

Att växa

som

människa

Om bildningens
traditioner och praktiker

Redaktör: Anders Burman

Att växa

som

människa

Om bildningens
traditioner och praktiker

Redaktör: Anders Burman

Södertörns högskola
SE-141 89 Huddinge

www.sh.se/publikationer

Omslag: Jonathan Robson
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson

Tryckt hos Elanders, Stockholm 2014

Södertörn Studies in Higher Education 4
ISBN 978-91-86069-92-6

Innehåll

<i>Anders Burman</i>	
Konsten att växa som människa	5
<i>Inga Bostad & Gorana Ognjenovic</i>	
Att sätta kunskap i ett sammanhang	
Reflektioner kring en ny pedagogisk filosofi.....	19
<i>Per Svensson</i>	
Frihet eller anställningsbarhet?	
Luther, Schiller, Humboldt och en klassisk konflikt.....	41
<i>Erik Tängerstad</i>	
Bildning – varken utbildning eller inbillning	59
<i>Lars Løvlie</i>	
Kant och den ”transcendentala” idén inom pedagogiken.....	83
<i>Henrik Bohlin</i>	
Bildning, dialog och kritisk självreflektion.....	113
<i>Sven-Eric Liedman</i>	
Karl Marx bildningsväg.....	133
<i>Anders Burman</i>	
Odlandet av våra sinnen	
Hans Larsson och bildningens former	161
<i>Bernt Gustavsson</i>	
Bildning och kritiskt tänkande i teori och praktik	183
<i>John Hasselberg</i>	
Liberal Education	
Konsten att inspirera levnadskonstnärer	207

Pelle Åberg

Medborgarskap och utbildningens instrumentalisering

Martha Nussbaum och den demokratiska medborgaren.....231

Helen Avery & Monne Wihlborg

Det (sam)skapande mötet i högre utbildning.....251

Petra Lundberg Bouquelon

Estetisk reflektionsstrimma

Att skapa sin erfarenhet.....273

Karin Grönvall & Jan Hjalmarsson

Bildning för vår tids bibliotek.....301

Medverkande författare.....321

Konsten att växa som människa

Anders Burman

Det finns vissa begrepp som är positivt värdeladdade samtidigt som de inte låter sig definieras på något enkelt sätt. Dit hör till exempel frihet, rättvisa eller demokrati. De allra flesta uppfattar dem säkert som i grunden bra och värdefulla, men sedan går meningarna isär om vad de egentligen står för. Därför pågår det hela tiden en kamp om den här typen av öppna begrepp. Utifrån olika intressen försöker man göra begreppen till sina och använda dem för egna syften.¹ Det politiska språket kretsar i stor utsträckning kring sådana i grunden omstridda begrepp, men vilka dessa närmare bestämt är skiftar över tid, åtminstone om man ser över längre tidsperioder. Det var till exempel först framåt mitten av 1900-talet, efter det andra världskriget, som demokrati blev ett begrepp som praktiskt taget alla i västvärlden ställde sig bakom. Det är fortfarande så att det skulle vara nästintill omöjligt för en svensk politiker att det minsta ifrågasätta demokratins överlägsna värde – och tur är kanske det.

Det finns också vissa begrepp som under tidigare perioder i historien haft en tydlig positiv värdeladdning men som idag förlorat den karaktären. Några typexempel utgörs av dygd, sedlighet och plikt. Fram till för inte så väldigt länge sedan var de självklara positiva begrepp, inte minst inom politiken, men idag

¹ Se vidare Walter Bryce Gallies diskussion om i grunden omstridda begrepp; "Essentially Contested Concepts", i Gallie, *Philosophy and the Historical Understanding* (London: Chatto & Windus, 1964), s. 157-191.

används de sällan eller aldrig på ett sådant sätt. De har helt enkelt förlorat mycket av sin forna glans.

Hur förhåller det sig då i detta avseende med begreppet bildning, eller som man säger på tyska: *Bildung*? Det mesta tyder på att folk uppfattar och värderar det på högst olikartade sätt. Fortfarande finns det vissa – inte minst humanistiskt orienterade äldre personer – som ser bildning som något bra och värdefullt, men för andra bär det helt klart på negativa associationer. Fast det kanske mest påtagliga är att de allra flesta inte verkar bry sig överhuvudtaget. Framför allt tycks många yngre människor inte ha någon relation till bildningsbegreppet alls, såvida de inte förknippar det med något gammalt och mossigt, som en kvarleva från en tid som flytt.

För hundra år sedan såg situationen helt annorlunda ut. Då var bildning ett av de allra mest centrala pedagogiska men också politiska begreppen. Bildning betraktades som lösningen på den så kallade sociala frågan och väckte förhoppningar om en vackrare framtid. Så som bildning förstods vid den tiden kan den sägas ha befunnit sig i skärningspunkten mellan utbildningsväsendet, konst- och kulturfären och den politiska offentligheten. Under 1900-talets lopp separerades pedagogiken, estetik och politiken i hög grad från varandra, även om kontaktytorna har fortsatt att vara stora mellan kulturpolitik och bildningstänkande.² Under decennierna kring sekelskiftet 1900 var bildning dessutom ett begrepp vars innebörd olika grupperingar stred om. Inom överklassen var det inte ovanligt att betrakta bildning som ett klassprivilegium, medan man inom arbetarklassen försökte erövra det i sin kamp för ett annat, mer demokratiskt samhälle. Och trots att begreppet hade uppkommit i helt andra sociala miljöer, med kopplingar till akademien och den lärda världen, lyckades arbetarrörelsens företrädare faktiskt göra begreppet till sitt. Bildning blev ett nyckelbegrepp inom arbetar-

² Per Sundgren, *Kulturen och arbetarrörelsen. Kulturpolitiska strävanden från August Palm till Tage Erlander* (Stockholm: Carlsson, 2007).

rörelsen, precis som det blev inom nykterhetsrörelsen och inom vissa grenar av frikyrkorörelsen.

Överallt lyftes den skötsamme arbetaren fram som ett ideal.³ Särskilt viktigt ansågs det vara med någon form av medborgerlig bildning. Att folket erhöll en sådan bildning betraktades helt enkelt som en förutsättning för det demokratiska samhälle som höll på att växa fram vid den här tiden, men det talades också mycket om estetisk, moralisk och kognitiv bildning.⁴ För den enskilda människan tänkte man sig att bildning kunde bereda vägen för ett rikt och fritt liv. Idag är det knappast nödvändigt och kanske inte heller önskvärt att tala om bildning i sådana termer, men faktum kvarstår att man med bildningsbegreppet kan få syn på kunskapens personlighetsutvecklande möjligheter. Vissa kunskaper får oss att växa som människor. Det är först och främst om detta som bildning handlar, det fria växande vars mål och resultat inte är på förhand givna.⁵

Därför är det både symptomatiskt och bekymmersamt att bildningsbegreppet spelar en så undanskymd roll i dagens svenska utbildningspolitik. Den debatt om skola och universitet som förs idag handlar först och främst om effektivitet, kunskapsmätning och målstyrning, långt från bildningens fria kunskapsökande. Men inte heller dagens akademiska pedagoger talar särskilt ofta om bildning. Åtminstone delvis har detta säkert att göra med att hela pedagogikämnet, i likhet med många andra svenska samhälls- och humanvetenskapliga discipliner, har kapat banden till den tyska akademiska traditionen till förmån för

³ Ronny Ambjörnsson, *Den skötsamme arbetaren. Idéer och ideal i ett norrländskt sågverksamhälle 1880–1930* (Stockholm: Carlsson, 1988).

⁴ Se t.ex. mitt bidrag längre fram i den här antologin, ”Odlandet av våra sinnen. Hans Larsson och bildningens former”.

⁵ Det är på det sättet Donald Broady beskriver kärnan i det klassiska bildningsbegreppet: att bli något på förhand inte givet. Broady, ”Om bildning och konsten att ära”, i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman* (Göteborg: Daidalos, 2010), s. 359, och Broady, ”Bildningstankens krumbukter. Några blad ur historien från 1970-tal till 2010-tal”, i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner* (Göteborg: Daidalos, 2012), s. 285.

anglosaxisk vetenskap.⁶ Men ändå finns det också i Sverige vissa som fortsätter att insistera på bildningsbegreppets meningsfullhet och användbarhet. I själva verket har det under det sista decenniet publicerats ett flertal böcker, framför allt av idéhistoriker, filosofer och föreläsare för andra mer traditionella humanistiska discipliner, om bildningens betydelse, förutsättningar och möjligheter.⁷ Kanske är det rent av så att vi idag håller på att bevittna något av en renässans för bildningen.

Den svårfångade bildningen

Hur ska man då förstå detta öppna och diffusa begrepp? Under de senaste tvåhundra åren har det levererats en lång rad svar på frågan om vad bildning egentligen är. Ellen Key, till exempel, hävdade att bildning är det som finns kvar sedan man glömt allt vad man lärt sig.⁸ En annan vän av bildning, Carl Cederblad, framhöll att bildning är fråga om ”*vett och vetande, hut och hållning*”.⁹ Åter ett annat synsätt fördes fram av den tyske hermeneutiske filosofen Hans-Georg Gadamer när han slog fast ”att

⁶ Broady, ”Om bildning och konsten att ära”, s. 371.

⁷ Några exempel på litteratur om bildning som kommit ut på svenska under de senaste åren är Bernt Gustavsson & Matilda Wiklund (red.), *Nyttan med folklig bildning. En studie av kapitalformer i folkbildande verksamhet* (Lund: Nordic Academic Press, 2013), Thomas Karlsruhn, *Originalitetens former. Essäer om bildning och universitet* (Göteborg: Daidalos, 2012), Bengt Kristensson Ugglå, *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid* (Stockholm: Santérus, 2012), Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner* (Göteborg: Daidalos, 2012), Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011) och Jonna Bornemark (red.), *Det främmande i det egna. Filosofiska essäer om bildning och person* (Huddinge: Södertörns högskola, 2007). Se även Bernt Hagtvet & Gorona Ognjenovic (red.), *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (Oslo: Dreyers, 2011).

⁸ Ellen Key, ”Bildning. Några synpunkter”, i Burman & Sundgren (red.), *Bildning*, s. 134; Key, *Barnets århundrade*, del 2 (Stockholm: Bonniers, 1900), s. 160.

⁹ Carl Cederblad, ”Om bildning och bildningstyper”, i Burman & Sundgren (red.), *Bildning*, s. 265.

bildning inte är en fråga om ett förfarande eller ett förhållningssätt utan om ett tillblivet Vara.”¹⁰ Vad man än tycker och tänker om allt detta visar de tre citaten att bildning inte enbart är en inomakademisk angelägenhet, utan bildningsprocesser kan ske överallt hela tiden. En grundläggande insikt är att bildningsprocesserna kan se ut på högst olikartade sätt och att varje människas bildningsgång skiljer sig mer eller mindre – men alltid på något vis – från andras. Samtidigt finns det i själva bildningsprocessen vanligtvis en rörelse som går från ytlig information och flyktiga upplevelser till personligt förankrad kunskap och djupa erfarenheter som man kan bära med sig genom livet. Bildning handlar om det livslånga lärandet, det lärande som också fortsätter efter den formella utbildningens slut.

Dock bör man undvika att ställa upp någon slags motsatsställning mellan utbildning och bildning. Snarare finns det starka skäl att understryka deras komplementaritet. En stor utmaning inom både skola och universitet består i att utforma undervisningen på ett sådant sätt att den blir genuint bildande, det vill säga att skapa undervisning och utbildningar som innehåller bildande moment och som bereder vägen för elevernas och studenternas vidare bildningsprocesser.

Numera är kursplaner det kanske allra viktigaste formella verktyget som vi inom akademien har för att arbeta med pedagogisk utveckling. Därför framstår det som högst angeläget att fundera över hur man i och utifrån kursplaner kan arbeta med ett bildningsperspektiv. Då är det två huvudalternativ som framträder. Å ena sidan kan bildande undervisning vara ett sätt att uppnå de explicita lärandemålen i en kurs, det vill säga de mål som uttrycks i termer av kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, värderingsförmåga och förhållningssätt. Särskilt i den sista underavdelningen är det också möjligt att formulera lärandemål av bildningskaraktär, även om det försvåras av att själva huvudtanken med målen är att de inte bara ska vara tydliga,

¹⁰ Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod i urval*, red. och övers. Arne Melberg (Göteborg: Daidalos, 1997), s. 31.

relevanta och realistiska utan också resultatorienterade och examinerbara.¹¹ Kursmålen framstår i det perspektivet som en sorts miniminivå som är gemensam för alla studenter och som alla som blir godkända på kursen ska nå. Och bildande undervisning, i form av till exempel fördjupande textseminarier, perspektivskapande läsning av och diskussioner om skönlitteratur eller systematiskt arbete med estetiska lärprocesser vilka i regel kan sägas röra sig dialektiskt mellan sinnlighet och reflektion, kan vara av största värde för att studenterna ska kunna nå dessa förbestämda mål.¹² Å andra sidan kan man tänka på bildning som något som går utöver de gemensamma lärandemålen, som olika mer eller mindre unika processer som kan fortsätta efter kursens slut. Det som går utöver de gemensamma kursmålen kan fortsätta i en mängd olika riktningar, men det handlar alltid i ett eller annat avseende om individuella processer och i bästa fall också om studenternas växande som människor.

Huvudpoängen är att bildningsarbetet i den akademiska utbildningen hör till båda dessa områden, det vill säga dels i relation till och för att nå de gemensamma, på förhand uppsatta kursmålen, dels för att stimulera och främja studenternas fortsatta växande efter kursens avslutning, deras vidare utveckling. Det ena behöver inte utesluta det andra. Genom bildande undervisning kan utbildningen tvärtom fördjupas och förbättras samtidigt som bildningsprocesserna fortsätter efter kursens slut, i enlighet med idealet om det livslånga lärandet.

¹¹ Se t.ex. Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik* (Stockholm: Norstedts, 2010), s. 139-169, och John Biggs & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*, 3 uppl. (Maidenhead: McGraw-Hill & Society for Research into Higher Education, 2007).

¹² Om arbetet med estetiska lärprocesser, se bidragen i Anders Burman (red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser* (Huddinge: Södertörns högskola, 2014).

Bildning och kritiskt tänkande

Flera av artiklarna i denna antologi tar sig an frågan om hur bildning och utbildning kan kombineras och hur bildande undervisning kan utformas i praktiken. Men här finns också fördjupande bidrag om själva bildningsbegreppet, om olika bildningstraditioner liksom exempel på hur en människas bildningsgång rent konkret kan se ut. Vidare behandlar eller berör flera texter problematiken om bildningens förhållande till kritiskt tänkande, och det finns anledning att redan här säga något om hur det förhållandet närmare bestämt kan förstås.

Man kan då omedelbart konstatera att det handlar om två besläktade och delvis överlappande begrepp vilka idéhistoriskt sett hör till olika traditioner: en tysk respektive en anglosaxisk. Å ena sidan har vi det moderna bildningsbegreppet vilket utvecklades i Tyskland i slutet av 1700-talet och det tidiga 1800-talet genom tänkare som Johann Gottfried Herder, Johann Wolfgang von Goethe och Wilhelm von Humboldt. Bildningsbegreppets uppkomst var nära sammankopplad med den så kallade nyhumanismen som var en intellektuell och i synnerhet pedagogisk rörelse som med antiken som förebild lyfte fram det mänskliga och studiet av det mänskliga. Grundtanken var att människan i själva bildningsprocessen skulle utveckla sin personlighet och de positiva sidorna av sig själv. Nyhumanisterna tänkte sig att människan har vissa medfödda slumrande anlag och potentiella förhållanden som hon i möjligaste mån ska försöka odla och förverkliga. Som Humboldt uttrycker det är människans sanna mål att utveckla sina krafter ”till en helhet, som är utformad på det högsta och mest harmoniska sättet”.¹³ Detta kunde framför allt göras genom studier av klassiska språk, filosofi, historia, litteratur men också – åtminstone enligt vissa nyhumanister – matematik och naturvetenskap, i enlighet med det klassiska uttrycket ”Inget mänskligt är mig främmande”. Detta bildningsideal implementerades i hög grad i det år 1810 startade universitetet i Berlin –

¹³ Wilhelm von Humboldt, *Om gränserna för statens verksamhet*, övers. Erik Carlqvist (Umeå: h:ström, 2012), s. 35.

det första moderna humanistiska forskningsuniversitetet – och kom sedan att få ett stort genomslag även vid andra tyska lärosäten och efterhand också i de skandinaviska länderna. I Sverige spreds det nyhumanistiska idealet inte bara till akademien och läroverken utan också till de stora folkrörelserna.¹⁴ Det är ett ideal som alltsedan 1800-talet har hyllats och kritiserats, brukats och missbrukats. För många bildningsteoretiker har det nyhumanistiska bildningsidealet varit en självklar utgångspunkt och det utgör fortfarande själva grundmönstret i de flesta bildningsdiskussioner.

Å andra sidan har vi det kritiska tänkandet. I något avseende kan man föra tillbaka idealet och traditionen om kritiskt tänkande till antiken och Sokrates, filosofen som hävdade att ett liv utan rannsakan inte är värt att leva.¹⁵ Två senare tongivande företrädare för den här allmänna kritiskt tänkandetraditionen är den engelske renässansfilosofen Francis Bacon med hans kritiska granskning av överdriven auktoritetstro och andra fördomar, eller med hans eget ord idoler, vilka tänkaren och forskaren måste vara uppmärksam på och i möjligaste mån frigöra sig från, och Immanuel Kant som manade var och en till ett aktivt användande av sitt eget förstånd utan ledning av någon annan.¹⁶ Numera är en specifik form av kritiskt tänkande sanktionerad från högre ort och inom högskolan är den inte bara tillåten utan direkt påbjuden, eftersom Högskolelagen slår fast att grundutbildningen ska utveckla studenternas ”förmåga att göra självständiga

¹⁴ Se t.ex. Anders Burman & Per Sundgren, ”Inledning. Kampen om bildningen”, i Burman & Sundgren (red.), *Bildning*, s. 11-30.

¹⁵ Platon, *Skrifter*, bok 1, övers. Jan Stolpe (Stockholm: Atlantis, 2000), s. 40. Se även Anna Petronella Fredlund, ”Det rannsakade livet. Sokrates och bildningen”, i Burman (red.), *Våga veta!*, s. 33-50.

¹⁶ Bacons utläggning om olika slags idoler återfinns mest systematiskt i hans *Novum Organum*. Se t.ex. Francis Bacon, *The Physical and Metaphysical Works including the Advancement of Learning and Novum Organum*, red. Joseph Devey (London: Bell, 1904). Immanuel Kant, ”Svar på frågan: Vad är upplysning?”, övers. Joachim Retzlaff, i Brutus Östling (red.), *Vad är upplysning?* (Stockholm & Stehag: Symposion, 1989).

och kritiska bedömningar¹⁷.¹⁷ Det är inte alls självklart vad detta närmare bestämt betyder, men det står klart att kritiskt tänkande ofta likställs med logiskt korrekt tänkande. Det har i och för sig gjorts lovvärda försök att vidga begreppet, till exempel att även låta det omfatta en allmän källkritisk förmåga liksom att på ett kritiskt sätt kunna hantera den enorma informationsmängd som finns i vårt samhälle. Som ytterligare komplement till detta skulle man – som olika aspekter av kritiskt tänkande – kunna lägga tankedisciplin i betydelsen att intensivt och målmedvetet kunna koncentrera sig på ett problem som man förutsatt sig att lösa,¹⁸ liksom den metakognitiva förmågan att kunna reflektera över sina egna kunskaper och det egna lärandet,¹⁹ och kanske till och med en sorts perspektivistisk grundförmåga som kan kallas kreativ föreställningsförmåga.²⁰ Men även när detta görs finns det något instrumentellt över det kritiska tänkandet som tillsammans med dess institutionalisering riskerar att göra det till ett tomt, neutraliserat begrepp. Hur det kritiska tänkandet än preciseras är det i grunden en kognitiv förmåga som kan användas på en mängd olika sätt utifrån vitt skilda intressen.

Därför har man ibland ansett att det kritiska tänkandet behöver kompletteras med något annat. Inom det grundläggande svenska skolväsendet och gymnasiet brukar denna typ av

¹⁷ Högskolelagen (1992:1434), § 8.

¹⁸ Se t.ex. John Dewey, *How We Think* (New York: Prometheus Books, 1991), s. 64 et passim, och Anders Burman, ”Konsten att tänka kritiskt. John Deweys *How We Think*”, *Utbildning & demokrati* nr 1 2008, s. 135f.

¹⁹ Om den metakognitiva förmågan, se Roar C. Pettersen, *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*, övers. Sven-Erik Torhell (Lund: Studentlitteratur, 2008).

²⁰ Se t.ex. Maria Wolrath Söderberg, *Topos som meningsskapare. Retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation* (Örebro: Örebro universitet, 2012), Henrik Bohlin, ”Perspective-dependence and Critical Thinking”, *Argumentation. An International Journal on Reasoning* 23, nr 2, s. 189-203, och Bohlins artikel i föreliggande antologi, ”Bildning, dialog och kritisk självreflektion”. Om olika konceptioner av kritiskt tänkande, se även Eva Brodin, *Critical Thinking in Scholarship. Meaning, Condition and Development* (Lund: Lund University, 2007).

tänkande numera kopplas samman med så kallade värdegrundsfrågor inom ramen för skolans demokratiska fostringsuppdrag. Så har det varit åtminstone sedan andra världskriget. Mot bakgrund av de ohyggliga erfarenheterna från kriget fick skolan till uppgift att göra barn och ungdomar immuna mot de fascistiska och totalitära rörelsernas lockelser.

När föreställningen om denna form av kritiskt tänkande på bred front implementerades i Sverige gjordes det i hög grad som ett alternativ till det klassiska bildningstänkandet av tyskt snitt. Efter kriget fanns det en allmän uppfattning om att bildningstänkandet på ett djupt misskrediterande sätt var sammanlänkat med den tyska katastrofen. Många nazister var högt bildade, enligt tidens klassicistiskt orienterade definition av bildning, men det hindrade dem inte alls från att begå de mest fasansfulla handlingar. Att det förhöll sig på det viset bidrog starkt till bildningstänkandets reträtt under efterkrigstiden. I Sverige vände man sig i stället mot USA och därigenom kom alltså det kritiska tänkandet – tillsammans med värdegrundsfrågor – att lyftas fram på bildningens bekostnad. Även det frivilligt baserade folkbildningsarbetet inom till exempel ABF:s och andra bildningsförbunds regi försvagades under efterkrigstiden, bland annat till följd av införandet av en gemensam nioårig grundskola 1962 och den utbyggnad av både gymnasium och högskolan som därefter följde. Under sextioalet började det också föras fram kritik mot det paternalistiska draget i tidens folkbildningsarbete.²¹

Inom akademien är det först från 1990-talet och framåt som bildningsbegreppet återkommit på allvar och delvis då som en reaktion mot effekterna av den kraftiga expansionen av den högre utbildningen. Utvecklingen från ett elituniversitet till en masshögskola har inneburit en enastående demokratisering av den högre utbildningen, men detta har särskilt under det senaste decenniet gått hand i hand med en likriktning och krav på genomströmning, effektivitet och genomskinlighet, ofta utifrån ett kortsiktigt nyttotänkande. Redan för drygt hundra år sedan

²¹ Se t.ex. Bengt Nerman, *Demokratins kultursyn* (Stockholm: Bonniers, 1962).

påpekade den svenske filosofen och folkbildaren Hans Larsson att hans egen tid var ”hemsökt av nyttighetsmasken, som gnager varje friskt blad som vill slå ut”.²² Temat med den instrumentella nyttans problematiska överhöghet är egentligen av ännu äldre datum – det återfinns till exempel hos Friedrich von Schiller i slutet av 1700-talet – men få skulle väl bestrida att nyttighetsmasken i högre grad än någonsin hemsöker vår tids utbildningsdiskurs.²³

Allt detta utmanar i grunden de gamla idealen om personlig utveckling, akademisk frihet, kollegialt inflytande och ett nära samband mellan forskning och utbildning, liksom kritiskt tänkande och bildning mer generellt. I den här situationen är det viktigare än på länge att reflektera över bildningens och det kritiska tänkandets plats såväl i akademien som på andra håll. En helt central fråga är med andra ord hur dessa både begrepp kan laddas och återradikaliseras mot vår tids ensidiga nyttotänkande och mot bakgrund av den globala, svåröverblickbara värld i vilken vi lever. I de följande bidragen finns många uppslag, reflektioner och resonemang om hur detta kan göras.

Bokens innehåll

Av de tretton artiklar som boken består av är den första, ”Att sätta kunskap i ett sammanhang. Reflektioner kring en ny pedagogisk filosofi”, gemensamt skriven av Inga Bostad och Gorana Ognjenovic. Med avstamp i ett bildningsbegrepp av närmast hegelskt slag, där bildning först och främst förstås i termer av självutveckling och mognad, argumenterar de för nödvändigheten av att universiteten tar sitt ansvar och erbjuder bildande utbildningar för alla. Sedan följer en text av Per Svensson, ”Fri-

²² Hans Larsson, ”Om bildning och självstudier”, i Burman & Sundgren (red.), *Bildning*, s. 193.

²³ I sina så kallade estetiska brev skriver Schiller: ”Nytan är tidens stora idol som alla krafter slavar för och alla talanger tvingas hylla.” Friedrich von Schiller, *Schillers estetiska brev*, övers. Göran Fant (Järna: Kosmos förlag, 1995), s. 21.

het eller anställningsbarhet? Luther, Schiller, Humboldt och en klassisk konflikt”, som tar sin utgångspunkt i Martin Luthers liv och verk. Det kan tyckas vara något märkligt eftersom Luther inte sällan framställs som själva urtypen för det som ibland kallas ett traderingsideal till skillnad från ett bildningsideal,²⁴ men Svensson visar att Luther inte bara själv var en djupt bildad människa utan att han i sin person och bildningsgång också gav uttryck för många aspekter och problem som gång efter annan aktualiserats i den senare bildningshistorien, inte minst rörande relationen mellan bildning, utbildning, frihet och maktutövning.

Erik Tängerstad utgår i ”Bildning – varken utbildning eller inbillning” från den tyske begreppshistorikern Reinhart Koselleck och redogör för bildningsbegreppets utveckling och hur det kan relateras till andra näraliggande begrepp, som utbildning, inbillning och folkbildning. Tängerstad förstår bildning som en process utan slutmål och pläderar för en uppdaterad form av medborgerlig bildning för alla. I Lars Løvlies bidrag ”Kant och den ’transcendentala’ idén inom pedagogiken” ges en fördjupad bild av Immanuel Kants upplysningsfärgade filosofi och pedagogik. Som ingen tidigare tänkare ställde Kant det aktiva subjektet i centrum för sin filosofi, vilket blev av avgörande betydelse för det nyhumanistiska bildningstänkande som utvecklades kring sekelskiftet 1800. Kant själv använder termen *Bildung* men inte i samma kvalificerade personlighetsdanande betydelse som Humboldt. Däremot överensstämmer Kants insisterande på att uppfostran ska syfta till att göra barnet alltmer mänsklig, fri och kritiskt tänkande helt och hållet med det sedvanliga nyhumanistiska bildningstänkandet.

Humboldts bildningsuppfattning behandlas av Henrik Bohlin i ”Bildning, dialog och kritisk självreflektion”. Förutom att redogöra för några av denna nyhumanistiska bildningskonceptions grunddrag diskuterar Bohlin relationen mellan bildning och

²⁴ Om detta begreppspar, se Crister Skoglund, *Vita mössor under röda fanor. Vänsterstudenter, kulturradikalism och bildningsideal i Sverige 1880–1940* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1991), s. 42ff.

kritisk självreflektion och resonerar kring vad bildning kan tänkas betyda inom dagens universitet och högskola. Ett exempel på hur en livslång bildningsprocess kan se ut i praktiken ges i Sven-Eric Liedmans bidrag, "Karl Marx bildningsväg". Oaktat alla olikheter var Marx precis som Luther något av en bildningsgigant som inte bara ville förstå världen utan också förändra den – och som lyckades med det. Liedman framställer den unge Marx som en student i Humboldts anda och han förblev under hela sitt liv en läsande, skrivande, studerande människa som var upptagen av att förstå det samtida kapitalistiska samhället. Han levde som han lärde när han påpekade att det är i vårt arbete som vi kan förverkliga oss själva, i en process som präglas lika mycket av lek som av allvar. I "Odlandet av våra sinnen. Hans Larsson och bildningens former" utgår Anders Burman från en drygt hundra år gammal bildningsbroschyr skriven av Hans Larsson och resonerar kring hur den uppdelning som han där gör mellan olika bildningsformer – medborgerlig, etisk, estetisk och kognitiv bildning – kan tillämpas på det samhälle som vi lever i. Här berörs också frågan om hur bildning förhåller sig till kritiskt tänkande. Hur man närmare bestämt kan förstå relationen mellan dessa båda begrepp fördjupar sig i Bernt Gustavsson i. I sitt bidrag "Bildning och kritiskt tänkande i teori och praktik" redogör han för begreppens betydelse och visar på vilken aktualitet de har idag, inte minst då de förs samman i någon form av kritisk bildning.

Sedan följer några texter som framför allt fokuserar på den anglosaxiska bildningstraditionen som kallas *liberal education* och som idag har en av sina främsta uttolkare i den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum. I "Liberal Education. Konsten att inspirera levnadskonstnärer" tar John Hasselberg avstamp i sin egen bildningsgång i en allmän presentation av *liberal education*-traditionen. Bilden av Nussbaums medborgerligt inriktade bildningsprogram och hennes kritik mot olika instrumentella tendenser i dagens högre utbildningssystem fördjupas av Pelle Åberg i "Medborgarskap och utbildningens instrumentalisering.

Martha Nussbaum och den demokratiska medborgaren”. Här aktualiseras också en fråga som måste sägas vara av avgörande betydelse men som alldeles för sällan dryftas i dagens svenska pedagogiska och utbildningspolitiska debatt: vilket är egentligen utbildningens överordnade syfte?

Det konkreta arbetet med bildning i högre utbildning och undervisning fokuseras i ett gemensamt skrivet bidrag av Helen Avery och Monne Wihlborg, ”Det (sam)skapande mötet i högre utbildning”. Särskilt undersöker de förutsättningar för en meningsfull, bildande undervisning genom att till exempel göra det möjligt för studenterna att reflektera över problem utan färdiga svar och tid för deras mognande som människor. Temat med bildning i praktiken behandlas också av Petra Lundberg Bouquillon. I ”Estetisk reflektionsstrimma. Att skapa sin erfarenhet” resonerar hon inte bara kring vad bildning i dagens högskola betyder, utan visar samtidigt hur bildande utbildning kan utformas i den faktiska undervisningspraktiken. Särskilt betonar hon då den stora potentialen som finns i så kallade estetiska läroprocesser. Till sist anlägger Karin Grönvall och Jan Hjalmarsson ett bildningsperspektiv på en institution som har spelat en central roll i bildningssammanhang, nämligen det akademiska biblioteket. I ”Bildning för vår tids bibliotek” visar de på olika utmaningar som högskolebiblioteket står inför idag och resonerar kring hur dessa utmaningar på bästa sätt kan besvaras. Även här handlar det om att skapa så goda förutsättningar som möjligt för studenternas egna bildningsprocesser. Vi kan bereda vägen för, uppmuntra och underlätta andra människors bildning, men man kan bara bilda sig själv.

Att sätta kunskap i ett sammanhang

Reflektioner kring en ny pedagogisk filosofi

Inga Bostad & Gorana Ognjenovic¹

I vår diskussion om filosofi och bildning vill vi först och främst hävda att ett centralt mål för universitetet är att sätta kunskapen i ett sammanhang, eller mer specifikt, att klargöra, blottlägga och problematisera detta sammanhang. Det kan relateras till den enskilda studenten och den enskilda akademikern, som en fråga om djupförståelse och självständighet i motsättning till instrumentellt lärande och repetition, men det kan också relateras till traditionella akademiska värden om vetenskaplig uppriktighet, saklighet, ödmjukhet för vetenskapens osäkerhet, provbarhet, metodmedvetenhet med mera. Vidare kan det sammanhang som kunskapen sätts in i, och delvis redan befinner sig i, knytas till samhällets behov av medborgare som inte låter sig duperas, som förstår vetenskapens metoder och processer, inte minst den naturvetenskapliga, och som förmår skilja mellan seriösa och oseriösa källor, mellan påståenden och argument, liksom mellan olika slags orsaksförklaringar. Som vi kommer att komma in på innebär ett sådant akademiskt bildningsbegrepp även en insikt om distansen till makten, i meningen att kunskap är makt och knuten till en kamp om definitionsmakt. Bildningens utmaningar kan formuleras på följande sätt: vad ska akademikern använda sin kunskap till? Och kanske mer än

¹ Författarnas namn står i alfabetisk ordning. Artikeln är skriven i ett dynamiskt samarbete och författarna står gemensamt ansvariga för dess innehåll.

någonsin: vilken information och vilka fakta kan hon välja bort? Vad bör hon inte lita på?

En fråga som blir högst relevant, och som studierna vid ett universitet i lägre eller högre grad bör behandla, blir därmed vad den egna akademiska kulturen kännetecknas av. Läger den en grund för vetenskapliga grundfrågor, och är det tillräckligt högt i tak för att impopulära, radikalt kontroversiella perspektiv ges utrymme? Blir den enskilda studenten tagen i handen och ledd genom sina studier, blir hon tillräckligt utmanad? Ges det tillräckligt med tid och utrymme i föreläsningssalen, på seminarier och i fikarummet till en reell diskussion av vetenskapens *ethos*, hur kunskap kan brukas och missbrukas, och hur den enskildes liv kan stå i det gemensamma godas tjänst?

Alain Badiou – om sanning, makt och undantag

Enligt den franske filosofen Alain Badiou är filosofernas mest betydelsefulla uppgift att visa att livet handlar om tre universella problemställningar: för det första att göra medvetna val (och att de viktigaste valen utgörs av paradoxer) och klargöra dessa val, för det andra att problematisera distansen mellan makt och sanning, och för det tredje att lyfta fram problemställningar där vi söker undantagen och brotten.² Han framhåller också att filosoferna bör formulera egna filosofiska problem: ”En äkta filosof är någon som för egen räkning bestämmer vilka de viktiga problemen är, någon som lägger fram nya problem för alla. Filosofi är först och främst detta: att uppfinna nya problem.”³ Vad är då ”nya” filosofiska problem; är det kontexten som är ny, är de historiska, sociokulturella sammanhangen nya, eller handlar det om mer och mer raffinerade och komplexa problemställningar som ska resas? Badiou menar att det finns vissa filosofiska situationer som har specifika kännetecken, vilka ger en grund för resandet av filosofiska frågor.

² Alain Badiou & Slavoj Žižek, *Philosophy in the Present*, övers. Peter Thomas & Alberto Toscano (Cambridge: Polity, 2009).

³ Badiou & Žižek, *Philosophy in the Present*, s. 2.

Enligt Badiou finns det tre grundtyper av filosofiska situationer. För det första den sokratiska konfrontationen där vi ställs inför ett val med tydliga alternativ – filosofi blir att göra ett val eller ta ställning för eller emot, och klargöra dessa val (som vi känner igen från Jean-Paul Sartres existensfilosofi), det vill säga föreställa sig val eller tankeval. För det andra har vi filosofiska situationer som kräver ett klargörande av distansen mellan makt å ena sidan (Badiou nämner statlig makt, men vi kan även tänka oss andra former av makt, som fysisk makt eller terror som är baserat på fruktan för att något ska hända) och tänkande eller sanning å den andra. För det tredje finns filosofiska situationer där vi belyser värdet av undantag och brott – där det förväntade inte inträffar. Badiou hänvisar till en japansk film där de älskande till slut måste dö och kärleken övervinner allt, även döden. Enligt Badiou berättar filosofin på detta sätt för oss vad livet egentligen handlar om, att vi måste acceptera undantagen eller vara i händelserna (ögonblicken), befinna oss i distans till makten och vara övertygade i de val vi gör. Badiou menar inte att allt är filosofi, men där man hittar paradoxer mellan olika val, där avstånd finns till makten och där brotten inträffar och undantagen finns, där kan filosofi uppstå – som ett klargörande.

Filosofen är som en främling som bryter med konventionerna och kastar fram nya problemställningar och nya perspektiv samtidigt som han eller hon förmår övertyga andra genom att visa på det universella i dessa brott och i den – eller det – främmande. Enligt Badiou har dessa universella mönster ett antal kännetecken av vilka de viktigaste är att det universella är tänkbart, att det inte framstår som partikulärt eller något som endast angår enstaka delar, men däremot som singulärt, något som faller utanför det reguljära och som är säreget, självständigt och ovanligt.

Mer problematiskt är Badiou's försvar för att det universella har en implikativ form och att alla händelser har universella konsekvenser. Även om händelsen är subjektivt tolkad och upplevd så är konsekvenserna som följer av detta nödvändiga, menar Badiou. Men vem avgör detta? Och vad betyder det att

något är universellt om det är subjektivt grundat, det vill säga universellt för vem? Universella värden och normer finns alltid i en kontext. Handlingsval är därför avhängiga av relationen mellan den universella och den partikulära kontexten där handlingsvalen görs. Aristoteles har förmedlat detta i sin etiska modell, dygdeläran: dygder som är universella möter alltid situationer på nytt utifrån den partikulära situationen.⁴ Man ställs ständigt inför nya situationer och dessa måste därför värderas på nytt varje gång.

Pedagogens bildning och bildningens pedagogik

Vad innebär det att formas, bildas och mogna? Vilken roll spelar samhället för individens utveckling, och vilken betydelse har individen för samhällets utveckling? Hur kan stimulerandet till självständighet och frihet balanseras mot önskan om ett specifikt lärande och ett bestämt läranderesultat?

För att ge en bakgrund till dagens diskussioner om bildning kan vi skilja mellan tre bildningstraditioner: den första är den tyska nyhumanistiska traditionen med rötter hos Wilhelm von Humboldt och Johann Gottfried Herder, den andra är den anglosaxiska traditionen med sin *liberal arts*-modell, och den tredje den nordiska folkbildningstraditionen med dess grund i arbetarrörelsen och med förebilder i den tyska och franska upplysningstiden.⁵

Den norske pedagogen Lars Løvlie framhåller att Humboldt skiljde mellan karaktär och individualitet och hävdade att det var för endimensionellt att karakterisera en person uteslutande uti-

⁴ Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, övers. Märten Ringbom (Göteborg: Daidalos, 1988), och Gorana Ognjenovic, "Question of Responsibility. A Philosophical Exchange with Zygmunt Bauman", i Ognjenovic (red.), *Responsibility in Context* (Dordrecht: Springer, 2010).

⁵ Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner* (Göteborg: Daidalos, 2012), s. 9.

från hennes förmågor och uppträdande.⁶ En persons individualitet är alltid dold och obegriplig, men det är den som utgör hennes sanna liv. Mellan raderna framträder här ett begrepp om kultur: kultur är något som kan läras, användas, demonstreras och ändras i alla möjliga riktningar under ett levnadslopp. Kulturen kan till och med ”avläras” eftersom den är baserad på ”vanor” som lärs in eller adopteras utifrån, medan individualiteten är något som ligger mycket djupare i människan. Individualiteten är något mer sårbart som formas på ett mycket tidigt stadium, då intrycken tränger in djupare, och därför är det svårare att ”avlära” den på samma sätt som senare tillagda former av ”kultur” eller ”okultur”.⁷

Hos Hegel behandlas förhållandet mellan individualitet och kultur i relation till begreppet *Bildung* på två nivåer: först i familjen och våra nära relationer, där vår givna natur för första gången möter vår sociala natur, och därefter i det civila samhället och våra sociala relationer med andra, och denna andra etapp förutsätter den första. Oavsett var i livet man befinner sig måste man vara i en social gemenskap för att kunna definiera sig själv i kontrast till denna eller till en annan gemenskap som man relaterar till. Individualitet vidareutvecklas i en pågående kontrast till en eller annan gemenskap. Individuen är en del av samhället i en organisk process, där det fria samhället reproducerar sig själv genom en konstant negation av allt som hotar att förstöra den individuella friheten.⁸ På så sätt är utvecklingen av

⁶ Lars Løvlie, ”Dannelse og profesjon”, i *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (Oslo 2009) och Sven-Erik Nordenbo, ”Bildung and the Thinking of Bildung”, i Lars Løvlie, Klaus Peter Mortensen & Sven-Erik Nordenbo (red.), *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity* (London: Blackwell, 2003).

⁷ Melanie Klein, *Envy and Gratitude* (London: Virago Press, 1988) och Ognjenovic, ”Question of Responsibility”.

⁸ Alan Patten, *Hegel's Idea of Freedom* (Oxford: Oxford University Press, 2010) och Ognjenovic, ”Etterord”, i Bernt Hagtvet & Gorana Ognjenovic (red.), *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (Oslo: Dreyer, 2011).

samhällsinstitutioner avhängig av den fria individen, samtidigt som individens utveckling och självförverkligande är beroende av välfungerande institutioner. I en akademisk gemenskap innebär detta att man bör skilja mellan ”vad hon gör” och ”vem hon är”, liksom mellan ”en bildad akademiker” och ”en bildad person”. Samtidigt är båda delarna nödvändiga i en lärandemiljö som ska bilda nya, välfungerande akademiker.

I dagens perspektiv är det viktigt att påminna om att den klassiska bildningen kan verka konserverande, både eftersom den för vidare ett bestämt innehåll, en bestämd kanon, och för att den kan vara exkluderande för olika sociala klasser. Samtidigt måste vi vara klara över att orsaken till att vissa texter framstår som klassiker kommer sig av att de fångar eller ger uttryck för vissa grundläggande sanningar. Det är därför de klassificeras som klassiker med allt vad det innebär. På samma sätt kan man förstå den norske filosofen Gunnar Skirbekks argument om att man borde överge tanken om den klassiska tyska *Bildung* som ”en idé om perfektion” (á la Platon) och medge att vi är förpliktigade att utveckla diskursiva normer och att vi är felbara eftersom autonomi är en fråga om grad och inte perfektion.⁹ De flesta kan enas om att den deliberativa demokratin är en av våra viktigaste utmaningar idag: det är ingen självklarhet att vi ska ha demokratiska samhällsstrukturer även i framtiden, utan dessa måste kontinuerligt upprätthållas och förnyas, revitaliseras för varje generation. Inte minst tas rösträtten ofta för given. Vi är korttänkta och ser endast den nära historien och inte till exempel hur lite frihet kvinnor hade för bara en eller två generationer sedan.

Samtidigt bör man inte glömma att Hegel i sin vision om *Bildung* lyckades fånga en universell sanning (något som gör honom till en klassiker i den västerländska filosofiska traditionen) med just denna relationella aspekt av vår mänskliga tillvaro, vår relation till andra och dess underliggande logik, och därmed dialektikens roll i utvecklingen av individuell frihet.

⁹ Gunnar Skirbekk, *Rasjonalitet og modernitet. Essays i filosofisk pragmatikk* (Oslo: Universitetsforlaget, 2009).

Även hos Hegel är individuell frihet ”en fråga om grad, inte om perfektion” och därför är det aldrig säkert att alla individer kan uppnå den akademiska *Bildung* som vi talar om här. Den enda indikatorn på att man har utvecklat *Bildung* är att man kan bedriva samhällskritik. Hegels *Bildung* är dialogisk eftersom den är dialektisk. Dialektiken är en rörelse och fortsätter därför vidare även efter att man träder in i den rationella staten. Poängen här är inte bara att nå frihet (som lyckan hos Aristoteles), utan att dialektiken har en ”riktning”, och för att ha en riktning måste man ha ett mål – även om det hela tiden sker grader av utveckling.¹⁰ Man måste ha ett begrepp eller en idé om vad man vill uppnå, även om man accepterar att det ideala är onåbart. Hos Hegel är *Bildung* med nödvändighet kopplat till akademisk verksamhet eftersom den är en primär kunskapsresurs. I dagens samhälle förhåller det sig inte nödvändigtvis på detta sätt om vi följer Hegels tanke på *Bildung* kan ta sig uttryck i samhällskritik: man kan vara bildad utan att ha formell högre utbildning, och man kan ha högre utbildning utan att vara bildad. Dessutom kan man vare en bildad akademiker utan att vara intellektuell och omvänt: man kan vara intellektuell utan att ha vara sig akademisk bildning eller högre utbildning.

John Dewey framhöll att Hegels föreställningar om *Bildung* utgör en gynnsam utgångspunkt i diskussioner om vad en samhälls- eller bildningsprocess innebär.¹¹ Bildningsbegreppet är hos Hegel nära relaterat till hans analys av det civila samhället (*die bürgerliche Gesellschaft, societas civilis*). Detta begrepps betydelse är emellertid något annorlunda än vad vi lägger i det idag. Hos Hegel betecknar det något ickepolitiskt och är ett socioekonomiskt snarare än ett politiskt begrepp. Hegels begrepp om civilsamhället betecknar en av flera faser som individen genomgår under loppet av sin utveckling till statsmedborgare. *Societas*

¹⁰ Arne Johan Vetlesen, ”Nedskytingen av Levinaske spurver med Kantianske kanoner”, *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, vol. 38, nr 1-2, 2003, s. 163-164.

¹¹ Jay Martin, *The Education of John Dewey. A Biography* (New York: Columbia University Press, 2003) och Ognjenovic, ”Etterord”.

civilis klassificeras som ”den andra familjen”, och familj och civilsamhälle blir på så sätt två olika men sekventiella delar av bildningsprocessen.¹² Denna process är i sin tur en del av den samlade process som individens självförverkligande innebär.

Societas civilis är en individualsfär av egenintresse, den drivs av ekonomisk aktivitet och innehåller ett stort antal individer. Sfären består av ett system av behov och den nödvändiga juridiska strukturen som upprätthåller det statliga reglerings- och välfärdssystemet. Det är civilsamhället som genom att (ut)bilda individerna bär dem vidare i riktning mot det universella. På vilket sätt? Individen i ett civilt samhälle kan endast tillfredsställa sina egna behov genom att samtidigt tillgodose andras. Detta innebär att uppmärksamheten i ett civilt samhälle flyttas från det egoistiska, omedelbara och individuellt partikulära (som dyrkas i den partiella familjesfären), till en universell form. Man kan säga att blicken tas upp från det uppenbara, och att man lär sig att förstå sin delaktighet i ett större perspektiv. Det som gör Hegel speciell i förhållande till andra filosofiska klassiker som också sysslar med individens självförverkligande är att hos honom är friheten det ändliga goda.¹³ I det avseendet är relationen mellan samhället och individen organisk och inte atomistisk.

Bildning som självutveckling och mognad

På vilket sätt griper detta in i vår debatt om bildning i högre utbildning och forskning? Målet med utbildningen kan sägas vara att hjälpa studenterna att realisera modernitetens ideal samtidigt som de ska förverkliga sig själva och vara en del av realiseringen av det samhälle de lever i: att individen blir en självskapad människa på samma gång som hon förhåller sig till sin omvärld och förstår sin relation till den omvärld som hon är en del av.

¹² Robert R. Williams, *Hegel's Ethics of Recognition* (Berkeley: University of California Press, 1997).

¹³ Paul Franco, *Hegel's Philosophy of Freedom* (New Haven: Yale University Press, 1999).

Denna självutveckling kan endast ske på grundval av individuell strävan och eget ansvar.

Att tala om mognad innebär samtidigt att bildning förstås som en förändringsprocess mot något bättre, något mer enhetligt och kumulativt. En sådan idealistisk tanke om att den enskilda människan mognas genom teoretisk och praktisk insikt är i sig själv en del av bildningens arbetsfält. Men hur öppen är den föreställningen för kritik och socialhistorisk analys?

Så länge den förstås traditionellt och bokstavligen är denna modell alltid öppen för nietscheansk kritik, och den kommer därför att bli angripen på samma sätt som den blivit otaliga gånger förut.¹⁴ Här riktar vi emellertid först och främst in oss på akademisk bildning, där mognad genom teoretisk och praktisk insikt är essentiell. Målet med utbildning baserat på en sådan bildningsmodell är att hjälpa studenterna att bli självskapade människor.

Man kan läsa *Andens fenomenologi*, Hegels huvudarbete, som en bildningsroman som beskriver en växelverkan mellan huvudpersonens erfarenheter å den ena sidan och huvudpersonens gradvisa självutveckling å den andra.¹⁵ *Andens fenomenologi* innehåller en teori om lärande och filosofi där dualismen mellan subjekt och objekt har en parallell i tudelningen mellan erfarenhet och lärande. Kunskap uppnås genom erfarenhet, genom ett sökande efter det bredaste spektrumet av erfarenhet. Lärande är baserat på ett intensivt sökande efter sanning. Detta självförverkligande kan endast ske på grundval av en individuell strävan efter utveckling och ett individuellt ansvar för sin egen utveckling. Att vara akademiker innebär att vara i rörelse på två sätt: att vara villig att bli satt i rörelse och att förbli i rörelse. Detta är huvudmetoden för den möjliga utvecklingsprocessen: därav den

¹⁴ Här menar vi kritik i nietscheansk betydelse: kritik som produktivt återkopplande, inte som negativitet.

¹⁵ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Andens fenomenologi*, övers. Brian Manning Delaney & Sven-Olov Wallenstein (Stockholm: Thales, 2008), och Josiah Royce, *Lectures on Modern Idealism* (New Haven 1919).

dialektiska prägeln, och därför är konstruktiv kritik eller synpunkter utifrån en av de huvuddrivkrafter som upprätthåller processens dynamik. Själva metoden förutsätter en förmåga att justera denna rörelse allteftersom nya möjligheter uppkommer.

Man glömmar lätt att mognad är ett begrepp som innefattar båda sidorna av denna process: individen och lärandemiljön. Chanserna för att den enskilda studentens bildningsprocess ska lyckas är mycket större om lärandemiljön är bildande. Några utmärkande drag för sådana miljöer är deras öppenhet för de impulser som nya studenter kommer med, deras tvärvetenskapliga orientering, att de låter sina forskningsstrategier primärt vägledas av ett sökande efter sanning och att de använder sig av olika metoder för att få fram den bästa möjliga kunskapen. En viktig aspekt utgörs av förmågan att skilja mellan relevanta och irrelevanta frågor. Det är troligare att studenterna utvecklar denna förmåga om det är tillåtet att ställa olika typer av frågor: man måste kunna se skillnad på, och förstå grunderna för, varför det finns "intressanta" och "ointressanta" frågor, och vanligtvis bestämmer kulturen i lärandemiljön vad som uppfattas som det ena eller det andra. I dessa lärandemiljöer ökar också sannolikheten för framgång om inte samma frågor upprepas hela tiden, utan att det tvärtom förekommer en utveckling också på det området.

För att lära sig att dryfta nya frågor, att se nya detaljer och att förstå saker på olika sätt, måste sådana arbetsmetoder demonstreras av lärarna själva i studenternas lärandemiljöer. Denna kulturella aspekt rörande mognaden i lärandemiljöerna hör samman med en annan viktig aspekt: att lärarna förmår förhålla sig till alla slags frågor, även sådana som presenteras i en form som inte anses vara akademisk giltig. Genom att hantera frågor på så sätt ökar chanserna för att de tar en god riktning efter att "miss-tagen" blivit omhändertagna. För att förstå värdet i att ha rätt måste studenterna få ta fel, och de måste förstå att alla tar fel ibland liksom att det är i sin ordning att medge sina misstag och

att detta ingår i den vardagliga, akademiska praktiken och i visst avseende tjänar målet att komma närmare sanningen.

Den socialantropologiska metoden har ett tydligt budskap: om du ska lära känna en kultur så lyssna inte på vad de säger, utan se vad de gör. I universitetsmiljöer lär studenterna väl så mycket av det vi ”gör” som av det vi säger. För att studenterna ska bekanta sig med denna typ av praxis måste lärarna demonstrera detta dagligen och studenterna måste anamma och tillämpa det själva.

I denna gemenskap är vi emellertid beroende av att den filosofiska modell som gör sig gällande representerar en form av asymmetrisk ömsesidighet.¹⁶ Emmanuel Lévinas beskriver hur sociala relationer just innebär en sådan asymmetrisk ömsesidighet. Ömsesidigheten yttrar sig asymmetrisk på samma sätt som Dostojevskij skriver i *Bröderna Karamazov*: vi är alla ansvariga för allt och alla i mötet med alla, *och jag själv mer än de andra*. Initiativet till att sätta igång studenternas självförverkligande-processer som akademiker måste alltid komma från lärarna i akademien, men sannolikheten att lyckas med detta är knappast stor om inte akademien ger goda förutsättningar för att processen ska kunna genomföras. Lärandemiljön måste ta ansvar för de studenter som kommer dit för att lära sig.

En viktig påminnelse om vilka potentiella faror som ligger i akademiska lärandemiljöer som är obildade, splittrade, stängda, rigida, ideologiserade och politiserade kommer från Karl Jaspers och hans bok *Die Idee der Universität*. Det är en uppgörelse med universitetskulturen mot bakgrund av vissa akademiska miljöers delaktighet i den ideologiska uppbyggnaden av antisemitismen.¹⁷

¹⁶ Vetlesen, ”Nedskytingen av Levinaske spurver med Kantianske kanoner”.

¹⁷ Karl Jaspers, *Die Idee der Universität* (Berlin: Springer, 1980).

Filosofisk bildning och bildningens filosofi

1987 skrev Allan Bloom: ”Det föreligger ingen vision, inte heller konkurrerande visioner om vad en bildad människa är.”¹⁸ Men stämmer verkligen det? För länge sedan utvecklade Aristoteles ett etiskt system rörande förhållandet mellan individens personliga utveckling och gemenskapens behov av kunskap och moral. Enligt Aristoteles är man inte så mycket mer än summan av sina etablerade relationer med andra.

Det är lätt att föreställa sig att bildning endast handlar om att tillägna sig ett visst innehåll, en kanon eller uppsättning teorier, begrepp och traditioner – att det är fråga om ”mer kunskap”, en kompetens som kan bockas av när vi lärt oss det – och att allmänbildning innebär att tillägna sig det generella eller att veta tillräckligt för att ha överblick. Om vi i stället betonar bildning som en process, där man mognar och tillvaratar sin potential till växande, och förstår bildning som något som de enskilda är och inte något de har (som till exempel hos de norska filosoferna Jon Hellesnes och Hans Skjervheim), är det lätt att bortse från att också bildningsprocesser är historiska, att de sker i en tid, i en kultur och på en bestämd plats som är formande och bestämmande. Som Løvlie uttrycker det: ”Bildning är historia tolkad genom ett temperament. Bildning är inte fernissa, utan införlivande och inskrivande i historien, som en del av ett praktiskt, pedagogiskt vetande”.¹⁹

Det är med andra ord viktigt att kunna kontextualisera sina tankar och klargöra sin egen ståndpunkt i relation till andra. Det är också betydelsefullt att kunna förstå var de egna idéerna kommer ifrån och vilken riktning de tar när vi släpper loss dem i kreativ argumentation. Akademisk bildning förutsätter i sig förmågan att vara i konstant rörelse, i ständig öppenhet inför nya idéer och impulser utifrån, i ett konstant improviserande i sökandet efter bättre förklaringar än de redan befintliga.

¹⁸ Allan Bloom, *The Closing of the American Mind* (New York: Simon & Schuster, 1987), s. 337.

¹⁹ Løvlie, ”Dannelse og profesjon”, s. 25.

Till viss grad är det omöjligt att undvika att bildning både framställs och angräps som kanonisk – det handlar om ett överförande av centrala tankar, positioner och begrepp – men detta kan göras mer eller mindre dialogiskt och kritiskt, mer eller mindre monologiskt och ”lektoralt”. Den ideologiska friheten, i betydelsen medvetenhet om att och hur vetenskapen är knuten till värden, klass, religion, genus och kultur, är en förutsättning för att den enskilda studenten ska kunna utveckla sin självständighet och sitt kritiska omdöme. Dessutom är det viktigt att vara medveten om att vetenskap inte endast är ett resultat av förmågan att etablera skillnader och distinktioner i det oändliga, utan att man för att skapa god vetenskap också behöver skapa sammanhang, både i relation till samtida kunskaper och med klassiker.

Att öva sig i att vara kritisk innebär att träna upp förmågan att värdera och särskilja, men också att uppmuntras till att använda sitt omdöme, att värdera för och emot, att komma med motargument och uppföljande frågor samt att värdera olika arguments hållbarhet och relevans. Att den akademiska kulturen, seminarierna och föreläsningarna genomgående stimulerar till kritisk reflektion innebär mycket mer än att bara kritisera i betydelsen att ifrågasätta och komma med invändningar. Inte minst är det viktigt att understryka att kritiskt tänkande och etisk reflektion inte alltid är förenliga med klassisk bildning, ja, ibland kan den gå på tvärs emot och radikalt kritisera den klassiska bildningen.

Om det är så att begreppet om allmänbildning följer den traditionella och klassiska synen att man förvärvar (allmän)-bildning genom att tillägna sig central kunskap i ett visst ämne och dess traditioner – gärna också genom att se sammanhang och helhet i detta ämne – så är det samtidigt lätt att tro att dess motsats är ett ”rent” och ”kontextlöst” omdöme, där målet består i förmågan att förhålla sig kritisk och kreativ till etablerad kunskap. Den goda medborgaren som ska bemästra sitt liv står en-

sam med sin rationalitet och sin mogningspotential i ett historielöst och kulturfritt centrum.

Som vi ser det kan man därför tala om fyra typer av akademisk bildning, utifrån två metoder (dialogisk och lektoral) och två rörande kunskapsuppfattningar (kanonisk och polyfont eller flerstämmd och kritisk). Både den lektorala och den dialogiska bildningen kan förmedla de båda kunskapsuppfattningarna; det är fullt möjligt att förmedla lektoral eller monologiskt såväl en konservativ, kanonisk kunskapsförståelse som en öppen, mer flerstämmig syn på kunskapstraditioner och teorier. De två kunskapsuppfattningarna kan också förmedlas i en lärandesituation präglad av dialog och med plats för undran, men då i en mer kritisk och frågande kontext.

Alla fyra former för akademisk bildning har sin plats i högre utbildning, och de kan med fördel existera sida vid sida, men en lektoral eller monologisk metod som förmedlar en kanonisk kunskapsuppfattning hänvisar det personliga kunskapsförvärvandet till den enskilda och frånskriver sig på så sätt en del av ansvaret för att studenten förvärvar och begriper det aktuella ämnet. Den goda föreläsningen, som är utpräglad monologisk, kan å andra sidan ge en unik tillgång till resonemang och tankebanor.

Moralisk oro

Akademisk bildning är präglad av moralisk oro. Man kan då fråga sig: vilken nytta gör denna form av moralisk oro? Vilken långsiktig nytta har förmågan att ställa frågor till det som lärs, varför det lärs och vilka perspektiv och förmågor detta kan ge? Vilken nytta har en systematisk reflektion där man rör sig från det individuella till det generella och universella?

För att få en djupare förståelse av något är det ofta avgörande att först bli förvirrad – eller avläras en förståelse som är inbillad, vag eller oklar. Det kan vara väsentligt att visa studenterna på dilemman för att de ska få balans i den ytliga kunskapen. Samtidigt måste lärarna befinna sig i detta ”förvirringens hav” tillsammans med studenterna. Denna form för ”avlärande förvir-

ring” (kanske kan vi kalla det ett negativt studieresultat) är en form av lärd okunskap (*docta ignorantia*).

Filosofiska samtal är beroende av en öppenhet inför det som inte är på förhand givet och inför att sanning konstrueras på nya sätt varje gång ett samtal äger rum. Bildningsperspektivet i utbildningen måste vara öppet för att det finns många tolkningsmöjligheter och att den enskilda människan kan ta många olika vägar till förståelse. Friheten att ställa kvalificerade frågor om samhället och människolivet, och friheten att omvärdera existerande förståelser av samhället, är inte bara den enskildas rätt – det är hennes plikt. Såväl skolor som universitet borde i högre grad än vad som idag är fallet bli arenor för att problematisera begrepp, uppfattningar, normer och värden, inte minst på grund av att informationsmängden är överväldigande och livsvalen öppna.

Initiativet till att delta, att engagera sig i och att lära sig av andra visar på vilket grundläggande sätt vi är beroende av gemenskap för att vidareutveckla oss i ett samhälle drivet av en kronisk extremsport kallad ”individualism”. Att låta sig påverkas av andra, tillåta sig att bli satt i rörelse och fortsätta att vara i rörelse är den primära logiken bakom *Bildung*.

Kunskapsmiljöernas ansvar

Varje lärandemiljö bör ha en kultur för att ta sig an utvecklandet av idéer. Lärarna är moraliskt förpliktade att aktivt ta del i realiserandet av studenternas akademiska bildning. Denna process förutsätter att lärarna själva deltar, och processen kan i sig ses som ett stadium av lärarens eget förverkligande som lärare. Att ta initiativ inför studenterna och att studenterna aktivt söker kunskap sammanfattas i sista hand i de självförverkliganden som äger rum i en asymmetrisk ömsesidighet. Som nämnts kan Lévinas begrepp *mitt ansvar för den andra* endast komma från mig själv, och på samma sätt vill alla andra ha samma ”röst” i sig själva, eftersom vi aldrig kan byta plats med den andra annat än

på ett metaforiskt sätt.²⁰ Detta innebär vidare att ansvaret är något som händer med oss (jämför Hegels begrepp *Erfahrung*). Detta är inte något vi själva har kontroll över. Ansvaret är på samma gång ovillkorligt, därför att det uppstår innan någon form av kalkyl eller kontrakt, och absolut eftersom det implicerar ett subjekt som utför handlingen. Att ta detta ansvar för studenternas uppbyggande av den egna bildningen är en form av förverkligande av oss själva, av den kunskapsmiljö vi tillhör och av det samhälle som vi alla lever i.

Detta ansvarsbegrepp, som är ett socialt begrepp om ansvar, kan föras tillbaka till Aristoteles och hans föreställning om dygder, till Hegels begrepp om självförverkligande och till Hannah Arendts filosofi om *vita activa*.²¹

Frihet som grund för bildning

Bildningsorienterade lärandemiljöer måste vara grundade på frihet. Den frihet som den enskilda människan erfar under denna bildningsperiod är en frihet som hon endast kan uppleva om hon följer sina egna passioner och övertygelser, och samtidigt reflekterar över och medvetet väljer vilken passion hon vill följa. Man behöver därför veta vilka ens egna verkliga passioner är. Detta implicerar att god bildning förutsätter en viss emotionell mognad vid sidan av den intellektuella mognaden. *Bildung* artar sig bland annat som mod att göra upp med det överlämnade kulturella och akademiska arvet. Denna uppgörelse förutsätter att man bemästrar sitt eget arv och sitt bagage, som i praktiken utgör grunden för uppbyggnaden.

Till exempel kan begreppet demokrati användas som en lackmustest av studenternas förståelse av den verklighet som vi lever i efter den mardröm vi upplevde den 22 juli 2011. Att stu-

²⁰ Arne Johan Vetlesen, *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse* (Oslo: Universitetsforlaget, 2003) och Ognjenovic, "Question of Responsibility".

²¹ Ognjenovic, "Question of Responsibility" och Hannah Arendt, *Människans villkor. Vita activa*, övers. Joachim Retzlaff (Göteborg: Daidalos, 1998).

denterna har en klar förståelse av detta begrepp är ingen självklarhet. Att förstå hur demokratin fungerar och varför vi behöver den är av avgörande betydelse. Samhällsutvecklingen leder till att förmågan till kritisk reflektion och självständigt tänkande blir allt viktigare för den enskilda människan.

För att sammanfatta på vilket sätt olika varianter av filosofiska samtal kan fungera kan vi skilja mellan tre riktningar. För det första kan vi urskilja en existentiell riktning, där filosofiska dialoger har en existentiell poäng. Genom att delta i ett filosofiskt samtal upptäcker man sin egen reflektionsförmåga, självmedvetenhet och tankeförmåga. För det andra kan vi peka på en tematisk, sakorienterad riktning, att vi upptäcker den idéhistoriska, politiska och filosofiska kultur som vi är en del av och som vi kan känna igen oss i. Frågor knutna till kunskap, sanning och etiska förpliktelser och värden formuleras på olika sätt i olika traditioner. För det tredje har vi en transcendental riktning såtillvida att filosofiska samtal handlar om att lära sig bli medveten om sitt eget sätt att tänka. Här är det själva tänkandet som är objekt för samtalet.²²

Som Arendt framhåller är äkta filosofiska undersökningar händelser som inte tidigare har inträffat, de är oförutsägbara och överraskande, och ideellt sett utmanar de alla vedertagna teorier och pedagogiska metoder. Detta visar bland annat att reflektion och kritiskt tänkande är någonting annat (och ligger någon annanstans i processen) än förståelse. Men det visar samtidigt att alla akademiker har ett behov av osäkerhet som är orsakat av nyfikenhetens drivkraft. Om vi ser på vårt dagliga handlande, vad som är den huvudsakliga drivkraften i vår akademiska utveckling, framträder bilden ganska klart. Vi praktiserar en relativt enkel pedagogisk övning: vi söker efter osäkerhet, vi omfamnar osäkerheten och vi blir uttråkade när den övervinns och försvinner i den process som innebär att ny kunskap erövrar.

²² F. T. Hansen, "Undringsfællesskabet som vej til U-læring på højere uddannelser", i Lone Belling (red.), *Fortællinger fra U-et* (Virum: Psykologisk Forlag, 2010).

Att sätta kunskap i ett sammanhang

Vilket sammanhang ska kunskapen sättas in i? Den akademiska kunskapen sätts in i en vetenskapstradition (eller befinner sig redan i en eller flera traditioner som kan klargöras, problematiseras) där den teoretiska kunskapen är det primära: även i professionsutbildningar ska de teoretiska studierna bilda underlag för yrkens utövning och praxis. På vilket sätt ska den naturvetenskapliga kunskapstraditionen presenteras för den samhällsvetenskapliga, och hur mycket mångsidighet och bredd finns det plats för i ett akademiskt nyanserat studium som i regel är avsett för att gå i djupet och utbilda experter?

Det finns två systembaserade, institutionella uppbyggnader av kunskaps samhällen så som vi känner dem idag: en horisontell och en vertikal ämnesindelning. Ämnesindelningen är i viss utsträckning en produkt av historien och befinner sig i lägre eller högre grad i konstant förändring. Nya ämnen växer fram, som molekylär biovetenskap, nanoteknologi och jämförande politik, samtidigt som den horisontella indelningen mellan naturvetenskap och medicin, samhällsvetenskap och humaniora, teoretiska och praktiska ämnen etcetera historiskt sett varit stabil. Denna indelning är också knuten till de kunskapsstrider mellan så kallade nyttiga och onyttiga ämnen. Som Ola Stafseng framhåller med hänvisning till folkbibliotekens historia och status fram till omkring första världskriget: folkupplysningen har haft begränsade villkor. De lokalpolitiska diskussionerna om och mot (knappa eller inga) anslag och krav på kontroll över vilka böcker som skulle köpas in ger en nedslående inblick i en mothistoria till de nationsbyggande mytologierna från nyare tid. Det argumenterades för att böcker stal tid från nyttig verksamhet och plantera osunda idéer i omogna huvuden. I småsamhällen var "läsare" inget honnörssord, utan gav tvärtom en antydan om att redskap, djur och folk kunde försummas.²³

²³ Som Stafseng har formulerat det (i en föreläsning vid Universitetet i Oslo, 2010): Fram till idag är detta en bakgrund för det som många kallar en "ämnesstyrd skola", en institutionell ordning som ofta anses vara den själv-

Den vertikala ämnesindelningen utgör också ramen för kunskapssamhället genom att grundskolan och den gymnasiala utbildningen ska leda till en gradvis vidgad förståelse och insikt som ska kunna utgöra en grund för högre utbildning. Kvaliteten i de tidiga stadierna på vägen genom kunskapssamhället är viktig också för den akademiska bildningen, eftersom det är det fundament som universiteten har att bygga vidare på.

Perspektiv på individuell bildning i ett kunskapssamhälle

Är dessa linjer lika symmetriska som de ser ut att vara? Man får inte glömma att självförverkligandet som människa utgör ramen för självförverkligandet som akademiker och inte tvärtom. Den individuella viljan till självförverkligande är på så sätt samma vilja som finns som en drivkraft i den akademiska bildningen på individnivå. I det avseendet driver det individuella självinitiativet båda delarna framåt under den enskilda människans hela liv. Detta innebär ett erkännande av hur beroende vi är både av andra människor och av olika slags yrkespersoner. Vad som krävs är ett erkännande av att våra kunskaper alltid är en del av ett större sammanhang och att de har mångfaldiga implikationer för detta sammanhang.

I metodologiskt sammanhang finns det två mycket viktiga aspekter av kunskapssamhällets uppbyggnad på individnivå: för det första att det krävs en bildad akademiker för att erkänna var den egna expertisen tar slut och var andras expertis börjar, och

klara och enda möjliga. Under tidens lopp har information och kunskap växt till överflöd med otaliga källor och kanaler samtidigt som lärarens position kraftigt har reducerats; det är en yrkesgrupp som ofta verkar själv-uppgiven. Då står vi igen med kunskapernas ordning som bara blir starkare och starkare och understöds av tung institutionalisering. Det blir ständigt fler forsknings- och universitetsämnen, forsknings- och lärobokstraditioner, läroplaner, förvaltningar och organisationer som är anpassade till sina egna kunskapsområden och så vidare.

för det andra krävs det en bildad akademiker för att medge att de egna kunskaperna och perspektiven inte räcker till.

Oavsett vilken disciplin de specialiserar sig i, och oavsett om de blir kvar vid universitet eller lämnar det, hamnar akademiker ofta i direkta eller indirekta maktpositioner: antingen utövar de själva makt genom att bland annat fatta beslut å andras vägnar, eller så tas de in som rådgivare till makthavare. För att undvika att hamna under Max Webers byråkratibegrepp om förlust på perspektiv och i ”rationalitetens järnbur” är akademisk bildning något som akademiker (oberoende av disciplinval eller yrkesval) måste ha. Detta kan betraktas från ett tudelat perspektiv vilket är både långsiktigt och cirkulärt eller reflektivt.²⁴ Det långsiktiga perspektivet innebär att vi måste skapa ett utbildningssystem där bildning inte är något privat gott, utan betraktas som ett allmänt gott som alla är med på att skapa och använda sig av. Det cirkulära och reflektiva perspektivet innebär att de val som akademiker gör är bäst när de informeras av en genomgång av allmänbildningens utmaningar och fostran. Detta är synnerligen viktigt i förhållande till den stora mängd faror som finns där ute och den stora skada som kan orsakas om man inte är en bildad akademiker: allt från hanterandet av en socialklients livssituation till politiska och näringsmässiga beslut som har betydelse för hela landets framgång.

Som vi har visat i vår inledande analys måste vi komma bort från en ensidig och dogmatisk universitetssyn för att kunna uppbåda en allmänbildning av det slag som vi har försökt att skissera här. Givet dagens rådande tänkande skulle detta innebära ett paradigmskifte – och vårt ärende är att visa på behovet av att återupprätta och anpassa oss till ett arv som får ständigt ökande betydelse. Det viktigaste just nu är inte att betrakta bildningen som en moraliserande överbyggnad, utan tvärtom se bildning som ett möjliggörande för individens självförverkli-

²⁴ Max Weber, *Political Writings*, red. Peter Lassman, övers. Ronald Speirs (Cambridge: Cambridge University Press, 1994) och Hagtvet & Ognjenovic (red.), *Dannelse*.

gande att bli ett ansvarigt subjekt i det civila samhället och som ett vidareförande av de demokratiska ideal som detta tänkande står för.

Något som också borde tematiseras är det perspektiv som Martha C. Nussbaum för fram när hon frågar: vad förlorar samhället av idag på att utbildningssystemet i allt högre grad utbildar ”användbara maskiner” och i allt mindre utsträckning självständigt tänkande människor?²⁵

Universiteten har ett särskilt viktigt samhällsuppdrag: att utvidga vårt vetande och därmed bidra till ekonomisk tillväxt och kulturell utveckling. Att bevara universiteten som självständiga kunskapsinstitutioner som inte är grundade på intellektuell konformism är avgörande för att upprätthålla en levande demokrati.

Enligt Arne Johan Vetlesen har akademikern ett tydligt definierat samhällsuppdrag.²⁶ Det finns emellertid anledning att fråga hur man ska följa upp detta uppdrag som i sin essens är avhängig av förmågan till kreativitet och nyskapande. Trots att C. P. Snows påstående om ”två kulturer” är en legitim ingång till den situation som vi befinner oss i idag, förblir Karl Jaspers definition av universitetet giltig: en gemenskap där lärare, studenter och alumner är sammanbundna av just ett sådant gemensamt ansvar för ett sökande efter sanningar, oavsett vilken metod som används och oavsett vilken delaspekt av tillvaron som tas upp.²⁷

Konklusion

Att argumentera för bildning och allmänbildning innebär ingen önskan om att skapa en institutionell klasskillnad, vare sig bland medborgare eller bland de akademiska disciplinerna. Tvärtom är bildning en viktig sak för såväl universitetet som samhället. Enligt vårt synsätt är bildning inte ett politiskt begrepp, även om

²⁵ Martha C. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* (Princeton: Princeton University Press, 2010).

²⁶ Gorana Ognjenovic, ”Social Critique Today”, *Dictum*, nr 1 2005.

²⁷ C. P. Snow, *The Two Cultures and the Scientific Revolution* (London: Cambridge University Press, 1959). Jaspers, *Die Idee der Universität*.

det ofta uppfattas på det sättet idag. I kombination med en filosofisk, moralisk reflektion av det slag vi skisserat här får det hegelska bildningsbegreppet betydelse i utvecklingen av välinformerade, självständiga och empatiska medborgare. Enligt Hegels modell är bildningsprocessen en fas i individens självförverkligande som vi alla går genom.²⁸ Kanske kan man säga att Hegel här intar vad vi idag kunde kalla en socialdemokratisk position, eftersom denna typ av bildning är något som måste omfatta alla i samhället utan hänsyn till skillnader i bakgrund, funktionsförmåga eller kön. Det ska till exempel inte vara så att akademien endast är till för medelklassen. Alla som kommer till universiteten ska ha rätt att vidareutveckla sig och genomgå bildningsprocesser – oavsett vilken bakgrund de har.

Att bygga upp ett utbildningssystem som motverkar sådana skillnader skulle vara ett uttryck för det som Iris Young kallar ”skillnadens politik”.²⁹ En sådan politik går ut på att definitivt erkänna andras behov, även om dessa inte alltid är lika synliga som de egna. Detta för att vi lever i ett samhälle som är differentierat, där alla inte har samma möjligheter eller samma förmåga att uttrycka sin närvaro vid utformningen av samhällets gemensamma politik.

Översättning: Synne Myreböe

²⁸ Hagtvet & Ognjenovic, ”Etterord”.

²⁹ Iris Young, *Justice and the Politics of Difference* (Princeton: Princeton University Press, 1990).

Frihet eller anställningsbarhet?

Luther, Schiller, Humboldt
och en klassisk konflikt

Per Svensson

Vill man lära sig något om det komplicerade förhållandet mellan bildning, utbildning, frihet och maktutövning är det en god idé att studera Martin Luther.

Också med dagens mått mätt var Luther välutbildad.¹ Efter att ha tillbringat mellan sju och nio år, uppgifterna går isär, i latin-skolan hemma i Mansfeld gick han ytterligare fyra år i fortsättningskola, först i Magdeburg och sedan i Eisenach. Som sjuttonåring skrevs han sedan in vid universitetet i Erfurt. Det var ett av det tyskspråkiga Europas äldsta universitet, grundat på 1390-talet, men samtidigt ett av de modernaste. Erfurtuniversitetet hade i den senmedeltida striden mellan ”realister” och ”nominalister” tagit ställning för de senare och bekände sig till den så kallade *via moderna*. Det innebar att akademikerna i Erfurt gärna åberopade sig på den engelske franciskanermunken och logikern William av Ockham, känd för ”den ockhamska rakkniven”, det vill säga regeln att alla antaganden som inte är nödvändiga för att förklara ett fenomen ska skäras bort.

¹ Lutheravsnittet i denna uppsats bygger bland annat på följande biografiska verk: Richard Friedenthal, *Luther. Sein Leben und seine Zeit* (München: Piper 2005), Horst Herrmann, *Martin Luther. Eine Biographie* (Berlin: Aufbau Verlag 2006), Thomas Kaufman, *Martin Luther* (Nördlingen: C. H. Beck Verlag, 2006). Jag hänvisar också till min egen bok *Dr Luther & Mr Hyde. Om tro och makt då och nu* (Stockholm: Cordia, 2008).

Det var i denna intellektuella miljö, präglad av förkärlek för logik och med en dragning åt skepticism, som studenten Luther socialiserades. Som idéhistorikern Anders Piltz framhållit hade det rimligen viss betydelse för hans utveckling till radikal kritiker av påvedömet:

Det är ingen tillfällighet att det var anhängare till Ockham som började ifrågasätta den aristoteliska fysiken. Det är heller ingen tillfällighet att en man som Martin Luther mognade till reformator under inflytande av ockhamistisk filosofi och teologi, ett faktum som han själv pekat på.²

Efter arton månader hade Luther klarat de grundläggande universitetskurserna och tog en baccalaureus-examen. Därefter följde studier för magistergraden, det vill säga studier i *quadrivium*: den klassiska ämneskvartetten aritmetik, astronomi, geometri och musik. Han fick sin magisterbrett 1505, efter inte fullt ut fyra års universitetsstudier. Men ännu var Luther inte färdigutbildad. Nu väntade de mer nytto- och yrkesinriktade studierna. Martin Luthers far, en enkel man från bondefamilj som jobbat sig upp till egenföretagare i gruvbranschen, ville att sonen skulle läsa juridik för att därefter göra karriär som ämbetsman vid något furstehus.

Det är nu Luther revolterar och genomför sitt första antiauktoritära uppror. Han gör det på det sätt som ska komma att bli karaktäristiskt för honom: genom att hänvisa till en ännu tyngre auktoritet än den han försöker frigöra sig ifrån. Luther har lydigt inlett sina juridikstudier, men tröttnar snabbt, och förklarar för den misstänksamme och missbelätne fadern att han under ett hotfullt åskväder lovat Sankta Anna, jungfru Marias mor och lämpligt nog också alla bergsmäns skyddshelgon, att han skulle bli munk om han överlevde. Så vad kunde bergsmannen Hans Luther göra? Bara grymta misslynt.

² Anders Piltz, *Medeltidens lärda värld* (Skellefteå: Norma, 1998), s. 206.

Sommaren 1505 flyttade Martin Luther från universitetet i Erfurt till Augustiner-eremiternas kloster i samma stad. Det var egentligen inte någon dramatisk sak. Ett senmedeltida universitet var i sig klosterlikt. Och augustinernas klosterliv var i sin tur tämligen akademiskt, med särskild inriktning på studier och lärdom. Luther kunde, som nybliven magister, känna sig ganska säker på att som munk få möjlighet att ägna sig åt intellektuell verksamhet (och slippa den vulgära juridiken). Så blev det också. Sedan han avslutat sitt novitiat och prästvigt sattes Luther att studera teologi vid Erfurtuniversitet. På rekordtid, bara fyra år, avancerade han i det akademiska befordringssystemet: vårvintern 1509 var han *baccalaureus biblicus*, hösten samma år *baccalaureus sententiarius* och redan i oktober 1512 promoverades han till teologie doktor.

Då var han 29 år och hade studerat i nästan ett kvartssekel. Med tanke på den tidens medellivslängd får man väl säga att Martin Luther är en tidig representant för idén om det livslånga lärandet. Och ändå hade han mot slutet satts på ett akademiskt snabbspår. Luther hade turen att inleda sina teologiska studier samtidigt som universitetsväsendet skrek efter disputerade lärare.

Den sachsiske kurfursten Fredrik den vise hade 1502 grundat ett nytt universitet i sin trista och gudsförgätna residensstad Wittenberg. Fursten hade säkert flera goda skäl för sin satsning, ett växande behov av välutbildade tjänstemän kan ha varit ett. Men han ville förmodligen också utjämna ställningen i statuskriget med kusinen hertig Georg som kunde skryta med att ha ett hundraårigt universitet i sin residensstad Leipzig.

I Wittenberg blev augustinermunken Johann von Staupitz professor i bibelkunskap. Haken var bara att von Staupitz knappt hade någon tid över för sina professorsplikter, eftersom han också var generalvikarie i sin orden med ansvar för ett stort antal kloster i norra och mellersta Tyskland. Lösningen blev Martin Luther, den unge magistern. Redan 1508 förflyttades han till Wittenberg med uppdrag att föreläsa i filosofi vid universitetet där. Men idén var redan från start att han skulle skolas in som

Staupitz efterträdare och i samband med promoveringen till doktor övertog Luther också Staupitz bibelprofessur.

Man måste säga att han gav sina gynnare och mentorer god utdelning på investeringen.

Från att ha varit ett litet provinsuniversitet i de tyska tasselmarkerna förvandlades Wittenberg till ett av Europas hetaste lärosäten, mycket tack vare Luthers karisma och växande kändis-skap. Det var i Wittenberg man skulle vara om man var ung och intellektuellt hungrig. Det var hit de svenska bröderna Laurentius och Olaus Petri sökte sig. Och det var här Shakespeare lät sin danske grubblande prins Hamlet studera.

Och detta är poängen: Martin Luther, den europeiska reformationens affischnamn, var först och främst akademiker, ett faktum som ofta skymms bakom schablonbilden av den enkle munken som driven av helig vrede spikar upp sina teser på kyrkporten i Wittenberg.

Luther var inte bara akademiker, han var en stjärn akademiker av den sort som idag regelbundet medverkar i prestigetidningar som *New York Review of Books* eller *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, framträder i radio och teve, twittrar och bloggar och vart tredje eller fjärde år ger ut en ny essäbök byggd kring en uppseendeväckande tes som gärna låter sig sammanfattas i en formel av typen *The End of History* eller *The Clash of Civilizations*.

Det tidiga 1500-talet är en tid av ekonomiska, politiska, intellektuella och tekniska paradigmskiften. Kapitalismen etableras. Geografiska upptäckter och nya handelsvägar skapar en alltmer globaliserad och instabil ekonomi. Furstarnas makt växer på de transnationella (påven, kejsaren) och lokala (feodalherrarna) makthavarnas bekostnad. Ny informationsteknologi (tryckpressen) skapar tidigare otänkbara möjligheter för nyhets- och åsiktsförmedlingen, och förändrar också i grunden människors sätt att se på sig själva och omvärlden.

Luther destillerar denna sjudande brygd till ett högpotent koncentrat. Med tre enkla och korta satser etablerar han ett nytt förhållningssätt till en värld i dramatisk förändring och ger ett

svar på hur en kristen människa ska förhålla sig till kyrkan, Gud, fursten och sig själv:

Skriften allena. Tron allena. Nåden allena. *Sola scriptura. Sola fide. Sola gratia.*

I dessa tre sentenser – reformationens teologiska och ideologiska kärna – ryms en revolution. Luther pulveriserar här den grund på vilken påven och den kristna kyrkan byggt sin auktoritet. Kyrkan förlorar i ett slag sin ställning som himmelrikets migrationsverk. Det är inte längre kyrkan som utfärdar visum till paradiset.

I Martin Luthers värld är varje människa ensam med Gud och Guds ord. Ensam, men också fri. Så får också en av Luthers första skrifter efter brytningen med Rom titeln *Von der Freiheit eines Christenmenschen*, Om en kristen människas frihet. Den utkommer 1520, samma år som påven utfärdar en bulla mot den kätterske munken. Luther låter med ett sinne för medielogik som inte skulle ha skämts för sig i Almedalen, offentligt bränna både bullan och den kanoniska lagen vid Wittenbergs stadsmur.

Några månader senare reser Luther till riksdagen i Worms där han inför kejsare Karl V vägrar göra avbön för sina skrifter.

Hur vågade han? Vad var det som fick Martin Luther att se det inte bara som en rätt utan som en plikt att trotsa både den världsliga och den andliga makten, både kejsaren och påven? Vad riskerar en europeisk intellektuell med kontroversiella åsikter idag? Att bli hånad på nätet? Att förlora jobbet? Luther satte inte bara sitt liv utan också sin salighet på spel.

Han gjorde det med hänvisning till sin akademiska grad och, vågar man påstå, i förtröstan på sin intellektuella förmåga. Han gjorde sig till ett levande exempel på en bildad människas frihet.

I en pamflett med titeln *Warum des Papst unter seiner Jünger Bücher von Doktor Martin Luther verbrannt sind*, ”Varför påvens och hans följeslagares skrifter bränts av doktor Martin Luther”, rättfärdigade Luther sin happening vid stadsmuren och hänvisade till sin dubbla roll som *täglicher prediger*, predikant, och *geschwornen Doktor der Heiligen Skrift*, edsvuren doktor i Den

heliga skrift. Doktorsvärdigheten var en allvarlig, avgörande sak för Luther, det betonas genomgående i den biografiska litteraturen.³ Som doktor var han i sina egna ögon ett slags andens adelsman med privilegier, men också plikter, som inte kunde kompromissas bort.

Studerar man Luthers och den tyska reformationens historia slås man av med vilket självförtroende de universitetslärdar gör sig själva till det nya tros- och tankesystemets garant. Revolutionens avantgarde var akademiker: Wittenberguniversitetets lärarstab. Vid Luthers sida fanns kollegor som Philipp Melancthon, professor i grekiska redan vid 21 års ålder; Andreas Bodenstein Karlstad, teolog som efterhand radikaliserades till den grad att han lämnade universitet och anslöt sig till reformationens extremistiska flygel; Justus Jonas, både jurist och teolog; Johannes Bugenhagen, föreläsare vid universitetet och Luthers egen själasörjare...

Man kan spekulera i de djupare psykologiska drivkrafterna bakom Luthers brott med påvedömet men utgångspunkten för hans intellektuellt artikulerade kritik av kyrkans auktoritetsanspråk var de föreläsningar över Bibeltexter som han 1512–1516 höll för sina studenter i Wittenberg. Av särskild betydelse var hans närläsning av Romarbrevet. Det är också talande att när, eller kanske snarare om, Luther spikade upp sina teser om avlatshandeln på porten till slottskyrkan i Wittenberg, så var detta inte i sig en politisk protesthandling utan det vanliga förfaringssättet för en akademiker som ville bjuda in sina kollegor till en debatt lärda emellan.⁴

Skälet till att jag så i detalj uppehåller mig vid Martin Luthers akademiska identitet är att historien om den tyska reformationen bekräftar att det finns ett universitet på vägen till varje revolution. Bildning och utbildning spelar en central roll i såväl

³ Friedenthal, *Luther*, s. 307, Kaufmann, *Martin Luther*, s. 74ff., Herrmann, *Martin Luther*, s. 311.

⁴ Friedenthal, *Luther*, s. 155f.

individuella som sociala emancipationsprocesser. Friheten hittar man i seminariesalen snarare än på barrikaden.

Men vem eller vad ska ytterst garantera denna frihet? Ädla principer och höga ideal ska inte underskattas, men de är inte alltid fullt ut pålitliga i konfrontationer med mer handfast och pragmatisk maktutövning. Den lutherska reformationen var en revolution uppifrån. Luther och hans universitetskollegor hade inte kunnat utveckla sin kritik av kyrkans dogmer och kyrkans praktik om de inte skyddats av sin furste, Fredrik den vise.

Kunskap är makt, sägs det, och det är ett obestridligt påstående. Men knektar och fängelseceller är också makt, och svärdet är inte sällan mer omedelbart övertygande än ordet. Luther inser och bejakar detta faktum, inte minst eftersom han också, sannolikt av både psykologiska och teologiska skäl (en mörk människosyn), fruktar och avskyr oordning och tygel-löshet. Alltså utvecklar han sin smått geniala idé om de skilda maktsfärerna: det världsliga regementet, där fursten härskar och strikt hierarki råder, och det andliga regementet, där alla människor är fria och jämlika inför Gud.

Det gör det möjligt för honom att både förkunna den kristna människans frihet och hennes plikt att alltid lyda sin furste. Det är också i denna dualism man kan söka förklaringen till den schizofrena självbild som i sekler präglade den lutherska kyrkan, kanske i viss utsträckning fortfarande gör det: å ena sidan förvaltare av eviga och allmängiltiga sanningar, å andra sidan kungligt ämbetsverk, ett instrument för övervakning och uppfostran av undersåtar.

Martin Luther frigör sig från en maktinstans med universella anspråk, påvekyrkan. Det pris han betalar är lojalitet och lydnad gentemot en maktinstans med partikulära anspråk, fursten och nationalstaten. Samtidigt, och i gengäld, upprättar han en direktförbindelse med den allra högsta nivån i den universella hierarkin: Gud fader själv. I praktiken innebär det att inte bara kyrkan utan också den enskilda människan förväntas leva ett

slags dubbelliv: djupast sett fri, men här och nu fjättrad av förpliktelser; herre i Guds hus, dräng i furstens palats.

Kan man inte här tycka sig skymta en parallell till universitetsväsendet, kontrasten mellan retorikens autonoma kunskapsökare och praktikers lyhörda leverantörer av präster, ämbetsmän och webbdesigners? Liksom kyrkan tjänar universitetet fursten (staten och/eller marknaden) men hämtar samtidigt, liksom kyrkan, legitimiteten i de högre rymderna.

Det där kan ibland bli lite svårt att hantera. Och det har nog egentligen alltid varit det.

Utbildad och obildad?

Dagens debatt om högskolornas och universitetens näringslivs- och arbetsmarknadsanpassning är inte ny, den är tvärtom en klassiker. I en broschyr med titeln *Om det akademiska studium* beskrev redan 1840 den finlandssvenska filosofen Johan Vilhelm Snellman den högre utbildningens eländiga tillstånd. Universitetet hade blivit en simpel skola vars enda ambition var att lära eleverna hur man tar sig fram här i tillvaron, blir ”anställningsbara” skulle vi säga idag. Så kunde det inte få fortgå: ”meningen kan väl icke vara den, att ett lands förnämsta bildningsanstalter endast undantagsvis skola bibringa bildning”.⁵

Bildning är inte något lättdefinierat begrepp, men de flesta som yttrar sig i ämnet tycks ändå vara överens om att bildning har en frihetlig, emancipatorisk dimension. Genom att bilda sig frigör sig människan successivt från det givna och vidgar sin värld. Hur förhåller sig då bildningen till det man skulle kunna kalla kollektiva frihetssträvanden, det vill säga nationers, klassers eller andra gruppers ambitioner att skaffa sig politiskt handlingsutrymme och erkännande? Förhållandet är inte helt okomplicerat. För den tidiga arbetarrörelsen i Sverige var bildningsfrågan central. Man kan tänka sig att många som då entusiasmerades av

⁵ Johan Vilhelm Snellman, *Om det akademiska studium*, i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman* (Göteborg: Daidalos, 2010), s. 70.

den tidens bildningsidealism satte likhetstecken mellan sina egna drömmar och de kollektiva ambitionerna. Den individuella frigörelsen och upphöjelsen var också klassens och vice versa. När arbetarrörelsen sedan hade erövrat statsmakten, och kommit att identifiera sina egna intressen med det svenska näringslivets, blev utgångspunkten en annan. Staten, och industrin, behövde utbildade människor. Bildningssträvandena avsåg då från det stora samhälleliga och politiska projektet. De blev antingen en privatangelägenhet, en fritidssyssla, eller också förpassades de till isolerade humanistiska reservat på universiteten, underhållna och bevarade i en kombination av gammal vana och kvardröjande pietet. Det gick, kan man säga, med bildningen ungefär som med religiositeten.

Martin Luther kunde ibland kaxigt skrodera om att det var pennan och inte svärdet som regerade världen. Men både han och hans efterföljare i den tyska intelligentian visste att det var en illusion. De tyska bondeskaror som inspirerades av de nya religiösa lärorna gjort uppror mot sina herrar slaktades obarmhärtigt av en effektiv legoarmé vid Frankenhausen i maj 1525. Luther hade då redan, förfärad över anarkin, ställt sig på furstarnas sida mot bönderna. I en hastigt skriven, rasande text, *Wider die räuberischen und mörderischen Rotten der Bauern* ("Mot de rovlystna och mordiska bondehoparna"), hade han manat furstarna att som Guds ämbetsmän skoningslöst slå ner upproret och straffa de skyldiga.

Den sköna friheten

Luthers skräck för frihetsdrömmarnas destruktiva potential kan man känna igen hos en annan av den tyska bildningstraditionens stora gestalter, Friedrich Schiller.

Schiller växte upp i hertigdömet Württemberg som son till en officer. Den regerande fursten Carl Eugen var personligen djupt involverad i sina undersåtars utbildning och fostran. För att göra sitt hertigdöme självförsörjande med avseende på officerare och ämbetsmän startade han en elitär och militariserad internatskola,

Karlsschule, där han själv agerade de facto-rector. Friedrich Schiller skrevs in som elev 1773, tretton år gammal. Skolan var auktoritär, patriarkal och instrumentell. Under furstens faderliga överinseende, han talade gärna om eleverna i termer av ”mina söner”, skulle de unga männen formas till dugliga och lojala militärer och tjänstemän. Den tyske författaren och filosofen Rüdiger Safranski karakteriserar i sin Schillerbiografi Karlsschule som ”kasern, kloster och universitet”, allt i ett.⁶

Någon akademisk frihet fanns inte här. Hertigen, som i sin ungdom tagit intryck av upplysningens nyttofilosofi, såg med skepsis på skönlitteratur och förbehöll sig rätten att bestämma varje elevs studieinriktning. Schiller sattes till en början att läsa juridik, men bytte sedan på furstens order till medicin. Som Safranski understryker var statsmakten därför ”inte något abstrakt” för den vuxne skiftställaren Schiller utan något han som ung ”mött öga mot öga i gestalt av en person som kunde slå följe med en ända in i sovsalen”. Denna intimiserade maktutövning kom att djupt prägla Schiller, skriver Safranski.⁷ ”Min ande törstar efter handling, min ande efter frihet”, ropar Karl Moor, studenten som blir rövarhövding i Schillers ungdomsdrama *Die Räuber*.⁸

Friheten blir Schillers stora tema. Men redan i *Rövarbandet* är drömmarna om frihet och individuellt självförverkligande problematiserade. Liksom hos Luther har friheten en nattsida; bröderna Moor, Karl och Franz, gör sig båda skyldiga till ogärningar i frihetens och jagbekräftelsens namn. För Friedrich Schiller, som till en början hälsar den franska revolutionen och dess frihetsfanfarer med glädje, blir den accelererande repressionen mot den nya ordningens fiender ett obehagligt bevis för att friheten lätt kan vändas ut och in och bli till tyranni. Han upprörs så till den grad över processen mot den avsatte Ludvig XVI att han

⁶ Rüdiger Safranski, *Schiller oder Die Erfindung des Deutschen Idealismus* (München: Carl Hanser Verlag, 2009), s. 36.

⁷ Safranski, *Schiller*, s. 35f.

⁸ Friedrich Schiller: *Die Räuber/ Kabale und Liebe* (Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2008), s. 40.

överväger att tillsammans med sin vän Wilhelm von Humboldt resa till Paris för att där tala för kungens sak.⁹

För Schiller liksom för Humboldt blir bildningen, eller den individuella personlighetsutvecklingen, då gärna i form av intensivt umgänge med konst och litteratur, svaret på frågan hur friheten kan förenas med ordning, hur friheten kan hindras från att bli tyrannisk. Det är en idé som kommer att präglade också den svenska bildningsdebatten. Man hittar den hos Esaias Tegnér, exempelvis i hans stora metapoetiska dikt ”Skidbladner”:

Låt blott konsten lyfta er ur gruset!
Vidsträckt är hon, såsom himlaljuset,
och som havets våg så fri...¹⁰

Den kommer också till uttryck hos folkbildningspionjären Oscar Olsson, Olsson med skägget, i hans skrift *Folkbildning och självuppföstran* från 1921:

Det är således de andliga, de ideella värdena som äro livets och tillvarons högsta, och därför är det deras tillägnande, som bildningsarbetet alltid ytterst måste inrikta sig på. Först när människan kommit dithän, att hon inte kan lockas eller tvingas att böja sig för de yttre förhållandena eller vidriigheterna, av vad slag de vara må, när hon inte längre är avhängig och beroende av dem, just på grund av att hon är i besittning av oförgängliga värderesurser, som ingen kan ta ifrån henne, först då är hon personligen fullt fri och oberoende, har nått upp till den verkliga mänskliga värdigheten.¹¹

Det som folkbildaren, IOGT:aren och riksdagsmannen Oscar Olsson här artikulerar är Schillers idé om hur människan

⁹ Peter-André Alt, *Friedrich Schiller* (Nördlingen: C.H. Beck, 2004), s. 72.

¹⁰ Esaias Tegnér, ”Skidbladner”, i *Samlade skrifter*, bd 1 (Stockholm, Norstedts, 1923), s. 422.

¹¹ Oscar Olsson, *Folkbildning och självuppföstran* (1921), citerad efter Per Sundgren, *Kulturen och arbetarrörelsen. Kulturpolitiska strävanden från August Palm till Tage Erlander* (Stockholm: Carlsson, 2007), s. 109.

förverkligar sig själv, det vill säga gör sig fri. Det sker genom att hon successivt utvecklar och fördjupar sitt sinne för konsten. Eller som Schiller själv uttrycker det i sina estetiska brev, den programmatiska essä i brevform han författade under intryck av händelserna i det revolutionära Frankrike: "Människan leker bara när hon är människa i den fulla betydelsen av ordet och hon är bara helt och fullt människa när hon leker" (*der Mensch spielt nur, wo er in voller bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt*).¹²

Som Rüdiger Safranski framhåller analyserar och kritiserar Schiller det gryende moderna samhället på ett sätt som föregriper såväl Karl Marx som Max Weber.¹³ Den tekniska och ekonomiska utvecklingen gör tillvaron alltmer fragmentariserad och samtidigt alltmer prosaisk, underkastad nyttans absoluta herravälde. Människan blir till en främling för sig själv, fjättrad vid ett brottstycke av helheten. Hur ska hon återfinna sig själv och bli fullt ut människa? Hur ska hon bli fri? Det är genom skönheten man vandrar till friheten, svarar Schiller.¹⁴

Den åtta år yngre adelsmannen, diplomaten, språkforskaren och preussiske ämbetsmannen Wilhelm von Humboldt var i flera år en av Friedrich Schillers närmaste umgängesvänner. Familjerna var på 1790-talet grannar i Jena, och de två männen förde närmast dagliga (och nattliga) samtal med varandra. De stod också varandra nära politiskt och filosofiskt. Litteraturvetaren Peter-André Alt har påpekat att den ideala stat som skisseras i Schillers estetiska brev påminner om den politiska ordning som den unge Humboldt förespråkade, en tolerant och återhållsam stat som respekterar sina medborgares egenheter och skilda intressen.¹⁵ Humboldt betraktas som en av liberalismens ideologer, besläktad med britten John Stuart Mill som lät

¹² Friedrich Schiller, *Über die ästhetische erziehung des Menschen* (Stuttgart: Reclam, 2008), s. 62f.

¹³ Safranski, *Schiller*, s. 404ff.

¹⁴ Schiller, *Über die ästhetische erziehung des Menschen*, s. 11.

¹⁵ Alt, *Friedrich Schiller*, s. 78

ett citat från sin tyske föregångares essä *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, Om gränserna för statens verksamhet, skriven 1791–1792, utgöra motto för portalverket *On Liberty*. Det Humboldtcitat Mill valde som upptakt till sin egen plädering för individuell frihet illustrerar återigen hur frihet och bildning görs till begrepp som betingar och definierar varandra: ”The grand, leading principle, towards which every argument unfolded in these pages directly converges, is the absolute and essential importance of human development in its richest diversity.”

I sitt förord till den svenska utgåvan av *Om gränserna för statens verksamhet* konstaterar idéhistorikern Kjell Jonsson att man utan att ”förenkla allt för mycket” kan hävda att ”både Mills och Humboldts vägledande principer var idén om mänsklig utveckling, eller Bildung, och frihetsprincipen. Friheten var en förutsättning för att skapa den mångfald av åsikter, idéer, livsstilar och livssituationer som gjorde att individen kunde utvecklas.”¹⁶ På den sistnämnda punkten var Humboldt mycket explicit:

Människans sanna mål – inte det mål som hennes skiftande böjelser föreskriver henne, utan det som det evigt oföränderliga förnuftet föreskriver – är att hennes krafter utvecklas till en helhet, som är utformad på det högsta och mest harmoniska sättet. Friheten är det första och oundgängliga villkoret för att detta skall ske.¹⁷

Men bara frihet förslog inte. Människans måste också konfronteras med en ”en mångfald av situationer och möjligheter.”¹⁸

Friedrich Schiller publicerar 1792 ett utdrag ur Humboldts då ännu inte fullbordade essä i tidskriften *Neue Thalia*. När Humboldt ett drygt halvtannat decennium senare träder fram som

¹⁶ Kjell Jonsson: ”Bildning, utveckling och frihet”, i Wilhelm von Humboldt, *Om gränserna för statens verksamhet*, övers. Erik Carlquist (Umeå: h:ström - Text och kultur, 2012), s. 11.

¹⁷ Humboldt, *Om gränserna för statens verksamhet*, s. 35.

¹⁸ Humboldt, *Om gränserna för statens verksamhet*, s. 35.

universitetsgrundare i Berlin är han fortfarande trogen sina och Schillers grundläggande idéer om friheten som bildningens förutsättning och mål. Det universitet han tänker sig är djupast sett en lekplats, en plats där människan får möjlighet att vara fullt ut människa. Universitetet ska inte betraktas som ett högre skolstadium. Det måste visserligen råda ett nära förhållande mellan skola och universitet, den förra institutionen ska förbereda unga människor för den senare, men uppgifterna skiljer sig åt. Skolan ska utbilda, göra eleverna förtrogna med en etablerad kunskapsmassa. Universitetet ska stimulera till bildning, hos studenten locka fram en kärlek till vetenskapen, en längtan efter att söka och skapa ny kunskap. Det är, får man en känsla av, denna kärlek i sig, snarare än det eventuella resultatet, som är det viktigaste. Det innebär inte att universitetet kan eller ska negligera det praktiska livets och statens krav och behov, men det är det vetenskapliga förhållningssättet som gör universitetet till universitet.¹⁹ Därför måste verksamheten vara fri. Både professorer och studenter ska fritt kunna välja vad de vill, och inte vill, ägna sig åt. Man leker inte under tvång.

Universitetsnyttan

Har det någonsin funnits ett helt igenom humboldtskt universitet? I världen? I Sverige?

Tittar man på webbsajten Uranks ranking av svenska lärosäten 2013 kan man notera att de fyra topplaceringarna erövrats av högskolor med tydlig och uttalad koppling till yrkes- och näringsliv: Karolinska institutet, Sveriges lantbruksuniversitet, Handelshögskolan och Kungliga Tekniska högskolan.²⁰ Läkare, agronomer, ekonomer, ingenjörer. Sverige är ett praktiskt land och har alltid varit.

¹⁹ Wilhelm von Humboldt: "Universität und Akademie. Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin", i Humboldt, *Das grosse Lesebuch*, red. Jürgen Trabant (Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch, 2010).

²⁰ www.urank.se.

Trots professorn och biskopen Tegnér's högstämda hyllningar till "andevärlden" och "Hellas" och "diktens gyllne skepp" har det svenska lärdomsväsendet alltid prioriterat nyttan – produktionen av präster, häradshövdingar, kemister, bergsingenjörer, departementssekreterare, socionomer, systemerare och controllers.²¹

I debattboken *Alltings mått. Humanistisk kunskap i framtidens samhälle* diskuterar idéhistorikerna Anders Ekström och Sverker Sörlin humanioras undantagsställning i Sverige. Under lång tid har det rått konsensus om att humanistiska ämnen inte är nyttiga, men (i bästa fall) i stället bär på andra värden. Ekström och Sörlin argumenterar för att den hållningen i ett internationellt perspektiv är en anomali, att det i länder som Frankrike och Storbritannien är en självklarhet att också humanistisk bildning kan brukas.²² Och det är förstås svårt att förstå varför dokumenterad förmåga att systematisera, analysera problematisera och syntetisera stora informationsmängder inte skulle kunna vara till nytta i en informationsöverlastad värld. Eller som Ekström och Sörlin formulerar det sedan de först har berättat om ett möte med en brittisk kapitalförvaltare som kvalificerat sig för sitt jobb genom att i Cambridge disputerat på en avhandling om antikens våldskultur:

En antikvårdsdoktor från Cambridge kan man lugnt ge ett kontor, en dator och en månadslön och be om att få en komplex uppgift utförd. Och vara hyggligt säker på att den också blir det.

Vi är övertygade om att man i det svenska näringslivet skulle kunna be en doktor i antikens kultur och samhälle från Göteborgs universitet om samma sak. Men det sker sällan. Svensk näringslivskultur är inte som den brittiska. Är den för den skull bättre?²³

²¹ Tegnér, "Skidbladner".

²² Anders Ekström & Sverker Sörlin, *Alltings mått. Humanistisk kunskap i framtidens samhälle* (Stockholm: Norstedts, 2012), s. 79ff.

²³ Ekström & Sörlin, *Alltings mått*, s. 86.

Oavsett hur man svarar på den frågan vågar man nog gissa att också det svenska näringslivet skulle ha glädje av en något mindre konventionell och konform rekryteringskultur; aningen färre civilekonomer och organisationskonsulter, något fler litteraturvetare och historiker. Kort sagt: lite mindre Luther, lite mer Schiller och Humboldt.

Men med detta sagt bör man också akta sig för att acceptera den snäva definition av ”nytta” som etablerats i Sverige, det vill säga föreställningen att det bara är verksamheter vars resultat kan formuleras i siffror som är nyttiga. Sin stora samhällsnytta gör ju humanisterna genom att personifiera och värna det förhållningssätt till världen som ryms i titeln på de två idéhistorikernas egen bok, den klassiska satsen: ”Alltings mått”.

Människan är alltings mått. Detta humanismens credo är inte naturgivet, inte självklart, inte en gång för alla ristat i sten. Det måste hela tiden formuleras och försvaras. Det är bara i festtalen och dikterna värden är eviga. Ute i världen måste de ständigt återskapas.

Vi lever nu i en tid då de idealistiska bildningsideal som gestalter som Schiller, Humboldt och Oscar Olsson trodde på, riskerar att bli hemlösa. De institutioner som tidigare varit kulturellt normerande – pressen, skolan, folkbiblioteken, folkbildningsorganisationerna, universiteten – blir allt mer ovilliga, eller, oförmögna att ta på sig den uppgiften. De är fullt upptagna av att uppdatera sig, bli kundorienterade och marknadsmässiga, erbjuda valfrihet och/eller överleva i en ny tuff konkurrenssituation. De sätter alla, kan man säga, nödvändigheten och nyttan framför idealen.

Universitetsväsendet var länge statens tjänare. Nu när staten ser sig som näringslivets tjänare, kan universitetsväsendet framstå som en tjänares tjänare. Den beskrivningen kan naturligtvis avfärdas som en karikatyr. Men få debattörer verkar ifrågasätta att det ägt rum ett paradigmskifte i de gamla europeiska välfärdsstaterna, bland dem också Sverige: idag styrs också den offentliga verksamheten med utgångspunkt i näringslivets normer och

metoder. Universitetsväsendet är i det avseendet inget undantag. Ekström och Sörlin diskuterar ingående denna utveckling. De ställer också, bland annat med hänvisning till den så kallade *liberal arts*-traditionen, ett fördjupat nyttobegrepp mot en nytta som definieras snävt teknokratiskt och ekonomistiskt.²⁴

Även filosofen Bengt Kristensson Ugglå uppehåller sig i sin essäsamling *Gränspassager* vid universitetsväsendets anpassning till managementmodeller och måttstockar som hämtats från industrin och det samtida näringslivet. Han karaktäriserar bland annat det samtida universitetets projektcentrering som ”ett slags ’postmodern taylorism’ som skapar sin effektivitet genom att minimera onyttigheter och maximera nytta.”²⁵ Det samlade resultatet av den utveckling Kristensson Ugglå skisserar, är universitet som ”alltmer kommit att likna ’vanliga’ arbetsplatser”. Vi riskerar att få ”universitet utan bildning”.²⁶

Snellman nickar instämmande och upprört från sitt 1840-tal. Men hur slående likheterna än är mellan skilda epokers dystra diagnoser så kan man ändå peka på avgörande skillnader mellan nu och då.

Idag kan en professor när som helst bli uppsagd på grund av arbetsbrist, som vilken fabriksarbetare som helst, om hans eller hennes kurser tappar marknadsandelar. Är det då inte ironiskt att företrädare för svenska högskolor och universitet numera så gärna och så ofta använder ordet ”akademien” när de ska tala om sig själva och sin verksamhet? Vi i akademien gör ditten, vi i akademien tänker datten...

Akademien? Sade man så förr, på den tiden professorer hade fullmakt och var i det närmaste oavsättliga? Sade man det lika ofta och med samma emfas. Jag kan inte minnas det.

Men det är väl med svenska akademiker på 2000-talet som med prästerna efter reformationen. När man är beroende av

²⁴ Ekström & Sörlin, *Alltings mått*, s. 111ff.

²⁵ Bengt Kristensson Ugglå, *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid* (Stockholm: Santérus, 2012), s. 31.

²⁶ Kristensson Ugglå, *Gränspassager*, s. 30 och s. 32.

furstens välvilja, när man är en av det världsliga regementets assistenter, kan det kännas skönt att då och då åberopa också det andliga regementet: ”Lustigt är där, som på Idavallen. / Där är ännu icke Balder fallen, / Brages harpa klingar där ännu...”²⁷

²⁷ Tegnér, ”Skidbladner”.

Bildning – varken utbildning eller inbillning

Erik Tängerstad

Bildning är varken utbildning eller inbillning, enligt begreppshistorikern Reinhart Koselleck. Det låter bättre på tyska: *Bildung ist weder Ausbildung noch Einbildung*.¹ Bildning är varken utbildning eller inbildning. Ett sätt att närma sig begreppet bildning är att notera glidningen från inbildning till inbillning, en förskjutning som i svenska språket tyckts ha ägt rum kring sekelskiftet 1800.² Här kan anas en förändring från inbildning i betydelsen att skapa sig en föreställning om något – alltså att begreppsliggöra och begripliggöra något – till inbillning i betydelsen att fångas av substanslösa fantasier eller hallucinatoriska föreställningar. Just skillnaden mellan ”kritisk inbildning” och ”hallucinatorisk inbillning” skulle kunna visa sig vara fruktbar vid försök att greppa frågan rörande bildningens väsen. Men, och det är poängen bakom detta citat, bildning är varken utbildning, inbildning eller inbillning. Det är något annat. Kosel-

¹ Reinhart Koselleck, ”Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung”, i densamme, *Begriffsgeschichten* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2010), s. 105.

² Jfr Elof Hellquist, *Svensk etymologisk ordbok*, 3 uppl. (Lund: Liber, 1980): uppslagsordet ”Inbillning”. Det kan noteras att stavningen på J. H. Kellgrens (1751–1795) dikt *Den nya skapelsen eller inbildningens värld* (1790) efter författarens död kom att ändras till *Den nya skapelsen eller inbillningens värld*. Just i övergången från upplysning till romantik sker en betydelseförskjutning från inbildning till inbillning, samtidigt som ordet bildning slår igenom i svenska språket.

leck kallar bildning ”en produktiv spänning” och han antyder att det pekar mot ett fenomen bortom det språkliga, ett fenomen som skulle ligga nära den mänskliga naturen – vad den nu skulle kunna vara. Den här essän ska försöka ge ett svar på frågan vad bildning skulle kunna vara i praktiken, och det med utgångspunkt och referenspunkt tagen i Kosellecks undersökning.³

Begreppshistoria som bildningsprojekt

Koselleck har gjort sig känd som utvecklaren av begreppshistorisk teori och metod. Han kom även att ägna huvuddelen av sitt yrkesverksamma liv (Koselleck avled 2006 och var yrkesverksam in i det sista) åt begreppshistoriska studier. Det anmärkningsvärda är att den artikel som här diskuteras inte är någon regelrätt begreppshistorisk studie. Den kan snarare ses om en utläggning över fenomenet – inte begreppet – bildning under de senaste cirka 250 åren av västerländsk utveckling. Det handlar om en reflektion på två olika nivåer samtidigt, dels om bildning som antropomorft fenomen i allmänhet, dels om bildningens roll som begrepp i den västerländska moderniteten.

Det Koselleck gör i sin artikel om bildning är att presentera ett grundantagande på vilket han placerat den begreppshistoriska teori och metod som kan sägas vara hans livsverk. För att detta ska bli tydligare bör först några ord sägas om vad Kosellecks begreppshistoriska teori och metod går ut på. Utgångspunkten är antagandet att ett ord saknar immanent mening eller innebörd. Först när man laddar ett ord med mening eller innebörd uppstår ett konkret, hanterbart begrepp. Haken är att

³ Koselleck, ”Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung”. Artikeln är på cirka 50 sidor och publicerades första gången 1990. Den utgjorde då inledningskapitel till volym två i en serie om tre antologier rörande historien kring 1800-talets bildade borgerskap. Reinhart Koselleck (red.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 2. Bildungsgüter und Bildungswissen* (Stuttgart: Ernst Klett, 1990). Sidhänvisningarna i det följande refererar till Koselleck (2010), inte till volymen från 1990. Det bör understrykas att den här essän syftar till att diskutera bildningsbegreppet, inte till att referera Kosellecks artikel.

samma ord kan laddas med olika meningar och därmed ges olika innebörd. Samma ord kan fungera som materiell bas för olika – även innebördsmässigt motsatta – begrepp. Förhållandet kan illustreras med ord som till exempel frihet, demokrati, nation, verklighet eller sanning, det vill säga ord som över tid kommit att laddas med olika mening och därmed fått olika innebörd i olika sammanhang. Det handlar då om enstaka ord som inte bara tillskrivs mening och görs till begrepp, utan även samtidigt kan ges annan mening och därmed bli vad Koselleck kallar ”motbegrepp”. Ett ord som till exempel demokrati kan betyda en sak i ett sammanhang och raka motsatsen i ett annat: ordet blir till en laddad markör i konfrontationen mellan olika meningsbärande strukturer. Så kan, för att ta ett annat exempel, ett ord som bildning laddas med olika betydelser och därmed bli till olika begrepp som betyder olika saker för olika personer vid olika tidpunkter – eller som betyder olika saker för samma person eller vid samma tidpunkt och därmed utlöser latent komplex av underliggande och oartikulerade kriser.

Den begreppshistoriskt arbetande forskaren tar sig an texter och sammanhang på ett sådant sätt att begreppen analyseras i sina beståndsdelar, orden för sig och meningsinnehållet för sig. Genom att analysera konkret begrepps användning undersöker begreppshistorikern hur mening har producerats, upprätthållits, distribuerats, recipierats och destruerats i ett samhälle över tid. När olika begrepp och motbegrepp baserade på samma ord vid något specifikt tillfälle ställts mot varandra har olika meningsfulla innebörder kommit i konflikt med varandra. Den konkreta begrepps användningen blir då en arena för social konflikt, en arena på vilken olika meningsstrukturerade världsbilder konfronteras. Sådana konflikter riskerar ständigt att eskalera bortom begrepps användning och utövas som fysiskt våld.

Genom att analysera konkreta begrepps användningar kan begreppshistorikern studera samhällskonflikter med större precision än vad andra samhällsvetenskapliga metodansatser erbjuder och därmed kan begreppshistoriska undersökningar

kasta nytt ljus över komplexa skeenden. Genom den begreppshistoriska forskningsansatsen kan ny kunskap om förflutna förhållanden produceras – och därmed ny historia skrivas.

Det anmärkningsvärda med den studie av Koselleck som här diskuterats är att den inte är någon regelrätt begreppshistorisk undersökning. I stället för att undersöka hur ordet bildning på olika sätt laddats med mening och därmed kommit att bli till en rad olika bildningsgrepp, så har Koselleck definierat bildning som ett antropomorft fenomen. Sett ur det perspektivet blir bildning den bas på vilken den begreppshistoriska forskningsansatsen är grundad. Begreppshistoria baserad på bildning framstår i den version som Koselleck här presenterar som en möjlighet att realisera den mänskliga potentialen så att vi människor kan göra oss själva så att säga mer mänskliga, alltså att vi raffinerar och utvecklar vår mäsklighet. Genom att kritiskt reflektera begreppsbildning i samhällen kan vi skapa bättre förståelse för vilka vi människor är. Systematiskt utförda begreppshistoriska studier grundade på den mänskliga naturens bildningsförmåga skulle kunna hjälpa oss att bättre lära känna oss själva som människor. Det är åtminstone så jag tolkar den underliggande tankegången i Kosellecks artikel om bildning.

Begreppet bildning

Det svenska ordet bildning är inlånat från tyskans *Bildung*. Ordet myntades redan under 1700-talets upplysningstid, men trots att det gått flera sekel har det inte riktigt slagit igenom utanför den tysk-germanska språkvärlden. I till exempel engelskan finns flera parallella översättningar. Enligt en variant är *Bildung* detsamma som *education*. Att vara ”bildad” skulle då vara detsamma som att vara *educated*. En sådan tolkning tappar dock över åt betydelsen ”utbildning” och ”utbildad”. Men bildning är inte detsamma som utbildning. Ett annat försök ligger i översättningen *culture* och *cultivated*. I så fall skulle ”bildad” vara detsamma som *cultivated*, vilket leder tanken till ”odling” och ”naturlig utveckling” – därmed används ordet *culture* på ett sätt som bryter av mot

svenskans distinktion ”natur och kultur”. För att precisera skulle man kunna säga att svenskans ”bildning” ligger mitt emellan engelskans *education* och *culture*, utan att vara vare sig det ena eller det andra.

Det finns ytterligare ett försök att översätta *Bildung* till engelska, nämligen som *formation* och speciellt *self-formation*.⁴ I den översättningen återfinns en tolkning som bättre tycks överlappa den tyska 1700-talsbetydelsen. Om vi utgår från att varje människa har en oräknelig mängd förmågor och inneboende potentialer – som en skiss till en kommande bild, eller en massa som skulle kunna formas (alltså en potential att ”bilda” eller ”forma”) – så blir tyskans *Bildung* eller engelskans *formation* den process i vilken förmågorna aktivt används för att realisera den latenta potentialen. Ett sådant perspektiv är knappast nytt eller överraskande. Redan i den antika filosofin, sådan den uppträder med Sokrates, Platon och Aristoteles, finns föreställningen om en inre potential i varje mänska, en potential som skulle kunna realiseras genom hårt och systematiskt arbete. Den tankegången gick igen i till exempel Immanuel Kants sätt att på 1780-talet förklara fenomenet upplysning: ”Upplysning är människans utträde ur hennes självförvållade omyndighet. [...] Hav mod att göra bruk av ditt eget förstånd!”⁵

Mot den bakgrunden framträder bildning mer som ett antropologiskt än som ett historiskt fenomen: bildning innebär att utnyttja sin förmåga att realisera sin inneboende mänsklighet,

⁴ För en omfattande genomgång av begreppet *Bildung* på engelska, liksom problemet att översätta *Bildung* till engelska, se Walter Horace Bruford, *The German Tradition of Self-Cultivation. "Bildung" from Humboldt to Thomas Mann* (London: Cambridge University Press, 1975).

⁵ Med de orden inledde Kant sin artikel ”Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?” (1784); i svensk översättning som ”Svar på frågan: Vad är upplysning?”, övers. Joachim Retzlaff, i Brutus Östling (red.), *Vad är upplysning?* (Stockholm & Stehag: Symposion, 1989), s. 27. Koselleck refererar explicit till detta citat av Kant; Koselleck, ”Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung”, s. 117.

såväl individuellt som i samhället i stort.⁶ Att bilda sig är att aktivt sträva efter att bli mer människa. Detta är också den grundläggande innebörd som Koselleck tycker sig spåra i bildningsbegreppets historia. Han definierar rent av begreppet på ett sådant sätt: "Bildning är ett egendomligt och självinducerande förhållningssätt som utgör en form av vetande, vilket är hänvisat till ekonomiska och politiska betingelser samtidigt som det distanserar sig från dessa betingelser."⁷

Att arbeta för att bli mer människa

Att bilda sig för att bli mer människa kan låta som något i grunden positivt. Den som försöker realisera sin inre potential för att på en och samma gång göra både sig själv och hela samhället bättre borde ju ses som förebildlig. Ändå vilar det något skrämmande över en sådan bildning. Ett grundläggande hot lika antropologiskt förankrat som bildningen själv tycks här framträda. Den som har förmågan att realisera sin inre potential som människa – snarare än som individ eller som samhällsmedborgare – hotar det bestående samhällets stabilitet. De som är bärare av bildning riskerar att underminera etablerade samhällseliters positioner, liksom de utmanar traditioner och andra samhällsbevarande strukturer. Förmågan att utveckla sin mänskliga potential kan uppfattas som befriande, men den kan den också – och av samma skäl! – uppfattas som hotande. Det är mot den bakgrunden man bör förstå den citerade meningen av Kant: "Upplysning är människans utträde ur hennes självförvållade omyndighet". Vi människor har försatt oss i den situation vi befinner oss i. För att slippa ta ansvar har vi gjort oss själva omyndiga och överlåtit ansvarstagandet på externa makter. Vi kan ta oss ur den situationen och bege oss ut i det okända, men

⁶ Jfr Anders Burman, "Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?", i Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011).

⁷ Koselleck, "Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung", s. 108.

till priset av att göra oss av med allt som upplevs som invariant och på så sätt tryggt. Att utträda ur omyndigheten innebär att man i kraft av sin nyvordna myndighet själv måste ta ansvar.⁸ Detta ansvarstagande innefattar, men begränsas inte till, att ta konsekvenserna av egna handlingar. Som myndig samhällsmedborgare har man att ta ansvar för samhället i dess helhet.

Över ingången till oraklet i Delfi i det antika Grekland stod inskriptionen ”Känn dig själv”. Men hur gör man det? För att besvara frågan fordras vishet nog att kritiskt kunna reflektera över sig själv. Enligt västerländsk tradition uppstod filosofin med Sokrates envetna jakt på det han älskade mest av allt, nämligen visheten. Oraklet i Delfi ska ha sagt att Sokrates var visast i landet, ett orakelord som överraskade alla, inte minst Sokrates själv. Han ska ha svarat att han inte alls var vis och att han saknade kunskap: ”Det enda jag vet är att jag ingenting vet – men jag vill veta!” I Sokrates efterföljd anses inte filosofen, ”den vishetsälskande”, äga vishet att dela med sig av. Filosofen är ingen sofist, inte någon som äger kunskap. Men i sin kärlek till visheten söker filosofen ständigt vishet. Filosofen kan lära ut sätt att tänka, sätt som underlättar den ständigt pågående jakten: filosofen eftertraktar visheten och följer den, men äger den inte. Detta radikala sökande efter vishet och vetande hotar ständigt att underminera den bestående kunskapen. Mot bakgrund av det hotet är det knappast förvånande att det bestående samhället dömde Sokrates till döden och avrättade honom.⁹

Filosofin som bildningsprojekt är lika mycket en möjlighet som ett hot. Och denna möjlighet eller detta hot hör samman med att vara människa snarare än det kan härledas till någon bestämd historisk epok eller tidpunkt. Bildning tenderar alltid att

⁸ När var och en uppträder som ansvarskännande och ansvarstagande vuxna hotas positionen såväl för dem som tidigare hade monopol på makt och ansvarstagande, som för dem som varit nöjda i sin omyndighet och som bejakat situationen att andra tog ansvar också för konsekvenserna av ens egna handlingar.

⁹ Jfr Anna Petronella Fredlund, ”Det rannsakade livet”, i Burman (red.), *Våga veta!*

utgöra en motkraft mot samhällets konservativa krafter. Koselleck citerar den liberal-radikale revolutionären Rudolf Virchow som under revolutionen 1848–1849 sade att ”frihet utan bildning leder till anarki, bildning utan frihet till revolution”.¹⁰ I reflektionen kring bildningsbegreppet öppnas en skärningspunkt mellan å ena sidan tanken på det goda samhället som sådant bortom tid och rum, och å andra sidan det moderna samhällets uppkomst och utveckling inom ramen för historiska utvecklingsprocesser.

Bildning och borgerlighet

Alltsedan 1800-talet har det varit vanligt att tala i termer av ”den bildade borgerligheten”, ”bildningsborgaren”, men också om ”kälkborgaren”. Koselleck är dock noga med att skilja mellan bildning och borgerlighet. Mellan dessa två storheter råder ett spánt för att inte säga nervöst förhållande som gör att uttrycket ”den bildade borgerligheten” snarare framstår som en dysfunktionell familj än som ett samhälles stöttepelare. Även om Koselleck inte gör det i detta sammanhang så kan det vara värt att lyfta fram uttrycket kälkborgare. En kälkborgare är en som står på kälkens medar och bara åker med, utan att anstränga sig och utan att själv styra. Det enda hen måste tänka på är att klamra sig fast för att inte trilla av. En kälkborgare är en som kommer undan med att låtsas vara bildad utan att vara det: hen är på sin höjd ”halvbildad”.¹¹

¹⁰ Koselleck, ”Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung”, s. 128 och 130. Rudolf Virchow (1821–1902) hade på 1840-talet utbildat sig till läkare och som sådan utvecklat socialmedicinen som ämnesområde. Som samhällsengagerad läkare var han från 1850-talet och framåt med om att bygga upp den moderna preussiska staten. För sitt arbete inom socialmedicinen kom han år 1861 att bli invald i Kungl. svenska vetenskapsakademien. Han eftersträvade aktivt att förbättra och förstärka samhället, och talade sig varm för det han kallade ”folkbildning”.

¹¹ Koselleck kommer in på begreppet ”halvbildning” även om han inte tar upp begreppet ”kälkborgare”. Skillnaden mellan den bildade och den halvbildade, enligt Koselleck, ligger i graden av reflexion och kritik. Medan den bildade är en i grunden sökande och reflekterande person så är den halvbil-

Under 1700-talets upplysning formerades Europas moderna medelklass, den klass som senare blivit känd som borgerligheten. En sida av denna formering var kampen mot den då ännu bestående, förrevolutionära samhällsordningen där en liten del av befolkningen – aristokratin – levde privilegierade liv på den stora massans bekostnad. Parallellt med upplysningstiden ändrades den internationella konjunkturen i ljuset av pågående globalisering, framför allt genom växande konkurrens från kolonierna i Nord- och Sydamerika samt Ostasien. Tillsammans med misshushållning och klimatproblem som orsakade hungersnöd kom tyngdpunktsförskjutningen att leda till åtstramningar i dåtidens Europa. Kombinationen av global konkurrens, hungersnöd, åtstramningar och stigande beskattning triggade i sin tur folkliga uppror mot den rådande samhällsordningen. Ur detta utvecklades den franska revolutionen, vilken snart fick avläggare runt om i Europa och världen. Under ett sekel av krig och revolutioner – från mitten av 1700-talet till mitten av 1800-talet – formerades den moderna europeiska medelklassen. I den formeringsprocessen kom framför allt Goethe att utnämnas till ikon och ledstjärna. Man behöver inte kunna mycket tyska för att förstå det Goethecitat som Koselleck använder för att illustrera tesen: ”Wo kam die schönste Bildung her / und wenn sie nicht vom Bürger wär?” (”Varifrån kom den vackraste bildningen / om ändå inte från borgaren?”) Mer än kanske något annat är det arvet efter Goethe som använts för att svetsa samman bildning och borgerlighet.¹²

dade en som endast låtsas vara detta. Den halvbildade förvanskar bildningsprojektet genom att göra detta till en lika innehålls- som riktninglös formalism. Halvbildning återfinns enligt honom överallt i samhället och är inte bundet till någon speciell social grupp eller klass. Koselleck, ”Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung”, s. 131f. Om begreppet halvbildning i svenska språket, se även Niklas Eriksson, ”Vad rymts i begreppet halvbildning?”, i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner* (Göteborg: Daidalos, 2012). Enligt Eriksson har ”halvbildning” kommit att beteckna ”bildning som slagit fel”.

¹² Som redan antytts driver Koselleck tesen att det inte går att koppla bildning till någon särskild samhällsklass, även om det sedan 1800-talet blivit

Problemet med föreställningen om ”den bildade borgerligheten” består i att 1700-talets upplysning till sin natur var radikal och samhällsomstörtande – den tenderade att motverka konservativa tendenser i den bestående samhällsordningen. Fram till revolutionsåren 1848–1849 framträder en relativt tydlig front mellan å ena sidan den förrevolutionära staten och å andra sidan den revolutionära nationen – och här bör ”nationen” förstås som klass, inte som etnicitet. Under andra halvan av 1800-talet uppträder något nytt, nämligen tanken på nationalstaten, alltså en sammansmältning av den förrevolutionära staten och den revolutionära nationen. De framväxande nationalstaterna kom att domineras av en ny elit, vilken trängde undan förrevolutionära eliter. Denna nya elit bestod huvudsakligen av radikala aristokrater från den gamla staten och konservativa borgare från den framväxande nationens medelklass. I denna sammansmältning var frågan vem som skulle dominera vem: skulle den gamla staten styra den nya nationen i de framväxande nationalstaterna – alltså snarare ”statsnationer” än ”nationalstater” – eller skulle det tvärtom vara så att den nya nationen skulle styra den gamla staten. I det senare fallet skulle borgarna, den moderna medelklassen, ta över den gamla statsapparaten i stället för att krossa den. Under förändringsprocessen förändrades betydelsen av ”nation” – från klass till etnicitet.

I denna komplicerade men ändå relativt snabba samhällsombildning utvecklades föreställningen om ”den borgerliga bildningen” till ett slags bindemedel mellan gammal och ny samhällsordning. Samtidigt som detta hände instrumentaliserades bildningsbegreppet. Den borgerliga bildningen kom att utformas till en social karriär genom vilken man kunde röra sig uppåt genom ett dynamiskt samhälles ekonomiska och politiska skikt-

konventionellt att koppla samman bildningsbegreppet med borgarklassen. För Koselleck är bildningsprocessen en antropologisk tendens kopplad till människans nyfikenhet och kritiska förhållningssätt, inte någon social dimension bunden till samhällsformationer. Goethecitatet är hämtat från Koselleck, ”Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung”, s. 106.

ningar. Koselleck är dock tydlig med att det i bildningens väsen ligger att vara en antropologiskt grundad möjlighet bortom social mobilitet. Bildning är inte någon institution, slår han fast.¹³ I och med de alltmer påtagliga försöken under 1800-talet att institutionalisera bildning i form av ”bildningsborgaren” och ”den bildade borgerligheten” byggdes en struktur karaktäriserad av latent spänningar och motsägelser, vilka skulle komma att manifesteras i en rad kriser under 1900-talet.

Arbetarrörelse och folkbildning

Samtidigt som de moderna, europeiska nationalstaterna tog form under tiden fram till första världskriget utvecklades den moderna industrialismen. Med industrialismen kom kapitalismen och arbetarrörelsen som ett spänningsladdat motsatspar i den tidens samhälle.

Under 1800-talets snabba modernisering försökte å ena sidan den moderna eliten i de nya nationalstaterna tämja bildningsprojektets kritiska potential genom att instrumentalisera och institutionalisera bildning som just borgerlig bildning. Genom denna skulle massan i de framväxande nationalstaterna utbildas till att bli medborgare i ett alltmer reglerat och fixerat borgerligt samhälle. Å andra sidan drevs kritiken vidare i riktning mot en alltmer radikaliserad estetik, det vill säga mot det som skulle kunna kallas ”kritisk inbildning” (vilken alltså inte bör förväxlas med ”hallucinatorisk inbillning” – även om det ingick och ingår i de konservativas reaktion på moderniteten att ständigt försöka blanda samman kritisk inbildning och hallucinatorisk inbillning för att på så sätt ta udden av alltför radikal och samhällsomstörtande kritik).

Bildning och estetik bör ses som två parallella utvecklingslinjer som båda kan återföras till 1700-talets upplysning. Även om de löpt parallellt med varandra under de senaste cirka 250 åren

¹³ Jfr Koselleck, ”Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung”, s. 108, 132.

och ibland även korsat och ömsesidigt befruktat varandra – till exempel inom ramen för västerländsk filosofi – kan det vara klagörande att hålla isär begreppen bildning och estetik. Medan bildningen på ett plan är knuten till ett historiefilosofiskt projekt har estetiken präglats av tendensen att bryta sig loss från historiskt etablerade tendenser och traditioner. Koselleck lyfter explicit fram Herder som under sent 1700-tal förklarade att bildning utan historia är lika otänkbart som historia utan bildning.¹⁴

Mitt emellan den borgerliga bildningens försök att göra bildning till en fråga om utbildning, och den moderna estetikens försök att driva kritiken längre och djupare in mot inbildning, så framträdde under 1800-talet det nya projektet att skapa folkbildning. Folkbildning är ett mångtydigt begrepp.¹⁵ Å ena sidan kan folkbildning indikera den enskilda människans integrering i det framväxande moderna samhällets kollektiva kompetenshöjning. Det motsvarar etablerandet av moderniteten som möjlighet att realisera sig fullt ut som människa – som antropologisk natur och som social samhällsvarelse som påverkar sin omgivning, i stället för att låta sig definieras av sin omgivning. Genom självbildning skulle de enskilda människorna tillsammans kunna utveckla sig själva till mera människor som myndigt och självständigt kan styra sig själva i demokratisk ordning efter att de ”utträtt ur mänsklighetens självförvållade omyndighet”. Å andra sidan kan folkbildning också indikera bildandet av avgränsade och suveräna folk ur odefinierade och vagt avgränsade människomassor. Folkbildning kan därmed ses som två sidor av samma mynt: som bildandet av myndiga medborgare som kan styra sig själva i demokratisk ordning, och som bildandet av suveräna nationer som kan styra sig själva inom ramen för en världsordning av suveräna nationalstater.

¹⁴ Koselleck, ”Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung”, s. 112.

¹⁵ Jfr Erik Tängerstad, ”Varianter av folkbildning: Kampen om den tidiga folkhögskolan”, i Burman & Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner*.

Under tidsperioden fram till första världskrigets utbrott kan man se hur den framväxande moderna liberal-revolutionära och prodemokratiska medelklassen använde bildningsbegreppet för att formera nya politiska positioner i ett nytt samhälle. Som borgerlig bildning blev bildning till en homogeniserande norm som kunde användas för att dra gränslinjen mellan ”oss” och ”de andra”. Bildning blev till allmänbildning, till den underförstådda kunskap som man allmänt förväntade sig att var och en skulle besitta.

Men latent konflikter och spänningar i det moderna samhället försvann inte med bildningens formalisering i allmänbildning, eller med formerandet av tydligare gränsdragningar mellan ”vi” och ”de andra”. En instrumentaliserad och institutionaliserad borgerlig bildning kom att användas för att motverka radikal kritik och en fortsatt snabb modernisering av samhället. Samtidigt växte en utvecklad bildning fram som gick i linje med 1700-talets upplysningstanke och som syftade till att genom radikal kritik driva på samhällets modernisering. I den senare riktningen finner man föreställningar om folkbildning och om den framväxande arbetarklassens formering, alltså dess organisering: dess bildning.

Grovt sett kan sägas att under 1800-talets slut fram till första världskrigets utbrott övertog den formerande arbetarklassen det bildningsprojekt som den framväxande borgarklassen stridit för sedan 1700-talets slut. Arbetarklassens formering knyter här an till upplysningens utvecklingsgång, sådan den kan följas bakåt över tid från revolutionen 1848, via Napoleonkrigen och franska revolutionen, till den amerikanska revolutionen och den skotska upplysningen under 1760-talet. Men, och detta ligger i linje med den tes som Koselleck driver igenom hela sin artikel, bildningsprojektet kan inte reduceras till att bli enbart ett kapitel i den västerländska modernitetens historia.¹⁶ Bildning bör ses som en

¹⁶ Den poängen löper som röd tråd genom hela artikeln och kommer ibland till explicita uttryck som i följande citat. ”Lika lite som ’upplysning’ låter det som långsiktigt kännetecknar ’bildning’ tvingas in i någon diakront utfor-

grundläggande dimension i den mänskliga naturen. Som sådan dyker bildning upp överallt där det finns människor. Bildning i form av kritik och nyfiket sanningsökande är en ständigt närvarande antropologisk dimension av att vara människa.

Det moderna bildningsprojektets kris

Koselleck diskuterar bildning på två olika nivåer samtidigt. Dels som antropomorf kvalitet, så att bildning finns överallt där det finns människor. Dels som en historisk utvecklingsperiod inom den västerländska moderniteten, så att det går att följa bildningens utveckling från 1700-talets upplysning, över 1800- och 1900-talens historia, fram till idag. Även om han i grunden är historiker betonar Koselleck bildningen som en central del av den mänskliga naturen som sådan. För honom är det inte så mycket de socioekonomiska eller politiska förutsättningarna som historiskt har präglat bildningen. I stället är det den mänskliga naturens nyfikenhet och kritiska distans, dess bildningssträvan, som präglar de historiska förutsättningarna i form av utformandet av samhällets socioekonomiska och politiska karaktäristika. Visst kan man skriva den västerländska bildningens historia under de senaste cirka 250 åren och därmed skissa på den västerländska modernitetens utveckling. Men den utvecklingen bör endast ses som ett slags ytfenomen över den mänskliga naturens djup.

Mot bakgrund av denna skillnad mellan den mänskliga naturens djup och den historiska utvecklingens händelseutvecklingen ställer sig Koselleck frågan om hur 1900-talets katastrofer kunnat realiseras. Det han lyfter fram som en hypotes är att bildningen i Bismarcks tyska kejsarrike kom att spela en kontingent, snarare än en kausal, roll i det moderna samhällsbygget. För att legitimera och organisera den snabbt uppbyggda preussisk-tyska staten efter 1870-talet formaliserades ett slags ytligt

mad korsett. Det finns ingen homogen diakron historia.” Koselleck, ”Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung”, s. 148.

substitut – den borgerliga bildningen – i stället för det som Koselleck talar om som bildning i förhållande till den mänskliga naturen. Den borgerliga bildning som odlades i det kejserliga Tyskland före första världskriget utvecklades till en form av statsunderstött kamouflage för att dölja djupa socioekonomiska och konstitutionella problem inom den unga preussisk-tyska statsbildningen. I stället för att vara varken utbildning eller in-bildning formaliserades den borgerliga bildningen i Tyskland runt sekelskiftet 1900 som både utbildning och inbildning.

Tysklands engagemang i första världskriget kan ses som ett försök att avleda inre spänningar genom att projicera på yttre kriser: när kriget väl en gång var vunnet skulle det tyska kejsarriket finna ro att reformera sig självt – var det tänkt. Men Tyskland inte bara förlorade första världskriget, utan Bismarcks tyska kejsarrike kom att utplånas vid krigsslutet. Kvar blev numerärt stora, traumatiserade, svältande och välbeväpnade människomassor som på ruinerna av det kraschade kejsarriket skulle bygga upp en helt ny stat: den tyska republiken. Det författningsarbete som ägde rum våren 1919 baserades i stor utsträckning på 1800-talets borgerliga bildning. Så sade till exempel den intellektuellt lagde politikern och industrimagnaten Walther Rathenau år 1919: ”Bildningsbegreppet måste anses vara så grundläggande att det utgör vår enda sanna livsmakt, så att det i det offentliga livet och i lagstiftningen ständigt har första och sista ordet.”¹⁷

Den tyska republik som utropades i november 1918 och som fick sin författning i augusti 1919 kom att präglas av de ogynnsamma omständigheter som rådde vid dess tillkomst. Detta gällde inte minst föreställningen om bildning. Vad hade orsakat alla katastrofer efter 1914 om inte de dubbla budskap och den pretentiösa innehållslöshet som kännetecknat det tyska kejsarrikets borgerliga bildning före 1914?

Efter de blodiga krigs- och krisåren 1914–1920 fanns en generation av yngre än cirka trettio-trettiofem år – de som var födda

¹⁷ Citerat efter Koselleck, ”Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung”, s. 149.

under 1880-talet eller senare. Det var generationen av tonåringar eller strax däröver som blivit sända av sina bildade föräldrar och lärare att slåss och dö i skyttegravarna, eller som tvingats slita hårt vid hemmafronten. Midsommaren 1922 mördade unga högerextremistiska terrorister Rathenau (född 1867), ett av en mängd politiska mord och attentat som underströk den fysiska handlingens direkthet. Attentaten riktades mot den moderna stat som byggts på den borgerliga bildningens grund. Hyllandet av handling över reflektion kan ses som en reaktion på den borgerliga bildningens kris.¹⁸ Projektet att skapa ett gott samhälle genom borgerlig bildning hade gjort konkurs i första världskrigets skyttegravar. Den frihet som uppstått med den gamla statens kollaps pekade inte mot ordning, utan mot hotande inbördeskrig. I läget efter första världskriget framträder Virchows ovan citerade sentens från 1848–1849 i nytt ljus: ”Frihet utan bildning leder till anarki, bildning utan frihet till revolution.” I ruinerna av de statsbildningar som kollapsat under kriget föreföll bildning inte vara något alternativ. De samhällsinstitutioner som byggts på föreställningen om den borgerliga bildningen hade inte klarat realitetens tryck utan i stället störtat samman.

Den så kallade Weimarrepubliken har beskrivits som ett manifesterat uttryck av en immanent kris inom den västerländska moderniteten.¹⁹ All den framtidsoptimism och alla de förväntningar som under 1800-talet knutits till den framväxande moderniteten kom på skam under första halvan av 1900-talet. Detta gällde inte minst synen på bildning, framför allt i dess

¹⁸ Rörande den komplexa kris som en traumatiserad krigsgeneration genomlevde efter första världskriget, se till exempel Bernd Ulrich & Benjamin Ziemann (red.), *Krieg im Frieden. Die umkämpfte Erinnerung an den Ersten Weltkrieg, Quellen und Dokumente* (Frankfurt am Main: Fischer, 1997).

¹⁹ Detlev J. K. Peukert, *The Weimar Republic. The Crisis of Classical Modernity*, övers. Richard Deveson (London: Penguin Books, 1991). Peukerts bok har uppnått klassikerstatus och dess tes att man bör se mellankrigstiden som en manifesterad kris och konsekvens av de latenta spänningar som skapades inom 1800-talets modernitet har fått brett genomslag inom den samtidshistoriska forskningen.

form som borgerlig bildning. Efter kraschen på Wall Street 1929 och utbrottet av ekonomisk världsdepression framträdde komplexet av krisfenomen som en konsekvens av det sena 1800-talets borgerliga bildning: mellankrigstidens världsläge framträder som en bildningskris.²⁰

I ljuset av den desperata situation som manifesterade sig över världen efter 1929 års ekonomiska krasch kom den moderna bildningstankens kritiker att få ett brett genomslag i den ofentliga debatten. I det förvirrade läge som uppstod under och efter första världskriget, och i än större utsträckning genom den ekonomiska depressionen, utvecklades en slags antimodernistisk modernitet som kom till uttryck i totalitära och fascistoida tankemodeller, handlingsmönster, organisationsformer och politiska praktiker.²¹

Lite tillspetsat skulle man kunna säga (även om Koselleck inte gör det) att 1900-talets antimodernistiska modernitet vänder Kants påstående ut och in: den antimodernistiska moderniteten är människans återinträde i hennes självförvillade omyndighet. Ge upp tanken på att använda dig av ditt eget förstånd! I denna antimodernistiska modernitet utmålas bildningen som den mest världsfrånvända och därmed mest irrelevanta formen av vetande.

Bildning framställdes under mellankrigstiden som i bästa fall en omväg, som något som inte omedelbart svarar mot reellt kända behov och som heller inte ger någon omedelbar avkastning, vare sig i ekonomisk eller i maktpolitisk mening. Mot en sådan bakgrund kunde fascismens direktaktion framställas som ett bättre och mer samhällsrelevant alternativ än den borgerliga bildningens förmenta världsfrånvändhet.

²⁰ Koselleck, "Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung", s. 149.

²¹ Koselleck ger flera utförliga exempel på hur denna antimodernistiska modernitet kom att utforma en skarp kritik av den moderna bildningstanken under åren 1929–1933. Koselleck, "Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung", s. 147-154.

Reflekterad bildning i praktiken

Av det ovanstående torde framgå att samhällssystem som är hierarkiskt strukturerade och bygger på styrning genom dekret och ordergivning utgör det bildade samhällets motpol. Men snarare än att se det totalitära samhället som det moderna samhällets motsats – den totalitära diktaturen är knappast ”medeltida” utan snarare ”modern” – så framträder fascismens direktaktion som den mörka baksidan av modernitetens upplysta framsida. Medan reflexiv och kritisk bildning framstår som en möjlighet att frigöra och realisera människans immanenta potential, framstår handlingsinriktad och målorienterad vinstmaximering – oavsett om vinsten är ekonomisk eller politisk – som försök att begränsa, kontrollera och styra denna den mänskliga potentialen. Om bildningens credo återfinns i Kants devis: ”*Upplysning är människans utträde ur hennes självförvållade omyndighet. [...] Hav mod att göra bruk av ditt eget förstånd!*”, så framträder den antimodernistiska modernismens dekret som bildningens raka motsats: människan ska återföra sig själv till sin självförvållade omyndighet och hon ska ge upp varje tanke på att använda sig av sitt eget förstånd.

Bildning i praktiken syftar till att frigöra de enskilda människornas inneboende potential så att de som självständiga vuxna kan ta ansvar såväl för sina egna handlingar som för det gemensamma samhället i dess helhet. Det demokratiskt styrda samhället i vilket de myndiga och ansvarsställande medborgarna styr sig själva som sin egen suverän kan ses som det ideal bildningen syftar till att förverkliga. Frågan är dock hur praktisk bildning ska kunna realiseras. Frågan är också hur och varför man bör sätta detta ideal framför ett samhällssystem som är tydligt handlingsinriktat och vinstmaximerande. Till vilken form av välfärd bör det goda samhället syfta, till bildning eller till materiell och ekonomisk tillväxt?

En utgångspunkt vid försök att konkretisera bildning i praktiken kan vara att fokusera på kunskap. Frågan vad som menas med kunskap är minst lika gammal som det västerländska sam-

hället som sådant. Så skiljde till exempel Aristoteles mellan kunskap som objekt för mänskligt medvetande och människans förmåga att hantera detta objekt.²² Grovt sett kan sägas att kunskap som objekt vid samhällsbyggande och samhällsupprätthållande betecknas med det grekiska ordet *episteme*. Här handlar det om den kunskap som kan mätas och vägas, som kan kontrolleras och revideras. Den kunskap som fordras för att kunna mäta och väga, kontrollera och revidera är något annat. Den kunskapen indikerar förmågan att hantera det objekt som används vid samhällsutveckling och -bevarande och betecknas med det grekiska ordet *techne*. Det är skillnad mellan kunskap som objekt och kunskap som förmåga att hantera detta objekt.

I ett samhälle baserat på bildning räcker det dock inte med *techne* för att kunna hantera *episteme*. För att ett sådant samhälle ska kunna fungera måste även samhällsmedborgarna kunna samarbeta på ett rationellt och ändamålsenligt sätt. Kunskapen att vara människa bland människor och därmed äga den förmåga – den klokskap – som alla måste besitta för att samhället ska kunna fortbestå betecknas med det grekiska ordet *fronesis*. *Fronesis* är den grundläggande konstitution av empati och intelligens som fordras för att människor ska kunna umgås på ett förnuftigt och ömsesidigt utvecklande sätt, samt därmed produktivt bidra till projektet att bygga och upprätthålla det gemensamma samhället.²³

Man kan därmed skilja mellan tre olika kunskapsformer. Kunskap kan vara ett objekt (*episteme*), en förmåga att hantera detta objekt (*techne*), samt en förmåga att hantera andra som

²² Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, övers. Märten Ringbom (Göteborg: Daidalos, 1988).

²³ Jfr Burman, "Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?", s. 27: "Omdömet befinner sig i själva skärningspunkten mellan tänkandet och handlandet. Det är nära besläktat med det aristoteliska begreppet *fronesis*, det vill säga den praktiska klokhet som visar sig i förmågan att utan tillämpbara regler applicera teoretiska kunskaper och generella principer i konkreta situationer."

hanterar detta objekt (*fronesis*).²⁴ I ett samhälle baserat på praktisk bildning tränar sig alla samhällets medborgare ständigt i att tradera och förmedla *samtliga* dessa tre kunskapsformer. Det räcker inte med att i skolan se till att barnen får del av *episteme* för att ett samhälle baserat på bildning ska kunna bestå. För att samhället ska kunna utvecklas vidare räcker det heller inte med alla ser sig som hantverkare eller entreprenörer som förmår hantera *techne*. Det räcker heller inte med att människorna är konstituerade med *fronesis* för att ett samhälle ska fungera väl (eller alls fungera). Alla *måste* (och detta är ett imperativ i ett samhälle baserat på praktisk bildning) förstå, behärska och utveckla samtliga tre kunskapsformer – och detta måste de göra hela tiden, hela livet.

Bildning i praktiken *måste* (återigen bildningens imperativ) vara inriktad på att alla samhällsmedborgare – ung som gammal – ständigt kan vidareutveckla dessa tre kunskapsformer parallellt. Den som är bärare av bildning är dessutom beredd att bidra till det gemensamma samhällets välstånd och utveckling genom att aktivt bidra med sin samlade förmåga, samt är inställd att hos sig själv ständigt vidareutveckla denna förmåga. En bildad samhällsmedborgare försöker göra alla andra till bildade samhällsmedborgare för att därmed bidra till skapandet av ett bättre och stabilare samhälle. Att vilja bo i ett bra och stabilt samhälle är ett allmänt utbrett egenintresse.²⁵ I det demokratiskt styrda sam-

²⁴ Det bör noteras att "hantera" här inte betyder "instrumentalisera". Den som instrumentaliserar ägnar sig enbart åt *techne* utan att förhålla sig till *fronesis*. För att ordet "hantera" ska kunna kopplas samman med *fronesis* måste det förstås i termer av "att vara människa bland andra människor i samhället". Att hantera betyder här att vara en fullt utvecklad samhällsmedborgare.

²⁵ Det förtjänar att påpekas att det demokratiskt styrda samhället och dess främsta institution, välfärds- och rättsstaten, bör ses som en garant för den enskilda individens fri- och rättigheter. På åtgärder skulle så i grunden underminera den självständiga individens frihet som eliminerandet av den institutionen. Att ta bort välfärds- och rättsstaten ur samhället innebär ett underminerande av den dynamiska men ändå stabila ordning som utgör samhällets grundval. På den totalt avreglerade marknaden råder endast

hället där de enskilda medborgarna styr sig själva i form av suveräna kollektiv sammanfaller egenintresset med allmänintresset. Detta innebär inte att demokratiskt styrda samhällen skulle vara friktionslösa eller konfliktfria. Tvärtom ligger (åtminstone idealt sett) konflikter mer i öppen dager i demokratiskt styrda samhällen än vad de gör inom andra samhällsformer. Samtidigt fungerar det parlamentariska systemet som en motor som ständigt producerar nya och förbättrade konfliktlösningsmekanismer och -institutioner. På så sätt kan det parlamentarisk-demokratiskt styrda samhället baserat på praktisk bildning beskrivas som en intrikat blandning av konflikter och konfliktlösningar, kompromisser och parlamentärerande som syftar till kompromissbetonande samförståndslösningar på kort och medellång sikt.²⁶

En bildad samhällsmedborgare är införstådd med detta beslutssystemets historiska bakgrund och praktiska funktions sätt, samt besitter kunskap att hantera det parlamentarisk-demokratiskt styrda samhällets komplex av konflikter och kompromisser. För att en demokrati ska fungera väl är det avgörande att det demokratiska systemets samhällsmedborgare är bildade så att de i öppen och förnuftig dialog med varandra – oftast i form av konfliktladdade förhandlingar – kan ställa upp och lösa de problem som uppstår i det gemensamma samhället. För att optimera det goda samhället och minimera risken för samhällskollaps fordras att all samhällsverksamhet genomsyras av aktiv fortbildning så att medborgarna hela tiden kan höja sin bildningsnivå.

godtycklig och kunskapslös fysisk makt – det totala inbördeskriget. Och i ett totalt inbördeskrig finns inget utrymme för den enskilde individens fri- och rättigheter. Inför krav på avregleringar kan det vara värt att hålla i minnet att ett annat ord för gränslöshet är psykos.

²⁶ Totalitära beslutssystem, å andra sidan, tillåter varken öppen konflikt eller ett öppet parlamentärerande. I totalitära samhällen handlar det i stället om att med våld – ofta fysiskt, men även andra typer av våldsanvändning – förhindra att öppna konflikter bryter ut, liksom att latent konflikter tas upp i öppna förhandlingar. Myten om att det egna samhället skulle vara välordnat, friktionslöst och konfliktfritt är karaktäristisk för det totalitära samhället.

Rent praktiskt, för att vi på bästa sätt ska kunna bevara och vidareutveckla vårt gemensamma samhälle måste vi agera som samhällsmedborgare bland andra samhällsmedborgare, måste vi vara människor bland människor. Denna kunskap är baserad på empati och intelligens, samt på den klokskap som kallas *fronesis*. Ett samhälle utan *fronesis*, alltså ett samhälle som inte värdesätter klokskapens empati och intelligens, förfaller snabbt till en ohållbar samhällsordning där personer med antisociala eller psykopatliknande karaktärer premieras framför dem med mer empatisk läggning. Ett samhälle där allt reduceras till kortsiktiga – om än väl utstakade – mål, vilka låter sig fastställas utifrån standardiserade nyckeltal, fixerade mallar och system av löpande utvärderingar, degenereras allteftersom till ett psykopatsamhälle. Bildning i praktiken går hand i hand med medmännisklighet.

Svar på frågan: Vad är bildning?

I sin studie har Koselleck gjort en stark skillnad mellan bildning som tidlöst mänskligt fenomen och borgerlig bildning som ett 1800-talsbegrepp. Han pekar tydlig ut att man inte bör blanda samman tidlös antropologisk bildning med 1800-talets historiskt daterbara borgerliga bildning. Men vad är då bildning? Koselleck har gett ett indirekt, negativt svar på den frågan. Han har talat om vad bildning inte är: bildning är varken utbildning eller in-bildning (framför allt är det inte inbillning).

Skulle man kunna ge något positivt svar på frågan: Vad är bildning? Visst skulle man kunna det. Men varje sådant svar skulle resultera i formulerandet av begrepp, inte i någon exakt definition av ett antropomorft fenomen. Koselleck har själv indikerat ett sådant svar genom att presentera det bildningsbegrepp som citerades inledningsvis: ”Bildning är ett egendomligt och självinducerande förhållningssätt som utgör en form av vetande, vilket är hänvisat till ekonomiska och politiska betingelser samtidigt som det distanserar sig från dessa betingelser”.

Bildning är en potential som ligger latent i den mänskliga naturen och som sådan är den en samhällelig produktivkraft.

Som kritisk möjlighet fordrar bildning systematiskt genomfört arbete för att kunna realiseras. Bildning präglar det samhälle där den verkar: bildning bildar!

Ett annat sätt att formulera det skulle vara att ge följande svar på frågan: Bildning är människans realiserande av sin egen potential; ha mod att envetet ge dig i kast med dina egna möjligheter. Mot den bakgrunden framstår bildning som en nödvändig process utan slutmål.

Kant och den ”transcendentala” idén inom pedagogiken

Lars Løvlie

I sina texter om pedagogik använder Immanuel Kant ordet Uppfostran – *Erziehung* – snarare än ordet utbildning eller *Bildung*. Det finns flera anledningar till det. En anledning är att han inte var så fascinerad av den grekiska kulturen som till exempel Georg Wilhelm Friedrich Hegel var i sin tidiga period. En annan orsak var att han väsentligen såg uppfostran som en moralisk utbildning. Men den allt överskuggande anledningen var att han grundade sin förståelse av det moraliska livet i transcendentala begrepp, inte i sociala institutioner och deras praktiker. Ordet *transcendental* kan kanske för vissa läsare framstå som om det handlade om tro snarare än sanning, om förkunnelse snarare än undersökning, och om New Age-inspirerade fantastier snarare än rationellt tänkande. Jag kommer dock att presentera en bild av det transcendentala som jag anser vara både kantsk och relevant för modern pedagogik. I dagens politiska diskurs kan vi finna många exempel på transcendentala idéer i omlopp. Inom politiken framhäver vi begrepp som humanitet, rättvisa, vänskap och kärlek som varande outplånliga och hållbara principer för en modern konstitutionell demokrati; inom pedagogiken lyfter vi fram humanitet och mänsklig värdighet. Faktum är att vi hävdar och upprätthåller dessa värden oberoende av om de realiserats eller inte. De förekommer i FN:s deklaration om mänskliga rättigheter liksom i Genèvekonventionen, och de finns

till i människors medvetande även om de kanske ignoreras eller till och med överges av det politiska ledarskapet. Solidaritet är kanske svårare att hitta i dessa dagar, men överlever ändå som begrepp som ett utopiskt eller kontrafaktiskt värde. Även om ordet demokrati skulle plockas bort från historieböckerna genom ett plötsligt socialt sammanbrott, så skulle det bakomliggande idealet ändå förhoppningsvis finnas kvar i medvetandet och i böckerna hos några bibliotekarier i det fördolda, ungefär som skedde nere i klostermörkret i Umberto Ecos roman *I rosens namn*.

Min andra punkt följer av detta. Våra ideal överskrider de sociala fakta som vi kan samla in via intervjuer eller opinionsundersökningar, de påminner snarare om regnbågens slut som ständigt glider undan när vi gör våra naiva försök att nå ända fram. Ändå är idealen inte inbillade påfund eller förflugna idéer, utan värden som tas i praktiskt bruk och vilka därmed också är en del av vår politiska och sociala vardaglighet. Som ideal tillhör de en värld som är kvalitativt annorlunda än den ”verkliga” världen, men båda dessa världar ingår ändå i vår värld. Detta leder mig till den tredje och sista punkten, och mitt egentliga syfte med denna essä. Jag tror att det är livsviktigt för det pedagogiska tänkandet att arbeta fram ett alternativ till den andefattiga managementdisciplinering som nu härjar i våra skolor. En del av ett sådant alternativ består i att spåra upp det transcendentala tänkandet, inte som Kants formella underbyggnad av det moraliska i stort, men som en praktisk visdom som vi kan inhösta från hans pedagogik och antropologi, speciellt hans beskrivning av moralisk karaktär och moralisk handling. Detta innebär inte ett återfall till det rena ”jagets” mentalism, och det är inte en hyllning till vad John Dewey brukade kalla *the spectator theory of knowledge*. Men jag tror att det är dags att lyfta fram en viss grundläggande del av den kantska idén om ett autonomt subjekt som relaterar till sig självt och till andra, det vill säga till en inre värld av känslor och tankar som är individuella, unika och okränkbara. Den moderna idén om subjektet föddes med Jean-Jacques Rousseaus idé om *autenticitet* och Kants idé om

autonomi. Detta subjekt går mer eller mindre förlorat i Hegels objektiva ande, liksom inom institutioner som familjen, skolan och staten. Att gå in i den diskussionen skulle föra mig för långt bort från ämnet, så låt mig försöka stärka mitt tidigare påstående genom att rekonstruera en kantsk pedagogik som skulle innebära också Hegels banbrytande introduktion av jaget som i första hand relationellt, men som ändå skulle vara baserat på begreppen humanitet, autonomi och värdighet.

Värdighet som begrepp balanserar på gränsen mellan interagerande personer, vid själva den gränslinje – *Grenze* – som inte ska passeras. Ur Kants synvinkel är värdighet ”kategorisk” i meningen att den existerar både som en filosofisk tillskrivning och, som senare blivit vetenskapligt etablerat sedan Freud, som en psykologisk beteckning. Värdighet utifrån denna beteckning är inte en känsla eller förmåga eller en del av en persons karaktär, och som sådan kan den inte bli föremål för undervisning eller utveckling – den existerar bortom direkt målrelaterade aktiviteter i samband med skolning. Men vi blir medvetna om den i samband med översitteri och respektlöshet, det vill säga i samband med att personliga gränser överträds. Värdighet som ideal bryter fram i samband med erfarenheter av förödmjukelse och avhumanisering.

Jag läser Kants pedagogiska tänkande som om den hämtade sin bäring från en fenomenologi eller snarare en rekonstruktion av basala moraliska intuitioner härstammande just från vardagserfarenheter. Vi behöver därför söka och utforska det som ligger under hans teoretiska och moraliska formalism för att få kontakt med vad han erbjuder utbildningen, vilket är grundläggande reflektioner kring villkoren bakom möjligheten – *die Bedingung der Möglichkeit* – till utbildning, för att använda hans egen vokabulär. Detta sökande leder mig först till den så kallade pedagogiska paradoxen, därefter till ett dialogiskt och hypotetiskt tänkande, och till sist till hans användning av exempel.¹

¹ Se Lars Løvlie, ”Does Paradox Count in Education?”, *Utbildning och demokrati* vol. 16 (3), 2007; på danska, ”Har det pedagogiske paradoks nogen

Föreläsningarna om pedagogik

Läsare som är intresserade av Kants utbildningstänkande antar vanligen att de ska finnas i hans föreläsningar för studenter vid Königsbergs universitet på 1770- och 1780-talen. Dessa redigerades och publicerades 1803 av hans vän Friedrich Theodor Rink under titeln *Om pedagogik*.² Dessa föreläsningar är slående liberala i sitt förhållningssätt och väl avvägda vad gäller praktiska råd, och lägger fram ett utkast till en liberal borgerlig utbildning i förening med humanitet och frihet, djupt inspirerad av Rousseau och samtida experimentskolor, speciellt den så kallade Philantropin i Dessau, grundad 1774 av den banbrytande Johann Bernhard Basedow. Philantropin hade studenter med skiftande bakgrund och religiösa trosbekännelser och man undervisade inte bara i latin utan också i olika vetenskaper, idrotter och hantverk. Kant var entusiastisk över skolans principer och praktik och värvade prenumeranter till skolans månatliga publikation, *Pädagogische Unterhandlungen*.³

Men Kants invitation till pedagogiskt tänkande sträcker sig långt utöver *Om pedagogik* och andra skrifter om metoder inom utbildningen. Vi måste gå till hans kritiska arbeten och andra relevanta texter för att fånga kärnan i hans tänkande; och vi bör också vara uppmärksamma på hans sätt att skriva – hans litterära strategi. Textens retorik är en värdefull inkörsport till vad jag anser vara Kants invitation till ett transcendent utbildningstänkande, vilket underbygger en pedagogisk metod utan att för den skull reduceras till den. För mina syften ligger själva kärnan i ett transcendentalt tänkande i distinktionen mellan medvetande och värld, mellan den intelligibla och den empiriska domänen. I

betydning i utbildning?”, i Lars Knudsen & Mattias Andersson (red.), *Skad dig? Pædagogisk filosofi* (København: Forlaget Up – Unge Pædagoger, 2007) och Løvlie, ”The Uses of Example in Moral Education”, *Journal of Philosophy of Education* vol. 31 (3), 1997.

² Immanuel Kant, *Om pedagogik*, övers. Jim Jakobsson (Göteborg: Daidalos, 2008).

³ Edward F. Buchner (red.), *The Educational Theory of Immanuel Kant* (Philadelphia: J.B. Lippincott Company, 1908), s. 242ff.

Grundläggning av sedernas metafysik tycks distinktionen splittra upp den mänskliga naturen i två delar, orelaterade till varandra. Det skulle innebära att moraliskt tänkande inte hade någon talan i vardagens moraliska liv, vilket är en absurditet som klart motsägs av Kants texter i antropologi, religion och politik. Jag önskar inte här upprepa den traditionella filosofiska distinktionen mellan Kant och Hegel, mellan den förres idé om ett rent "jag", abstraherat från historien och världens ting, och Hegels idé om ett "självmedvetande" som formats av interaktionen mellan olika subjekt. Hegel fick verkligen sista ordet här och kombinationen av de två tankefigurerna tankens och tingets enhet och kampen för självförverkligande genom historien, lägger grunden till *Bildung*. Eller för att uttrycka det så här: Hegels *Bildung* övertrumfar Kants *Erziehung* som ett övergripande perspektiv på utbildning. Uppgiften här är nu att återvinna Kants insikter vad gäller begreppet *Bildung*. Detta kan, till sist, hjälpa oss att modifiera den "kommunitaristiske" Hegel, som ju mest betonar det borgerliga samhällets roll. Kant säkerställer subjektet som sådant gentemot Hegels allt för beredvilliga böjelse att vilja offra det individuella på institutionens altare. Jag vill nu i Kants anda upprätthålla den metodologiska distinktionen mellan medvetande och värld därför att den kastar ljus över den problematiska relationen mellan det inre och det yttre, det personliga och det publika, mellan läraren och studenten.

Genom den moderna idén om en speciell barndomstid sätts barnets liv i motsatsställning till den vuxnes liv, som om barnets liv vore något för sig självt. Den gränsdragning som gjordes mellan barn och vuxna gynnade naturligtvis diskussioner kring utbildningens begränsningar, det vill säga konsekvensen av olika interventioner gjorda av utbildare. För Kant är inte uppfostran bestämd utifrån någon form av ofullkomlighet hos barnet, och utbildning handlar inte om att transformera barnets först djuriska natur till en senare kultiverad sådan, som Hegel tänkte sig det hela. Som en mänsklig varelse är barnet autonomt och kapabelt till individuell frihet och till omdömesförmåga. Idén om

det autonoma gjorde det möjligt att diskutera utbildning i perspektivet barnets frihet att uttrycka sig och delta. Mer radikalt än någon annan före honom så tillskriver Kant barnet som sådant friheten till moraliska beslut, oavsett moralisk kapacitet. Hur kan detta hänga ihop? Jag erbjuder ett möjligt svar nedan. Hegel ansåg att idén att en sexåring skulle ha en självständig moralisk förmåga som romantiskt struntprat. Det tog flera generationer av psykologisk forskning och pedagogisk reflektion för att bekräfta Kants idé i termer av empiriska och pedagogiska fakta. Men detta är inte själva poängen här. Hans idé om autonomitet utgår inte från empiriska fakta utan vilar på en filosofisk reflektion som är av vikt för generella frågor som: Vad är mänsklighet eller *Menschheit*? Vad är en mänsklig varelse? Och för pedagogiska frågor som: Vad är det som gör barn och vuxna lika? Vad bör vi som vuxna tillskriva barn? Den senare frågan är särskilt träffande därför att den riktar sig mot våra fördomar och utmanar vår pedagogiska föreställningsförmåga. Till syvende och sist tycks det mig att om vi inte börjar ställa dessa kantska frågor så kan vi inte lyfta och ännu mindre lösa problemet med paradoxer som till exempel att man inte kan tvinga folk att bli självständiga, eller att spontant engagera sig i spel, eller att älska en annan person. Den första delen av denna essä behandlar denna typ av paradoxer och inriktas mot gränserna för interventioner i barns liv. Den andra delen relaterar till en liberal filosofisk retorik, till det hypotetiska förhållningssätt som finns i de litterära verktygen i Kants texter, särskilt förhållningssättet ”som om” och i det allestädes närvarande exemplet.

Den pedagogiska paradoxen

Vad som fick mig på spåret var observationen att modern utbildning är en motsägelsefull verksamhet, uttryckt genom den pedagogiska paradoxen som säger att du inte kan tvinga folk att

vara fria.⁴ Lägg till den ytterligare observationen att bland moderna filosofer så var Kant just den som insåg paradoxens betydelse och utrustade oss med de begreppsliga hjälpmedlen som gjorde det möjligt för oss att ta till oss denna betydelse. Paradoxen är pragmatisk eller performativ i meningen att det vanligtvis är en påtaglig konflikt mellan vad som är sagt och vad som faktiskt görs. ”Var spontan!” uppmanar en person att agera fritt, men motsägs av den implicita kommenderingen att vara fri. Exempelen överflödar inom utbildningsområdet, som när en lärare inviterar studenterna till en fri dialog men själv vidhåller rätten att bestämma reglerna för dialogen; eller när en kandidat som ska genomgå en muntlig examen får höra att han ska tala fritt, när alla vet att examinatorerna har kontroll över kriterierna för vad som ska anses vara korrekta svar. Eller mer allmänt formulerat: vi hyllar det faktum att unga människor är kapabla till ett autonomt moraliskt omdöme, men tar ändå för givet att läraren är den auktoritet som avgör vad autonomitet är och hur det ska praktiseras. Paternalism är den politiska och kulturella versionen av denna paradox, som när en VD försäkrar sina anställda att hans beslut är till det bästa för deras välbefinnande; eller en konstförståsigpåare som vill fostra folket till att tillägna sig konst genom att orera om ”den sanna smaken” i måleri eller musik.⁵

Den pedagogiska paradoxen är relaterad till Kants distinktion mellan medvetande och värld och är historiskt en produkt av 1700-talets liberala tänkande. I ett imaginärt samhälle totalt indränkt i tradition och dogmer skulle inte paradoxen finnas, helt enkelt på grund av att distinktionen mellan en inre och en

⁴ Hans Vaihinger, *The Philosophy of "As if"* (London: Routledge & Kegan, 1965). Kristján Kristjánsson, *Aristotle, Emotions, and Education* (Aldershot: Ashgate, 2007).

⁵ Gregory Batesons idé att en pragmatisk kontradiktion, en så kallad dubbelbindning, kunde förklara schizofreni, en teori som på 1960- och 1970-talen hade stor spridning inom psykiatri. Se Gregory Bateson, ”Toward a Theory of Schizophrenia”, i Bateson, *Steps to an Ecology of Mind* (New York: Bantam Books, 1972), s. 201-227.

yttre auktoritet, mellan självbestämmande och ”annanbestämmande”, inte skulle existera. I hög grad gäller detsamma för indoktrineringen inom sekteristiska grupper; eller mindre uppenbart också i demokratiska institutioner där munkavlegger och byråkratiska sanktioner står till tjänst för att undertrycka kritiska röster. Har man en instrumentell kunskapssyn och tänker i enlighet med mål- och medelmodellen, kommer man att anse paradoxen som ovidkommande. Då uppfattas utbildning som frågan om att kunna leverera lektioner och sedan kontrollera undervisningens utfall. Kommunitarister tenderar att argumentera för att paradoxen helt enkelt upplöser sig själv med tiden, så varför bekymra sig över den från första början? Ett påtagligt exempel på detta är Hegel, som nämner den vidunderliga motsägelsen – *ungeheuerste Widerspruch* – mellan barnets behov av föräldraauktoritet och ett samtidigt förnekande av den. Men Hegel upplöser därefter motsägelsen genom att hänvisa till familjens kärlek och slutligen helt enkelt till att barnet blivit äldre.⁶ Eftersom motsägelsen upphör när ett barn formats i och blivit en medlem av det vuxna samhället, verkar det som om man på det stora hela kan bortse från problemet.

Kontrasten mellan Hegel och Kant vad gäller utbildning är slående. Medan Hegel tänker att barnets vilja bör brytas så att ”dess ursprungliga natur kan transformeras till en andra, andlig natur”,⁷ så framhärskar Kant att ”[b]ryta ner ett barns vilja frambringar ett förslavat sätt att tänka.”⁸

Men det mest häpnadsväckande exemplet på ett förnekande av den pedagogiska paradoxen är i själva verket Rousseau, filosofen för barnens frihet, som förnekar att paradoxen skulle ha

⁶ G.W.F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, i *Werke* 7, Eva Moldenhauer & Karl Markus Michel (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996), §158, §177.

⁷ Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, §151.

⁸ Immanuel Kant, AA 9: 480. Immanuel Kant, *Gesammelte Schriften* (Berlin: Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, 1902–); *The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992–).

relevans för utbildning. I *Emile* vänder den filosof som uppfann barndomen dövörat till vad gäller paradoxen. När tiden är kommen för Emile att välja en hustru så är han fri att välja i enlighet med sina egna känslor och önskemål. Men hans informator deklarerar att det är han som ska välja ut Emiles hustru, Sophie, åt honom: giftermålet med Sophie är Emiles eget val, men hans informator gör det åt honom. Kant hittade vägar in mot sin egen etik i *Emile*, men till skillnad från sin store inspiratör mejslade Kant fram distinktionen mellan medvetande och värld – och i min tolkning av Kant också problematiken kring att kränka personliga gränslinjer mellan medvetanden.

Kants behandling av utbildningsfrågan alstrar helt säkert sina egna problem. I kontrast till Rousseau utarbetade han idén om en subjektiv frihet med ett kognitivt tillvägagångssätt som tycks bortse från en känslomässig utbildning. Men det är just Kants formella schema och den distinktion som tidigare nämnts som låter oss se hur betydelsefull den pedagogiska paradoxen är. Genom den distinktion han utvecklar mellan tänkande och känande, mellan det intelligibla och det empiriska, så är vi bättre rustade för att kunna definiera jagets gränser och självbestämmandets placering inom etiken. Öppningsentensen i *Emile* är berömd: ”Allt är gott, som det danats av naturens upphovsman; allt förvanskas i människans händer.”⁹ Denna mening kan formas om till frågan om barnets autonomitet och värdighet i förhållande till fördomarna i en given kultur. Detta ger helt klart en annan ”negativ pedagogik” jämfört med den hos Rousseau, och en bättre sådan genomsyrad av Kants lyhördhet när det gäller att skydda barnets integritet från även de mest välvilliga intentioner och syften hos de vuxna. De välvilligaste intentioner är ofta en förevändning för att kränka barnet som person. Vi vet att det också finns psykologiska gränser för när man kan intervensera i ett barns liv, men Kant är särskilt tydlig när det gäller att

⁹ Jean-Jacques Rousseau, *Emile eller om uppfostran*, övers. C. A. Fahlstedt i bearbetning av Inga-Britt Hansson, del 1 (Stockholm: Stegels, 1977), s. 3.

påvisa gränserna för en pedagogik som har moraliska föreskrifter som sitt främsta syfte.

Transcendentalt tänkande

Utmärkta studier har försökt överbrygga gapet mellan Kants filosofi och utbildningspraktiken, och utan dessa ansträngningar att lösa den pedagogiska paradoxen skulle vi naturligtvis inte idag ha en gedigen kantsk pedagogik värd namnet.¹⁰ Men inte ens de bästa försök att lösa upp paradoxen¹¹ kan få den att försvinna.¹² Det finns tre möjliga orsaker till detta. För det första är paradoxen, som redan nämnts, baserad på en grundläggande asymmetri mellan den äldre och den yngre generationen; för det andra, och lika viktigt, uppfinnandet av autonomi i den västerländska kulturen och dess position i den moderna konstitutionella demokratin; för det tredje den evinnerliga klyftan mellan teori och praktik inom moralisk och politisk utbildning, något man kan iaktta via de ständigt återkommande diskussionerna i frågan. Paradoxen är inte en del av ett traditionellt kursplanearbete. Detta beror på att det inte är målrelaterat och ger inga marschorder, utan kräver i stället en slags tillbakadragenhet eller tystlåtenhet från utbildarens sida. Den föreslår en icke-interventionspraktik – en annan paradox – för att få effekt.

¹⁰ G. Felicitas Munzel, *Kant's Conception of Moral Character. The Critical "Link" of Morality, Anthropology, and Reflective Judgment* (Chicago & London: The University of Chicago Press, 1999). Lutz Koch, *Kants etische Didaktik* (Würzburg: Ergon, 2003). Lutz Koch & Christian Schönherr, *Kant. Pädagogik und Politik* (Würzburg, Ergon, 2005).

¹¹ Kristjánsson, *Aristotle, Emotions, and Education*; Stefaan E. Cuypers, "Educating for Authenticity: The Paradox of Moral education Revisited", i Harvey Siegel (red.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (New York: Oxford University Press, 2009), s. 122-144; Karin Nordstrøm, *Autonomie und Erziehung. Eine etische Studie* (Freiburg & München: Karl Alber, 2009); Chris W. Suprenant, "Kant's Contribution to Moral Education. The Relevance of Catechistics", *Journal of Moral Education* vol. 39, No. 2, June 2010, s. 167-174.

¹² Anton Hügli, *Philosophie und Pädagogik* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1999), s. 192.

Icke-intervention har verkligen varit huvudpoängen när det gäller negativ utbildning sedan Rousseau. I *Emile* säger han oss: sadla inte din student med böcker, belasta honom inte med moraliska föreskrifter, och resonera inte med honom. Den primära regeln är ”tjäna inte in tid men förlora tid”.¹³ Det är en icke-interferensmetod, om vad man *inte* ska göra när man utbildar. I *Die Menschenerziehung* följer Friedrich Fröbel, *Kindergartens* skapare, detta exempel. Han försöker öppna upp världen för barnet, och förmanar läraren att ”lyssna på det tysta kravet i (barnets) liv, det underförstådda anspråket i barnets medvetande.”¹⁴ Eller mer radikalt, som Jean-Luc Nancy uttrycker det i *The Experience of Freedom*:

Auto-nomy, som alltid representerat själva grundbulten vad gäller frihet, måste förstås utifrån denna förutsättning: som en lagstiftning gjord av *jaget*, där jaget inte har någon preexistens, eftersom dess själva existens är vad som föreskrivs av lagen, och denna lag i sig inte är baserad på någon rättighet, eftersom den bygger på sin egen *juris-diktion* om möjligheten till ett ”rätt” i generell mening.¹⁵

Huvudpunkten vad gäller negativ uppfostran är att autonomitet inte kan föregås av något annat än sig självt. Detta är just själva kärnan i ett transcendentalt utbildningsmässigt tänkande. Den ställer frågan om villkoret för autonomitetens möjlighet; eller vilken natur självbestämmande har före det att den implementeras, före det att vi gör den till en del av en utbildningsplan och före det att vi ger oss ut för att undervisa om den. Självbestämmande blir till genom en persons egen jurisdiktion, bokstavligen genom att ge röst åt ens egen moraliska intuition och dess principer. Vi har Rousseaus berömda berättelse om savoy-

¹³ Rousseau, *The Confessions of Jean-Jacques Rousseau* (Harmondsworth: Penguin Classics, 1975), s. 93.

¹⁴ Friedrich Fröbel, *Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts-, und Lehrkunst* (Bochum: and Kamp, 1973), s. 91.

¹⁵ Jean-Luc Nancy, *The Experience of Freedom* (Stanford: Stanford University Press, 1993), s. 107.

ardprästen, bok IV i *Emile*, i vilken prästen önskar ”avslöja” för sin interlokutör vad han tänker ”i mitt hjärtas enkelhet” och genom att ”följa naturens ordning gentemot alla lagar stiftade av människor”.¹⁶ Rousseaus naturordning förebådar det transcendentala synsättet, att det finns ett tänkande som måste verkställas före det att vi fyller upp våra tankar med innehållet från lagar och utbildningsplaner. Berättelsen är i överensstämmelse med Kants ursprungliga intuition, även om begreppet självbestämmande så som det utarbetats i *Grundläggning av sedernas metafysik* är formaliserat bortom Rousseaus etik från hjärtat. Låt mig först ta itu med den kantska versionen av negativ uppfostran som intimt förknippad med den pedagogiska paradoxen.

Kant om utbildning

Negativ uppfostran är ett tema i *Om pedagogik* och präglar Kants praktiska råd vad gäller undervisning; den pedagogiska paradoxen är nyckeltermen i sammanhanget. Han närmar sig paradoxen genom att utrusta varje råd i *Erziehung* eller uppfostran med en liten etikett som säger varning: disciplinera barnet men gör inte dess medvetande slavliknande; ålägg honom regler men kom ihåg att ge erkännande åt hans fria omdöme; beröm honom men uppmuntra inte hans fåfänga; begränsa honom men låt honom få njuta doften av sin frihet. Den negativa principen visar sig i två citat om moralisk utbildning, men får effekt för hela hans pedagogik. I det ena säger Kant: ”Människan kan bara bli människa genom uppfostran. Hon är ingenting annat än vad uppfostran gör henne till.”¹⁷ I ett annat citat poängterar han: ”Maximer måste uppstå från den mänskliga varelsen själv. (...) Det moraliska är något så heligt och sublimt att man inte får degradera det och placera det på samma nivå som disciplin”.¹⁸ Framför allt tecknar inte Kants version av negativ pedagogik

¹⁶ Rousseau, *Emile or On Education* (Harmondsworth: Penguin Classics, 1991), s. 266f.

¹⁷ Kant, *Om pedagogik*, s. 9.

¹⁸ Kant, AA 9: 481.

barnet som romantikens ädle vilde eller som den klassiske barbaren på utsidan om kulturens försvarsmurar. Två omhuldade metaforer står till tjänst för att få det transcendentala tänkandet att kunna spåra ur redan från första början, och Kant är noga med att göra sina avgränsningar utifrån en medvetenhet om dem. För honom deltar barnet alltid redan i en gemensam mänsklighet eller *Menschheit* och informatorns uppdrag är att göra honom eller henne uppmärksam på dess unika plats i gemenskapen. Han drar hellre en gränslinje mellan barnets värld och den verklighet som tvingar sig på henne. Men huvudfrågan är då hur pedagogik presenteras i termer av den pedagogiska paradoxen. Det här är själva nyckelpassagen:

Ett av de största problemen i uppfostran är hur man skall kunna förena underkastelse under lagarnas tvång med förmågan att använda sig av sin frihet. För tvång behövs! Hur kultiverar jag friheten trots tvånget? Jag skall vänja min skyddsling vid att tåla ett tvång mot sin frihet, och skall samtidigt leda honom att själv använda sin frihet väl. Under detta är allting blott mekanik, och den som lämnat sin uppfostran bakom sig vet inte hur han skall använda sig av sin frihet.¹⁹

Vid första anblicken verkar detta citat säga att friheten är begränsad – att det enbart finns frihet under restriktioner eller tvång utifrån, vilket lämnar definitionen av frihet till utbildarna. Men som påpekats av Georg Cavallar säger den tyska texten ”*Freiheit bei dem Zwange*” och inte ”*Freiheit durch Zwang*”.²⁰ Medan det senare uttrycket lämnar dörren öppen för en obegränsad intervention från auktoritetens sida i barnets liv, innebär det förra att frihet och begränsning inte kan reduceras till varandra. Frihet beror av barnets, i detta fall människor under sexton års ålder, förmåga att oberoende bruka sitt förnuft eller tänkande. Kant skriver: ”Den mänskliga varelsen kan antingen bli enbart tränad, betingad, mekaniskt undervisad, eller faktiskt

¹⁹ Kant, *Om pedagogik*, s. 20.

²⁰ Koch & Schönherr, *Kant*, s. 69.

upplyst. (...) Men att ha tränat sitt barn är inte tillräckligt: vad som egentligen räknas är att de lär sig *tänka*.²¹ Då barnet självständigt brukar sina själsförmögenheter förlitar det sig naturligtvis på de sociala begränsningar som står i samklang med deras tänkande och kännande, vilka bygger upp dygder och förmågor som resultat av utbildning. Låt mig bara påminna om två självklara fakta om pedagogik: pedagogiken försvinner som praktisk aktivitet så snart vi tar bort barnet i dess verkliga interaktion med föräldrar och lärare; pedagogik försvinner, också, som teoretisk aktivitet, i samma ögonblick som vi exkluderar de undersökningar om och beskrivningar av barn och barndom som är en del av modern vetenskap. Vad jag skulle vilja tillfoga till dessa truismen är ett tredje element: transcendentalt tänkande som varken är praktiskt eller vetenskapligt i den mening som nyss nämnts. Fokus ligger inte på den bästa praktiken eller barnet som ett objekt för undersökningar utan snarare på allmänt omfattade pedagogiska idéer. Som jag redan påpekat, värdighet är varken ett observerbart objekt eller en punkt i en utbildning, men en filosofisk reflektion; en generell tillskrivning som kan innefatta såväl djur som döda människor. Kort sagt, värdigheten finns i åskådarens medvetande. Det är fråga om ett slags uppmärksamhet eller lyhördhet i utbildarens medvetande; en återspeglning av pedagogikens ideal och syften såväl som hjälpmedel hos professionen i sig.²²

Mänsklighet som ett mål i sig

Låt mig gå vidare med den mer svårfångade, men avgörande, idén att en mänsklig varelse är ”född” fri; att frihet helt enkelt tillhör barnets födslorätt. I *Grundläggning av sedernas metafysik* nämner Kant den ”inre friheten hos människans medfödda värdighet”,²³ och i sitt hanterande av den tredje antinomin i *Kritik av det rena förnuftet* uttrycker han det så här: ”Förnuftet

²¹ Kant, AA 9: 450.

²² Detta är titeln på J. B. Schneewinds book, *The Invention of Autonomy*.

²³ Kant, AA 6: 420.

är vid alla tidpunkter och i alla situationer närvarande och ett och detsamma, men är självt bortom tiden";²⁴ förnuft tillhör människans "intelligibla karaktär", och för den finns "inget före eller efter".²⁵ Det som inte befinner sig i tiden dyker upp i Kants generella beskrivning av mänsklighet eller *Menschheit*, uttryckt i den andra formuleringen av det kategoriska imperativet: "Agera så att du alltid använder det mänskliga, antingen i din egen person eller i någon annans, alltid också som ett mål aldrig bara som ett medel".²⁶ Personen som ett mål i sig passerar inte in och ut i historien som ett tillfälligt särdrag, utan syftar på en oavvislig karakteristik av den mänskliga varelsen som sådan. Konsekvensen av detta imperativ är att begränsande villkor introduceras vad gäller utbildarens avsikter och handlingar. Detta gör all klassificering av människor obefogad, vilket innebär att du till exempel inte kan utesluta treåringar, de mentalt retarderade eller personer som lider av Alzheimers sjukdom från de mänskligas krets. Eller mer konkret uttryckt påbjuder imperativet på ett föreskrivande sätt att pedagoger ska respektera barnets frihet och inte "tämja dem för syften från stat, kyrka, samhälle eller framtida arbetsplats".²⁷ Att vara ett mål i sig tillhör inte kategorier som skicklighet eller kompetens; den kan inte mätas genom test och den passar inte in i några tabeller. Här kan vi notera själva avsikten med att göra den transcendentala eller metafysiska hanteringen av moralfrågorna praktiskt relevant. Relevansen går åt båda håll: den förhindrar oförnuftiga intrång i barnets liv och den påminner utbildarna om hur generellt tänkande kan realiseras i individuella fall. Att ta fasta på att barnets person inte "är i tiden" är att tilldela det den frihet som det har som ett mål i sig.

Idén om en intelligibel karaktär bortom historien står helt klart i motsats till en mycket omhuldad och produktiv fördom bland pedagoger: att personlig autonomi skulle vara resultatet av

²⁴ Kant, A 556/B 584.

²⁵ Kant, A 553/B 511.

²⁶ Kant, AA 4: 429.

²⁷ Koch, *Kants etische Didaktik*, s. 16.

en lyckosam socialisation och att den enbart kan förklaras i termer av tillväxt eller utveckling av självbestämmandet över tid. Utvecklingsteorierna hos till exempel Jean Piaget och Lawrence Kohlberg medverkar till det allmänna samförståndet angående att det enda som behövs vad gäller pedagogik är att anpassa undervisningen till de olika stadierna hos barnets naturliga växande. Men för den kritiska pedagogiken ligger betoningen, som redan visats, någon annanstans: inte på olika fakta kring växandet men på idén om autonomi eller självstyrande som den kantske pedagogen tillskriver barnet oberoende av ålder. Den kritiska uppfattningen är konstraintuitiv även avseende att barn skulle kunna ledas in mot ett självbestämmande via reprimander eller belöningar. Uppfattningen vänder sig alltså mot den allmänna tilltron till yttre motivation. Idén om barnet som ett mål i sig hotar även att undergräva förtroendet för rådande regim av mål-medeltänkande inom utbildningen. Om moraliskt förnuft föreligger både i början och i slutet av pedagogiken så förlorar mål-medelmodellen sin kraft. Transcendental reflektion tycks faktiskt riva ner den praktiska pedagogikens hela byggnadsverk: dess syfte, dess position och dess tillämpning. Ja, visst verkar det befängt att påstå att barn är autonoma när vi vet att de är i beroendeställning och behöver våra omsorger, vägledning och instruktioner. Men låt oss återvända till distinktionen mellan den intelligibla och den empiriska domänen. Domänerna är inte varandra uteslutande utan kompatibla i meningen att kunna existera tillsammans som tankemönster. I sin *Kritik av det rena förnuftet* upplöser – *auflost* – Kant faktiskt motsägelsen mellan det intelligibla och det empiriska, att känna och att tänka, genom att göra människan till en medborgare i båda världarna. Varje domän tillåter det sanna inom sina typiska gränser.²⁸ Detta innebär att det inte finns något dilemma mellan en ”realistisk” och en ”idealistisk” position gällande utbildning; det finns ingen konflikt som tvingar oss att välja den ena framför den andra. De existerar tillsammans sida vid sida.

²⁸ Kant, A 559/B 587.

Kants invitation till ett pedagogiskt tänkande lägger tyngdpunkten på idén om en barndom snarare än på idén om barnet som objekt för vetenskapligt studium; dess fokus är barnets frihet som en idé i den praktiserande lärarens medvetande. I ett av sina religionsfilosofiska verk använder Kant Rousseaus *Emile* som ett exempel på en ”sann idé om förnuftet”, med innebörden den högsta och mest perfekta pedagogiska idén.²⁹ Med andra ord, trots att han förnekade Rousseaus naturalism så såg han *Emile* som att den erbjöd en idé om barndomen som gick bortom en historisk beskrivning, som till exempel i Philippe Ariès *Barndomens historia*, publicerad i början av 1960-talet. Liksom idén om personer som mål i sig själva är idén om en barndom en del av en moralisk världsbild som fungerar ”negativt” som en begränsande faktor när det gäller uppfattningen att allt som pedagogiken innebär är jagandet efter kunskap, färdigheter och kompetenser. Kant tänkte aldrig försöka bli vän med sin elev, som Rousseau gör i *Emile*, genom att avsluta sin bok med ett hopp om en varaktig vänskap mellan honom och en imaginär student. Vi är fortfarande fast i den förmenta distinktionen mellan barnets värld och den vuxnes. Detta innebär för övrigt att vi fortfarande måste hantera den medföljande pedagogiska paradoxen. Frågan är nu om det är fruktbart att tänka i geografiska termer angående det inre jaget och de gränser som skyddar det från intrång utifrån. Vad är det som ska beskyddas? Svaret är: mänsklig värdighet både i barnets liv och som idé i utbildarens medvetande.

Omsorg om värdighet

I *Grundläggning av sedernas metafysik* är värdighet relaterat till idén om autonomi, till idén att jag som en rationell moralisk varelse enbart bör agera utifrån mitt förnufts lagar.³⁰ Värdighetens källa är den rationella personens moraliska suveränitet.

²⁹ Kant, AA 28: 994.

³⁰ Kant, AA 4: 413.

Kant har blivit grundligt kritiserad för att dra strikta gränser mellan domäner som är relaterade, sociala och pragmatiska, och som i stället borde beskrivas i termer av skönhet (Schiller), ömsesidigt förverkligande (Hegel) eller som metod för utforskning (Dewey). Detta är relevanta invändningar, men jag tror att Kants distinktion mellan medvetande och värld är pedagogiskt kraftfull och skulle kunna passa in i en fenomenologisk och dialektisk pedagogik. I vårt dagliga liv tänker och handlar vi i termer av gränser mellan inre och yttre, mig själv och andra, och denna sociala geografi får oss att tala om att vi blivit kränkta, invaderade eller överkörda av personer och händelser utanför oss. Generellt kastar gränserna mellan inre och yttre ett intressant ljus över mänsklig sårbarhet och över bristfällig gränsdragning i den sociala geografin. Vi har redogörelsen i Rousseaus *Bekännelser* om en pojkes våldsamma reaktion över att ha blivit felaktigt anklagad för att ha brutit av tänderna på en kam som lämnats på en kamin för att torka. Försöken från de vuxnas sida att framtvunga ett erkännande frambringade ”en revolution i hans tankar” och ”en förvirring i hans hjärta och hjärna”, som Rousseau erinrar sig det. Det är en berättelse om en invasion i en persons medvetande, en orättvisa gentemot jaget, och en kränkning av hans värdighet. Rousseau berättar för oss att denna händelse långt senare fick hans blod att koka ”vid åsynen av eller berättelsen om vilken orättvisa som helst”, vem som än fick lida under den.³¹ Detta är för övrigt en generalisering utifrån känslan snarare än från förnuftet, något som låter ana en möjlig koppling mellan Kants regelberoende ansats och det rousseauska intuitiva greppet när det handlar om intrång i en persons värdighet.

Enligt Kants nära vän Hippel skulle Kant själv ha berättat om den ”terror och skräck som överväldigade honom så snart han såg tillbaka på sitt slaveri under ungdomstiden”, hänsyftande på den disciplin Kant blev utsatt för som pojkestuderande vid det pietistiska *Collegium Friederichianum* i Königsberg. Som Manfred Kühn skriver: ”Pietisterna var inte enbart intresserade av att

³¹ Rousseau, *The Confessions*, s. 28ff., 30.

kontrollera kroppen, de ville också kontrollera medvetandet genom att inplantera vissa religiösa och moraliska principer”.³² En sådan kontroll kunde Kant inte stå ut med. Våra känslor inför uppenbara fall av trakasserier eller översitteri sätter igång samma tankefigurer även idag. Vi arbetar mot översitteri i skolorna och på arbetsplatserna därför att vi fördömer detta som kränkande både för den andres värdighet och för vår egen. Vi blir inblandade även om vi inte själva är bland offren, men vi reagerar som medlemmar eller medborgare i en osynlig moralisk gemenskap som markerar gränser för sådana överträdelser. Det finns mindre uppenbara fall när det gäller att överträda den andres gränser. Till och med föräldern eller läraren som visar empati måste vara vaksam på den kritiska gränslinjen mellan närhet och distans i relation till barnet, vilket innebär att hon ”respekterar mellanrummet som en mötesplats utan att ockupera den”.³³ Om den pedagogiska paradoxen innebär ett uttryck för konflikten mellan närhet och distans så underlättar idén om värdighet för oss att förkroppsliga paradoxen i existentiella termer. Moira von Wright pekar på den finstämda känslan för barnets värdighet som finns hos den lärare som vet att beakta de egna gränserna för att på så sätt skydda barnets gränser.

I Kants kluster av moraliska idéer är värdighet definierad som det inre värde som karakteriserar både mig och den andre då vi handlar efter de maximer som ser oss som mål och inte bara som medel i handlingen. I *Grundläggning av sedernas metafysik* är autonomi beskrivet som värdighetens grund i meningen att bara en person som befinner sig inom förnuftets tillämpningsområde, och som därmed är medveten om att hon själv är upphov till sina moraliska principer, kan uppvisa en ovillkorlig respekt för sig själv och andra. När Kant kommer in på praktiska detaljer får

³² Manfred Kuehn, *Kant. A Biography* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), s. 45, 52.

³³ Moira von Wright, *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av C H Meads teori om människors intersubjektivitet* (Göteborg: Daidalos, 2000), s. 196.

vi olika exempel som åberopar gränserna mellan inre och yttre. När det till exempel gäller servilitet säger han:

Att knäböja eller kasta sig på marken står i motsats till människans värdighet, också när du visar vördnad för de himmelska objekten genom att faktiskt åkalla bilder; därför att du då förödmjukar dig själv, inte framför ett *ideal* som träder fram för dig via ditt förnuft, utan som en *idol* som du själv konstruerat.³⁴

Tyngdpunkten ligger inte här på knäböjandet i kyrkan som en akt av vördnad, utan om skillnaden mellan ett ideal om ett oberoende tänkande relativt de rådande teologiska och politiska uppfattningarna. Denna uppmaning riktar sig till en person som kan ge akt på gränserna för självförnedring, och som därmed är delaktig i den moraliska omsorgen om jaget. Idén om värdighet refererar till barnets rätt att ha en egen inre integritet vad gäller känsla och förnuft, fri från intrång från andra. Det påminner läraren om hennes plikt att också upprätthålla samma oberoende hos sig själv. Värdighet är inte en färdighet eller kompetens, utan en idé som i alla sina förgreningar, sociala och professionella, fungerar som en ständig kontrollinstans när det gäller alla de ensidiga uppfattningar om utbildning som enbart kännetecknas av management, effektivitet och prestationer.

I *Om pedagogik* uttrycker Kant en subtil tankegång i följande exempel:

Vördnaden och aktningen för människorätten måste förmedlas till barnet redan mycket tidigt, och man måste alltid vara noga med att se till att barnet tillämpar detta. Om ett barn till exempel träffar ett annat, fattigare barn och stolt knuffar undan detta, slår det osv., så får man inte säga till barnet: Gör inte så, det gör ont på den andre; Visa medlidande! det är ju ett fattigt barn, osv.; utan man bör själv bemöta barnet stolt och strängt, eftersom dess uppträdande stred mot mänsklighetens rätt.³⁵

³⁴ Kant, AA 6: 437f.

³⁵ Kant, *Om pedagogik*, s. 57.

Detta exempel på en ”artificiell” bestraffning tar formen av ett upprepande av lagbrytarens missdåd i samspelet mellan honom och läraren som representant för det mänskliga. Lagbrytaren inviteras till att förstå sitt felaktiga handlande genom att själv placeras i offrets skor. I detta exempel presenteras principen om ömsesidighet för oss genom kravet på att se situationen ur den andres perspektiv och därmed decentralisera det egna. Hur det än är med den psykologiska effekten av bestraffningar som moralisk erinran, upprepas skymfen gentemot offret men nu i en annan tonart från att vara en relation mellan de två barnen till en sådan mellan läraren och eleven. Händelsen har omvandlats till en pedagogisk situation, vilket pekar på imperativet att du ska behandla din nästa som ett mål i sig, vilket innebär att sörja för och försvara hans värdighet. I själva överträdandet gentemot den andres självkänsla utövar lagbrytaren våld mot sig själv i egenkap av att vara medlem i mänskligheten. Att Kant tillskriver mänsklighet till alla personer oberoende av ålder kan förklara hans råd angående moralisk bestraffning: det är inte för att skada eller för att hämnas, utan för att påminna lagbrytaren om sin egen mänsklighet. Bestraffningen blir dubbelriktad: den återupprättar både offrets värdighet och gärningsmannens.

Distinktionen mellan de två domänerna, den intelligibla och den empiriska, kan kasta ljus över pedagogikens begränsningar och hur vi tänker som pedagoger. Idén om en barndom hör till den intelligibla domänen lika mycket som värdighet gör det. Skillnaden är att värdighet är en tillskrivning som är giltig för alla mänskliga varelser oberoende av tid och plats. De konstituerar pedagogiken eftersom barndomen som idé opererar i pedagogens medvetande som intryck och föreställningar vilka bokstavligen sanktionerar eller tillåter hans eller hennes handlingar. Den tillhör konsekvent historien och traditionen och växer vidare från sitt kritiska mottagande till en reflekterande horisont för undervisningen. Den utökas och berikas med hjälp av historisk och psykologisk forskning – i korthet är den snarare en mänsklig uppfinning än något mänskligt som är givet. I våra

vardagliga relationer med barn är föreställningen om en barndom intuitivt omfattad av oss vuxna via de finstämda uttrycken för förväntningar och besvikelser, rädsla och tillit, glädje och misströstan som kan fara över barnets ansikte. Föreställningarna förstärks av pedagogisk kunskap och exemplifieras av den erfarna lärarens handlingar. Som konstituerande för pedagogiskt tänkande är barndom något gåtfullt som vi måste fortsätta beakta i våra professionella diskussioner. Även idén om en ”ren” barndom har en praktisk effekt. Rousseaus *Emile* är inte bara en ”sann idé” av pedagogiskt förnuft, som Kant skulle ha sett det,³⁶ utan också ett utvidgat exempel på hur idén om en barndom är introducerad och genomarbetad av Rousseau genom omfattande studier. Rousseaus största bedrift var att göra barndomen till en självskrivna idé i modern utbildning, ett mål som fick praktiken i *Kindergarten* att frodas. Försök ställa dig frågan: är en god praktik i *Kindergarten* möjlig utan idén om en barndom? Jag vågar påstå att utan denna idé har förskolans undervisning gett upp tanken på en upplyst granskning av sin egen praktik och kan lätt glida över till en institution av enbart disciplin och anpassning till det rådande. Barndom är ett faktum, men ett faktum som går utöver sig självt.

Det finns andra exempel på hur idéer kan verka. Idén om att barn alltid redan är moraliska varelser utrustade med rättigheter och med en medfödd beredskap att kunna skilja på gott och ont, rätt och fel, har bekräftats inom psykologin och uttryckts i FN:s konvention om barnens rättigheter. Artikel 14 säger att staten ska respektera barnets rätt till ”frihet i tanke, samvete och religion”. Vi accepterar att många stater faktiskt inte följer denna konvention och möjligheten att utöva denna frihet är beroende av hur den kan leta sig in i lagstiftningen, på barnets ålder samt på föräldrarnas stöd. Ändå kan vi stå upp för principen om barnens rättigheter som en idé som borde förverkligas. Generellt kan en idé vara som en reservation riktad till läraren i sin dubbla betydelse: att hålla tillbaka sina fördomar och ha känsla för hur

³⁶ Kant, AA 28: 994.

barnet aktiverar sina moraliska resurser. Här är den pedagogiska paradoxen en stående uppmaning att reflektera över gränserna vad gäller interventioner i barnets liv.

Att bruka idéer

I *Om pedagogik* presenterar Kant idén som ett begrepp för ett perfekt ideal. Så här säger han:

Ett utkast till en teori om uppfostran är ett härligt ideal, och det gör ingenting om vi inte genast förmår realisera den. Man får bara inte omedelbart betrakta idén som en chimär och förkasta den som en vacker dröm, om det uppstår hinder för att utföra den. En idé är ingenting annat än begreppet om en fullkomning som ännu inte påträffats i erfarenheten.³⁷

Beakta det triviala exemplet att vi tar för givet att alla föräldrar är eller borde vara kapabla till att korrekt ta hand om sina barn trots att vi mycket väl vet att föräldrar inte alltid lever upp till detta. Vad vi har här är en idé om ett gott föräldraskap som bibehåller sin trovärdighet och styrka trots att vi misslyckats med att förverkliga den i det verkliga livet. I själva verket kan idéns styrka kännas ännu mer i de fall då föräldrar inte lever upp till principerna för ett gott föräldraskap. På något sätt blir alltså idéerna praktiska till och med när det är omöjligt att realisera dem, och vi kanske här kan tala om att hysa tankar som är omöjliga med avseende på att förverkliga dem. Vi bör rent av välkomna denna omöjlighet eftersom förverkligandet av en perfekt pedagogik skulle landa just i en sådan kontroll av medvetandet som plågade Kant under hans tid i pietistskolan. Vi kan knappast klara oss utan idéer om det perfekta, ty då skulle vi inte kunna ha några generella syften med utbildningen, inget hopp om en bättre framtid, inte ens en föreställning om den bästa praktiken i klassrummet.

³⁷ Kant, *Om pedagogik*, s. 10.

Men hur fungerar idéerna i Kants system? Hans svar är att idén introducerar ett perfekt mått gentemot vilket maximer och handlingar kan bli bedömda, som till exempel då det gäller dygder: ”Mänsklig dygd är alltid ofullständig. Av denna anledning måste vi ha en måttstock för att kunna se hur mycket denna ofullständighet inte lever upp till den högsta graden av dygd.”³⁸ Idéer om perfektion fungerar som måttstockar för att bedöma hur vi uppträder då vi dagligen har att göra med andra. Kant utvecklar detta i *Grundläggning av sedernas metafysik* genom att tillägga att från idéer om perfektion (avseende dygd) måste vi skala bort ”varje inblandning av det känslomässiga och varje falsk utsmyckning gällande belöningar eller egenkärlek”.³⁹ Till listan av idéer kan vi också lägga ”perfekt vänskap”, som vi kan få genom att tänka bort allt som kan hindra oss från att offra allt för en väns välgång.⁴⁰ Idéer är alltså inte bara hjärnans egna påfund, utan också naturliga delar av en allmän moralisk och politisk gemenskap. Förutom idéer som måttstockar för bedömning kan de tjäna som ideal att söka uppnå i framtiden. Precis i slutet av *Om den eviga freden* finner vi idén om fred som ”regulativ” i meningen en projicerad framtid att närma sig när så är dags. Kant anser att hoppet om en universell fred också kan tjäna som en motivering till att faktiskt förverkliga den.⁴¹ I den meningen har idéer kraft när de sätts i spel med hjälp av vår förmåga att föreställa oss och projicera våra drömmar in i en omöjlig framtida situation, omöjlig på så sätt att skulle situationen förvandlas till verklighet så skulle den upphäva idén som idé.

I de nordiska skolsystemen har motsägelsefulla värden av tradition inkluderats, som till exempel i den generella syftesdelen i den nuvarande norska utbildningsplanen, däribland värden som omsorg, rättvisa och kärlek till nästan. Planen refererar till en förståelse av det mänskliga som är inbäddad i våra norska tradi-

³⁸ Kant, AA 28: 994.

³⁹ Kant, AA 4: 426 not.

⁴⁰ Kant, AA 28: 993.

⁴¹ Kant, AA 8: 386.

tioner och är på så sätt ett uttryck för en nationell identitet. Men till denna kommunitaristiska tolkning måste tillfogas det kantska argumentet: att generella utbildningssyften kan betraktas som perfekta idéer. På så sätt måste de konstrueras om av varje generation av pedagoger i ett pågående samtal. Att detta kantska förhållningssätt i stort sett lyser med sin frånvaro i dagens utbildningsdiskurs kan förklaras av oförmågan att gå bortom indelningen av generella syften i speciella bitar av kunskaper och färdigheter, vilka kan läras ut och testas i klassrummet. Här visar sig oförmågan hos professionen att kunna tänka abstrakt och se bortom socialvetenskapernas begränsade vokabulär. I Kants pedagogik är personer moraliska agenter snarare än studieobjekt, de är ”insiders” som medverkar i ett gemensamt vardagsliv. Pedagogik skulle verkligen förlora sin *raison d'être* utan antagandet av en närvaro och av att vara på plats. Pedagogiken i sig är ett barn av sin tid, alltid beroende av sitt historiska sammanhang. Kant levde under en period av upplyst despoti, Dewey skrev under den industriella eran och vi själva lever i ett teknokratiskt samhälle. Kants version av en kritisk pedagogik innefattar en transcendental reflektion; men trots det kommer den nära de problem i livet som vanligt folk känner igen som sina egna. Kant gav oss en mall för ett frihetligt pedagogiskt tänkande som inte utesluter bidrag från socialvetenskaper och biologi, men han kräver också en oberoende diskurs som kan hantera de människor som fortlöpande ställer frågor som: Vilka är vi? Vart är vi på väg? Vad bör vi göra för den unga generationen? Detta för mig till själva kärnan i Kants pedagogiskt tänkande.

En invitation till pedagogiskt tänkande

Kants filosofi kan verka abstrakt på grund av sin formalism och teknisk i meningen att den skulle vara angelägen enkom för en liten skara specialister. Men det finns andra viktiga aspekter att ta hänsyn till, inte minst hans retorik. Av särskilt intresse är hur han använder analogier och exempel, men först ska vi ägna oss åt ett mer generellt särdrag i hans texter: att de redan från första

början bjuder in läsaren att förena sig med författaren i en gemensam strävan. En välsyftande invitation till ett sådant tänkande förutsätter att läsaren har kapacitet att möta en sådan utmaning. Detta är uppenbart i de uppmaningar till ett oberoende tänkande som finns i "Svar på frågan: Vad är upplysning?", att vi ska tänka själva utan ledning av någon annan.⁴² Det är också, kanske mer överraskande, uppenbart i det grundläggande arbetet om moral, *Grundläggning av sedernas metafysik*. Han inleder denna avhandling genom att varna både för den intellektuelle "tusenkonstnären" (*Tausenkunstler*) och den grubblande typen (*der Grubler*), det förra troligen som ett kritiskt genmäle riktat mot de samtida och mycket lästa moralfilosoferna, eller *Populärphilosophen*. Sedan ställer han den fråga som vi redan sett ger den pedagogiska paradoxen sin spets: "är det inte en absolut nödvändighet att för en gångs skull arbeta fram (*voranzuschicken*) en ren moralfilosofi, fullständigt rensad från allt som bara är empiriskt och som beror på antropologi?"⁴³ Frågan "är det inte" är en uppmaning till läsarna att träda in i det transcendentala tänkandet.

Men är den vanliga läsaren redo att anträda en sådan speciell resa som det handlar om när det gäller transcendentalt tänkande? Vi leds fram till ett svar via idén om en "god vilja". Återigen ber Kant oss att i tanken ta bort eller upphäva alla olika former av vilja som anknyter till vardagslivet, och föreslår eller snarare påminner oss om att vi då når fram till en föreställning om en helt oberoende och obetingat god vilja. Han medger att idén om ett absolut värde hos en "ren" god vilja skulle kunna uppfattas som fria fantasier jämfört med ett mer vardagsanknutet tänkande.⁴⁴ Men har vi inte anledning att hålla med honom om att idén om en absolut innehållslös god vilja knappast är mer

⁴² Kant, "Svar på frågan: Vad är upplysning?", övers. Joachim Retzlaff, i Brutus Östling (red.), *Vad är upplysning?* (Stockholm & Stehag: Symposion, 1989).

⁴³ Kant, AA 4: 388.

⁴⁴ Kant, AA 4: 394.

långsökt än idéerna om absolut rättvisa, gästfrihet eller vänskap? Utan tvekan ger tanken på en gemensam moralisk grund utrymme för en mening som: ”Vi har (...) att utveckla (*entwickeln*) begreppet om en vilja som måste bedömas i sig själv och som är god oberoende av något annat syfte, eftersom den redan finns inneboende i en naturlig sund förståelse och inte behöver läras in (*gelehrt*) utan bara bli klargjord (*aufgeklärt*).”⁴⁵ Detta är en inbjudan till en transcendental fenomenologi, ett steg mot att avtäcka eller avslöja den gemensamma eller den *gemeinschaftliche*, moraliska grunden hos de människor som reflekterar över att vara människa. Vädjan till sunt förnuft och moralisk intuition hos läsaren är en förutsättning i Kants praktiska filosofi och utvecklas ytterligare när han gör sin viktiga överflyttning från moralen till det ”estetiska” sättet att resonera som finns i *Kritik av omdömeskraften*.

Analogiskt tänkande

Kants uppdelning mellan den intelligibla och den empiriska världen reser många frågor. Den grundläggande är hur de två ”rikena” växelverkar. Ett svar finns i användningen av idéer så som det nämnts ovan. Ett annat är att tänka i analogier, eller det så kallade som-om (*als ob*). Det mest kända exemplet av som-om finns i den första formuleringen av det kategoriska tänkandet: ”Handla som om din handlingsmaxim genom din vilja skulle bli en universell naturlag.”⁴⁶ Hans Vaihinger, en lärd kantian och grundare och chefredaktör för tidskriften *Kant-Studien*, kartlade Kants användning av som-om i sin bok *The Philosophy of "As-if"* och föreslog att hans etik vilade på en fiktiv grund.⁴⁷ Det innebär att Vaihinger styr in oss på Kants användning av lingvistiska strategier genom att tala om fiktioner snarare än om idéer. Men återigen, fiktioner är inte påfund av hjärnan utan idéer som tas i bruk inom olika områden av tänkande, inkluderande även veten-

⁴⁵ Kant, AA 4: 397.

⁴⁶ Kant, AA 4: 421.

⁴⁷ Vaihinger, *The Philosophy of "As if"*, s. 49.

skap; de är lingvistiska eller pragmatiska anordningar. Eller som Wolfgang Iser uttrycker det: ”Fiktioner (...) måste alltid vara antydda eller kända därför att de är hjälpmedel för att lösa problem – för romarna till att utvidga lagarna och för de moderna till att utvidga det mänskliga medvetandet.⁴⁸ Och vi kan tillägga: för pedagoger till att utvidga det pedagogiska tänkandet. Kan pedagoger utvidga sitt tänkande genom att använda Kants transcendentala tänkande som approximationer för det som inte fullt ut kan förvekligas; och kan det genomtänkta användandet av fiktioner som en del av den praktiska pedagogiken vara lyckosamt? Det verkar så. Även distinktionen mellan medvetande och värld är i sista hand inte ett faktum om världen, inte heller en dogm, utan ett heuristiskt hjälpmedel, ett experimentverktyg som ger utrymme för frågan om en moral bortom auktoritet och nytta.

På grund av Kants ansträngningar att lägga grunden till en ren moral, och inte bara till en empiriskt grundad antropologi, så kom hans texter att innehålla något som skulle kunna kallas överbryggande fiktioner. Dessa överbryggande fiktioner ersätter inte bruket av idéer, men arbetar som metaforer som länkar samman tänkande och praktik. Det finns här en strukturell likhet mellan den pedagogiska paradoxen och som-om som tankefigur. Den får sin näring genom motsättningarna mellan subjektivt och objektivt, och det ständiga men omöjliga kravet att överbrygga gapet mellan de två. Den mest uppenbara likheten är avsaknaden av något slags avslutning, något som ligger inneslutet både i paradoxen och i tankefigurerna hos som-om. De representerar en djup och kraftfull antidogmatism. Pedagogiskt tänkande erbjuder ett överflöd av exempel på den pedagogiska paradoxen. Utan dem skulle modern pedagogik inte kunna lanseras. Men pedagogikens frihet ligger i undertryckandet eller uppskjutandet av slutenheten. Både paradoxen och som-om-figuren förbereder för att hävda påståenden utan att någonsin

⁴⁸ Wolfgang Iser, *The Fictive and the Imaginary. Charting Literary Anthropology* (Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press, 1993), s. 97.

stänga igen det gap som uppmanar läsaren till att själv göra en ”reflekterande bedömning”.

Att använda exempel

Kants användning av exempel är ett annat pedagogiskt intressant fall av att undvika slutenhet. Ytligt sett presenterar Kant moralisk fostran som huvudsakligen en fråga om regelföljande. Idén att uppfinna moralregler, även om det hjälper oss att finna vägar att lösa upp moraliska dilemman, står i motsättning till moralens grunder baserade på förnuft och plikt. I *Om pedagogik* betonar han den allt överskuggande betydelsen av regler: ”Regler måste förekomma i allt som skall kultivera förståndet. Det är till stor nytta att också abstrahera reglerna, så att förståndet förfar inte blott mekaniskt utan i medvetande om en regel.”⁴⁹ Men vi vet också att när Kant blir praktisk och ger oss undervisningens ”Hur?”, så övergår han undantagslöst till att använda exempel: ”De plikter de skall uppfylla måste i möjligaste mån förmedlas till dem genom exempel och föreskrifter.”⁵⁰ Och då Kant förmanar föräldrar att inte hänge sig åt att beundra vackra kläder, varken vad gäller dem själva eller barnen, så tillägger han att ”här liksom överallt så är exemplen suveräna och kan förstärka eller förstöra bra undervisning”.⁵¹ Men exemplet är vanligen inte ett enskilt fall av en regel. Som enskilda fall avseende en praktisk regel är deras meningsfullhet begränsad, även om de kan tas i bruk som illustrationer för en regel. Exempel stöttar inte upp regler och de kan till och med få dem att verka tvivelaktiga. Exemplet på översitteri tidigare i texten öppnar snarare för komplexa tolkningar bestämda av tradition och sammanhang, det är en artificiell eller bokstavig tolkning av en scen utplockad från vardagslivet. Om exempel inte är regler, vad är då skillnaden mellan de båda? För att säga det så här: moralregler relaterar till ens moraliska plikter och har en befallande karaktär, medan

⁴⁹ Kant, *Om pedagogik*, s. 42.

⁵⁰ Kant, *Om pedagogik*, s. 56.

⁵¹ Kant, AA 9: 486.

moraliska exempel kräver tolkningar och tillämpning. Exempel från det moraliska livet kan vara konventionella eller didaktiska, som i Kants avsnitt om översitteriet. Men de kan också återges i en utvidgad form som parabler, fabler eller berättelser – genrer med en komplex retorik. Kants exempel utmanar läsarens hermeneutiska förmåga i gränslandet mellan moraliska föreskrifter och det verkliga livets situationer. Exempelen fungerar som metaforer som överbryggar eller bokstavligen bär oss bort från en imaginär situation till dess moraliska och pedagogiska betydelse. Exemplet som ett överbryggande hjälpmedel avgör inte hur man kommer att handla, men bidrar i bästa fall till att öppna för praktiska överväganden och diskussioner.

Översättning: Lars Mouwitz

Bildning, dialog och kritisk självreflektion

Henrik Bohlin

Renässansförfattaren Pico della Mirandola föreställde sig att Gud skapade människan sist av alla varelser, då han gjort slut på alla sina former och prototyper. Människan fick därför ingen särskild förebild eller uppgift, utan gavs friheten att efter eget beslut anta den gestalt och de uppgifter hon önskade.

Varken himmelsk eller jordisk, varken dödlig eller odödlig har vi gjort dig, på det att du liksom din egen skulptör och formare fritt och ärofullt må kunna ge dig den gestalt du helst vill ha. Du skall ha makt att degenerera till lägre former som är djuriska, du skall ha makt att enligt din själs beslut regenereras till de högre former som är gudomliga.¹

Människan, skriver Pico, föds med fröna till många sorters liv och har själv att avgöra vilka frön hon vill odla och få att bära frukt. Men denna den ädlaste av alla uppgifter, odlandet av de egenskaper som gör människan god, har enligt Pico hamnat i vanrykte. Den anses vara något för ett litet fåtal, och den ”monstruösa övertygelsen” har brett ut sig att den saknar värde om man inte kan tjäna pengar eller på annat sätt skaffa sig fördelar genom den.²

¹ Pico della Mirandola, *Om människans värdighet*, övers. Rolf Lindborg (Stockholm: Atlantis, 1996), s. 83.

² della Mirandola, *Om människans värdighet*, s. 109.

För det odlande eller formande av förmågor och karaktärsdrag som Pico beskriver på detta värtaliga sätt skulle vi idag använda ordet *bildning*, ett ord som i sin nuvarande betydelse kan ledas tillbaka till slutet av 1700-talet. Den motsättning mellan bildning och ekonomiskt nyttotänkande som Pico målar upp är lika aktuell i vår tid som den var i hans, särskilt i debatten om skolan och den högre utbildningen. I politisk debatt, liksom bland många studenter, är det vanligt att se förberedelse för framtida yrkesarbete som det viktigaste eller till och med enda målet för högre utbildning; endast denna ekonomiska nytta anses kunna motivera skattebetalarna att bekosta anslag till högskolan och studenterna att ägna tid och pengar åt studierna.³ Bildningstankens inflytande visade sig också i det svenska gamla Högskoleverkets (numera Universitetskanslersämbetet) arbete för bildning i högre utbildning, och på europeisk nivå i ett av styrdokumentet för Bolognaprocessen, den så kallade Londonkommunikén, där utbildningsministrarna från de deltagande länderna slår fast att högskoleutbildningar inte bara ska ge kunskaper och färdigheter för yrkeslivet, utan också förbereda studenter för ett liv som aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle, ge möjligheter till personlig utveckling och skapa och upprätthålla en bred kunskapsbas på hög nivå.⁴

Trots dessa politiska avsiktsförklaringar finns många tecken på att bildning i praktiken inte har hög prioritet inom den svenska högskolan. En intervjuundersökning med lärare och studenter 2005 visar till exempel att en majoritet av dem ser en allmän tendens till ”gymnasifiering”, vilket bland annat innebär att självständighet och förmåga till kritiskt tänkande inte utvecklas på det sätt Högskolelagen föreskriver.⁵ Ett av problemen i

³ Bernt Gustavsson, *Utbildningens förändrade villkor* (Stockholm: Liber, 2009), s. 28-30.

⁴ *London Communiqué. Towards the European Higher Education Area. Responding to Challenges in a Globalised World. Communiqué of the Bologna 5th Ministerial Conference, 2007*, <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/>.

⁵ Katarina Barrling Hermansson, *Akademisk frihet i praktiken. En rapport om tillståndet i den högre utbildningen*, Högskoleverkets rapportserie: Rap-

sammanhanget är begreppsligt: det är oklart vad som överhuvudtaget menas med bildning. Ett annat är didaktiskt: hur undervisar man för bildning?

Humboldts bildningstanke

Ordet bildning kan i nutida svenskt språkbruk stå för en mängd olika saker: allmänbildning, kulturell aktivitet, demokratifostran, etiskt förhållningssätt, att förstå saker genom att sätta in dem i större sammanhang, kärnkunskaper i humaniora (särskilt historia och idéhistoria), samhällsvetenskap och vetenskapsteori, förmåga att utveckla information till kunskap, personlig utveckling, lärokompetens, särskilt studieteknik och färdighet i skriftlig och muntlig kommunikation, kritiskt förhållningssätt, bred och tvärvetenskaplig utbildning och förmåga till perspektivskifte.⁶ Risken är stor att bildningsdebatten havererar därför att deltagarna talar förbi varandra.

Det tyska begreppet *Bildung* bygger på en filosofisk och pedagogisk tradition från slutet av 1700-talet, med Johann Gottlieb Herder och Wilhelm von Humboldt bland centralgestalterna.⁷ I en av Humboldts tidiga skrifter finns något som liknar en definition av bildningsbegreppet:

Människans sanna mål, inte det som skiftande böjelser utan det som det evigt oföränderliga förnuftet föreskriver henne, är den högsta och mest harmoniska [*proportionierlichste*] bildningen

port 2005:43 R (Stockholm: Högskoleverket, 2005). Se även Högskoleverket, *Att fånga bildning*, Högskoleverkets rapportserie 2009:24 R (Stockholm: Högskoleverket, 2009).

⁶ Marcus Lindskog, "Bildning, vetenskaplighet och högskolemässig utbildning. En textanalys", C-uppsats (Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för samhälle, kultur och lärande, 2007), <http://www.uppsats.se/uppsats/35f5683d63/>. Jfr Bernt Gustavsson, *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1996), s. 23-26, 30.

⁷ Johann Gottfried Herder, *Philosophical Writings* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002).

av hennes förmågor till en helhet. För denna bildning är frihet det första och nödvändiga villkoret.⁸

Bildning förstås alltså som en allsidig utveckling av människans olika förmågor. I en anda karakteristisk för romantiken gör Humboldt en analogi till växters organiska tillväxt. Liksom ett frö har människan en inneboende potential som bara kan förverkligas om odling eller gynnsamma naturliga förhållanden ger de rätta villkoren.⁹ Bildning är förverkligandet av denna potential. Frihet är ett villkor för bildning, dels eftersom människans förmågor bara kan utvecklas om hon självständigt löser sina olika problem snarare än att få färdiga lösningar serverade av lärare eller andra auktoriteter, dels därför att utvecklingen inte får begränsas genom specialisering utan måste vara allsidig.

En svaghet i definitionen är att den inte säger något om hur olika förmågor förhåller sig till varandra och hur man bör prioritera mellan dem. Med mänskliga förmågor skulle man i princip kunna avse allt från gott moraliskt omdöme till skicklighet i antidemokratiskt intrigerande – även om det uppenbarligen inte är det senare Humboldt avser.

Man kan i Humboldts resonemang ana en tanke från Herder, nämligen att varje individ har en unik utvecklingspotential som ska förverkligas genom bildningsprocessen; det finns inte en enda före-bild, ett enda och för alla gemensamt slutmål som processen ska leda till.¹⁰ Om bildning är en unik process för varje individ, kan själva bildningsbegreppet knappast definieras mer precist och specifikt än Humboldt gör i det citerade stycket. Pedagogiskt skulle detta innebära att man som lärare nog måste

⁸ Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, i Humboldt, *Gesammelte Schriften. Ausgabe Der Preussischen Akademie Der Wissenschaften* (bd 1-17, Berlin 1903-36), bd 1, s. 97-254, 106.

⁹ Humboldt, *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, s. 108-109.

¹⁰ Charles Taylor, *The Ethics of Authenticity* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1992), s. 28-29.

anpassa sin undervisning efter den enskilde elevens eller studentens förutsättningar och särskilda potential, i ideal- eller extremfallet på det genomindividualiserade sätt Jean-Jacques Rousseau beskriver i *Émile*, där informatorn följer Émile genom hela hans uppväxt och lär känna honom så väl att han ständigt vet vilken undervisning eleven behöver och är mottaglig för och anpassar sig efter detta.¹¹

Det är svårt att tänka sig hur ett sådant pedagogiskt program skulle kunna realiseras i ett utbildningssystem som omfattar alla och inte bara en liten elit. Vad kan bildning innebära i ett massutbildningssystem?

Humboldt ställdes inför denna fråga som ansvarig för reformeringen av skolväsendet i Preussen. Målet för reformarbetet, skriver han i en rapport till kungen, är

att inrätta skolväsendet med dess olika stadier på ett sådant sätt, att var och en av Ers Kungliga Majestäts undersåtar kan bildas till sedliga människor och goda medborgare [*sittlichen Menschen und guten Bürger*] [...] vilket uppnås genom att man i undervisningsmetoderna inte fäster avseende vid att eleverna lär sig det ena eller det andra, utan vid att minnet övas, förståndet skärps, omdömet förbättras och den moraliska känslan förfinas.¹²

Bildning handlar alltså om att genom utbildning och på andra sätt utveckla goda människor och medborgare. Men vad är en god människa? Man kan fråga sig om Humboldt under sin tid som kunglig ämbetsman ger efter för den preussiska statens krav att definiera detta,¹³ vilket skulle gå tvärt emot hans tanke att

¹¹ Jean-Jacques Rousseau, *Émile eller om uppfostran*, övers. C. A. Fahlstedt i bearbetning av Inga-Britt Hansson, del 1-2 (Göteborg: Stegeland, 1977-1978). Förhållandet mellan Rousseau och bildningstanken berörs i Bernt Gustavsson, *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1991), s. 44-45.

¹² Wilhelm von Humboldt, "Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König", i Humboldt, *Gesammelte Schriften*, bd 10, s. 199-224, 205.

¹³ Se t.ex. Humboldt, "Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König", s. 200.

frihet, inte minst från statlig styrning, är ett grundvillkor för bildning.

I dagens bildningstanke finns en liknande tvetydighet. Å ena sidan finns ett mycket ospecifikt bildningsideal, som lämnar närmast obegränsad frihet att för varje enskild individ avgöra hur bildningsgången ska se ut och vad som överhuvudtaget räknas som "bildning", å andra sidan ett mer auktoritärt och målstyrt bildningsideal, som ger en precisare och mer enhetlig uppfattning om vad bildning är och därför kan omsättas i didaktisk praktik i ett massutbildningssystem. Ett problem med det frihetliga och öppna idealet är att det riskerar att bli tomt och innehållslöst när det ska tillämpas i ett massutbildningssystem; steget är kort till slutsatsen att var och en själv får avgöra vad "bildning" ska betyda, och därmed till den begreppsförvirring och splittring som beskrevs ovan. Ett problem med det målstyrda idealet är att målet för bildningsprocessen i hög utsträckning definieras i förväg och den enskildes frihet därmed begränsas.

Öppen och målstyrd bildning i skola och högskola

Konflikten mellan det öppna och det målstyrda bildningsidealet kan spåras i de svenska måldokumenterna för grundskola, gymnasium och högskola. Enligt läroplanerna för grundskolan och gymnasiet ska skolan ansvara för att eleverna "utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ", och "låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet".¹⁴ Här betonas alltså kritiskt tänkande, frihet och en personlig utveckling som inte följer fasta mallar utan skiljer sig mellan individer. Men skolan har enligt läroplanerna också till uppgift att

¹⁴ *Läroplan för de frivilliga skolformerna* (Stockholm: Skolverket, 1994), avsn. 1, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Stockholm: Skolverket, 1994), avsn. 1.

förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande [...]. Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse.¹⁵

Liksom det preussiska skolväsendet enligt Humboldt ska alltså den svenska skolan fostra goda medborgare och människor. Till skillnad från Humboldt anger läroplanerna i detalj vad detta innebär. Hur lovvärda de värderingar som räknas upp än är, frågar man sig hur undervisningen ska främja en fri, personlig och individuell utveckling samtidigt som denna utveckling för varje elev ska leda fram till ett noga specificerat gemensamt mål.¹⁶

I utbildningsmålen för den högre utbildningen visar sig konflikten mellan de båda bildningsidealerna mindre i vad som sägs än i vad som inte sägs. Enligt Högskolelagen §8 ska utbildningarna ”utveckla studenternas förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar”. Däremot föreskrivs ingen värdegrund motsvarande grundskolans och gymnasiet (förutom att det i litet vaga termer stadgas att högskolorna ”i sin verksamhet” ska främja hållbar utveckling, jämställdhet och förståelse för andra länder och internationella förhållanden; §5).¹⁷ Högskolans utbildningsmål anger alltså *hur* studenterna efter fullföljd utbildning ska tänka – kritiskt och självständigt – men inte *vad* de ska tänka eller tycka.

¹⁵ *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, avsn. 1, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*, avsn. 1.

¹⁶ Om denna målkonflikt i läroplanerna, se Crister Skoglund, ”Hur hantera läroplanens inbyggda motsättningar?”, *KRUT. Kritisk Utbildningstidskrift* 77 1, 1995. Om motsättningen mellan bildning som målstyrd och öppen process, se Gustavsson, *Bildningens väg*, s. 29-33.

¹⁷ SFS 1992:1434, Högskolelag, §8.

I Immanuel Kants efterföljd skiljer man inom den bildnings-teoretiska traditionen mellan kognitiv, moralisk och estetisk bildning.¹⁸ Med denna uppdelning kan vi säga att högskolans utbildningsmål avviker från grundskolans och gymnasiet även genom att de är ensidigt kognitiva. Värdegrunden, som hör till den moraliska bildningens område, har ingen motsvarighet i Högskolelagen. Inget sägs heller om estetisk bildning, medan läroplanen för grundskolan talar om bland annat drama, rytmik och skapande i bild och text.¹⁹ I måldokumentet har vi alltså å ena sidan innehållsliga och mycket specifika utbildningsmål för grundskolan och gymnasiet, som omfattar både det kognitiva, moraliska och (för grundskolan) estetiska området, å andra sidan öppna men samtidigt ensidigt kognitiva utbildningsmål för högskolan. (Hur den faktiska undervisningen ser ut är en annan fråga.)

Den konflikt mellan öppen och målstyrd bildning som framträder här har ingen enkel lösning. Det är jämförelsevis lätt att beskriva vad kritiskt tänkande innebär och att examinera elever och studenter i det genom uppsatsarbeten, kurser i vetenskapsteori och på andra sätt. Det är svårare att förklara vad personlig och moralisk utveckling innebär utan att ange vilka värderingar och förhållningssätt den ska leda fram till. Finns ett tredje alternativ? Kan man genom undervisning stimulera till moralisk bildning och personlig utveckling utan att på förhand definiera vilka värderingar den ska leda till? Här kan vi skilja mellan tre delfrågor: (1) hur bildningen kan vara *fri* utan att för den skull bildningsbegreppet blir innehållslöst eller oklart, eller med andra ord hur den konflikt som skisserats ovan mellan ett mer auktoritärt och ett mer frihetligt bildningsideal kan hanteras; (2) hur

¹⁸ Wolfgang Klafki, "The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of *Allgemeinbildung*", i Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (red.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000), s. 85-107, 96.

¹⁹ *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*, avsn. 1. Om Kants betydelse för bildningstanken, se Gustavsson, *Bildningens väg*, s. 38 och 45-49.

bildningen kan vara mer än enbart kognitiv, det vill säga hur den också kan vara moralisk och eventuellt även estetisk, om den alls kan det; (3) hur bildning som utbildningsmål ska implementeras praktiskt-didaktiskt.

Från ”positiv” till ”negativ” didaktik

I en reflektion om frihet som villkor för bildning talar Humboldt om en ”negativ” metod för lärande, som förefaller tillämplig på både kognitiv, moralisk och estetisk bildning.

Den bästa metoden för lärande [...] består obestriddligen i att man förelägger människor alla möjliga lösningar på problemet, så att man bara förbereder dem på att själva välja den bästa, eller ännu bättre, att de själva finner den genom ett noggrant övervägande av alla svårigheter i saken. För vuxna medborgare kan staten endast tillämpa denna negativa lärometod, som genom att ge frihet låter svårigheterna uppstå och framkallar den styrka och skicklighet som krävs för att undanröja dem; en positiv metod kan däremot endast tillämpas på dem som befinner sig i början av sin bildning [...].²⁰

I stället för att servera de färdiga lösningarna ska man alltså som lärare presentera problemen och sedan låta eleverna eller studenterna lösa dem så självständigt som möjligt för att de på så vis ska träna sina kognitiva och andra förmågor. Denna ”negativa”, probleminriktade snarare än faktainriktade metod kan bara tillämpas fullt ut på vuxna.

Som utbildningsreformator argumenterar Humboldt följdriktigt för ett utbildningssystem där graden av frihet ökar från grundskola och uppåt. I grundskolan (*Elementarunterricht*) ska eleverna utveckla grundläggande kunskaper och färdigheter som gör dem i stånd att lära sig under lärares ledning. Här är det centralt att utvecklingen är allsidig. Matematik, språk och historia är centrala ämnen, men undervisningen gäller inte bara

²⁰ Humboldt, *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, s. 115.

huvudet utan hela människan (*den Menschen überhaupt*), även kroppen genom gymnastik, ögat och örat genom teckning och musik och själen genom religionsundervisning och utveckling av den naturliga moralkänslan.²¹ Huvudsaken är inte att lära sig läsa, skriva och räkna ”utan att alla kroppens och själens huvudförmågor utvecklas och övas i största möjliga harmoni och överensstämmelse [*in möglichster Zusammenstimmung*]”. Kunskaperna i läsning och annat kommer då av sig själva.²²

Gymnasiet (*Schulunterricht*) har en annan huvuduppgift, nämligen att förbereda för högre studier. Eleven ägnar sig ”både åt att lära och att lära sig lära”.²³ Målet är att gradvis frigöra eleven från läraren så att eleven till slut kan söka vetenskaplig kunskap på egen hand.²⁴

På den högsta nivån, universitetet, ska studenten ha i princip full frihet. Denna frihet handlar inte bara om att fritt välja ämne och lärare, det som brukar avses med Humboldts begrepp *Lernfreiheit*, utan också och framför allt om att undervisningsmetoderna ska vara renodlat ”negativa”. Universitetsläraren är ”inte längre lärare och den studerande inte längre elev [*Lernender*]”. Lärarens roll är att leda studentens forskning och stödja honom i den.²⁵ Medan skolan lär ut färdiga och avgjorda kunskaper, är det kännetecknande för universitetet ”att de alltid behandlar

²¹ Wilhelm von Humboldt, ”Unmassliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens” (”Litauischer Schulplan”), i Humboldt, *Gesammelte Schriften*, bd 13, s. 276-283, ”Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König”, s. 211.

²² Humboldt, ”Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König”, s. 210.

²³ Wilhelm von Humboldt, ”Ueber die mit den Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen” (”Königsberger Schulplan”), i Humboldt, *Gesammelte Schriften*, bd 13, s. 259-276, 261.

²⁴ Humboldt, ”Litauischer Schulplan”, s. 279.

²⁵ Humboldt, ”Königsberger Schulplan”, s. 261.

vetenskapen som ett fortfarande olöst problem och därför alltid fortsätter forska”.²⁶

Det är uppenbart att dagens svenska gymnasieskola inte för-
mår fylla den funktion Humboldt tilldelar sin samtids tyska
motsvarighet. Övergången från lärarstyrd och ”positiv” under-
visning till fri, ”negativ” och forskande lärandeprocess kan med
dagens samhällliga förutsättningar inte ske förrän en bit in i
högskoleutbildningarna. Detta behöver dock inte vara någon
avgörande brist så länge övergången sker *någonstans* på vägen
mot en högskoleexamen.²⁷ Trots att frihet och självständighet är
helt avgörande för bildningsprocessen, måste de även på hög-
skolenivå införas progressivt, genom en gradvis övergång till en
mer ”negativ”, probleminriktad didaktik och ytterst till en
lärandeprocess där studenterna själva både identifierar och löser
problemen.

Vad gäller kognitiv bildning uppfyller den högre utbildningen
så vitt jag kan se redan dessa krav på måldokumentnivå (däremot
inte nödvändigtvis i den praktiska undervisningen). Enligt
Högskolelagen ska utbildningen inte bara utveckla studenternas
allmänna förmåga till kritiskt tänkande utan också mer specifikt
deras ”förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig
nivå, följa kunskapsutvecklingen, och utbyta kunskaper även
med personer utan specialkunskaper inom området” (§ 8).
Kraven är alltså höga och överensstämmer med Humboldts
universitetsideal, men de omfattar bara det kognitiva området,
kritiskt och vetenskapligt tänkande, och inte det moraliska eller
estetiska. I den mån utbildningssystemet ger sådan bildning, ska
den alltså ske i grundskolan och gymnasiet och enligt de ”posi-
tiva” riktlinjer som gäller på dessa nivåer. Högskolestudenter
förväntas utveckla förmågan att tänka självständigt i vetenskap-

²⁶ Wilhelm von Humboldt, ”Ueber die innere und äussere Organisation der
höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin”, i *Gesammelte Schriften*, bd
10, s. 250-260, 251.

²⁷ Detta är inte Humboldts uppfattning. Se Humboldt, ”Ueber die innere
und äussere Organisation der höherer wissenschaftlichen Anstalten in
Berlin”, s. 251-252, ”Litauischer Schulplan”, s. 276-277.

liga, deskriptiva, icke-normativa frågor, men inte i moraliska och estetiska, åtminstone inte som en del av sina utbildningar.

Kognitiv, moralisk och estetisk bildning

Vad menas med moralisk och estetisk bildning? Med ”moral” avses ofta frågor om skyldigheter mot andra och om vad som är rätt och fel handlande. Men i en vidare bemärkelse handlar moral också om det som kallats ”det goda livet”, eller frågan enligt vilka värden man bör leva sitt liv, ett problem som var centralt i antik filosofi.²⁸ Människor har förmågan att kritiskt reflektera över de grundläggande normer och värderingar enligt vilka de lever och att ompröva dem, och sådant ”radikalt värderande” hör till moralens område.²⁹ Med ”moral” i vid mening kan även avses en sorts praktiskt-reflektivt tänkande om mål och medel, åtminstone i fall där gränsen mellan de båda inte är entydig. Så uppfattad handlar moral helt generellt om värden och värdefrågor, även estetiska, i motsats till rent deskriptiva fakta (eller ”fakta”) och frågor. I denna mening kan även en värderande reflektion kring till exempel den egna yrkespraktiken vara en del av det ”moraliska” tänkandet.

Moraliskt tänkande skiljer sig från icke-moraliskt inte bara genom att det handlar om värden utan också genom att moraliska ställningstaganden kan grunda sig på känsla (i en av *detta* ords betydelser; att ta ställning i ett beslut genom att tillämpa en etisk teori är till exempel inte att använda sin moraliska känsla i denna bemärkelse). Hur denna tanke än bör utarbetas moral-filosofiskt och moralpsykologiskt är den väsentlig för att förstå bildningsbegreppet. Humboldt säger i ett tidigare citerat stycke att det väsentliga i en utbildning syftande till bildning inte ”är att eleverna lär sig det ena eller det andra, utan [...] att minnet övas,

²⁸ Se t.ex. Martha Nussbaum, *Känslans skärpa, tankens inlevelse. Essäer om etik och politik* (Stockholm: Symposion, 2000), s. 29.

²⁹ Begreppet *radical evaluation* kommer från Charles Taylor, ”What is Human Agency?”, i Taylor, *Human Agency and Language. Philosophical Papers 1* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985), s. 15-44.

förståndet skärps, omdömet förbättras och den moraliska känslan förfinas”.³⁰ Minnet och förståndet hör till den kognitiva och omdömet och den moraliska känslan till den moraliska och estetiska bildningens område. För att bildas i ordets fulla bemärkelse krävs också att det estetiska, praktiska och moraliska omdömet förbättras, vilket i sin tur kräver att den moraliska känslan förfinas. Moralisk bildning berör ”hjärtat” och inte bara ”huvudet”.

Den amerikanska filosofen Martha Nussbaum hävdar med utgångspunkt i bland annat Aristoteles etik att känslor eller känslodispositioner kan bildas (odlas, tränas) och att detta är ett viktigt utbildningsmål.

Den agent som intellektuellt kan urskilja att en vän lider nöd eller att en älskad människa har dött men som misslyckas med att svara på dessa fakta med lämplig medkänsla eller sorg saknar uppenbarligen en del av den aristoteliska dygden.³¹

Människor i besittning av praktisk vishet, både när det gäller det offentliga och det privata livet, odlar känslorna och fantasin både hos sig själva och andra [...]. Dessa människor befrämjar en utbildning som bygger upp fantasin och känslorna genom ett studium av de litterära och historiska verken och lär ut vilka reaktioner som är lämpliga vid vilka tillfällen [...]. När vi letar efter privata förebilder och offentliga ledargestalter bör vi önska oss att kunna vara säkra på deras känslighet och emotionella djup lika mycket som på deras intellektuella kompetens.³²

För att handla rätt räcker det inte att veta vad som är rätt. Man måste också vilja det.³³ Didaktiskt kan detta kopplas till den viktiga inlärningsfaktor som består i elevers och studenters motivation. Det är svårt att lära elever eller studenter sådant som

³⁰ Humboldt, ”Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König”, s. 205.

³¹ Nussbaum, *Känslans skärpa, tankens inlevelse*, s. 80, 82.

³² Nussbaum, *Känslans skärpa, tankens inlevelse*, s. 87.

³³ Jfr Humboldt, ”Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König”, s. 200.

egentligen inte intresserar dem och som de inte ser någon användning av, annat än att få ett önskat betyg, och om man lyckas blir kunskaperna ofta för grunda för att påverka studenternas tänkande nämnvärt ens i frågor där relevansen är uppenbar. Detta är ett av argumenten för den typ av lärandemål som i Bolognaprocessen kallas ”värderingsförmåga och förhållningssätt”.

Dessa [värde- och beteendesystem] bestämmer hur en individ angriper ett problem, vad han ser som viktigt i det, vilka möjliga lösningar han tar i beaktande och hur hårt han håller fast vid sin ursprungliga problemförståelse (vilket avgör hur beredd han är att ta sig ur återvändsgränder). De beteenden som ingår i dem hör inte i egentlig mening till den kognitiva domänen, men påverkar hur de kognitiva beteendena tillämpas i problemlösning.³⁴

De värderingsmässiga, icke-kognitiva aspekterna av bildningsprocessen har en avgörande betydelse eftersom kognitiva förmågor inte kan komma till positiv användning om de inte utvecklas parallellt med vissa attityder. Kunskapsutveckling måste åtföljas av personlig utveckling.

Transformativt lärande som didaktik för bildning

Om en fri moralisk utveckling ska ske på högskolenivå måste den bygga på någon form av ”negativ” didaktik. Vad kan en sådan didaktik för moralisk och estetisk bildning innebära?³⁵

³⁴ David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom & Bertram B. Masia, *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 2: Affective Domain* (White Streams, N.Y.: Longman, 1964), s. 167. Se även Åsa Lindberg-Sand, *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner* (Lund: Centre for Educational Development, Lunds universitet, 2008), s. 38.

³⁵ Om bildningens didaktik, se även Gustavsson, *Bildning i vår tid*, s. 248-271, Högskoleverket, *Bildning i svensk högre utbildning – en översikt med exempel från 34 lärosäten*, Högskoleverkets rapportserie 2002:35 R (Stockholm: Högskoleverket, 2002) och Högskoleverket, *Fem lärare om bildning*, Högskoleverkets rapportserie 2007:40 R (Stockholm: Högskoleverket, 2007).

Några av svaren, tror jag, kan sökas i den pedagogiska teori-tradition som kallas transformativt lärande (*transformative learning*). Enligt Jack Mezirow, en av traditionens förgrundsfigurer, är transformativt lärande en process där vi

blir kritiskt medvetna om de kulturella och psykologiska förutsättningar som påverkar vårt sätt att uppfatta oss själva och våra relationer och vårt sätt att ordna våra liv. Jag kommer att kalla detta lärande om ”meningsperspektiv” [...]. [V]i genomgår avgörande faser av växt och utveckling, där gamla förutsättningar utmanas, nya färdriktningar tas ut och nya engagemang och lojaliteter formas.³⁶

Genom ifrågasättande och omprövande av de egna ”självklarheterna”, förutsättningarna för ens handlingar, självbild, värderingar och övertygelser, sker alltså en personlig utveckling som inte bara omfattar de kognitiva funktionerna, utan även känslor och beteendemönster. Det kanske största hindret för utveckling är att de egna förutsättningarna blivit så självklara för oss att vi inte ens lägger märke till dem. Stephen Brookfield, en annan transformativt lärandeteoretiker, talar om hur ”vi är fångna i vår egen historia och begränsade av de oundvikligen snäva tanke- och handlingsparadigm där vi är hemtama”.³⁷ För att frigöra sig krävs en process av kritisk självreflektion.

Förmågan att föreställa sig och utforska alternativ till de rådande tänkesätten och levnadssätten är avgörande för kritiskt tänkande [...]. När vi inser att det alltid finns alternativ till förmodat oföränderliga övertygelsesystem, vanemässiga beteenden och väl etablerade sociala strukturer [...] utvecklar vi något som skulle kunna kallas reflektiv skepticism [...]. Människor börjar kritiskt betrakta sina tidigare värderingar, sunda förnuftsmässiga

³⁶ Jack Mezirow, ”Perspective Transformation”, *Studies in Adult Education* vol. 9, nr 2 1977, s. 153-164, 154.

³⁷ Stephen D. Brookfield, *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting* (San Fransisco: Josey-Bass, 1987), s. 91.

föreställningar och beteendemönster, och påbörjar det svåra arbetet att reflektera över nya självbilder, perspektiv och handlingar.³⁸

Med dessa utgångspunkter kan man urskilja fyra moment i en ”negativ” pedagogik som kan främja både moralisk och kognitiv bildning. För det första behöver man bli medveten om de kulturellt och individuellt betingade förutsättningar som styr ens tänkande och handlingar – meningsperspektivet. Detta kräver som ett andra moment att man uppmärksammar alternativ till de egna handlings- och tankemönstren (och, kan man tillägga, inte bara uppmärksammar dem utan ser dem som rimliga eller till och med likvärdiga). För det tredje måste detta leda till en *kritisk självreflektion*, till att man kritiskt diskuterar de egna förutsättningarna och alternativen. Som en konsekvens av detta kan en förändring, eller transformering, av meningsperspektivet ske. (Tidsordningen behöver inte vara denna.)

En studie av lärande i en förskolläro utbildning ger ett konkret exempel på hur sådant lärande kan gå till.³⁹ Studien beskriver en kurs i ”reflektiv praktik”, där studenter först lyssnar på berättelser av erfarna lärare och reflekterar muntligt över berättelserna med fokus på de lärandeprocesser som beskrivs, särskilt processer av transformativt lärande. I nästa steg beskriver studenterna egna erfarenheter från praktikperioder inom utbildningen, med tonvikt vid särskilt negativa eller positiva händelser. Därefter identifierar de teman i sina praktikloggböcker och reflekterar över dessa med teoretiska begrepp, till exempel Donald Schöns begrepp reflektion i handling.⁴⁰ Slutligen skriver de en uppsats där uppgiften är att diskutera vad det innebär att bli en

³⁸ Stephen Brookfield, *Developing Critical Thinkers*, s. 8-10.

³⁹ Christine van Halen-Faber, ”Encouraging Critical Reflection in Preservice Teacher Education. A Narrative of a Personal Learning Journey”, i Patricia Cranton (red.), *Transformative Learning in Action. Insights from Practice* (San Francisco: Jossey-Bass, 1997), s. 51-60.

⁴⁰ Donald A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* (San Francisco: Jossey-Bass, 1987).

”medvetet reflekterande” (*intentionally thoughtful*) lärare.⁴¹ Studenterna utforskar alltså sina egna handlingsmönster och föreställningar efter att först genom de erfarna lärarnas berättelser uppmärksammas på alternativ till dem, och med detta som grund får de i uppgift att formulera ett ideal, den medvetet reflekterande läraren, som kan jämföras med deras faktiska handlande och tänkande och som därmed ger en grund för kritisk diskussion av denna. På så vis skapas betingelser för en förändring av deras meningsperspektiv och de arbetssätt som grundar sig på det samtidigt som studenterna tränas i ett kritiskt-reflektivt förhållningssätt till den egna yrkespraktiken som de kan tillämpa på egen hand i framtiden.

Det finns tydliga paralleller mellan transformativt lärande och bildningstanken, särskilt som den senare utvecklats av Hans-Georg Gadamer. Bildning är enligt Gadamer en process där vi genom att konfronteras med det främmande, det i vårt perspektiv felaktiga, orimliga eller obegripliga, förändras genom att så att säga assimilera det främmande.⁴² Vi lever i traditioner som vi till stor del är omedvetna om, men som blir problematiska när vi konfronteras med andra traditioner. Mötet med det främmande ställer oss inför frågor om det som dittills förefallit självklart och bortom tvivel. Resultatet kan bli att de egna fördomarna omprövas och att det främmande assimileras inom en ny horisont, ett nytt perspektiv, där de främmande föreställningar och handlingar vilka tidigare föreföll förkastliga och felaktiga nu framstår som rimliga. Liksom Mezirow och Brookfield ser alltså Gadamer konfrontationen med alternativ till den egna traditionen som en väg till självreflektion och självkritik och därigenom till personlig utveckling genom att det tidigare oreflekterade och mer eller mindre omedvetna perspektivet (förutsättningarna, fördomarna,

⁴¹ Christine van Halen-Faber, ”Encouraging Critical Reflection in Preservice Education”, s. 54-55.

⁴² Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod i urval*, övers. och red. Arne Melberg (Göteborg: Daidalos, 199), s. 23-34. Se även Bernt Gustavsson, ”Bildning som tolkning och förståelse”, i Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar* (Göteborg: Daidalos, 2007), s. 71-86.

horisonten) omprövas och utvecklas.⁴³ Bernt Gustavsson har med utgångspunkt i Gadamers teori hävdad att interkulturell förståelse är en paradigmatiske form av bildning, där tolkarens faktuelle och normativa perspektiv omvandlas genom konfrontation med andra tankehorisonter.⁴⁴ Fattad på detta sätt är interkulturell förståelse (interkulturell dialog vore ett bättre uttryck) ett specialfall av bildning, ett av flera möjliga sätt att stimulera till transformativt lärande och därmed till bildning i den mening som här skisserats.

Slutsatser

Jag har diskuterat hur begreppet bildning bör förstås och hur bildning kan implementeras didaktiskt i undervisning. Bildning är inte bara kognitiv, utan även moralisk och estetisk. Det som utvecklas är inte bara förmågan till vetenskapligt och kritiskt tänkande, utan också ett gott moraliskt omdöme. Frihet är ett avgörande villkor för bildning, men den måste införas genom en gradvis progression mot mer ”negativ” didaktik, ett mer probleminriktat och självständigt lärande. Målet är att utveckla förmågan till ett kritiskt självreflektivt tänkande där man uppmärksammar förutsättningar för sitt eget tänkande och sina egna känslor och handlingar och granskar dessa kritiskt.

Låt mig avsluta med ett citat från filosofen och författaren Friedrich Schiller, skrivet ungefär samtidigt som Humboldts tidiga verk om bildning.

⁴³ Bildning som ett samspel mellan det egna och det främmande är ett tema i Bernt Gustavsson, *Bildning i vår tid*, och Jonna Bornemark (red.), *Det främmande i det egna. Filosofiska essäer om bildning och person* (Huddinge: Södertörns högskola, 2007).

⁴⁴ Bernt Gustavsson & Ali Osman, ”Kulturers lärande av varandra”, i Per-Erik Ellström, Bernt Gustavsson & Staffan Larsson (red.), *Livslångt lärande* (Lund: Studentlitteratur, 1996), s. 121-141. Se också Bernt Gustavsson, *Bildning i vår tid*, särskilt s. 228-247, och Stefan Jonsson, ”Apans bildningsresa. Europeiska bildningsidéer och postkolonial teori”, i Bernt Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar* (Göteborg: Daidalos, 2007), s. 199-221.

Naturen behandlar inte människan bättre än sina övriga skapelser; den handlar för henne så länge hon själv ännu inte kan handla som fri intelligens. Men just detta att hon inte blir stående vid det som blotta naturen gjort av henne – just detta gör henne till människa. I stället har hon förmågan att med förnuftet åter ta de steg, baklänges, som naturen anteciperade med henne, att omskapa tvångets verk till ett verk av fritt val och upphöja den fysiska nödvändigheten till en moralisk.⁴⁵

Det framgår av sammanhanget att "naturen" här inbegriper kulturen, eller de förutsättningar och tanke- och beteendemönster som traderas genom insocialisering i samhället. Schiller betonar hur vi först övertar eller utvecklar dessa förreflektivt, utan att pröva dem kritiskt eller ens uppmärksamma dem, och bara i efterhand kan välja dem medvetet och fritt, sedan vi först konfronterats med andra sätt att tänka, känna och handla och tvingats ta ställning till dessa i förhållande till vårt eget. För att göra detta måste vi uppmärksamma våra egna förutsättningar och i den meningen följa oss själva i stegen baklänges. Detta frigörande, självreflektiva och kritiska tänkande i dialog med andra, som omfattar både tänkande, värderingar och känslor, är vad jag gärna vill mena med ordet bildning.

⁴⁵ Friedrich Schiller, *Schillers estetiska brev*, övers. Göran Fant (Järna: Kosmos, 1995), s. 24.

Karl Marx bildningsväg

Sven-Eric Liedman

Människor är materialister i våra dagar, heter det ofta. De tänker bara på mat och dryck, pengar och ägodelar.

Marx var materialist i en annan mening. Det är inte vad människor tänker som blir avgörande för världens utveckling, det är vad de frambringar genom sitt arbete. Mänskligheten har skapat en andra natur. Vi kallar den samhället. Samhället har genomgått en lång utveckling. Var och när vi föds avgör vilka livsroller som står öppna för oss och därmed vad vi kan föreställa oss och hoppas på.

Många som bara är flyktigt bekanta med Marx tror att han var materialist också i den första, mer vardagliga meningen. Det var väl bara pengar som var viktiga för honom? Enligt honom styrdes väl människan enbart av sina egoistiska önskningar? Litteratur och konst var väl inte mer än pynt för honom?

Inget kan vara felaktigare. Marx var en mångsidigt bildad man, och han satte stort värde på sin bildning. Om han inte varit den upprorsman han var, hade han fint kunnat smälta in i en äldre generation av 1800-talets tyska *Bildungsbürgertum*.¹ Som advokat eller filosofiprofessor hade han vidmakthållit och vidareutvecklat de kunskaper han inhämtat på gymnasium och vid universitet. Det är däremot inte troligt att han lärt sig ekonomisk teori eller teknologi i den utsträckning som han faktiskt gjorde.

¹ Standardverket om det tyska *Bildungsbürgertum* under 1800-talet är Werner Conze-Jürgen Kocka (red.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, 4 bd (Stuttgart: Klett-Cotta, 1985-1992).

Men i mycket förblev han ett barn av det bildningstänkande som utvecklats i Tyskland från slutet av 1700-talet.

Detta bildningstänkande orienterade sig på ett självklart sätt mot antiken och i synnerhet antikens Grekland. Men också matematik och historia var favoriserade områden, och i förlängningen sågs all kunskap som viktig för individens och samhällets förkovran. Människan borde ständigt vara i rörelse mot nya horisonter. Goethe var knappast typisk för tankeströmningen, men hans inställning till det eviga lärandet var det. Johann Peter Eckermann, som så flitigt nedtecknade Goethes samtal från 1820-talet och framåt, anmärker häpet och beundrande om sin mästare: ”Om ett par år blir han åttio. Men han tröttnar aldrig på att forska och göra erfarenheter. På inget område betraktar han sig som färdig eller avslutad, han vill ständigt längre, ständigt längre, alltid lära, alltid lära!”²

Det är, för att tala med Oswald Spengler, det *faustiska* hos Goethe som Eckermann här fångar.³ Även om avståndet till Goethe i många andra avseenden kan tyckas svindlande, möter vi samma egenskap hos Marx. In i döden håller han på med att ständigt förkovra sig. Goethe blev åtminstone färdig med de större arbeten som han föresatt sig; till och med andra delen av *Faust* hann han avsluta året före sin död. Marx, däremot, lämnade mer manus och excerpter efter sig än tryckta skrifter.

Men nu är det Marx och hans bildningsgång det gäller. Först blir det en skissartad genomgång av hans liv för den som inte har honom aktuell och sedan en redogörelse för hans skoltid och hans år vid universitetet. Därefter följer vi honom på hans vandringsår i Europa då han jagas från ort till ort innan han till sist finner en fristad som flykting i London. Hans studier under den

² J. P. Eckermann, *Samtal med Goethe under hans sista levnadsår*, del 2, övers. Algot Ruhe (Stockholm: Natur och Kultur, 1961), s. 144.

³ Oswald Spengler, *Västerlandets undergång. Konturer till en morfologi om världshistorien*, 2 bd, övers. Martin Tegen (Stockholm: Atlantis, 1996-1997). – Om det faustiska, se Gunnar Eriksson, *Den faustiska människan. Vetenskapen som europeiskt arv* (Stockholm: Natur och Kultur, 1991).

långa tid under vilken han vistas där – det är mer än trettio år – bildar stommen i det som följer därpå.

Konturer av ett liv

Karl Marx födde den 5 maj 1818 i Trier i Pfalz. Staden hade några år före Marx födelse tillhört revolutionens och Napoleons Frankrike. Nu var den preussisk. Idag är den Tysklands sista utpost mot Luxemburg.

Marx anfäder var mestadels rabbiner på både fädernet och mödernet. Hans mor hade en framgångsrik kusin vars sonson grundade det ännu blomstrande multinationella företaget Philips. Men Karls far var advokat och hade fått sin utbildning i Frankrike. För att kunna utöva sitt yrke i det som blivit Preussen kände han sig tvingad att övergå till protestantismen. Hans barn döptes några år senare och till sist, motvilligt, också hans fru.

Heinrich Marx var en framstående advokat och en man med radikala tänkesätt. Men han var också försiktig, väl medveten om att antisemitiska stämningar florerade efter Napoleons nederlag. Många av hans kolleger var djärvare i sina protester mot vad de såg som reaktionär preussisk politik.

Henriette Marx födde nio barn. De flesta dog i barndomen eller som mycket unga. Några döttrar levde ett längre liv liksom en son, Karl. Karl var *ein Glückskind*, ett lyckobarn, sade hans föräldrar, livlig, lysande begåvad, läraaktig.

Familjens gissel var tuberkulosen. Den var den som sände så många barn in i förtidig död. Heinrich Marx, fadern, dog när Karl var tjugo. Karl drabbades själv men levde med sjukdomen. Det blev ändå sannolikt den som lade honom i graven vid knappt sextiofem.

Karl tog studenten när han var sjutton och började strax studera juridik i närbelägna Bonn. Men där blev det mer poesi och vin än lagböcker, och hans far drev igenom att studierna i stället skulle förläggas det mer allvarstygda Berlin.

Det märkligaste i Karls liv var att han redan hade en fästmo. Hon var fyra år äldre än han, berömd för sin skönhet, adlig,

briljant begåvad... De båda höll ihop livet igenom. De fick sju barn varav tre döttrar uppnådde vuxen ålder. Jenny Marx uthärdade allt som livet hade i beredskap åt henne och hennes familj och vek inte en tum från makens sida. Äktenskapet förblev lyckligt enligt de närmaste vittnena, barnen.

I Berlin hade allvaret gripit Karl just som hans far önskat sig – men ett annat allvar. Filosofin fick honom i sitt våld. Han blev efterföljare till Hegel av det radikala slag som de preussiska myndigheterna fann omstörtande. Karl disputerade omsider men fann strax att vägen till akademisk karriär var stäckt för honom och hans åsiktsfränder. I stället blev han journalist och den ledande på *Rheinische Zeitung*. Snabbt växte han in i rollen, men censuren satte stopp för även den karriären. Han landsförvisades och begav sig till smältdegeln för 1840-talets nya idéer, Paris.

I Paris blev han inte bara nära vän med Heinrich Heine, den store skalden, utan kom också i direkt kontakt med tidens socialistiska och kommunistiska idéer. Lika omvälvande blev mötet med de ekonomiska teorier som utvecklats i Storbritannien. Friedrich Engels, som senare skulle bli hans närmaste vän och arbetskamrat, förmedlade den första kontakten. Marx började strax arbeta på det stora projekt som skulle sysselsätta honom resten av livet och vars mest påtagliga resultat är första bandet av *Kapitalet*. Det mesta förblev ofullbordade manuskript och excerpter.

Efter några år blev han utvisad också från Frankrike och slog sig ner i Bryssel. Där skrev han och Engels *Kommunistiska manifestet*. Det blev en stormsvala för de revolutioner som gick över stora delar av Europa 1848 och 1849. På nytt kunde Marx återvända till Rhenlandet och började utge *Neue Rheinische Zeitung* i Köln. Men revolutionen misslyckades i Preussen som överallt annars.

Marx var nu paria på hela den europeiska kontinenten men fick en fristad i London. Där vistades han under återstoden av sitt liv. Ständiga ekonomiska bekymmer gjorde livet svårt. Men hans fru Jenny och familjens faktotum Helene Demuth höll tappert ställningarna. Utan ständiga hjälpsändningar från vän-

nen Engels, som nu arbetade på familjeföretaget Ermen & Engels i Manchester, hade det inte gått.

Marx hade sin huvudsakliga arbetsplats på British Museum vars väldiga boksamlingar bildade underlag för hans samhällskritiska projekt. Åter och åter trodde han sig på väg att bli färdig. Men ständigt dök nya intrikata teoretiska problem upp, och ständigt upptäckte han nya kunskapsområden som han måste betvinga för att få en helhetsbild.

År 1864, när målet än en gång tycktes nära, gav han sig överraskande in i politiken och blev den mest tongivande företrädaren för den första Internationalen vars mål var att samla arbetare från olika länder i en gemensam facklig och politisk kamp. Marx ägnade mycket tid och kraft åt projektet, och först 1867 fick han andrum nog att färdigställa första bandet av *Kapitalet* och trodde då att han snabbt skulle kunna fullborda de planerade fem delar som skulle följa. Men inget blev helt färdigt.

En student i Humboldts anda

Karl Marx gick i den skola som Wilhelm von Humboldt hade skisserat några årtionden tidigare. Humboldts idéer hade visserligen inte slagit igenom helt. Om han fått råda skulle den klassiska grekiskan bli viktigare än latinet – grekiskan med sin rika grammatik låg enligt honom närmare det mänskliga tänkandets inneboende logik och var därför mer lämpad för en ung människas grundläggande bildning.⁴ I det gymnasium som förverkligades hade latinet fortfarande huvudrollen, även om grekiskans ställning stärktes.

Gymnasiet i Trier hade på Marx tid en rektor som hette Johann Hugo Wyttenbach. I sin ungdom hade Wyttenbach hälsat franska revolutionen med glädje. Men utveckling gjorde honom bedrövad, och när Napoleon föll och Trier tillföll Preussen, såg han de nya herrarna som befriare. Det var under en period då en

⁴ Jürgen Trabant, *Traditionen Humboldts* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990).

tidigare okänd tysk nationalism grep många intellektuella. Men som så många andra blev Wyttenbach snart besviken på den nya regimen som kväste det fria ordet och vände sig bort från allt vad upplysning hette. När han blev rektor var han politiskt desillusionerad men höll troget fast vid en legering av upplyst frisinne och humanistisk idealism som han också försökte förmedla till sina elever.⁵

Wyttenbach och Heinrich Marx, Karls far, kände varandra. I ett brev till sonen uttrycker Heinrich hur mycket han högaktar Wyttenbach, och han säger sig också veta att Karl delar hans känslor.⁶

Rent socialt tillhörde Karl Marx de mer privilegierade gymnasisterna för vilka studier redan från början tett sig självklara. Det fanns fler sådana som han i skolan, men det förekom också åtskilliga betydligt äldre bondsöner som haft en längre väg att gå och som bara kunde hoppas på en anspråkslös framtid som katolska präster på landsbygden.

Karl Marx omtalades redan från början som en exceptionell begåvning. Anekdoter och sena minnesbilder talar om det, men säkra källor i form av brev och liknande härstammar från hans tid som student och senare. Alla pekar i samma riktning: han var briljant och blev strax ledande även bland dem som var äldre och erfarnare.⁷

⁵ Tina Klupsch, *Johann Hugo Wyttenbach. Eine historische Biographie* (Trier: Kliomedia, 2012). – Om Wyttenbachs inställning till franska revolutionen och hans kritik av Napoleon, se s. 167-171, hans uppblussande prussiska nationalism, s. 180ff. och hans politiska resignation, s. 201.

⁶ Brev från Heinrich Marx till Karl Marx 18-29/11 1835, i *Marx Engels Gesamtausgabe* (MEGA, bd III/1, Berlin: Dietz, 1975), s. 292.

⁷ I den doktorsklubb i Berlin som han blev medlem av blev hans strax en dominerande gestalt, trots att han ännu långtifrån var doktor. Klubbens ledande figur, Bruno Bauer, såg i Karl en stor framtidsman. – En av Marx bekantskaper från tidningsåren och senare, Moses Hess, är mest hänförd av alla. I ett brev till en vän skriver han: ”Du får förbereda dig på att möta den störste – kanske den ende verkliga – filosofen i den närvarande generationen. Föreställ dig Rousseau, Voltaire, d’Holbach, Lessing, Heine och Hegel förenade i en och samma person – jag säger förenade, inte lagda ovan-

Från gymnasietiden inskränker sig dokumenten till slutbetygen i studentexamen vilka dels bygger på resultaten i student-skrivningarna, dels på muntliga förhör. Men vi vet också vilka ämnen som undervisningen gällde. Bredden var stor, djupet väl inte så imponerande, i synnerhet inte i ämnen som vette åt naturvetenskapen. Det förekom *Naturgeschichte*, naturalhistoria med botanik och zoologi, och senare både grunderna i den organiska kemien och elementär fysik. Geografi var ett större ämne och än viktigare historia och religion. Ett enda modernt främmande språk förekom på schemat, franska. I Trier, där många var så gott som tvåspråkiga och de högutbildade (däribland Marx far) fått sin skolning i Frankrike, innebar franska inte något större problem.

Men de viktigaste ämnena var tyska, latin och grekiska.

Alla Marx skrivningarna är prudentligt återgivna i *Marx Engels Gesamtausgabe*. I latin gällde det att med egna ord skriva en lång uppsats över ett givet ämne. Marx och hans studentkamrater skulle besvara frågan om Augustus regeringstid kunde räknas bland de lyckligaste i Romarrikets historia. Marx svar är balanserat. Augustus era jämförs å ena sidan med den gamla republiken några århundraden tidigare, å andra sidan med Neros kejsartid. Den senare avfärdas snabbt och lätt; den präglades av skamligaste godtycke och mord på de främsta medborgarna. Den tidiga republiken hade däremot mer som talar för den, sedernas enkelhet, pliktuppfyllelse och ämbetsmännens oegen nytta. Andlig odling värd namnet förekom däremot inte, och tiden präglades av våldsamma partistider mellan patricier och plebejer. Mot Augustus tidsålder talar att varje sken av frihet försvunnit. Å andra sidan var kejsaren mild, och under honom blomstrade kul-

på varandra – och du har doktor Marx.” Moses Hess i brev till Berthold Auerbach 2/9 1842, MEGA I/1,2, 260f; citerat också i Jerold E. Seigel, *Marx's Fate. The Shape of a Life* (Princeton: Princeton University Press, 1978), s. 412 – Jämför också med Georg Jungs omdöme om Marx i brev till Ruge 18/10 1842, *ibid.*, s. 260f. Också en vän redan från doktorklubben, Arnold Ruge, var imponerad; citerad i MEGA I/1, Apparat, s. 966.

turen. De krigiska framgångarna var därtill storartade. Kort sagt, Augustus tidsålder räknas med rätta till de bästa.

Vilket skulle bevisas.

Uppsatsen följer den dåtida latinundervisningens sensmoral. Cato den äldres lovprisande av de stränga och karaktärsstärkande sederna fordomdags måste få komma till uttryck och Neros skräckvalde avfärdas. Frihetsförlusten under kejsardömen kan inte lämnas opåtalad, men mer än väl vägs den upp av kulturen, mildheten och de krigiska framgångarna. Marx åsikter är kort sagt följsamma mot gängse normer. Och därtill bevisar han att han har ett gott ordförråd och förmåga att skriva långa meningar med många inflätade bisatser.

För latinet krävdes också en så kallad *extemporale*, där läraren långsamt läste en text på tyska som eleverna direkt skulle översätta till latin.

I grekiska gällde det att göra tyska av några stycken från Sofokles *Kvinnorna i Trachis*, en text som klassen inte stiftat bekantskap med tidigare. Motsatt väg gällde i franska. En tysk text skulle översättas.

Matematik var ett ämne som Humboldt satte högt. Matematikläraren i Trier klagar över att eleverna inte fått tillräcklig undervisning i ämnet, och han bedömer därför deras insatser mildt. Fyra uppgifter ska lösas, två i geometri, två i algebra. Marx tog bara upp tre – en som handlade om pengar, ränta om amorteringar, kort sagt ett ämne som han senare skulle ägna stor möda, lämnade han olöst.

De blivande studenterna skulle också utlägga en kort bibeltext, och resultatet blev ofrånkomligen en liten predikan (hur svårt det än är att tänka sig Karl Marx i predikstolen låter hans fromma utläggning riktigt övertygande).

I den tyska uppsatsen var friheten att uttrycka sig personligt störst. Det förelagda ämnet var ”En ynglings tankar inför yrkesvalet”. Temat är klassiskt: det är Herkules som väljer mellan pliktens smala väg och syndens breda. Marx inleder med en av humanismens centrala trotsatser. Medan andra kreatur har sin

givna roll i skapelsen är människan ensam om att fritt kunna välja vad hon ska göra av sitt liv. Gudomen lämnar henne visserligen inte ensam, säger Marx, men den gudomliga rösten kan lätt överröstas av fantasin, och känslorna kan föra henne vilse. Det viktiga är inte att glänsa utan att göra sig förtjänt av respekt. För det duger inte att bli ett passivt redskap för andra utan människan måste bli "självständigt skapande". Samtidigt gäller det att göra sig maximalt nyttig för andra. Vi ska inte egoistiskt söka efter egen glädje utan vår lycka tillhör miljonerna.

Det sista skulle kunna tolkas som en föraning om Marx senare idéer. Men det är i så fall skenbart, hans klasskamrater uttryckte liknande tankar, och inspiratören för alla var utan tvivel skolans rektor, Wyttenbach. Det var hans försiktiga upplysningstänkande som genljöd i elevernas krior.

Det var för övrigt Wyttenbach själv som rättade uppsatsen. Han berömde dess innehåll men klagade på "en överdriven strävan efter sällsynta, bildrika uttryck" (*ein übertriebenes Suchen nach einem seltenen, bilderreichen Ausdruck*). Det var upplysningsmannens reaktion på en text vars författare uppenbarligen insupit en del av romantikens skrivsätt. Några romanter fanns det inte i kollegiet i Trier.

Både den latinska uppsatsen och den i religion fick goda vitsord. I extemporalen inhöstade han en hel del bockar; men det gjorde också hans klasskamrater, det var en svår uppgift. Översättningen till franska sades däremot vittna om vissa brister i fliten, medan skrivningen i matematik bedömdes som klart godkänd. Sämst gick det i grekiska. Översättningen av Sofokles var "högst medelmåttig" enligt hans lärare, Vitus Loers.

Sammantaget är Marx prestationer förhållandevis goda. Han är bara 17 år gammal och därmed bland de yngsta, och han placerar sig som nummer sex bland 22 studenter och 32 som

gick upp i examen. Men hans vän och blivande svåger Edgar von Westphalen var ett år yngre och placerades ändå något högre.⁸

Det är knappast troligt att Karl Marx skulle ha varit en gymnasist som helt koncentrerat sig på det föreskrivna pensum i skolan. Åtminstone ägnade han sig senare som student ett ganska förstrött intresse åt de lärokurser som han anmält sig till. Redan som gymnasist hade han fått ett brinnande intresse för samtida litteratur och började skriva egen vers i romantisk stil.

Till yttermera visso var hans relationer till den lärare som funnit hans grekiska översättning så medelmåttig, Vitus Loers, ganska spända. Han vägrade avlägga den avskedsvisit hos Loers som studenter enligt etiketten borde göra hos sina lärare innan de begav sig till något universitet. Loers blev sårad, och Marx fick försöka släta över förolämpningen. Annars var Heinrich Marx ingen beundrare av Loers utan tvärtom. Loers var den trojanska hästen på gymnasiet i Trier. Bland kolleger som hellre riktade blickarna mot Paris än mot Berlin var han den ende som stod på regeringens sida. Överheten belönade honom genom att göra honom till rektor vid sidan av Wyttenbach. Heinrich Marx var chockerad.⁹

Skönlitteraturen som bildningsväg

Karl Marx skulle bli advokat som sin far. Därför började han läsa juridik vid det mest närliggande universitetet, det i Bonn. Hans ambitioner var nog de bästa; han anmälde sig verkligen till en rad kollegier och besökte åtskilliga föreläsningar. Men studentlivet som befann sig i en yster fas nere i Rhenlandet pockade också på tid och uppmärksamhet. Han blev populär bland sina kamrater och trots sin ungdom redan en ledarfigur. Och han festade – ibland för mycket. En gång hamnade han i häktet för onykterhet. Men i synnerhet skrev han poesi.

⁸ En grundlig utredning av Marx gymnasiestudier och framför allt hans studentexamen finns i Heinz Monz, *Karl Marx. Grundlagen der Entwicklung zu Leben und Werk* (Trier: NCO-Verlag, 1973), s. 297-313.

⁹ Brev från Heinrich Marx till Karl Marx 18-29/11 1835, MEGA III/1, s. 291ff.

Som poet var han främst romantiker. Den romantiska ådran hade anats redan hos gymnasisten, och nu gick den i öppen dager.

I Bonn verkade en av romantikens viktigaste företrädare, August Wilhelm Schlegel. Redan på 1790-talet hade Schlegel tillhört de centrala figurerna i den lilla krets i Jena som gett vingar åt de romantiska idéerna. Nu, flera årtionden senare, stod han i katedern i Bonn och hade åtminstone för en tid den unge Karl Marx bland sina åhörare. Men det var säkert inte Schlegel som inspirerade den unge mannen som satt vid hans fötter till romantiska utbrott. Inte en rad i Marx dikter eller brev antyder att han skulle ha påverkats av den typiskt romantiska världsbilden med dess naturbesjälning. Det var i stället en yngre romantik som fängade honom, präglad av tvära kast från innerlighet till hån och från hänförelse till förtvivlan. Heinrich Heine var genrens mästare, men Marx var ingen Heine. Han var en av många diktande studenter i sin tids Bonn.

Under några år skrev Marx mängder av dikter. I den stora utgåvan av hans samlade skrifter upptar poesin sammanlagt 234 stora, ganska täta sidor.

Han samlade många av dikterna i häften. Ett av dem kallade han "Buch der Lieder". Dess främsta inspirationskälla är uppenbarligen Heines berömda diktbok från 1827 som även den heter *Buch der Lieder*. I jämförelse med detta sällsamma mästerverk kommer artonåringens försök ohjälpligt till korta. Däremot är känslorna som Karl Marx uttrycker heta och hans romantiska låga stark och klar. Här klingar harpor, här öppnar sig landskap som kan påminna om Caspar David Friedrichs berömda målning "Der Wanderer über das Nebelmeer". Klippor tornar upp sig, och under dem ligger dimman tjock. Men strax står vandraren utanför den älskades fönster, och ett samtal à la Romeo och Julia utspelar sig. Unge Karl är en god rimmare och håller styvt på versmåttan. Till och med sonetter kan han skriva utan att darra på ett rim eller en stavelse.

I en dikt som kort och gott heter "An Jenny" betygar han sin oändliga kärlek till fästmön men också en oro och smärta som är

så stor att han kan längta efter förintelsen. Det är den stora förälskelsens vanliga våldsamma svängningar, oöverträffat gestaltade i Goethes *Egmont* med raderna ”Himmelshoch jauchzend, zum Tode betrübt...” (Jublande i himmelens sky, till döden betryckt...).

Karl Marx skrev också ett utkast till en fantastisk versroman i E. T. A. Hoffmanns stil, *Scorpion och Felix*. Det vilar en lätt absurd Hoffmanstämning över berättelsen. Miljön är inte längre Rhenlandet utan Berlin, dit fadern nu sänt honom för att han ska få ordning på sina juridiska studier.

I en mening lyckas omflyttningen: poeten Marx upphör snart att finnas till och ingen tycks sakna honom, allra minst Marx själv. Men hans brinnande intresse för skönlitteratur följer honom livet igenom. Han hänvisar i sina skrifter och utkast ofta till både den stora, klassiska litteraturen och den moderna. När han skriver avsnittet ”Pengar” i de så kallade *Filosofisk-ekonomiska manuskripten* citerar han långa stycken ur Goethes *Faust* och Shakespeares *Timon från Athen*.¹⁰ Båda tillhörde hans favoriter. Faustfiguren fascinerade honom omåttligt och i den kunde han nog känna igen något av sig själv. Shakespeare såg han som den störste av alla dramatiker – vid sidan av Aischylos. Vänner påstår att han kunde långa partier av båda dessa författares verk utantill på respektive originalspråk, och han ska årligen ha förnyat sin bekantskap med deras texter. Det heter också att Dantes *Divina commedia* tillhörde den husliga repertoaren som han reciterade med förtjusning. En rad från det verket har en central plats i Förordet till *Kapitalets* första band: *Segui il tuo corso, e lascia dir le genti*.¹¹ Det är en fri omskrivning av Dante. Av Ingvar Björkessons fina översättning framgår vad Dante egentligen säger. ”Följ efter mig, och låt dem prata bara”, lyder den.¹² Men

¹⁰ Marx, *Texter i urval*, red. Sven-Eric Liedman & Björn Linnell (Stockholm: Ordfront, 2004) s. 102f. Original *Marx Engels Werke* (MEW), bd 39:2, s. 563f.

¹¹ *Kapitalet*, bd I, övers. Ivan Bohman (Staffanstorps: Cavefors, 1974), s. 6. – Raden är från femte sången i ”Purgatorio” (Skärselden).

¹² Dante Alighieri, *Den gudomliga komedin*, övers. Ingvar Björksson (Stockholm: Natur och Kultur, 1983), s. 164.

för Marx gäller det minst av allt att följa efter någon utan att fullfölja *sin egen* väg oavsett vad andra säger. Det berättas att han ofta mumlade den raden för sig själv, säkert när kritiker och belackare satte åt honom.¹³

Marx var också en ivrig romanläsare. Cervantes var han mycket förtjust i. Den samtida litteraturen följde han också uppmärksamt. Som ung poet hade han älskat och beundrat Heinrich Heine, vars personliga bekantskap han sedan gjorde som landsflyktning i Paris under några år på 1840-talet. Det vittnas om att han kunde stora delar av Heines lyrik utantill. Men han läste också gärna moderna romaner liggande på en soffa. Han tyckte om både Henry Fieldings *Tom Jones* och Walter Scotts *Old Mortality*, och allra högst satte han Honoré de Balzac, som bara Cervantes kunde mäta sig med bland prosaisterna.¹⁴

Just när han efter många års arbete står i begrepp att fullborda första bandet av *Kapitalet* är det Balzac berömda novell "Le Chef-d'œuvre inconnu" som han tänker på. I ett brev uppmanar han Engels att läsa "detta mästerverk",¹⁵ och det är en något märklig uppmaning i sammanhanget. Novellen handlar

¹³ Alla dess vittnesbörd har vi från vänner och beundrare, men samstämmigheten hos av varandra oberoende källor är påfallande: Wilhelm Liebknecht, svärsonen Paul Lafargue, Franzisca Kugelmann och en rad andra säger i princip samma sak. – Deras berättelser finns samlade bland många andra i en volym på svenska, *Marx och Engels till vardags*, red. Sture Källberg (Stockholm: Norstedts, 1970). – Mer information finns i originalet av Wilhelm Liebknecht, *Karl Marx zum Gedächtnis. Ein Lebensabriss und Erinnerungen* (Nürnberg: Wörlein, 1896). Paul Lafargues artikel trycktes första gången i *Die Neue Zeit*, vol. I, 1890-1891. Originalet av Franziska Kugelmanns manus återgavs för första gången som "Kleine Züge zu dem großen Charakterbild von Karl Marx" i samlingsvolymen *Mohr und General. Erinnerungen an Marx und Engels* (Berlin: Dietz, 1965), s. 280-317 och innehåller en fyligare bild än den svenska översättningen. En hel del även av detta mer personliga material är numera lätt åtkomligt på Internet i *Marx Engels Archive* (<http://www.marxists.org/archive/marx/>) och i synnerhet *Marxists' Internet Achive* (<http://www.marxists.org/>).

¹⁴ Lafargue i *Marx och Engels till vardags*, s. 126f.

¹⁵ I själva verket innefattar uppmaningen också Balzacs *Mahmout réconcilié*. – Brev från Marx till Engels 25/2 1867, MEW 31, s. 278.

om målaren Frenhofer som under tio år håller på med vad han anser att bli ett stort mästerverk. Där skulle han fullständigt återge verkligheten på ett sätt som ingen annan gjort. När han äntligen visar några andra målare sin tavla gör de stora ögon. Tavlan är övermålad så många gånger att ingenting återstår. Den förtvivlade Frenhofer inser genom vännerna sitt fiasko och berövar sig livet.

Marx hänvisning till sin favoritförfattares berättelse har förvånat många. Han kan knappast åsyfta något annat än sitt eget mästerverk som kostat honom så många år av slit. Tavlan är övermålad! Redan Paul Lafargue, svärsonen, erinrade sig Marx svaghet för berättelsen och såg däri en förtäckt självkritik. Lafargue hävdade också att den som känt Marx personligen kunde vittna om att denne i kraft av ”sitt geni och sina kunskaper” var ”vida överlägsen” sitt verk.¹⁶ Marshall Berman menar att både Frenhofers målning och *Kapitalet* i själva verket föregriper 1900-talets abstrakta framställningskonst, och Francis Wheen tar Marx hänvisning till Balzacs novell till utgångspunkt för hela sin lilla ”biografi” över *Kapitalet*.¹⁷

Marx fascination för Balzacs författarskap gick så långt att han planerade att skriva en bok i ämnet när han väl fullbordat *Kapitalet*.¹⁸ Men så långt kom han aldrig.

Viktig för Marx omfattande lektyr var hans språkkunskaper. På gymnasiet hade han, förutom tyskan, studerat tre språk: latin, grekiska och franska. Åtminstone i grekiska och franska utvecklade han högst väsentligt sina språkkunskaper. Hans doktorsavhandling om skillnaden mellan Demokritos och Epikuros naturfilosofi krävde mer än vad han inhämtat i Trier. Sin franska utvecklade han så att han kunde skriva sin bok *Misère de la philosophie* (1847) direkt på det språket.

Därtill lärde han sig engelska, italienska och spanska. Wilhelm Liebknecht, hans yngre samtida som studerat språk vid

¹⁶ Lafargue i *Marx och Engels till vardags*, s. 130.

¹⁷ Francis Wheen, *Das Kapital. A Biography* (London: Atlantic Books, 2006).

¹⁸ Åter Lafargue i *Marx och Engels till vardags*, s. 126.

universitetet i Giessen och som under några år i London träffade Marx så gott som dagligen, berättar hur Marx drev sin yngre vän att lära sig spanska. Marx studerade själv ryska under Londonåren och erövrade en rätt stor fermitet i det språket, berättar Liebknecht. Han ska också läst en rad ryska författare i original och funnit ett särskilt nöje i Turgenjeps romaner. Han kunde diskutera ryskspråkig litteratur, låt vara att samtalet inte fördes på ryska utan franska. I hans bibliotek fanns också rikligt med litteratur på ryska, försedd med hans marginalanteckningar.¹⁹ Till yttermera visso gjorde han i sina skrifter, inte minst i *Kapitalets* första band, hänvisningar till rysk ekonomisk litteratur. I efterskriften till andra upplagan, översatte han långa partier ur en recension som hans bok fått i rysk press.²⁰

Juridik, filosofi – och journalistik

Den unge Marx skickades till universitetet i Berlin för att få styrsel på sina studier i juridik. Det borde vara rätt plats: staden var känd för sitt allvar, och universitetet, som Wilhelm von Humboldt gett den direkta impulsen till, hade tidens mest namnkunnige juridikprofessor bland sina lärare, rättshistorikern Carl von Savigny. Marx lyssnade faktiskt en tid på Savignys föreläsningar, men han fick inte styrsel på sina juridiska studier. Han var aldrig en brödstudent som systematiskt förberedda en framtida yrkeskarriär utan han drevs av sin egen kunskapshunger. Den tydligaste bilden av hur livet i Berlin tedde sig för honom får man i ett långt brev som han skrev till sin far i november 1837, när han själv var 19 år gammal. Fadern hade rätt att få veta vad sonen

¹⁹ Se *Die Bibliotheken von Karl Marx und Friedrich Engels. Annotiertes Verzeichnis des ermittelten Bestandes*, i MEGA IV.32 (Berlin: Akademie Verlag, 1999). Se till exempel s. 367, där alla sidor med anteckningar i I. I. Kaufmanns stora tvåbandsverk om det ryska bankväsendet noteras. – Turgenjev återfinns inte i detta bibliotek, men det gör inte heller Balzac (som däremot Engels ägde en volym av). Marx köpte uppenbarligen inte skönlitteratur utan lånade den.

²⁰ Marx, *Kapitalet*, s. 11ff.

hade för sig i den fjärran huvudstaden; det var Heinrich Marx som bekostade studierna. Men brevet lugnade honom inte. Det talade om en febril men knappast målmedveten verksamhet.²¹

Det vittnade också om *Zerrissenheit*, inre slitningar och disharmoni, något som fadern såg som ett föraktligt mode lämpat för ynkryggar snarare än ett oroande själstillstånd.²²

I brevet berättar unge Karl om det Berlinår som gått. Först präglades det av längtan efter Jenny, fästmön, den vackra baronessan hemma i Trier. Först flydde han från vardagen in i poesin men märkte strax att den vägen inte bar. Det var juridik han skulle studera och började skriva omfattande excerpter på juridisk litteratur där han också sökte utveckla rättsfilosofiska principer. Men det blev ett material utan ordning. Han sökte sig till filosofin och skapade i all hast ett helt filosofiskt system som också det visade sig ohållbart.

Men hans intellektuella aptit minskade inte utan stegrades tvärtom. Han läste och gjorde noggranna anteckningar om verk i konsthistoria och historia, han översatte Tacitus och Ovidius från latin, och han skaffade sig läroböcker i engelsk och italiensk grammatik, dock utan att komma någon vart.

Räddningen blev Hegel och Hegels filosofi. Efter att ha svävat runt i idéernas värld i Kants och Fichtes sällskap hade Marx kommit fram till att idén måste sökas ”i verkligheten själv”. ”Om gudarna tidigare bott ovanför jorden, så har de nu blivit själva medelpunkten där.” Tidigare, berättade han nu, hade han stötts bort av ”den hegelska filosofin och dess groteska klippmelodi”. Nu fann han sin väg till den, låt vara efter ytterligare utvecklingar till diverse juridisk och filosofisk litteratur. Mångsyssleriet gjorde honom till sist sjuk och han måste söka frisk luft på landet utanför Berlin. Sjukdomen blev hans räddning, eftersom han då hann sätta sig in i de olika delarna av Hegels filosofi och dessutom

²¹ Brevet, som i tryck omfattar åtta stora sidor, påbörjades den 10 november men avslutades först klockan fyra på morgonen den 11. – MEGA III/1, s. 9-18 (inklusive två faksimiler).

²² Brev från Heinrich Marx till Karl Marx 17/11 1837, MEGA III/1, s. 321.

personligen lär känna ”de flesta av hans elever”. Därmed kom han in i en ”Doktorklubb” för vars medlemmar Hegels filosofi var den gemensamma nämnaren.

Med denna doktorklubb förändrades Marx färdriktning helt. Han blev filosof och trots sin ungdom högt uppskattad bland sina betydligt äldre och akademiskt mer förfarna kamrater. Särskilt viktig bland dessa blev Bruno Bauer. Bauer fick snart tjänst vid universitetet i Bonn och uppmanade Marx att snabbt disputera för att assistent till Bauer när professuren väl var i hamn.

Men Marx drog ut på avhandlingsarbetet och blev klar först 1841. Då hade situationen i Preussen drastiskt förändrats för en radikal hegelian med samhällskritiska och garanterad gudlösa idéer. Den nye kungen, Friedrich Wilhelm IV, hade föresatt sig att ”utrota den hegeliska panteismens draksådd”.

Avhandlingen var ett gott filosofihistoriskt arbete som bedömdes positivt av fakulteten i Jena i Thüringen där Marx disputerade i sin frånvaro. Marx utlovar i texten en fortsättning där han ska gripa över hela den efteraristoteliska filosofin, alltså inte bara epikuréer utan också stoiker och skeptiker. Men därav blev det ingenting.

Det var en djärv omställning som krävde att han satte sig in i dagsaktuella frågor och dessutom lärde sig skriva i det snabba och begränsade tidningsformatet. Bägge tingen lyckades han med. Han, som annars i hela livet hade så svårt att fullborda sina planerade arbeten, skrev en lång rad artiklar, osignerade alla. Flera av dem handlade om betydelsen av tryckfrihet men en om ett så jordnära ämne som ett nytt lagförslag enligt vilket den som tog plockved från de privatägda skogarna skulle straffas. Han fick glädje av den juridik som han trots allt hunnit lära sig.

Men censuren upptäckte hans giftiga penna. Tidningen förbjöds, och snart förvisades han från Preussen. Han hamnade i Paris, sedan i Bryssel. Socialistiska och kommunistiska idéer, diffusa ännu, började spridas i Europa. I Paris lärde han känna flera av de ledande företrädarna och läste deras skrifter. Snart kom han själv att få en ledande roll i dessa radikala, mer eller

mindre utopiska rörelser. Tillsammans med sin nyvunne vän Friedrich Engels kom han snart att i mycket bestämda innehåll i det som skulle kallas kommunism genom *Kommunistiska manifestet* (1848).

Ekonomi, politik och filosofi

Under åren i Paris och Bryssel satte han sig in i ett för honom helt nytt kunskapsområde: nationalekonomin sådan den utvecklats av Adam Smith, David Ricardo och deras efterföljare. För Engels, hans arbetskamrat, som introducerat honom på området, låg det närmare till hands: han hade en tid arbetat i en textilfirma som hans far var delägare i.

Marx läste kopiöst och excerperade ymnigt. Hans anteckningar i ekonomi från dessa år upptar merparten av digra volymer från 1840-talet. Han slukade stora mängder litteratur och gjorde noggranna anteckningar om det mesta. Ibland är dessa anteckningar utformade som löpande texter mer eller mindre färdiga att ingå i någon bok eller artikel.

Vi kan välja ett centralt exempel: excerpterna från åren 1844–1847, som Marx hade samlat i en notisbok och åtta excerpthäften.²³ Notisboken börjar med en förteckning över lästa böcker och böcker som Marx ville ”köpa eller skaffa på annat vis”.²⁴ De flesta böckerna gäller ekonomi; en dominerande del är engelskspråkiga ekonomer men i fransk översättning. Men förteckningen rymmer också annat: Shakespeares skrifter på engelska, en filosofihistorisk volym om peripatetiker och skolastiker, Tacitus på latin, Pindaros på grekiska.

De utförligare anteckningarna, som Marx gör för att fästa nytt lärostoff i minnet, gäller merendels ekonomi. Men här dyker det också upp en längre utläggning om romersk historia där politiska, klassmässiga och juridiska förhållanden befinner sig i

²³ *Karl Marx Exzerpte und Notizen Somme 1844 bis Anfang 1847*, MEGA III/3 (Berlin: Akademie Verlag, 1998). Volymer återger anteckningar från en notisbok och sex excerpthäften.

²⁴ *Karl Marx Exzerpte und Notizen*, s. 8ff.

fokus.²⁵ På en sida ska han sammanfatta Hegels konstruktion av fenomenologin men anteckningen glider strax över i andra teman.²⁶

Samtidigt som denna svärm av anteckningar tog form, hade Marx börjat arbeta med ett större arbete om ekonomi och politik. Det är början till det stora projekt som några decennier senare skulle få samlingsnamnet *Kapitalet* och som skulle sysselsätta honom intill slutet av hans liv. Det första, delvis fragmentariska försöket går under beteckningen *Politisk-filosofiska manuskripten* eller *Parismanuskripten* och det tillkom mellan april och augusti 1844. Vissa delar av *Manuskripten* är rena citat eller lätta bearbetningar framför allt från Adam Smiths *Wealth of Nations* (1776). Men dessa dolda hänvisningar får bilda utgångspunkten för kritiken av den nya samhällsordning som växer fram med rovdrift på människor och mänskligt arbete. Här växer bilden av ett alternativt system som kallas kommunistiskt fram. Ett centralt begrepp i kritiken vilket han närmast hämtat från Hegel är *alienation* (som på tyska motsvarar både *Entfremdung* och *Entäusserung*). Men Hegel är inte längre Marx filosofiska ledstjärna utan det är Ludwig Feuerbach, som hävdar att den spekulativa filosofin nu måste ge vika för empirism.

Men Feuerbach får en kortlivad roll i Marx tänkande. Ungefär samtidigt som han lagt ifrån sig de ofullbordade *Manuskripten* – som sedan inte trycktes förrän kring 1930 – gör han upp med Feuerbach i några aforistiskt utformade punkter inmängda bland de andra anmärkningarna. Särskilt den sista punkten där – att filosoferna bara tolkat världen men att det gäller att förändra den – har blivit berömd alltsedan de offentliggjordes genom Engels 1886. Det är genom medveten aktivitet och inte genom kontemplation som människan på samma gång skaffar sig kunskap om och förändrar sin värld.

Det är en ståndpunkt som Marx kommit fram till genom sina studier av ekonomisk teori men också av sitt politiska engage-

²⁵ *Karl Marx Exzerpte und Notizen*, s. 69-83.

²⁶ *Karl Marx Exzerpte und Notizen*, s. 11f.

mang som i sin tur bygger på läsning men också personligt umgänge med många 1840-talet många politiska aktivister på vänsterkanten.

Excerperandet fortsätter och fyller nu band efter band, alla stora och digra, med 400 eller 500 sidor kompakt text. Marx förtröttas inte. När han 1850 tvingats fly till London, finner han i British Museum den idealiska platsen för ett ändlöst läsande.

Teknologi och naturvetenskap

Marx hyste ett stort intresse för tekniska nydaningar alltsedan mycket tidiga år. Järnvägarna och tågen fascinerade honom omåttligt och var ett av hans käraste samtalsämnen. Han fästmö Jenny avslutade skämtsamt ett brev till honom ”Adieu liebes Männchen von der Eisenbahn” (farväl älskade lilla järnvägs-gubbe).²⁷ Under sin Paristid fröjdade det honom att besöka den stora industriutställningen där; alla nymodigheterna förebådade i hans ögon en ny tid.²⁸ Ännu större blev hans förtjusning över den berömda Världsutställningen i London 1851, där 14 000 utställare fyllde Joseph Paxtons väldiga Kristallpalats med allt vad industrier och hushåll kunde drömma om. I synnerhet gällde det elektriciteten och allt vad den kunde innebära för den materiella produktionens framtida utveckling. Michael Faraday hade i London utvecklat principerna för både dynamon och den elektriska motorn, där den förstnämnda omvandlar rörelse till energi och den andra energi till rörelse. Marx förblev fram till sin död fascinerad av elektricitetens möjligheter att transportera energi över avstånd. I framtiden måste inte de stora industriområdena som i nordöstra England eller i Ruhrområdet läggas där kolet fanns. Nu blev lokaliseringen friare.

²⁷ Brev från Jenny von Westphalen till Karl Marx 10/8 1841, MEGA III/1, s. 366.

²⁸ Jacques Attali, *Karl Marx ou l'esprit du monde* (Paris: Librairie generale francaise, 2007).

Före den andra industriella revolutionen²⁹ – den för vilken elektrifieringen av industriella processer var den kanske viktigaste – talade Marx om de nya kunskapernas omvälvande betydelse. Hans unge beundrare och efterföljare Wilhelm Liebknecht erinrar sig ett samtal från 1850-talets början då Marx ondgjorde sig över den reaktion som segrat nästan överallt i Europa efter revolutionerna 1848–1849. Men med produktionens framtida bas hade den ingen framtid: ”Kung Ånga, som hade revolutionerat världen under förra seklet, hade berövats sin tron och höll på att avläsas av en ännu större revolutionär – den elektriska gnistan.” Med den skulle en politisk revolution följa...³⁰ Det är en minnesbild långt i efterhand men dess innehåll ter sig helt rimligt med tanke på Marx intresse för elektriciteten vid den tiden. Han uppmärksammade tidigt den tyske fysikern Gustav Kirchhoffs upptäckt från 1847 om elektriska kretsar, vilken var en avgörande etapp på vägen mot elektrifiering av allt från järnvägar till gatubelysning.³¹

Marx intresse för teknologi kulminerade i det trettonde kapitlet i *Kapitalets* första band, ”Maskineri och storindustri”. Den definition av maskin som han där presenterar lyder: ”Allt utvecklat maskineri består av tre väsentligt olika delar: kraftmaskinen, transmissionsanordningen och slutligen verktygsmaskinen eller arbetsmaskinen”.³² Det är en definition som fått genomslag långt utanför kretsar som man i ett eller annat avseende kallar marxistiska. Så bygger den också på noggranna och mångskiftande studier i ämnet.

Kemin spelade också en avgörande roll i den industriella revolutionen. Det undgick inte Karl Marx. I synnerhet intresserade honom agrarkemin, och han studerade och excerperade

²⁹ Patrick Geddes skapade termen redan 1910, och David Landes gjorde den gängse med sin *The Unbound Prometheus. Technological Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to the Present*, 2 uppl. (Cambridge: Cambridge University Press, 2002).

³⁰ *Marx och Engels till vardags*, s. 67f.

³¹ Attali, *Karl Marx ou l'esprit du monde*, s. 158.

³² Marx, *Kapitalet*, s. 323; i original i MEW Bd 23, s. 393.

noggrant Justus von Liebig's verk i ämnet. Just i kapitlet om maskineri och storindustri i *Kapitalet* finns en av många hänvisningar till de viktigaste av dem. Där uppmärksammar Marx Liebig's varningar för att ett alltför intensivt jordbruk med ymnig konstgödning skulle kunna ödelägga mark.³³

Kemin kom också in i Marx liv och arbete på ett annat sätt. En av Engels bästa vänner i Manchester hette Carl Schorlemmer. Han kom från Darmstadt och hade kallats till det nya universitetet i Manchester för att bygga upp den organiska kemin där. Han blev en av världens ledande specialister på kolväteföreningar. Kolväteföreningarna hade inte bara ett teoretiskt intresse utan fick också en enorm praktisk betydelse. Han fastställde kokpunkten för de olika föreningarna i metanserien, vilket blev avgörande för raffineringen av råolja.

Men Schorlemmer var också socialdemokrat. Det fanns därmed en dubbel anledning för både Engels och Marx att intressera sig för honom. Hans namn dyker upp på ett ödesdigert sätt i *Kapitalet*. Det är i tredje upplagan som Engels ombesörjt efter sin väns död som han i en not lagt till en hänvisning till en bok av Schorlemmer. Noten gäller en rad i Marx text: "Här, liksom i naturvetenskapen, hävdar den av Hegel i hans 'Logik' upptäckta lagen sin giltighet, att rent kvantitativa förändringar på en viss nivå slår om i kvalitativa olikheter." Orden gäller hur medeltida hantverksmästare blir moderna kapitalister i kraft av att antal anställa i hantverket genom manufakturen blir fler. I en not hänvisar Marx själv till den nutida kemin och då just det område som Schorlemmer är specialist på. Genom den kvantitativa ökningen av antalet atomer får en kolväteförening helt nya egenskaper, konstaterar Marx.³⁴

³³ Se i synnerhet *Kapitalet*, s. 442n, som motsvarar s. 529fn i MEW 23. – Verket som Marx hänvisar till är Liebig's *Die organische Chemie in ihrer Anwendung auf Agrilkultur und Physiologie*, 7 uppl. (Braunschweig: Vieweg, 1862).

³⁴ Marx, *Kapitalet*, s. 267 respektive s. 327.

Det hör till saken att Marx i ett brev bad Engels att fråga Schorlemmer om parallellen som har gör är godtagbar. Engels visar inget intresse för saken, men Schorlemmer ger sitt godkännande. Men sedan händer stora saker. En tysk socialdemokrat som häftigt ogillar *Kapitalet*, filosofen Eugen Dühring, drar i en svidande polemik fram meningen i ljust och finner den mindervärdig. Wilhelm Liebknecht, nu en av ledarna för den tyska socialdemokratin, uppmanar upprepade gånger Marx att ge svar på tal, eftersom Dühring börjat vinna inflytande i partiet i synnerhet i Berlin. Marx hänvisar till sitt pågående arbete med *Kapitalets* fortsättning, och det blir Engels som mycket motvilligt tar sig an uppgiften att försvara Marx. Han börjar laborera med begreppet ”dialektisk lag”, som ingalunda finns hos Hegel utan som är Marx säkert omedvetna nyskapelse. I sina anteckningar laborerade Engels än med två, än med tre eller till och med fyra lagar. När marxismen sedan blev ett dogmsystem – kulminerande i Stalins och hans medhjälparens skrifter – blev det *tre* lagar som utgjorde normen. Man noterade inte att Engels själv undvek begreppet dialektisk lag i sina senare skrifter.³⁵

Så kunde några förflugna rader i *Kapitalet*, där Marx gav utlopp för sitt intresse för nya teorier inom organisk kemi, få oanade konsekvenser.

Marx huvudintresse för naturvetenskapen gällde förvisso dess tekniska tillämpningar; det var ju i dem han såg en historiens viktigaste motorer. Men hans hänvisning till den organiska kemien i *Kapitalet* visar att han också intresserade sig för naturvetenskapens betydelse för åskådning och teori. Det var nog också främst av den anledningen som han gärna han lyssnade till föreläsningar av prominenta naturvetare i London. Han satt bland åhörarna år 1867 när den tyske kemisten August Wilhelm von Hofmann, som vid den tiden var professor i London, höll en

³⁵ Saken finns i detalj klarlagd i min bok *Motsatsernas spel*, s. 16-20, 42-56 och 70-75.

föreläsningsserie för allmänheten. Det var under de föreläsningarna som han tycks ha fått idén om dialektiska lagar.³⁶

Några år tidigare hade han lyssnat på T. H. Huxleys föreläsningar om Darwins evolutionsteori.³⁷ När det gäller Darwin var hans intresse helt visst inte praktiskt betingat; evolutionsteorin hade ännu inte några konsekvenser för näringslivet. Redan tidigt hade han och Engels uppmärksammat *Origin of Species*. I själva verket fick den omvälvande betydelse som den boken fick för bådas och inte minst Marx syn på de levande organismerna. Vad han säger i detta ämne efter 1859 kontrasterar skarpt mot det han säger till exempel om människans härstamning i *De filosofisk-ekonomiska manuskripten* år 1844. Människor avlar människor – de har inte skapats, säger han där. Den praktiska vederläggningen av skapelsetron är den spontana uralstringen (*generatio aequivoca*). Det är märkliga påståenden. Det ena har knappast med det andra att göra: ingen tänker sig att människan direkt skulle ha tillkommit genom spontan uralstring. Vidare är den senare teorin, som innebär att liv uppstår direkt ur oorganisk materia, inte gängse tes bland biologer år 1844. Den är snarare en kvarleva från naturfilosofin i schellingsk eller kanske snarare hegelsk tappning.³⁸

Man kan förstå hur lättad Marx var när *Origin of Species* kom ut. Den utgör ”den naturalhistoriska grundvalen för vår åskådning”, skrev han entusiastiskt till Engels.³⁹ Till Ferdinand Lassalle sade han något liknande: Darwins teori passar mig som

³⁶ Brev från Marx till Engels 22/6 1867, MEW 31:30.

³⁷ Brev från Marx till Engels 28/1 1863, MEW 30:320.

³⁸ *Marx Engels Werke* (MEW), Ergänzungsband I, s. 544. Se också *Deutsche Ideologie*, MEW bd 3, s. 3:44. – Den senare texten skrev han tillsammans med Engels – Marx kan i Berlin ha fått inspiration till sin tanke också från den norsk-tyske naturfilosofen Heinrich Steffens, vars föreläsningar han lyssnade till i Berlin. Om hans närvaro där, se Auguste Cornu, *Karl Marx. Leur vie et leur œuvre*, bd I (Paris: PUF, 1955), s. 81n och 89f. – Om biologins dominerande position i början 1840-talet, se min egen avhandling *Det organiska livet i tysk debatt 1795-1845* (Lund, Gleerups, 1966), s. 183ff.

³⁹ Brev från Marx till Engels 19/12 1860, MEW bd 30, s. 131.

”naturvetenskapligt underlag för den historiska klasskampen”.⁴⁰ Kort sagt, Darwins teori gav en utmärkt förklaring till utvecklingen från urdjur till människa. Däremot ville Marx inte låta artutvecklingen och den mänskliga historien ta färg av varandra. Han irriterades av att Darwin för sin selektionsteori tog spjörn mot Thomas Malthus teorier om den ofrånkomliga överbefolkningen i samhället. Den biologiska selektionen gäller inte i historien. Genom sin materiella produktion förändrar människan själv villkoren för sin historiska utveckling; vägen från ursamhället till den moderna kapitalismen är inte en biologisk process. Det är produktionsutvecklingen och med den klasskampen och inte *survival of the fittest* som är historiens drivkraft.⁴¹

Ett annat område där Marx drevs av rent teoretiskt intresse var matematiken. Han började arbeta med matematiska problem som hade bäring på hans ekonomiska teorier redan i samband med det stora *Grundrisse*-manuskriptet 1857, och arbetet fortsatte sedan intill slutet av hans liv. Det resulterade i ganska omfattande anteckningar som blivit utgivna i olika editioner under 1960- och 1970-talen.⁴² Där kom han bland annat att spekulera om inte differentialkalkylen, där talet noll inte står för intet utan för det oändligt lilla, kan kasta ljus över vad dialektik är för något. Likhetsstecknet tycks inte stå för den absoluta identiteten som i aritmetiken.⁴³

Ett liv av studier

I ett brev till dottern Laura, som är på bröllopsresa med sina man Paul Lafargue, skriver Marx om sitt förhållande till böcker: ”Jag är en maskin som är dömd att sluka dem och sedan slänga dem i

⁴⁰ Brev från Marx till Lassalle 16/1 1861, MEW bd 30, s. 578.

⁴¹ Se till exempel Marx i brev till Engels 18/6 1862, MEW bd 30, s. 249.

⁴² De matematiska manuskripten gavs ut i Moskva 1968 på originalspråk (mest tyska) och rysk översättning. På tyska kom ett kritiskt urval 1974, med inledning och kommentarer av Wolfgang Endemann, *Mathematische Manuskripte* (Konberg Taunus: Scriptor, 1974).

⁴³ Se härom Endemanns inledning, s. 34.

en annan form på historiens dynghög.⁴⁴ Orden är både skämtsamma och uttryck för en viss leda inför det egna ändlösa bokläsandet i otaliga ämnen.

Marx levde upp till det klassiska tyska bildningstänkandets centrala föreställning att bildning alltid innebär en stävan och en lust att ständigt öppna nya kunskapshorisonter för sig och andra.

Men det tycks ändå finnas en motsägelse i hans kunskapskarriär. Han börjar med klassiska studier och grekisk filosofi och han kommer efter tjugofemårsåldern främst att utöka sitt vetande i ekonomi, teknologi och till viss del också naturvetenskaper och matematik. Därtill också historia, socialantropologi och samtida politik, något som inte berörts här. Han ska enligt trovärdiga vittnen fortsatt att älska Aischylos lika mycket som i sin ungdom och hållit kontakten också med samtida skönlitteratur. Men kommer inte dessa intressen i konflikt med hans historieuppfattning enligt vilken den materiella produktionen och makten över de värden som den skapar utgör historiens avgörande drivkraft? Ser han inte dessutom historien som en progression där de förflutna lämnas hopplöst på efterkälken?

I den inledning som han år 1857 skrev i samband med *Grundrisse* men aldrig fullbordade frågar han sig: "Är den syn på naturen och på de samhälleliga förhållandena som ligger till grund för den grekiska fantasin och därmed för den grekiska [konsten] möjlig i en tid av järnvägar och lokomotiv och elektriska telegrafer? Vad är Hefaiostos i jämförelse med Roberts & Co, Zeus i jämförelse med åskledaren, och Hermes mot Crédit mobilier?" Kort sagt, vad har de grekiska gudarna att sätta emot de moderna tekniska landvinningarna och de samtida storföretagen?

I den aldrig fullbordade texten kommer Marx fram till att den stora utmaningen ligger i att förstå hur grekisk konst och epik "ännu ger oss konstupplevelser och att de på sätt och vis fortfarande gäller som norm och ouppnåeligt mönster för oss". Han kommer fram till den inte helt övertygande tesen att vi genom

⁴⁴ Brev från Marx till Laura Lafargue 11/4 1868, MEW 32:545.

den antika konsten och litteraturen förs tillbaka till ”människlighetens barndom” sådan den utvecklades skönast i antikens Grekland. Det väsentliga har han sagt redan tidigare i texten: utvecklingen är ojämn. Framsteg på ett område innebär inte självklart framsteg på ett annat. Troligen hade han kunnat förtydliga detta: det är på den moderna teknikens, naturvetenskapens och ekonomin områden som vi kan se en klar progression.⁴⁵

Marx förknippas av eftervärlden främst med sitt mångåriga arbete att utveckla en ekonomisk teori. Förvisso såg han en sådan teori som grundläggande för hela den samhällsuppfattning som han ville utveckla. Men personligen ville han så snart som möjligt bli kvitt sitt eget arbete med den. Redan 1851, när han i London hade fått tillgång till en enorm mängd litteratur på British Museum, skrev han till Engels: ”Jag har kommit så långt att jag om fem veckor blir klar med hela den ekonomiska skiten. Och när det är gjort, kommer jag att utarbeta ekonomin, medan jag på biblioteket kastar mig över en annan vetenskap.”⁴⁶ När han 16 år senare äntligen sänt iväg sitt manus till första bandet av *Kapitalet*, meddelar han återigen Engels: ”Denna vecka blir alltså skiten färdig.”⁴⁷ Och det blev den verkligen! Med det var bara första bandet, och fortsättningen av verket kom att sysselsätta Marx under återstoden av hans liv, ackompanjerad av läsning och excerpering av verk i allehanda ämnen.

Men han längtade alltså decennium efter decennium efter att ge sig i kast med andra ämnen att skriva om. Vi har redan sett att tänkte sig ett arbete om Balzacs romaner. Men det var inte det enda projekt som lekte honom i hågen. Han planerade också en filosofihistoria. Filosofihistorien hade varit hans favoritområde vid tiden när han disputerade 1841, och tydligt upphörde aldrig den kärleken, hur mycket han än kom att ägna sig åt andra studiefält.⁴⁸

⁴⁵ Marx, *Texter i urval*, s. 232ff.

⁴⁶ Brev från Marx till Engels 2/4 1851, MEW 27, s. 228.

⁴⁷ Brev från Marx till Engels 12/8 1867, MEW 31:321.

⁴⁸ Lafargue i *Marx och Engels till vardags*, s. 126.

Marx förväxlade aldrig det som var värdefullt för en människa med vad som utgör samhällets avgörande drivkrafter. Han inbillade sig inte heller att materiella intressen i första hand skulle driva människorna. Aischylos och Shakespeare må ha tillhört det förflutna, deras värde bestod för den som förstod att uppskatta dem efter förtjänst. De materiella omständigheterna må sätta de yttre gränserna för vad som är möjligt för en människa, men det är inte driften efter detta det materiella goda som måste vara hennes egen subjektiva drivkraft.

När Marx i *Grundrisse* tillåter sig att spekulera om arbetet i ett framtida samhälle där inte längre utsugning sker är det konstnärens arbete som han ser framför sig. I konstnärens verksamhet råder både frihet och allvar. Eller, som han säger: ”Verkligt fritt arbete – som att komponera – är på samma gång det mest förbannade allvar, den mest intensiva ansträngning.”⁴⁹

⁴⁹ Marx, *Grundrisse. Ett urval*, red. och övers. Sven-Eric Liedman (Stockholm: Tankekraft, 2010), s. 178.

Odlandet av våra sinnen

Hans Larsson och bildningens former

Anders Burman

”Våra sinnen kunna odlas, så att vi förnimma och märka mer, vår fantasi kan få mera styrka och ordning, vårt tänkande mera noggrannhet, våra känslor och önskingar mera omfattning, mera sammanhang, högre föremål.”¹ Allt detta kan bildning innebära och leda till enligt den svenske tänkaren, författaren och folkbildaren Hans Larsson. Citatet är hämtat från *Om bildning och självstudier* som publicerades i broschyrform 1908. Vid den tiden var Larsson professor i teoretisk filosofi vid Lunds universitet. Efter sin avhandling om Immanuel Kants filosofi 1893 hade han skrivit en lång rad vetenskapliga verk, men också essäer och romaner. Han var en av tidens stora folkbildare och hade en genomtänkt uppfattning om vad bildning är. I koncentrerad form kan man ta del av hans syn på och funderingar kring bildningen och dess betydelse i den drygt hundra år gamla broschyren.

Idag ter sig naturligt nog en hel del i denna text om bildning och självstudier inte bara tidspräglad utan också föråldrad. Liksom hos många av hans samtida finns det hos Larsson en något daterad bildningsidealism och föreställning om att bildning verkligen förädlar människan. Om bildning åter ska kunna bli ett riktigt fruktbart pedagogiskt och politiskt begrepp – så som det faktiskt var på Hans Larssons tid – är det nödvändigt att göra

¹ Hans Larsson, ”Om bildning och självstudier”, i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman* (Göteborg: Daidalos, 2010), s. 167.

det mindre exkluderande, konceptualisera det i mindre idealistiska termer och möjligen även ge upp de universalistiska anspråk som begreppet brukar backas upp av. Bildning är onekligen viktigt och bildande undervisning bör på alla sätt och vis uppmuntras såväl i grundskolan och gymnasiet som inom akademien, men det blir lätt fel när man försöker prångla ut bildning som ett glädjebudskap för alla och envar, som den enda vägen till frälsning eller till det lyckliga livet, som när den tyske romantikern Friedrich Schlegel utnämnde bildning till det högsta goda.² Hur betydelsefull bildning är må vara måste man inse att det finns andra sätt att leva och vara lycklig på än det bildade.

Trots den något naiva bildningsidealismen finns det mycket i *Om bildning och självstudier* som fortfarande framstår som högst tänkvärt och användbart och det är detta som utgör utgångspunkten i den här artikeln om olika former av bildning och om bildningsbegreppets relevans och betydelse idag. Även om Larsson inledningsvis konstaterar att bildningsbegreppet brukar användas på en mängd mer eller mindre godtyckliga sätt slår han strax därefter fast att det i ett eller annat avseende handlar om ett kultiverande av människans själsförmögenheter. I ett annat sammanhang framhåller han att det finns tre huvudsakliga sådana förmögenheter, nämligen förståndet, känslan och viljan.³ Till detta finns det skäl att lägga omdömet eller omdömeskraften som en fjärde själsförmåga som i högre grad än de andra är re-

² Friedrich Schlegel, *Ideen* [nr 37], i *Athenäum. Auswahl*, red. Gerda Heinrich (Leipzig: Reclam, 1978), s. 164. Citeras också i Einar Sundsdal, *Naturalistisk humanism. Bidrag til et pedagogisk standpunkt* (Oslo: Universitetet i Oslo, 2013), s. 93.

³ Larsson ger följande tekniska definition av de tre själsförmögenheterna: "1. *Förståndet*, den teoretiska förmågan eller kunskapsförmågan, intelligensen, hvarigenom subjektet upptager objekten såsom sitt innehåll samt bevarar och ordnar detta innehåll. [...] 2. *Känslan*, hvarigenom subjektet omedelbart värderar objekteten såsom föremål för lust och olust. 3. *Viljan* eller den praktiska förmågan, hvarigenom subjektet avsiktligt återverkar på objekten." Hans Larsson, *Lärobok i psykologi på empirisk grund*, 2 uppl. (Stockholm: Norstedts, 1908), s. 6f.

laterad till det politiska.⁴ Om man tar sig an bildning på det sättet, liksom när Larsson i det inledande citatet talade om bildning som ett odlande av våra sinnen, blir frågan om bildningens innehåll – vilken brukar stå i centrum i de ständigt återkommande kanondiskussionerna – ganska ointressant. Klok som han är upprättar Larsson inga listor över vilka böcker man måste läsa eller vad man behöver känna till för att kunna kalla sig bildad. Nej, den typen av kanonrelaterade frågor är helt enkelt av underordnat värde och intresse. Graden av beläsenhet är inte heller något avgörande kriterium för vem som kan sägas vara bildad och vem som inte är det. Som Larsson själv uttrycker det: ”Det finns konstnärer som äro rätt okunniga i det som ’varje bildad bör veta’, men hos vilka man ändå igenkänner den äkta personliga bildningen.”⁵

I stället urskiljar Larsson till var och en av de nämnda själsförmögenheterna korresponderande former av bildning vilka han kallar medborgerlig, etisk, estetisk och logisk bildning. Det är hans utläggning av dessa bildningsformer – vilka också kan beskrivas som fyra dimensioner av det komplexa, svärfångade bildningsbegreppet – som jag här ska ta avstamp i och reflektera vidare utifrån. Jag kommer också att ta hjälp av och hänvisa till annan litteratur av Larsson liksom av andra författare och tänkare som behandlat näraliggande teman och problematiker. Den övergripande frågan är på vilka sätt Larsson förstår de nämnda formerna eller dimensionerna av bildning men också vad de

⁴ I sin aldrig slutförda undersökning av det kontemplativa livet (som var tänkt som en parallell till studien om det aktiva livet med dess tre aktivitetsformer arbete, tillverkning och handlande) utgår Hannah Arendt från tredelningen tänkande, vilja och omdöme, och hon poängterar att den sistnämnda är det mest politiska av de tre förmågorna. Arendt, *The Life of the Mind* (San Diego etc.: Harcourt, 1978); Arendt, *Människans villkor. Vita activa*, övers. Joachim Retzlaff (Göteborg: Daidalos, 1998). Se även Anders Burman, ”Tankens fenomenologi. Hannah Arendts försök att tänka tänkandet annorlunda”, i Ulrika Björk & Anders Burman (red.), *Konsten att handla – konsten att tänka. Hannah Arendt om det politiska* (Stockholm: Axl Books, 2011), s. 165-180.

⁵ Larsson, ”Om bildning och självstudier”, s. 187f.

skulle kunna betyda för oss idag, det vill säga hur de kan omtolkas utifrån vår tids förutsättningar, möjligheter och problem, inte minst inom ramen för dagens högskola och universitet.

Medborgerlig bildning

Den första formen av bildning som Larsson urskiljer är den medborgerliga. Det är ett begrepp som fortfarande används i olika sammanhang, bland annat vid Södertörns högskola där medborgerlig bildning tillsammans med mångkultur och mångvetenskap utgör tre sammanlänkade profilområden. Medborgerlig bildning kan relateras till kunskaper om hur samhället och politiken fungerar, men framför allt har det att göra med hur man faktiskt kan leva ett politiskt, aktivt liv. I Södertörn högskolas forsknings- och utbildningsstrategi framhålls det i enlighet med detta att lärosätet har som mål att studenterna ska ”*växa som människor och utveckla sin förmåga till aktivt medborgarskap*”.⁶ Det är en ambitiös målsättning som man kunde hoppas även gällde andra institutioner och former av högre utbildning, och inte bara i teorin och i olika styrdokument utan också i praktiken.

När Larsson talade om medborgerlig bildning i början av 1900-talet var den naturligt sammankopplad med tidens stora rösträttsreformer och den snabba demokratiseringen av samhället. Från att tidigare ha varit undersåtar blev en stor del av den svenska befolkningen nu medborgare, vilket krävde någon sorts demokratisk bildning. Till viss del kom detta behov att täckas av frivilliga bildningsinstitutioner, däribland det år 1912

⁶ ”Forsknings- och utbildningsstrategi för Södertörns högskola 2012-2014”, [http://webappo.web.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/om_sodertorn_131367210138_8_forsknings_och_utbildningsstrategi_2012_2014_folder_pdf/\\$File/Forsknings_och%20utbildningsstrategi_2012-2014_folder.pdf](http://webappo.web.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/om_sodertorn_131367210138_8_forsknings_och_utbildningsstrategi_2012_2014_folder_pdf/$File/Forsknings_och%20utbildningsstrategi_2012-2014_folder.pdf) (2013-04-09). Se även Henrik Bohlin, ”Vad är medborgerlig bildning?”, i Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist & Håkan Forsberg (red.), *Tvåra möten. Om utbildning och kritiskt lärande* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011), s. 19-34 och Anders Burman, ”Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?”, i Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011), s. 9-31.

grundade Arbetarnas bildningsförbund, ABF, men åtminstone på ett indirekt sätt var också folkskolan och läroverken betydelsefulla i det här sammanhanget. I stor utsträckning är det fortfarande i skolan som vi socialiseras in i den egna kulturens värderingar och lär oss vilka rättigheter och skyldigheter vi har som människor och medborgare.

Vad gäller den formella, institutionaliserade utbildningen är det enligt Larsson av största vikt att man som lärare förhåller sig så opartisk som möjligt och undviker att ta ställning för den ena eller den politiska linjen.

Det blir icke skolans uppgift att göra lärjungen till frihandlare eller protektionist, till en vänsterman eller högerman, men det är skolans plikt att göra honom till en *bildad* vänsterman eller en *bildad* högerman – och skulle av några lärjungar också bli bildade socialister, så är det kanske just nu ingen synnerlig olycka.⁷

Till skillnad från hur det förhöll sig på Larssons tid tas demokratin idag ofta för given, men det är den knappast. Tvärtom måste den i något avseende ständigt erövrats – och levas. Om man med demokrati avser något mer än ett styrelseskick där i övrigt politiskt passiva medborgare var fjärde år röstar på ett eller annat parti som de vill ska representera deras intressen, ja, om man till exempel i stället – i överensstämmelse med bland andra John Deweys och Jürgen Habermas grundsyn – föredrar

⁷ Larsson, "Om bildning och självstudier", s. 174. Däremot ska läraren naturligtvis ha rätt att uttrycka sina politiska åsikter utanför klassrummet framhåller Larsson som här följer Kant som i sin berömda upplysningsupp-sats från 1784 hade hävdade att ämbetsmannen måste göra det som han förväntas göra i sitt arbete – till exempel måste prästen inför sin församling hålla sig till kyrkans lära – men däremot ska han som privatperson ha rätt att ifrågasätta och kritiskt diskutera kyrkans dogmer om han finner dem vara felaktiga eller bristfälliga. Immanuel Kant, "Svar på frågan: Vad är upplysning?", övers. Joachim Retzlaff, i Brutus Östling (red.), *Vad är upplysning?* (Stockholm & Stehag: Symposion, 1989). Se även Erik Tängerstads bidrag i den här volymen, "Bildning – varken utbildning eller inbillning".

att tolka demokrati i termer av en anda som idealt sett genom-syrar hela samhället och som ytterst utgår från medborgarnas politiska aktivitet och deras vilja att genom en öppen diskussion eller deliberationsprocess påverka hur samhället ska utvecklas, då måste det fortfarande sägas vara viktigt med medborgerlig bildning.⁸ Att främja och uppmuntra denna form av bildning kan i själva verket lyftas fram som en av utbildningsväsendets mest betydelsefulla uppgifter. Att det ytterst handlar om demokratins överlevnad poängteras av den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum när hon skriver: ”Det skulle vara katastrofalt att bli en nation med tekniskt kompetent folk som förlorat förmågan att tänka kritiskt, att granska sig själva och att respektera andras mänsklighet och mångfald.”⁹ Enligt Nussbaum är det precis detta som eleverna och studenterna först och främst ska lära sig i skolan och universitetet: att självkritiskt granska sina egna föreställningar, att öva upp sin empatiska förmåga och att se sig själva som världsmedborgare. Då hon tänker sig att dessa förmågor framför allt kan utvecklas genom studier i olika humanistiska ämnen menar hon att humaniora är av största värde för demokratin.¹⁰

Som detta visar bör bildning inte reduceras till enbart en teoretisk angelägenhet, utan den behöver ta sig uttryck i aktivitet,

⁸ John Dewey, *The Public and Its Problem*, i *The Later Works*, vol. 2: 1925-1927 (Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press, 1984). Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992). Se även Anders Burman, ”Dewey och den reflekterade erfarenheten”, i Burman (red.), *Den reflekterade erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande* (Huddinge: Södertörns högskola, 2014), under publicering.

⁹ Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, MA & London: Harvard University Press, 1997), s. 300.

¹⁰ Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* (Princeton & Oxford: Princeton University Press, 2010). Se även Anders Burman, ”Att lära av Liberal Education”, i Strandbrink, Lindqvist & Forsberg (red.), *Tvåra möten*, s. 53-74.

handlande och i bästa fall ett gott omdöme. Ett sådant omdöme visar sig i att man kan fatta välunderbyggda beslut, inte minst i politiska frågor, och bygger mer på erfarenhet än rationellt tänkande. Att kunna och att våga fälla omdömen kan vara nog så svårt eftersom man då inte alltid kan hänvisa till någon överordnad regel eller princip.¹¹ Larsson själv hade stark tilltro till den mänskliga intuitionen med dess syntetiserande förmåga att uppfatta helheter men som också kunde komma väl till pass vid fattandet av svåra beslut.¹² Men ett klokt användande av sitt reflekterande omdöme kräver också mod, erfarenhet, kritisk tänkande och annat som utbildningen kan bibringa eleverna och studenterna. Ja, kunskaper skärper vårt omdöme påpekar Larsson.¹³ Eller som Hans-Georg Gadamer, den tyske hermeneutikern, formulerar det: ”varje student som tagit sina studier på allvar torde bli varse att han givits någonting: modet att fälla ett eget omdöme och förmågan att inte låta sig manipuleras på ett lättvindligt sätt.”¹⁴

Även om man vid fällandet av omdömen inte alltid kan falla tillbaka på någon bestämmande regel vägleds man i många situationer, inte minst vid dilemman och när olika saker ställs mot varandra, av sina underliggande politiska och etiska värderingar. Det finns en stor poäng med att för sig själv men gärna också tillsammans med andra försöka tydliggöra och systematiskt reflek-

¹¹ Detta kallar Kant ett reflekterande omdöme i motsats till bestämmande. I det senare fallet kan det enskilda subsumeras under något allmänt givet. Det reflekterande omdömet krävs däremot när någon sådan allmän lag, princip eller regel inte föreligger. Se Immanuel Kant, *Kritik av omdömeskraften*, övers. Sven-Olov Wallenstein (Stockholm: Thales, 2003), s. 31f.

¹² I sina skrifter återkommer Larsson ofta till intuitionen, bland annat i debutskriften *Intuition. Några ord om diktning och vetenskap* (Stockholm: Bonniers, 1892) och *Intiutionsproblemet särskilt med hänsyn till Henri Bergsons teori* (Stockholm: Bonniers, 1912).

¹³ Larsson, ”Om bildning och självstudier”, s. 179.

¹⁴ Hans-Georg Gadamer, ”Universitetets idé – igår, idag, imorgon”, övers. Thomas Karlsohn, *Psykoanalytisk Tid/Skrift* nr 26–27, 2009, s. 131. Se även Gadamers reflektioner om omdömeskraften i *Sanning och metod i urval*, red. och övers. Arne Melberg (Göteborg: Daidalos, 1997), s. 47–51.

tera över sådana grundvärderingar. En sådan reflektion, som med fördel kan ta sin utgångspunkt i just dilemman av olika slag, kan sägas vara en del av både den politiska och den etiska bildningsprocessen.¹⁵

Etisk bildning

Etisk bildning, den andra formen eller dimensionen av bildning som Larsson uppmärksammar, handlar i grund och botten om kultiverandet av viljan och moralen. Att skaffa sig kunskaper om etiska teorier kan vara nog så betydelsefullt, men här är det primärt fråga om hur man faktiskt förhåller sig till och behandlar andra människor – eller den Andre som det numera brukar heta i sådana här sammanhang, inte sällan med en allmän hänvisning till den franske filosofen Emmanuel Lévinas.

Vad gäller Larsson var han starkt påverkad av Kants kritiska filosofi, inte minst hans etik där viljan spelar en högst framträdande roll. Enligt Kants sinnelagsetik är avsikten bakom en handling det avgörande kriteriet vid bedömningen av dess moraliska värde, eller med andra ord den goda viljan. Som en övergripande etisk princip lyfter Kant fram det så kallade kategoriska imperativet. Han ger imperativet några olika bestämningar av vilka den mest kända är att man ska behandla sina medmänniskor som ett mål i sig, inte som ett medel för att uppnå någonting annat.¹⁶ Larsson håller absolut med om detta, men han påpekar också att det faktiskt inte räcker med en god vilja eller ett gott samvete. ”Samvetet måste alltid få fälla utslaget”, skriver han, ”men samvetet behöver upplysning – det behöver

¹⁵ Om hur man kan arbeta med dilemman i essäskrivande skriver Lotte Alsterdal i ”Essäskrivande som utforskning”, i Anders Burman (red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska läroprocesser* (Huddinge: Södertörns högskola, 2014).

¹⁶ En annan, mer teknisk bestämning av denna moraliska grundlag lyder: ”Handla på sådant sätt att din viljas maxim alltid samtidigt kan gälla som princip i en allmängiltig lagstiftning.” Immanuel Kant, *Kritik av det praktiska förnuftet*, övers. Fredrik Linde (Stockholm: Thales, 2004), s. 52.

bildning.”¹⁷ En sådan moralisk bildning innefattar bland annat en upptränad förmåga att reflektera över det egna handlandet och att kritiskt granska sina egna moraliska föreställningar och begrepp vilka alltför ofta tas för givna.

Även om moraliska uppfattningar och begrepp i sig själva kan vara nog så fina, hedervärda och förträffliga uppstår ofta problem när de ska tillämpas i konkreta situationer. Det kategoriska imperativet kan då te sig väl mekaniskt och oflexibelt, inte minst när olika positiva värden ställs mot varandra, till exempel frihet mot rättvisa eller negativ frihet mot positiv frihet.¹⁸ En annan svaghet gäller den kantska etikens starka fokus på den enskilda människans handlande. På dessa punkter framstår den – och därmed Larssons analys – som otillräcklig och kan med fördel kompletteras med ett andra, mer interrelationella perspektiv. Redan Georg Wilhelm Friedrich Hegel framhöll att Kants etik med dess inriktning på sinnelaget och de rätta handlingar är alltför individuell och inte kan komma åt etikens intersubjektiva, mellanmänniskliga sida. Mot Kants *Moralität* ställde Hegel därför *Sittlichkeit*, en sedlighet som sätter in handlandet och den enskilda människans varande i ett vidare socialt sammanhang och där ett avgörande moment utgörs av människors ömsesidiga erkännande av varandra som fria subjekt. Med Hegels eleganta vändning handlar det här om ”*jag* som är *vi*, och *vi* som är *jag*”.¹⁹ Det kan också uttryckas som att Hegel i betydligt högre grad än Kant är medveten om att människan är ett politiskt djur. Detta insåg emellertid redan Aristoteles. I hans texter kan man också finna många andra centrala insikter rörande den etiska bildningen. Det finns därför skäl att säga något mer om hans syn på etiken.

¹⁷ Larsson, ”Om bildning och självstudier”, s. 176. Om hans syn på det kategoriska imperativet, se också Larsson, *Filosofien och politiken* (Stockholm: Bonniers, 1915), s. 9-21.

¹⁸ Om negativ och positiv frihet, se Isaiah Berlin, ”Två frihetsbegrepp”, i *Fyra essäer om frihet*, övers. Torkel Franzén (Stockholm: Timbro, 1984).

¹⁹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Andens fenomenologi*, övers. Brian Manning Delaney & Sven-Olov Wallenstein (Stockholm: Thales, 2008), s. 165.

I *Den nikomachiska etiken* lägger Aristoteles fram sin moralfilosofi som till skillnad från Kants fokuserar på det goda livet och människans dygder.²⁰ Ordet dygd har idag en främmande klang och förknippas inte nödvändigtvis med något positivt. Men då måste man vara medveten om att det grekiska ordet *arete*, som brukar översättas med ”dygd”, närmast har betydelsen ”moralisk förträfflighet” eller ”duglighet”; att ha *arete*, det är att vara bra på något.²¹ I det moraliska handlandet bör man enligt Aristoteles följa den tumregel som brukar benämnas den gyllene medelvägen och som helt enkelt går ut på att man i möjligaste mån ska undvika både det som är för mycket och det som är för lite, det vill säga att dygden befinner sig mellan två extremer. Så är exempelvis mod en dygd som finns mellan å ena sidan dumdristighet och å andra sidan feighet, medan givmildhet befinner sig mellan ytterligheterna slösaktighet och snålhet, och besinning mellan tygellöshet och känslolöshet. Detta mellanliggande är relativt såtillvida att det inte är detsamma i alla situationer och inte heller lika för alla människor. Det finns ingen klar aritmetisk mitt framhåller Aristoteles, ingen en för alla gånger given medelväg, utan den eftersträvansvärda medelvägen måste avgöras från fall till fall med stöd av erfarenhet och praktisk klokhet.

Ett viktigt aristoteliskt begrepp i det här sammanhanget är *fronesis*. Det brukar översättas med just praktisk klokhet och handlar om förmågan att gå från abstrakta värden och principer till det partikulära, det vill säga hur man i en konkret situation praktiskt förmår använda sina teoretiska kunskaper. Det är en praktisk förmåga som är besläktad med den ovan – i samband med den medborgerliga bildningen – uppmärksammade om-dömesförmågan och kan liksom den tränas upp genom erfarenhet från andra liknande situationer. Det är först och främst ge-

²⁰ Aristoteles *Den nikomachiska etiken*, övers. Märten Ringbom, 2 uppl. (Göteborg: Daidalos, 1993).

²¹ Se t.ex. W. K. C. Guthrie, *The Greek Philosophers from Thales to Aristotle* (London & New York: Routledge, 1989), s. 8f. et passim.

nom erfarenheter som vi kan bli fronetiska eller praktiskt kloka.²² Det mesta av detta skulle Larsson säkert kunna hålla med om men det är ingenting som han utvecklade, vilket säkert till viss del har att göra med att han föredrog Kant framför Hegel, liksom Platon framför Aristoteles. Även om Larssons beläsenhet var stor, liksom hans nyfikenhet på andra tänkare och företeelser, var och förblev han i grunden en kantian. Utifrån ett intersubjektivt bildningsperspektiv framstår det som något begränsat.

Estetisk bildning

Den tredje formen eller dimensionen som Hans Larsson lyfter fram är den estetiska. Liksom för många av hans samtida är den estetiska bildningen för honom intimt sammanlänkad med en föreställning om att kultivera smaken och skönhetssinnet. Även om det kan finnas ett nyttovärde i skapandet och kontemplerandet av konstverk menar Larsson att den estetiska bildningen inte ska reduceras till nytta. Men han följer anmärkningsvärt nog inte heller Kant i insisterandet på det intresselösa välbehagets självtillräcklighet i estetiska sammanhang.²³ Det sköna väcker förvisso välbehag medger Larsson,²⁴ men det behöver inte nödvändigtvis stå helt fritt från intressen. Skönheten är en lyckokälla

²² Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, bok sex. Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000), Christian Nilsson, "Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av Bok VI i Aristoteles Nikomachiska etik", i Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?* (Huddinge: Södertörns högskola, 2009) och Anders Burman, "Det estetiska, kunskapen och lärprocesserna", i Burman (red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser* (Huddinge: Södertörns högskola, 2014).

²³ Jfr Kant, *Kritik av omdömeskraften*, s. 65: "Smak är en förmåga att utan allt intresse bedöma ett föremål eller ett föreställningssätt genom ett välbehag eller ett obehag. Föremålet för ett sådant välbehag kallas skönt."

²⁴ I sin *Lärobok i psykologi*, s. 38 framhåller Larsson uttryckligen: "det sköna väcker välbehag, det fula misshag". För övrigt innehåller Larssons bok om den tyska romantiska och idealistiska filosofin, *Den intellektuella åskådningens filosofi* (Stockholm: Bonniers, 1920), ett kapitel om "Det estetiska problemet hos Kant" (s. 44-58).

som hör samman med det goda livet och framför allt finns det i konsten en stor pedagogisk kraft. Larsson är på den punkten starkt påverkad av Kants efterföljare Friedrich von Schiller och hans brev om människans estetiska fostran, skrivna 1794 och publicerade året efter. Larsson skriver:

I stort sett är det nog så som Schiller tror, att plikten icke får bukt med en oförädlad natur, och gäller det att uppgöra program för en nationaluppfostran, såsom just Schillers uppgift är, så bör man följa Schillers råd att bereda marken genom estetisk (och intellektuell) kultur.²⁵

Samtidigt är det tydligt att det enligt Larsson enbart är viss konst och litteratur som har ett sådant lyckovärde och bildningsvärde. Den smakfostrande attityd som har gått som en röd tråd genom hela den svenska bildningstraditionen återfinns med andra ord också hos Larsson, även om den där inte alls är lika framträdande som hos till exempel Ellen Key.²⁶ Dessutom tänker han sig, precis som Key, att skönhetssinnet, eller rättare sagt dess anlag, finns medfött hos de flesta människor men att många inte lyckas tillvarata och utveckla det. Detta behöver inte alls vara deras eget fel, påpekar Larsson, för inte sällan saknar de helt enkelt möjligheter att odla upp sitt skönhetssinne. En sådan kultivering förutsätter erfarenheter av och återkommande möten med god konst, musik och litteratur, vilket alltför många människor aldrig får uppleva.

Numera är det långt ifrån självklart att tala om estetisk bildning, delvis på grund av just den tvivelaktiga smakfostringsambition som den ofta gått hand i hand med. Om man ska tala om en

²⁵ Larsson, *Den intellektuella åskådningens filosofi*, s. 93. Larsson återkommer ofta till Schiller och hans estetiska brev, t.ex. i *Filosofien och politiken*, s. 3ff.

²⁶ Se vidare Ronny Ambjörnsson, *Ellen Key. En europeisk intellektuell* (Stockholm: Bonniers, 2012), Anders Burman, ”Den svenska radikalismens *enfant terrible*: Ellen Key”, i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner* (Göteborg: Daidalos, 2012), s. 95-110, och – rörande temat smakfostran generellt – Per Sundgren, ”Smakfostran. En attityd i folkbildning och kulturliv”, *Lychnos* 2002.

sådan form av bildning idag – vilket jag trots allt menar att det finns anledning att göra – behöver man inte bara överge den smakfostrande attityden utan överhuvudtaget vidga perspektivet till att inte enbart gälla exkluderande former av kanoniserad konst. I bildningsdiskussioner utgår man fortfarande alltför ofta från en uppdelning mellan förment god konst och annat som betraktas som kitsch eller låg och tarvlig populärkultur. I själva verket kan praktiskt taget vad som helst, från naturupplevelser till andra människors förmedlade erfarenheter i form av till exempel litteratur eller filmer, fungera utmärkt som utgångspunkter för estetiska bildningsprocesser. Att en viss typ av litteratur och konst av tradition och hävd har prioriterats som bildningsmedel inom framför allt det högre utbildningssystemet, men också inom skola och gymnasium, innebär inte att det inte finns mycket annat som också kan göra det. Klassiker som Platon, Dante, Shakespeare, Strindberg och Virginia Woolf är förvisso viktiga; inte för inte är de just klassiker som ständigt lockar till nya läsningar och tolkningar. Men de kan på intet sätt sägas vara nödvändiga för den estetiska bildningen.

I sig själv betyder en bok – oavsett dess eventuella klassikerstatus – inte särskilt mycket, utan det viktiga är vad man gör med den, hur man läser och tolkar den, reflekterar över den och använder sig av den. I samband med talet om den estetiska bildningen framstår det överhuvudtaget som fruktbart att flytta fokus från kultiveringen av skönhetssinnet till den upplevande och tolkande aspekten av den estetiska erfarenheten. Som Gadamer och andra hermeneutiker har understrukt är människan som sådan ett tolkande djur och vi tolkar i själva verket hela tiden, men det är framför allt i upplevelsen av och den reflekterande konfrontationen med estetiska verk som vår tolkningsförmåga utmanas och sätts på prov.²⁷ Genom tolkande möten med romaner och konstverk av olika slag kan vår förståelse fördjupas såväl av den värld i vilken vi lever som av våra medmänniskor och oss själva.

²⁷ Gadamer, *Sanning och metod*.

Ett användbart begrepp i det här sammanhanget är narrativ fantasi eller inlevelseförmåga (*narrative imagination*), det vill säga den förmåga att sätta sig in i andra människors situationer som enligt Nussbaum kan odlas upp just genom att ta del av en viss typ av realistiska romaner. Nussbaum hävdar att man genom läsning av romaner som Charles Dickens *Hårda tider*, Henry James *Porträtt av en dam* eller Richard Wrights *Son av sitt land* kan ta del av andra människors erfarenheter och att de bland annat därför lämpar sig utmärkt som utgångspunkter för etiska reflektioner och diskussioner. Särskilt poängterar hon att man genom läsningen av berättande romaner kan öva upp sin empatiska förmåga att placera sig själv i andra personers ställe.²⁸ I och med uppövandet av den narrativa fantasin utvecklas vår empati med andra människor runt om i världen. På detta sätt kan den estetiska och den etiska bildningen korsbefrukta varandra.

Samtidigt är det av största vikt, framhåller Nussbaum vidare, att rikta en kritiskt granskande blick mot sina egna föreställningar och försanttaganden – och därmed kommer vi in på den fjärde och sista formen av bildning som Larsson behandlar, nämligen den logiska eller kognitiva.

Logisk bildning

Den logiska bildningen fokuserar på förståndet och är relaterad till det som vi idag brukar kalla kritiskt tänkande. Värt att notera är att också Larsson använder det senare uttrycket, som en förmåga att tänka på ett logiskt korrekt sätt, att kritiskt granska det givna och att i en argumentation kunna bedöma vad som rätt och fel. I samband med en diskussion om vikten av att skilja mellan å ena sidan sådant man själv sett och upplevt och å andra sidan sådant som man känner till tack vare andra eller genom medier av olika slag, alternativt som man med bättre eller sämre skäl slutit sig till, understryker Larsson också behovet av att ut-

²⁸ Se t.ex. Nussbaum, *Cultivating Humanity*, Nussbaum, *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life* (Boston: Beacon Press, 1995).

veckla sitt sinne för auktoriteter. Han beskriver det som en förmåga ”att kunna bedöma och så att säga vädra sig till vem som är den bästa auktoriteten i särskilda frågor”.²⁹ Oavsett om vi vill det eller inte måste vi ständigt förlita oss på något slags auktoriteter. Därför är det av stor betydelse att ha en sådan utvecklad känsla för vilka auktoriteter som är värda att lyssna på och ta till sig – och vilka som inte är det. I bästa källkritiska anda noterar Larsson också att en person som är en auktoritet på ett område absolut inte behöver vara det på andra.

Till den logiska bildningens kännetecken hör enligt Larsson vidare att vara uppmärksam på hur man själv och andra använder ord och begrepp, särskilt när det är fråga om öppna begrepp utan någon fast innebörd. En central filosofisk insikt i en viss slags filosofi under det senaste århundradet, förknippad inte minst med Ludwig Wittgenstein, är att filosofiska problem ofta går att föra tillbaka på språkliga oklarheter och att dessa problem därför kan klargöras och försvinna genom en språklig analys.³⁰ Larsson är helt klart inne på samma spår, men utvecklar det inte vidare utan lyfter i stället fram betydelsen av att undvika logiska felslut. Han ger följande klassiska exempel på ett sådant felslut: ”Cajus är en räv, alla rävar ha fyra fötter, alltså har också Cajus fyra fötter”, och förklarar pedagogiskt:

Felet ligger i att räv ena gången betyder djuret, andra gången en filur – och var en och som läser exemplet känner sig övertygad om att aldrig kunna begå en sådan blunder. Den kan han icke heller, men må han vara på sin vakt, när han talar om sådana saker som kultur och lycka, om livsglädje, om bildning och dylikt, att han icke råkar in i ett rävslut.³¹

Ja, bildning är sannerligen inget lätthanterligt begrepp och Larsson har förstås rätt i att man här måste passa sig så att man inte

²⁹ Larsson, ”Om bildning och självstudier”, s. 181.

³⁰ Ludwig Wittgenstein, *Filosofiska undersökningar*, övers. Anders Wedberg (Stockholm: Bonniers, 1978).

³¹ Larsson, ”Om bildning och självstudier”, s. 180f.

gör sig skyldig till sådana ”rävslut”. De manifesterar sig allt som oftast i att man i diskussioner om bildning tenderar att tala förbi varandra. Bara för att man använder samma term – till exempel ”bildning” – behöver man inte tala om samma sak. Därför är det viktigt att vara uppmärksam på hur man själv och andra använder sådana öppna termer och begrepp.

Larsson fortsätter med att konstatera att det hela paradoxalt nog inte behöver bli enklare bara för att information föreligger. Ibland kan det snarare förhålla sig precis tvärtom, det vill säga att en stor mängd information förvirrar och försvårar beslut och handlande. I det sammanhanget gör han gällande att det i hans samtid finns ett informationsöverflöd och att det därför är en ”misshushållning med tid att läsa en bok bara därför att man har den”.³² Man måste aktivt ta ställning till vilka texter som är värda att läsa och även lära sig att tolka information och göra motiverade urval. Det behöver väl knappast understrykas att allt detta är förmågor som fortfarande framstår som synnerligen giltiga och relevanta, ja, mer idag än någonsin förr.³³

Allt som allt innebär detta att det kritiska tänkandet kan tolkas inom ramarna för bildningen. Om kritiskt tänkande har att göra med våra kognitiva förmågor, som att tänka logiskt och kunna betrakta saker och ting ur olika perspektiv, är bildning ett vidare begrepp som handlar om utvecklingen av individens anslag. I grund och botten bygger bildning på det faktum att människor kan förändras genom vissa former av kunskaper. Bildning inkluderar på så sätt hela människans utveckling, det vill säga inte bara kognitivt utan också politiskt, moraliskt och estetiskt.

Djup och bredd

Detta är således de fyra former eller dimensioner av bildning som Hans Larsson urskiljer: medborgerlig, etisk, estetisk och

³² Larsson, ”Om bildning och självstudier”, s. 182.

³³ Att kritiskt tänkande, tolkningskompetens och en allmän källkritisk förmåga är viktigare än någonsin har särskilt betonats av Bengt Kristensson-Uggla i *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid* (Stockholm: Santérus, 2012).

logisk bildning.³⁴ Som så många andra bildningstänkare under de senaste århundradena betonar han vikten av att de olika bildningsformerna och de självförmögenheter med vilka dessa korresponderar ges en balanserad utveckling, det vill säga att de kultiveras på ett så harmoniskt sätt som möjligt. Framför allt bör man undvika att låta någon förmögenhet förbli okultiverad. Som Larsson kategoriskt uttrycker det i sin *Lärobok i psykologi*:

En ofullkomlighet hos en sida af själslivet visar sig alltid för den, som ser djupare, medföra en ofullkomlighet också hos de öfriga. Målet är därför alla förmögenheternas harmoniska utveckling.³⁵

Inte desto mindre rekommenderar han i broschyren om bildning och självstudier att man ska fördjupa sig i ett visst specialområde snarare än att försöka känna till lite om mycket. Med andra ord insisterar han på betydelsen av avgränsning och koncentration. Mottot till broschyren är talande nog: ”*Icke allt, men det hela – i delen*”.³⁶ Detta kan framstå som motsägelsefullt i ljuset av nyss nämnda harmonitanke, men man kan tolka det som att Larsson poängterar att man bör söka det hela och allmängiltiga inom sin specialitet snarare än att försöka lära sig lite om allt i överensstämmelse med något utslätat allmänbildningssideal, ”mångläseriet” som han avfärdar det som.

³⁴ Man skulle naturligtvis också kunna urskilja andra former, till exempel religiös bildning (som Larsson själv i förbigående omnämner) eller vad den norske pedagogiske teoretikern Lars Løvlie kallar teknokulturell bildning, som kort kan beskrivas som förmågan att hantera dagens informations- och kommunikationsteknologiska kultur som radikalt skiljer sig från den som fanns för bara några decennier sedan och som har skapat helt nya förutsättningar och möjligheter för våra bildningsprocesser. Lars Løvlie, ”Teknokulturell danning”, i Rune Slagstad, Ove Korsgaard & Lars Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger* (Oslo: Pax, 2003); Løvlie, ”Teknokulturell bildning”, i Bernt Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar* (Göteborg: Daidalos, 2007).

³⁵ Larsson, *Lärobok i psykologi*, s. 47f.

³⁶ Larsson, ”Om bildning och självstudier”, s. 167.

Även om han tyvärr inte fördjupar det spåret kan detta perspektiv kopplas samman med den odling av sinnen som nämndes inledningsvis. En liknande föreställning om sinnenas kultivering återfinns för övrigt hos Karl Marx. I de så kallade *Ekonomisk-filosofiska manuskripten*, tillkomna i Paris 1844 men publicerade först kring 1930, det vill säga långt efter att Larsson författade sin bildningsbroschyr, skriver Marx så här: ”*Utvecklingen* av de fem sinnen har varit ett verk av hela den hittillsvarande världshistorien.”³⁷ Larsson intar inte ett lika radikalt historiserande perspektiv, men det är ändå tydligt att han menar att de mänskliga sinnen är föränderliga och att, för att återigen citera Marx, ”det mänskliga ögat upplever något annat än det primitiva, omänskliga ögat, det mänskliga örat något annat än det primitiva örat, osv.”³⁸ Det är onekligen en intressant tanke, att bildning inte bara eller ens i första hand handlar om att kunna det ena eller det andra, utan också visar sig i hur man upplever och erfar världen, ”att vi förnimma och märka mer” som Larsson uttrycker det.³⁹ Tankegången skulle kunna illustreras av det faktum att en biolog och ornitolog har helt andra förnimmelser och upplevelser under en skogspromenad än någon som saknar naturkunskaper, eller att en arkitekt eller stadsplanerare ser så mycket mer i ett urbant landskap än de flesta andra. Vad Larsson i likhet med Marx visar är att bildning gör oss mer uppmärksamma på detaljer och att vi i många fall klokt i att försöka få syn på helheten i delen.

Vidare är Larsson övertygad om att det finns något personligt bildande i varje fack, något som han uppfattar som ”det allmänmänskliga, det för personligheten värdefulla – det hela”.⁴⁰ Detta gäller inte bara samtliga akademiska discipliner utan också kun-

³⁷ Karl Marx, *Texter i urval*, red. Sven-Eric Liedman & Björn Linnell (Stockholm: Ordfront, 2003), s. 87.

³⁸ Marx, *Texter i urval*, s. 86.

³⁹ Larsson, ”Om bildning och självstudier”, s. 167.

⁴⁰ Larsson, ”Om bildning och självstudier”, s. 187.

skaper relaterade till olika yrkesprofessioner och bestämda frågor som man kan fördjupa sig i:

För en arbetare är det ganska naturligt att gå ut från arbetarefrågan, bryta sig igenom den blotta tidningsläsningen, som de flesta bli hängande i, och gå till böcker som ge grundligt besked; därav skulle följa mycket gott. Och om en och annan av våra lantbrukare – för att icke tala om våra godsägare – ville låta sina uppgifter som husbonde och kommunalman locka honom över till nationalekonomi och socialetik, så skulle han ha valt en mycket passande specialitet.⁴¹

Bland bildningsteoretiker är det annars betydligt vanligare att understryka den andra sidan av saken, det vill säga att koppla samman bildning med förmågan till överblick och att kunna se sammanhang och förstå relationer. Här framstår Ellen Key som typisk när hon framhåller: ”Översikten, helhetssynen, syntesen – detta är på tankens område bildningens högsta resultat.”⁴²

Men snarare än att ställa de båda perspektiven mot varandra skulle de kunna urskiljas som två olika rörelser i själva bildningsprocessen, å ena sidan en fördjupande, analyserande rörelse och å andra sidan en vidgande, syntetiserande rörelse. Huvudpoängen är att fördjupning och bredd inte utesluter varandra, utan att de i den enskilda människans bildningsprocess optimalt sett går hand i hand. Detta skulle mycket väl kunna lyftas fram som bildningens motsvarighet till den så kallade hermeneutiska cirkeln eller spiralen.⁴³ På samma sätt som tillägandet av en text pendlar mellan en övergripande förståelse av helheten och en

⁴¹ Larsson, ”Om bildning och självstudier”, s. 190.

⁴² Ellen Key, ”Bildning. Några synpunkter”, i Burman & Sundgren (red.), *Bildning*, s. 141.

⁴³ Rörande den hermeneutiska cirkeln, se t.ex. Friedrich Schleiermacher, ”Inledning till hermeneutiken”, övers. Joachim Retzlaff, *Res Publica* nr 8, 1987, s. 363, Martin Heidegger, *Varat och tiden*, övers. Richard Matz (Lund: Doxa, 1981), s. 198f. och Gadamer, ”Om förståelsens cirkel”, i Konrad Marc-Wogau, Lars Bergström & Staffan Carlshamre (red.), *Filosofin genom tiderna. 1900-talet. Efter 1950*, 2 uppl. (Stockholm: Thales, 2008), s. 102-110.

fördjupad förståelse av dess olika delar rör sig bildningsprocessen dialektiskt fram och tillbaka mellan fördjupning och utvidgning, mellan det koncentriska och det excentriska.

Man skulle också kunna tala om bildning som ett inre associationsrum, det vill säga ett imaginärt rum i vilket vi placerar ny information och sådant som vi upplevelser och erfar. Detta sätts därigenom i ett sammanhang och ges fördjupad mening. De som resonerat kring bildning i sådana termer har i regel haft blicken vänd mot det västerländska kulturarvet. Föreställningen att vi blir bildade genom att fördjupa oss i den egna kulturens traderade erfarenheter har i själva verket varit central i den traditionella, nyhumanistiska bildningskonceptionen, men idag framstår det som nödvändigt att vidga perspektivet utöver det västerländska kulturarvet och även inkludera ett spatialt och synkront perspektiv i associationsrummet. Enligt ett sådant synsätt visar sig bildning i förmågan att relatera till och kunna kontextualisera inte bara händelser och skeenden i det förgångna utan också sådant som sker runt omkring i dagens globaliserade värld. Det är lika mycket en politisk förmåga som en historisk.

Effekten av allt detta skulle kunna beskrivas som en sorts historisk, kulturell och politisk läskunnighet, med en utvecklad kontextualiseringsförmåga och en gedigen handlingsberedskap. En sådan upptränad förmåga, som utmärks av fördjupning och överblick, att kunna se sammanhang och förstå relationer i både ett diakront och ett synkront perspektiv, behövs idag mer än någonsin för att kunna begripliggöra, hantera och på ett praktiskt klokt sätt kunna agera i den alltmer komplexa värld i vilken vi lever. På så sätt kan bildning hos den enskilda människan sägas manifesteras i ett reflekterande, kritiskt men samtidigt bejakande förhållningssätt, med en öppenhet för nya erfarenheter och en beredskap att lära sig nya saker. Att leva på ett sådant sätt är inte alltid så enkelt, men ofta utvecklande och lustfyllt. Som Larsson avslutar sin bildningsbroschyr i ett försök att besvara frågan om vilken litteratur man egentligen bör läsa

och med en påminnelse om att det som är glatt kan vara nog så allvarligt: ”allt det, som gör dig djupast glad, det skall du läsa.”⁴⁴

Här påminns man om att Larssons skrift primärt handlar om självbildning, med reflektioner kring och konkreta tips på hur en människa kan bilda sig på egen hand. Han knyter i det avseendet an till en dominerande tradition av bildningstänkande från Wilhelm von Humboldt och framåt som poängterar just ensamhetens betydelse i bildningen. Denna idealisering av individen, som passar lika väl samman med en kantiansk eller romantisk geniestetik som med ett hyllande av den akademiska ensamheten, behöver idag om inte överges så i vart fall kompletteras med ett mer socialt, interrelationellt perspektiv, i synnerhet när man talar om bildning i samband med den institutionaliserade utbildningen.

Samtidigt kan man inte komma ifrån att den avgörande impulsen i bildningsprocessen bara kan komma från de lärande själva. Man kan helt enkelt inte bilda andra, utan bildning är alltid på ett eller annat sätt fråga om självbildning. Man bildar sig själv, men att växa är såväl enklare som roligare och mer stimulerande att göra tillsammans och i dialog med andra växande människor.

⁴⁴ Larsson, ”Om bildning och självstudier”, s. 193.

Bildning och kritiskt tänkande i teori och praktik

Bernt Gustavsson

I den här artikeln ska jag söka visa hur bildning och kritiskt tänkande hänger samman i teori och praktik. Bildning innefattar en tanke om att betrakta tingens ordning både i det lilla och det stora, både i att se detaljerna i sin skärpa och att se dem i ett större sammanhang. Det lilla, nära och enskilda kan benämnas det partikulära och det allmänna det universella. En utveckling av bildningstanken i förhållande till dagens kultur och samhälle skulle kunna vara att undersöka relationen mellan det universella och det partikulära på ett nytt sätt. Att betrakta eller bestämma något ur ett universellt perspektiv, till exempel alla människors lika värde, innefattar en ambition att se något som en objektiv sanning. Denna sanning kan ifrågasättas ur vissa partikulära eller subjektiva perspektiv.

Kritiskt tänkande kan utvecklas ur en undervisning som anlägger båda perspektiven och söker dialogiska konflikter och harmonier mellan dem. Kritiskt tänkande förutsätter att inte ta tingens ordning för given, utan innefattar förmågan att tänka och se ur ett annorlunda perspektiv. Såsom givna sanningar idag vanligen presenteras för oss på ett allmänt, abstrakt policyplan, visar sig vid närmare detaljerad undersökning inte stämma, varken i det enskilda eller i praktiken. I till exempel de föreskrivna reglerna för vården sägs att alla människor ska behandlas lika efter likvärdighetsprincipen men i praktiken är så inte fallet. Det talas om människans egenvärde, men samtidigt vet vi att över-

väganden inom vården görs utifrån ekonomiska kriterier, om vad en viss medicin eller vård får kosta. Detta vet alla som är involverade i praktiken. Ett kritiskt förhållningssätt innefattar att både tänka och handla kritiskt, i teori och praktik. Kunskap kan betraktas och användas olika på skilda nivåer och i olika verksamheter som innefattar både att tänka och att handla. Bildning och kritiskt tänkande innebär att se vilken kunskap och vilka perspektiv som är mest fruktbara i förhållande till det syfte man har, den verksamhet man arbetar i och vilka problem man vill lösa. Undervisning i olika typer av utbildningar och olika verksamheter bör utgå från denna insikt. I den här artikeln ska jag först diskutera kritiskt tänkande i förhållande till media, utbildning och vetenskap, för att sedan resonera om vad kritisk förmåga kan innebära i förhållande till en utveckling av bildningstanken.

Det självklaras förblindelse

Detta försvåras av att människor vardagsvis är nedsänkta i något utan att själva vara medvetna om det. Man har alltid en utgångspunkt eller ram för sin kritik av något som ligger utanför denna ram. Men att förhålla sig kritisk till det man känner sig hemma i och håller hårt om är betydligt svårare än i förhållande till det främmande. Detta är en central del av vad som kallas ideology-kritik. Liberalismen, den dominerande ideologin i vår tid, finns i en rad olika schatteringar som innebär olika uppfattningar om frihet och jämlikhet. Den utgör måttstocken för att bedöma andra kulturers förehavanden än den västerländska.

När den kinesiske författaren Mo Yan tilldelades 2012 Nobelpriset i litteratur visade det sig att flertalet litteraturkritiker inte kände till honom eller hade läst en rad av honom. De som är Kinakännare eller hade läst hans böcker var glada och entusiastiska och såg honom som en stor författare med unika erfarenheter. Kulturchefer och ledarskribenter på de liberala, ideologiskt ledande tidningarna ställde honom dock genast till svars politiskt, för att stå för nära kommunistpartiet. En ideologisk dimma

läggs över ett fall som till större delen är okänt för de flesta. Få vet under vilka betingelser han arbetar, på vilket sätt han kritiserat regimen i sina verk, på vilket sätt han är delaktig. Detta ideologiska raster döljer en verklighet som ska förstås utifrån sina egna förutsättningar, sin historia och sin kultur.

Liberalismen är ovärderlig i försvaret för mänskliga rättigheter, men den kan bli ett förtryckande verktyg över olikheter och skillnader som vi inte riktigt förstår och än mindre som vi dömer på förhand efter en fastställd måttstock. Fördomen i klassisk bemärkelse råder. Sådovida har vi alla fördomar utifrån vad vi är nedsänkta i, men det avgörande ur bildningssynpunkt är om vi lyckas överskrida det redan bekanta och öppna för en vidare förståelse för det främmande och annorlunda. För att nå en sant kritisk hållning i förhållande till det kaotiska informationsöverflöd vi omges av krävs för det första tillgång till andra verklighetsbeskrivningar än de som dominerar medialt och i samhället. För det andra krävs en förmåga att hantera och kunna se sakernas tillstånd ur olika perspektiv, för att utifrån det forma sin egen välgrundade mening. Utsikterna för att åstadkomma detta är goda med tillgången till rika informationskällor. Möjligheten till val och sovring mellan olika framställningar av en sak leder vidare från den ideologiskt givna sanningen på tidningarnas ledarsidor och medias vinklingar av nyheter. Information transformeras till kunskap när någon tolkat och förstått informationen och satt in den i ett meningsfullt sammanhang, vilket utgör grunden för att bilda sig en egen mening. Om det därtill är sant att tolkningen av oss själva och tolkningen av tillvaron hänger samman så behöver dessa perspektiv förbindas med den egna självuppfattningen, identiteten. Låt oss utgå från Immanuel Kants tanke om att tänka kritiskt är att kunna tänka annorlunda, att genom fantasi och föreställningsförmåga kunna se världen ur andra perspektiv än de givna, eller till synes självklara. Det hänger samman med kreativ förmåga. Vetenskapliga och konstnärliga nydaningar görs så gott som uteslutande ge-

nom att någon eller några förmår ställa sig utanför det givna sammanhanget och förstår dess begränsningar.

Utbildning och kritik

Lyssnar vi till de massmediala diskurserna om skola och utbildning är de internationellt sett närmast identiska i form av olika medel för att främja den nationella konkurrensen, med honnörsord som kvalitet med innebörden mätning av resultat. I det avseendet tycks vi leva i en närmast monolitisk värld som står långt från den mångfald som är nödvändig för kritiskt tänkande och bildning. Just därför behövs yttrandefriheten och pluralismen, enligt en av liberalismens fäder, John Stuart Mill.¹ Skolor och institutioner med bildningsambitioner har i olika varianter haft detta inskrivet i sina förordningar. Bildning utgår från möjligheten att bilda sin egen mening och för detta krävs en relativ frihet i förhållande till stat och marknad, maktens och pengarnas värld.

En central dimension av bildning är att se vilket sammanhang man lever och verkar i. Det sammanhang vi ingår i är både socialt och kulturellt rotat, vi är så att säga nedsänkta i det. Vi är nedsänkta i våra arbetsplatser och institutioner och i den massmediala förståelsen av världen. Vi är nedsänkta i vår identitet, som svensk eller som somalier i vår stad eller plats. Så sett är vi alla begränsade.

Den stora frågan är om man som människa förmår att gå utanför detta sammanhang. Många skulle förneka det, säga att det är omöjligt, andra att vi kan det, under vissa betingelser. Den nu bortgångne litteraturvetaren Edward Said skrev att massmedia alltid går maktens ärenden och för att kunna skaffa sig andra beskrivningar av världen behöver vi ha skönlitteraturen.² Där får vi de alternativa perspektiv på världen som inte ryms i massme-

¹ John Stuart Mill, *Om friheten* (Stockholm: Natur och Kultur, 2009), övers. Alf Ahlberg.

² Edward Said, *Den intellektuelles ansvar* (Stockholm: Ordfront, 1995), övers. Hans O. Sjöström.

dia. Men då menade han sådan litteratur som inte enbart handlar om det egna och välbekanta, utan där man möter det ovanliga och främmande. Själv var han född i Palestina och kände aldrig att han hade något hemland eller ett fast hem. Han brukar räknas till den postkoloniala litteraturens pionjärer. Det är litteratur som oftast skrivs av författare som är födda på södra halvklotet, men som skaffat sig rikare erfarenheter genom att ha flyttat till det norra, eller tvärtom. Vad det exemplet säger oss är att vi har större möjlighet att utveckla en kritisk kompetens om vi har fler och rikare erfarenheter, att se det egna genom det främmande. Eller som Hegel uttryckte det: att se det egna i det främmande och det främmande i det egna.³

Vetenskap och kritik

Ett kriterium för kritisk förmåga innefattar kapaciteten att kunna stiga ut ur sin egen kontext och se den i jämförelse med andra. Vi är alla inställda i och uppväxta i olika traditioner, vetenskapligt, kulturellt och socialt. Vilka sammanhang vi ger beteckningar för vårt eget sätt att se kan vara i form av religion, livsåskådning, ideologi, vetenskaplig tradition eller teori, buden är legio. Att inta en ståndpunkt eller ha en utgångspunkt för hur man tänker om tillvaron är naturligt för de flesta människor, må vara av privat eller socialt vedertagen karaktär. Respekt för andra människors livsåskådningar ingår i en sådan hållning. Detta länkar i sin tur till ett försvar för pluralism, att olika åsiktsriktningar och opinioner ska få komma till tals i fri och öppen diskussion. För lärare är detta både en professionell och demokratisk skyldighet. Då ingår att presentera olika perspektiv, inget hindrar att man anger sin egen position. Det centrala är att det på varje skola oavsett profil ska finnas utrymme för var och en att bilda sig sin egen uppfattning. Detta tycks idag vara lättare att åstadkomma i folkbildande verksamhet än i den reguljära sko-

³ Jfr Jonna Bornemark (red.), *Det främmande i det egna. Filosofiska essäer om bildning och person* (Huddinge: Södertörns högskola, 2007).

lan. Inom folkhögskolan finns en stark tradition av pluralism och allsidighet, jämfört med de friskolor som växer fram utifrån en bestämd uppfattning.⁴

Efter ett av mina många besök i Sydafrika var jag inbjuden att föreläsa på en skola om landet. Då hade just Lasse Bergs utmärkta bok *Gryning över Kalahari* utkommit. Jag berättade om att människan troligen uppkom på kaplandets stränder, på grund av den rika tillgången till fisk och skaldjur. Både elever och lärare räckte upp handen och frågade hur det kunde vara så när Gud har skapat världen. Hur hanterar man en sådan situation, när man ställs inför två oförenliga, diametralt motsatta synsätt? Motsättningen brukar kallas evolutionism och kreationism. Så här har jag försökt i egen praktik. Ur ett biologiskt perspektiv är det nödvändigt att redogöra för de enorma landvinningar som gjorts inom biologin ända sedan Darwins upptäckt och alla de kunskaper den gett oss. Är man idéhistoriker är det fruktbart att se hur darwinismen växte fram och hade sällskap med andra uppfattningar. Då är det oundvikligt att se vad den växte fram ur och vad den var i opposition till. Det är början till en relativisering som ökar förståelsen för vad darwinismen innebär. Vi kommer till sist till frågan om vad som utgör alternativet till evolutionismen och både historiskt sett och enligt en vanlig uppfattning idag så är det kreationismen. Antingen har naturen och vi skapats genom naturens egen utveckling eller så finns det en skapare, en kreatör. Kreationismen är idag en stark rörelse, inte minst i USA, där man i vissa delstater är skyldig att undervisa om båda synsätten. Ett ofta använt argument är vad som kallas *intelligent design* och det vanligaste exemplet är det mänskliga ögat. Hur har en sådan sinnrik organism kunnat skapas av naturen själv? Det måste finnas en skapare bakom. En sådan rörelse får i sin tur biologer och skribenter att gå ut i försvar för evolutionsläran. En av de mest dominerande i branschen är Richard Dawkins som i bok efter bok hävdar darwinismens

⁴ Se t.ex. Bernt Gustavsson m.fl. (red.), *Folkhögskolans praktiker i förändring* (Lund: Studentlitteratur, 2009).

sanning. En av hans mest berömda böcker har titeln *Den själviska genen* och säger oss att egoismen är betingad av evolutionen.⁵

Hur lär man då barn och ungdomar i skolan att inta en kritisk hållning till en sådan fråga? Till synes två helt oförenliga uppfattningar står emot varandra. Man kan komma från ett hem som är kristet i fundamental mening, eller man kan ha biologer till föräldrar. Ur vetenskapens och rationalitetens synpunkt har biologen rätt, ur en strikt kristen synpunkt har Bibeln rätt. Den avgörande fråga som gör detta kritiskt pedagogiskt hanterbart är vilka slutsatser man drar av en vetenskaplig upptäckt eller en religion. I början av min bana som idéhistoriker studerade jag vilka slutsatser som grundarna av kvantfysiken drog av sina vetenskapliga upptäckter. De var av både religiöst och metafysiskt slag. Kvantfysiken var då aktuell i samband med den rörelse som går under beteckningen *new age*. Jag arbetade själv som lärare på folkhögskola och hade flera elever som försvann ur studierna till sekteristiska rörelser. Mitt eget svar var att skriva en bok som ställde *new age*, österländska religioner och kvantfysik i ett större sammanhang. Genom att ge olika perspektiv på människans natur, samhällsideologier och naturen så var ambitionen att ge möjlighet till en kritisk hållning till något som framställde som givna sanningar. På liknande sätt kan vi se hur en strikt vetenskaplig hållning framställs som ett heltäckande alternativ, som något som ger svar på alla frågor – eller en religion som gör samma sak, vad som kallas en fundamentalistisk hållning. Bokstaven är rätt och helig. Jag menar att ett liknande förhållnings-sätt idag är företrädd av samtida biologer och företrädare för darwinismen. Dawkins är kanske det tydligaste exemplet, vilket framstår som dogmatiskt i jämförelse med mer ödmjuka slutsatser av vetenskapliga resultat. Men vilket är då alternativet om man hamnar i en rävsax mellan två till synes helt oförenliga ståndpunkter?

⁵ Richard Dawkins, *Den själviska genen*, övers. Roland Adlerberth (Stockholm: Tiden, 1983).

Även här består det i att använda sig av mångfalden. En fundamentalistisk ståndpunkt upphäver i sig andra uppfattningar, det är den för evigt fastslagna sanningen. Skillnaden till en vetenskapligt baserad uppfattning är insikten att vetenskaplig kunskap är kritiserbar och föränderlig. Båda kan användas som maktinstrument för skilda intressen, fundamentalismen inte sällan för att förtrycka kvinnor, vetenskapen lika ofta för att fastslå människans natur. Med den för tillfället mycket starka frammarsch som biologin gjort genom bioteknik och medicin, frammanas inte minst massmedialt bilden av att om vi förstår den mänskliga hjärnans mekanismer så kommer vi till sist att veta allt om människan. En sådan uppfattning kan kallas biologistisk, då den drar fundamentala slutsatser från en vetenskap, eller en vetenskaplig nivå, vilket utesluter sociologiska och psykologiska insikter om människan.

Vetenskap och vetenskaplig kunskap kan förstås ur en rad olika perspektiv. Samtidigt finns det genom historien en bestämd uppfattning om vad som utmärker den sanna vetenskapen. Dessa uppfattningar bildar en hierarki i vilken en vetenskap har makt och tolkningsföreträde på den sanna vetenskapen. Strax innan jag skriver detta har jag läst P. C. Jersilds bok *Ypsilon*.⁶ Jersild beskriver här de personer han gestaltat i sina tidigare böcker. Den börjar med huvudpersonen i *Barnens ö*, som då var en pojke, men nu är vuxen och doktorand i filosofi. Han skriver på ett avhandlingsämne Jersild kallar ”Dekonstruktion och reduktionism”. Med det som exempel kritiserar han den kontinentala filosofi det hela utgår från. Han ironiserar över fenomenologin, över det postmoderna tänkandet. Exemplet i boken är att denne man kommer och vill tala med Jersild om en krönika han haft i *Dagens Nyheter* som kritiserar den franske filosofen Michel Foucault. Utgångspunkten för Jersild är den medicinska vetenskapen och hans ståndpunkter är kända genom hans krönikor i denna morgontidning. Han är mycket kunnig inom sitt område, medicinen, och utbildad läkare. Han är upplys-

⁶ P. C. Jersild, *Ypsilon* (Stockholm: Bonniers, 2012).

ningsman med stark tro på rationalitet och vetenskap. Det är den utgångspunkt med vilken han utövar kritik mot något annat. Medicinsk vetenskap har idag massmedial, politisk och ekonomisk dominans inom forskningens värld. Med den kunskapen som bakgrund bedöms andra vetenskapliga och filosofiska synsätt. Det visar sig att berättaren håller sig inom den mediala kunskapens ramar han kritiserar.

Exemplet psykiska sjukdomar

Ett motsatt exempel är inom området behandling av psykiska sjukdomar. Det är intressant att följa de fluktuationer som finns och har funnits inom området, både historiskt och i förhållande till andra delar av världen. Det ser här ut som om vi har att välja mellan psykofarmaka, psykoanalys och kbt. Det första är ren medicinsk behandling, det andra är arvet från Freud och det tredje är beteendeterapi. Historiskt kan det beskrivas som att de i ett skede mest biologiskt inspirerade blev skaparna av psykoanalysen och under ett annat skede blev de som var starkast företrädare för psykoanalys och antipsykiatri företrädare för psykofarmaka. Det växlar alltså. Under senare år har beteendeterapin blivit alltmer dominerande, bland annat för att det är en effektiv och billig behandlingsform, jämfört med den mer långsiktigt arbetande psykoanalysen. Det visar sig i undersökningar att olika människor med olika typer av problem och sjukdomar är betjänta av olika behandlingsformer. Vid sidan av de mest gängse har det växt fram en rörelse inom psykoanalysen som kallas existentiell psykologi och en annan mer filosofiskt inriktad som kallas filosofisk praxis. Med ett kritiskt, upplysningsorienterat förhållningssätt skulle en anpassad analys av olika behov och olika möjligheter som olika behandlingsformer innebär vara given. Men så förefaller det inte vara. Utifrån biologiska evidenskriterier undervärderas eller utrangeras vissa, icke-biologiska behandlingsformer. Det är vetenskap som makt och ett okritiskt förhållningssätt till räckvidden för sitt eget.

Kritisk kompetens

En av den kontinentala filosofins och socialvetenskapens nydaningar är begreppet diskurs. En av dess skapare är Foucault. Diskurs innebär många saker, men en av de centrala är att det alltid finns ett sätt att tala om ett fenomen eller en företeelse som har makt över andra möjliga sätt att tala om det. Detta kan användas som ett kritiskt verktyg i studier av utbildning, kriminalvård, medicin, ja, snart sagt alla företeelser i samhället. Makten verkar genom ett antal utestängningsprocedurer vilka exkluderar eller marginaliserar det som inte ryms i den rådande diskursen eller det dominerande synsättet. Låt oss ta utbildning som exempel. Talet om utbildning är idag dominerat av ett ekonomiskt synsätt som brukar kallas *human capital*, utbildning som investering i humant kapital.⁷ Det producerar ett synsätt som resulterar i mätningar av kunskaper inom vissa områden och ett nära förhållande mellan utbildning och yrke. Det som marginaliseras i de skrifter som producerar detta är humanistiska och demokratiska synsätt. Ordet bildning förekommer i regel inte i den vokabulären, och gör det så är det oftast ett gammalmodigt synsätt som hävdar att läsning av en västerländsk fastställd kanon av litteratur är bildning. De tidningar som säger sig företräda en liberalt pluralistisk uppfattning utestänger vissa synsätt och sätter andra som norm. Utbildning blir liktydigt med liberala partiers utbildningspolitik och politiseras så att andra synsätt som finns inom pedagogik och andra samhällsvetenskaper förblir osynliga. Detta görs i namn av ett försvar för demokratin, men handlar ytterst om nationell ekonomisk konkurrens.

Ur en tolkande bildningssynpunkt som utgår från förståelse innebär kritik två olika led. Det första är att vara öppen för nya tolkningar och annorlunda perspektiv. Denna öppenhet innebär ett lyhört lyssnande till det man läser eller hör som kräver en

⁷ Detta beskriver jag och kritiserar mer ingående i *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på bildning, kunskap och demokrati* (Stockholm: Liber, 2009).

närläsning eller en nära förståelse av det man tar till sig. Det andra är kritisk distans, att backa tillbaka och förhålla sig kritisk gentemot både det vi möter och vår egen tolkning av det. Det är här intaget av andra tolkningar kommer till användning. Utifrån en dialog med olika tolkningar och synsätt kommer man fram till sin tolkning och förståelse, som i sin tur alltid är öppen för något nytt som kritiskt granskas.

Hur byggs då en kritisk hållning eller, om man så vill, en kritisk kompetens? Kritik förutsätter distans som kan man skaffa sig på olika vis. Ett distanserat förhållande innebär att man ser något eller tolkar något utifrån något annat. Det givna, eller det som förefaller givet, kan då inte längre betraktas som helt och hållet givet. Det givna sätts på prov, i gungning. En dogmatisk benhård tro omöjliggör något sådant. Det behöver innehålla en rejäl portion skepticism. Ett sätt att åstadkomma detta är att skaffa sig något att jämföra med, att ha tillgång till alternativa beskrivningar, eller andra och flera perspektiv på en sak. I undervisning och organiserade bildningsaktiviteter är detta en förutsättning och nödvändighet för det vi kallar bildningsprocesser. Sådana processer är individuella i så måtto att alla tolkar och förstår utifrån sina erfarenheter och förutsättningar. Om var och en ska kunna bilda sig sin egen välgrundade mening behöver man tillgång till olika beskrivningar av ett problem eller fenomen. Låt oss kalla det perspektivrikedom. En företeelse kan beskrivas och analyseras utifrån en rad olika synvinklar. En lärares eller ledares kompetens grundas i förmågan att presentera dessa olika perspektiv, inte endast ett eller det egna. Strävan efter pluralism är ledordet.

Bildning och kritik

Begreppet bildning framställs idag i form av tre olika versioner, den klassiskt europeiska traditionen, den anglosaxiska, *liberal education* och den hermeneutiska, där bildning förstås som tolkning. Dessa tre versioner hänger samman och har sin bakgrund i bildningsbegreppets framväxt, främst i den tyska kul-

turen från 1700-talets mitt. Den tyska klassiska traditionen brukar idag namnges med Wilhelm von Humboldt. Hans bildningstänkande har sin främsta bakgrund i Kants tänkande. Hela Kants filosofiska projekt bär namnet kritik, kritik av det rena och det praktiska förnuftet och kritik av omdömeskraften. En kritisk dimension är alltså inbyggd i den klassiska bildningstraditionen. Men i bildningens verkningshistoria går den dimensionen till stora delar förlorad, eller underdimensioneras. Detta blir särskilt tydligt i den andra versionen, den tradition som kallas *liberal education* eller *liberal arts* med kopplingar till anglosaxiska universitet och college. Den traditionen liknar till stora delar den tyska vad gäller ett beundrande, förhållandevis okritiskt förhållningssätt till den klassiskt grekiska och latinska kulturen. Det är först under senare tid som betoningen och vikten av ett kritiskt förhållningssätt till det egna kulturella arvet fått sitt tydliga uttryck, särskilt i Martha C. Nussbaums skrifter.⁸ Den tredje versionen, den hermeneutiska, grundläggs av Hans-Georg Gadamer men får sitt uttalade kritiska uttryck hos Paul Ricoeur. Jag ska i det följande söka redogöra för vad kritik kan betyda och vad det står för i dessa tre versioner och utifrån det söka härleda vad jag menar är nödvändiga kriterier för att kunna åstadkomma kritiskt tänkande i samband med bildning.

Från Kants kritik till tolkande kritik

Kants centrala tanke om kritik är förmågan att tänka annorlunda genom att använda sitt eget förstånd. I de tre Kritikerna anger han gränserna och villkoren för kunskapen på tre områden. I det centrala begreppet inbillningskraft, skapande fantasi, ligger förmågan att tänka och föreställa sig annorlunda. Det sker i själva den omvandlingsprocess som länkar det empiriska, förståndets kategorier och förnuftets metafysiska föreställningar. Det är denna medvetandets enhet som många efterföljare gjort till en

⁸ Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1997).

central bildningstanke, i vilken förståndet, känslan och viljan förstärker varandra i kunskapsprocessen. Kantianen Hans Larsson kallar det intuition och förlägger det huvudsakligen till den estetiska kunskapens sfär. Ellen Key kallar det bildning rätt och slätt. Hennes berömda uttryck om vad som finns kvar när vi glömt det vi lärt, bygger på denna medvetandets omvandlingsprocess i vilken kunskapen blir till vår egen kunskap, det vill säga bildande.⁹ Ändå förblir den kritiska dimensionen till stora delar frånvarande i de olika bildningstraditionerna. Det bärande i den klassiska traditionen är ett okritiskt anammande av det kulturella arvet, i nyhumanismen oftast markerat med ”den store” framför de olika bildningsgestalterna.

Samma sak gäller i den anglosaxiska traditionen *liberal education*. Great Books och en given kanon av klassiker dominerar. Det är först med Nussbaums undersökning som en kritisk dimension lyfts in. Hennes slutsatser om förändringen av *liberal education* består av tre saker som hänger samman: ett reflekterat, kritiskt förhållningssätt till sin egen tradition, studier av andra kulturer och uppömandet av sin narrativa fantasi. Dessa tre dimensioner hänger samman så att en förutsättning för att kunna se sin egen tradition kritiskt är att se den genom andra medan den narrativa fantasin är en förutsättning för att kunna sätta sig in i och förstå andra människors villkor. Det reflekterande liv som var Sokrates sätts i samband med tanken att om man inte studerar de andra så vet vi till sist inte något om oss själva. Den narrativa fantasin sätter denna kritiska förmåga i samband med berättelsen som det centrala för att förstå sig själv och andra människor.

Det är dessa samband som får sin bearbetning och utveckling i den hermeneutiska traditionen. Ett hermeneutiskt bildningsbegrepp utgår från relationen mellan det egna och det främmande,

⁹ Detta har jag beskrivit i *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930* (Stockholm: Wahlström och Widstrand, 1991).

att se det egna i det främmande och det främmande i sitt eget.¹⁰ Härifrån utvecklas den hermeneutiska cirkeln i en mängd olika versioner, del-helhet, förförståelse, ny förståelse, förståelseförklaring, mimesis, prefiguration, konfiguration och refiguration.¹¹ Här är tradition aldrig något fast och givet, utan i ständig omvandling och omtolkning utifrån nya tolkningshorisonter. Resan är här den bärande metaforen, resan som ständig utfärd och återkomst, en resa som aldrig har något slut, med uttrycket från *Odysseen*: ”och de seglade ständigt”. Så kan bildningstankens centrala motto formuleras, en oändlig process utan slut.

Gadamer är noga med att påpeka, särskilt i sina senare skrifter, att kritik gentemot auktoriteter är central i tolkningen. Men det är ändå så att man är en integrerad del av de traditioner man vuxit upp snarare än att man har kritisk distans till dem. Jämför vi nu med den tradition som utgår från Kant är den personliga autonomin central. I denna hegelska tradition är man mer inställd i sitt sammanhang, kontextualiserad. Denna personliga autonomi ger större utrymme för kritisk distans än den som anger individen som socialiserad eller kulturaliserad in i ett sammanhang. I och med den inställdhet som Martin Heidegger är anfader till är man så impregnerad, så beroende av de auktoritativa horisonterna att man får svårt att se möjligheten till kritisk distans.¹²

Det är detta förhållande som Ricoeur ändrar på. Han inför begreppet misstankens hermeneutik, som ett alternativ eller komplement till den försoningens hermeneutik som säger att vi hittar hem till sist, att vi blir en del av helheten och försonar oss med den. Att rikta en misstanke i tolkningen är att finna ett slags distans till det man söker förstå, i syfte att förstå bättre. Man

¹⁰ Den bildningstanken har jag framställt i *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället* (Stockholm: Wahlström och Widstrand, 1996).

¹¹ Bernt Gustavsson, ”Bildning som tolkning och förståelse”, i Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar* (Göteborg: Daidalos, 2007).

¹² Det är Heidegger som grundar tanken om förförståelse som innebär denna nedsänkthet i existentiell bemärkelse.

backar tillbaka för att se sakernas tillstånd ur ett annat perspektiv än det givna vi funnit i en nära förståelse. Misstanken har dubbla innebörder då den innefattar både att distansera och att gå under ytan. Denna så kallade djuphermeneutik går i den kritiska analysens fotspår efter Marx, Freud och Nietzsche. Kritisk hermeneutik innebär alltså att man både söker se saker på distans och går under ytan, det som förefaller vara. Det innebär även att rikta en misstanke mot sig själv och sin egen tolkning. Tolkningen av mig själv och tolkningen av världen hänger samman och därför måste jag ta med mig själv i den kritiska distansen, rikta en misstanke mot mina egna tolkningar.

Men vilka är då egentligen förutsättningarna för att kunna tänka och agera kritiskt? Den genomgående motsatsen till att vara kritisk är att vara försänkt i det givna, det till synes självklara, såsom tingen presenterar sig eller presenteras för oss. Existentiellt sett är den nedsänktheten ett existentiellt villkor, vi är alltid betingade och inställda i de traditioner och sammanhang vi växt upp och lever i.

Det vi sett i de tre versionerna av bildningstanken är att det finns ett ständigt närvarande behov av att tänka annorlunda. För Kant består den kritiska förmågan helt enkelt i att tänka utanför angivna ramar. För Nussbaum ligger det i det reflekterande livets natur, det vill säga att reflektera över sitt eget liv och de traditioner vi är inväxta i. För Ricoeur är det att gå under ytan och att se sakernas tillstånd på distans. En annan central utgångspunkt är att det alltid föreligger en konflikt mellan olika tolkningar av tillvaron. Genom att driva olika ståndpunkter och traditioner i konflikt mot varandra så kan något tredje utvinnas, som över-skrider de två tidigare. Så har Ricoeur till exempel behandlat förhållandet mellan traditionshermeneutik och ideologikritik.¹³ I sina mest storslagna försök har han förmedlat ett fysiskt begrepp

¹³ Se Paul Ricoeur, *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*, red. Peter Kemp & Bengt Kristensson (Stockholm: Symposion, 1988).

för tid med ett fenomenologiskt, kosmisk och upplevd tid.¹⁴ Detta kan kallas ett dialektiskt sätt att tänka. Det hänger samman med den sokratiska traditionens dialektik, att genom resonemang och argument komma fram till sanningen.

Utvecklingen av kritisk bildning

I den hermeneutiska bildningstanken finns embryon till att utveckla ett kritiskt förhållningssätt ytterligare. Tanken om tolkning inrymmer att olika tolkningar ger olika perspektiv på en sak som ska förstås eller diskuteras. Vi ger våra enskilda tolkningar och sammantaget ger det en bättre förståelse av saken. Det kan ske både i harmoni, konsensus och i konflikt. Vi kan på ett vidare plan förstå det så att tillgång till olika horisonter ger en rikedom av tolkningsmöjligheter, varigenom vi förstår bättre, vidare och djupare. Så ter sig de stora problem som förekommer i global skala och så är det med så kallade existentiella problem. Bildning är i den bemärkelsen att ta till sig och se saker ur olika perspektiv för att komma närmare en lösning. Eller att helt enkelt lära sig leva i tragiska dilemman som inte har någon lösning. Skillnaden mellan strikt vetenskaplig kunskap och annan är att i den vetenskapliga söker man en lösning utifrån en antagen modell som visar sig leda till det eftersökta, medan andra former av kunskapsutveckling är mer betjänta av olika perspektiv. Ser vi det i stor skala över olika verksamheter som bedrivs i samhället och i olika former av utbildningar, är valen av perspektiv legio. Utifrån en rik förståelse av vilka former av kunskap man behöver eller är mest fruktbara, utformas olika praktiker och synsätt på kunskap.

I den tolkande bildningstraditionen finns ett begrepp som kan uttryckas både som etik och som kunskap. Det utgår från den aristoteliska etiken och brukar kallas dygd, eller praktisk klokhet. Dygd är närmast en förmåga som utvecklas genom

¹⁴ Paul Ricoeur, *Time and Narrative* (Chicago: University of Chicago Press, 1984–1988), övers. Kathleen McLaughlin & David Pellauer.

långvariga vanor och övningar. I sin vidaste omfattning kan vi tala om den vetenskapliga dygden *episteme*, den hantverksbase-rade dygden *techne* och den mellanmännsliga dygden *fronesis*.¹⁵ Det centrala och bestående i den aristoteliska traditionen är att man är bra på det man gör och att man blir bra genom att ständigt hålla på med det. Att utveckla ett praktiskt omdöme innebär att man integrerar sina erfarenheter på ett sådant sätt i sig själv att det utvecklar ens omdömesförmåga inför nästa erfarenhet. När vi hamnar i en handlingssituation och inte riktigt har några måttstockar för hur vi ska göra har vi bara vårt omdöme att förlita oss till. Vi ställer oss inte och tänker ut vilka nyttokalkyler vi ska gå efter eller vilken regel vi ska följa, utan vi har att handla utifrån ett omdöme vi gör av situationen här och nu, i ögonblicket. Det innebär att vi har en rad olika handlingsalternativ att välja mellan, men måste ta ställning för ett. Det vi bygger vår handlingsförmåga på brukar anges med två kriterier: långvarig, djupgående erfarenhet och lyhört lyssnande. Den djupgående erfarenheten har vi förvärvat under lång tid och gjort till vår, till en del av oss själva. Det lyhörda lyssnandet innebär en öppenhet, en mottaglighet för vad situationen kräver. Ju mer erfarenhet desto större register för handlingsmöjligheter, ju mer öppenhet desto större förståelse för vad som går att göra. Detta kräver i sin tur en urskillningsförmåga och det är här den kritiska förmågan ligger. Av en rad olika möjligheter måste vi välja en och detta kräver en omdömesförmåga som innefattar dessa två moment, erfarenheten och öppenheten. Väljandet är en kritisk process som vi utvecklar med ett medvetande som innefattar både vår rationella och emotionella förmåga. Ett kritiskt omdöme innefattar en relation mellan en konkret handlingssituation i ögonblicket, som är partikulär, och en allmän erfarenhet som är generell, i form av ens samlade erfarenhet och

¹⁵ Den aristoteliska traditionen utgår jag från i *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning* (Stockholm: Wahlström och Widstrand, 2000).

kunskap. Ju rikare erfarenhet desto större utsikt att handla på ett riktigt sätt.

Partikulärt och universellt

I den hermeneutiska traditionen utvecklas detta till ett kritiskt omdöme. Förhållandet mellan det partikulära och det universella får då en vidare betydelse. I tolkningen utgår vi från en partikulär situation, given av historiska och sociala förhållanden. Det vi tolkar är tillgängligt för varje annan tolkning, något allmänt eller universellt. En giltig eller fruktbar tolkning höjer sig från det nedsänkt partikulära och söker något mer allmängiltigt eller universellt.

Ser vi på relationen mellan det partikulära och det universella i förhållande till dagens samhällsvetenskapliga och humanistiska forskning framstår detta som det avgörande mest problematiska, men samtidigt rikt på möjligheter. Varje insiktsfull filosof eller forskare ser att båda sidor existerar, men alla lägger olika tonvikt vid den ena eller den andra – antingen det partikulära eller det universella. Så finner vi ett universellt spår, poängterat av efterföljare till den västerländska upplysningstraditionen och liberalismen. I samhällsforskningen representeras de av forskare som utifrån olika kriterier för universalitet kan sägas vara just universella i sitt tänkande, exempelvis John Rawls, Jürgen Habermas, Amartya Sen och Martha Nussbaum, utifrån skilda kriterier för rättvisa, demokrati och mänskliga rättigheter. Vi finner ett partikulärt spår representerat av både komunitärt och postmodernt inriktade forskare, betonande partikulära gemenskaper och identiteter. Det finns ett antal forskare som förmår ta med båda perspektiven och söka länka dem till varandra. Så gör Seyla Benhabib i en uppmjukad framställning om deliberativ demokrati och så gör flera hermeneutiskt inriktade forskare.

Det finns samtidigt en rikt framförd och skarp kritik mot det västerländska tolkningsföreträdet av universalitet i form av mänskliga rättigheter och rättvisa med åtföljande försök att formulera en ny form av universalitet som innefattar olikheter och

skillnader. Så tänkte sig en av grundarna av den postkoloniala rörelsen, Frantz Fanon, en ny form av universalitet och flera har följt efter. Men ser vi till de monolitiska beskrivningar vi får genom svenska dagstidningar så är utrymmet för det annorlunda minimalt och därmed möjligheten att utöva sann kritisk verksamhet.

Kritisk läsning

Utvecklingen av förhållandet mellan text och läsare har gått från att ha fokus på världen bakom texten, till texten själv och slutligen till världen framför texten.¹⁶ Världen bakom texten innebär att förstå texten genom att förstå författarens värld, de historiska och kulturella förhållanden som präglat honom eller henne. Texten själv säger att det är genom de språkliga strukturerna och en analys av dem som vi kommer åt textens mening. Framför texten säger oss att det är den värld som jag får tillgång till genom texten berikar min egen värld. Genom att tillägna mig textens värld tillför jag min egen värld nya dimensioner och ny mening. Det är på det sättet vi mer fullödigt kan uttrycka vad Nussbaum kallar narrativ fantasi och skönlitteratur som en indirekt väg till mänsklig erfarenhet. Detta ser hon som en förutsättning för att kunna överskrida sig själv och sin egen värld och solidariskt se oss själva i den andre. Detta uttryck, att se sig själv i den andre, öppnar för en annorlunda beskrivning av mänsklig identitet än den vanliga. Att se sig själv som den andre är att betrakta sig själv ur den andres perspektiv. Jag själv uttryckt som första person är jag, jag själv uttryckt som andra person är jag i förhållande till ett du och jag själv uttryckt som tredje person är de andra. Tillgång till mig själv som ett du har jag i nära relationer, i vänskap och kärlek, tillgång till mig själv som de andra har jag genom deras beskrivningar av sina liv som jag genom deras berättelser tar till mig, tillägnar mig, och därmed tillför

¹⁶ Paul Ricoeur, "Tillägnelse", i *Homo Capax. Texter om etik och filosofisk antropologi*, red. Bengt Kristensson Uggla, övers. Eva Backelin (Göteborg: Daidalos, 2011).

mig själv, mitt själv. På det sättet hänger den självuppskattning jag har av mig själv samman med de relationer jag har med andra, både de som är nära och de avlägsna. När jag tillägnar mig deras berättelser vidgar jag mitt eget själv. Att tillägna sig de världar som öppnar sig framför texten gör att jag tillför mitt själv världar som annars skulle vara otillgängliga eller för alltid okända. Jag skulle leva i en mer sluten värld, med slutna perspektiv på mig själv och andra människor. Det innebär att jag är jag så länge jag enbart ägnar mig åt ett inåtblickande själs-skådande. Jag blir mig själv genom att ta del av den värld jag lever i. I etiskt och politiskt hänseende innebär det att man inte kan bygga ett gott liv enbart för sig själv, det gör man tillsammans med andra, och det går bara genom att man försöker åstadkomma en rättvis värld.

Jag själv i de nära relationernas gemenskap är partikulär. Det närmar sig det universella när man talar om en rättvis värld för alla. Den eviga diskussionen om relativism och objektivism kan här ses ur ett lite annorlunda perspektiv. Det goda livet är relativt, det är upp till varje människa och varje gemenskap att bestämma. Men finns det inte en rättvisa och rättigheter som står över dessa? Jo, just därför räcker det inte med relativistisk moral och partikulär etik och politik. Det finns gränser för det mänskligt tillåtna som Kant var med och drog upp gränserna för. Det brukar kallas deontologisk etik, som har universella anspråk. Fastsläendet av mänskliga rättigheter är en sådan måttstock och det skulle också kunna vara kriterier för rättvisa.

En förutsättning för att uppöva kritisk förmåga är att ha tillgång till olika, jämförbara perspektiv. Dessa perspektiv eller sätt att se, teoretiska skolbildningar och traditioner kan genom att föras i dialog eller konflikt med varandra ge en blick för hur man bildar sig en egen uppfattning, eller förmår växla mellan olika perspektiv. Detta kan dock leda till en okritisk relativism, i vilken det ena kan verka så gott som det andra. Att det rent vetenskapligt i vår tid är möjligt att överskrida gapet mellan objektivism och relativism har flera pekat ut en väg för. När det gäller värde-

frågor har vi sett den väg som Ricoeur lagt en grund för i relationen mellan det goda och det rätta. Det goda som relativt och det rätta som universellt bestämt, testat mot deontologiska principer, så kan det partikulära länkas till det universella.

Kritisk förmåga och globalisering

Vi behöver alltså ett jämförelsematerial för att riktigt kunna se vårt eget. Vi har tillgångar till huvudsakligen två källor: historien och geografin, tiden och rummet. I historiens ljus kan vi se hur föränderligt det är att vara människa och villkoren för det. I förhållande till andra delar av världen kan vi se vår egen värld i ett annat ljus. Under mitt arbete i Sydafrika har jag då och då träffat på människor som kommer utifrån, både européer och amerikaner, som vet precis hur det är, de har lösningen, en lösning som inte är deras som är föremål för lösningen. Otaliga biståndsprojekt har gått förlorade i bristen på förståelse för det sammanhang i vilket projektet ska utföras. Sentida exempel är hur en del afrikanska stater har gått förbi Världsbankens bud och upprättat egna utvecklingsmöjligheter, med lyckat resultat. Det västerländska tolkningsföreträdet för ekonomisk och social utveckling lider bristen på insikten av begränsningen i sitt eget, brist på självkritik. I litteraturen kan vi se hur människor demoraliseras i den stora svårigheten att få utifrån eller uppifrån kommande projekt att fungera.

Ett utmärkt exempel är temat för den här antologin, bildning. Att överhuvudtaget använda ordet i Sydafrika är felbedömt, om det finns någon association så är det till vissa boers egen väl-talighet för bildning och vad en bildad människa är, i motsats till kaffern, den nedsättande beteckningen på svart eller färgad. När jag däremot använt metaforen utfärd och återkomst har det väckt andra associationer. Parabeln kan mycket väl beskriva den erövrare som återfinns i många gestalter i den postkoloniala litteraturen. Men utifrån afrikanska förhållanden kan den tolkas som att den infödda befolkningen genom kolonialismen gjort sin utfärd ut i det främmande. De har blivit främmandegjorda för

sig själva och sin egen tradition, men de har ännu inte funnit sin väg tillbaka till sig själva, de har ingen hemkomst. Det steget är avsikten med *African Renaissance* och andra återkommande rörelser, det vill säga att hitta ut ur sviterna av det europeiska förtrycket. Genom att söka mig till andra näraliggande begrepp har det blivit lättare att finna de dialogiska vägar som är nödvändiga för utbyte. *Fronesis*, praktiskt omdöme och det universella och det partikulära har varit exempel på sådana. I ett annat försök har jag jämfört bildning, *Bildung*, med det afrikanska begreppet *ubuntu*. Genom att jämföra *Bildung* och *ubuntu* kan man upptäcka både likheter och skillnader. *Ubuntu* säger oss att man blir den människa man är, man dansas genom den sociala gemenskap man växer upp i och lever i. Människan blir till i ömsesidighet, ett faktum som inte sällan riktas som kritik mot den västerländska individualismen.

Kriterier för att utveckla kritisk förmåga

Det samlande kriteriet utifrån föregående resonemang är att utvecklandet av kritisk förmåga förutsätter möjligheter till jämförelse. För att riktigt se sitt eget behöver man se det främmande i sitt eget. Det egna och det främmande är därför aldrig en gång för alla givet, det är föränderligt och utvecklas med nya erfarenheter och kunskaper. Det avgörande ur bildningssynpunkt är att detta är en oändlig process. Den kritiska förmågan ligger i att både öppna sig för det annorlunda och bilda sig en egen välgrundad, hållbar uppfattning. Jämförelsens möjligheter ligger på olika plan eller nivåer och beror av vilket syfte man har. Detta rör sig från ett individuellt, personligt plan, över det lokala, nationella och västerländska, till andra kulturer och delar av världen. Även medlen för det syfte man har kan vara många: mötet med andra människor och miljöer, vetenskaplig kunskap, andra religioner, skönlitteratur och andra konstnärliga perspektivrika framställningar av verkligheten. Medvetenheten om att vi lever i en värld bestående av tolkningskonflikter gör oss samti-

digt medvetna om att det alltid går att tolka annorlunda. Men som sagt, det finns en sannings- och värdegräns.

I en studie av en av de svåraste samtida konflikter vi har att hantera i världen idag, framställs Israel-Palestina-konflikten genom kvinnors berättelser. Vi får israeliska och palestinska kvinnors livsberättelser från 1948 och framåt. Tanken är att det är genom marginaliserade berättelser som går utöver och ibland stick i stäv mot de vedertagna, dominerande berättelserna, som vi får syn på andra sidor av konflikten och därmed ser andra möjligheter till lösning. När två kombattanter står mot varandra i en till synes olöslig konflikt som endast utmynnar i våld och död, ger dessa berättelser andra perspektiv som öppnar för dialogiska möjligheter. 1948 är för en palestinsk kvinna den stora katastrofens år, medan den för en från Europa kommande israelisk kvinna framstår som en befrielse och ett frirum. Genom de olika berättelserna kan dialogiska möjligheter upptäckas.

Det finns många uttryck för kontext: kulturell gemenskap, klass, kön, social tillhörighet, tradition, livsform, livsvärld, paradigm, socialt fält – ja, vi kunde fortsätta länge. Det centrala i den insikten är att vi alla har en tillhörighet som till stora delar avgör vilken hållning vi intar. Om bildning är att vidga sina horisonter, så är kritisk förmåga först och främst att se vilken slags tillhörighet man har och hur man förhåller sig till den. Själv ser jag mig som tillhörig en svensk och nordisk folkbildningstradition, men jag tillåter mig att inta kritiska ståndpunkter i förhållande till den. Samtidigt är bildning en måttstock för värdering och ståndpunktstagande. Att se sin egen tillhörighet, att veta vilket sammanhang man ingår i, är centralt för allt vi kallar bildning. Men en kritisk bildning nöjer sig inte med det, den gör att man förmår se sin egen kontext ur olika perspektiv. Att vara väl in skolad i en tradition kan göra att man förblir den trogen i konservativ mening, försvarar den såsom den en gång var eller som man tror alltid varit. Alla traditioner är föränderliga och ständigt i omvandling. De är inte heller homogena, de är alltid heterogena och föremål för olika tolkningar. Det är därför konflikter är

oundvikliga i ett demokratiskt samhälle. Det avgörande är hur konflikter hanteras demokratiskt, i ständiga dialoger och förhandlingar. Detta förutsätter en kritisk hållning hos inblandade parter, i förhållande till både det egna och det andra.

Liberal Education

Konsten att inspirera levnadskonstnärer

John Hasselberg

Jag började mitt liv som ett barn. Det är inget unikt med det, det är så alla människors berättelser börjar, ändå är den förstås helt och hållet min egen. Jag började mitt liv som ett naturens barn, i naturen och omgiven av naturen, i en gård som hört till familjen i flera generationer på landsbygden i Minnesota, USA. Mina grundläggande värderingar kommer delvis från idén om en stark principiell religionsfrihet men också från medvetenheten om de naturliga cyklerna i årstiderna, i floran och faunan. Kunskaper i entropi fick dansa med idéer om återfödelse, det orimliga med det självklara, det ogenomträngliga med det transparenta i det vardagliga livet, bland ideologierna, energierna och relationerna som genomsyrade min barndom. Instinktivt noterade jag, och noterar fortfarande, de allestädes närvarande synkroniciteterna (oväntade sammanträffandena) och serendipiteterna (oväntade lärdomarna). Det är vad naturen, vår natur, lär oss när vi ägnar den vår uppmärksamhet. Naturligt väver sig paradoxerna sin väg genom mitt liv, mitt skrivande och mitt arbete.

Jag var elev på en landsortsskola som bestod av ett rum med en lärare och tjugofyra elever i åtta olika årskurser. Vi lärde på egen hand och tillsammans, på alla nivåer, i den takt vi klarade av. Jag förstod tidigt att lärande är en dynamisk process.

Om Waldorfskolorna, som pedagogiskt tillämpar Rudolf Steiners antroposofiska filosofi, har det sagts att ”deras läroplan

är integrerad, interdisciplinär och konstnärlig. På så sätt väcks och utvecklas elevernas fantasi och kreativitet vilket är av största vikt för såväl individen som samhället.¹ Det är en bra beskrivning av den dagliga undervisningen i min landsortsskola. Steiners huvudverk bär namnet *En frihetens filosofi*.² Det är denna den mänskliga utvecklingens frihet som genomsyrar min tidiga skolgång och min passion för *liberal education*.

Men detta var på 1960-talet. Som Pablo Picasso sade: ”Varje barn är en konstnär. Problemet är hur barnet ska kunna fortsätta vara konstnär när det växer upp.”³ De lokala jordbrukssystemen kollapsade allteftersom kommersialiseringen av det dagliga livet fortskred, allt i enlighet med det kalla krigets underliggande ideologier. Amerikaner och européer – precis som en stor del av världen idag, och särskilt då det kinesiska folket – förvandlades systematiskt från medborgare till konsument.⁴ Att i första hand identifieras som konsument begränsar människans frihet och förvandlar henne till en tjänare, i synnerhet när konsumtionen finansieras av lån utan säkerhet i form av kreditkortsskulder. Detta förstod redan den atenske statsmannen Solon för 2 500 år

¹ ”Why Waldorf Works”, http://www.whywaldorfworks.org/2_W_Education/index.asp (senast besökt 21 maj 2013). Waldorfskolor, liksom Montessoriskolor, med deras betoning på individuell uppmärksamhet och fostrande kreativ utveckling av eleverna framhålls ofta som ideala förebilder för humanistisk undervisning i grundskolan.

² Rudolf Steiner, *Frihetens filosofi. Grunddrag av en modern världsåskådning*, 5 uppl. (Stockholm: Antroposofiska bokförlaget, 1990). I detta sitt viktigaste filosofiska verk, som ursprungligen publicerades 1894, ställer Steiner frågan huruvida och i vilken bemärkelse människan kan sägas vara fri. Han undersöker grunden för frihet i mänskligt tänkande, kunskap och perception och vad förutsättningarna för frihet i relation till handling kan vara.

³ Laurence J. Peter, *Peter's Quotations. Ideas for Our Time* (New York: Bantam Books, 1979), s. 25.

⁴ Adam Curtis, *The Century of the Self* (London: BBC, 2002); en video i fyra delar som dokumenterar hur den vanlige amerikanen och britten medvetet manipuleras av nationella marknadskrafter och politiska makthavare. Marknadsföring, annonsering och PR-metoder används för att förvandla människor från engagerade samhällsmedborgare till passiva konsument. Tillgängligt via <http://www.youtube.com/watch?v=s7EwXmxEw> (21 maj 2013).

sedan, vilket i sig är ett bra exempel på vad den tidigare amerikanske presidenten Harry Truman en gång påpekade: ”Det finns inget nytt i världen utom den del av vår historia som du inte känner till.”⁵ Olika former av gemenskaper, att vara med familjen, att arbeta och ha tid att leva – allt detta hörde en gång till våra grundläggande värden. Att lägga sitt fokus på konsumtion urholkar kärnan i dessa värden liksom det urholkar konsumenterna själva.

Efter den lilla landsortsskolan förpassades jag rakt in i efterkrigstidens industriella utbildningssystem. I takt med att skråväsendet övergick till industriell drift blev utbildningsväsendet alltmer fokuserat på att frambringa en konsistent homogenerad produkt snarare än att möta och undervisa enskilda elever eller studenter. Lärande är den djupaste drift vi har som människor. Att bli inledd i fyrkantiga boxar som vi sedan förväntas tänka utanför är i bästa fall att betrakta som ironi, i värsta fall en Kafkaartad mardröm.

Berättelsen ändrar riktning. Jag börjar på ett liberal arts college och träder in i en ny värld. Jag har en sammansvärjning att tacka för denna vändning, en sammansvärjning mellan min studievägledare vid *high school*, Otto Sorensen, och antagningsenheten vid Gustavos Adolphus College, St Peter, Minnesota. Min studievägledare kände, helt riktigt, på sig att jag inte var intresserad av fortsatt institutionalisering, om än maskerad som utbildning. Således, på hans anmodan, kontaktade antagningsenheten mig vid ett flertal tillfällen för att få mig att trots allt lämna in en ansökan – vilket jag till slut också gjorde.

Mitt liv förändrades helt i mötet med denna collegemiljö som genomsyrades av idén om *liberal arts education*. Inget av det jag gjorde liknade en standardiserad amerikansk fyraårig studieplan. Genom åren axlade jag omväxlande studentens, lärarens, admin-

⁵ William Hillman (red.), *Mr. President. The First Publication from the Personal Diaries, Private Letters, Papers, and Revealing Interviews of Harry S. Truman, Thirty-Second President of the United States of America* (New York: Farrar, Straus and Young, 1952), s. 81.

istratörens och alumnins roll som knuten till detta college, och de olika rollerna accepterades eller till och med omfamnades alltid av omgivningen. Jag hade mina lärares och kollegors fulla förtroende vilken aktivitet jag än engagerade mig i, vilket fält jag än valde att fördjupa mig i, vad jag än drevs att utforska av nyfikenhet och lust.

För att studenterna ska kunna förstå sig själva och sin miljö måste de se värdet i de frågor som omger dem. Vi ska uppmuntra dem till att ställa frågor, för att sedan försiktigt, med tålmod och tolerans, guida dem fram till att kunna tydliggöra och svara på sina egna frågor.

Detta är kärnan i *liberal education*. Vi kan inte bestämma exakt vad studenter ska lära sig, vad de behöver för att vara förberedda på en obestämd framtid. Och detta är själva poängen. Det förkroppsligar den paradox som genomsyrar utbildning på alla nivåer, men alldeles särskilt högre utbildning på högskolor och universitet. Vilka är de heteronoma eller osjälvständiga system genom vilka vi kan få våra elever och studenter krypa, gå, dansa och flyga, och som därmed bäst förbereder dem för att bli autonoma individer? Vilka system kan – och måste – vi designa för att ge dem möjligheten att förstå och klokt förverkliga sina egna öden, samtidigt som de värdesätter sin miljö och de omständigheter vilka de har liten om ens någon kontroll över men inom vars ramar de har att leva sina liv som medborgare, älskande, arbetande, skapande och återskapande?

Vad gör liberal education?

De som skriver berättelserna definierar kulturen.⁶ För att vara en till fullo engagerad medlem av en familj, en gemenskap, en organisation eller ett samhälle måste man vara kapabel att framföra sin egen berättelse och vara övertygad om att någon kommer att lyssna. Det är när jag har varit knuten till *liberal education*-system som jag har känt mig som mest fri, inspirerad och kreativ; det är där jag har känt tillit till min egen förmåga, upplevt mig som delaktig och lyssnad på.

Liberal education-system skapar utrymme för individer att berätta sina berättelser. Personer fostrade i en anda av *liberal education* är öppna för de berättelser alla människor de möter bär på, samtidigt som de är kapabla att skapa och förmedla sina egna. De inser att de inte bara måste kunna förstå och artikulera sina egna berättelser, utan att de också behöver värdesätta och lyssna till andras berättelser, att det finns ett oräkneligt antal berättelser i den här världen och att var och en av dem har ett legitimt värde för berättaren.

För att tala klarspråk, en pluralistisk demokrati värd namnet fordrar att varje medborgare har en röst och att denna röst blir hörd, att varje människas berättelse kan förmedlas och blir förmedlad. En person utbildad inom *liberal education* förstår detta. Det betyder inte att berättande är den enda process genom vilken samhällen utvecklas. Däremot innebär det att utan effektiva och inkluderande fora för att förmedla våra berättelser kommer samhällen inte att utvecklas, inte gå framåt så effektivt och autentiskt som de skulle kunna göra. De kommer, eller kom-

⁶ Detta tema utgör kärnan i David Walsh arbete i egenskap av *founding director* vid the National Institute for Media and the Family, med stöd från the University of Minnesota och Fairview Hospitals i Minneapolis. I fokus för detta arbete står att engagera föräldrar och skolor i en dialog för att bättre förstå vilka berättelser barn absorberar när de blir exponerade för media. Ett syfte är att underlätta för föräldrar att vara mer aktivt involverade i sina barns liv vad gäller hanteringen, tolkningen och begränsningen av deras exponering gentemot dessa manipulativa former av berättelser.

mer inte, att överleva, men de kommer säkerligen inte att blomstra. Och människans naturliga strävan är att blomstra.

Liberal education som lärandets konst?

Ord är metaforer. När vi använder oss av dem antar vi att en bild, en känsla, en erfarenhet överensstämmer med det vi säger. Det stämmer alltid – och aldrig. Detta är den utmaning vi ställs inför när vi kommunicerar.

Så vad betyder *liberal education*?

Ett kinesiskt ordspråk, som anses härröra från Kong Fu-tzu, också känd som Konfucius, får sammanfatta vad jag menar med *liberal education*: ”Säg det till mig, och jag kommer att glömma det. Visa mig, och jag kommer kanske att minnas. Gör mig delaktig, och jag kommer att förstå.”⁷ Vi är alla delaktiga, engagerade, hela tiden. Frågan är bara hur medvetet och aktivt vi är det.

Att titta på den etymologiska grunden för *liberal* och *education* hjälper oss att se vad orden har att erbjuda. Engelskans *liberal* härstammar från det latinska *liber* som betyder fri, vilket också ger oss det engelska verbet *liberate*, det vill säga befria. Följaktligen är den underliggande implikationen att vad som erbjuds i *liberal arts education* ”befriar” individer från kaos och irrationalitet. Prefixet ”e” i engelskans *educate* (utbilda) kommer från *ex* vilket betyder ut, och *duc* kommer från *ducere* vilket i sin tur betyder att leda. *To educate*, att utbilda, innebär alltså att ”dra ut” särskilda förmågor, nämligen de förmågor som gör oss mänskliga, förmågan att veta och friheten att välja. Det är att vara delaktiga i våra liv och vårt lärande.⁸

För att göra en distinktion mellan *liberal education* och *liberal arts* refererar jag till de definitioner som görs av *American Association of Colleges and Universities* (AACU):

⁷ ”Wilderdom – a Project in Natural Living and Transformation”, <http://wilderdom.com/experimental/elc/ExperientalLearningCycle.htm> (5 mars 2012).

⁸ S. Kristin Malloy, ”Wonder, Delight, Celebration. The Uses of Liberal Learning” (St. Joseph, MN: College of St. Benedict, 5 September 1990).

Liberal education är ett förhållningssätt till lärande som stärker individer och förbereder dem för att hantera komplexitet, mångfald och förändring. Den förser studenter med bred kunskap om världen i stort (till exempel inom vetenskap, kultur och samhälle) samtidigt som de erbjuds fördjupade studier inom ett särskilt område. En sådan fri bildning hjälper studenter att utveckla sin känsla för socialt ansvar, men utvecklar också starka och överförbara intellektuella och praktiska färdigheter som kommunikation, analytiska och problemlösande färdigheter, liksom förmåga att applicera kunskap och färdigheter i den verkliga världen.

Liberal arts består av särskilda discipliner (humaniora, samhällsvetenskap och naturvetenskap). Historiskt sett var *artes liberales* (de fria konsterna) basen för det moderna *liberal arts: quadrivium* (aritmetik, geometri, astronomi och musik) och *trivium* (grammatik, logik och retorik).⁹

I en konversation för några år sedan fångade en gammal klasskamrat och numera kollega till mig, David Sebberson, retoriker och ordförande för konstnärliga fakulteten vid St. Cloud State University i Minnesota, på ett fint sätt det antika *artes liberales* nuvarande status i den akademiska världen:

Föreställ dig grammatik, retorik och logik i konceptuella eller metaforiska termer i stället för tekniska. (...) Skulle då grammatik kunna förstås som en grundläggande struktur för förståelse. Vilken är internets grammatik? EU:s, det globala samhällets? Hur förstår vi, eller ännu viktigare, hur missförstår vi varandra?

Retorik blir då vad som förvandlar språk till handling. Hur kan vi finna en gemensam grund? Hur förhandlar vi på ett legitimt sätt våra varierande behov och intressen – våra *ethos* och *pathos*, vår sanningsenlighet och lämplighet – utan att reducera dem till en teknisk manipulation av en bestämd målgrupp?

⁹ "College Learning for the New Global Century", American Association of Colleges and Universities (AACU), (2007), http://www.aacu.org/leap/what_is_liberal_education.cfm (21 maj 2013).

Logik: vilka är de strukturer för resonemang som behöver lyftas fram, differentierade och integrerade för att upprätthålla oss själva, lokalt, globalt, ansvarsfullt? Vad konstituerar legitima resonemang i en kontext av konkurrerande narrativer?

Om man följer denna tankegång är grammatikens, retorikens och logikens områden flytande snarare än fixerade, pragmatiska snarare än disciplinerade. De är alla närvarande hela tiden – det är mixen av förhållanden och tillämpningar som får betydelse.¹⁰

Som AACU noterar: ”Liberal arts college är särskilda institutionella modeller – ofta i form av små internatskolor – som underlättar den nära interaktion mellan lärarna och studenterna och som har ett starkt fokus på de ämnen som omfattas av *liberal arts*.”¹¹ I praktiken är amerikanska *liberal art college* ofta en hybrid av *liberal arts* och *liberal education*. Generellt sett baseras utbildningen på de fyra områdena humaniora, naturvetenskap, samhällskunskap och konstnärlig framställning, vilket kan jämföras med de europeiska modeller där konstnärliga utbildningar vanligtvis erbjuds inom separata institutioner. Denna skillnad är avgörande eftersom man inom konsten per definition måste skapa något konkret, något påtagligt. Det finns idag en allmän trend som rör sig mot en fördjupning av denna tillämpande aspekt av lärande, vilket bland annat tar sig uttryck i att fler och fler universitet och college lämnar allt större utrymme åt sådant som yrkespraktik, praktisk kunskap, samhällstjänst och forskning som främjar samarbetet mellan lärare och studenter.

Samtidigt har det skett en i det närmaste förlamande urholkning av själva kärnan av *liberal education*, till följd av kortsiktigt marknadstänkande och en besatthet av kvantifierbara vinster. En nationell panel på högsta nivå som samlades för tio år sedan för att undersöka den högre utbildningen i USA drog slutsatsen att ”college och universitet verkar ha glömt att deras syfte är att tillhandahålla en *utbildning* till varje student – inte

¹⁰ David Sebberson, personlig mejlkonversation med författaren, 25 oktober 2009.

¹¹ AACU, ”College Learning for the New Global Century”.

enbart att processa igenom så många betalande enheter som möjligt. (...) Det är varje college och universitets ansvar att strukturera sina läroplaner på ett sådant sätt att de hjälper studenterna genom hela livet.”¹² Panelmedlemmarna hävdade att det är varje lärosätes ansvar att ”fastställa vad som är de viktigaste beståndsdelarna i *liberal education* och att (...) planera för ett integrerat system av kurser som tillhandahåller dem.”¹³

I sitt uppmärksammade försvar av *liberal education* gör Martha C. Nussbaum en koncis framställning av hur tidlösheten i denna utbildningstradition möjliggör utvecklingen av de karaktärsdrag som är nödvändiga för att på ett effektivt sätt kunna hantera den komplexitet och de utmaningar vi möter och kommer att möta i situationer som är svåra att hantera ur såväl ett individuellt som ett samhällligt perspektiv:

När vi frågar efter relationen mellan *liberal education* och medborgarskapet, ställer vi en fråga som har en lång historia i den västerländska filosofitraditionen. Vi talar om Sokrates idé om ”det undersökande livet”, om Aristoteles reflektioner om det reflekterande medborgarskapet, och framför allt talar vi om grekiska och romerska stoikers resonemang om en utbildning som är fri i så motto att den frigör den mänskliga anden från bindningar till vanor och traditioner, och som frambringar människor som utifrån medvetenhet och uppmärksamhet kan fylla sin uppgift som medborgare i den värld i vilken vi lever.¹⁴

Frågan som jag ställer är således: hur kan vi omskapa den högre utbildningen på 2000-talet på ett sådant sätt att den undviker

¹² American Council for Trustees and Alumni (ACTA), ”Becoming An Educated Person. Toward a Core Curriculum for College Students” (Washington, D.C.: ACTA, 2003), s. 10; tillgänglig via http://www.goacta.org/publications/becoming_an_educated_person (21 maj 2013).

¹³ Clarence H. Faust m.fl. (red.), *The Idea and Practice of General Education. An Account of the College of the University of Chicago* (Chicago: University of Chicago Press, 1997), s. 8.

¹⁴ Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge: Harvard University Press, 1997), s. 8.

såväl det förflutnas fallgropar som våra samtida stelbenta, närmast fossila ideologier? Hur engagerar vi våra studenter på sådana sätt som gör det möjligt för dem att bli förberedda för att leva och arbeta i ett komplext globalt samhälle där vi alla är beroende av varandra?

Att inspirera levnadskonstnärer!

I något av alla de äventyr som jag involverade min gode vän Patrik Fallberg i när han studerade juridik vid University of Minnesota för ungefär femton år sedan, såg han på mig och sade: ”Jag vet vad du är, vi har ett ord för sådana som du på svenska. Du är en levnadskonstnär!” ”Vad är det?” frågade jag.

Svenska Akademiens Ordbok beskriver en levnadskonstnär som ”en person som förstår att göra det bästa möjliga av livet”.¹⁵ Själva närvaron av ordet levnadskonstnär i det svenska språket, liksom den kulturella respekt för fenomenet i sig som förefaller finnas, tycker jag i sig är inspirerande. Våra utbildningssystem bör respektera och inspirera våra studenter till en levnadskonstnärs attityd och förhållningssätt till livet. Vi måste skapa möjligheter för våra studenter att inte bara klara sig, inte bara överleva, utan också att växa och utvecklas. Syftet med *liberal arts education* är att utbilda människor till att bli fria och självgående men samtidigt samhällsintegrerade och medvetna om att vi alla är beroende av varandra. För att kunna ”göra det bästa av livet” behövs frihet men också en känsla av egenvärde liksom självförståelse och självtillit. W. R. Connor, historiker och föreståndare för National Humanities Center, beskriver den klassiska, antika formen av fri bildning eller *liberal education* på följande sätt:

Tanken med *liberal education* är att ge de kunskaper en fri människa bör veta i motsats till vad en slav behöver veta. En slav vet kanske hur man utför ett arbete, hur man driver ett företag,

¹⁵ *Svenska Akademiens Ordbok* (SAOB) (2009), tillgänglig via <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/> (21 maj 2013).

en bank eller hur man sluter ett avtal. Under vissa tider gjorde slavarna i Aten allt detta ganska bra, och för en del av dem gick det också rätt bra. (...) Vissa slavar tillägnade sig ett värdefullt hantverkskunnande och kunde vara bättre på att driva företag än sina herrar. Vad slavarna dock inte fick göra var att tala i församlingen eller åtnjuta några andra av de fria medborgarnas rättigheter eller skyldigheter (...).

Eftersom de färdigheter man behövde utveckla för att bli en väl fungerande medborgare var så framträdande i den grekiska uppfattningen av *liberal education*, är det inte alltför avlägset att översätta *liberal education* och de fria konsterna med frihetens förmågor, *the skills of freedom*. Då frihet eller slaveri så ofta stod på spel i medborgarnas beslutsfattande var kunskapen om hur man hanterade detta som krävdes för att bevara sin frihet. Denna kunskap vet vi innefattade förmågan att tala korrekt, övertalande och övertygande – grammatik, retorik och dialektik kallades dessa färdigheter som senare kom att benämnas *trivium*. Därtill skulle man ha tillräckligt med kunskaper i aritmetik för att kunna förstå stadens bokföring, i geometri för att kunna hantera frågor om kartläggning och mark, och ibland även i astronomi för att inte bli paralyserad av vidskepliga idéer varje gång det blev månformörkelse. Om man sedan vid sidan av aritmetik, geometri och astronomi lägger harmonilära, så har vi medeltidens *quadrivium*. (...)

Om man tänker tillbaka på ursprunget till och uppkomsten av *the skills of freedom* i Atens framväxande demokrati, blir de centrala frågorna för *liberal education* idag inte: Hur ska vi marknadsföra oss själva? Till hur stor del är våra läroplaner yrkesinriktade? Eller: i hög grad kan små college efterbilda de stora naturvetenskapligt inriktade forskningsuniversiteten? Utan frågan blir i stället: Vad behövs för att utvecklas, blomstra och skapa ett verkligt öppet, fritt samhälle i den nya märkliga värld som vi har trätt in i under de senaste åren? Hur ser *the skills of freedom* ut idag?¹⁶

¹⁶ W. R. Connor, "Liberal Arts Education in the Twenty-First Century", *AALÉ Occasional Papers in Liberal Education* #2 (Chapel Hill, NC: Kenan Quality Assurance Conference, 1998), s. 5.

Vad gäller distinktionen mellan yrkesutbildning och fri bildning hänvisar jag till Richard Farsons förtjusande volym, *Management of the Absurd. Paradoxes in Leadership*, där han på sitt rättframma sätt slår fast:

Yrkesdrillning leder, som vi vet, till utvecklande av hantverk och tekniker. (...) Bildning, å andra sidan, leder inte till tekniskt kunnande utan till information och kunskap, vilket i sin tur, i rätta händer, leder till förståelse eller rent av till visdom. Och visdom leder till ödmjukhet, medkänsla och respekt – egenskaper som är fundamentala för ett välfungerande ledarskap.

Yrkesdrillning gör människor mer lika varandra, eftersom alla lär sig samma saker. Bildning, å andra sidan, som innefattar ett utforskande av den personliga erfarenheten i mötet med de stora idéerna, tenderar att göra människor mer olika varandra.¹⁷

Universitetsutbildning kan inte enbart vara yrkesdrillning. Studenter kommer inte till universiteten för att bli drillade som hundar. De kommer för att lära sig att leva mer fullkomligt, mer ansvarsfullt, mer autentiskt, mer självständigt i en värld av vidsträckta, ständigt skiftande horisonter, komplexiteter och relationer. De träder in i en värld där myt ofta inte går att skilja från verklighet, där natur och samhälle verkar följa motsatta men ändå kongruenta regler, där vad människor säger och vad de gör överhuvudtaget inte verkar ha med varandra att göra. Forskaren och bioetikern Leon Kass betonar:

Enligt min erfarenhet vill de flesta unga människor bli tagna på allvar. Trots sin lättsamhet och sorglösa cynism – som oftast är ett försvar mot besvikelse – söker de flesta av dem faktiskt efter ett meningsfullt liv, efter något viktigt att engagera sig i. Många av dem söker på ett självmedvetet sätt efter sin egen mänsklighet

¹⁷ Richard Farson, *Management of the Absurd. Paradoxes in Leadership* (New York: Simon & Schuster, 1996), s. 154. Richard Farson var student, medarbetare och kollega till Carl Rogers, och således en av de tidiga pionjerna inom den positiva psykologin, bland annat medverkade han i den prisbelönta dokumentären *Journey into the Self*.

(...). Om vi möter dem utan cynism och med respekt, som människor intresserade av det goda, det sanna och det vackra, och om vi läser böcker med dem sökande efter det goda, det sanna och det vackra, kommer var och en av dem att visa sig vara situationen vuxen och rättfärdiga vår tro på deras möjligheter. Och de kommer att återgälda våra ansträngningar genom att bidra till vårt sökande med sina egna anmärkningsvärda insikter och upptäckter.¹⁸

Vem av oss som är över fyrtio gör idag det vi för tio eller tjuo år sedan trodde att vi skulle göra? Ser världen på något sätt ut såsom du, när du gick på universitetet eller högskolan, trodde att den skulle se ut idag? Vilken mening finns det med att utbilda studenter till jobb som kanske inte ens existerar eller som åtminstone kommer att ha förändrats totalt inom bara några år? Som S. Kristin Malloy, benediktinermunk och professor i engelska, framhöll på en föreläsning för studenter på mitt college 1990: ”20 procent av vad vi lär oss som fakta, vilket år som helst, kommer inom fem år att ha visat sig vara felaktigt. Lärarna beklagar att de inte vet vilka 20 procent det är! Att lära sig lära är däremot en kunskap som vi för alltid har med oss.”¹⁹

Så vad gör vi?

Hur underlättar vi på bästa sätt studenternas progression genom denna förberedande men ändå väldigt påtagliga här-och-nu erfarenhet som vi erbjuder vid college, högskolor och universitet? Denna erfarenhet är förstås en del av livet samtidigt som den på något sätt tycks befinna sig i ett slags mellanrum, på en alldeles egen nivå. Vilka är de föreskrifter som vi själva som pedagoger (och vem är inte det?) borde lyssna till när vi arbetar

¹⁸ Leon Kass, ”Looking for an Honest Man. Reflections of an Unlicensed Humanist” (Jefferson Lecture of the National Council for the Humanities/National Endowment for the Humanities, 2009), <http://www.neh.gov/about/awards/jefferson-lecture/leon-kass-lecture> (21 maj 2013).

¹⁹ Malloy, ”Wonder, Delight, Celebration”.

fram och designar de system som kommer att forma framtida världar genom våra studenters liv?

Det är i de sociala konstruktionerna som vi skapar systemen, i de frågor vi ställer och hur vi ställer dem. Vi skapar dem med vad vi väljer att lyfta fram, i hur vi kommunicerar vår syn på världen, hur vi ser på den framtid för vilken studenterna förbereder sig. För att göra allt detta med integritet måste vi vara närvarande i hur varje nu utvecklas till ett då. Vi måste vara medvetna om hur våra egna och andras liv är grundade i ett samspel mellan frågor härledda från våra erfarenheter, från vad vi lärt oss i livet och från olika typer av konstarter, naturvetenskaper, humaniora, samhällsvetenskaper, liksom hur vi använder oss av allt detta.

Hur integreras analytisk förståelse med mänsklig empati? Hur kan forskning och inspiration dansa med varandra? Vad tjänar vi på våra politiska system och på det underliggande våld som finns i dem alla? Vem hjälps och vem stjälpas av de beslut som fattas – och när och hur beslutar vi vad som är vad? Hur ser dynamiken ut mellan regler och konsekvenser, mellan misslyckanden och succéer? Vilka antaganden ligger bakom och vilka underliggande metabudskap finns i de ord, processer och system som vi använder oss av? Vilka problem är i själva verket möjligheter på framväxt, vad är vad? Hur tänker man kritiskt och känner intuitivt på samma gång? Vad bör vi säga och vad bör vi göra? Hur ser relationerna ut mellan ”vi” och ”andra”, mellan ”jag” och ”du”, och hur upprätthåller vi dessa skillnader? Hur hindras eller befrias vi av de språk som vi talar och skriver? Jag hänvisar här till W. R. Connors resonerande svar på några snarlika frågor:

Jag gör inte anspråk på att kunna svara på dessa frågor, men jag tror att nyckeln till att kunna besvara dem är att tydligt fokusera på den ursprungliga förståelsen av hur viktiga *the skills of freedom* är. (...) Förmågan att läsa texter på djupet, att vara uppmärksam på fravändningar eller förändringar i argumentation, att tänka klart och argumentera effektivt, att kunna skriva

väl, att förstå hur individer och samhällen har hanterat praktiska utmaningar och förvirrande situationer i det förflutna, att vara uppmärksam på historiens ironi, att föreställa sig andra människors situationer och uppskatta vilka lösningar som har störst chans att fungera bäst, allt detta är fortfarande sällsynta tillgångar i vårt samhälle. Det största problemet i mötet med *liberal arts* är inte att vi får för många utexaminerade studenter med sådana förmågor, utan svårigheten ligger i att utveckla och fördjupa dem vid varje stadium av utbildningen.²⁰

Kritiskt tänkande är ett tänkande som inte accepterar på förhand givna antaganden. Det är en typ av tänkande som inte är särskilt vanligt förekommande, trots all den retorik som omger det idag. Är det till exempel sant, som Cornelius Castoriadis menade, att tänkande och monoteism utesluter varandra eftersom monoteism alltid resulterar i samma svar på varje fråga?²¹ Det är intressant och samtidigt i viss mån ironiskt att de flesta liberal arts college i USA ursprungligen finansierades av, och i vissa fall fortfarande samarbetar med, religiösa samfund.

För alldeles för många människor verkar det vara nödvändigt att tro på system som förnekar att sann kritisk reflektion är viktig. ”Människor känner sant psykiskt obehag – psykologer kallar det ’kognitiv dissonans’ – när de konfronteras med åsikter som står i motsats till deras egna. De kan undvika detta obehag genom att ignorera motsatta åsikter (...). [Detta står i opposition till att] människor också delar en annan psykologisk vana – en stark tendens att, om än omedvetet, lägga sig till med åsikter som de människor man interagerar med har. Vi kopierar till och med andra människors beteendemönster.”²² Kritiskt tänkande lovprisas ofta och framhålls vitt och brett, men uppskattas mera sällan. Det är mycket möjligt att du känner precis så när du läser detta.

²⁰ Connor, ”Liberal Arts Education in the Twenty-First Century”, s. 8.

²¹ Cornelius Castoriadis, *The Castoriadis Reader*, red. D. A. Curtis (Oxford: Basil Blackwell, 1997).

²² M. Buchanan, ”Our lives as Atoms. On the Physical Patterns that Govern Our World: A Nation Divided” (2007) <http://buchanan.blogs.nytimes.com/2007/04/30/were-not-as-disagreeable-as-we-seem/> (21 maj 2013).

Och vilket ”precis så” det handlar om är något för dig att reflektera över. ”Det är skälet till att vi måste kombinera datakunskap med mänsklig talang: kreativitet, fantasi och den unika tanken. (...) Människor med stor talang är ofta svåra, olydiga, motstridiga och otrevliga.”²³

Information är en källa. Kunskap är ett bevis på någon form av förståelse, någon form av mening i förhållande till denna källa. Men det är enbart i handling vi kan försäkra oss om närvaron eller frånvaron av visdom. Det på ett ögonblick tillgängliga universum av information som vi omges av idag förutspåddes redan för många decennier sedan av T. S. Eliot. Han frågade: ”Var är livet som vi förlorade genom att leva? Var är visdomen som vi förlorade med kunskapen? Var är kunskapen som vi förlorade med informationen?”²⁴ Innan vi ser dem i handling genom ”att verka för en bättre värld, om så genom ett friskt barn, en trädgårdstäppa eller en genomförd socialreform”, kan vi inte, som Bessie Anderson Stanley sade när hon definierade framgång, veta om våra studenter verkligen har tillägnat och använt sig av informationen.²⁵ Tvetydigheten och därmed utmaningarna i dagens ledarskap är skrämmande och det samhälleliga pris vi kommer att få betala är kolossalt högt om vi inte bryr oss om detta när vi utarbetar de utbildningssystem som ska utbilda och förbereda kommande generationer för en helt oförutsägbar framtid.²⁶

²³ Michael J. Kami, ”The Exponential Society. A Manifesto to Executives”, *Humanism Today. Ecohumanism*, vol. 15 (Amherst, NY: Prometheus Books, 2002), s. 105

²⁴ T. S. Eliot, ”Choruses from ”The Rock””, *The Complete Poems and Plays 1909-1950* (New York: Harcourt, Brace & World, 1962), s. 96.

²⁵ Elisabeth-Anne ”Bessie” Anderson Stanley, ”Success”, *Brown Book Magazine* (Boston: George Livingston Richards Co., 1904).

²⁶ Jeffrey Pfeffer, ”The Ambiguity of Leadership”, *The Academy of Management Review*, 2(1), 1977, s. 104-112.

Hela studenten, hela vägen!²⁷

Det finns ett ofta citerat traditionellt taoistiska ordspråk som lyder: ”Där det finns skönhet i karaktären, där finns harmoni i hemmet. Där det finns harmoni i hemmet, där finns ordning i landet.” En rapport från 2007 med titeln *Sweden in the Creative Age*, skriven av Richard Florida och hans kollegor vid Göteborgs universitet, sammanfattar förhållandena rörande Sverige som helhet:

Det som hittills uppnåtts har möjliggjorts tack vare en framsynt politik som har stöttat utvecklingen av en välutbildad arbetsstyrka, innovativ industri och ett understödjande socialt system. Emellertid räcker kanske inte gamla modeller till för att slutföra denna övergång och hålla igång den ekonomiska tillväxten. Sverige behöver en ny vision för sin framtida utveckling. En vision som förstår och hanterar de sociala och ekonomiska utmaningar som ligger framför oss; en vision som kan förvalta varje stads och regions tillgångar, som integrerar dem och sätter dem i kommunikation med skapandet av de dynamiska och innovativa regioner som kan ta Sverige in i framtiden.

Florida framhåller att universiteten måste stå i centrum för denna ekonomiska, kulturella, sociala och teknologiska utveckling. Han slår vidare fast:

Vi har funnit att universitetens roll sträcker sig bortom att vara en sorts innovationsmotor. Universiteten bidrar med så mycket mer än att pumpa ut kommersiell teknologi eller att generera starta-upp-kampanjer. Faktum är att vi tror att universitetens roll i det första T:et, teknologi, hur viktigt det än är, har överbetonats och därmed blivit daterat, och att experter och policymakare i mångt och mycket har negligerat universitetens ännu kraftfullare funktioner, funktioner som syns i de två andra T:na

²⁷ ”Hela studenten, hela vägen” är det tema som dåvarande Högskolan på Gotland (sedan 2013 en del av Uppsala universitet) antog för att ge uttryck för kärnan i deras *liberal education*-inspirerade utbildningsmodell när den lanserades höstterminen 2009.

– att generera, attrahera och mobilisera *talang* och att etablera ett *tolerant* socialt klimat. Inom kort kommer universiteten att utgöra ett potentiellt – och i vissa fall verkligt – kreativt nav som befinner sig i centrum för den regionala utvecklingen. Ett nav som är en katalysator för att stimulera spridningen av teknologi, talang och tolerans ut i det omgivande samhället. (...)

För att effektivt kunna bidra till regional kreativitet, innovation och ekonomisk tillväxt måste universiteten integreras med regionens kreativa ekosystem. På egen hand har universiteten endast begränsade möjligheter att åstadkomma något. Universiteten utgör, sett ur detta perspektiv, nödvändiga men ofta inte tillräckliga förutsättningar för regional innovation och tillväxt. För att uppnå framgång och blomstra behöver regioner en absorberande kapacitet – en förmåga att absorbera den vetenskap, innovation och teknologi som universiteten skapar. Universitet och regioner måste samarbeta för att bygga en större sammanbindande väv kring den ekonomiska utvecklingens alla tre T:n.²⁸

All politik är personlig. Det är också all forskning. Ingen börjar forska utan en teori och ingen hittar på teorier *sui generis*, det vill säga enbart utifrån sig själva. Som Steven Johnson, en uppmärksamman manusförfattare, uttrycker det: ”En idé är ett nätverk.”²⁹ Samhällelig utveckling, oavsett om den är konstnärlig och kulturell, politisk och ekonomisk eller social och humanitär, väver ovillkorligen in universiteten i den stora samhällsväven. Våra liv och relationer tillhandahåller såväl väven som fodret till vad vi gör och hur vi gör det.

När *liberal education* fungerar som bäst kopplar den samman disciplinär expertis med utvecklingen av en kontextuell uppskattning av den egna disciplinen. Detta görs bäst genom mångvetenskapliga och tvärvetenskapliga studier, interaktivt och inte-

²⁸ Richard Florida, G. Gates, B. Knutson, & K. Stolarick, ”The University and the Creative Economy” (2006); http://creativeclass.com/rfcdgb/articles/University_andthe_Creative_Economy.pdf (21 maj 2013), s. 35.

²⁹ Steven Johnson, ”Where Do Good Ideas Come From?” (TED Talks, 2012); http://www.ted.com/talks/steven_johnson_where_good_ideas_come_from.html (9 mars 2012).

grativt tänkande och praktik, samt implementering av teorier i praktiken genom aktiviteter som involverar det omgivande samhället. Flexibilitet, global medvetenhet och internationellt deltagande, systematiskt engagemang i teorier och deras tillämpning, liksom öppenhet och förståelse för utvecklingen och förändringarna av studenternas akademiska vägar, är nödvändiga beståndsdelar i ett effektivt, inspirerande *liberal education*-program.

Liberal education handlar om självkänedom och förståelse av hur jaget hör ihop med andra. Den grundläggande kantska etiken kräver att vi behandlar alla, inklusive oss själva, som mål i sig själva, som fria, okränkbara, personer med värdighet, inte som medel för att nå egna mål och syften. Dialog, empati, tålmod, uthållighet och respekt är centrala komponenter i en sådan process. Där allt detta finns blir ett förhållningssätt präglad av utforskande och nyfikenhet något helt naturligt.

Slutsatser?

Framsprungna ur de religiösa system som först utvecklades till industriell rationalism och sedan till informationsnätverk börjar vi nu närma oss en ny syn på empati som den integrerande faktorn mellan dessa krafter.³⁰ Tolerans och empati är nödvändiga villkor för utvecklandet av hållbara och välmående mänskliga samhällen. Vi behöver vidsynthet, erfarenhet och öppenhet. Vi behöver lokal och global erfarenhet. Faktum är att internationellt utbyte i sig skulle kunna läsas som en synekdoke för *liberal arts education*.³¹

³⁰ Jeremy Rifkin, *The European Dream. How Europe's Vision of the Future is Quietly Eclipsing the American Dream* (New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin Group, 2004).

³¹ Scott Richardson, "Study Abroad as Synecdoche", *Headwaters*, 24 (Collegeville, MN: College of St. Benedict/St. John's University, 2007), s. 66-81. Detta var ett paper som presenterades vid ett internationellt campus och fakultetsforum och publicerat i ett campus-kompedium med fakultetsessäer vid the College of St. Benedict/St. John's University. En synekdoke är ett retoriskt bildligt talesätt, där en del av något likställs med helheten, helheten med en del, art med genus och genus med art, eller namnet på materialet

Så hur designar man ett sådant system som här skisserats? Finns det inte en inneboende paradox i att ens försöka göra det? Jo, naturligtvis är det så. Men detta är återigen själva poängen. Om man på en och samma gång engagerar sig i att utveckla *liberal education*-inspirerade system för en hållbar samhällsutveckling och för en diskussion kring detsamma, då finns det här en inneboende paradox. Ta in studenter för att sända iväg dem. Låt dem lära sig system som de sedan kan improvisera kring. Skapa processer som visar att arbete inte längre är arbete. Om jag finner nöje i det jag gör är det då arbete? Hur bestäms ett arbete? En lek? En skapelse? En rekreation?

I den dynamiska tid som vi lever i verkar en evolutionsprocess hålla på att breda ut sig som ifrågasätter i princip alla de ideologiska förutsättningar som ligger bakom såväl moderniteten och postmoderniteten som de industriella och postindustriella systemen. Gränser är inte längre vad de en gång var eller ansågs vara. Idéer, bilder, tankar, människor och resurser är i omedelbar och global rörelse. Detta kräver nya sätt att se på vad det innebär att vara alltigenom mänsklig, alltigenom levande. Det kan mycket väl leda till en ny modell för mänskligt medvetande. Dagens barn, morgondagens studenter, befinner sig på en nivå av mänsklig och informationsmässig integrering, av global sammanlänkning, av interaktivitet, av relationsmässiga möjligheter som helt enkelt var omöjliga för tidigare generationer. Affärsverksamhet idag handlar mer om relationer, att dela och forma allianser, än att leva i ett nollsummespel eller ett snävt tankesätt.

Som principerna för Appreciative Inquiry betonar är det i de frågor vi ställer oss själva och andra som vi bestämmer riktning-

med det färdigställda tinget. Richardsons argument är helt enkelt att studier utomlands i grunden tillför ungefär samma fördelar för unga människors utveckling som *liberal education*-programmen är tänkta att göra. Jag finner detta argument fascinerande och lockande under våra globala sammanlänkade omständigheter.

gen för såväl oss själva som för de andra.³² Vi måste förutsätta överflöd och mångfald för att inte fastna i ett tänkande som bottnar i inskränkthet och brist. Vi måste inse att vårt sätt att interagera med varandra är socialt konstruerat liksom respektera våra studenters integritet och uppmuntra en sådan förståelse inom och ibland dem.³³

Om vi accepterar att vår art, liksom alla andra arter, utvecklas så blir det relevant att fråga: Hur? Under vilket inflytande? I vilka riktningar? Genom vilka processer? Vem förändras mest? Var är dessa förändringar som mest uppenbara? Hur speglar och integrerar denna utveckling vår relation till natur och kultur? Finns det distinkta gränser här, där eller någon annanstans? Om inte, vad definierar vi och hur gör vi det? Var blir konst fysik som blir filosofi som blir psykologi som blir management som blir dans? Och, för att anknyta till vår grundläggande fråga, hur utformas utbildningssystem för att effektivt och ändamålsenligt förbereda studenter på sådana utvecklingsprocesser medan de pågår och kanske även accelererar? Jag skulle vilja svara: så som man gör inom *liberal education*.

³² Se vidare F. J. Barrett & R. E. Fry, *Appreciative Inquiry. A Positive Approach to Building Cooperative Capacity* (Chagrin Falls, OH: Taos Institute Publications, 2005).

³³ Richard Seel, "Appreciative Inquiry" (2008), <http://www.new-paradigm.co.uk/appreciative.htm> (8 augusti 2009). Seel tillhandahåller en användbar guide till tillämpning av Appreciative Inquiry i reella organisationsstrukturer. Appreciative Inquiry (ofta kallat AI) utvecklades av David Cooperrider och Suresh Srivasta på 1980-talet. Förhållningssättet är baserat på premissen att "organisationer utvecklas i den riktning de undersöker". En organisation som undersöker problem kommer således att fortsätta hitta problem medan en organisation som uppskattar och undersöker det bästa inom sig själv kommer att upptäcka mer och mer av det goda, upptäckter som sedan kan användas för att bygga en ny framtid där det bästa blir allt vanligare. Cooperrider och Srivasta kontrasterar den vanliga kommentaren "att organisera är att lösa ett problem", med det uppskattande förslaget, "att organisera är ett mirakel att omfamna". En undersökning av en organisations inre liv, säger de, bör innehålla fyra karaktäristika; den bör vara uppskattande, tillämpbar, provokativ och samarbetsvillig.

Peter Drucker, av många ansedd som managementdisciplinens gulfader, betonade detta starkt när han valde "Management as Social Function and Liberal Art" som öppningsessä vid sammanställandet av hans viktigaste verk, *The Essential Drucker*.³⁴ Han argumenterar med emfas för att ett mångfacetterat perspektiv på livet, organisationen och samhället är absolut nödvändigt för att åstadkomma ett effektivt ledarskap, oavsett om man ägnar sig åt sitt eget liv eller andras liv och arbete. Som vi redan har konstaterat finns det inneboende paradoxer i den process som bygger heteronoma system med syfte att utveckla studenters autonomi. Vi måste hur som helst, när verkliga synergieffekter uppstår, påminna oss om att summan är större än dess delar liksom att helheten, resultatet, är både större än och omöjligt att förutsäga utifrån summan av delarna.³⁵ På samma sätt är den magi som uppstår genom *liberal arts education* varken förutsägbart eller kontrollerbart. Följaktligen kommer ett kritiskt, fritt tänkande och tillit till processen att visa på nya potentialer, nya möjligheter, nya sätt att leva hållbarare och rikare. Det handlar

³⁴ Peter F. Drucker, *The Essential Drucker* (New York: HarperCollins, 2001). Drucker, ofta refererad till som "The Father of Management" tack vare hans rika arbete inom fältet som sträcker sig genom hela 1900-talet, var orubblig i övertygelsen att det var förmågan hos management att tränga ihop människor och resurser på nya och ännu mer effektiva och fruktbara sätt som utgjorde fundamentet i samhällslig utveckling, det vill säga att management i grunden var en social funktion. Emellertid framhöll han lika orubbligt att en förutsättning för att detta ska kunna vara sant, är att management inkorporerar ett brett spektra av alla kunskapsdiscipliner (*liberal education*) och tillämpar dem på ett klokt (konstnärligt) sätt på sociala problem.

³⁵ Richard Buckminster Fuller, *Synergetics. Explorations in the Geometry of Thinking* (New York: Macmillan, 1975). Synergi uppstår när helheten kan uppskattas som större än och omöjlig att förutsäga utifrån summan av delarna. Fuller betonade att den sista satsen, som ofta exkluderas från definitioner av synergi, är avgörande för förståelsen för att synergi bör uppskattas men är omöjligt att förutsäga. Idén om synergi är allmänt vedertagen som härstammande från antropologen Ruth Benedicts arbete. Benedict var i sin tur mentor till psykologen Abraham Maslow som i allmänhet tillskrivs rollen som att vara den som populariserade idén om synergi inom humanistisk psykologi.

om att lita på att processen kommer att inspirera till resultat, inte enbart att förutsäga resultaten eller att räkna och värdera dem. Efter att under mer än femtio år har färdats och förundrats, studerat, administrerat, undervisat, forskat och givit råd om *liberal arts education*, fortsätter jag att omfamna det hopp och den energi som fick näring tidigt i min berättelse och som under hela mitt liv i ständig utveckling har uppmuntrats och ofta uppskattats av de människor jag mött. Allt som vi gör är improviserat. Livet och konsten handlar i grunden om fri lek och improvisation.³⁶ En grundläggande utmaning är att utveckla denna förmåga och denna energi hos våra studenter, att erbjuda utrymme och understödja dem i deras utvecklande av kunskap och färdigheter liksom av omdömet att veta hur man "leker" med dem. Hur vi svarar upp mot denna utmaning kommer att definiera den framtid som vi bidrar till att forma liksom denna i sin tur kommer att forma oss.

För att kunna vara en levnadskonstnär måste man vara en fri människa. Vi kan åstadkomma detta genom att tillåta våra studenter att bli sig själva, att finna sina gåvor och därigenom bidra till det allmänna goda. Ingen av oss kan bli den vi inte är. För att återknyta till Pablo Picassos ord: "Min mor sade till mig, 'Om du är en soldat kommer du att bli en general. Om du är en munk kommer du att bli påve.' I stället var jag en målare, och blev Picasso."³⁷ Vi kan och bör inte alla bli Picassos. Däremot kan vi och våra studenter, precis som Picasso, bli oss själva. Och vi kan hjälpa våra studenter att lära sig uppskatta och använda våra

³⁶ Stephen Nachmanovich, *Free Play. Improvisation in Life and Art* (New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam, 1990). Nachmanovich förkroppsligar på ett vackert sätt essensen av vad det betyder att leva fritt, *liberally*, som en levnadskonstnär. Hans arbete integrerar aktion och teori, och presenterar en varietet av spirituella praktiker, organisatoriska och psykologiska teoretiska begrepp och kreativ transformation genom ett arbete som reflekterar och kräver en integrativ känsla för kropp, intellekt och själ som sammanhållande faktorer i ett holistiskt och kreativt liv.

³⁷ British Broadcasting Corporation, "Modern Masters. Picasso, Genius of Modern Art", 2013, <http://www.bbc.co.uk/bbcone/modernmasters/virtual-exhibition/picasso/> (21 maj 2013).

gåvor till att förbättra livsvillkoren för dem med vilka vi lever, älskar, arbetar, studerar och leker och har ansvar för att leda. Detta är vad det betyder att vara *liberal education*-utbildad, en inspirerad levnadskonstnär.

Översättning: Petra Lundberg Bouquelon

Medborgarskap och utbildningens instrumentalisering

Martha Nussbaum och den demokratiska medborgaren

Pelle Åberg

Medborgarskap och vad det innebär, både empiriskt och normativt, har varit en del av det akademiska samtalet sedan antiken. Det finns en mängd olika sätt att se på detta begrepp men i samtalet om *demokratiskt* medborgarskap poängteras gärna betydelsen av kompetenta och aktiva medborgare för demokratins vitalitet. I samband med diskussioner om medborgarnas förmågor lyfts då gärna betydelsen av utbildning fram. Frågan är vad för utbildning som främjar ett aktivt och kompetent utövande av demokratiskt medborgarskap.

I den frågan har många varit engagerade, en av dem är den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum. I sina texter lyfter hon fram några, enligt henne, centrala medborgerliga förmågor som hon menar i stor utsträckning är den högre utbildningens uppgift att utveckla hos studenterna. För att uppnå det vänder hon sig till potentialen hos *liberal education* och de humanistiska ämnena.

I samband med diskussioner kring demokratins tillstånd i olika länder, globalisering och förändring i utbildningssystem har debatten på senare år emellanåt handlat om en ökad instrumentalisering av den högre utbildningen. Olika röster har höjt ett varningens finger för en sådan utveckling, däribland Nussbaum. När utbildningssystem runt om i världen i ökande grad fokuserar på utbildning för att generera kortsiktiga ekonomiska

vinster hävdas det ske på bekostnad av utbildningen som ett verktyg för att forma kompetenta och aktiva demokratiska medborgare. Detta anser Nussbaum vara så allvarligt att hon beskriver det som en global kris, och det är en kris som hon menar i längden är allvarligare än globala ekonomiska kriser, åtminstone om man ser till konsekvenserna för fortsatt demokratiskt styre.

Hur instrumentalisering betraktas, som av ondo eller inte, har att göra med mer övergripande föreställningar om vad utbildningsaktiviteter ska vara till för. Handlar det mer eller mindre uteslutande om att utbilda för ett yrkesliv, en karriär och alltså i förlängningen för att bidra både till den egna försörjningen och till samhällets samlade materiella välbefinnande? Eller finns det en vidare betydelse av utbildning där också mer allmänna, medborgerliga, kvaliteter skapas, utvecklas och vidmakthålls?

I denna artikel kommer jag att närma mig sådana frågor utifrån Nussbaums inlägg i debatten men spegla hennes argumentation mot ett bredare samtal om medborgarskap och medborgerliga kompetenser. Texten inleds därför med en diskussion av hur Nussbaum ser på den högre utbildningens mål och vilka förmågor den bör ingjuta i studenterna. Det följs sedan av diskussioner kring relationen mellan utbildning och demokrati, hur annan forskning sett på medborgarnas kompetenser samt om medborgarskap som sådant och var i medborgarskapsdiskussionerna det är möjligt att placera in Nussbaum. Avslutningsvis återvänder vi till utbildningens instrumentalisering.

Nussbaum och utbildningens mål

Liberal education, som Nussbaum är en förespråkare för, innebär kortfattat att studenter vid de liberal arts college som finns i USA inte enbart ska lämna lärosätet med yrkeskunskaper inom exempelvis ekonomi, teknik eller medicin. Utöver dylika kunskaper ska samtliga studenter också allmänbildas genom en avsevärt bredare utbildningsdel med ämnen som inte är knutna till den specifika profession för vilken man förbereder sig genom ut-

bildningen.¹ Det är betydelsen av denna generella och allmänbildande verksamhet som en del i högre utbildning som Nussbaum argumenterar för.

Nussbaum hämtar mycket av sin inspiration och sina resonemang från antikens filosofi och tänkare som Aristoteles och Sokrates. Denna text är inte rätt forum för djuplodande diskussioner kring dessa rötter, men detta ursprung är av vikt då det innehåller tankar som också anknyter till de element som Nussbaum för fram som centrala för dagens moderna utbildningssystem och för medborgarskap av idag.

Nussbaum argumenterar för att Sokrates tankar kring *the examined life*, eller ”det granskande livet”, bör genomsyra våra liv och våra utbildningssystem också idag.² Med ”det granskande livet” avses att leva ett liv som inte enkom baseras på tradition, eller, snarare, att inga idéer, sedvänjor, handlingar och så vidare anses giltiga bara för att de använts tidigare eller utgör en del av ”traditionen”. I stället ska alla handlingar, idéer och argument utsättas för kritisk granskning. Invanda traditioner och samhällliga normer står alltså inte över kritisk granskning, utan det är tvärtom så att förnuftet bör ha företräde före tradition och kultur.³ Detta kan, ytterst förenklat, sägas vara det som utgör ett granskande liv i sokratisk anda.

Utifrån en hållning som hämtar sin grund i ovanstående sokratiske tankegångar, argumenterar Nussbaum för tre förmågor som människor behöver utveckla för att fylla rollen som den typ av medborgare hon menar är nödvändig för att stärka, utveckla och försvara ett demokratiskt styrelseskick. Den första av dessa

¹ Anders Burman, ”Att lära av Liberal Education”, i Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist & Håkan Forsberg (red.), *Tvåra möten. Om utbildning och kritiskt tänkande* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011), s. 53-73.

² Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997). Översättningen till ”det granskande livet” följer Burman, ”Att lära av Liberal Education”.

³ Nussbaum, *Cultivating Humanity*; Burman, ”Att lära av Liberal Education”, s. 61.

förmågor är det kritiska tänkandet kring en själv och ens kultur och traditioner, alltså mycket nära förbundet med Sokrates tankar kring det granskande livet. Det handlar om kritisk reflektion och kritisk självreflektion, rörande bland annat förgivet tagna normer och traditioner. Utbildning ska då träna studenter i att tänka själva och Nussbaum för fram denna förmåga som ett alltmer centralt element i dagens mångkulturella samhällen.

Den andra förmågan som betonas av Nussbaum rör idén kring ”världsmedborgare” eller utvecklandet av *citizens of the world*. Med detta avses att medborgare behöver besitta förmågan att inte enbart se sig själva som medborgare i ett lokalt samhälle, en region eller ens en nationalstat. I stället behövs förmågan att identifiera sig med människor generellt runt om i världen, alltså en form av kosmopolitiskt medborgarskap (jag återkommer till Nussbaums medborgarskapsbegrepp nedan). För att utveckla denna förmåga betonas exempelvis studier av andra kulturer och andra språk som väsentliga delar.⁴

Den tredje förmågan betecknar Nussbaum som *narrative imagination*, härfter översatt som narrativ fantasi.⁵ Den handlar om förmågan att sätta sig in i någon annans situation, att ”gå i någon annans skor” och framstår som närbesläktad med det som till vardags kallas empati. Däri finns också ett släktskap mellan Nussbaums arbete och vad demokratiteoretiker som Robert A. Dahl diskuterat. Han adresserar nämligen vikten av en ”empatisk förståelse” för andra, från majoriteten avvikande, grupper i ett demokratiskt samhälle.⁶

Men hur ska då ovan nämnda förmågor utvecklas och hur kan utbildningssystemet bidra till det? Denna text kan knappast göra en så omfattande diskussion rättvisa men en väsentlig del i hur Nussbaum tänker sig att dessa förmågor utvecklas är att alla

⁴ Nussbaum, *Cultivating Humanity*; Martha C. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* (Princeton: Princeton University Press, 2010).

⁵ Nussbaum, *Cultivating Humanity*, kap. 3; Nussbaum, *Not for Profit*, kap. 6.

⁶ Robert A. Dahl, ”The Problem of Civic Competence”, *Journal of Democracy*, vol. 3, nr 4, 1992, s. 45-59.

studenter får ta del av en humanistisk utbildning. I en sådan utbildning är enligt Nussbaum filosofi en viktig del men också kulturella studier, språk, litteraturvetenskap och andra ämnen inom humaniora. Inte minst betydelsen av skönlitteratur lyfts fram, framför allt när det gäller utvecklandet av den tredje förmågan, den narrativa fantasin.⁷

Som nämnts ovan ser Nussbaum inte enbart utvecklingen av dessa förmågor som viktigt för exempelvis utbildningars kvalitet, eller för utvecklandet av de professioner som universitet och högskolor ska utbilda för. Tvärtom anser hon att utbildningars och utbildningssystemets uppgift är betydligt bredare än enbart att utbilda för arbetsmarknaden, man ska utbilda *medborgare*. Med andra ord ser hon andra betydelser av utbildning än enbart specifika yrkeskompetenser, det handlar om betydelsen utbildning har för utvecklandet av den typ av medborgare som Nussbaum anser vara central för möjligheten att bibehålla ett vitalt demokratiskt styrelseskick. Att Nussbaum så tydligt betonar medborgerlig bildning i sin utbildningssyn innebär att de förmågor som presenterats ovan också knyter an till det. Nussbaums fokus på medborgerlig bildning förklarar också hennes kritik av en utveckling mot en alltmer instrumentaliserad utbildning. Just frågor om demokrati, medborgarskap och utbildningens instrumentalisering är vad vi nu övergår till att diskutera.

Att skapa den goda, demokratiska medborgaren?

Ovan har jag nämnt de förmågor som Nussbaum anser vara centrala i den goda, demokratiska medborgarens kompetensarsenal. Det finns förstås många andra som tänkt kring detta, inom exempelvis statsvetenskap och områden som medborgarskaps- och demokratiteori. Vad som uppmärksammas i den forskningen är dels en rådande brist på medborgerliga kompetenser på många håll i världen och dels att kraven på medborgarnas kompetens har ökat över tid samt att vilka kompetenser

⁷ Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 92ff.

som krävs för att kunna fungera som en aktiv demokratisk medborgare har förändrats. Vissa knyter an en sådan utveckling eller förändring till globalisering och ny informations- och kommunikationsteknologi.⁸

Att utbildning är viktigt för medborgarskap kan egentligen beskrivas ganska enkelt: rollen som medborgare är något man måste lära sig. Därför är det många som hävdar att utbildning är en fundamental rättighet då utbildning krävs för att kunna kräva och använda de flesta andra rättigheter som ingår i medborgarskapet.⁹

Kopplingen mellan utbildning och demokrati och inte minst utbildningens betydelse för demokrati är förstas inget nytt tema. Nussbaum själv hänvisar till hur Sokrates betonade just det sambandet. Ett samband mellan utbildningsnivå och demokrati, där högre genomsnittlig utbildningsnivå medför bättre förutsättningar för att etablera och underhålla ett demokratiskt styrelseskick, har påvisats i en rad empiriska studier. Många forskare har också betonat utbildningens betydelse för demokrati och för medborgarnas möjligheter att leva ett demokratiskt liv.¹⁰ Den amerikanske politiske sociologen Seymour Martin Lipset visade att utbildning är den variabel som utmärker sig i förklaringsanalyser av skillnader gällande till exempel tolerans rörande avvikande åsikter, andra etniska grupper och andra aspekter som på olika sätt kan knytas till det som gärna betecknas som medborgerliga dygder.¹¹

⁸ Nick Crossley, "Citizenship, Intersubjectivity and the Lifeworld", i Steven-son, *Culture and Citizenship* (London: Sage, 2001), s. 33-46; Dahl, "The Problem of Civic Competence".

⁹ David Beetham, *Democracy and Human Rights* (Cambridge: Polity Press, 1999); Derek Heater, *What Is Citizenship* (Cambridge: Polity Press, 1999).

¹⁰ Robert A. Dahl, *Demokratin och dess antagonist* (Stockholm: Ordfront Förlag, 2003); Russell J. Dalton, *Citizen Politics in Western Democracies. Public Opinion and Political Parties in the United States, Great Britain, West Germany, and France* (Chatham, New Jersey: Chatham House Publishers, 1988); John Dewey, *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjödén (Göteborg: Daidalos, 1999); Axel Hadenius, *Democracy and Development* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992).

¹¹ Seymour Martin Lipset, *Political Man* (London: Mercury Books, 1963).

Det är inte helt lätt att kortfattat redogöra för vad medborgerliga dygder är. Synen på det varierar också mellan olika tänkare och forskare. Samtidigt finns en naturlig koppling mellan medborgerliga dygder och önskvärd medborgerlig kompetens. Aspekter som återkommer i diskussioner kring medborgerliga dygder är till exempel att följa lagen, tolerans, en vilja och förmåga att identifiera personliga och gemensamma intressen samt att agera utifrån de gemensamma intressena. Dessutom inkluderas att delta i den allmänna debatten, visa tillit etcetera.¹²

Ovan har tre olika förmågor som Nussbaum menar är centrala diskuterats. Det finns emellertid en utökad önskelista som hon presenterar i senare verk, men som också tangerar eller kan inkorporeras i dessa förmågor. Det handlar då om att självständigt kunna förstå och tänka kring politiska frågor som påverkar staten men också att inse att övriga medborgare har samma rättigheter som en själv, oavsett skillnader i religion, etnicitet, kön eller sexualitet. Här återkommer alltså betydelsen av respekt för andra och olik tänkande. Dessutom behöver, menar Nussbaum, en god demokratisk medborgare kunna överblicka vilka konsekvenser olika policyer har, inte bara för en själv utan för övriga medborgare och grupper både inom och utom nationalstaten. Medborgaren behöver också kunna granska makthavarna kritiskt men med en realistisk förståelse av vilka möjligheter som varit öppna för dem. Slutligen menar Nussbaum att det krävs en förmåga att se hur en enskild nationalstat är en del av en global enhet där många frågor kräver gränsöverskridande samarbete och åtgärder för att nå en lösning.¹³ Det

¹² Se t.ex. William Galston, *Liberal Purposes. Goods, Virtues, and Duties in the Liberal State* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991); Henry Milner, *Civic Literacy. How Informed Citizens Make Democracy Work* (Hanover, NH: University Press of New England, 2002). Se också Björn Badersten, *Medborgardygden. Den europeiska staden och det offentliga rummets etos* (Stockholm: Natur och Kultur, 2002).

¹³ Nussbaum, *Not for Profit*, s. 25f, 79f; jfr Anders Burman, ”Tradition i förvandling”, i Anders Burman & Patrik Mehrens (red.), *Det goda lärandet. En antologi om liberal arts education* (Lund: Studentlitteratur, 2011), s. 31-48.

sistnämnda knyter an till de kosmopolitiska dragen i Nussbaums argumentation och inte minst i hennes syn på medborgarskap, vilket kommer att diskuteras mer i nästa avsnitt. Men, som vi kan se finns det klara likheter mellan de förmågor Nussbaum för fram och vad som diskuterats tidigare i bland annat statsvetenskaplig forskning kring demokrati och medborgarskap.

Betydelsen av kunskap är något som syns i mycken forskning kring medborgarskap och demokrati. Där konstateras gärna att medborgare behöver kunskap om det system de lever i, de rättigheter och skyldigheter som följer med medborgarskapet och de behöver dessutom färdigheter som gör det möjligt att nyttja sådan kunskap.¹⁴ Samtidigt är det förstås inte enbart utbildning som anses påverka utvecklandet och tillgodogörandet av sådan kunskap och sådana färdigheter, även om utbildning ofta anses vara en mycket viktig ingrediens. Dock uppmärksammas också ofta till exempel betydelsen av familjen där mycket av den socialisering som utvecklar olika färdigheter äger rum.¹⁵

Hur man menar att medborgerliga förmågor och dygder utvecklas varierar och beror i viss utsträckning på vilket medborgarskapsbegrepp man utgår ifrån. Utöver utbildning och socialisering i den privata sfären förs emellanåt fram betydelsen av att inte bara teoretiskt lära sig om medborgarskap och demokrati utan att faktiskt praktisera sitt medborgarskap. I det sammanhanget talas gärna om civilsamhällets roll som ”demokratiskolor”. Denna forskning pekar på att aktivitet gärna föder mer aktivitet och att i de sammanhang som det civila samhällets

¹⁴ Heater, *What Is Citizenship*.

¹⁵ Nussbaum, *Not for Profit*, s. 8. Exempel på andra aspekter som tros påverka medborgerlig kompetens är konsumtionen av olika typer av media. Regelbunden läsning av dagstidningar och att följa nyheterna hävdas påverka kunskapen likaväl som graden av deltagande och aktivitet hos medborgare då de som regelbundet följer nyheterna oftast är mer uppdaterade om vad som händer och också mer intresserade. Å andra sidan har TV-tittande beskrivits som något som påverkar socialt kapital och aktivitetsnivån hos medborgarna negativt. Se Milner, *Civic Literacy*; Robert D. Putnam, *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community* (New York: Simon & Schuster, 2000).

organisationer kan erbjuda finns möjligheter för människor att få praktisera demokratiskt medborgarskap på en mindre arena.¹⁶

Att medborgare besitter goda kunskaper om vilka rättigheter och möjligheter de har är viktigt för att de ska bli aktiva medborgare, och i någon mening bygger ett demokratiskt styrelseskick på att medborgarna är aktiva.¹⁷ Även om man begränsar den aktiviteten till att rösta vart tredje eller fjärde år så kräver det ändå en viss aktivitet från medborgarnas sida. Detta för då med sig att utvecklandet av förmågor som de som här diskuterats blir viktiga för demokratins fortlevnad, vilket överensstämmer med Nussbaums utgångspunkt.

Medborgarskap och mångkulturalism

Nussbaum pläderar för att en allmän medborgerlig bildning bör vara en del av alla universitetsutbildningar. Hon talar om vikten att fostra de förmågor som nämnts ovan, från barndomen och framåt. Att det är aktiva demokratiska medborgare som ska fostras är tydligt men medborgarskap är inget självklart begrepp, snarare kan det innebära många olika saker.

Medborgarskapstanken har funnits länge och medborgarskap som sådant hävdas vara ett klassiskt ideal.¹⁸ Med det åsyftas inte minst de idéer som dök upp i antikens Aten där tänkare som Aristoteles förde fram idéer kring medborgarskap och en syn på människan som ett politiskt djur där deltagande i det politiska livet sågs som avgörande för att en individ skulle kunna leva ett fullvärdigt liv. I det gamla atenska medborgarskapsidealet finner vi tanken att en medborgare är någon som både styr och blir

¹⁶ Larry Diamond, *Developing Democracy. Toward Consolidation* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999); Heater, *What is Citizenship*; Michael Walzer, *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism & Equality* (Oxford: Blackwell, 1983).

¹⁷ Stephen Kalberg, "Cultural Foundations of Modern Citizenship", i Turner, *Citizenship and Social Theory* (Newbury Park, Calif.: Sage, 1993), s. 91-114.

¹⁸ J. G. A. Pocock, "The Ideal of Citizenship Since Classical Times", i Beiner, *Theorizing Citizenship* (Albany: State University of New York Press, 1995), s. 29-52.

styr.¹⁹ Detta hör samman med begrepp som demokrati och demokratiskt medborgarskap. Genom åren har medborgarskap emellertid fått betyda olika saker, också beroende på i vilken kontext det diskuterats.

Ett banbrytande, och mer samtida, arbete inom medborgarskapsforskningen bistod T. H. Marshall med. Han beskriver medborgerliga rättigheter inom tre olika samhällliga sfärer som benämns den civila, politiska och sociala, och hans arbete beskrivs av många forskare som en nyckeltext för att förstå medborgarskapsbegreppet.²⁰ Dock finns olika perspektiv på medborgarskap beroende på vilket ideologiskt perspektiv som anläggs eller inom vilken tradition man arbetar. Medborgarskap är med andra ord ett tämligen komplicerat begrepp.²¹

För att då återvända till Nussbaums idéer kring medborgarskap finns tydliga paralleller mellan hennes argumentation och det som på senare år blivit ett viktigt inslag i diskussioner kring både medborgarskap, globalisering och mångkulturalism, nämligen kosmopolitism.²²

Kosmopolitism är ytterligare ett begrepp som har fått betyda olika saker, som har sin grund i antikens Aten och som diskuterats inom en rad akademiska discipliner, i takt med att det

¹⁹ Badersten, *Medborgardyg*; Herman R. van Gunsteren, "Four Conceptions of Citizenship", i van Steenbergen, *The Condition of Citizenship* (London: Sage, 1996), s. 36-48; Michael Ignatieff, "The Myth of Citizenship", i Beiner, *Theorizing Citizenship* (Albany: State University of New York Press, 1995), s. 53-77; Pocock, "The Ideal of Citizenship Since Classical Times".

²⁰ T. H. Marshall & Tom Bottomore, *Citizenship and Social Class* (London: Pluto Press, 1992); se också Ralf Dahrendorf, "The Changing Quality of Citizenship", i van Steenbergen, *The Condition of Citizenship* (London: Sage, 1996), s. 10-19.

²¹ van Gunsteren, "Four Conceptions of Citizenship"; Jürgen Habermas, "Citizenship and National Identity. Some Reflections on the Future of Europe", i van Steenbergen, *The Condition of Citizenship* (London: Sage, 1996), s. 20-35.

²² Nussbaum, *Cultivating Humanity*; se också Lovisa Bergdahl, "När mänskligheten får ansikten", i Burman & Mehrens (red.), *Det goda lärandet*, s. 63-80.

tillsammans med exempelvis globalisering blivit modebegrepp.²³ Alexa Robertson menar att kärnan i kosmopolitismen har att göra med ”en öppenhet mot världen och en känsla av etiskt och medborgarligt ansvar inför medmänniskan bortom nationsgränserna”.²⁴ En sådan förståelse ligger också mycket nära hur Nussbaum argumenterar. Det gäller inte minst den andra av de förmågor hon för fram som central, nämligen att utbildning ska bidra till att fostra människor till världsmedborgare. Samtidigt är det inte svårt att finna kopplingar till den tredje förmågan, den narrativa fantasin, som handlar om att man ska kunna sätta sig in i någon annans situation och känna med andra människor i andra situationer. Därmed är man nära idén om ett ”etiskt och medborgarligt ansvar inför medmänniskan bortom nationsgränserna”.

Att kosmopolitism blivit ett populärt begrepp i olika samtal de senaste decennierna har förstås också kopplingar till diskussionerna kring globalisering, mångkulturalism och så vidare, vilket ytterligare knyter an begreppet till Nussbaums olika resonemang.

Även om de kosmopolitiska inslagen är uppenbara i Nussbaums förståelse av medborgarskap är begreppsdiskussionen tämligen frånvarande i hennes texter. Det gäller inte bara medborgarskap utan även hennes demokratisyn som berörs men inte mycket mer.²⁵

När det gäller medborgarskap kan man också fundera på vad forskningen kring kulturellt medborgarskap (*cultural citizenship*) skulle säga Nussbaum. Eller kanske vad hon skulle säga om

²³ Ulrich Beck, *The Cosmopolitan Vision* (Cambridge: Polity, 2006); Seyla Benhabib, *Another Cosmopolitanism* (New York: Oxford University Press, 2006); Burman, ”Att lära av Liberal Education”; Gerard Delanty, *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics* (Buckingham: Open University Press); David Held, *Democracy and the Global Order* (Stanford: Stanford University Press, 1995); Alexa Robertson, ”En kosmopolitisk utbildningsmodell”, i Burman & Mehrens (red.), *Det goda lärandet*, s. 49-62.

²⁴ Robertson, ”En kosmopolitisk utbildningsmodell”, s. 50.

²⁵ Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 27; jfr Burman, ”Att lära av Liberal Education”, s. 63.

den, inte minst då mångkulturalism framträder som en väsentlig komponent i hennes arbete och de uppfattade behoven att hantera medborgarskapsfrågor i dagens mångkulturella samhällen är en viktig grund för samtalet kring kulturellt medborgarskap.²⁶ I forskningen kring kulturellt medborgarskap betonas betydelsen av lika tillgång till kulturella rättigheter och resurser, vid sidan av exempelvis civila, politiska och sociala rättigheter som lyfts fram av bland andra Marshall. Samtalet om kulturellt medborgarskap handlar om att alla medborgare ska ha möjlighet att både bibehålla sin kulturella identitet och sitt kulturella arv, samtidigt som de ska kunna delta i den nationella kulturen om en sådan finns. I forskningen kring kulturellt medborgarskap diskuteras också betydelsen av utbildning och lika tillgång till utbildning som centrala institutioner.²⁷ Betoningen av kulturella aspekter av medborgarskapet förs delvis fram i förhållande till globalisering och dylika tendenser, vilket inte torde göra denna forskning mindre relevant för den argumentation Nussbaum för.²⁸

Nussbaum resonerar kring förmågan att kunna förstå andra kulturer i vår alltmer globaliserade värld men samtidigt utan att tappa fokus på den egna nationella kontexten. Hon talar om vikten av att medborgare inte bara utbildas och tillgodogör sig kunskaper om och i sin egen kontext utan även bildas om resten av världen. Samtidigt hävdar hon att den kosmopolitiska syn på sig själv och sitt medborgarskap som hon förordar, inte för med sig att alla kontexter bör likställas gällande den uppmärksamhet

²⁶ Se t.ex. Nussbaum, *Cultivating Humanity*, kap. 4; Bryan Turner & Jennifer Ridden, "Balancing Universalism and Diversity. Cultural Citizenship, Civil Society and Adult Education", i Bron & Schemmann, *Civil Society, Citizenship and Learning* (Münster: Lit, 2001), s. 29-59.

²⁷ Nick Stevenson, "Culture and Citizenship. An Introduction", i Stevenson, *Culture and Citizenship* (London: Sage, 2001), s. 1-10; Bryan S. Turner, "Postmodern Culture/Modern Citizens", i van Steenberg, *The Condition of Citizenship* (London: Sage, 1996), s. 153-168; Bryan S. Turner, "Outline of a General Theory of Cultural Citizenship", i Stevenson, *Culture and Citizenship* (London: Sage, 2001), s. 11-32.

²⁸ Se t.ex. Crossley, "Citizenship, Intersubjectivity and the Lifeworld"; Delanty, *Citizenship in a Global Age*; Stevenson, "Culture and Citizenship".

de får i utbildningen. Den egna lokala, nationella kontexten bör fortsatt ha företräde. Detta reflekteras också i mycket forskning kring kulturellt medborgarskap, precis som att utbildningssystem fyller en mycket viktig funktion i etablerandet och försvarandet av kulturella rättigheter.²⁹ Samtidigt bör det noteras att mycket av den medborgarskapsforskning som refererats till ovan försöker hantera och framhäva det allmänmänskliga, och i den meningen en kosmopolitisk medborgarskapstanke, men också förhålla sig till frågan om hur vi hanterar det mångkulturella sammanhang som är en realitet i dagens samhällen och alltså hur vi faktiskt hanterar de olikheter och särintressen som finns. Detta adresseras dock inte av Nussbaum.³⁰

Även om Nussbaum i sina texter inte utvecklar särskilt mycket om vilken demokratisyn som ligger bakom hennes argumentation framstår det tydligt att för henne bygger en fungerande demokrati på respekt och hänsyn gentemot övriga som ingår i *demos*.³¹ En annan sak är då hur vi ska förstå omfattningen av *demos*, för att återknyta till diskussionerna ovan kring de kosmopolitiska inslagen i Nussbaums förståelse av medborgarskap. Men när respekt och hänsyn blir centrala byggstenar är det lätt att förstå den betoning Nussbaum lägger vid förmågor som den narrativa fantasin. För att utveckla respekt för, och en vilja och förmåga att ta hänsyn till, oliktankande och andra grupper är det rimligtvis gynnsamt att kunna sätta sig in i andras situation och tankesätt.

Detta handlar i slutändan om just vilka kompetenser som behövs hos någon som är medborgare i en demokratisk stat, något som diskuterats ovan. Vilka kompetenser som kan anses nödvändiga eller önskvärda är förstås också beroende av vilken typ av demokrati man eftersträvar. Nussbaum verkar snarast förorda

²⁹ Nussbaum, *Cultivating Humanity; Not for Profit*; Nick Stevenson (red.), *Culture and Citizenship* (London: Sage, 2001); Turner, "Postmodern Culture/Modern Citizens"; Turner, "Outline of a General Theory of Cultural Citizenship".

³⁰ Jfr Bergdahl, "När mänskligheten får ansikten".

³¹ Nussbaum, *Not for Profit*, s. 6.

ett deliberativt demokratiideal där respekt för mångkulturalism får vara centralt och där tydliga kosmopolitiska inslag existerar.

Sammanfattningsvis kan man säga att för Nussbaum handlar utvecklandet av goda demokratiska medborgare om de tre förmågor som jag beskrev inledningsvis. Från hennes perspektiv krävs alltså att en medborgare har utvecklat en förmåga till kritiskt tänkande, en förmåga att kunna identifiera sig med människor runt om i världen samt den narrativa fantasin, alltså att kunna sätta sig in i någon annans situation. Det är dessa förmågor som ska utvecklas genom utbildning, främst högre utbildning, enligt Nussbaum och hennes poäng, som är knuten till hennes aversion mot en instrumentalisering av utbildningen, är att just utvecklingen av förmågor som goda demokratiska medborgare behöver bör vara ett av den högre utbildningens primära mål.

I och med detta övergår vi till den andra problematik som jag i denna text satt mig för att diskutera, nämligen de hot Nussbaum uppfattar från en utveckling mot en alltmer instrumentaliserad utbildning.

Den instrumentaliserade utbildningen

Som nämndes i inledningen av denna text menar Nussbaum att en ökande instrumentalisering av världens utbildningssystem innebär, eller kommer att leda till, en global kris, i utbildning men också för världens demokratier.³²

Framför allt i boken *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* från 2010 vädrar Nussbaum sina farhågor om en utbildning som blir alltmer instrumentaliserad. Med instrumentalisering av utbildning avses här en process där utbildning organiseras, genomförs och beivras mer eller mindre enbart med utblick mot specifika yrkeskompetenser och framtida karriärer; alltså en pragmatisk utbildning som riktar in sig på tekniska kompetenser som krävs för vissa specifika yrken, det vill säga en utbildning som inte upprätthåller någon mer allmän

³² Nussbaum, *Not for Profit*, s. 1f.

bildningsvision eller önskan om att bidra till individers generella bildningsnivå eller utvecklandet av, för demokratin, kompetenta medborgare. Nussbaum menar sig se en utveckling där många länder i allt större utsträckning riktar sina utbildningssystem mot just en sådan pragmatisk utbildning där målet är att de som utbildas ska kunna bidra till den ekonomiska tillväxten. Man kan förstås fråga vad det då är som går förlorat. Enligt Nussbaum är det just möjligheterna att utveckla den typ av förmågor som en god demokratisk medborgare behöver besitta, förmågor som också diskuterats i tidigare avsnitt i denna text.

Nussbaum adresserar utbildningens instrumentalisering och det hot hon uppfattar detta vara redan i sin bok *Cultivating Humanity* från 1997, även om temat inte är ett huvudspår i den texten.³³ Dock nämns där tendensen att i dagens värld fokusera uteslutande på ”nyttan” av utbildning i termer av yrkeskunnande och anställningsmöjligheter och inte se till utbildningens nytta i bredare termer rörande berikandet av livet, för personlig utveckling och för att kunna ta plats som aktiva medborgare i samhället. Emellertid utvecklas resonemangen kring detta betydligt mer i hennes senare verk. I *Not for Profit* presenteras just utbildningens instrumentalisering som det stora hotet mot de ideal Nussbaum förfäktar.³⁴

En instrumentalisering av den högre utbildningen är alltså något Nussbaum vänder sig mycket starkt emot. Detta följer inte minst av hennes argumentation för att utbildning ska bidra med något mer än ren yrkesmässighet och anställningsbarhet, den ska också vara just bildande och bidra till att fostra aktiva demokratiska medborgare. När då fokus alltmer hamnar på att utbilda för arbetsmarknaden ser hon en risk att sådana bredare ambitioner försvinner i bakgrunden. Det är den utvecklingen hon argumenterar mot då den, från hennes perspektiv, innebär att man vänder sig bort från de centrala delarna i vad en utbildning ska bibringa en individ. Hon menar *inte* att utbildningar *inte* ska

³³ Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 297ff.

³⁴ Nussbaum, *Not for Profit*, s. 2.

riktas mot yrkeskunskap eller bistå med professionella kompetenser men däremot att det inte bör vara utbildningens *enda* mål eller bidrag. Detta ligger i linje med Nussbaums argumentation för betydelsen av humaniora och klassiska ideal som från ett idéhistoriskt perspektiv står för något väsentligt annorlunda än och pekar ut en annan riktning än pragmatisk, instrumentaliserad utbildning.³⁵

Nussbaum gör en uppdelning mellan utbildning för ekonomisk tillväxt och utbildning för medborgarskap och om vi då utgår från två olika idealtyper av utbildningar: en instrumentell, där kompetenser som främjar en ekonomisk tillväxt är centrala, och en ”medborgerlig” eller ”demokratisk” utbildning som handlar om att utveckla aktiva, ”goda” demokratiska medborgare, kan man förstås undra vad som skiljer de två åt.

Den medborgerliga formen av utbildning innefattar utvecklandet av de förmågor som diskuterats ovan och Nussbaum menar att verktygen för detta finns inom humaniora. En utbildning för ekonomisk tillväxt, å andra sidan, innebär utvecklingen av vissa basala färdigheter såsom läs- och skrivkunnighet, matematik och så vidare. Dessutom behöver *vissa* individer i ett samhälle också mer avancerade färdigheter men jämlikhet, att det skulle omfatta alla i samhället, är inte särskilt viktigt. Det är något Nussbaum menar att det blir i en utbildning inriktad på att bygga medborgerliga kompetenser. Hon ser en risk i att vi, människor, blir till redskap för vinst, styrda inkom av principer kring transaktioner på en marknad och inte de världsmedborgare hon ser framför sig. Dessutom menar Nussbaum att utbildningen för ekonomisk tillväxt, i sin renodlade form, snarare motverkar än uppmuntrar utvecklingen av ett kritiskt tänkande hos eleverna. Det sokratiska kritiska tänkandet är snarare en risk än en tillgång om målet är att skapa goda arbetare som kan styras av en liten elit.³⁶

³⁵ Nussbaum, *Not for Profit*; jfr Henrik Bohlin, ”Kan liberal education fungera i Sverige?”, i Burman & Mehrens (red.), *Det goda lärandet*, s. 90.

³⁶ Nussbaum, *Not for Profit*, s. 19ff.

Det är svårt att låta bli att se paralleller mellan demoniseringen av idealtypen för en utbildning för ekonomisk tillväxt och hur icke-demokratiska regimer ofta diskuteras – att en liten elit styr och resten av folket ska lyda och följa. Samtidigt ska man komma ihåg att Nussbaum *inte* menar att man inte bör utbilda för ekonomisk tillväxt eller att utbildningssystemens funktion *inte* bör vara att utbilda för diverse olika yrken. Det finns alltså inte nödvändigtvis ett val att träffa mellan att antingen utbilda människor för tillväxt eller ekonomiska ”vinster”, eller att utbilda dem för gott medborgarskap. Tvärtom argumenterar Nussbaum för att både utbildning för medborgarskap och utbildning för ekonomisk tillväxt i grunden kräver utvecklandet av samma kompetenser men att man bortser från detta i dagens samhällen.³⁷

Faran som Nussbaum vill uppmärksamma är att en utbildning som är alltför fokuserad på att enbart utbilda för yrkeslivet riskerar att urholka utbildningen som en väg mot att kunna utöva det kvalificerade medborgarskap som hon menar krävs för att kunna bibehålla eller utveckla demokratiska system. Det är för att nå fram till den typen av kompetenser som hon pläderar för betydelsen av humaniora, inklusive filosofi, litteraturvetenskap och så vidare och att dessa ämnen, som inbegrips i *liberal arts*-traditionen, bör få ha sitt utrymme inom alla former av utbildningsprogram. I en ökad instrumentalisering av utbildningen och utbildningsväsendet noterar Nussbaum en trend mot att dessa, enligt henne, centrala ämnen för att kunna fostra kritiskt tänkande och andra kvaliteter som hon ser som avgörande för den typ av medborgarskap hon pläderar för, förlorar sin plats. Hon pekar också på den starka position som utbildningar inte minst inom tekniska vetenskaper men även inom ekonomi har fått runt om i världen, och där hon observerar ett tydligt fokus på just *ett* ämne utan några inslag av att bredda utbildningar till andra områden eller för den delen till de typer av ämnen hon själv för fram som centrala.³⁸

³⁷ Nussbaum, *Not for Profit*, s. 10.

³⁸ Nussbaum, *Not for Profit*, s. 131.

I samband med detta diskuterar hon en av invändningarna mot mer allmänt bildande verksamheter av den typ hon argumenterar för, nämligen att det skulle vara för dyrt och på sätt och vis slöseri med resurser. Hon menar emellertid att det inte alls behöver vara så.³⁹ Nussbaum kan tolkas som att det handlar om att få in ett annat synsätt, oavsett vilken typ av utbildning det är och att den typ av utbildning hon förordar också kan se mycket olika ut. Samtidigt finns rimligtvis åtminstone en kostnad i tid. Om studenter inte bara ska ges en specifik yrkeskompetens genom sin utbildning utan även ta del av allmänt eller medborgerligt bildande verksamhet via *liberal education*, måste den tiden ju tas någonstans ifrån. Hon går inte in på sådana frågor men verkar utgå från att det här måste man, alltså alla, ta sig tid för.

Avslutande reflektioner

Att det finns individer som är kapabla att använda sina medborgerliga rättigheter och svara upp mot de medborgerliga skyldigheter som åligger medborgare i demokratiska system måste anses viktigt för att få till stånd en fungerande demokrati. Det är också tydligt att det då måste finnas institutioner som hjälper medborgarna att utveckla de förmågor som kan tänkas krävas. Som diskussionen ovan visat är det inte helt enkelt att peka på exakt vilka kompetenser som medborgare behöver besitta, men vi har sett vissa aspekter, som till exempel kritiskt tänkande och tolerans gentemot andra grupper och oliktänkande, som återkommer i mycket forskning på området, bland annat hos Nussbaum som varit utgångspunkten här men också hos andra som tänkt och skrivit kring medborgarskap och demokrati. Utbildning kan lätt ses som en viktig institution för att främja den medborgerliga kompetensen och utbildningens betydelse för demokratin är också empiriskt välbelagd. Samtidigt står inte utbildningsväsendet, och framför allt inte bara den högre utbildningen, ensam i detta. Familj, vänner och andra närstående

³⁹ Nussbaum, *Not for Profit*, s. 117ff.

spelar med all säkerhet en roll och detsamma kan gälla för aktiviteter och organisationer inom det civila samhället.

Den betoning Nussbaum lägger på medborgerlig bildning och utbildning av kompetenta demokratiska medborgare kan knytas till hennes farhågor för en alltmer instrumentell syn på utbildning. Att hotet från en utbildning som enkom fokuserar på yrkeskompetens, karriärvägar och det i Sverige populära begreppet anställningsbarhet, ses som så allvarligt av Nussbaum är föga förvånande med det ideal hon förfäktar i åtanke. De ämnen och discipliner vars betydelse Nussbaum argumenterar för hamnar lätt i skymundan i en nyttoinriktad utbildningsvärld. Utvecklandet av medborgerliga kompetenser vrider emellertid perspektivet på utbildningens mål i en annan riktning.

När man läser Nussbaum i en svensk kontext är det lätt att komma att tänka på folkbildning. Det Nussbaum pläderar för är i stor utsträckning bildning, inte utbildning. Då det inte finns någon adekvat översättning till engelska för begreppet bildning och därmed inte heller för begreppet folkbildning kan här förstås finnas en viss språklig förbistring. Samtidigt närmar detta sig en fråga som väcks av Nussbaums texter, nämligen vilken roll högskolor och universitet egentligen ska spela. Nussbaum argumenterar för den högre utbildningens roll för att bygga upp en allmän bildningsnivå bland medborgarna. Samtidigt stöter utbildningsinstitutionerna på allt tydligare förväntningar på att följa arbetsmarknadens behov. Vilken av dessa vägar som kan och bör följas eller hur de kan kombineras på ett fruktbart sätt är en fråga som får lämnas till andra att besvara.

När det gäller kopplingen mellan Nussbaums argumentation och folkbildning syns samma betoning på vikten av att i pedagogiken utgå från deltagarnas eller studenternas erfarenheter och idéer, att arbeta med små studentgrupper samt förstås den mer normativa förväntan på att aktiviteterna ska leda till bättre demokratiska medborgare.⁴⁰ Möjligen är det inte bara högskolor

⁴⁰ Nussbaum, *Cultivating Humanity; Not for Profit*, s. 51, 55. För liknande resonemang kring folkbildning, se t.ex. Johan von Essen & Gunnar

och universitet utan också folkbildningen som kan bidra till utvecklandet av förmågor som kritiskt tänkande och så vidare som kan anses vara viktiga för ett aktivt demokratiskt medborgarskap. Trots allt har folkbildningens institutionaliserade delar i form av studieförbund och folkhögskolor ett par miljoner deltagare varje år i Sverige och når alltså en stor del av den svenska befolkningen. Med tanke på hur folkbildningen är organiserad i Sverige kan man här också se hur två av de institutioner som tidigare forskning menat är viktiga för att utveckla kompetenta medborgare, utbildning och civilsamhälle, binds samman. Detta då studieförbund och folkhögskolor som utgör de centrala delarna av den institutionaliserade folkbildningen i Sverige ofta anses vara delar av det civila samhället, även om detta på senare år har problematiserats.⁴¹

Nussbaum lyfter dessutom en, också i Sverige, aktuell fråga om vart den högre utbildningen är på väg och vilken funktion den ska fylla i dagens samhälle. Är det verkligen så att utbildning enbart ska främja ekonomisk tillväxt, för individer likaväl som för länder, eller finns det även ett behov av att utbildningsväsendet tar ansvar för att utveckla individer som är kompetenta att delta fullt ut som aktiva demokratiska medborgare och som ansvarsfulla, toleranta och självreflekterande världsmedborgare?

Sundgren, "Vilse i civilsamhället", i von Essen & Sundgren, *En mosaik av mening. Om studieförbund och civilsamhälle* (Göteborg: Daidalos, 2012), s. 21-67; Staffan Larsson, "Study Circles as Democratic Utopia. A Swedish Perspective", i Bron & Schemmann, *Civil Society, Citizenship and Learning* (Münster: Lit, 2001), s. 137-167; Milner, *Civic Literacy*.

⁴¹ Johan von Essen & Gunnar Sundgren (red.), *En mosaik av mening. Om studieförbund och civilsamhälle* (Göteborg: Daidalos, 2012); Pelle Åberg, "Managing Expectations, Demands and Myths. Swedish Study Associations Caught Between Civil Society, the State and the Market", *Voluntas*, vol. 24, nr 3, 2013, s. 537-558.

Det (sam)skapande mötet i högre utbildning

Helen Avery & Monne Wihlborg

Bildning har länge setts som en grundläggande del i en demokratisk samhällsutveckling i Sverige. Högskoleverket (nuvarande Universitetskanslerämbetet) har i flera rapporter framhållit en bildningspotential som central i högre utbildning, och det understryks också att utbildning ska leda till den generella förmågan att reflektera kritiskt.¹ Att arbeta med bildning är samtidigt en process som i praktiken måste genomföras inom ramen för rådande utbildningsmål för varje kurs och ämne, vilka syftar till avgränsade kunskapsmål snarare än till att utveckla individer. Den kreativa utmaningen omfattar då bildningens didaktik och frågor som rör hur lärande kan stödjas i ett bildningsperspektiv. Vår tanke med den här artikeln är att gestalta några nödvändiga om än inte tillräckliga villkor för hur lärande kan ske i samskapande form, för att främja individens och samhällets meningsskapande.² Vi vill framför allt hävda att denna form av meningsskapande förutsätter att aktiviteter upplevs som meningsfyllda för individen samtidigt som utrymme skapas för mellanmänniska möten och diskussioner. Lärande förutsätter

¹ Gunnar Sundgren, *Bildning och pedagogik. En akademi för bildning* (Stockholm: Högskoleverkets rapportserie, 2008:32); Per Gunnar Rosengren, *Att fånga bildning* (Stockholm: Högskoleverkets rapportserie, 2009:24). Svensk författningssamling Högskoleförordningen

² Yrjö Engeström, "From Communities of Practice to Mycorrhizae", i Jason Hughes, Nick Jewson & Lorna Unwin (red.), *Communities of Practice. Critical Perspectives* (London: Routledge, 2007).

förhandling, kritisk reflektion och, som Bernt Gustavsson framhåller, skapande av en relation med grund i det bekanta, vardagliga och det nya, det okända och främmande.³ I det följande relaterar vi delvis till och använder oss av ett empiriskt intervju-material som analyserats med fokus på lärares tolkningar av bildning i praktiken, där vi hämtar exemplifieringar i syfte att konkretisera och synliggöra en del av de synpunkter som läggs fram i artikeln.⁴

Det är alltid i begränsad utsträckning som komplexa beskrivningar kan tydliggöras fullt ut eller alla nyanser kan tas med. Vi använder oss här av ett kontrasterande resonemang, vilket vi menar har en potential då olikheter på ett tydligare sätt ska förhållas till varandra. Syftet är att visa på avgörande kännetecken i en bildningssyn som skapar förutsättningar för ett meningsskapande lärande; ett lärande som inte bygger på ett formaliserat synsätt och där innehållet inte i första hand förmedlas eller instrueras. Vår grundsyn är att kunskap och kunnande utvecklas genom individers meningsskapande och att det är möten mellan kunskapsbärande individer som möjliggör ett sådant lärande.⁵ Det förutsätter att utbildningar konstruerar miljöer så att lärande

³ Bernt Gustavsson, *Bildning i vår tid* (Borås: Wahlström & Widstrand, 1996); Bernt Gustavsson, *Utbildningens förändrade villkor – nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati* (Stockholm: Liber, 2009); Jerome Bruner, *The Culture of Education* (London: Harvard University Press, 1996); se även Eugene Matusov, Katherine von Duyke & Sohyun Han, "Community of Learners. Ontological and Non-Ontological Projects", *Outlines – Critical Practice Studies*, 14(1), 2012, s. 41-72.

⁴ Helen Avery & Monne Wihlborg, "Teachers' Interpretations of Bildung in Practice. Examples from Higher Education in Sweden and Denmark", *Journal of Learning Development in Higher Education*, nr 5 2013.

⁵ John Biggs & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does* (New York: Open University Press, 2007); Jan-William Strijbos, Paul A. Kirschner & Rob L. Martens, *What We Know About CSCL* (London: Kluwer Academic Press, 2004); Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy* (Boulder, Co: Paradigm Publishers, 2010); Gert Biesta & Carl Anders Säfström, "Ett manifest för pedagogik", *Utbildning & Demokrati*, vol. 20, nr 3 2011, s. 83-95.

i jämlika mötesformer blir till, vilket således blir en fråga för pedagoger i den konkreta verksamheten inom högre utbildning.

Bildningssyn och lärande – att utgå från människan

För att kunna fånga delar av bildningspotentialen i utbildningssammanhang kan det vara till hjälp att tänka sig lärande och utveckling av kunskaper och förmågor med stöd av två maktbalanser av olika karaktär, vilka ska uppfattas som två sidor av en helhet. Den övergripande organisatoriska dimensionen kan vi kalla vertikal medan dynamiken i det lärande mötet kan kallas horisontell. Den vertikala maktstrukturen omfattar styrdokument och organisatoriska former, med utbildningsmål, kursplaner och logistiken genom vilken mål av utbildningar fastläggs. I ett vidare samhällsperspektiv berörs frågor om finansiering, teknologisk utveckling, regeringarnas direktiv och strategier, akademisk frihet eller tendenser mot globalisering, marknadsföring och kommersialisering av utbildningssektorn.⁶

Den horisontella dimensionen handlar däremot i första hand om hur den enskilde studentens intentioner och erfarenhetskapital möter kollektiva dynamiker i lärandeprocesser. Lärandemiljön och konstruktioner av aktiviteter blir avgörande för hur lärande går till och utfaller. Om strukturen begränsar individuell och kollektiv kunskapsutveckling, och hämmar självständigt kritiskt tänkande, är det i ett bildningshänseende ett negativt utfall. Utvecklande dynamiker kan däremot uppstå när studenter ges möjligheter att omvärdera sina förgivettaganden och delta i förhandlingar om meningsskapande.⁷

⁶ Nelly P. Stromquist & Karen Monkman (red.), *Globalization and Education, Integration and Contestation across Cultures* (Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000); Nelly P. Stromquist, *The Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge. Education in a Globalized World* (Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2002).

⁷ Yrjö Engeström, *Learning by Expanding. An Activity Theoretical Approach to Developmental Research* (Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987); Engeström, "From Communities of Practice to Mycorrhizae"; Biesta, *Good Education in an Age of Measurement*; Biesta & Säfström, "Ett manifest för pedagogik";

En av de mest avgörande aspekterna i en bildningssyn på lärande är att utgå från den enskilda människan som bärare av kunskap, kompetenser och färdigheter. Det är hon som ska vidareutveckla sitt kunnande i interaktion med sin omgivning. Lärande som utgår från individen kan på ett grundläggande vis kontrasteras med modernitetens system- och institutionstänkande, där kunnandet bärs av formella strukturer.

Genom den tekniska revolutionen som industrialismen medförde skulle kunnande och skicklighet inte längre ägas av den arbetande personen själv, eller ens den professionella gruppen. I stället skulle kunnandet förkroppsligas i stora industriella anläggningar och maskiner.⁸ Arbetsförloppet bestämdes av maskinens konstruktion och strukturer, snarare än av de arbetande människornas visioner. I högre utbildning idag ser vi spår av ett sådant industriellt systemtänkande. Kunnandet definieras genom kursplaner, modulbaserade strukturer för program och professionsutbildningar samt ökat fokus på slutliga examinationer snarare än de lärandeprocesser som den studerande är involverad i tillsammans med andra.⁹ De resulterande utbildningssystemen tenderar att bli tungrodda, rigida och svåra att anpassa till specifika situationer. Samtidigt, på grund av den likriktade karaktären, blir de därmed lättare att anpassa till likartade system och liknande utbildningar vid andra universitet och högskolor (jämför Bolognasystemet).

Anthony Giddens har understrukt hur det förmoderna samhället bygger på mänskliga relationer inbäddade i det lokala sammanhanget; ett meningsskapande som bygger på individer-

Monica Nilsson & Monne Wihlborg, "Higher Education as Commodity or Space for Learning. Modelling Contradictions in Educational Practices", *Power & Education* 3(2), 2011, s. 104-116.

⁸ Alf Hornborg, *Myten om maskinen. Essäer om makt, modernitet och miljö* (Göteborg: Daidalos, 2010).

⁹ Professionsutbildningar leder som regel till olika former av legitimering, medan andra typer av yrkesinriktad utbildning inte nödvändigtvis leder till legitimering.

nas egen erfarenhet och de aktiviteter de gemensamt deltar i.¹⁰ Däremot är enligt Giddens det moderna samhället karakteriserat av att det bygger på tillit till institutioner: ”de moderna institutionernas natur är djupt sammanlänkade med mekanismerna av tillit till abstrakta system, i synnerhet tillit till expertsystem.”¹¹ ”Tilliten i system tar formen av ansiktslösa engagemang, där tilltro upprätthålls till mekanismer för hur kunskap fungerar som lekmän inte är insatta i.”¹² Giddens talar här om samhället i stort, inte specifikt om utbildning. Hans resonemang lyfter fram *utbytesvärdet* av aktiviteter, relaterat till den samhällsform han menar kännetecknar moderniteten.¹³ Men modernitetens systemtänkande har också konsekvenser för synen på utbildning och för det innehåll och de kompetenser som de lärande ska utveckla. I en diskussion av professionsbegreppet framhåller Thomas Brante att ”ett av modernitetens viktigaste karakteristika [är] att förtroende för traditioner ersatts med förtroende för abstrakta kunskapssystem, representerade av professionella.”¹⁴

Att syftet med människors handlingar definieras av system är något som speglas direkt i synen på lärande i utbildningssammanhang och får konsekvenser både för maktbalanserna och för möjligheter till samskapande av mening. Det kan uppstå en alienering av lärandeprocessen i den bemärkelsen att det inte längre handlar om den lärandes egen relation till sin omvärld, eller strävan efter att förstå och kunna handla på ett ändamålsenligt sätt. I stället definieras syfte och innehåll av personer som står utanför det lärande mötet och studentens roll blir då att an-

¹⁰ Anthony Giddens, *The Consequences of Modernity* (Cambridge: Polity Press, 1990).

¹¹ Giddens, *The Consequences of Modernity*, s. 83.

¹² Giddens, *The Consequences of Modernity*, s. 88.

¹³ Engeström, *Learning by Expanding*. Jämför med diskussionen om de industriellt präglade arbets- och lärandeformernas begränsningar i Engeström, ”From Communities of Practice to Mycorrhizae”.

¹⁴ Thomas Brante, ”Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner”, *Vetenskap för profession*, rapport nr 8 (Borås: Högskolan i Borås, 2009), s. 28.

passa sig till predefinierade krav och mål. Lärandet reduceras till att bli duktig på att tyda givna instruktioner och att i första hand följa sådana. Yrjö Engeström har diskuterat liknande tankar i termer av kunskapens värde som *bruksvärde* och *utbytesvärde*.¹⁵ Värde ska här inte förstås som det rent ekonomiska marknadsvärdet, utan i en bredare bemärkelse som symboliskt värde.¹⁶ Bruksvärdet i ett utbildningssammanhang är i sin tur förknippat med meningsskapande och det inneboende intresset i lärandet som sådant.¹⁷ Nilsson och Wihlborg diskuterar spänningarna som studenter i högre utbildning upplever mellan olika sätt att närma sig lärande:

Ett exempel på denna spänning är konflikten som studenter ibland upplever mellan deras önskan att fullfölja sina studier med högsta betyg, och deras önskan att uppnå faktisk och djup förståelse av ämnesinnehållet. Att tvingas välja mellan "lärande" och "framgång" får naturligtvis konsekvenser för sättet som studenter närmar sig sina studier och typen av kunskap som de får. En student som utvecklar kompetens i att klara tentor – en högpresterande "tenta-fixare" – kan utveckla det som Marton & Booth har benämnt ytkunskap. En ytlig ansats till lärande tillämpas, på bekostnad av det som de benämner en djup ansats till lärande.¹⁸

Om vi idag befinner oss i eller rör oss mot ett postmodernt samhälle blir relationerna mellan arbetsformer och utbildningsformer en mycket aktuell huvudfråga. Vilka kompetenser behövs för att kunna delta i ett samhälle i snabb förändring? Vilka utbildningsformer öppnar möjligheter för interprofessionellt och inter-

¹⁵ Engeström, *Learning by Expanding*.

¹⁶ Jfr Jean Lave & Ray McDermott, "Estranged learning", *Outlines. Critical Social Studies*, 1, 2002, s. 19–48.

¹⁷ Nilsson & Wihlborg, "Higher Education as Commodity or Space for Learning".

¹⁸ Nilsson & Wihlborg, "Higher Education as Commodity or Space for Learning", s. 105. Hänvisningen till Ference Marton & Shirley Booth gäller *Learning and Awareness* (Philadelphia: Lawrence Erlbaum Associates, 1997).

kulturellt samarbete, eller förbereder studenter att kunna aktivt bidra till professionsutveckling i ett internationellt perspektiv?

Internationalisering och globalisering

Internationalisering och globalisering av samhällen, liksom högre utbildning, samt en snabb utveckling av teknologi, multimedia och nya kommunikationsformer, förändrar den värld vi lever och arbetar i. Idag har teknologierna på flera sätt ändrat produktionsvillkoren sedan industrialismens tidigaste dagar, men våra utbildningssystem och synen på kunskap och lärande fortsätter i stort att präglas av det löpande bandet och standardiseringens underliggande tankegångar. Från arbetsgivarorganisationer betonar man däremot att arbetsgivare vill ha en hög nivå av kunnande, god förmåga till samarbete, initiativkraft, självständighetsförmåga och förmåga att anpassa sig till skiftande situationer.¹⁹

Det förutsätts också att individer genom hela livet ska fortsätta att vidareutveckla sitt lärande och professionella kunnande samt bidra till vidareutveckling av sin organisation eller arbetsplats. Fortsatt utveckling av förmågor och kompetenser i relation till utbildning har stipulerats i policydokument som berör högre utbildning i Sverige inom EU och i övriga världen.²⁰

¹⁹ Jfr Richard Foster & Sarah Kaplan, *Creative Destruction* (New York: McKinsey & Company, 2001). Den så kallade McKinseyrapporten från 2001 är baserad på en enkät med 6 000 personer i ledande ställning från 400 företag. Deltagarna frågades vad de ansåg vara den största utmaningen för framtiden. Det framgick av studien att det var svårt att hitta personer som var i stånd att fatta bra beslut i osäkra tider, och som kan anpassa sig till nya möjligheter och som möter förändringar på ett kreativt vis. Deras diskussion av kreativitet är dock begränsat till ett rent affärsmässigt resonering, och handlar om att generera maximal vinst genom en förmåga till mycket snabb förändring, på bekostnad av ett hållbarhetsperspektiv.

²⁰ Jfr Svensk författningssamling, Högskoleförordningen, 1993:100, med senare ändringar och Lars Haikol m.fl., *En högskolevärld i ständig förändring Högskoleverket 1995–2012* (Stockholm: Högskoleverket, 2012); Jan-Eric Degerblad & Sam Hägglund, *Tradition och förnyelse i svensk forskarutbildning* (Stockholm: Högskoleverket, 2002).

En intressant fråga är ifall de strukturella krafterna som verkar på högskolorna idag tenderar att driva utbildningarna i motsatt riktning, snarare än att stödja en bildningspotential som förutsätter en (sam)skapande kunskapsutveckling. Vi instämmer med Anders Burmans resonemang, där han framhåller att det i grunden handlar om politik,

vilket i sig innebär en avgränsning mot den ekonomiska för att inte säga ekonomistiska tolkning av begreppet [bildning] som man allt oftare stöter på, inte minst i Bolognasammanhang. Det som i Londonkommunikén omtalas som en förberedelse ”för ett liv som aktiva medborgare” visar sig i praktiken ofta innebära en utbildning med primärt fokus på anställningsbarhet och med yttersta syfte att främja den ekonomiska tillväxten.²¹

Några av de spänningar vi ser idag kan tolkas som konsekvenser av villkoren för massutbildning och breddad rekrytering, i kombination med krav på snabbt och stort studentgenomflöde.²² Politiska riktlinjer och regeringsdirektiv riktas till högre utbildning där kravet att uppfylla kvalitetssäkring betonas, men på samma gång måste utbildningarna uppnå olika marknadsmässiga mål.²³

Rui Yang föreslår att vi ska betrakta ”universiteten som en plats för kamp, där den lokala kunskapen möter global kunskap i en strid som representerar olika världar på olika sätt”.²⁴ En kamp

²¹ Anders Burman, ”Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?”, i Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011), s. 11.

²² Linda Reneland-Forsman, *A Changing Experience. Communication and Meaning Making in a Web-Based Teacher Training* (Växjö: Växjö University, 2009) och Nilsson & Wihlborg, ”Higher Education as Commodity”; Henrik Bohlin, ”Bildning i massutbildningens tid”, i Burman (red.), *Våga veta!*, s. 75-96; Gustavsson, *Utbildningens förändrade villkor*.

²³ Marvin Bartell, ”Internationalisation of Universities. A University Culture-Based Framework”, *Higher Education*, 45(1), 2003, s. 43-70.

²⁴ Rui Yang, ”University Internationalisation. Its Meaning, Rationales and Implications”, *Intercultural Education*, vol. 13, nr 1, 2002, s. 85. Se också Glauco De Vita, G. & Peter Case, ”Rethinking the Internationalisation

som även ger möjlighet till (sam)kritisk reflektion med grund i variationer av möjligheter och insikt om olika handlingsätt. Ur ett europeiskt perspektiv har målen för högre utbildning bland annat avsikten att öka rörlighet och främja anställbarhet, med konkurrenskraft i blickpunkten. Till exempel är ett av huvudmålen för Bologna-processen en standardisering av högre utbildning i Europa, som syftar till att ett större antal arbetande individer ska bli utbytbara sinsemellan.²⁵ Inom svensk utbildningspolitik framhålls ekonomiska faktorer, vilket bland annat handlar om en minskning av statlig finansiering och en uppmaning att universitet och högskolor ska bli alltmer ekonomiskt självförsörjande.²⁶ Vi ser alltså idag en ökad upplevelse av att utveckla kunskap i en företagsanda.²⁷ Studenter blir i första hand konsumenter av utbildning, och högre utbildning reduceras till en handelsvara som har ett pris, med produktefterfrågan och behov som styrvillkor.²⁸ Lärandet får ett utbytesvärde medan bruksvärdet går förlorat.²⁹ Den krasst ekonomistiska synen kan

Agenda in UK Higher Education”, *Journal of Further and Higher Education*, 27(4), 2003, s. 383-398.

²⁵ Lennart Svensson & Monne Wihlborg, ”Internationalising the Content of Higher Education. The Need for a Curriculum Perspective”, *Higher Education*, 60(6), 2010, s. 595-613; Nilsson & Wihlborg, ”Higher Education as Commodity”.

²⁶ Stromquist & Monkman, *Globalization and Education*.

²⁷ Nilsson & Wihlborg, ”Higher Education as Commodity”, s. 105.

²⁸ Se även Gert Biesta, ”Towards the Knowledge of Democracy? Knowledge Production and the Civic Role of the University”, *Studies in Philosophy and Education*, 26(5), 2007, s. 467-479; Simon Marginson, ”The Knowledge Economy and Higher Education. A System for Regulating the Value of Knowledge”, *Higher Education Management and Policy*, 21(1), 2009, s. 31-46; Marginson, ”It’s a Long Way Down. The Underlying Tensions in the Education Export Industry”, *Australian Universities Review* maj, 2011; Simon Marginson, Peter Murphy & Michael Peters, *Global Creation. Space, Mobility and Synchrony in the Age of the Knowledge Economy* (New York: Peter Lang, 2010); Gaby Ramia, Simon Marginson, Erlenawati Sawir & Chris Nyland, ”International Business and Cross-Border Education. A Case of the Janus Face of Globalization?”, *Global Business and Economics Review* (under utgivning).

²⁹ Jfr Engeström, ”Learning by Expanding”.

kontrasteras med en vision där internationalisering skulle i stället kunna leda till ett ömsesidigt berikande utbyte:

utvecklingen och främjandet av mänsklig kunskap kan ses som ett mål som baseras i gemensamma band av mänsklighet, som strävar efter det gemensamma bästa, och ett lärande för medborgarskap.³⁰

Att motsättningar existerar mellan ekonomiska villkor, å ena sidan, och lärande som en mänsklig kollektiv utvecklingsaktivitet å den andra, är inget nytt. Däremot har en accentuering skett under de senaste decennierna. Frågor om behov och efterfrågan är något som ständigt upptar de flesta universitet och högskolor idag, speciellt i relation till internationalisering av utbildningar och utvecklingen av *den nya tidens* universitet.³¹

Här vill vi peka på debatten om *anställningsbarhet* i relation till högre utbildning och i synnerhet professionsutbildningarna. Dessa resonemang bygger oftast på en form av instrumentalistiskt tänkande med utbytbarskapsprincipen som grund.³²

³⁰ Nilsson & Wihlborg, "Higher Education as Commodity", s. 105.

³¹ Ronald Barnett, *Realizing the University in an Age of Supercomplexity* (Philadelphia: Open University Press, 2000); Ronald Barnett (red.), *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (New York: Open University Press, 2005); Ian McNay, *Beyond Mass Higher Education. Building on Experience* (New York: Open University Press, 2006); Tony Becher & Paul R. Trowler, *Academic Tribes and Territories*, 2 uppl. (Philadelphia: Open University Press, 2001); Bill Readings, *The University in Ruins* (Cambridge: Harvard University Press, 1999); Roger King, Simon Marginson & Rajani Naidoo (red.), *Handbook on Globalization and Higher Education* (Cheltenham: Edward Elgar, 2011); Stromquist, "The Connectivity of Economic Power"; Stromquist & Monkman, *Globalization and Education*; Brian Pusser, Ken Kemper, Simon Marginson & Imanol Ordorika (red.), *Universities and the Public Sphere. Knowledge Creation and State Building in the Era of globalization* (Dordrecht: Springer, 2011).

³² Simon Marginson, "National and Global Competition in Higher Education", *Australian Educational Researcher*, 31(2), 2004, s. 1-28; Marginson, Murphy & Peters, *Global Creation*; Biesta & Säfström, "Ett manifest för pedagogik".

Kritiskt tänkande och professionsutbildningarna i högre utbildning

Kritiskt tänkande, kreativitet och innovativt präglade förhållningssätt utpekas av arbetsgivare som eftersträvansvärda kompetenser i samband med att anställningsbarhet framhålls i högre utbildning.³³ Syftet är att individen ska ha förmåga att kunna möta ett samhälle i förändring, på både nationell och global nivå. Ett industribaserat tänkande handlar däremot till stor del om storskalighet och standardiseringens ekonomiska fördelar för de grupper som kontrollerar de stora anläggningarna. Det är ett tänkande som inte är helt utan fördelar för samhället, men det är inte alltid att en stor mängd av exakt samma sak är positivt i utvecklingssammanhang. I tidigare hantverksmässigt tänkande kunde varje föremål eller tjänst skraddarsys och anpassas till den specifika situationen. Men medan nya teknologier idag ger möjligheter att återgå till den mer finstämda anpassningen för varje situation, är våra utbildningssystem numera på väg i riktning av massproduktion i standardiserade utbildningsformer.³⁴ I *Teaching in the Knowledge Society* problematiserar Andy Hargreaves standardiserade prestationer i kontrast till djupförståelse och meningsskapande aktiviteter.³⁵ Om förutsättningen (villkoret) är att standardiserade prestationer belönas i utbildningssammanhang, leder det till att standardiserade (kunskaps- och färdighets-) prestationer får genomslagskraft i ett lärandeutfall som samtidigt exkluderar kritiskt

³³ Örjan Hemström m.fl., *Högskoleutbildningarna och arbetsmarknaden* (Stockholm: Högskoleverket 2010:1R); Regeringens proposition, *Ny värld – ny högskola* (Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet, 2004/05:162).

³⁴ Andy Hargreaves & Michael Fullan, *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School* (London: Routledge, 2012). Reneland-Forsman, *A Changing Experience*; Ramia, Marginson, Sawir & Nyland, "International Business".

³⁵ Andy Hargreaves, *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity* (Philadelphia: Open University Press, 2003).

tänkande och självständighet.³⁶ Henrik Bohlin diskuterar i artikeln ”Bildning i massutbildningens tid” den instrumentalistiska studenten som kontrasteras mot den akademiska studenten.³⁷ I det ena fallet blir resultatet ett osjälvständigt tänkande med krav på en ”tolkningsklar information”, medan man i det andra fallet ser ett självständigt tänkande och ett undersökande handlande. Beroende på hur lärsituationer konstrueras och belönas i utbildningsmiljön ger det konsekvenser i praktiken och utveckling av (icke-)kompetenser och färdigheter.

Att se innehållet i lärande som instruktion snarare än att vara involverad i aktivt meningsskapande har konsekvenser inte endast för den lärandes relation till sitt eget lärande, utan även för innehållet. Ett formaliserat innehåll som har en fast innebörd i utbildningssystemet och kursmålen måste definieras och avgränsas i förväg. Olika tolkningsmöjligheter får inte utrymme inom den aktuella utbildningsramen; i stället premieras en bestämd mening som sedan kan mätas utifrån. Något som leder till en fragmentering av förståelse, eftersom de avgränsbara enheterna blir den avgörande utgångspunkten.³⁸ En sådan formaliseringsansats skiljer sig från en bildningssyn där detaljerna och relationer till det större sammanhanget är centralt och delvis konstrueras av variationer av erfarenheter och kompetenser som ingår i varje enskilt lärandesammanhang.

I förlängningen innebär formaliseringen däremot att det innehåll som presenteras reduceras till att förstås på ett oreflekerat sätt utifrån en redan förklarad mening. Med en sådan syn på kunskap i utbildningssammanhang är strävan att *objektivt* examinera ett innehåll i termer av rätt eller fel. Samtidigt betyder det att meningsinnebörder riskerar att bli fastfrysade i lång tid. En formaliserad kunskapssyn kan alltså kontrasteras till synen på

³⁶ Hargreaves, *Teaching in the Knowledge Society*. Hargreaves & Fullan, *Professional Capital*.

³⁷ Bohlin, ”Bildning i massutbildningens tid”.

³⁸ Jfr Biggs & Tang, *Teaching for Quality Learning at University*; Marton & Booth, *Learning and Awareness*; Paul Ramsden, *Learning to Teach in Higher Education* (New York: Routledge Falmer, 2003).

kunskap med grund i bildningsprocessen, där innehåll och samskapande av mening och förståelse även omfattar olikheter och meningsvariationer. I en bildningsansats ligger variationer mellan tolkningar som grund för utveckling och förändring.³⁹ Det medför samtidigt en didaktisk utmaning i hur man kan fokusera variationen i betydelse, mening och innebörder i olika inter- och mångkulturella möten.⁴⁰ I sina positiva konstruktionsformer är det just dessa skillnader mellan studenternas perspektiv och erfarenheter i relation till meningsskapande som är berikande.

Professionskapital

Övergripande kan sägas att samhällen genererar ekonomiska och professionella former av kapital.⁴¹ Vi vill här framhålla att utbildningar genererar ett kapital i form av kunnande och, i mer specifik form, även ett professionskunnande. Det sistnämnda ger professionella kulturer och verksamheter en möjlighet att kommunicera på olika nivåer: nationellt, internationellt och globalt.

När fokus i första hand läggs på konkurrens ser man till exempel att studenter övertalas att studera vid ett visst universitet i stället för något annat, med argument att de får bättre utbildningar vid just det universitetet, vilket i grunden försvårar samarbete i större skala.⁴² Samtidigt förekommer en annan diskurs som framhåller kurs- och utbildningssamarbete, nätverkande och forskningssamarbete, samt olika former av samskapande verksamheter.⁴³ Vi är här intresserade av den senare, vilken

³⁹ Se t.ex. Engeström, "From Communities of Practice to Mycorrhizae" och Matusov, von Duyke & Han, "Community of Learners".

⁴⁰ Svensson & Wihlborg, "Internationalising the Content of Higher Education"; Henrik Bohlin, "Mångkulturalitet och kulturmöten i högskoleutbildning – möjligheter och svårigheter", *Utbildning & Demokrati*, 18(3), 2009, s. 91-109.

⁴¹ Se t.ex. Hargreaves & Fullan, *Professional Capital*.

⁴² Se olika policydokument som berör internationalisering av högre utbildning; Regeringens proposition, *Ny värld*.

⁴³ Hargreaves & Fullan, *Professional Capital*.

främjar kollektiv (sam)utveckling av professioner och även involverar ett kollektivt samhällsansvar.

Det är dock inte heller oproblematiskt att samarbeta internationellt kring utvecklingen av utbildningar. Den största risken är den standardisering som kan uppstå. Bolognaprocessen inom EU har bland annat som målsättning att öka mobiliteten och anställningsbarheten inom Europa.⁴⁴ Olika professionsutbildningar ska riktnas för att det ska vara möjligt för de studerande att förflytta sig inom EU och dess utbildningar. Det innebär att man försöker komma överens om att alla länder och lärosäten ska ha samma system för sina yrkesutbildningar så att arbetarna sedan kan flyttas som brickor mellan länderna. Det har sina fördelar, eftersom individer ges möjlighet att söka arbete inom större geografiska områden. Samtidigt riskerar man att mångfalden av inriktningar på professionsutbildningar på europeisk nivå utarmas. Komplementära kompetenser och förmågor förloras, och det kan bli en fastfrysning av utvecklingen med ett standardiserat och instrumentellt tänkande som grund.⁴⁵

Bolognaprocessens hantering av professionsutbildningarna bygger i grunden på idén att arbetsuppgifter kan standardiseras och varje yrkeskår kan tilldelas i förväg väl avgränsade funktioner (jämför resonemangen i Talcott Parsons *Structure and Process in Modern Societies* från 1960). I *The System of Professions* från 1988 vidareutvecklade Andrew Abbott analysen av professionernas kunskapsbas genom begreppet jurisdiktion, där de skilda yrkesgruppernas aktiviteter definieras genom styrdo-

⁴⁴ Se t.ex. det tidigare Högskoleverkets (nuvarande Universitetskanslerämbetets) årliga Rapporter om Högskoleutbildningar och arbetsmarknaden, 2012:22; 2010:1/www.hsv.se/publikationer.

⁴⁵ David Boud & John Garrick (red.), *Understanding Learning at Work* (London: Routledge, 2003); David Boud, *Rethinking Assessment for Higher Education. Learning for the Longer Term* (London: Routledge, 2007); Hargreaves & Fullan, *Professional Capital*; Hargreaves, *Teaching in the Knowledge Society*; Bohlin, "Bildning i massutbildningens tid".

kument och lagstiftning.⁴⁶ De motsvarande professionsutbildningarna ska då mynna ut i formella kvalifikationer och legitimeringar för yrkesutövande, i relation till respektive aktiviteter. Rigiditet i avseende på en lång reaktionstid, ett centraliserat beslutsfattande och begränsat utrymme för reaktion skapar dock problem när samhället förändras i snabb takt. I det interprofessionella samarbetet kan det uppstå konflikter i förhållande till tolkningsföreträdare, när nya situationer uppstår och ansvarsfördelningen inte har kunnat formaliseras i förväg.⁴⁷

Den funktionalistiska synen på professionsutbildningar riskerar att skapa inte bara en rigiditet och begränsningar rörande vilka kompetenser som utvecklas under utbildningen, utan också sämre förutsättningar för att kontinuerligt utveckla kompetenser i växlande omständigheter.⁴⁸ Det kan inte bildas ny kunskap i mötet mellan professioner, i den mån att varje professions bidrag således redan bestämts.

I det komplexa professionskapitalet ingår olika komponenter med tillhörande kompetensinnehåll. Andy Hargreaves och Michael Fullan menar att professionellt kapital omfattar mänskligt kapital, socialt kapital och beslutsmässigt kapital (bland annat med referens till Alan Oddens *The Strategic Management of Human Capital in Education*).⁴⁹ Möjligheterna med profession-utbildningars kunskapskapital är en intressant fråga att lyfta till internationell och global nivå, och i relation till samhällsförändring. Miljöfrågor, reaktioner till klimatförändringarna, pandemier, svält eller konfliktlösning, och andra tillstånd som har

⁴⁶ Brante, "Vad är en profession?"; Ola Fransson & Karin Jonnergård, "Inledning", i Ola Fransson & Karin Jonnergård (red.), *Kunskapsbehov och nya kompetenser. Professioner i förhandling* (Stockholm: Santérus, 2009).

⁴⁷ Brante, "Vad är en profession?"

⁴⁸ John A. Bowden, "Capabilities-Driven Curriculum Design", i C. Baillie & I. Moore (red.), *Effective Learning and Teaching in Engineering* (New York: Routledge Falmer, 2004).

⁴⁹ Hargreaves & Fullan, *Professional Capital*. Alan Odden, *The Strategic Management of Human Capital in Education. Improving Instructional Practice and Students' Learning in Schools* (New York: Routledge, 2011).

global påverkan, är områden där samkunnande och samhandlingar växer fram i syfte att lösa problem. Vi anser därför att det behövs professionsutbildningar som främjar ett kunskapskapital med tvär- och flerkulturella inslag. Det är väsentligt att professionsutbildningarna framhåller kritiskt tänkande och reflektion, i syfte att utveckla kompetenser och förmågor hos individer för att kunna delta i (en kollektiv) samskapande samhällsutveckling på både nationell och internationell nivå. En ambition som är väl förenlig med en bildningspotential och demokratisk samhällssyn.

Ola Fransson och Karin Jonnergård har analyserat akademiseringen av yrkesutbildningar och den formalisering av yrkeskunnande som den processen för med sig.⁵⁰ De påpekar att dagens professionsutbildningar i den svenska högskolan är föremål för förhandlingar, där olika aktörer försöker komma fram till "vad professionen skall göra, hur utbildningen skall utformas och vad som ska räknas till professionens kunskapsbas."⁵¹ De menar att man inte kan ta innehållet i utbildningar som något för givet, och att både kunskaper och förutsättningar för lärande är under uppbyggnad och diskussion. Professionella identiteter kan inte heller betraktas som något givet, utan omförhandlas och förändras ständigt.⁵² Slutligen framhåller Fransson och Jonnergård att professioner förväntas vara i stånd till självständiga bedömningar och beslut, vilket förutsätter en förmåga till kritisk reflektion. I det komplexa och dynamiska landskap av professioner som nu ständigt uppstår, avvecklas eller omförhandlas menar vi att kompetenser som stödjer livslångt lärande får en avgörande betydelse. Det innefattar förmågan att i samarbete med andra professioner diskutera hur man kan ta sig an nya utmaningar och hitta fungerande arbetsformer i växlande konstellationer. Slutligen krävs kompetensen att utveckla ny professionskunskap och bidra till forskningen inom sitt område. Även här kan en bildningsansats spela en viktig roll, för att

⁵⁰ Fransson & Jonnergård, *Kunskapsbehov och nya kompetenser*.

⁵¹ Fransson & Jonnergård, *Kunskapsbehov och nya kompetenser*, s. 9

⁵² Fransson & Jonnergård, *Kunskapsbehov och nya kompetenser*, s. 16

uppmuntra en reflektion över sitt professionella förhållningssätt, och genom att koppla den personliga erfarenheten till bredare teoretiska ramverk.

Bildning i praktiken – en illustration

Vi refererar här till en empirisk studie som omfattar intervjuer med lärare verksamma vid några skandinaviska högskolor och universitet där bildningstanken implementerats i övergripande utbildningsmål, kursplaner eller enstaka kurser. Syftet med studien var att få en bild av hur lärare introducerade bildning i sin verksamhet, i termer av undervisningsmetoder och synen på lärande. Lärarna nämnde flera olika metoder som de använt i sin undervisning. Följande teman kan urskiljas:⁵³

- att ge rikt kontextuellt material och utrymme för att kontextualisera kunskap;
- att använda seminariet som en grundläggande undervisningsform;
- att ge studenten ansvar för sin egen läroprocess;
- att låta studenterna reflektera över problem utan färdiga svar;
- att ge tid att mogna som individer och utveckla förmågan att ta sig an olika frågeställningar i utbildningen.

Lärarna tog även upp en mängd konsekvenser som de ansåg var ett resultat av införandet av ett bildningsperspektiv i sina kurser. Deras ambitioner att arbeta efter en bildningstanke gjorde att de identifierade olika kompetenser och färdigheter hos de studerande. Lärarna blev mer didaktiskt uppmärksamma och relaterade hur lärande gick till i förhållande till det innehåll som diskuterades, i syfte att kunna observera vissa kvaliteter i de studerandes utveckling. Att lärarna på ett medvetet didaktiskt sätt använt sig av undervisningsmetoder som de menar främjar

⁵³ För en mer utförlig gestaltning av de olika temans innebörder se originalstudien, Avery & Wihlborg, *Teachers' Interpretations of Bildung*.

den studerandes kompetenser och förmågor pekar på en tydlig relation mellan den lärande miljön och vilka kompetenser och förmågor som kan utvecklas. Enligt lärarna utvecklade de studerande sina förmågor:

- att relatera till ett större sammanhang,
- att förhandla mening,
- att reflektera över de kunskapsutvecklande processerna,
- att utvecklas som person,
- att hantera problem på ett aktivt och kreativt sätt.

Lärare som mötte studenter med en professionsutbildning och som fortbildade sig inom sitt professionsområde använde sig av undervisningssituationer där de studerande gavs möjlighet till att reflektera över den egna verksamheten. De studerande fick integrera arbetserfarenheter med teorier och forskningsstudier, och man diskuterade den förförståelse och de attityder och fördomar som förekom i gruppen med spegling i teorier och forskning. Personlig utveckling och insikter var det centrala kunskapsutfallet snarare än en biprodukt. Det framkom att lärarna själva var lärande i de processer som de var involverade i tillsammans med de studerande. Både studenter och lärare utvecklade förmåga till självinsikt.

Bildning i utbildningssammanhang förutsätter en del villkor för att förverkligas i praktiken. Ett nödvändigt villkor är att ge de studerande en röst och att de får möjlighet att bli ”en talare”. Gert Biesta, som diskuterar termen talare (*speaker*) i utbildningssammanhang, skiljer mellan att vara en talare som kopierar den rådande rösten (*voice*), det vill säga en talare i den bemärkelsen att han eller hon ”upptar en befintlig identitet, en befintlig position i den befintliga ordningen”, och en talare med en röst som kan utmana och ifrågasätta, jämföra, undersöka i syfte att inta en kreativ ansats.⁵⁴ Ett annat centralt villkor, som diskuteras av

⁵⁴ Gert Biesta, ”Learner, Student, Speaker: Why it Matters How We Call Those We Teach”, *Educational Philosophy and Theory* 42(4), 2010, s. 547.

Eugene Matusov, Katherine von Duyke och Sohyun Han, är möjligheten att kunna och få förhandla i lärande situationer.⁵⁵ Det implicerar att mening och förståelseskapande sker genom problematisering och kontextualisering. Meningsskapande aktiviteter sätts då i ett sammanhang som engagerar den lärandes roll och främjar även ett engagemang som inkluderar ett samhällsperspektiv. De betonar att lärande förutsätter dels en genuin nyfikenhet omkring något, dels att studenten är villig att vända sig till andra personer och att inta ett undersökande förhållningssätt.⁵⁶ Vi menar att båda dessa villkor är förenliga med en bildningspotential men står i motsats till en strikt målstyrd utbildning, det vill säga en utbildning som bygger på standardisering och som belönar en instrumentalistisk kunskapssyn.

David Boud med flera har ingående analyserat hur de lärande processerna och feedback till studenternas utveckling är svår-förenliga med examinerande av resultat.⁵⁷ För att skapa ett tryggt samtalsrum blir det även avgörande att deltagarna får vara medbestämmande kring vilka gränser som är önskvärda och vilka former ett gränsöverskridande samarbete ska ha. Det meningsskapande rummet kan gestaltas lokalt i den fysiska undervisningslokalen, eller i nationella eller internationella nätverk genom sociala medier. Lärandet äger idag allt oftare rum i tillfälliga mötesplatser som ligger inbäddade i komplexa och rörliga nätverk.⁵⁸ Innebörden av trygghet och konfidentialitet i öppna nätverk väcker i sig frågor, vilket är en del av vår tids pedagogiska utmaningar.

⁵⁵ Matusov, von Duyke & Han, "Community of Learners".

⁵⁶ Matusov, von Duyke & Han, "Community of Learners".

⁵⁷ David Boud, Ruth Cohen & David Walker, *Using Experience for Learning* (Buckingham: Open University Press, 1993); David Boud & John Garrick (red.), *Understanding Learning at Work* (London: Routledge, 1999).

⁵⁸ Engeström, "From Communities of Practice to Mycorrhizae".

Förmedling eller samskapande av mening?

Ett samhälle där högre utbildning är baserat på en instrumentell kunskapssyn påverkar på grundläggande vis villkoren för kreativitet och samskapande av mening. I Högskoleverkets rapport om bildningens betydelse för forskarutbildningarna ställer Jan-Eric Degerblad och Sam Hägglund upp bildningens fria akademiska ideal i en kontrast till yrkesutbildningarna inom högskolan.⁵⁹ Yrkesutbildningarna ska enligt dem fungera som förmedlande av befintlig kunskap medan forskarutbildningarna lämpar sig bättre för en bildningsansats, eftersom dessa utbildningar syftar till att utbilda individer som i sin tur kan utveckla ny kunskap.

Inbäddat in ett demokratiskt öppet samhälle vill vi hävda att en bildningsansats inte bara är tillämpbar, utan till och med har särskild relevans för professionsutbildningar och de yrkesinriktade utbildningarna i högskolan. Ju mer omständigheterna i samhället är föränderliga och komplexa, desto mindre realistiskt blir det att skapa utbildningssystem med syfte att en yrkeskår (med eller utan legitimation) ska handla oreflekterat, okritiskt och i huvudsak anpassa sig att följa instruktioner. I stället krävs just sådana förmågor och kompetenser som frammanas genom en bildningssyn: förmåga att placera situationen i ett större sammanhang, förmåga att kritiskt reflekterande bedöma nya situationer, förmåga att kollaborativt (sam)diskutera olika möjliga handlingsstrategier, (sam)reflektera över konsekvenser av olika handlingsbeslut och i förlängningen (sam)omvärdera handlingar och förhållningssätt.

Avslutande ord: en fråga om (sam)tal i (sam)möten

I den här artikeln har vi haft för avsikt att bidra med några argument till varför en bildningsansats har särskild relevans för professionsutbildningar och yrkesinriktade program i högre utbildning. Framför allt menar vi att en bildningsansats kan

⁵⁹ Degerblad & Hägglund, *Tradition och förnyelse i svensk forskarutbildning*, s. 16.

utveckla studenternas förmåga att placera det professionella handlandet i ett större sammanhang, samarbeta i interprofessionella team, ständigt vidareutveckla och ifrågasätta sitt professionella förhållningssätt, samt vara öppna för genuina dialoger i interkulturella möten. Även interkulturella kvaliteter i lärandet kan stödja förmågan att utveckla ny kunskap och professionsskunskap. Vi menar därför att det är viktigt att motverka tendenser mot en alltmer instrumentell utbildningssyn som motiveras med ekonomiska argument och motsvarande ekonomiskt drivna former av internationalisering.⁶⁰

Vi har argumenterat för att variationer av kulturella erfarenheter, kompetenser och förmågor är berikande i en meningsskapande läroaktivitet i en utbildningskontext. Ämnet, innehållet, fokus på olika fenomen kan skilja sig åt beroende på utbildningens inriktning, men oavsett disciplin kan ett samhällsperspektiv framhållas och kulturella variationer diskuteras i relation till den kollaborativa läroaktiviteten. Hur väl en utbildning kan möta behovet av att kontrastera variationer i relation till lärandet blir således också en didaktisk fråga som behandlar hur man bäst kan skapa förutsättningar för meningsskapande utifrån ett variationsvillkor. Vi ser en risk med standardisering av lärandemål, vilket begränsar marginaler för förhandling, kritisk reflektion, möjligheter för tolkningar och (sam)skapande i processer av mening och förståelse.⁶¹

Didaktisk förmåga och kompetens att konstruera lärandesammanhang där variationer och kritiska reflektioner ingår är en pedagogisk utmaning. En bildningsansats omfattar individens möjlighet att *få och ha* en röst, utveckla sin förmåga att reflektera över variationer, och att bidra till att utveckla kompetenser som är viktiga på en mer generell nivå oavsett ämnesinnehåll.⁶² Som bildningspotential vill vi därför lyfta fram en öppenhet för vad

⁶⁰ Se Stromquist, *The Connectivity of Economic Power*, s. 105.

⁶¹ Jfr diskussionen hos Engeström, "From Communities of Practice to Mycorrhizae", och Matusov, von Duyke & Han, "Community of Learners".

⁶² Biesta, *Good Education in an Age of Measurement*.

som kan bli och det som blir (till) i mötet. En sådan öppenhet kan kontrasteras mot den instruktionsocialisering som i första hand prioriterar förmågan till anpassning, snarare än utveckling av kompetenser som omfattar kreativitet och kritisk reflektion.⁶³ För att gemensamt möta utmaningarna som uppstår i ett samhälle i ständig rörelse är det kanske åter dags att sätta kritiskt tänkande och mänskliga relationer i centrum för våra lärande processer.

⁶³ Se även Burman (red.), *Våga veta!*

Estetisk reflektionsstrimma

Att skapa sin erfarenhet

Petra Lundberg Bouquelon

Under de senaste tre åren har jag på lärarutbildningen vid Södertörns högskola fått möjligheten att utveckla en serie fristående reflektionsseminarier. Studenterna får under denna seminarieserie, som kallas estetisk reflektionsstrimma och som sträcker sig över en hel termin parallellt med flera delkurser, använda sig av olika estetiska uttrycksmedel och gestaltningar för att reflektera över såväl kunskapsinnehållet i delkurserna som sitt eget lärande och sin personliga utveckling. Genom att på olika sätt stimulera studenterna till berättande via gestaltning och reflekterande samtal som inkluderar hela deras liv (eller rättare sagt, det av deras liv de väljer att ha med i sin berättelse) är förhoppningen att de ska utveckla vanan att kontinuerligt reflektera, enskilt och i grupp. Reflektionen sker utifrån såväl litteraturen som deras egna erfarenheter av att göra, handla och tänka.

Jag arbetar som lärare i estetiska lärprocesser på lärarutbildningen vid Södertörns högskola och ämnet estetiska lärprocesser brukar presenteras som en del av högskolans bildningsprofil. Avsikten med föreliggande essä är att undersöka på vilka sätt denna strimma kan sägas generera möjlighet till bildning för de studenter som genomgår den.

Rundan

Vi sitter i en ring, på stolar vända så att vi ser varandra. Jag har inlett seminariet med att fråga gruppen rent allmänt hur läget är just nu. – *Stressat*, säger en student och de andra nickar, håller med. – *Frustrerat*, säger en annan. En efter en vittnar om att de just nu upplever att det ”är alldeles för mycket”, att kraven på heltidsnärvaro under deras vfu krockar med högskolans krav på att läsa litteratur och genomföra reflekterande uppgifter som ska lämnas in.¹ Och om två dagar ska dessutom deras tenta lämnas in. – *Hur tänker de egentligen? Alla kvällar, alla helger går åt till att göra uppgifterna. Det här är inte heltid; det är mycket mer än så!* Det visar sig att dock att upplevelsen varierar något. En del studenter berättar att deras handledare låter dem använda ett visst antal timmar till egen tid, till exempel när handledaren gått för dagen eller när denne ägnar sig åt sin egen planering. Olikheterna blir tydliga. Vissa handledare har uppfattat att studenterna ska delta i undervisningen 40 timmar i veckan, andra har tolkat det som att studenterna ska ha lika mycket egen tid som de själva har till planering och reflektion. Missnöjet hos de som inte får det är mycket tydligt. Övriga håller med. Jag säger att jag förstår att de upplever det som orättvist att de får olika förutsättningar för att sköta sina studier, och jag lovar att ta upp frågan till diskussion med de ansvariga för vfu:n Sedan börjar rundan. Jag ber dem att en och en berätta hur de har det utifrån några specifika frågor. Hur går det att skriva loggbok och vad skriver de om? Har de gjort några gestaltningar? Hur upplever de skrivandet i loggboken och tycker de att gestaltningarna tillför något och i så fall vad?

– Jag skriver lite varje dag eftersom jag märker att det ger mig tillfälle att avreagera mig, säger en student.

– Jag orkar inte tänka på loggboken, säger en annan. Den ligger över mig som ett måste. Jag har svarat på frågorna eftersom de

¹ Vfu står för lärarutbildningens verksamhetsförlagda utbildning, eller praktik.

är obligatoriska. Jag vet inte om det kommer att ge mig något, men jag gör det.

– Jag ska byta vfu-plats eftersom jag har blivit osams med min handledare, säger en tredje. Det är vad jag skriver om.

– Jag har valt att skriva en dikt som jag gärna vill läsa, säger nästa. Dikten handlar om känslan av otillräcklighet, om att tappa helheten, meningen. Den handlar också om mötet med eleverna, känslan av att vara i kontakt, om hur viktigt det är att som pedagog vara närvarande i mötet. Den avslutas med att kontakten med verkligheten på vfu:n ändå ger litteraturen och det de diskuterat på seminarierna en riktning: Om jag bara hade tid, tid att smälta det jag är med om. Det finns något viktigt här, i mötet mellan praktiken och teorin. Jag måste härda ut. Efter uppläsningen blir det tyst i rummet. Studenten som sitter närmast diktuppläsaren lägger sin hand på hans axel. – Wow, säger jag. Det låter som att du har sammanfattat det många av er upplever här. Eller vad säger ni? Alla nickar, berörda av det de hört. Tack, säger jag, och nickar åt nästa student att fortsätta.

– Jag vet inte vad jag ska säga, säger nästa student. Men jag känner igen mig i det ni andra har sagt. Det är skitjobbigt nu. Men samtidigt känner jag att jag utvecklas. Jag tänker att det inte spelar så stor roll om jag inte presterar perfekt på tentan, huvudsaken är att jag kan vara med barnen. Jag har inte gjort någon gestaltning än, men jag blir sugen nu när jag hör dig. Det sista var riktat till diktuppläsaren. Flera nickar instämmande.

– Det är fullt, säger nästa student, här inne. Hon pekar på sitt huvud. Jag kan inte formulera mig nu.

– Det är ok, säger jag, och nickar åt nästa.

Rundan fortsätter. Någon berättar att hon skrivit om en övning de provat på vfu:n, hur de varit nervösa men att det gått bra. Ytterligare en berättar hur hon löst en konflikt mellan två barn, och att hon kommit att tänka på hur viktigt det är att man som pedagog faktiskt lyssnar på barnens berättelser om vad som hänt. Hon upplever att pedagogerna på hennes praktikplats inte har tid, att de löser situationen på ett sätt som inte stämmer överens

med det hon läst om konflikthantering i litteraturen. Hon börjar förstå hur viktigt det är att veta vad man gör som pedagog och att alla i arbetslaget gör ungefär likadant. Hon säger också att det är skönt att skriva ner det hon inte känner att hon kan säga rakt ut till de som arbetar på hennes praktikplats. Hon är osäker på hur kritik från hennes sida skulle tas emot av dem. Studenternas berättelser fyller rummet. Alla lyssnar uppmärksam. Då och då kommer någon tillbaka till det första temat, den – som de upplever det – dåliga organisationen, oklarheterna, olikheterna i hur handledarna ute i skolorna uppfattar deras uppdrag. Ju längre vi kommer i rundan desto mer närvarande blir alla till vikten av just närvaro i mötet med eleverna, men också till svårigheterna att hitta rum för samtal och reflektion kollegor emellan. Samtidigt skärps kritiken mot upplägget kring vfu:n, men den blir också mer nyanserad. Det allmänna missnöjet är som bortblåst, man talar nu om vad man behöver för att kunna utvecklas och bli en bra lärare. Den sista studenten säger att det mesta nu är sagt, att han känner igen sig i de andras beskrivningar på olika sätt, att det känns skönt att inte vara ensam i detta. Han berättar också om en gestaltning han tänkt göra, i form av en bilderbok om känslor som han skulle kunna använda med barnen, men som han inte hunnit göra färdig eftersom tiden inte funnits. Men bara att planera att göra den har hjälpt honom att få syn på sitt eget agerande under delkursen, hur känslan av otillräcklighet fått honom att känna sig mindre än han egentligen är. Den reflektionen fick honom att bestämma sig för att ta mer plats på sin nästa vfu, utnyttja tillfället bättre.

Jag avslutar rundan med att sammanfatta vad som sagts, vad som verkar vara aktuellt för de flesta. Jag frågar också om studenterna håller med om sammanfattningen, vilket de gör. Sedan är det dags för paus. Jag ger studenterna i uppgift att i grupper diskutera den viktigaste lärdom de tagit med sig från delkursen för att sedan komma tillbaka och gestalta denna i form av en kort sketch. De får 30 minuter på sig, inklusive att hämta och dricka kaffe, och gestaltningarna ska ta max ett par minuter.

Ett pragmatistiskt förhållningssätt

Ovan beskrivna situation gestaltar ett nedslag i ett seminarium som ingår i den estetiska reflektionsstrimman. Studenterna kom tillbaka efter rasten och gjorde sina gestaltningar. Vi diskuterade dem dels utifrån vad de förmedlade och dels utifrån hur gestaltningens form – om de hade valt att göra en kroppsstaty, en sketch eller en bild – påverkade innehållet. Har då detta något med bildning att göra? Innan jag går in närmare på frågan finner jag det nödvändigt att reda ut hur jag väljer att förstå begreppet bildning.

Till att börja med skulle jag vilja klargöra varför jag tycker att det är viktigt att överhuvudtaget tala om bildning. Begreppet *Bildung* växte fram i Tyskland i början på 1800-talet som en motvikt till den instrumentalistiska syn på högre utbildning som då präglade universitetsvärlden. Kunskap ansågs kunna överföras direkt från en hjärna till en annan utan omvägar; det viktiga var mätbarheten, att kunna kontrollera att man hade tillägnat sig kunskapen. Vilken kunskap och hur och varför man skulle lära sig denna kunskap var frågor som kommit på undantag. När begreppet bildning introducerades kom det så att stå för universiteten som kunskaps*producerande* i stället för kunskaps*reproducerande*. Som jag ser det har vi idag ett liknande samhällsklimat med samma typ av strävan efter mätbarhet och fokusering på ekonomisk nytta. Därav bildningsbegreppets förnyade aktualitet, som ett försök att sätta ord på det vi upplever saknas, något som ligger utanför själva den statiska eller ”rena” kunskapen i bemärkelsen den abstrakta kunskap som finns samlad i böcker och artiklar av olika slag.

Som lärare i estetiska lärprocesser har jag en bakgrund dels inom musiken och teatern, dels i utvecklandet av övningar och metoder för undervisning i grundskolan utifrån nämnda konstarter. Min ingång till bildningsbegreppet tar därmed avstamp i den praktiska kunskapen om att undervisa genom att använda sig av estetiska lärprocesser. När jag ser tillbaka på utvecklandet av strimman kan jag se att jag, tillsammans med studenterna, har

varit fokuserad på att undersöka vad det är som fungerar. Vad är det som faktiskt gör att vi reflekterar? Vad och varför, och när, ska studenterna göra gestaltningar? Hur, på vilket sätt och utifrån vilka syften ska jag ställa frågorna så att de leder till reflektion? Jag har inte gått till teorier om lärande för att hämta inspiration vid utformningen, utan jag har iakttagit studenterna, talat med dem och provat mig fram i en görandeprocess. Det som sedan har visat sig fungera har jag intresserat mig för och reflekterat över i förhållande till exempelvis John Deweys eller Martha Nussbaums idéer – vilket i sin tur har lett till utveckling för mig personligen på olika plan. Till exempel har jag fått syn på mönster i min undervisning som då blivit möjliga att reflektera över och jag upplever att jag har funnit ett tydligare och mer nyanserat sätt att tala med studenterna. På det sättet skulle man kanske kunna säga att jag har handlat utifrån ett pragmatistiskt förhållningssätt. I antologin *Vad är praktisk kunskap* skriver Anders Burman om pragmatismen:

I grund och botten är pragmatismen en teori om mening och sanning. Den övergripande poängen är att det avgörande kriteriet för idéer, teorier och hypoteser är deras praktiska konsekvenser och grad av användbarhet och tillämpbarhet. Om en teori fungerar på ett fruktbart sätt spelar det mindre roll om den är sann i någon snävare teoretisk mening.²

Detta är något jag tydligt kan känna igen i mitt eget förhållningssätt, varför jag finner det intressant att gå djupare in på pragmatismens idéer. John Dewey var en av pragmatismens förgrundsgestalter. I *Demokrati och utbildning* för han ett resonemang om det vi betecknar som *vetenskap*.³ Han menar att de teorier vi skapar, de begrepp och modeller vi använder för att

² Anders Burman, ”Erfarenhet, reflexion, bildning. Utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp”, i Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?* (Huddinge: Södertörns högskola, 2009), s. 122.

³ John Dewey, *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjöden (Göteborg: Daidalos, 1997), s. 234 och 268.

sammanfatta vår kunskap, inte ska användas på ”fel” sätt. Matematiska formler och abstrakta teoretiska resonemang utgör resultatet av människors erfarenhet av att prova och tänka sig fram till dessa. Dewey menar att det som pedagog är frestande att låta studenterna börja sina studier där andra har avslutat sin vetenskapliga karriär, att utgå ifrån att man kan lära sig formlerna, plugga in dem, för att sedan ta vetenskapen till nya höjder med utgångspunkt i dessa. Det som dock går förlorat är det som Dewey menar är den viktigaste kunskapen – det vill säga *kunskapen om hur man undersöker ett problem på ett vetenskapligt sätt*. Själva erfandet, undersökningen, prövandet, är det som genererar denna kunskap. Formeln eller den formulerade idén, begreppet, som blir slutresultatet av processen är just ett resultat. Ett resultat i sig är inte kunskap. Att som student börja med att på ett ytligt plan studera resultatet av andras kunskapande, att lära sig formler utantill eller lära sig skissa upp intellektuella system utan att ha någon relation till vilka erfarenheter som skapade dem är, enligt Dewey, meningslöst.⁴ Utifrån detta drar jag slutsatsen att *ett pragmatiskt förhållningssätt* till lärande och kunskap är ett förhållningssätt där man betonar *funktionen* hos formulerad epistemisk kunskap, att utgångspunkten är att man lär sig något genom att *använda* sig av idéerna, inte enbart genom att studera deras form.⁵ Om man sedan använder idéerna till att göra något praktiskt eller till att använda dem till att tänka med, till att reflektera eller systematiskt analysera abstrakta problem, spelar ingen roll. Användbarheten är det centrala, och att de genererar nya relevanta erfarenheter – erfarenheter av att handla eller av att tänka. Jag kan, när jag läser igenom ovanstående resonemang, se att jag i utformandet av strimman så att säga ”uppfann hjulet på nytt” i och med att jag inte startade i en

⁴ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 268.

⁵ *Episteme* är ett begrepp hämtat från Aristoteles kunskapsteori och betecknar den teoretiska eller statiska kunskap som vi vet alltid är på samma sätt – till skillnad från till exempel den praktiska kunskapen som kan ta sig många olika former.

vedertagen pedagogisk modell. Detta kan förstås uppfattas som problematiskt i en högskolepedagogisk miljö där studenter tar studielån för att få undervisning baserad på vetenskap och beprövad erfarenhet. Samtidigt vet jag av egen erfarenhet av konstnärligt skapande att för att kunna tänka nytt måste man ibland tillåtas att vara osäker. Att tvingas till säkerhet är sällan främjande för kreativiteten. Detta tema kommer jag att återkomma till senare i essän.

Bildning som vår förmåga att skapa erfarenhet

Begreppet bildning är som bekant ett svårfångat begrepp som tyvärr gärna för associationerna till bildade och obildade människor, till klass eller till nivå på utbildning. Här skulle jag vilja argumentera för ett annat sätt att se på bildning, nämligen bildning som *förmåga*. För att förklara denna ingång vill jag åter citera Anders Burman som resonerar som följer:

bildning skiljer sig från utbildning genom att inte primärt vara nyttoorienterad, yrkesförberedande och inriktad på formell kompetens, och från uppfostran bland annat genom att kräva egen aktivitet; man kan uppfostra – men aldrig bilda – andra.⁶

Kort skulle man kunna säga att bildning utifrån detta synsätt är något annat än utbildning, att den inte kan kontrolleras av någon annan än den enskilde individen och att den handlar om en egen drivkraft att bilda sig. Detta innebär också att bildning inte är något som uppstår av sig självt enbart för att man genomgår en utbildning, utan i stället är det något som är en del av människans växande i alla sammanhang där vi lär oss något – inom vårt utbildningssystem eller utanför. Olika högskolor i vårt land arbetar dock för att bildning ska bli en del av utbildningen, något som i vissa kretsar ses som en motsägelse. Vid Högskolan på Gotland (numera Uppsala universitet) utgick man från *liberal education*-traditionen och betonade vikten av att uppnå *världs-*

⁶ Burman, ”Erfarenhet, reflexion, bildning”, s. 114.

medborgarskap: man målade upp bilden av den vidsynta, empatiska och världsvana medborgaren som ett ideal att sträva emot. Centralt i *liberal education*-traditionens bildningsbegrepp är *det kritiska tänkandet* och *den narrativa fantasin*, det senare en förmåga som kan beskrivas som förmågan att föreställa sig andra människors situation.⁷ Det problematiska med ett sådant tydligt ideal är dock att man lätt faller tillbaka i den fälla där vi plötsligt börjar tala om obildade eller bildade människor – något som enligt min mening är helt ointressant. Vid Södertörns högskola har ett annat bildningsbegrepp börjat ta form som visserligen också tar avstamp i *liberal education*-traditionen men som i hög grad också har påverkats av den undervisning och forskning som bedrivs vid Centrum för praktisk kunskap. I stället för att tala om den bildade eller obildade människan talar man här om vikten av att använda sig av och reflektera över sina erfarenheter i sitt kunskapande. Om relationen mellan erfarenhet, reflexion och bildning skriver Burman:

det är först när man reflekterat över sådant som man har varit med om som det kan bli kunskap, eller med andra ord att det först är då som de ostrukturerade upplevelserna kan förädlas till en erfarenhet som man sedan bär med sig i det fortsatta livet. [...] Det är således reflektionsprocessen som öppnar upp för erfarenhet, kunskap och bildning. Snarare än upplevelsen i sig själv är det den reflekterade erfarenheten som utgör det avgörande momentet i det pragmatistiska bildningsbegreppet. Dess motto skulle kunna vara *learning by reflective experience*.⁸

Här betonas vikten av att koppla samman teorin och praktiken, att reflektera över det passivt upplevda och på så sätt *skapa sin erfarenhet*. Intressant är att fokus hamnar på att medvetandegöra det faktum att vi gör val, medvetna eller omedvetna, när vi

⁷ Se exempelvis Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997), s. 9-11.

⁸ Burman, "Erfarenhet, reflexion, bildning", s. 127-128.

bestämmer vad som är värt att minnas eller ta med från en upplevelse. Ett exempel på detta är att två personer kan uppfatta samma upplevelse på helt olika sätt, helt enkelt beroende på att man valt att fokusera på olika saker. Om den ena bemöter upplevelsen med nyfikenhet och uppriktigt intresse och den andra bemöter densamma med skepsis och en på förhand given uppfattning kommer deras erfarenheter av upplevelsen att vara av helt skilda karaktärer. En sådan syn på utvecklandet av erfarenheten öppnar som jag ser det upp för möjligheten att genom medveten reflektion skapa sin erfarenhet.

I antologin *Våga veta!* argumenterar Jonna Lappalainen och Eva Schwarz för en ytterligare nivå av reflektion – *reflektion över reflektionen*.⁹ På Centrum för praktisk kunskap låter man studenterna reflektera i skrift över sina praktiska erfarenheter av sin yrkesverksamhet, reflektioner som de sedan går tillbaka till och reflekterar över igen, för att på så sätt kunna inta större och flera olika perspektiv och för att kunna förhålla sig kritiska till det egna yrkesutövandet. Rundan i mitt exempel kan ses som en muntlig variant av detta, en variant som ibland upplevs mer spontan och friare i sin form än skrivandet men som framför allt betonar gruppens betydelse i reflektionen. Lappalainen och Schwarz framhåller denna systematiska reflektion över erfarenheten som en förmåga, som en praktisk kunskap om hur man, när man skapat erfarenhet av sina upplevelser, går vidare och använder sig av erfarenheten för att sedan kontinuerligt skapa en allt djupare kunskap om sin profession. Utifrån detta skulle jag vilja påstå att ett södertörnskt bildningsbegrepp med grunden i Deweys pragmatism skulle kunna formuleras som följer: *Bildning kan ses som förmågan att bilda sig, det vill säga förmågan att använda sig av sina upplevelser för att skapa erfarenheter och att sedan kontinuerligt reflektera över erfarenheterna så att de generar ny eller djupare kunskap*. Såväl praktiska erfarenheter

⁹ Jonna Lappalainen & Eva Schwarz, ”Tänkandets gryning”, i Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011), s. 114.

som erfarenheter av att tänka kan ligga till grund för att formulera sin kunskap in i framtiden, vidare i den ständigt pågående processen. Viktigt är att betona just processen och det kontinuerliga, och att det är något som alla människor gör, som en del av att vara människa. Jag vill gärna göra en jämförelse med hur jag ser på begreppet kreativitet. Jag ser kreativitet som en förmåga i bemärkelsen en grundläggande del av att vara människa. Alla människor är kreativa, annars skulle vi inte överleva. Frågan är alltså inte huruvida man är kreativ eller inte, frågan är snarare vilket utrymme som finns för att utveckla eller få utlopp för sin kreativitet i olika sammanhang – till exempel i skolan. Som jag ser det är det lärarens uppgift att skapa detta utrymme i klassrummet eller i seminarierummet. Om man ser på bildning på samma sätt, som den förmåga att reflektera över och skapa erfarenheter av våra upplevelser som vi alla har, så handlar bildningsarbetet från skolans eller högskolans perspektiv om att skapa utrymme för eleverna eller studenterna att bilda sig. *Bildning som förmåga* leder då bort från det elitistiska drag och sorteringen av ”obildade” från ”bildade” och lägger i stället fokus på processen, på den fortsatta utvecklingen, livet som en ständigt pågående bildningsresa och upptäcktsfärd. Kunskap blir då inte något statiskt som man kan lagra eller slå fast utan något som ständigt är i utveckling, i rörelse; något som stimulerar till ett livslångt lärande och ett varande som lärande människa. Viktigt att poängtera är dock att reflektion kan ske på *olika* sätt. Man skulle kunna läsa såväl Burman som Lappalainen och Schwarz som att det alltid måste till en verbal eller skriftlig tolkning av erfarenheten för att kunskap ska kunna uppstå. Här är det dock viktigt att ange vilken typ av kunskap det handlar om. Den praktiska kunskapen utvecklas oftast helt utan ord; exemplet med att lära sig cykla ligger nära till hands. När man lär sig cykla sker reflektionen, tolkningen, på ett icke-verbalt plan. Genom att prova, göra, misslyckas, prova igen *tolkar* vi och *tillämpar* fram och tillbaka tills vi slutligen *förstår*. Vår kropp förstår, även om vi inte själva kan sätta ord på vad skillnaden är mellan att inte

kunna cykla och – plötsligt – kunna cykla. Reflektionen sker här på ett annat plan än det språkliga. Det är dock fortfarande kunskap det handlar om – att *kunna* cykla. Intressanta frågor ur ett utbildningsperspektiv blir då hur vi kan göra utrymme för den sortens icke-verbala reflektionsprocesser på våra skolor och universitet såväl som för de verbala och skriftliga.

Strimmans bakgrund

Den estetiska reflektionsstrimman uppstod utifrån ett uttalat behov hos två studentgrupper i slutet av en termin på fritidspedagogutbildningen. De hade under terminen haft fyra olika delkurser som från högskolans håll hörde ihop och bildade en helhet. Under mitt avslutande seminarium på den sista delkursen kom det dock fram att studenterna upplevde att terminen hade varit ”spretig” och att de inte alls kunde se den röda tråd som lärarna talat om i början av terminen. De var upprörda och besvikna, de kände sig lurade, vilket enligt studenterna påverkade hela deras syn på utbildningen. De ifrågasatte om delar av utbildningen alls kunde vara relevant för deras kommande yrkesverksamhet. Min roll under terminen hade varit att vid ett tillfälle per delkurs göra ett inhop där studenterna fick reflektera över den aktuella kursens innehåll genom drama, bild och musik och trots att det inte varit min avsikt från början hade de fyra tillfällen då jag träffade studenterna under terminen tagit formen av ett reflektionsforum över utbildningen i stort. Detta var något som studenterna lyfte fram som positivt. Under deras positiva attityd låg dock en stark kritik mot utbildningsprogrammet som handlar om att kraven på att bearbeta kurslitteratur och prestera akademiska texter i ett mycket högt tempo omöjliggjorde djupare förståelse och engagemang i ämnena. ”Vi hinner aldrig prata om det som är viktigt, vi ska bara svälja informationen och sedan rapa upp den i tentorna”, sade en student vid ett tillfälle. Exakt vad som saknades kom inte fram, det var snarare en känsla som uttrycktes, en känsla av frustration och maktlöshet parad med en uppgivenhet över situationen. Vad var

det då vi hade pratat om på mina seminarier som hade upplevts som befriande? När jag bläddrade tillbaka i min dokumentation såg jag att det framför allt handlat om hur deras kunskaper så småningom skulle kunna tillämpas i mötet med eleverna. Vi hade också talat en hel del utifrån konstarterna, vi hade talat om improvisationsförmåga och kreativitet som två områden som är viktiga att utveckla som lärare. Utifrån denna erfarenhet fick jag så idén att skapa en strimma vars uttalade syfte skulle vara att anlägga ett metaperspektiv på terminen i form av en reflektionsprocess som skulle startas i början av terminen och sedan pågå parallellt med delkurserna.

Inspirerad som jag då var (och fortfarande är) av idén att det är vid de tillfällen vi blir berörda som mening skapas, beslutade jag att låta studenterna utgå från det i de olika delkurserna som berört dem, och som de av den anledningen kände en lust att berätta om. Berättelsens funktion som meningsskapare skulle vara i centrum, jag tänkte alltså att reflektionsstrimman skulle ge studenterna utrymme att själva skapa mening genom att de uttryckligen fick i uppgift att söka efter eller till och med skapa den röda tråden mellan delkurserna och kopplingar till deras kommande yrkesverksamhet. Deras egen berättelse i form av hur de valde att beskriva deras utveckling under terminen skulle även den stå i fokus i ett försök att få med hela människan i berättelsen. Den subjektiva upplevelsen i form av känslor och stämningar, vad som hänt inom studenterna i mötet med litteraturen och med de praktiska övningar som terminen innehöll, skulle utgöra stommen i berättelserna.

Berättelsens potential att synliggöra mening

Som jag ser det står bildning i intim relation till begreppet *mening* i bemärkelsen att *uppleva att det finns en mening med att jag finns och med det jag gör*. En ständigt aktuell fråga inom vårt utbildningssystem är huruvida det är möjligt att åstadkomma upplevelsen av *mening* hos såväl studenterna på lärarutbildningen som eleverna i skolan. Det är här jag tror att betydelsen av få

uttrycka sig i termer av berättelser skulle kunna spela en avgörande roll. Berättelsens betydelse för meningsskapandet har beskrivits och utforskats av såväl filosofer som pedagogikforskare och litteraturvetare. Susan Sontag, den amerikanska författaren, närmar sig denna fråga från ett intressant perspektiv. I essän ”At the Same Time. The Novelist and Moral Reasoning” gör hon en jämförelse mellan romanens och televisionens, här i bemärkelsen tv-seriernas, *narrativa modeller*. Hon menar att tv-seriens modell erbjuder ett berättande som mer liknar information, fragment och nedslag utan annan bärighet än det ögonblickliga nuets intresse – något som dels har med själva TV-seriens form att göra, och dels med den splittring av intrigen som reklaminslagen skapar.¹⁰ Romanens berättande består däremot av en helhet, med en berättelsens bärighet och tydlighet som kommer av de *val* författaren gör för att ta ansvar för sin konstnärliga helhet, val som bland annat handlar om att välja bort de idéer och möjliga röda trådar som inte leder berättelsen i önskad riktning:

Varje uppdiaktad intrig innehåller spår av de berättelser den har exkluderat eller avstått från i skapandet av dess aktuella form.¹¹

Hon menar vidare att det i en romanförfattares berättande alltid finns ett etiskt element. Detta etiska moment har inte att göra med om berättelsen är sann eller inte, utan snarare om ett ansvarstagande eller ställningstagande i fråga om vad berättelsen är tänkt att förmedla. Sontag skriver om denna romanens specifika narrativa modell:

Den är en fullkomlighetens modell, en intensitetens modell, en modell för upplysning och förståelse genom berättelsen, och dess upplösning – vilket är motsatsen till den modell för trub-

¹⁰ Susan Sontag, ”At the Same Time. The Novelist and Moral Reasoning”, i Sontag, *At the Same Time. Essays and Speeches*, red. Paulo Dilonardo & Anne Jump (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2007), s. 225.

¹¹ Sontag, ”At the Same Time”, s. 222.

bigt och passivt konsumerande av sensationer, den modell för icke-förståelse och den medföljande ström av osammanhängande känslor som gestaltas i den av media skapade övermättnaden av aldrig avslutade berättelser.¹²

Sontag menar att romanförfattaren, genom att göra de val som krävs för att komma till en berättelsens upplösning, gör ett medvetet etiskt ställningstagande, till skillnad från den som presenterar ett antal osovrade korta glimtar av ett material utan en tanke på vad helheten har att berätta. Detta är intressant ur en lärandeaspekt såtillvida att Sontag pekar på den sammanhängande, väl bearbetade berättelsens potential att skapa mening på ett plan bortom den omedelbara upplevelsen i nuet, av att skapa ett intresse av att dröja sig kvar i det tillstånd som berättelsen skapar. Samtidigt blir det i denna form av berättande tydligt hur författaren värderar informationen, vad man ser som viktigt att lyfta fram eller inte. Därmed kommer den etiska aspekten in. Jag känner igen detta från de tillfällen då jag låtit studenterna på strimman arbeta med gestaltning av abstrakta begrepp. I de val studenterna måste göra när de med en bild, en dikt eller i en kort sketch gestaltar en kort berättelse där det aktuella begreppet synliggörs, synliggörs också deras värderingar i förhållande begreppet. Detta till skillnad mot när de muntligen eller skriftligen redovisar vad andra menar eller tänker kring en fråga. Detta är ett intressant område att reda i om man på allvar vill gå in på hur man skulle kunna använda sig av konstnärlig gestaltning vid examinationer på olika nivåer.

Nu har vi resonerat kring den egna berättelsen om den egna upplevelsen. Filosofen Martha Nussbaum har i stället intresserat sig för våra berättelser om *den andre* och använder sig av begreppet *narrativ fantasi*.¹³ I *Cultivating Humanity* skriver hon om den narrativa fantasin att den är:

¹² Sontag, "At the Same Time", s. 225.

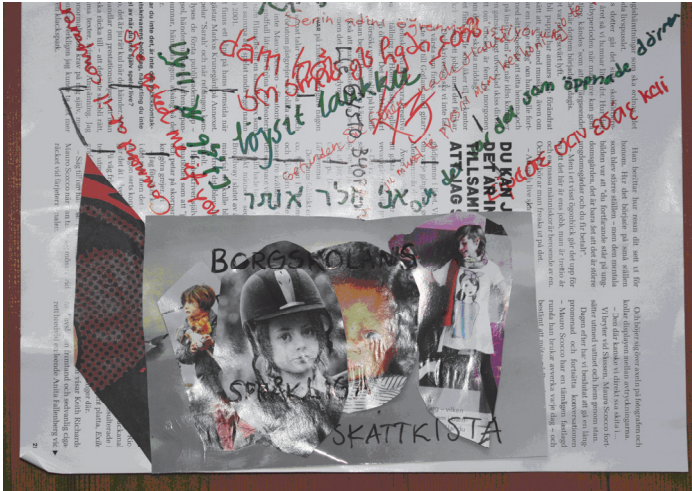
¹³ Engelskans *narrative* betyder berättelse. *The narrator* kallas berättaren i en teaterpjäs.

förmågan att föreställa sig hur det är att vandra i en främmande människas skor, en människa olik mig själv. Den är förmågan att vara en intelligent läsare/tolkare av den andres berättelse och att förstå de känslor, önsknningar och begär en denna specifika människa i just detta sammanhang kan ha.¹⁴

Nussbaum menar att den berättande konsten, skönlitteratur, teater och film, har egenskapen att kunna gestalta andra människors berättelser på ett sådant sätt att såväl vår empati som vår narrativa fantasi utvecklas. Hon menar att litteraturen ger oss en möjlighet att uppleva det vi annars aldrig skulle uppleva; vi får uppleva hur det kan vara att gå i en annan människas skor i en berättelse som gestaltar något som skulle kunna ske. Utifrån mina upplevelser av att låta studenterna skapa och berätta sina egna berättelser skulle jag vilja göra ett tillägg. Jag tror att förmågan att sätta sig in i en annan människas situation, förmågan och viljan att intressera sig för den andres livsberättelse, utvecklas och fördjupas på något plan i takt med utvecklandet av den egna förmågan att skapa, berätta och uppleva berättelser. Jag tror också att detta hänger samman med vår förmåga att skapa mening. Att skapa en egen berättelse är, som även Sontag beskriver, att göra ett antal val, man bestämmer vad som är viktigt, vad som ger mening. Erfarenheten av att skapa sin erfarenhet i form av en berättelse skapar sedan i sin tur en nyfikenhet på hur och varför andra har skapat sina berättelser, gjort sina val, på det sätt som de har gjort. Det skapar en nyfikenhet över vem personen bakom berättelsen är. Nedan finns ett utdrag ur en studentlogg-bok som är ett exempel på detta. Studenten, som går den erfarenhetsbaserade fritidslärover utbildningen, skriver att hon inser att hon tidigare mest sett problem och nackdelar med att barnen på hennes arbetsplats har så olika språklig bakgrund. I mötet med litteraturen och i arbetet med att gestalta den aha-upplevelse hon fick under läsningen har hon dock fått syn på något

¹⁴ Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 10-11.

annat, vilket öppnat upp för nya möjligheter i hennes förhållningssätt till eleverna:



Min sista bild är en bild av den aha-upplevelse jag fick under kursen. Det är en bild av den skatt, som jag nu förstår att min arbetsplats är. På min skola finns enorma språkrikedomar; vi talar 27 olika modersmål, och som [Ann-Carita] Evaldsson skriver skapar mycket språkkunskaper ett "etniskt diversifierat samhälle". Detta fick mig att känna stolthet över min arbetsplats och alla språkkunskaper vi besitter tillsammans.

Strimmans struktur

Detta avsnitt ställer mig inför ett dilemma. Om jag skriver ner exakt vad jag har gjort finns risken att det ska uppfattas som att jag menar att det är så här man "måste" göra en estetisk reflektionsstrimma – vilket jag absolut inte menar. Samtidigt riskerar jag genom att inte ge en utförlig beskrivning av strimman att råka ut för förutfattade meningar och föreställningar om arbete med estetiska uttrycksmedel som gör att min berättelse inte når fram. Jag väljer alltså att presentera min struktur med avsikten att synliggöra den för andra att reflektera över som användbar eller inte – inte för att presentera en metod. I anvisningarna till

den estetiska reflektionsstrimman skriver jag att syftet med strimman är:

Att stimulera studenterna till att berätta och ta del av varandras berättelser.

Att låta studenterna erfara och utforska nya vägar till reflektion över såväl den egna erfarenheten som över deras möte med kurslitteraturen och den egna utvecklingen som pedagog.

Att ge studenterna möjlighet att medvetet bereda plats för den nya kunskapen i deras egen livsberättelse – att få med hela människan.

Utifrån detta träffar jag studenterna vid fyra eller fem seminarietillfällen á två timmar på en termin. Från dag ett skriver studenterna loggbok (några gör en fysisk loggbok och skriver för hand, men de flesta väljer att göra en digital) och de får också göra individuella hemuppgifter där erfarenheter från de olika delkurserna gestaltas i valfri konstform. Gestaltningarna dokumenteras till exempel med kamera eller genom att de scannas in och får ett digitalt format, och klipps in i loggboken. De får svara på reflekterande frågor där frågor och svar även de skrivs in i loggboken. Uppgifterna ska göras inför varje seminarium. På seminarierna gör vi drama- och reflektionsövningar i grupp utifrån olika teman. Konstarna ses som olika språk, som medel för kommunikation, och vi reflekterar över vad de olika ”språken” ger för möjligheter att exempelvis närma sig eller distansera sig från ett ämne. Efter behov får studenterna kortare texter kring estetik och kreativitet att resonera kring i förhållande till de egna upplevelserna. Dessa resonemang skrivs även de in i loggboken. En vecka efter terminens avslut lämnas en sammanfattning av loggboken in, skriven som en berättelse med en början och ett slut. Studenten uppmanas att söka efter den röda tråden, söka sambanden mellan delkurserna men också att vara kritiska och se till möjligheten att utveckla kurserna. Avslutningsvis skriver jag personliga kommentarer till deras texter

där jag bemöter studenterna med fokus på uppmuntran men också pekar på det som kan utvecklas.

Dramaövningar

Dramaövningarna utgör gestaltningar i form av till exempel en mänsklig staty eller sketch, gestaltningar som bildar en gemensam erfarenhet att relatera till i stunden. Den gemensamma upplevelsen av gestaltningen är i centrum. Dramaövningarna har flera syften som alla tillsammans enligt min erfarenhet möjliggör en djupare reflektion. Genomförda på ett bra sätt skapar övningarna tillit inom gruppen och en vilja att berätta om den personliga upplevelsen. De stimulerar också till spontanitet och kreativitet och utvecklar förmågan att improvisera. Samtidigt skapar de möjligheten att lyfta och reflektera över gemensamma erfarenheter som uppstått i seminarierummet, vilket i sin tur gör att *värdet av den egna reflekterade erfarenheten synliggörs*. Här skulle jag vilja lyfta fram den sista punkten, som jag upplever som avgörande för att motivera det arbete som en djupgående reflektion kräver. Om studenterna upplever att den egna reflektionen har ett värde, att den har en plats i sammanhanget och bidrar till en helhet, om den efterfrågas och tas om hand på något sätt – då kommer motivationen att göra jobbet.

Flödesskrivande

Att skriva för skrivandets skull – precis som att tänka för tänkandets skull eller att måla eller musicera bara för att det känns bra – är något jag uppmuntrar studenterna att göra. Syftet med detta är att undersöka vilka möjligheter ett mer poetiskt sätt att skriva kan tillföra reflektionen. Här handlar det alltså om att jag vill att de ska prova att använda sig av skrivandet som konstart. Jag brukar säga att de ska skriva lite varje dag, antingen på morgonen eller på kvällen, utan att bry sig om vad det ”blir av det”. Att skriva ner det som ”ligger överst”, det som har hänt under dagen eller vad som berört dem på något sätt. Utan att

veta vad de ska använda detta till sedan. I *Skriva på universitet och högskolor – en bok för lärare och studenter* skriver Torlaug Løkensgard Hoel om tankeskrivande kontra presentationskrivande.

Skrivande som primärt fungerar som stöd för tanken och där skrivandet inte är riktat till andra läsare än skribenten själv. Detta brukat kallas för *tankeskrivande*, ”utforskande skrivande” eller ”skriva för att lära” [...].

Skrivande som är riktat till en läsare och där man därför måste ta hänsyn till bland annat läsare, genrer och den kontext i vilken texten ingår. Detta brukar kallas *presentationsskrivande*.¹⁵

Hon menar att presentationsskrivandet är välutvecklat och väl representerat i den akademiska världen men att man lätt glömmet bort tankeskrivandet, som ändå någonstans utgör grunden för att skriva ner egna tankar och att komma fram till nya idéer. Det ideala är att de samspelar. Tankeskrivandet, eller flödeskrivandet som jag tycker om att benämna det eftersom det också lägger betoningen på en kreativ aspekt, att vara i flow, är något som passar vissa studenter alldeles fantastiskt bra; de hittar direkt ett lugn och ett flöde som ger dem mycket på många plan. Men det finns också studenter som upplever det som svårt eller till och med otäckt; eller bara helt meningslöst. Av den anledningen har jag formulerat ett antal reflektionsfrågor som de ska svara på i loggboken mellan gångerna. Studenterna får skriva hur mycket de vill i loggboken – ingen begränsning finns uppåt i sidantal – men de måste minst besvara frågorna för att få godkänt. I stora drag skulle jag dock vilja säga att betoningen på flödesskrivandet öppnar upp för: i) ett komplement och en motvikt till det akademiska skrivandet/presentationsskrivandet; ii) ett ickevärderande förhållningssätt till det egna skrivandet som främjar kreativitet och idéer; iii) att träna på att tänka genom att skriva; att inte veta hur meningen slutar när man påbörjar den

¹⁵ Torlaug Løkensgard Hoel, *Att skriva på universitet och högskolor – en bok för lärare och studenter* (Lund: Studentlitteratur, 2010), s. 114.

eller vad texten ska handla om idag: skrivandet blir en utforskande aktivitet med intuitiva inslag; iii) ett associativt, kreativt skrivande. Jag brukar, som en riktningsgivare, skicka med studenterna detta citat av den finlandssvenska författaren Merete Mazzarella som skriver att vi inte ska "föreställa oss att vi kan vänta med att börja skriva tills vi vet vad vi tänker eftersom vi aldrig vet vad vi tänker förrän vi har skrivit det."¹⁶

Reflektion över att reflektera

Ett viktigt inslag i strimman är de gemensamma överenskommelser vi sluter i och med att vi tillsammans diskuterat oss fram till hur vi ska förhålla oss till begrepp. Vid det första tillfället tar vi till exempel en stund och diskuterar vad det är att reflektera. Det kan tyckas vara självklart, men studenterna har uttryckt lättnad och tacksamhet över att ämnet har tagits upp och denna modell som jag inte känner till ursprunget till men som är väldigt tydlig och enkel, använder vi för att inledningsvis få grepp om vad reflektion är för något:

- Repetera
- Referera
- Recensera
- Reflektera

Två och två får de i tur och ordning definiera de olika begreppen, och när vi kommer till *reflektera* brukar begreppet stå mycket klart för alla inblandade. Från studenternas sida handlar övningen om att genomgå en process. Jag kan urskilja en teknik som baseras på någon sorts uteslutning. Det som är att repetera eller referera är inte att reflektera. Samtidigt kan vi se att om vi väljer att se de olika kategorierna som steg i en pågående process så kan alla fyra stegen utgöra delar av en reflektionsprocess. En student sade en gång: "Ah, just det, jag hamnar nog ofta i att *recensera* när jag

¹⁶ Merete Mazzarella, "Att leva essäistiskt", i Burman (red.), *Våga veta!*, s. 129.

tror att jag reflekterar... Det är nog när jag försöker vara kritisk för tidigt”. Denna kommentar genererade en mycket spännande diskussion och alla inklusive jag själv fick en hel del med sig att tänka på.

Att våga gå utanför sin komfortgräns

En studentgrupp gestaltade sin utveckling under terminen på det avslutande seminariet med följande: De hade gått in i terminen med krökta ryggar under den börda som kurslitteraturlistorna lade på deras axlar men efter varje gång de haft strimman hade de rätat lite på ryggen för att nu känna sig starka, stolta över sig själva och fulla av självförtroende. Detta upplevde jag som extra intressant eftersom en stor del av strimman för mig handlat om att synliggöra studenternas eget handlande för dem själva, deras eget ibland inte helt konstruktiva förhållningssätt till studierna och till utbildningen som helhet. Syftet med att synliggöra något sådant är förstås att skapa möjligheten att reflektera över sig själv och att kritiskt granska det egna förhållningssättet. För alla som någon gång gått igenom denna typ av process är det självklart att sådant man helst inte vill kännas vid hos sig själv då kan bli smärtsamt tydligt. Men det hade alltså resulterat i ökat självförtroende. Här finns något jag upplever som mycket viktigt i mötet mellan lärare och student: Att läraren intar en bejakande inställning till de gånger då studenter uppvisar osäkerhet i en fråga. En ganska vanlig kommentar från studenterna efter mina seminarier är att någon av dem uttrycker att något som först upplevdes som ”fel” blev till något positivt, en möjlighet, under vårt seminarium. Denna inställning är något jag har med mig från teatervärlden. Inom teatern, och då särskilt improvisations-teatern, är bejakandet av den andres idéer något helt centralt. Under en improvisation – musikalisk eller på annat sätt scenisk – *stannar berättelsen upp* om de idéer som dyker upp hos den ene inte bejakas av den andre. Förutsättningarna för den kreativitet som är avgörande för att det ska bli en improvisation

försvinner. Att improvisera är att kasta sig ut utan att veta vad som kommer att hända.

Eva Saether, docent i musikpedagogik, lånar ett begrepp från Lev S. Vygotskij när hon talar om begreppet *dissociation*, att kliva utanför sin komfortgräns, att låta det vi vet ”brytas sönder” och på så sätt ta ett kliv in i det okända som vi inte kan veta hur det ska bli.¹⁷ Det är först när vi vågar ta det steget som vi kan vara kreativa, det är först då som vi sedan kan skapa nya kombinationer, nya *associationer*, det är då vi kan skapa en erfarenhet på ett nytt sätt. *Dissociation* handlar om att släppa taget om, eller ta isär, det man redan vet eller tror sig veta, och att vara öppen för att bitarna sedan kanske faller på plats på ett sätt som man inte tänkt sig. Fel blir det ibland – och att då inlemma ”felet” i den berättelse jag håller på att skapa, att låta ”felet” leda berättelsen vidare – är bland annat det som gör att det kan uppstå något nytt. De val som Sontag talar om handlar alltså inte alltid om att välja vad man ska skriva, utan snarare om att välja att ha kvar eller att ta bort det som uppstått utifrån något som från början uppfattades som ett fel, eller som något som uppstod av en slump. Det är bland annat detta som är att improvisera. *Improvisation* manar oss till att våga ge oss in i det vi inte kan föreställa oss, att inta ett perspektiv till oss själva med en ödmjukhet inför världen, inför att vi inte kan veta allt, förstå allt, föreställa oss allt; att det finns nya saker att upptäcka och att de kanske finns runt hörnet bara vi släpper taget om hur vi har lärt oss att det ska vara. En förutsättning för att man ska våga ge sig ut i det okända, en förutsättning för att *dissociationen* ska leda till kreativitet, är dock att det finns ett sammanhang där våra tankar och idéer blir bejakade. Här har läraren, seminariele-daren, en viktig uppgift. Utan bejakande av tankar och idéer – ingen kreativitet.

¹⁷ Eva Saether, föreläsning på Södertörns högskola den 24 april 2012. Se också Lev S. Vygotskij, *Kreativitet och fantasi i barndomen*, övers. Kajsa Öberg Lindsten (Göteborg: Daidalos, 1995), s. 31.

Retorikern Maria Wolrath-Söderberg skriver om sina erfarenheter av *produktiva samtal*, samtal där enligt hennes erfarenhet kreativiteten och produktiviteten stimuleras hos de inblandade.¹⁸ Hon utgår från *topikläran* som enkelt kan sammanfattas som läran att kläcka genomtänkta och användbara idéer.¹⁹ Hon tar avstamp i den italienska filosofen Giambattista Vicos tolkning av topikläran, en tolkning som betonar vikten av att skapandet föregår den kritiska analysen.

Vico skriver att medan topiken upptäcker och bygger upp, så bryter kritiken ned, delar upp och sovrar. Följaktligen är topikst tänkande mer fertilt men mindre korrekt, medan kritiskt tänkande är mer korrekt men sterilt [...]. [F]örst låta växa, sedan beskära. Man bör vänta med att organisera, kritisera och sovrå [...]. Kritisk reflexion i förtid kan verka hämmande.²⁰

Här finns som jag ser det starka kopplingar till såväl improvisationens bejakande som till mitt förhållningssätt till mina studenter. Först när studenterna känner sig trygga och bejakade, när de vågar uttrycka sina idéer och tankar trots att de inte är färdigtänkta eller trots att de misstänker att de kanske leder i galen riktning; först då de förankrat det vi talar om i dem själva, i deras egna erfarenheter av att handla eller tänka; först då blir de enligt min erfarenhet på allvar mottagliga för kritik. Eller uttryckt på ett annat sätt: först då blir kritiken det konstruktiva stöd, den riktningangivare, som en varsam beskärning av ett träd kan vara, för att använda Wolrath-Söderbergs metafor.

Nästa steg – en fördjupad reflektionsstrimma

Det har inte varit en självklarhet att den estetiska reflectionsstrimman ska finnas. Det har egentligen handlat om den aktuella

¹⁸ Maria Wolrath-Söderberg, *Finns det genvägar till klokhet? Retorik som konsten att överväga* (Lund: Studentlitteratur, 2003), s. 80.

¹⁹ Wolrath-Söderberg, *Finns det genvägar till klokhet?*, s. 104.

²⁰ Wolrath-Söderberg, *Finns det genvägar till klokhet?*, s. 205.

terminsansvariges goda vilja och tro på själva idén. Inför en termin blev det bestämt i sista sekund att strimman skulle få en del två för en studentgrupp. Vid det inledande seminariet möttes jag av en grupp studietrötta och ganska sura studenter. Vi började med en runda där kommentarerna lät ungefär så här:

– Alltså, jag gillar dig och jag gillade strimman vi hade, men allvarligt talat tror jag inte att det här kommer att funka. Det kommer att bli för mycket. – Typiskt högskolan att bestämma saker ovanför våra huvuden. Vi har inte bett om det här! – Förra gången var det bara stress och press, jag orkar inte gå igenom det en gång till! – Allvarligt talat, jag vet inte om det är så bra egentligen det här. – Jag fick inte heller ut så mycket av strimman förra gången.

Något tvehågsen till hela projektet delade jag ut deras slutreflektioner från strimma nummer ett tillsammans med mina kommentarer till dem, och de fick i uppgift att läsa sin egen text till nästa gång. En vecka senare när de hade läst sina egna texter återkom de, denna gång med ett helt annat uttryck i sina ansikten. I den inledande rundan var de nu i stort sett eniga om att det varit en stor upplevelse att läsa sin egen text, att det givit dem perspektiv och att de nu såg på den aktuella terminen på ett helt annat sätt.

– Märkligt, i mitt minne var den bara stressig och jobbig och i princip utan värde för mig, men nu när jag läser vad jag själv skrivit om vad som berörde mig och vad jag lärde mig inser jag att den var alldeles otroligt lärorik!

De allra flesta instämde i detta. Övervägande delen var nu också helt positiva till strimman och såg den som en möjlighet att skapa ett utrymme för djupare reflektion.

Strimma del två fick också ett annat syfte denna gång eftersom den terminsansvarige såg möjligheten att genom strimman aktualisera två begrepp som är tänkta att genomsyra lärarutbildningen vid Södertörns högskola men som han upplevde inte

riktigt hade bottnat hos studenterna. Av den anledningen kom det övergripande temat att handla om *bildning* och *interkulturalitet*. Förutom att vi arbetade med att såväl gestalta begreppen i sig som förstå dem på olika sätt fick studenterna också inta perspektiv utifrån dem i sina reflektioner över delkurserna. Den största skillnaden mellan den första strimman och denna andra omgång var dock att studenterna nu hade gått igenom processen en gång förut, de visste vad de hade att förvänta sig och de visste vad de själva kunde få ut av den, vilket i sig verkar ha skapat motivation att till exempel skriva i loggboken trots att man kände motstånd. Nedan kommer ytterligare ett exempel ur en studentloggbok, ett avslutande stycke där studenten sammanfattar upplevelserna under terminen och vad hon kommer att ta med sig från den:

Denna termin har gett mig mycket, mer än jag hade trott. Terminens delkurser har lärt mig att vara kritisk till rådande normer, att inte bara köpa allt som står i böckerna utan att vrida och vända på olika resonemang. Jag har även med hjälp av bland annat estetisk reflektionsstrimma fått möta mig själv och fått ”vädra” de förutfattade meningar man kan ha av olika situationer i livet. Jag har där fått möta mina kamrater på ett mer äkta sätt, även fast vi ibland tänker olika och kommer från olika kulturer så har vi omfamnat varandra och jag känner i alla fall att jag fått mer livserfarenhet och jag har blivit en mer accepterande människa.

Hon fortsätter sedan att skriva om hur hon upplevt betydelsen av att ha fått ta med de egna känslorna i reflektionen och vad det i sin tur betytt för hela gruppen och avslutar med detta:

Jag ser fram emot vad som komma skall, det känns inte lika obehagligt längre eftersom jag vet att jag har fått så många fina kamrater som inte kommer att låta mig falla. Dessa sista rader låter väldigt poetiska vilket är väldigt roligt eftersom jag inte är speciellt van att skriva ner det jag känner, men de är precis så här poetiskt det känns för stunden. Jag hoppas att jag kollar till-

baka på dessa känslor och påminner mig själv att fortsätta tänka kritiskt och att vara öppen för nya förändringar och upplevelser.

Kan den estetiska reflektionsstrimman skapa ett mellanrum för bildning?

Idéhistorikern Synne Myreböe poängterar att bildning i utbildningen är något som sker i de mellanrum som finns eller skapas mellan lärare, student och det material som studeras och att "[u]tmaningen blir att hitta [dessa] mellanrum för fördjupande reflektion, överblick, dialog, kritiskt tänkande och nyskapande."²¹ Den estetiska reflektionsstrimmans syfte är att *skapa* ett sådant "mellanrum" i lärarstudenternas utbildning. Min upplevelse är att den också gör det. Jag upplever att flertalet av studenternas texter uppvisar just de kvalitéer som Myreböe pekar på: fördjupad reflektion, överblick, dialog, kritiskt tänkande och nyskapande. Utöver detta menar jag att studenterna genom att arbeta med berättelser om sina egna processer tränar sin förmåga att reflektera över sina egna upplevelser av lärande i förhållande till sitt yrke. Att berätta sin berättelse, och att reflektera över den, att tolka den, blir en kreativ akt i och med att uppgiften är att skapa sin egen erfarenhet. Detta ska inte förväxlas med att skriva om eller förvanska. I stället handlar det om att – precis som romanförfattaren – lyfta fram de delar av upplevelsen som skapar den röda tråden, det som skapar förståelse och sammanhang och som därmed ger mening åt det jag gör.

För egen del skulle jag vilja avsluta min berättelse om den estetiska reflektionsstrimman genom att formulera mina innersta tankar utifrån den undersökning jag härmed sätter punkt vid. Jag tror att jag tillsammans med mina studenter och min terminsansvarige kollega har lyckats skapa ett mellanrum i utbildningen där studenterna har fått möjlighet att skapa sin erfarenhet. Kan-ske är det något som också skulle kunna kallas bildning.

²¹ Synne Myreböe, "Att utbilda goda människor", icke publicerad magisteruppsats i idéhistoria, Södertörns högskola 2012, s. 10.

Bildning för vår tids bibliotek

Karin Grönvall & Jan Hjalmarsson

Vi öppnar dörrarna till biblioteket och studenterna strömmar in. Kanske är det som arkitekten och biblioteksplaneraren Geoffrey T. Freeman skriver:

Studenterna brukar hävda att de vill uppleva sitt bibliotek som ”större än dem själva”. De vill vara en del av lärdomstraditionen, de vill ta del av dess rikedomar och de vill omfattas av de löften om framtiden som den för med sig. De vill uppfyllas av inspiration.¹

Studenterna vill bli inspirerade. En del av inspirationen skapas i känslan av att vara delaktig i en tradition och i ett större sammanhang. Är biblioteken helt enkelt platser där man känner sig bildad?

Biblioteket på Södertörns högskola fylls dagligen av studenter som sitter och studerar, antingen på egen hand eller i grupper. Men långt ifrån alla är där för att använda våra samlingar eller för att få personalens hjälp. Ändå vill de vara just i biblioteket. Varför? En av våra studenter har beskrivit det så här:

¹ Geoffrey T. Freeman, ”The Library as Place. Changes in Learning Patterns, Collections, Technology, and Use”, i *Library as Place. Rethinking Roles, Rethinking Space* (Washington, D.C.: Council on Library and Information Resources, 2005).

Jag vill inte sitta på ett café, då sitter man bara och fikar, här gör man mer det man ska göra, den här miljön studerar man i.²

Känslan av att omges av kunskap och vara del av ett kulturarv finns där. Bibliotek och bildning hör onekligen ihop, genom traditionen, och i klassisk mening genom att hysa själva lärostoffet som är nödvändigt i den personliga bildningsprocessen. Ett bibliotek rymmer böcker. Av böcker kan man bli bildad.³

Vi kommer i denna text att reflektera över relationen mellan bildning och bibliotek. På vilket sätt har bildning förknippats med bibliotek traditionellt? Och, framför allt, vad kan bildning innebära för ett modernt högskolebibliotek? Förutsättningarna för biblioteken har ändrats. Mängden vetenskaplig information har ökat explosionsartat under hela 1900-talet, och inte ens det mest traditionsfyllda bibliotek kan idag fysiskt hysa eller kontrollera den samlade kunskapen, om det så gäller ett avgränsat område. Internet har ökat tillgängligheten till denna information på ett sätt som ingen kunde drömma om för bara 20 år sedan. Denna utveckling har påverkat synen på vad kunskap och bildning är och kan vara. Filosofen Bengt Kristensson Uggla presenterar i sin bok *Gränspassager i bildningens tid* "en samtida bildningsfilosofi" som bygger på ett tolkningsmedvetet bildningsbegrepp. Bildning i vår tid, menar Kristensson Uggla, förutsätter att förmågan att tolka och skapa mening i det globala informationsflödet stärks. Vi vill tillämpa Kristensson Ugglas tolkande bildningsbegrepp på bibliotekets pedagogiska verksamhet, främst på vårt arbete med att undervisa studenter i att söka och kritiskt värdera information på vetenskaplig nivå. I det arbe-

² En student om varför de är på biblioteket, ur Syssla-undersökningen som ingår i det pågående projektet "Värdet av biblioteksbesöket" som är ett samarbete mellan Södertörns högskolebibliotek, Huddinge kommunbibliotek och Regionbibliotek Stockholm och som finansieras av Kungliga biblioteket.

³ Bildningens tre element: självet, lärostoffet och transformationen, är en återkommande beskrivning av den klassiska bildningsprocessen, se till exempel Lars Løvlie, "Teknokulturell bildning", i Bernt Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar* (Göteborg: Daidalos, 2007), s. 161-163.

tet, liksom i övrig biblioteksverksamhet, måste vi förhålla oss till den snabba utvecklingen av informationsflödet.

Bibliotek, bildning och folkbildning

I den moderna bildningstanken som utvecklades i slutet av 1700-talet och det tidiga 1800-talet av en rad tyska tänkare fanns en stark idealisering av den grekiska antiken. En av dessa filosofer var Wilhelm von Humboldt som grundade Berlinuniversitetet i början av 1800-talet och som fick stort genomslag i den svenska universitetsvärlden. Idéhistorikern Anders Burman citerar Humboldt från en programskrift om att själva poängen med universitetet består i att ”förbinda den objektiva vetenskapen med den subjektiva bildningen” och att ”bildning uppfattades som en process i vilken den enskilda förverkligar sina inre förmågor”.⁴

Universitets- och högskolebiblioteken är förbundna med biblioteksväsendet i stort där den svenska folkbildningstraditionen har haft en stark betydelse för utvecklingen. Enligt Burman tog den svenska folkbildningen starka intryck av den nyhumanistiska bildningsuppfattningen men omfattade en starkare politisk dimension och ett nytt perspektiv där kunskapen också skulle användas i kampen för ett jämlikt samhälle.⁵

De svenska folkbiblioteken har vuxit fram ur en flora av bland annat sockenbibliotek (kopplade till skolväsendet) och föreningsbibliotek (knutna till studiecirkelverksamheter inom olika folkrörelser).⁶ I antologin *Styra eller stödja. Svensk folkbibliotekspolitik under hundra år* sammanfattar biblioteks- och informationsvetaren Jenny Lindberg: ”Folkbibliotekens ideolo-

⁴ Anders Burman, ”Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?”, i Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011), s. 12-16.

⁵ Burman, ”Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?”, s. 16-19.

⁶ Anders Frenander, ”Statens förhållande till folkbiblioteken, 1912-2012”, i Anders Frenander & Jenny Lindberg (red.), *Styra eller stödja? Svensk folkbibliotekspolitik under hundra år* (Borås: Högskolan i Borås, 2012), s. 24. Vilken förankring framväxten av folkbibliotek hade i folkrörelserna är omdiskuterat, se till exempel s. 30-31.

giska grund och identitet kan sägas ha utvecklats inom den folkrörelse- och bildningstradition som i sin tur bottnar i tidiga upplysningstankar”.⁷ Hänvisningar till bibliotekens roll i folkbildningen var vanliga i propositioner och statliga utredningar under 1900-talet.⁸ Många etablerade politiker och andra samhällsengagerade poängterar att det var tillgången till allmänna bibliotek som möjliggjorde deras ”klassresor”. Det var här de fann möjligheten för personlig utveckling och att bilda sig.

Att klassificera all världens kunskap

I biblioteken återfinns resultaten av århundraden av vetenskapligt arbete i dokument som organiserats i samlingar.⁹ För att skapa överblick över dessa har man lagt ner stor möda på att systematisera dem. Ambitionen har varit att bygga universala system som ska kunna rymma all världens kunskap. De klassifikationssystem som styr uppställningen av bibliotekens boksamlingar vittnar om en närmast idealistisk kunskaps- och världsbild. Ett exempel är det genuint svenska system, SAB-systemet, som utvecklades ur praxis på svenska forskningsbibliotek 1921.¹⁰ Trots den universala ambitionen speglar SAB-systemet sin tillkomstperiod. 1921 såg världen annorlunda ut än idag. Många av dagens företeelser fanns ännu inte, världskartan var en annan liksom de vetenskapliga disciplinerna.

Biblioteks- och informationsvetaren Joacim Hansson har undersökt om SAB-systemet avspeglar sin tillblivelsetids ”ideolo-

⁷ Jenny Lindberg, ”Professionen tar form. Teknik och genus i fokus”, i Frenander & Lindberg (red.), *Styra eller stödja?*, s. 219.

⁸ Lindberg, ”Professionen tar form”, s. 52, 57.

⁹ Se till exempel Göran Bolin, ”Kulturinstitution, medium, arkiv. Bibliotekets symboliska betydelse i kultur och samhälle”, i Erland Jansson (red.), *En bok om böcker och bibliotek. Tillägnad Louise Brunes* (Huddinge: Södertörns högskola, 2009), s. 17.

¹⁰ SAB står för Sveriges Allmänna Biblioteksförening.

giska diskurs".¹¹ Han konstaterar att det går att läsa in normer och värderingar i systemets uppbyggnad. Ett exempel på den egocentriska synen på världen som återspeglas är klassifikationerna: Na, Nb och Nc som i tur och ordning står för Geografi; Europa, Norden och Sverige. Rent teoretiskt är dessa system i dag, i en internationell värld, omöjliga att upprätthålla, men samtidigt är önskan om att bibehålla kontrollen fortsatt stark, såväl från biblioteken som från deras användare. Hansson pekar på att trots att grunden i klassifikationssystemen numera anses obsolet så finns det en kvarhängande attraktion för dem.

Nåväl, även om det numera är orimligt att upprätthålla tron på att kunskap kan återges inom ramen för ett bibliografiskt klassifikationssystem, så är det uppenbart att forskare och bibliotekarer ännu attraheras av en sådan syn, som om den ingav dem någon sorts tröst i dagens oöverskådliga och svärgenomträngliga dokumentmiljöer.¹²

Det finns en attraktionskraft i en systematisk ordning. Den är trygg att klamra sig fast vid när utvecklingen rusar. Samma längtan efter det bestående syns inte sällan hos bildningsromantikerna och bekräftas med jämna mellanrum i tanken om att det ska finnas en kanon, en definierad och avgränsad mängd information som kan utgöra en stabil kärna från vilken bildandet utgår. Biblioteken har traditionellt sett genom sitt urval av litteratur och sina klassifikationssystem svarat upp mot en sådan roll.

När den första vågen av digitalisering slog över biblioteken var datoriseringen av kortkatalogerna ett prioriterat område. Denna form av digitalisering var en direkt överföring av ett gammalt system från analog till digital form. Det stora steget i

¹¹ Joacim Hansson, *Klassifikation, bibliotek och samhälle. En kritisk hermeneutisk studie av "Klassifikationssystem för svenska bibliotek"* (Göteborg: Göteborgs universitet, 1999).

¹² Joacim Hansson, "Knowledge Organization from an Institutional Point of View. Implications for Theoretical and Practical Development", *Progressive Librarian*, 2006:27, s. 36. Översättning: Joacim Hansson.

övergången till det digitala för biblioteken var tillgången till internet. Till en början valde man att betrakta internet som ett digitalt bibliotek och ryggmärksreaktionen var att ta kontrollen över och systematisera detta bibliotek på samma sätt som man gjort i århundraden. De tematiserade länksamlingar eller ämnesportaler, som biblioteken byggde kring millennieskiftet 2000, är exempel på detta. Inte sällan användes det välbekanta SAB-systemet som grund för ämnesindelningen.

I takt med internets snabba organiska flöde och sökmotorernas utveckling, har det blivit uppenbart att de strategier som tillämpats under tidigare förutsättningar inte var tillräckliga. Vi måste finna nya strategier för att hantera det som kan beskrivas som ett ”kaotiskt och obegripligt dokumentuniversum” och därmed bryta oss ur den idealistiska kunskapssyn som präglar många av våra system.¹³

Ett förändrat informationslandskap

Att navigera i dagens informationslandskap ställer delvis nya krav på bedömningen av den information som söks fram. Vårt fortsatta resonemang avgränsas här till textbaserad information med traditionell hemvist i ett bibliotek, även om vi är medvetna om att en stor del av informationen på internet utgörs av bilder, ljud, filmer och så vidare. Alla texter måste tolkas i ett sammanhang utifrån till exempel genre, aktualitet och utgivare.¹⁴

Vi beskrev tidigare bibliotekens ansatser att klassificera den information som finns på internet enligt vedertagna universal-

¹³ Hansson, ”Knowledge Organization from an Institutional Point of View”, s. 36.

¹⁴ Se Louise Limbergs genomgång av teoribildning om trovärdighetsbedömning och källkritik inom biblioteks- och informationsvetenskap: ”Fenomenet hur man bedömer en källas trovärdighet och tyngd har i biblioteks- och informationsvetenskap benämnts med termen kognitiv auktoritet.” Kognitiv auktoritet kan, enligt teoretikern Patrick Wilson, tillskrivas såväl personer som texter. Louise Limberg, *Att söka information för att lära. En studie av samspel mellan informationssökning och lärande* (Borås: Valfrid, 1998), s. 139-142.

system. I det arbetet fanns också en vilja till urval och avgränsning. Biblioteken, kanske främst folkbiblioteken, har haft, och har fortfarande, en inte okontroversiell roll som filter. Historikern Rasmus Fleischer har i flera sammanhang diskuterat bibliotekens roll som grindväktare och urvalsagenter. Han menar att bibliotekens urval i form av fysiska samlingar ger en materialiserad och överblickbar mängd att välja från. De kvaliteter det medför, menar han, kan inte simuleras i digitala medier.¹⁵ Fleischer är också kritisk till bibliotekens förhållningsätt till "det digitala biblioteket" och menar att prioriteringen av tillgång före urval leder till att det digitala biblioteket "negerar det selektiva biblioteket".¹⁶

Frågan är om det selektiva biblioteket ens är möjligt eller önskvärt i digital form. Vi menar att även om biblioteken gör ett urval av de digitala medier som köps in eller licensieras är det inte möjligt att selektera mer än en liten del i den stora informationsmängd som är tillgänglig. Biblioteken kan inte längre bygga sin auktoritet på att utöva en filterfunktion i form av urval och avgränsningar. Varken studenter eller forskare begränsar långre sitt sökande längre efter information till det som biblioteket valt ut. Biblioteken måste därför vara där användarna är för att vägleda dem i informationsflödet.¹⁷

¹⁵ Rasmus Fleischer, *Biblioteket* (Stockholm: Ink bokförlag, 2011), s. 50.

¹⁶ Fleischer, *Biblioteket*, s. 25.

¹⁷ Ett uppvaknande för biblioteken när det gäller unga forskares informationsökning var den studie som genomfördes med Lotta Haglund, Karolinska Institutets bibliotek, som projektledare 2006. Genom deltagande observation blev det uppenbart att de unga forskarna har Google som förstahandsval och sällan använder bibliotekets webbplats som start för sin informationssökning, se projektrapporten "Unga forskares behov av informationssökning och IT-stöd", KB:s webbplats. Se även Lotta Haglund, Per Olsson, The Impact on University Libraries of Changes in Information Behavior Among Academic Researchers: A Multiple Case Study, *The Journal of Academic Librarianship*, Volume 34, Issue 1, January 2008, Pages 52-59, <http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2007.11.010>.

Vilka tendenser i utvecklingen av det vetenskapliga informationsflödet påverkar villkoren för biblioteken och dess användare? Vi menar att det inte räcker att hävda att det i princip handlar om att fortsätta hantera tidskrifter och böcker men nu i digital form.¹⁸ Traditionella publiceringsformer som vetenskapliga tidskrifter och monografier har visserligen flyttats över till den digitala miljön, men där existerar de tillsammans med nyare och snabbare kommunikationskanaler och gränserna blir alltmer otydliga.

Inom den vetenskapliga sfären utgör de bloggar allt fler forskare driver ett exempel på en av de nya publiceringsformer som saknar ett vedertaget filter i form av peer-review, förlag eller dylikt. Biblioteks- och informationsvetaren Sara Kjellberg har undersökt i vilka syften forskare bloggar. Två syften som hon lyfter fram är att sprida (vetenskapligt) innehåll och att uttrycka åsikter som sällan låter sig göras i annat akademiskt skrivande. Hon menar att möjligheten att sammanföra olika funktioner i ett redskap och att nå en bredare publik är det som motiverar forskarna att blogga.¹⁹

Bloggen som kan sammanföra både det personliga och det vetenskapliga uttrycket illustrerar en tendens att väletablerade strukturer upplöses. Kristensson Ugglå beskriver denna trend:

Det globala informationssystemet medför en horisontalisering av all kunskap, med konsekvensen att värderings- och kunskaps-

¹⁸ För en diskussion om utvecklingen av digitala medier med utgångspunkt i tryckta motsvarigheter betyder förståelsen och bedömningen av materialet, se Olof Sundin, Helena Francke & Jack Andersen "Materialitet och remediering: Konsekvenser för informationskompetens", i *Informationskompetenser. Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker* (Stockholm: Carlsson, 2009).

¹⁹ Se vidare diskussion i hennes doktorsavhandling. Sara Kjellberg, *Forskarbloggar. Vetenskaplig kommunikation och kunskapsproduktion i bloggösfären* (Lund: Lunds universitet, 2010).

hierarkier vittrar bort så att kunskapen i allt högre grad kommer till oss osorterad.²⁰

Vi bör kontinuerligt diskutera vad som händer då den traditionella vetenskapen möter nya publiceringsformer och då våra fysiska samlingar möter det digitala informationsflödet. Den stora utmaningen ligger i att hantera och orientera sig i detta informationslandskap för att kunna stödja studenter och forskare.

En bildningsfilosofi för vår tids bibliotek

För att orientera sig i dagens informationslandskap krävs förmågan att tolka, värdera och kontextualisera informationen. Vi menar att ett bildningsbegrepp som bygger på den hermeneutiska kunskapstraditionen kan belysa de utmaningar och möjligheter som biblioteken har i ett längre perspektiv.²¹ Idéhistoriken och pedagogen Bernt Gustavsson utgår i sin essä *Bildning i vår tid* från de historiska föreställningar som ligger i bildningsbegreppet. Han lyfter fram den hermeneutiska kunskapstraditionen som ett sätt att närma sig tanken om bildning där tolkning och förståelse står i centrum. Detta angreppssätt bryter med den klassiska ”kanontradition” som bygger på föreställningen om att det finns en fast uppsättning skrifter som utgör måttstocken för vad en sant bildad människa ska ha läst och tagit till sig.²² Gustavsson ställer också frågan om hur man med ett hermeneutiskt angreppssätt på bildning kan förhålla sig till vårt kulturarv. Han hävdar att man i tolkningsprocessen står i kontakt med det förflutna:

²⁰ Bengt Kristensson Uggla, *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid* (Stockholm: Santérus, 2012), s. 36.

²¹ För en diskussion om hermeneutiken som grund i forskning inom disciplinen biblioteks- och informationsvetenskap, se Joacim Hansson ”Hermeneutics as a Bridge between the Modern and the Postmodern in Library and Information Science”, *Journal of Documentation*, 2005 vol. 61.

²² Bernt Gustavsson, ”Bildning i vår tid” (Stockholm: Högskoleverket), s. 2.

Vissa berättelser har genom att de skrivits ned blivit till en allmän egendom, som alla kan ta del av. Vilka dessa berättelser är skiljer sig åt beroende på människors bakgrund och egna erfarenheter. Vi söker sådant som talar till oss och som berikar vår egen tolkning av världen.²³

Kristensson Uggla vill med ett tolkningsmedvetet bildningsbegrepp förskjuta fokus från försöken att etablera en kanon, eller att en individ ska bära med sig stora mängder lärdom. En samtida bildningsfilosofi handlar om att hantera perspektivrikedom och tolkningskonflikter. Han beskriver det så här:

Den som kan sägas vara bildad är med andra ord en person som äger en förmåga att korsa etablerade gränser, som kan tänka i nya och oväntade banor, navigera på okända vatten och vara hemmastad i skilda världar.²⁴

Kristensson Uggla menar att det finns ett behov av att tolka begreppet bildning på nytt för att skapa ”en bildningsfilosofi för vår egen tid”. Den idealistiska metafysik som han menar att våra viktigaste bildningstraditioner bygger på framstår idag som främmande. Han anser i stället att en bildningsfilosofi för vår egen tid ”handlar om ett bildningsprojekt utan stabilt ursprung, absolut kunskap eller teologiska garantier”.²⁵

För att vara en relevant bildningsinstitution i samtiden måste vi som bibliotek våga tänka i nya banor och ge oss ut på okända vatten.

Informationskompetens eller bildningsprocess?

En viktig uppgift för universiteten och högskolorna är att utbilda studenter så att de utöver att få kunskaper i sina respektive ämnen utvecklar förmågor och färdigheter att hantera informationsflödet. I högskolelagen formuleras detta på följande sätt:

²³ Gustavsson, ”Bildning i vår tid”, s. 6.

²⁴ Kristensson Uggla, *Gränspassager*, s. 14.

²⁵ Kristensson Uggla, *Gränspassager*, s. 18.

Utbildning på grundnivå skall utveckla studenternas

- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
- förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, och

– beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att

- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.²⁶

I dessa formuleringar ser vi en tydlig pedagogisk roll för universitets- och högskolebiblioteken, både som stöd till lärarna och som medverkande i undervisningen. Studenterna är ofta vana vid att använda webben som informationskälla men inte alltid i att orientera sig i de nya kunskaphierarkierna. Idag är undervisning en självklar praktik på högskole- och universitetsbiblioteken. Här har utvecklingen gått från traditionella biblioteksintroduktioner (som ibland benämns som bibliotekskunskap) till integrerade undervisningsinslag i kurser och program som är relaterade till tydliga lärandemål i kurs- och utbildningsplaner.

Givet de nya förutsättningarna för informationsökning och för bibliotekens pedagogiska roll på lärosätena vill vi nu tillämpa den samtida tolkande bildningsfilosofi som Kristensson Ugglå utvecklar nedan:

Den nya informationsgeografi som globaliseringen fört med sig gör således tolkningskapacitet till en nyckelkompetens också för den samtida bildningsfilosofi. Bildningen förutsätter med andra ord tolkningen som en förmåga till selektion (det mesta måste väljas bort, annars väntar endast förvirring), värdering (i en tid då kunskaphierarkierna eroderar måste man själv utveckla en omdömesförmåga), meningsbildning (mängden av informationsfragment måste sättas samman i meningsfulla sammanhang för att man skall förstå hur världen hänger samman) och

²⁶ Högskolelagen, 1 kap. 8§ (1992:1434).

slutligen användning (i enlighet med kunskapsteorins praktiska användning så är det först när vi använder kunskap som det visar sig om vi verkligen har förstått).²⁷

Hur kan Kristensson Ugglas begrepp selektion, värdering, meningsbildning och användning omsättas i praktiken på universitets- och högskolebibliotekens pedagogiska verksamhet? Vilken innebörd lägger vi i begreppen och i vilka sammanhang blir de relevanta?

I begreppet *selektion* ser vi aspekter som: val och motivering av sökmetoder, sökverktyg och informationskällor samt val och kombination av sökord. Sammantaget hjälper detta i bästa fall studenten att få en hanterlig mängd relevant litteratur och information att arbeta vidare med.

I detta skede i processen vävs ofta en första *värdering* in, då användaren ska bedöma relevans gällande till exempel vetenskaplig publikationstyp, författare, ämne och annat som hänger samman med studentens frågeställningar. Det kan handla om att ringa in tidigare forskning inom området, att förstå i vilket sammanhang litteraturen och informationen är skapad och för vem.

Meningsbildning är i detta sammanhang nära kopplat till *användning* av litteratur och information och en läs- och skrivprocess. Information och litteratur måste bearbetas av studenten och integreras med tidigare förvärvade kunskaper, färdigheter och förmågor för att bli meningsfull.

Hur kan tydligare konkretiseras i vår verksamhet på universitets- och högskolebiblioteken? Hur kan vi arbeta för att tillsammans med lärare och i annan stödjande verksamhet integrera ett tolkande bildningsperspektiv i utbildningarna? Utgångspunkten för detta bör vara de generella färdigheter som beskrivs i högskolelagen och som i mångt och mycket kan kännas igen i Kristensson Ugglas resonemang.

Universitets- och högskolebiblioteken har relaterat dessa förmågor till begreppet informationskompetens som är en över-

²⁷ Kristensson Ugglå, *Gränspassager*, s. 35-36.

sättning från engelskans *information literacy*. Begreppet har sitt ursprung inom näringslivet och myntades 1974 i en rapport om framtida kompetensbehov i USA. Som en student uttrycker det:

Jag upplever att jag hela tiden blir snabbare på att scanna av en text och bedöma om den är relevant för mig. Det har mycket att göra med att jag läser texter på ett annorlunda sätt nu än tidigare [...]. Att kolla referenser, bedöma författarens tillförlitlighet, titta på teoretiskt perspektiv med mera är saker som jag definitivt lärt mig och utvecklat [...].²⁸

En rad olika nätverk för yrkesverksamma bibliotekarier arbetar sedan länge med att främja intresset för begreppet *information literacy* i synnerhet inom olika utbildningsinstitutioner.²⁹

För att uppnå de mål som uttrycks i högskolelagen strävar universitets- och högskolebiblioteken efter att utveckla undervisningsinslag som ska vara integrerade i den ordinarie ämnesundervisningen. Vi arbetar för att det ska finnas lärandemål för dessa aktiviteter och att undervisningen sker i samband med autentiska uppgifter. Det betyder även att progression och fördjupning måste tydliggöras inom och mellan utbildningsnivåerna: grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå. Detta öppnar för ett närmare samarbete mellan lärare och bibliotekarier. Att bibliotekarier blir mer delaktiga i den praktik, den akademiska disciplin, inom vilken undervisningen bedrivs är något som universitetsbiblioteken bör eftersträva, menar flera forskare inom biblioteks- och informationsvetenskap.³⁰ Vi menar även att det

²⁸ Citatet är hämtat från en studentuppgift från delkursen Uppsats i kursen Etnologi C med inriktning på kulturell mångfald i Europa på Södertörns högskola.

²⁹ För utförligare och vidare läsning om begreppet informationskompetens, se Louise Limberg, Olof Sundin & Sanna Talja, "Teoretiska perspektiv på informationskompetens", i Hedman & Lundh (red.), *Informationskompetenser*, s. 36-65.

³⁰ Se till exempel, Limberg, Sundin & Talja, "Teoretiska perspektiv på informationskompetens"; Ola Pilerot, "Högskolestudenters informationskompetens", i Hedman & Lundh (red.), *Informationskompetenser*; Olof Sundin,

handlar om att flytta fokus från informationssökning till informationsanvändning, från informationskompetens till akademiskt skrivande och bildning.

Högskoleverket genomförde 2009 en förstudie som innehöll intervjuer med lärare och studenter vid en lärarutbildning, en läkarutbildning och en juristutbildning som visade att bildningsbegreppet inte explicit beskrivs i kurs- och utbildningsplaner. Det fanns dock perspektiv och inslag som var möjliga att härleda till Högskoleverkets sätt att definiera bildningsbegreppet, där till exempel kritiskt tänkande, reflektion och kommunikationsförmåga ingick. Även ett samtidsperspektiv betonades i definitionen. Förstudien visade att lärarna i allmänhet var mycket medvetna om bildningsbegreppet medan studenterna inte alltid var det och att de inte heller alltid uppfattade begreppet som lika relevant som lärarna.³¹

Att beskriva och göra utbildningarnas implicita bildningsmål tydliga för studenterna med inriktning på att förhålla sig kritiska till vår tids stora frågor som samhällsutvecklingen, teknologin och miljön kan säkert utvecklas. Bildningsbegreppet behöver för den skull inte normeras eller låsas in utan bör i stället utvecklas i relation till utbildningar och forskningen och samtidigt förankrad i sin samtid för att vara relevant för studenterna.

Wikipedia – ett gränssnitt för bildning?

För forskning och utbildning handlar det om att hitta hållbara lösningar och förhållningssätt vid användningen av nya digitala tjänster, medier och informationskällor. Wikipedia är likt bloggen ett exempel på den tendens till horisontalisering av kunskap och upplösande av värderings- och kunskaps hierarkier som

”Webbaserad användarundervisning: ett forum för förhandlingar om bibliotekariers professionella expertis”, *HumanIT.*, 7:3, s. 109-168, 2005; <<http://etjanst.hb.se/bhs/ith/3-7/os.pdf>> [hämtad 2013-02-18].

³¹ Per Gunnar Rosengren, *Att fånga bildning* (Stockholm: Högskoleverket, 2009), <<http://www.hsv.se/download/18.211928b51239dbb43167ffe971/0924R.pdf>> [hämtad 2013-02-02].

Kristensson Ugglå beskriver. Wikipedias rötter kan spåras tillbaka till upplysningstidens idéer, vars tankar gick ut på att låta de bildade i samhället upplysa medborgarna och att all vetenskaplig kunskap skulle organiseras. Denna bildningstanke gav upphov till de första moderna encyklopedierna på 1700-talet och Wikipedia kan sägas verka i samma tradition. Så här skriver Jimmy Wales, en av Wikipedias grundare:

Wikipedia är den femte största webbplatsen i världen och når 450 miljoner människor varje månad, med flera miljarder sidvisningar. [...] Wikipedia är något speciellt. Det är som ett bibliotek eller en allmän park. Det är som ett tempel för tänkande.³²

Hur skiljer sig då detta digitala uppslagsverk från andra encyklopedier? Det är gratis, fritt tillgängligt för alla på webben. Skillnaden handlar främst om hur artiklar skrivs, kvalitetsgranskas och publiceras.

Wikipedia bygger på interaktivitet och samarbete mellan alla som bidrar. Kontrollen av innehållet i texterna som annars alltid görs innan publicering sker här i stället i efterhand, det vill säga av läsarnas egna källkritiska värderingar, men även av de olika användarnas granskning och kontroll av varandras texter. Det finns ingen egentlig redaktion knuten till uppslagsverket. Det kvalitetsgranskas i stället direkt av användarna.

Samlingsnamnet webb 2.0 brukar användas för att kategorisera denna typ av webbtjänster och verktyg för kommunikation och samarbete.³³ Nya digitala informationskällor på webben utmanar användarna att förhålla sig källkritiskt på delvis andra sätt än tidigare. Att alla kan bidra är en demokratisk tanke – men

³² https://donate.wikimedia.org/w/index.php?title=Special:FundraiserLandingPage&country=SE&uselang=sv&utm_medium=sidebar&utm_source=donate&utm_campaign=C12_sv.wikipedia.org [hämtad 2013-02-05].

³³ Tim O'Reilly, "What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software" (2005-09-30) <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>> [hämtad 2013-02-27].

uppslagsverket speglar också ett samhälle med alla dess intressekonflikter och maktanspråk.

Kritiken mot Wikipedia har ökat i takt med dess växande popularitet. En bidragande orsak är att Google ofta rankar artiklar i uppslagsverket högt i sökresultaten. Vem är det då som skriver i Wikipedia och vilka konsekvenser får detta? I en undersökning som gjordes 2010 framgick det att medelskribenten är en man från Europa eller USA som är 25-35 år gammal.³⁴ Detta har medfört en trovärdighetsproblematik för Wikipedia då artiklar om och av kvinnor har varit och är underrepresenterade. Ett medvetet källkritiskt förhållningssätt till information och till de verktyg – sökmotorer, databaser och digitala uppslagsverk – som används för att hitta relevant information är centralt för alla som använder internet för informationssökning.

Vi vill betona vikten av att inkludera digitala informationskällor som Wikipedia i undervisningen. Snarare än att avråda från att använda dem i utbildningssammanhang bör man ge studenterna tillfälle att pröva deras trovärdighet och diskutera hur sådana informationskällor kan användas i olika perspektiv, till exempel i ett genusperspektiv.³⁵

Wikipedia kan med fördel också användas som ett stöd för akademisk skrivande där informationssökning, informationsanvändning och värdering ingår. Ett exempel som visar på detta är ett samarbete mellan biblioteket och Johan Rönby som är professor och lärare i ämnet marinarkeologi på Södertörns högskola.

³⁴ Se Ruediger Glott, Philipp Schmidt & Rishab Ghosh, *Wikipedia Survey. Overview of Results (UNU-MERIT, March 2010)* <http://www.wikipedia-survey.org/docs/Wikipedia_Overview_15March2010-FINAL.pdf>, [hämtad 2013-04-19].

³⁵ Se till exempel Jan Hjalmarsson, "Wikipedianer. Om Wikipedia i undervisningen", i Birgitta Andersson & Anna Lyngfelt (red.), *Pedagogiskt arbete i teori och praktik. Om bibliotekariens roll för studenters och doktoranders lärande* (Lund: Btj, 2009), s. 123-136 och Ann-Louise Larsson, "Informationssökning – en del av kunskapsbildningen", i Martin Stigmar (red.), *Högskolepedagogik. Att vara professionell som lärare i högskolan* (Stockholm: Liber, 2009), s. 123-144, Sundin, Francke & Andersen, "Materialitet och remediering", s. 192-196.

I denna delkurs skulle studenterna individuellt söka relevant marinarkeologisk litteratur och information. De skulle även skriva en gemensam artikel om ämnet marinarkeologi direkt i Wikipedia eftersom en sådan saknades i uppslagsverket. Studenternas texter berörde olika delar av ämnet och de granskades först av läraren och diskuterades därefter på ett seminarium innan de till sist sattes samman och publicerades på Wikipedia.³⁶ Långt senare berättade en av studenterna från marinarkeologikursen att hon efter kursens slut fortsatt att skriva och förbättra artikeln på sin fritid.

En bidragande orsak till det var säkert att deras skrivuppgift var på riktigt, och inte en inlämningsuppgift som efter respons hamnar i något lokalt arkiv på högskolan, utan en artikel som finns tillgänglig på en av världens mest besökta webbplatser. Kanske hade också ett engagemang väckts hos studenten för något utöver att klara sina studier. Eller så gjorde hon det av den enkla anledningen att det är möjligt i ett öppet uppslagsverk? Det handlar om såväl ett bildningsprojekt för studenten som en samverkan med det omgivande samhället, i den allmänna park som Wikipedia ibland beskrivs som – en samverkan för att ge kunskap åt alla. Wikipedia används på detta sätt i högre utbildning, inte bara på Södertörns högskola, utan på flera andra lärosäten – såväl nationellt som internationellt.

I ett försök att beskriva bildning i ett postmodernt, teknologiskt samhälle använder den norske filosofen Lars Løvlie begreppet teknokulturell bildning med vilket han menar att bildning idag kan beskrivas som ett gränssnitt där självet och kulturen möts, där gränssnittet står för övergång och rörelse.³⁷ Løvlie tolkar de nya mediernas gränssnitt som en möjlighet till kommunikation

³⁶ Se studenternas artikel om Marinarkeologi i Wikipedia <<http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=Marinarkeologi&action=history>> [hämtad 2013-03-01].

³⁷ Løvlie, ”Teknokulturell bildning”, s. 153-154.

och möten som kan bidra till att främja den klassiska bildningens mål; en fri interaktion mellan självet och världen.³⁸

Av den klassiska bildningens tre element – självet, lärostoffet och transformationen - blir transformationen det pedagogiskt centrala elementet. Självet och stoffet förblir visserligen viktiga instanser i bildningen. Men bildningens dynamik finns i gränssnitten [...].³⁹

Wikipedia utgör ett nytt sådant gränssnitt som skapar förutsättningar för att utveckla den nyckelkompetens som Kristensson Ugglå sammanfattat i begreppen selektion, värdering, meningsbildning och användning. Vi menar att biblioteket dels utgör ett gränssnitt i form av en studiemiljö med ett inspirerande kulturarv att förhålla sig till, och dels har en pedagogisk uppgift gentemot studenterna då de ska orientera sig i det vetenskapliga informationsflödet.

Avslutande ord

Biblioteket som institution har, ur ett historiskt perspektiv, en stark roll i bildningsprocessen, och även haft ett tydligt symbolvärde för kunskap och bildning. Huvuduppgiften har traditionellt sett bestått i att samla, bevara och förmedla litteratur och information. Inte minst folkbiblioteken kan här ses i en inkluderande, demokratisk tradition där alla oavsett bakgrund fått tillgång till litteratur, information och möjlighet till personlig bildning. Dessa värden och denna tradition bär biblioteken med sig in i ett nytt informationslandskap.

Biblioteksbyggnaden med tillgång till böcker, tidskrifter, teknik och studiemiljö och bibliotekets webbplats med information, sökverktyg och elektroniska medier utgör på olika sätt ett gränssnitt i lärande- och bildningsprocessen. Överföringen av vetenskaplig litteratur och information till webben och sambandet till

³⁸ Løvlie, "Teknokulturell bildning", s. 159-163.

³⁹ Løvlie, "Teknokulturell bildning", s. 163.

andra genrer medför en pågående uppluckring av tidigare hierarkier och auktoriteter, vilket Wikipedia är ett tydligt exempel på. I forsknings- och utbildningssammanhang aktualiseras frågor kring trovärdighet och relevans i och med framväxten av användargenererade digitala tjänster, medier och informationskällor.⁴⁰

Forskare kan välja att kommunicera sin forskning i mer traditionella medier eller via snabbare kanaler som bloggar och andra sociala medier. Vi ser att de förmågor som Kristensson Uggla lyfter fram som centrala i en tolkande bildningsprocess, nämligen förmågorna till selektion, värdering, meningsbildning och användning av information, stämmer överens med vårt pedagogiska utvecklingsarbete vid Södertörns högskolebibliotek. Detta innebär för oss, liksom andra universitets- och högskolebibliotek, att det pedagogiska arbetet och mötet med studenterna står i fokus och blir en viktig del av studenternas bildningsprocess. Är då förmågorna till selektion, värdering, meningsbildning och användning överförbara från ett utbildningssammanhang till yrkeslivet eller till andra vardagliga situationer? Ja, till stor del är dessa förmågor användbara i vårt informationssamhälle.

Vår tids horisont för diskussion om vilket slags kunskap som kan förändras, bilda och omforma människan så att hennes potential utvecklas är inte exklusivt knuten till litterära salonger eller akademiska lärosalar, utan nära förknippad med vårt vardagliga förhållande till medier och informationsteknologier – den bestäms av globaliseringens logik.⁴¹

Det globaliserade informationslandskapet kan inte kontrolleras men väl tolkas och omtolkas i en tradition och i ett sammanhang. Det akademiska biblioteket står för traditionen men också för förnyelsen. Det utgör en fortsatt viktig och central lärandemiljö på ett universitet eller högskola och det bidrar till att skapa förutsättningar för bildning.

⁴⁰ Se vidare resonemang i Limberg, Sundin, & Talja, ”Teoretiska perspektiv på informationskompetens”, s. 60-62.

⁴¹ Kristensson Uggla, *Gränspassager*, s. 22.

Medverkande författare

Helen Avery är doktorand i didaktik vid Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping, med inriktning mot flerspråkighet och lärande i mångkulturella miljöer. Avery har en bakgrund i språkvetenskap från Neuchâtel och Genève. Förutom flerspråkighet och kulturmöten rör hennes forskningsintressen även frågor om interdisciplinärt och interprofessionellt samarbete.

Henrik Bohlin är docent i filosofi och högskolelektor i idéhistoria på Södertörns högskola. Han har forskat om filosofiska perspektiv på empati, kritiskt tänkande, David Humes filosofi, kunskapsteori, relativism och bildning. Tillsammans med Jakob Eklund har han redigerat *Empati. Teoretiska och praktiska perspektiv* (2013).

Inga Bostad är direktör för Norsk senter for menneskerettigheter, filosofie doktor och förstaamanuens i filosofi vid Universitetet i Oslo. Hennes forskningsintressen är språkfilosofi, skepticism, filosofisk pedagogik, mänskliga rättigheter och annanhet. Hon har publicerat en rad artiklar och böcker om bland annat bildning, norsk filosofi, Arne Næss och existensialismen: "Arne Næss" (1998), "Tenkepauser, filosofihistorie og vitenskapsteori" med Hilde Bondevik (2002), "Tro og tvil" (2005), "Dialog og danning" med Tove Pettersen (2006) og "Søk" (2006). De senaste artiklarna är "Existential Education and the Quest for a New humanism" (2012), "Filosofi og kjærlighet" (2012) och

”Deliberative Democracy and Moral Disturbance” med Lars Løvlie (2013). Hon är fast kulturskribent i *Morgenbladet*.

Anders Burman, docent i idéhistoria vid Södertörns högskola, forskar bland annat om bildningstraditioner, tysk idealism, hegeliansk marxism och postmodernismens idéhistoria liksom om tänkare som John Dewey och Hannah Arendt. Under det senaste året har han bland annat varit redaktör för antologierna *Tysk idealism* (med Rebecka Lettevall), *Löftet om lycka. Estetik, musik, bildning* (med Rebecka Lettevall och Sven-Eric Liedman) och *Konst och lärande. Essäer om estetiska läroprocesser*. Hösten 2014 utkommer hans lärobok *Pedagogikens idéhistoria. Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*.

Karin Grönvall är bibliotekschef vid Södertörns högskola. Hon intresserar sig särskilt för hur synen på kunskap präglar biblioteksverksamheten i teori och praktik och hur bibliotekens identitet förändras i och med digitaliseringen och möjligheten till global spridning av vetenskaplig information. Hon är styrelseledamot i Föreningen för folkbildningsforskning och ser sociala medier som en möjlighet till breddad och tillgänglig folkbildning. Som en del av bibliotekets verksamhet driver hon en blogg som en digital mötesplats kring olika teman.

Bernt Gustavsson är professor i pedagogisk filosofi i Trondheim. Han har arbetat på Linköpings och Örebro universitet och skrivit ett antal böcker om bildning och kunskap. Hans avhandling *Bildningens väg* beskriver rötterna till svensk folkbildning, medan *Bildning i vår tid* utvecklar ett tolkande bildningsbegrepp. I *Kunskapsfilosofi* utgår han från en aristotelisk kunskapsyn och breddar synen på kunskap. Han har genom forskningsprojekt om folkbildning utgivit flera böcker om folkbildning. Idag arbetar han med existensfilosofiska frågor om mening och värde.

John Hasselberg är Associate Professor of Global Business Leadership vid College of St. Benedict/St. John's University in Minnesota och även verksam vid the Masters in Liberal Studies Program vid University of Minnesota. Inom ramen för ett Fulbright Fellowship visades han 2009 vid dåvarande Högskolan på Gotland. Hans breda intressen reflekteras i olika presentationer, seminarier och publicerade artiklar, däribland "The Management of Management in a Wobegon World", "Nordic Judo. Global Leveraging of Technology, Culture and Foreign Policy", "Liberal Education, Collaboration and Sustainable Community Development", "Translating Liberal Education", "The Tao of Lagom. A Middle Way for the Middle Kingdom", och "How Can We Manage to Be Happy?", publicerad i *The International Journal of Knowledge, Culture and Change Management* (2012).

Jan Hjalmarsson är bibliotekarie och verksam vid Södertörns högskola som enhetschef för Enheten för lärande- och forskarstöd vid biblioteket. Han är även ledamot i Rådet för högskolepedagogik och bildning vid högskolan och har tidigare publicerat artiklar om bibliotekens roll för studenters lärande.

Sven-Eric Liedman, professor emeritus i idé- och lärdoms historia vid Göteborgs universitet. Bland hans många skrifter kan nämnas *Motsatsernas spel. Friedrich Engels filosofi och 1800-talets vetenskaper*, 2 vol. (1977), *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria* (1997), *Från Platon till kriget mot terrorismen*, 14 uppl. (2005) och *Livstid* (2013).

Petra Lundberg Bouquelson är lärare i estetiska lärprocesser vid Södertörns högskolas lärarutbildning. Fokus i hennes arbete och skrivande ligger på att förstå vad som händer i en estetisk läroprocess och under vilka förutsättningar man kan säga att en estetisk läroprocess uppstår. Vidare strävar hon efter att sätta ord den specifika kunskap som behövs för att en lärare på ett medvetet sätt ska kunna arbeta med estetiska läroprocesser samt att

utifrån detta reflektera över lärarutbildningens möjligheter och begränsningar i sam-manhanget. Dessutom intresserar hon sig för hur mötet med en konstnärlig praktik kan generera öppningar för fruktbara förhållningssätt till lärprocesser generellt.

Lars Løvlie är professor emeritus i pedagogisk filosofi vid Pedagogisk forskningsinstitut, Universitetet i Oslo, och har varit gästprofessor vid pedagogiska institutionen, Örebro universitet, där han också är hedersdoktor. Hans arbeten befinner sig i områdena pedagogisk filosofi, bildningsteori och politisk bildning. Han har bland annat varit medredaktör för *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity* (2003), *Dannelsens forvandlinger* (2003) och *Pedagogikkens mange ansikter* (2004).

Gorana Ognjenovic är filosof och skribent. Hennes doctors-avhandling handlar om ansvar som ett socialt begrepp. Hennes viktigaste publikationer är *Responsibility in Context* (Springer 2010) och *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon* (Dreyer 2011). Ognjenovic har varit Fulbright Scholar vid New School for Social Research och Purdue University. Hon grundade och redigerade den första norska nätbaserade samhällskritiska tidsskriften *Dic-tum. Det kritiske blikket*. För tillfället arbetar hon med att ge ut två tvärvetenskapliga antologier: *Tito's Dictatorship, the Untold Stories* och *Politization of Religion in Ex-Yugoslavia and its Successor States*.

Per Svensson är journalist och författare, verksam vid *Sydsvenska Dagbladets* kulturredaktion i Malmö. Han har tidigare varit kulturchef på *Expressen*. Han har givit ut ett dussintal essä- och reportageböcker med inriktning på samtidshistoria. För närvarande skriver han på en biografi över Anders Zorn och en essäbok om bildning som politiskt medel och politiskt mål.

Erik Tängerstad är historiker och lärare, för närvarande verksam vid Södertörns högskola och Kista folkhögskola. Bland hans

senaste publikationer kan nämnas ”Varianter av folkbildning”, i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner* (2012); ”When the Story Hides the Story”, i Lina Khatib (red.), *Storytelling in World Cinema* (2012); ”The Medieval in the Modern”, i Michael Scholz, Carina Johansson & Robert Bohn (red.), *The Image of the Baltic* (2012); ”In Between Metaphor and Geopolitics” i Jordheim & Sandmo (red.), *Conceptualizing the World* (under utgivning); och ”Historia och hermeneutik – ett triangeldrama”, i Anders Burman (red.), *Hans-Georg Gadamer och hermeneutikens aktualitet* (2014, under utgivning).

Monne Wihlborg är docent i pedagogik vid samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet och invald medlem av pedagogiska akademien vid Medicinska fakulteten, Lunds universitet. Wihlborg är invald i filosofiska pedagogiska nätverk (PES/-PESGB) och kommittémedlem i nätverket för högre utbildning inom ECER (the European Conference on Educational Research), närverket är positionerat inom EERA (European Educational Research Association). Wihlborg arbetar som lektor vid Medicinska fakulteten som lärare och forskare med speciellt intresse för frågor som rör teoretisk utveckling av villkor för lärande; hur bildning kan rekontextualiseras i högre utbildning; metodologiska frågor inom området erfarenhets och livsberättande gestaltningar; professionsutveckling som ”samhällskapital” och internationalisering/globalisering av högre utbildning i synnerhet.

Pelle Åberg är fil. dr i statsvetenskap och verksam vid Södertörns högskola och Ersta Sköndal högskola. Hans forskningsintressen rör civilsamhälle på nationell och internationell nivå, folkbildning och organisationsteori. Hans senaste publikationer inkluderar ”Fatherhood across Space and Time. Russia in Perspective” (2013, artikel i *Baltic Worlds*), ”Managing Expectations, Demands and Myths. Swedish Study Associations Caught Between Civil Society, the State and the Market” (2013, artikel i *Voluntas*), *Tradition, resurs eller nödvändighet? Om relationerna*

mellan folkhögskolor och deras huvudmän (2013) och bidrag till antologin *En mosaik av mening. Om studieförbund och civilsamhälle* (2012). Han ingår för närvarande i ett forskningsprojekt om faderskapsdiskurser i Ryssland.

Södertörn Studies in Higher Education

1. Anders Burman, Ana Graviz & Johan Rönby (red.), *Tradition och praxis i högre utbildning. Tolv ämnesdidaktiska studier*, 2010.
2. Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, 2011.
3. Anders Burman (red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*, 2014.
4. Anders Burman (red.), *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker*, 2014.

När utbildning numera diskuteras görs det vanligtvis i termer av nytta, effektivitet och mätbara resultat. Det innebär en utmaning för de gamla bildningsidealerna som handlar om att växa som människa, om att utvecklas som medborgare, om akademisk frihet och ett nära samband mellan forskning och utbildning. En central fråga är hur bildning och kritiskt tänkande kan återradikaliseras och vidareutvecklas. I denna antologi finns många uppslag, reflektioner och resonemang om hur detta låter sig göras.

Flera av bokens artiklar tar sig an frågan om hur bildning och utbildning kan kombineras och hur bildande undervisning kan utformas i praktiken. Här finns också fördjupande bidrag om själva bildningsbegreppet, om olika bildningstraditioner liksom exempel på hur en människas bildningsgång rent konkret kan se ut.

Medverkande författare är Helen Avery, Henrik Bohlin, Inga Bostad, Anders Burman, Karin Grönvall, Bernt Gustavsson, John Hasselberg, Jan Hjalmarsson, Sven-Eric Liedman, Petra Lundberg Bouquelon, Lars Løvlie, Gorana Ognjenovic, Per Svensson, Erik Tängerstad, Monne Wihlberg och Pelle Åberg.