos available on YouTube may cause *desensitisation*, as highlighted in the research on children’s musical biography channels (de Mink & McPherson, 2016). Or, following Almqvist et al. (2021), the vast quantities of music on Spotify may induce a “*learning-with* and *thinking-with* [technology]” (p. 93), appropriating a form of Bildung. The ambiguity of music on social media becomes particularly prevalent in school contexts:

Social media is a double-edged sword (or a set of double-edged swords), particularly in contexts of unequal power relations such as are found in schools. What I am advocating is *great care* [...]. Music education using social media *can* be empowering and offer emancipation, but it can also be entangling and force students into a situation where their integrity is endangered. (Thorgersen, 2020, p. 14)

The first case I discuss is the #ThisIsME TikTok challenge⁷ offering cyber-citizen empowerment.

TikTok Challenge

In the #ThisIsME TikTok challenge, TikTokers lip-synch the song “This is me” by Keala Settle (Atlantic Records, 2018) with the aim of openly displaying and defending their experienced otherness. All videos confine to the same choreography: fast-moving facial transitions where users apply

⁷ TikTok challenges are a tactic means to engage users on the app and build communities, and a specific hashtag makes the specific challenges more visible.

alternating make-up to mediate their personal message, supported by catchy keywords written on their faces. Through this challenge, the participants can address issues such as bullying or the feeling of low self-esteem due to sexual orientation, race, or physical traits that differ from so-called common norms. Other TikTokers are invited to comment on these acts. According to Vizcaíno-Verdú and Aguaded (2022), the immediacy and contrasting nature of the personal stories is not misused by net trolls or cyberbullies. Instead, they inspire reflection and generate feelings of “equality, capability, acknowledgement, and pride” (p. 12), leading to *cybercitizen empowerment*, enforcing the already existing strength and capability (p. 13) in the TikTokers.

Vizcaíno-Verdú and Aguaded (2022) “explore the role of music for cybercitizen empowerment within TikTok and the #ThisIsMeChallenge trend” (p. 12). They identify their context as a “transmedia empowered video activism in which music is motivating individuals and collectives to learn about diversity in cultures and societies” (p. 13). Their intent is to reflect on cybercitizen empowerment within the locus of TikTok. At the same time, the TikTokers themselves deliberately meddle their physical and digital representations and identities; however, this is not the focus of the research.

Viewing the TikTok challenge from an online Bildung perspective might consider the context collapse on an elongated timeline, from the preparations of the video to the moments of posting and after, as reactions start to flow in. Parallel to webcam vloggers (Wesch, 2009), TikTokers might be interrogated regarding their reflections following their online exposure and the effects on their physical lives. This would allow an analysis of the digital and physical footprints of their experienced cybercitizen empowerment and provide interesting insight into the endurance of the empowerment, and of TikTokers’ quality of life comparing the before, during, and after challenge experience.

YouTube Music Meets Live Concert

The backdrop for the next example is my doctoral study on perceptions of musical talent on YouTube (Merkelbach, 2022). The vignette describes a live concert of the child pop star Angelina Jordan⁸ and the event’s

⁸ Angelina Jordan is a Norwegian child pop star born in 2006 who became famous overnight, only seven years old, when her audition on *Norway’s Got Talent* went viral on YouTube.

subsequent posting on YouTube. For this chapter, the fieldnotes from the concert are slightly rearranged and extended with reflections on the context collisions and collusions, their impact on music appreciation, perception of talent, and experience of the self.

Moving into the green grass and intense sun of the outdoor concert scene gives me a feeling of shock after weeks of exclusively online engagement. Being a physical individual in a physical audience, I spend a lot of energy filtering the moods, smells, movements, and reactions around me. Instead of the secure space in front of my computer, I am in a shared environment where I can touch and be touched physically at any time; I can infect or be infected with enthusiasm or a cough by my fellow humans. My observations run continuously, even though I hardly manage to be fully aware of every detail as I “unconsciously take note of the physical surroundings, the people present, and the overall tone and temper of the scene” (Wesch, 2009, p. 22). During the concert, I can’t help feeling surprised at the quiet crowd of people. They have little in common with the active discourse in Angelina Jordan’s online YouTube fan-community, its characteristically eloquent comments, strong feelings, and vigorous applauses. Another surprise or rather disappointment is the music. It appears far from as stunning to me as in the YouTube videos. I wonder whether having listened to Angelina Jordan on my computer for months has created an illusionary vision of her musicality. Suhr (2012) finds that excessive YouTube use creates colloquial artist–fan relationships, clearing the distancing star status (p. 114). The intimacy of my online research, the possibility to replay video footages, to speed up or slow down the recordings, might thus have tricked me not only into overrating her talent, but also into believing that I know her well, as an artist and as a person. Also, the massive exposure to perfect videos over a long time might have desensitized me (de Mink & McPherson, 2016, p. 439) to the roughness of a live event.

The first song that touches me, catches me off guard. It is the only musical experience during the whole concert that I can *feel* with my whole body. Interestingly, it is a song that does not appeal to me on YouTube. On the physical stage, it becomes powerful. It makes me feel slightly lost, even vulnerable – a sensation that, according to Vetlesen (2007), characterises existential musical experiences. Vetlesen asserts that the ability to be touched must be matched by the potential to touch. In this concert setting, I feel closed and untouchable, somewhat against my will, which increases the shock when I do get affected. The ability to be touched seems to have little to do with my state of mind, which makes it easier to understand when Vetlesen further emphasizes that existential experiences break with the ordinary and only happen rarely (p. 45), making their force greater the more unexpectedly they occur.

I feel a general mismatch of time in the live music appreciation compared to online music listening. Internet pioneer Castells (2000) foresaw changes of time as one of

the fundamental impacts of the internet, for “time, in nature and society, seems to be specific to a given context: time is local” (p. 460). If so, then my physical awareness of time is altered by the dissolving of a constant timeline, causing the repeat button on YouTube to give me more pleasure than the one-off live experience. Auslander (2008) discusses the disappearance of evanescence from all media, as these, with new technology, can be replayed countless times. He identifies a reduction of live experiences parallel to a growing “hunger for reproductions” (p. 55) and declares mass production of live performances to be a response to this need.

Some days later, a fan of Jordan posts the whole concert in separate video footages on YouTube. Watching them, I literally feel a collapse of contexts as my musical judgements and experiences of the physical performance are turned upside down, even affecting my perception of the audience, and *especially of myself within* the audience. At this moment, YouTube music appreciation outperforms the live performance cliché of being magical, energetic, creating feelings of community (Auslander, 2008). As I try to grasp what is happening, the two contexts start to collude. First, with the music replaced on YouTube, I regain the time and calm to take in every song. I can replay as many times as I like, with the repetition deepening my understanding (Wesch, 2009), without physical distractions and without having to defend my adult presence at a child popstar concert. Also, knowing that I have witnessed this event *live* gives me a renewed feeling of ownership and competence, maybe especially since I consider myself a conscious and attentive listener. Third, watching the videoclips makes me notice details in the performance I had forgotten, or had not taken in before. These might be Jordan’s calm confidence fixing the clothes pegs holding her music sheets, or the tranquil atmosphere in the audience, which, in the physical room, felt repressive and uninspiring. Watching it online, without my own feelings interfering, the atmosphere is merely expectant and respectful. Back online, I feel closer to the performance and the music than on the romantic outdoor scene – even the sound seems better, my listening abilities strangely sharpened.

Starting the analysis, I systematically employ both *intellectual* and *emotional engagement strategies* (Kozinets, 2019). The cycle of online appreciation to witnessing the concert in physical space before revisiting the performance on YouTube is deepened by a hermeneutic spiral of reflection. With the concert back on YouTube, a social media space that is “always linked to and enclosed in domestic safety” (Bickford, 2016, p. 761), the musical material I have gathered in online and physical spaces helps me be prepared. Musical experiences sharpen our subjectivity (Vetlesen, 2007, p. 44), and as physical and digital identities connect and start communicating, they sharpen (musical) appreciation and perception. The diverse environments and all agents involved in the context collapse of the physical concert arena

and the YouTube platform enforce both the artist's musical talent and the listener's experiences. This process of assigning talent, or *talenting*, leads to *talentification*, which, when occurring in online settings, can be conceptualised as *cyborg talentification* (Dyndahl et al., in press; Merkelbach, 2022). Paradoxically, the YouTube-mediated preparation in advance of the live event appears to have *reduced* my perceptiveness during the concert, leaving an empty space, before the cushioned reactions like a phoenix rise to the surface from my body memory during the revisit on YouTube. Though this experience leaves me with a slight feeling of unease, it also brings me closer to my online identity. Furthermore, as I reflect on my obstructions during the physical event and my partial failure to enjoy the live concert in the moment, I get a sense of motivation to expose myself to live concerts more frequently and consciously. Given consideration, my experience of loss generated new, or forgotten, knowledge on how – in this case – live concerts potentially can make me feel, and how they may confirm and invigorate my physical representation and identity in an unbiased way.

It might not be of importance how and where we get touched, but I suggest tracing the location(s) of these meetings as they are the places where the aesthetic meets us and anchors us in the world (Merkelbach, 2014, p. 84, my free translation from Norwegian). To be touched as a two-way enterprise (Vetlesen, 2007) holds true for settings beyond music and tangents the source of (pupils') motivation. As my discussion has aimed at, a differentiated understanding of the influence of diverse environments on the human mind is necessary to keep track of and befriend our multiple identities. Instead of either disappearing into one of them – indulging completely in or rejecting a digital identity – or becoming confused and divided, a systematic reflection on our transitions can build a dynamic completeness. I therefore argue for a balance in teaching and learning accommodating both mixed and solely physical experiences. *Mixed* embraces multi-digital environments, reflective online social networking, and creative explorations of digital possibilities in a physically stimulating environment. *Solely physical* presupposes movement, body engagement, tactile and aesthetic experiences, free play,⁹ and physical interaction and communication devoid of digital interferences.

9 Free play as in: Lunde, C., & Bordal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.

Closing Remarks and Final Discussions

Digital–physical context collapses do not just occur through social media engagement. Any live event paired with digital technology impairs a friction of contexts and poses questions of the representation, identity, perception, and *liveness* (Auslander, 2008) involved. To illustrate the indicated potential, I glance into the virtual world of multiplayer online role-playing games through the eyes of a recent movie. The 2024 film *Ibelin* (Ree, 2024), a hybrid documentary about gamers in War of Warcraft, tells the story of a social community in a virtual space and the effects on the physical reality of its members. In the game, participants create digital representations called avatars. The gift of the avatar is to be whoever one desires. The film describes futuristic social conduct where an avatar conversation glides over into a long span of complete stillness, with both avatars calmly holding each other’s gaze in an undefined space of time. They patiently wait for the other to respond simultaneously whilst their physical selves are trying to make sense of the situation. The film moves back and forth between scenes of avatar interaction, the physical gamers’ reflections, the social reality of the game and that of physical life. For some players, these transitions occur continuously whilst sitting at the computer, or in retrospect, when reflecting on their avatar experiences. For others, the transitions fade out as the player’s consciousness settles in the avatar world which again might cause physical estrangement and isolation. In the case of *Ibelin*, being allowed to exist and reflect within an imaginary social space, strengthened the main character’s experience of self and quality of life. Though he himself chose to remain in his avatar representation, his friend gamers continuously expressed a strong longing to meet him physically. In the end, they did so, appearing at the young man’s funeral, much to the surprise of his physical family, who had not anticipated their son’s rich social life online.

Recalling the social web’s global reach, I play in Kvamme (2021) and his rethinking of Klafki’s formation theory to include other forms of life. Kvamme advocated “processes of self-determination and self-realisation (. . .) as engaging in protecting life on Earth in all its diversity, opening up conceptions of human identity that include human relationships with other species” (p. 7). Importantly, it is human activity that shapes and improves the evolving web, but social media (and other participating platforms) refire their impact on society’s structures, human consciousness, the global environment, and all its species. In this text, I discuss how to upset the

flow of this perpetual mobile of mutual influence. I reflect on social media engagement as a *hotspot function* in this process. These hotspots cannot work on their own. They are, in the same way as experiences of self-awareness in YouTube vlogging (Wesch, 2009), “only significant in so far as they impact, transform, question, challenge, or merge with other patterns of self-awareness experiences elsewhere – both online and off” (p. 32). Wesch established a *collective identity*, which he described as lost in Western societies, much due to the focus on the individual *face*, the personal image, and (ideal) representation, which vloggers and all social media users are constantly confronted with and with which they confront the world.

I return to my introductory thoughts on viewing social media as the message and, as we *turn it on*, inciting dualistic changes in consciousness. In my discussion, I acknowledge but deconstruct the idea of digital–physical entanglement, demanding reflection to uncover the context collapse we are thrown into every time we *press the button*. As both my musical examples show, experiences of self and perceptions are local, formed by and adapted to their environment. Seeing our identities thus apart but recognising that their conflicting experiences constitute the complete *us* eases the gap. Not least, our digital–physical mobility extends the spectre of our perceptions, as is the case in my vignette, and, though not fully investigated, also appears to hold true for the #ThisIsMeTikTok challenge.

In this text, I place social media engagement in an educational context, advocating student teachers’ and teachers’ self-reflection on their own practices to widen their understanding for their pupils, deepen their relational competencies, and strengthen their position as role models. Looking ahead and opening the door into classrooms, I envision an online Bildung didactics that widens the spectre of the *who* (representations, identities, species), reconsiders the *why*, *what*, and *how* in an Anthropocene- and self-reflective attitude, and releases teaching and learning from limiting assessment rules and abstract competences. Positioning the previously introduced competencies *listening to music*, *performing music* and *reflecting on the role of music in developing identity* into such a perspective, I anticipate creative teaching and learning in digital and physical spaces to flourish. Importantly, new Bildung knowledge cannot be “attained non-critically and without working with the students’ basic understandings of themselves, others and the world in the digital society we now live in” (Paulsen & Tække, 2019, para. 33). Moreover, though online Bildung approaches are not assessable, they remain as knowledge in pupils’ body memory (Ruud, 2013) ready to be

used throughout their lives. Such didactics, I suggest, will move schooling closer to “real life” (Willbergh, 2015). It will foster an ecological consciousness and open up spaces that can be filled with aesthetic learning where “education is a process of living and not a preparation for future living” (Dewey, 1987, p. 87) solely determined by political discourse.

In this way, online Bildung can move along digital development and contribute to the double mission of schools, deepening knowledge of, for, and with the generation growing up in modern classrooms.

Author biography

Friederike Merkelbach is an associate professor in music pedagogy who is currently working as head of teacher studies for grades 1–7 at the University of Inland Norway. Having worked as a teacher for over 20 years, she lately has published articles and reports within musicology and school-development. Her doctoral dissertation investigates the effect of social media on child pop stars’ careers and talent discourses and develops the concept of *cyborg talentification*. Merkelbach is especially interested in aesthetic and interdisciplinary learning and teaching. More information on <https://friskriv.com/>.

References

- Agarwal A., Agarwal, K., & Misra, G. (2020). Is internet becoming a major contributor for global warming – The online carbon footprint!! *Journal of Information Technology and Digital World*, 2(4), 217–220.
- Almqvist, C., Leijonhufvud, S., & Ekberg, N. (2021). Spotify as a case of musical Bildung. *Nordic Research in Music Education*, 2(1), 89–113. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.3023>
- Alava, S., Frau-Meigs, D., & Hassan, G. (2017). *Youth and violent extremism on social media: Mapping the research*. UNESCO Publishing.
- Amos, J. (2024, March 21). *Anthropocene unit of geological time is rejected*. BBC. <https://www.bbc.com/news/science-environment-68632086>
- Atlantic Records. (2018, January 11). *The Greatest Showman Cast – This is Me (Official Lyric Video)* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/CjxugyZCfuw?si=8VBWKpGCKeILPb9N>
- Auslander, P. (2008). *Liveness. Performance in a mediatized culture* (2nd ed.). Routledge.
- Bates V. C., & Shevock, D. J. (2020). The good, the bad, and the ugly of social media in music education. In J. L. Waldron, S. Horsely & K. K. Veblen (Eds.), *The Oxford handbook of social media and music learning* (pp. 618–644). Oxford University Press.
- Bernstein, R. J. (2008). The conversation that never happened. *The Review of Metaphysics*, 61(3), 577–603. <https://www.jstor.org/stable/20120978>
- Bickford, T. (2016). Justin Bieber, YouTube, new media and celebrity: The tween prodigy at home and online. In G. McPherson (Ed.), *Musical child prodigies. Interpretations from psychology, education, musicology, and ethnomusicology* (pp. 749–767). Oxford University Press.

- boyd, d. (2013). *How “context collapse” was coined: my recollection*. <https://www.zephorias.org/thoughts/archives/2013/12/08/coining-context-collapse.html>
- boyd, d. (2014). *It’s complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Burgess, J., & Green, J. (2018). *YouTube: Online and participatory culture* (2nd ed.). Polity Press
John Wiley & Sons.
- Carr, C. T., & Hayes, R. A. (2015). Social media: Defining, developing, and divining. *Atlantic Journal of Communication*, 23(1), 46–65. <https://doi.org/10.1080/15456870.2015.972282>
- Castells, M. (2000). *The information age: Economy, society and culture: I: The rise of the network society* (2nd ed.). Blackwell.
- Davis, L. J., & Jurgenson, N. (2014). Context collapse: Theorizing context collusions and collisions. *Information, Communication & Society*, 17(4), 476–485. <https://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2014.888458>
- Dennen, V. P., Choi, H., & Word, K. (2020). Social media, teenagers, and the school context: A scoping review of research in education and related fields. *Education Tech Research & Development*, 68, 1635–1658. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09796-z>
- de Mink, F. M., & McPherson, G. E. (2016). Musical prodigies within the virtual stage of YouTube. In G. E. McPherson (Ed.), *Musical child prodigies: Interpretations from psychology, education, musicology, and ethnomusicology* (pp. 427–452). Oxford University Press.
- Derrida, J. (2006). *Jacques Derrida: Dekonstruksjon: Klassiske tekster i utvalg*. Spartacus.
- Dewey, J. (1987). My pedagogical creed. I. J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: Volume 5 1895–1898, Early Essays* (pp. 84–95). Southern Illinois University Press.
- Dyndahl, P., Jordhus-Lier, A., & Merkelbach, F. (in press). Talent and talentification. In L. W. Ellefsen, P. Dyndahl, A. Jordhus-Lier, A., & S. G. Nielsen (Eds.), *The double game of music. Paradoxes of power, status and class in music education*. Manchester University Press.
- Feldman, S. M. (2000). Made for each other. The interdependence of deconstruction and philosophical hermeneutics. *Philosophy and Social Criticism*, 26(1), 51–70. <http://doi.org/10.1177/01914537000260013>
- Ferm, A. C., Vinge, J., Våkevä, L., & Zandén, O. (2017). Assessment as learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 3–18.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality: Volume 1 An Introduction* (R. Hurley, Trans.). Penguin Books (Original work published 1976).
- Foucault, M. (2000). The subject and power. In J. D. Faubien (Ed.), *Essential works of Foucault, 1954–1984: Vol. 3* (pp. 326–348). Penguin Books.
- Foucault, M., Senellart, M., Ewald, F., & Fontana, A. (2007). *Security, territory, population: Lectures at the Collège de France, 1977–78*. Palgrave Macmillan.
- Gadamer, H. G. (2013). *Truth and method*. Bloomsbury. [Original research published 1975].
- Goodyear, V. A., & Armour, K. A. (2019). What young people tell us about health-related social media and why we should listen. In V. A. Goodyear & K. A. Armour (Eds.), *Young people, social media and health*. Routledge.
- Gran, L. (2020). *Digital dannelse* [Doctoral dissertation, Inland Norway University of Applied Sciences]. <https://hdl.handle.net/11250/2678281>
- Haraway, D. J. (1991). A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist feminism in the late twentieth century. In D. J. Haraway (Ed.), *Simians, cyborgs, and women* (pp. 149–181). Free Association Books.
- Hilli, C. (2022). Student virtual collaboration as messy entanglements of *Bildung*. In D. Kekel, M. Paulsen, J. Garsdad & B. Heidkamp-Kergel (Eds.), *Bildung in the digital age: Exploring Bildung through digital media in education*. Routledge.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the internet: Embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury.
- Jones, S. (Ed.) (1999). *Doing internet research. Critical issues and methods for examining the net*. Sage.

- Kergel, D., Paulsen, M., Garsdal, J., & Heidkamp-Kergel, B. (Eds.). (2022). *Bildung in the digital age: Exploring Bildung through digital media in education*. Routledge.
- Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. Routledge.
- Kendall, L. (1999). Recontextualizing “Cyberspace”: Methodological considerations for on-line research. In S. Jones (Ed.), *Doing internet research: Critical issues and methods for examining the net* (57–74). Sage.
- Kozinets, R. V. (2015). *Netnography: Redefined* (2nd ed.). Sage.
- Kozinets, R. V. (2019). *Netnography: The essential guide to qualitative social media research* (3rd ed.). Sage.
- Kvamme. (2021). Rethinking Bildung in the Anthropocene: The case of Wolfgang Klafki. *HTS Theological Studies*, 77(3), 1–9.
- Lange, P. G. (2019). *Thanks for watching: An anthropological study of video sharing on YouTube*. Colorado.
- Loh, J., & Walsh, J. M. (2021). Social media context collapse: The consequential differences between context collusion and context collision. *Social Media + Society*, 7(3), 1–15. <https://doi.org/10.1177/20563051211041646>
- Lunde, C., & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroerspektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Løfberg, C. (2003). Ethical and methodological dilemmas in research with/on children and youths on the net. In M. Thorseth (Ed.), *Applied ethics in internet research* (pp. 141–155). NTNU University Press.
- Løvlie, L. (2011). *Teknokulturell Danning*. In R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Eds.), *Dannelsens forvandlinger* (pp. 347–371). Pax Forlag.
- Markham, A. N. (2018). Ethnography in the digital internet era: From fields to flows, descriptions to interventions. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 650–668). Sage.
- McLuhan, M. (1964/2001). *Understanding media*. Routledge.
- Merkelbach, F. (2014). *Musikkopplevelse som fenomen* [Master’s thesis, Inland Norway University of Applied Sciences]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/219735>
- Merkelbach, F. (2022). *Cyborg talentification: YouTube as a hotspot for child pop stars, their fans, and critics* [Doctoral dissertation, Inland Norway University of Applied Sciences]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2977700>
- Nissenbaum, H. (2010). *Privacy in Context: Technology, policy, and the integrity of social life*. Stanford University Press.
- Otto, I. (2009). Das Soziale des Social Web: Erkundigungen in Wikipedia. *Sprache und Literatur*, 40(2), 45–57. <https://doi.org/10.30965/25890859-040-02-90000004>
- Papathomas, A., White, H. J., & Plateau, C. R. (2018). Young people, social media, and disordered eating. In V. A. Goodyear & K. M. Armour (Eds.), *Young people, social media and health*. Routledge.
- Paulsen, M. (2022). Bildung and technology: Historical and systematic relationships. In D. Kergel, M. Paulsen, J. Garsdal, & B. Heidkamp-Kergel (Eds.), *Exploring Bildung through digital media in education*. <https://doi.org/10.4324/9781003158851>
- Paulsen, M., & Tække, J. (2019). Bildung through social media. *Netcom. Réseaux, communication et territoires*, (33-1/2), 125–142.
- Ree, B. (Filmdirector). (2024). *Ibelin* [Film]. Euforia.
- Richards, D., Caldwell, P. H., & Go, H. (2015). Social media and the health of young people. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 51(12), 1152–1157.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2nd ed.). Universitetsforlaget.
- Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, G. V., & Eilks, I. (2017). Use of the concept of Bildung in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and

- learning. *Studies in Science Education*, 53(2), 165–192. <https://doi.org/10.1080/03057267.2017.1384649>
- Suhr, H. C. (2012). *Social media and music: The digital field of cultural production*. Peter Lang.
- Thorgersen, K. (2020). Musical (Dis)Empowerment in the digital age? In J. L. Waldron, S. Horsley & K. K. Veblen (Eds.), *The Oxford handbook of social media and music learning* (pp. 337–357). Oxford University Press.
- Vanacker, B. (2018). Concluding remarks: Digital ethics: Where to go from here? In B. Vanacker & D. Heider (Eds.), *Ethics for a digital age: Volume II* (pp. 215–217). Peter Lang.
- Vetlesen, A. J. (2007). Erfaring. In E. E. Gulbrandsen & Ø. Varkøy (Eds.), *Musikk og Mysterium: Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring* (pp. 40–48). Cappelen Akademisk Forlag.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag: En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* [Doctoral thesis, The Norwegian Academy of music]. NMH-Brage. <http://hdl.handle.net/11250/191291>
- Vizcaino-Verdú, A., & Aguaded, I. (2022). #ThisIsMeChallenge and music for empowerment of marginalized groups on TikTok. *Media and Communication*, 10(1), 1–16. <https://doi.org/10.17645/mac.v10i1.4715>
- Waldron, J. L., Horsley, S., & Veblen, K. K. (2020). Foreword. In J. L. Waldron, S. Horsley & K. K. Veblen (Eds.), *The Oxford handbook of social media and music learning* (pp. v–vii). Oxford University Press.
- Wesch, M. (2009). YouTube and you: Experiences of self-awareness in the context collapse of the recording webcam. *Explorations in Media Ecology*, 8(2), 19–34.
- Willbergh, I. (2015). The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334–354. <https://doi.org/10.1080/00220272.100112>

Denne tekstsamlingen undersøker hva det innebærer å danne lærere på 2020-tallet. Den er tenkt som et bidrag til en revitalisering, reformulering og operasjonisering av danningstenkningen i lærerutdanningen. Hvordan kan lærere og lærerutdannere arbeide for at elevenes og studentenes møte med faginnhold og medstudenter gir et utbytte som betyr noe for dem som mennesker? At virksomheten kommer dem i møte der de er, men tidvis gir et løft i retning av noe som enda ikke er? Det handler både om å utvikle kritisk tenkning og å bygge tillit og fellesskap i lærerutdanning og skole. Det innebærer å utdanne profesjonsutøvere med kritisk og etisk bevissthet som kan lede til handling, en kombinasjon som kan sammenfattes i begrepet kritisk danning. Kapitlene i boken forholder seg til en bred forståelse av danning som rommer både kunnskapsmessige, estetiske og eksistensielle dimensjoner.

Boken henvender seg til lærere, lærerutdannere og studenter i lærerutdanningene. Innholdet er også aktuelt for alle som interesserer seg for hvilke verdier som skal prege skole, utdanning og samfunn.

Redaktørene har alle tilknytning til den flerfaglige forskningsgruppen Lærerutdanning som dannelsesprosess ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Hanne Rinholm er dosent i musikk ved OsloMet – storbyuniversitetet og leder for forskningsgruppen.

Øivind Varkøy er professor i musikkpedagogikk og musikkvitenskap og er ansatt ved Norges musikkhøgskole. Han var professor II i musikk ved OsloMet – storbyuniversitetet 2017–2024.

Bendik Fredriksen er førsteamanuensis i musikkpedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Mildrid H. A. Bjerke er førsteamanuensis i engelsk litteratur ved OsloMet – storbyuniversitetet.