



Universitetspedagogiskt centrum

Förkroppsligad erfarenhet

En holistisk utgångspunkt för undervisning och lärande i högre utbildning

Cecilia Ferm

UPC-rapport 2008:1

Innehåll

Inledning	3
Bakgrund	3
Livsvärldsfenomenologi.....	3
Liten historik	4
Människosyn	4
Kunskapssyn	5
En fenomenologisk syn på ett lärande sammanhang	6
Erfarenhetens betydelse.....	6
Kroppens betydelse	6
Intersubjektivt meningsskapande	7
Lärarens roll – “to let learn”	7
Konsekvenser för en universitetspedagogisk praktik	8
Kompetenser	8
Den didaktiska triangeln.....	9
Förutsättningar, genomförande och resultat av undervisning.....	9
Rummets betydelse	10
Avslutning.....	10
Noter.....	11
Referenser	12

Inledning

I den bästa av världar samspelar pedagogisk filosofi, pedagogisk teori och pedagogisk praktik med varandra och bidrar till varandras utveckling. Vitsen med högskolepedagogiska filosofiska texter är att erbjuda universitetslärare möjlighet att se sin pedagogiska praktik ifrån *ett* filosofiskt perspektiv, att genom specifika glasögon fokusera sig själv, sina studenter, sitt undervisningsämne och sin undervisningskontext. Genom livsvärldsfilosofin, den filosofi som kommuniceras i föreliggande text, visar sig undervisningssammanhanget som en sammanhängande helhet. Med den här texten utvidgas den högskolepedagogiska filosofiska kartan. Förhoppningsvis kan det bidra till att fler lärare har möjlighet att välja flera vägar i den högskolepedagogiska terrängen.

Bakgrund

Tanken med denna text är att erbjuda ett holistiskt perspektiv på undervisning och lärande inom högre utbildning, baserat på livsvärldsfilosofisk grund. Ett sådant synsätt förutsätter att människa och värld, människa och människa, kropp och själ, kropp och medvetande, är ouplösligt förenade och omöjliga att skilja åt. För en lärare i högre utbildning får alltså synsättet konsekvenser för hur läraren förhåller sig till världen; sin kunskap och kompetensutveckling samt det läraren avser att undervisa om. Vidare får det konsekvenser för lärarens förhållande till studenter och andra människor som finns i undervisningssammanhanget, eftersom de förutsätts vara ouplösligt förenade med varandra. Läraren, liksom andra människor, ses också som ett helt kroppsligt subjekt, tanke och handling är intimt sammankopplade. I en undervisningssituation är läraren, studenterna och det avsedda innehållet förbundna, deras livsvärldar möts och förenas genom att deras samlade erfarenheter delas och utvecklas.

Synsättet medför även att det sociala, historiska, kulturella och rumsliga sammanhanget är avgörande för vad som kan hända i ett undervisningssammanhang. Exempelvis innebär en kurs i antropologi olika möjligheter för lärande beroende på de erfarenheter av ämnet och av undervisning läraren och studenterna i den aktuella gruppen har, på vilket lärosäte undervisningen äger rum och när i utbildningen och livet deltagarna väljer att läsa kursen. Bakgrunder och förklaringar till, samt mer praktiska konsekvenser av synsättets ovan nämnda aspekter kommer att synliggöras längre fram i texten.

Väldigt övergripande kan det sägas när det gäller syn på undervisning och lärande, att de behaviouristiska och individualkonstruktivistiska traditionerna haft ett starkt genomslag, inte minst i USA.¹ Forskningen om högre utbildning har i USA haft ett praktisknära fokus, medan den i Europa och Sverige legat på en mer samhälls- och strukturell nivå.² Den amerikanska forskningen har alltså fyllt ett behov av en teoretisk grund för högskolepedagogisk praktik. Den kognitiva aspekten av lärande och ett effektivt sätt att nå resultat har dominerat teoriutvecklingen. Det finns en närhet mellan det som reproduceras inom högre utbildning och den kognitiva forskning som dominerar fältet: praktik och teori förstärker varandra.

Det är en utmaning för lärare att distansera sig från såväl teori som praktik, att se sin roll och sina möjligheter när det gäller att bibehålla, utveckla och förändra sin undervisningspraktik. Denna text är ett försök till att erbjuda en holistisk syn, ett perspektiv, bland många, för lärare inom högre utbildning. Förhoppningsvis kan texten följas av texter som presenterar även sociala, pragmatiska och kritiska perspektiv på detsamma. Inledningsvis presenteras själva filosofins historia och specifika inriktning för senare följas av kopplingar till pedagogisk teori. Till sist kommuniceras implikationer för universitetspedagogisk praktik. Jag antar utmaningen att kommunicera och applicera en filosofisk eller teoretisk ram som fångar människan som en ouplöslig helhet i ett universitetspedagogiskt sammanhang.

Livsvärldsfilosofi

Det synsätt jag vill beskriva och diskutera är alltså en livsvärldsfilosofisk grund för undervisning och lärande inom högre utbildning. Skälen till detta val är många. Min övertygelse är att en holistisk syn

hjälp lärare att erbjuda studenter många vägar att lära sig ett varierat innehåll på ett djupt sätt. Den syn jag vill dela med mig av här är en av flera holistiska vägar att gå. Dels medför utgångspunkten en syn på människan som en helhet, vilket medför att det är hela människan som lär sig saker. Dels understryks aspekten att människan är oupplösligt förbunden med världen, människan "är-i-världen" vilket får följden att hon inte kan plockas loss från sitt sammanhang utan i stället samspelar med det. Sammanhanget influerar lärandet. Undervisning handlar på det sättet om att ta del av och finnas i varandras livsvärldar. Andra aspekter är att människans erfarenheter är avgörande för vad och hur hon lär samt att lärarens roll är att ta vara på dessa erfarenheter och att skapa mening tillsammans med studenterna. Jag kommer tillbaka till dessa aspekter men för att titta närmare på det lärande sammanhanget krävs en historisk tillbakablick samt ett klagörande av vilken syn på människa och kunskap livsvärldsfenomenologin medför.

Liten historik

Fenomenologin är en filosofisk tradition som är och alltid har varit i rörelse. Den uppstod som ett alternativ till cartesianism, empirism, rationalism och kantianism i slutet av 1700-talet. Människans erfarenheter sågs som vägen till det sanna, och genom sinnena skulle människan få kunskap om världen. Världen finns i form av levande och döda ting, men upplevs och får mening genom sinnena. Människans uppmärksamhet är alltid riktad mot något, samtidigt som detta något alltid visar sig för någon, vilket med ett annat ord kan benämnas intentionalitet. Denna dubbla "riktadhet", intentionaliteten, inverkar på vad människor perciperar på vilket sätt, vilka fenomen som kommer i bakgrunden respektive förgrunden. Förhållandet inverkar på hur individer lär i ett visst sammanhang. Vissa delar av ett innehåll blir till exempel tydliga, medan andra förblir i det fördolda. Enligt Husserl, som vidareutvecklade teorin på 1800-talet, kan uppmärksamheten vara riktad mot världen på olika nivåer. Människans uppmärksamhet är alltid riktad mot något; hon uppfattar världen direkt genom sinnena, och när hon reflekterar över detta utvecklar hon en mer begreppsliggjord kunskap om världen. Via en teoretisering utvecklar hon en specifik riktadhet mot, ett specifikt sätt att förhålla sig till, världen då hon förstår den på ett mer abstrakt plan. I ett undervisningssammanhang bör samtliga former av uppmärksamhet på världen, den naturliga, den begreppsliggjorda och den teoretiska, uppmuntras och tas vara på.³

Målet var från början att komma åt sanningen genom att göra medvetandet rent, att komma åt sakerna själva. Det skulle gå till på det sättet att den individuella perceptionen, på alla nivåer, sorterades bort och att essensen kondenserades fram. Om vi "rensade bort" alla överenskomna "sanningar" skulle vi komma åt det sanna. Möjligheten att förverkliga detta projekt för att komma åt sanningen – den transcendentala fenomenologin – har dock ifrågasatts. Trots det har några av Husserls grundläggande tankegångar fortsatt att vara rådande inom den fenomenologiska rörelsen. Det finns två viktiga utgångspunkter för hur människan ser på världen: en vändning mot sakerna och en följsamhet mot sakerna. Detta innebär kortfattat att forskaren är intresserad av människor som handlande subjekt i sin naturliga miljö, och att undervisning handlar om att förstå sakerna i sitt sammanhang, utifrån individernas erfarenhet av dem. Dessutom är intentionaliteten jag nämnde ovan en viktig aspekt. För att ett innehåll skall få mening måste det visa sig för ett subjekt, en människa, samtidigt som denna människa måste vara riktad mot innehållet, vara uppmärksam på det. Flera kritiska efterföljare som Heidegger, Gadamer och Derrida har betonat vikten av förförståelse och människans oupplösliga förbundenhet med världen. Merleau-Ponty understryker ytterligare hela kroppens i-världen-varo vilket kommer att ligga till grund för min vidare beskrivning av livsvärldsfenomenologins syn på människa och kunskap.⁴

Människosyn

En livsvärldsfenomenologisk utgångspunkt får konsekvenser för synen på hur människan är konstituerad samt hur hon förhåller sig till världen. Människan ses i detta perspektiv som en helhet, ett kroppsligt handlande subjekt. Hon är vidare oupplösligt förbunden med världen. Alla människor är naturligt engagerade i sina världar, det är inte möjligt att förstå en människa i sig, utan att förstå vad hon är riktad mot, vad som fångar hennes uppmärksamhet, och det är inte möjligt att förstå världen i sig utan att förstå det subjekt världen visar sig för. I ett undervisningssammanhang implicerar det att läraren behöver sätta sig in i hur studenten förstår innehållet, samtidigt som läraren kontinuerligt får en ny

förståelse av innehållet.

Genom att förstå flera subjekts upplevelse av världen är det möjligt att komma åt universella bakomliggande strukturer. Världen är tillgänglig för alla, ur vars och ens perspektiv, utan att för den skull vara relativistisk. Livsvärldsfilosofin ser världen som konstant, medan uppfattningen av den – ”verkligheten” – är föränderlig. I olika tider, kulturer och i olika sociala sammanhang förenas olika människors livsvärldar på olika sätt genom intersubjektiviteten. Därför kan verkligheten ur ett livsvärldsfilosofiskt perspektiv sägas vara kontextuell, preliminär, föränderlig och komplex. Det lärande som äger rum och den kunskap som konstitueras i ett visst högskolepedagogiskt sammanhang kan aldrig vara detsamma som i ett annat, även om de yttre faktorerna antyder det. Tillfälle två i en biologikurs på grundläggande nivå ser olika ut beroende på vilka intentioner och erfarenheter lärare och studenter har med sig, hur rummet ser ut och i vilken historisk kontext det hela äger rum.⁵

Kunskapssyn

Som redan framgått utvecklar människan kunskap om världen genom att erfara den, genom att göra erfarenheter i världen. Hela kroppen samspekar med världen och all erfarenhet rekonstrueras i erfandet. Beroende på vad människan är riktad mot kommer vissa erfarenheter i förgrunden och andra förblir dolda, samtidigt som den sammanlagda erfarenheten inverkar på hur subjektet förhåller sig till kontexten. Till exempel kan en pedagogiklektion ha helt olika betydelse och funktion och bidra till helt olika former av lärande beroende på om studenten är en lärare med stor undervisningserfarenhet med fortbildning som mål, jämfört med en student som utbildar sig till personaladministratör och har pedagogik som en delkurs i sin utbildning. Kontexten är alltid historisk, social, kulturell och rumslig. Vad människor har med sig – så väl kulturellt som erfarenhetsmässigt – vart de är på väg, vilka andra människor som finns omkring, samt hur rummet ser ut inverkar på det lärande som sker. Kunskaper införlivas i kroppen genom att vanor bildas i interaktion med tingen. ”Världen tränger genom kroppsliga erfarenheter in i subjektet och sedimenteras i form av erfarenhetsförråd, vanor, personlighetsdrag med mera”.⁶

Ju djupare en människa kommer in i ett sammanhang genom erfande, ju mer omfattande och mer reflekterad erfarenhet hon får, desto mer förfinat blir kunnandet. I en akademisk kontext utvecklas kunskap ur ett livsvärldsfilosofiskt perspektiv genom olika former av handlingar. Studenten erfår världen och införlivar nya vanor genom att lyssna, läsa, skriva, diskutera, praktisera och inte minst reflektera. Det handlar om att begreppsliggöra, teoretisera över och värdera egna och andras erfarenheter inom en viss kultur, genre eller kontext. I reflekterandet blir människan medveten om hur och ur vilket perspektiv världen erfarits. Reflektion är dock inte ett normaltillstånd, utan vanan måste på något sätt utmanas för att reflektion skall komma till stånd, vilket i sin tur är en förutsättning för att ny kunskap skall ha möjlighet att införlivas. Av vikt är dock att utgångspunkten för vidare erfarenheter och kunskapsutveckling är studenternas egen livsvärld. Det handlar också om att olika redskap skall införlivas i och bli förlängningar av kroppen, så som datorer, specifika program, mätinstrument och andra redskap.⁷ Med redskap som förlängningar av kroppen interagerar människor med värld och andra människor. Till exempel kan studenter som kroppsliga subjekt kommunicera via en kursplattform då tangentbord och mjukvara införlivats.

Kunskap konstitueras, med en livsvärldsfilosofisk syn på människa och kunskap, av samlade erfarenheter gjorda i specifika kontexter. Denna kunskap används och utvecklas på olika sätt i olika kontexter och det kan sägas att sammanhanget, en genre eller en kultur, definierar kunskapen. Definitionerna kan kategoriseras som kontextuella, extrakontextuella eller personliga. Det en student erfår i ett visst sammanhang lägger delvis grunden för vad som erfars i ett nytt sammanhang, den personliga (eller om man så vill generiska) kunskapen finns med och inverkar på hur erfandet går till i det nya sammanhanget. För att exemplifiera kan man föreställa sig en sociologistudent som lär sig att handleda klienter och får god respons på sitt utövande. Hon lär sig kontextuellt att handleda klienter, men kunskapen kan tas med till ett annat framtida tillfälle där hon förslagsvis skall handleda studenter på B-nivå. Hon har kunskaper om handledning som definieras i en ny genre, och de personliga kunskaperna, ”jag kan handleda” inverkar på hur handledningen i den nya situationen ter sig och fungerar. Jag kommer i det följande att gå ytterligare in på vilka konsekvenser detta synsätt får för ett lärande sammanhang.⁸

En fenomenologisk syn på ett lärande sammanhang

Erfarenhetens betydelse

Världen införlivas och görs meningsfull utifrån vars och ens tidigare erfarenheter och att vars och ens samlade levda erfarenhet inverkar på vad som lärs på vilket sätt i ett visst sammanhang. Levd tid, levt rum, levd kropp och levda relationer – samtliga former av erfarenheter inverkar på vad som händer i ett lärande sammanhang, inom och mellan de individer som finns där. Sammanhanget utgörs av deltagarnas individuella och gemensamma erfarenheter som är avgörande för genomförandet och utfallet av lärandet, eller aktiviteten. Kroksmark uttrycker det på följande vis då sammanhanget är forskarhandledning: ”I praktiken innebär det att deltagarna tillsammans men samtidigt var och för sig utgår från den egna erfarenheten av det som handledningen behandlar och att deltagarnas initiala uppfattningar av innehåll och form är uttryck för en blandning av förgivettaganden, metodiskt erövrade, systematiskt prövade eller reflekterade kunskaper.”⁹

Vad som än utgör ett tema för undervisning visar det sig för var och en av deltagarna på olika sätt beroende på vars och ens levda erfarenhet. Inom fenomenologin pratar man också om *med-erfarenhet*. Innebörden i det begreppet är att människor erfar världen med ett större medvetandeinnehåll än vad som visar sig i själva erfarenhetsögonblicket. Med andra ord innebär det att världen visar sig för människor som något mer än vad som kan uppfattas genom sinnen. Vi erfar inte enbart en doft, ett synintryck eller ett ljud, utan all vår erfarenhet som är förknippad med intrycket visar sig i erfandet. Om temat i en undervisningssituation till exempel är att bifoga filer i ett virtuellt diskussionsforum visar sig inte bara studentens erfarenhet av att klicka på rätt ikoner i rätt ordning i det aktuella programmet, utan alla studenternas samlade erfarenheter av att bifoga filer i olika sammanhang följer med. De kroppsliga erfarenheterna bekräftas eller utmanas och inverkar på hur det fortsatta lärandet går till. Även känslor och upplevelser av liknande sammanhang följer med. Inte minst erfarenheterna av hur det brukar gå till att bli undervisad och att lära sig liknande saker influerar. Alltså finns det en bred förväntan om vad som skall äga rum på vilket sätt i ett lärandesammanhang, vilket får konsekvensen att det inte finns några fixa ramar och regler för detsamma. ”Begreppet med-erfarenhet förklarar att vi uppfattar och förstår världen på kvalitativt olika sätt och att skillnaden är ett resultat av att vi har olika erfarenheter av att vara, leva och verka i världen.”¹⁰

Kroppens betydelse

En utgångspunkt i den här texten är att människan ses som en helhet - ett kroppsligt handlande subjekt. Det innebär att kropp och medvetande inte ses som avskilda, som fysik och kognition, utan som sammanvävda i ett helt system. Kroppen bebor tid och rum. Konsekvensen av ett sådant synsätt blir kroppsliga tankar och tänkande kroppar, tanke och handling är intimt sammanbundna. Människor finns i världen som medvetna kroppar, kroppen är utgångspunkt för existensen, människans tillgång till världen. Allt människor lär sig lär de sig med hela kroppen. Kroppen erfar genom perception: tid, rum och andra människor. Som kroppsliga subjekt samspelar människor med varandra, den förkroppsligade erfarenheten inverkar på hur människor förhåller sig till och interagerar med varandra och rummet.

Kroppen konstituerar också perspektiv för det som erfars. Kroppen är en begränsning för vad som kan erfaras, samtidigt som den är en utgångspunkt för själva erfandet. Vi kan inte kliva ur våra kroppar, eftersom vi är vår kropp. I kroppens samspel med världen i bildas vanor. Om kroppen förändras, till exempel vid en olycka, påverkas kroppens förhållande till världen. Det är dock alltid på det sätt som vi som kroppsliga subjekt uppfattar världen, som den blir meningsfull för oss. De kroppsliga vanorna och kunskaperna är också nära knutna till identitetsbegreppet. Med helheten som utgångspunkt har Merleau-Ponty har myntat uttrycket ”Jag kan, alltså finns jag till” som en parafra på det Cartesianska uttrycket ”Jag tänker, alltså finns jag till”, vilket är grundat på ett synsätt där kropp och tanke är åtskilda. Vad denna kroppsliga utgångspunkt kan få för konsekvenser för universitetspedagogisk praktik återkommer jag till längre ner.

Intersubjektivt meningsskapande

Erfarenhet och med-erfarenhet utgör grunden för meningsskapande. Genom interaktion med världen skapas mening genom handling och reflektion. Världen blir möjlig att hantera. De nya erfarenheterna smälter samman med de tidigare och en ny samlad erfarenhet formas. Erfarenheten, eller kunskapen, kan vara mer eller mindre reflekterad och sägas vara praktisk så väl som teoretisk. Reflektionen är inte enbart kognitiv utan även kroppslig. De praktiska nivåerna av kunskap kan benämnas *auto-didakt* och *metodisk*, medan de teoretiska nivåerna benämns just *teoretisk* samt *filosofisk*. Den "sjävlärda" kunskapen är icke-formulerad och outtalad, den metodiska har tillägnats genom någon form av skolning, medan den teoretiska har utvecklats i relation till systematiserade undersökningar och den filosofiska med hjälp av reflektion och kritiskt tänkande. Som jag nämnde tidigare förutsätter reflektion att vanan utmanas. Genom reflektion blir den praktiska erfarenheten möjlig att begreppsliggöra och vidare möjlig att kommunicera. Det är dock alltid den naturliga, för-reflekterade erfarenheten av världen som ligger i botten och inte är möjlig att separera ifrån de andra nivåerna av kunskap.

Kommunikation är en förutsättning för intersubjektivt meningsskapande samtidigt som språket och kunskapen utvecklas i mötet mellan subjekten. Kommunikation blir möjlig då ett subjekt tillåter ett annat subjekts i-världen-varo komma till uttryck i den egna i-världen-varon. "På så sätt kan en dialog utveckla sig där jag bekräftar den andre och den andre mig, där jag korrigeras av den andre och den andre av mig, där både enighet och oenighet kan uppstå."¹¹ I mötet mellan kroppsliga subjekt kan en gemensam förståelse uppstå. Kunskapsutvecklingen kan alltså inte förstås som begränsad till varje individs enskilda medvetande utan som ett fenomen vilket utvecklas i en social process, i ett ömsesidigt intersubjektivt handlande. Merleau-Ponty¹² menar att språket i vid bemärkelse möjliggör den intersubjektiva livsvärlden. Genom att lära ett språk lär människor sig att leva i kollektiva meningsvärldar. I ett lärandesammanhang inom högre utbildning är ett eller flera av de involverade subjekten lärare, vilka har sin förkroppsligade erfarenhet av världen som utgångspunkt för att möta studenter som levande subjekt i egna livsvärldar. I det följande kommer jag att belysa vilka konsekvenser ett livsvärldsfenomenologiskt synsätt får för lärarrollen.

Lärarens roll – "to let learn"

Teaching is even more difficult than learning. We know that; but we rarely think about it. And why is teaching more difficult than learning? Not because the teacher must have a much larger store of information, and have it always ready. Teaching is more difficult than learning because what teaching calls for is this: to let learn. The real teacher, in fact, lets nothing else be learned than – learning.¹³

Läraren är ett kroppsligt handlande subjekt, med levda erfarenheter som ständigt omformas och utvecklas. Erfarenheter inverkar på vad läraren gör på vilket sätt, hur läraren förhåller sig till studenterna, rummet och ämnet. All undervisning är undervisning i eller av något. Målet med undervisningen är att studenterna skall lära sig någonting, vilket innebär ett förändrat synsätt på, och en förändrad erfarenhet av detta något. Vad läraren önskar skall vara detta "något", grundar sig på implicita eller explicita val. De yttre ramarna kan vara styrdokument och kurslitteratur. Men valen influeras också av lärarens preferenser, tolkningen som görs av styrdokumentet, av gruppen han eller hon möter, som har sin grund i lärarens vara-i-världen. Lärarens erfarenheter av lärande, undervisning, ämnet samt av att möta andra människor, kan sägas utgöra de inre ramarna för lärarens val. Det finns ett samspel mellan universitetets ramar och lärarnas perspektiv på sin undervisning. Läraren har hela sin levda erfarenhet, och sin relation till världen som en ram för sitt arbete. Värld och liv flyter in i varandra och konstituerar ett öppet och föränderligt förhållande mellan värld och subjekt.¹⁴

De inre ramarna blir sällan uppmärksammade i universitetspedagogisk praktik och teori. Dock existerar lärare och studenter som kroppsliga subjekt i ett lärande sammanhang. De samlade erfarenheter som får tillfälle att mötas och utvecklas i ständigt nya sammanhang, bidrar ständigt till nya motiv för lärares handlande.

Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv är det av vikt att undervisningsinnehåll och metoder tillåts variera mellan lärare, utan att för den skull vara oreflekterade. Det är viktigt att lärare får tillfälle att reflektera över sin levda erfarenhet för att bli medvetna om vad deras val grundar sig på, samt att de

verkligen använder sin levda kroppsliga i-världen-varo i sitt val av innehåll. Val av undervisningsmetoder måste också med detta sätt att se grunda sig i lärarens levda erfarenhet i mötet med innehåll och studentgrupper. Det är av vikt att läraren själv har erfarenhet av olika undervisningsformer för att valen skall bli medvetna och sikta mot målen för undervisning. Det är också först i undervisningsverksamheten innehåll och metod visar sig som just undervisning. I denna situation är undervisningen integrerad i kroppen.¹⁵ Samtliga handlingar läraren gör i undervisningssituationen när hon föreläser, uppmuntrar diskussioner, ger respons till studenter interagerar kring individuella uppgifter, är alla integrerade i ett "undervisningsprojekt" med ett bestämt mål. Planering, genomförande och värdering av projektet är alla delar av ett större kroppsligt intersubjektivt projekt, ett sammanhang där erfarenheter, intentioner och handlingar möts och interagerar.

Att "låta lära" innebär också ett ansvar för att föra samman studenters erfarenheter och låta dem utvecklas tillsammans i mötet med ett ämnesinnehåll. Målen för verksamheten kan vara smala eller vida och tillåta mer eller mindre av studenternas erfarenhet (och med-erfarenhet) att bilda innehållet i undervisningen. I alla undervisningssammanhang är det dock viktigt att läraren ger utrymme, lägger tillräkta för att studenternas individuella erfarenheter av undervisningsinnehållet skall ha möjlighet att utvecklas. I ett mer lärarlett sammanhang blir det viktigt att läraren möter och är nyfiken på studenternas erfarenheter, försöker knyta an till dem, utmana dem och ge studenterna tillfälle att reflektera över dem för att ha möjlighet att införliva ny kunskap. I ett sammanhang där läraren kan inta en mer handledande roll, blir utmaningen en annan. Att "etablera gemensamma möjligheter att upptäcka och förändra något, och de som deltar [...] gör det på olika villkor och utan på förhand i detalj uppställda och bestämda mål."¹⁶

I den handledande rollen handlar det till hög grad om att vara öppen för att studenterna själva skall formulera sig, att leda processen och vara aktiva i ett dialogiskt samspel, där kroppsliga subjekt möts i ett lärande. Det handlar inte ytterst om att "veta bäst" och ha störst erfarenhet, utan om att vara medveten om att utgångspunkten ligger hos "Den Andre". Gruppens samlade erfarenheter utgör den största tillgången. Det blir avgörande att låta studenterna möta varandras frågor och problem, gärna utanför den redan internaliserade kunskapen. Att spegla sig själv mot andra gör att man som student ser sig själv, sin erfarenhet och sitt eget lärande allt tydligare. Utmaningen för läraren blir att ta tillvara och göra synlig den gemensamma erfarenheten och dess inneboende likheter och skillnader. Samtidigt bör lärarens egen levda erfarenhet vara med och berika, eller styra, det som utspelar sig i klassrummet.

Konsekvenser för en universitetspedagogisk praktik

Om en livsvärldsfenomenologisk syn fick råda, hur skulle en universitetspedagogisk praktik te sig? Vilka utmaningar och möjligheter erbjuds de involverade subjekten i ett sådant sammanhang? Delvis har jag redan svarat på de frågorna och läsarna själva får möjligen idéer för hur en sådan praktik skulle kunna ta sig uttryck. Livsvärldsfenomenologin erbjuder i första hand ett sätt att tänka som erbjuder lärare att handla på flera olika sätt. Jag vill ändå ta utgångspunkt i de aspekter jag tog upp inledningsvis för att ge exempel på hur teori och filosofi kan överföras till högskolepedagogisk praktik.

Kompetenser

"Jag kan, alltså finns jag till" lyder Merleau-Ponty's ord, vilka har en nära anknytning till en livsvärldsfenomenologisk syn på kompetenser. "Att kunna" är vidare kopplat till ett identitetsbegrepp. Vad en människa kan får olika mening i olika sammanhang, och universitetets uppgift är att förbereda studenterna för väntade och ovissa framtida scenarier. En blivande lärare skall förhoppningsvis känna och kunna säga "jag kan undervisa – jag är lärare", medan en examinerad konstvetarstudent skall kunna säga "jag kan analysera från romantiken – jag är konstvetare". Här kommer generiska och disciplinära kompetenser in. Studentens identitet, mer eller mindre knuten till ett speciellt yrke, utvecklas genom att olika kompetenser utvecklas i olika takt och i olika kombinationer, i samspel med värld och andra människor. Med en holistisk utgångspunkt blir det av vikt att se dessa kompetenser som delar av individuella helheter, vilket inverkar på hur undervisning läggs upp, genomförs och inte minst bedöms och examineras. Att få möjlighet att uppleva "jag-kan" kräver också att studenten erbjuds att genomföra handlingar som hon eller han också blir uppmanad att reflektera över i ett socialt autentiskt"

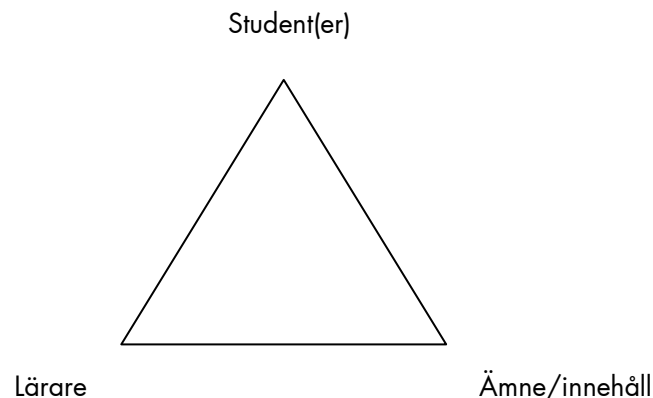
sammanhang. Vart är jag på väg, hur kommer jag dit, vad kan jag redan som är värt att använda på den vägen och vad behöver jag utveckla ytterligare? Vad lärde jag mig av att göra den där övningen? Vem vill jag bli?

För läraren blir utmaningen att erbjuda utveckling av och att examinera såväl disciplinära som generiska kompetenser, på praktisk, teoretisk och filosofisk, eller meta-reflekterad nivå i ett helhetligt sammanhang.

Den didaktiska triangeln

Med en livsvärldsfenomenologisk utgångspunkt följer ett helhetsperspektiv på relationerna mellan lärare, studenter och undervisningsämne – den didaktiska triangeln. Figuren (figur 1) beskriver på ett avskalat sätt relationerna. Lärare, studenter och innehåll går i detta perspektiv inte att plocka loss från varandra, utan utgör en sammanvävd enhet, triangelns ben går inte att ta isär. Läraren kan, som jag skrev ovan, ha en intention om vad som skall läras, men det är först i mötet med studenterna som det blir klart vad som kan vara möjligt att lära. Hur lärarens erfarenheter kommer till användning och blir ett levande innehåll, visar sig först i detta möte, liksom hur studenternas erfarenhet är med och skapar det lärande sammanhanget. Vilka metoder som är mest relevanta att använda visar sig inte heller förrän då, även om lärarens erfarenhet av liknande och annan undervisning kan vara ledande för vad som kan vara relevant i sammanhanget, mer eller mindre medvetet. Det gäller för läraren att vara öppen och att ha hela sin erfarenhet tillgänglig för att hitta optimala lösningar i stunden. Lärarens didaktiska erfarenhet influerar såväl innehåll, metoder som förhållningssätt i undervisningen.

Figur 1. Den didaktiska triangeln



Lärarens förhållande till ämnet påverkas också ständigt av det som sker i undervisningssituationer. Basämnet, eller med andra ord lärarens samlade erfarenheter/kunskaper i det ämne hon undervisar, förändras i och med det som händer i undervisningssituationerna.¹⁷ Dessutom påverkar det som händer vad läraren nästa gång väljer att använda som innehåll ur sin erfarenhetsbas. Förhållandet mellan basämnet, eller erfarenhetsbasen och det som bildar undervisningsämne blir i denna tradition dynamiskt och levande.

Förutsättningar, genomförande och resultat av undervisning

Jag har redan varit inne på vikten av att se studenterna som handlande subjekt med en mängd individuell och gemensam erfarenhet då de kommer till en universitetsutbildning i stor eller liten skala. Det är en skillnad mot att se dem som en grupp med olika demografisk bakgrund och olika anlag för att ta till sig universitetsutbildning.¹⁸ I ett livsvärldsfenomenologiskt sammanhang blir det viktigt att ta hänsyn till, och bygga undervisningen på studenternas tidigare erfarenhet, av ämnet samt av undervisning och lärande. Dessutom kan det vara av vikt att känna till studenternas erfarenhet av högre utbildning och av

den kultur hon studerar inom. Hur kan lärare göra för att fånga studenternas erfarenhet? Ett sätt är att låta dem skriva ner sina erfarenheter i ämnet och att göra dem tydliga för sig själva och andra, att låta dem intervjua varandra, och på så sätt få möjlighet att sätta ord på det förgivettagna. Detsamma gäller den med-erfarenhet som visar sig i erfandet av ämnet, vad ser studenten framför sig, vad kommer studenten att tänka på i förbindelse med det som står i fokus för undervisningen?

Att ta vara på hur och mot vad studenterna vill gå vidare med den kunskap de redan har införlivat är alltså viktigt. Vidare innebär att genomföra undervisning med erfarenhet och erfärande som grund ett ständigt handlande och ett ständigt medvetandegörande genom reflektion och diskussion. Att läraren är beredd på att dela med sig av sina erfarenheter och se dem utvecklas i samspel med studenternas är en viktig förutsättning, det gäller att sätta sig in i varandras livsvärldar. Det är då erfarenheter har möjlighet att delas, vilket kräver öppenhet och medvetenhet.¹⁹ Förhållningssättet inverkar också på hur läraren ser på gränserna för vad som kan och bör läras i ett ämne. Det blir viktigt att fånga upp läroprocesser och resultat av desamma under kursens eller utbildningens gång. Att examinationen fångar upp och lägger tillräkta för vidare utveckling av kompetenser i samma anda är också avgörande. Dels kan det handla om att examinationen verkligen kontrollerar och även uppmuntrar de handlingar som förväntas utvecklas i kursen. Dels handlar det om att de handlingarna utförs i en miljö som liknar den som utbildningen riktar sig mot, vilket kan benämnas *autentisk bedömning*. Att möjliggöra för studenten att se sin egen utveckling blir med detta synsätt också viktigt, vilket bygger på självreflektion i olika former. Målet blir att få uppleva ”jag-kan”.

Rummets betydelse

Ovan betonade jag att lärande inte äger rum i ett vakuum utan att kontextens olika dimensioner influerar hur lärande går till. Även studenternas tidigare erfarenhet av rummet, vilket kan vara fysiskt eller virtuellt, synkront eller asynkront,²⁰ inverkar på läroprocessen, liksom kroppens förhållande till de ting och människor som finns i där. Rummet skall erbjuda ett intersubjektivt meningsskapande och studenternas erfarenhet av världen skall få möjlighet att bekräftas, utmanas och förändras i mötet med andras, däribland lärarens. Hur möjligheter för kroppsliga subjekts samspel ser ut påverkas av fysiskt avstånd, ljus, ljud, virtuella hjälpmedel, möjlighet till helhetlig kommunikation där kroppsspråk är ett exempel.²¹ Olika kommunikativa redskap så som bilder, färger, digitala kommunikationsverktyg, är också med och påverkar. Rummet inverkar dessutom på deltagarnas trygghet, beroende på tidigare erfarenheter av liknande rum, bekvämlighet och placering i förhållande till andra.

Lärarens möjlighet att knyta an till studenternas erfarenheter samt att uppmuntra studenterna att dela varandras påverkas också av rummets utformning. Det finns alltså inte en möblering, eller ett klassrum, eller en virtuell miljö, som är optimal för ett gott lärande i livsvärldsfenomenologisk anda, utan innehåll och individernas förhållande till det, samt till sammanhanget i stort spelar in. Det blir en aspekt av det komplexa fenomenet undervisning och lärande i högre utbildning. Det viktiga i sammanhanget är att det är läraren och studenterna som avgränsar och tar makten över rummet med det goda lärandet i sikte, inte tvärtom, att rummet bestämmer vilket lärande som får chans att äga rum. Ett flexibelt rum, eller varierade rum, med god förkroppsligad teknik i övrigt är en bra förutsättning om undervisningen skall drivas på livsvärldsfenomenologisk grund, liksom en lyhördhet från lärarens sida då det gäller studenternas upplevelse av rummet.

Avslutning

Avslutningsvis vill jag understryka att det är studenternas lärande, deras helhetliga utveckling av generiska och disciplinära kompetenser som är målet för universitetsutbildning. I texten har jag försökt sätta fingret på hur ett livsvärldsfenomenologiskt tänkande kan bidra till sådan utveckling, samt vad den ställer för krav på en universitetspedagogisk miljö, där levande subjekt erfar världen i olika skepnader. Ur studentens perspektiv erbjuder en sådan undervisning henne att se sina förkroppsligade erfarenheter, sin kompetens, att utveckla dem genom nya erfarenheter och reflektion tillsammans med andra – att leva disciplin och akademi.

Noter

¹ Kansanen (2000).

² Kim & Olstedt (2002).

³ Bengtsson (1998), Bengtsson (1993), Husserl (1976), Husserl (1970).

⁴ Bengtsson (1998), Bengtsson (1993), Merleau-Ponty (1997).

⁵ van Manen (1997), Ferm (2006b).

⁶ Bengtsson, Jan (1998, s. 177), Ferm (2006a).

⁷ Alerby & Ferm (2003).

⁸ Ferm, Cecilia (2004b).

⁹ Kroksmark (2007, p. 301).

¹⁰ Kroksmark (2007, p. 303).

¹¹ Bengtsson (1989).

¹² (1962).

¹³ Heidegger, Martin (1954/1968). *What calls for thinking*. New York: Harper. (p. 79-80).

¹⁴ Bengtsson (1989).

¹⁵ Bengtsson (1989), Ferm (2008).

¹⁶ Kroksmark (2007).

¹⁷ Ferm (2008c).

¹⁸ Jämför Biggs (2003).

¹⁹ Ferm (2004).

²⁰ Dysthe (2003).

²¹ Ferm & Thorgersen (2007).

Referenser

- Adams, William, A. (1980). *The Experience of Teaching and Learning. A Phenomenology of Education*. Seattle: Psychological Press.
- Alerby, Eva (2000). Lärande – några betraktelser från olika horisonter. I Alerby, Eva, Pertti Kansanen & Tomas Kroksmark (red.) (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alerby, Eva & Cecilia Ferm (2003). Musikaliskt lärande – förkroppsligad erfarenhet i ett livsvärldsperspektiv. *Finnish Journal of Music Education*. VOL. 6, No 2. p. 22-31.
- Alerby, Eva, Pertti Kansanen & Tomas Kroksmark (red.) (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan (red.) (1999/2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan (1998). *Fenomenologiska Utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jan (1993). *Sammanflätningar. Husslers och Merleau-Ponty's fenomenologi*. Göteborg:Daidalos.
- Biggs, John (2003). *Teaching for quality learning at university*. London: Springer.
- Boeree, George, C. (1998). *Journal for Professional Studies*, No. 15.
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ferm, Cecilia (2008a). Playing to teach music - embodiment and identity-making in musikdidaktik. *Music Education Research*,10:3,361 – 372 .
- Ferm, Cecilia (2008b). Aesthetic communication in higher composing education. Dimensions of awareness. Accepted for publication in *Nordic Research in Music Education. Yearbook*. Vol 10.
- Ferm, Cecilia (2008c). Teachers' choices in relation to their lived experience of *musikdidaktik*. Paper presented at NNMPF's network conference in Oslo, Norway, 23-25th of January 2008.
- Ferm, Cecilia (2007). To Learn an Aesthetic Language - a Study of How Hard of Hearing Children Internalise Dance. In *Australian Online Journal of Arts Education*.Vol. 3, No. 2, ISSN 1833-1505.
- Ferm, Cecilia (2006a). Phenomenological Ontology and Epistemology in relation to music educational settings. In *Nordic Research in Music Education. Yearbook*. Vol. 8, 2006, p. 91-102.
- Ferm, Cecilia (2006b). Openness and Awareness – Roles and Demands for Music Teachers. I *Music Education Research*. Vol. 8, No. 2, 2006, p. 237-250.
- Ferm, Cecilia (2005). *Den levda kroppen i det musikpedagogiska rummet. Två specialpedagogiska studier*. Luleå: Musik och pedagogik. Skriftserie vid Musikhögskolan i Piteå. (Studie II)
- Ferm, Cecilia (2004b). *Öppenhet och medvetenhet – en fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Diss. Luleå: Luleå Tekniska Universitet. Musikhögskolan i Piteå. Avdelningen för forskning och konstnärligt utvecklingsarbete.
- Ferm, Cecilia & Peter Handsworth (2004a) Presentation, ISME, Tenerife, 6-11th of July, 2004 *Critical friends in instrumental practice – as improvement for learning*. Proceedings.
- Ferm, Cecilia & Ketil Thorgersen (2007). Aesthetic Communication in Music Education – Student's awareness. Presented at ISPME, London, Ontario, Canada, 2007.(Full paper blind peer review).
- Heidegger, Martin (1954/1968). *What calls for thinking*. New York: Harper.
- Hultgren, Francine, H. (1995). The Phenomenology of “doing” phenomenology: The experience of teaching and learning together. *Human Studies*. No. 18,p. 371-388.
- Husserl, Edmund (1976). *Ideas. General introduction to Pure Phenomenology*. London: George Allen & Unwin ltd.

Husserl, Edmund (1970). *The crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. North Western University Press.

Kansanen, Pertti (2000). Kampen mellan vetenskap och lära. I Alerby, Eva, Pertti Kansanen & Tomas Kroksmark (red.) (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Kim, L. & Olstedt Eva (2002). *Forskning om lärande I högre utbildning – en översikt*. Stockholm: SISTER, Vetenskapsrådet.

Kroksmark, Tomas (2007). Funktionalistisk handledning i grupp – på postmoderna fenomenologisk grund. I Kroksmark, Tomas & Karin Åberg (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Kroksmark, Tomas (1995). Teaching and Teacher's "Didaktik". *Studies in Philosophy and Education*. No. 14. p. 365-382.

Merleau-Ponty, Maurice (1997). *Kroppens Fenomenologi*. Göteborg: Daidalos Förlag

O'Loughlin, Maryjoire (1995). Intelligent Bodies and Ecological Subjectivities: Merleau-Ponty's Corrective to Postmodernism's "Subjects" of Education. *Philosophy of Education*. (1995).

Van Manen, Max (1997). *Researching lived experience*. London: Althouse.