

- VAD BORDE BILDNING BETYDA IDAG?·
- PÅ VILKET SÄTT KAN BILDNING FÖRDJUPA VÅR (SJÄLV)FÖRSTÅELSE?·
- KAN ETT SAMHÄLLELIGT RELEVANT BILDNINGSBEGREPP FORMULERAS?·
- OM OCH HUR KAN FOLKBILDNINGEN BIDRA TILL SAMHÄLLETS UTVECKLING?·

MÄNNISKANS

ALLSIDIGA

UTVECKLING

Essäer om bildningens betydelser i tjugoförsta århundradet
– en del av SFV-projektet *Bildningskraft*

Jonas Ahlskog, RED.

VILKA UTMANINGAR ÄR AVGÖRANDE FÖR FRAMTIDENS FOLKBILDNINGSSARBETE?

VILKA ORGANISATORISKA OCH PRAKTISKA FÖRÄNDRINGAR KRÄVS?

BILDNINGENS FÖRBÄDRADE ROLL FÖR NÄRINGS-
LIVET OCH EKONOMIN?



Människans allsidiga utveckling

Essäer om bildningens betydelser
i tjugoförsta århundradet

– en del av SFV-projektet Bildningskraft

ISBN: 978-952-7076-52-1

Skrifter utgivna av Svenska folkskolans vänner – volym 230

Layout: Rabbe Sandelin

Pärm: Anders Carpelan

Finnprinters 2021

Människans allsidiga utveckling

Essäer om bildningens betydelser
i tjugoförsta århundradet

– en del av SFV-projektet Bildningskraft

Med texter av

Jonas Ahlskog, Lene Rachel Andersen, Henrik Bohlin, Anders Burman,
Linda Bäckman, Ann-Christin Furu, Maria Joutsenvirta, Ylva Perera, Birgit
Schaffar, Göran Torrkulla, Bengt Kristensson Ugglå och Björn Wallén.

Jonas Ahlskog, red.

Innehåll

Inledning av Jonas Ahlskog

Bildningsdiskussionens aktualitet och relevans 8

Bengt Kristensson Ugglå

Gränsöverskridande bildning 15

Ann-Christin Furu

Barn, (ut)bildning och en bättre värld 34

Lene Rachel Andersen

Bildningens betydelse 43

Göran Torrkulla

Att vända våra ansikten mot varandra
och se medmänniskan 58

Björn Wallén

Bildning på djupet
– några ord om framtidens folkbildning 70

Maria Joutsenvirta

Uppbrottets tid kallar till planetär bildning
och förnyande inläring80

Birgit Schaffar

Bildning som pågående etisk fråga och dialog.....94

Linda Bäckman

Borde vi sluta tala om ”integration”? 107

Jonas Ahlskog

Folkbildningens (eventuella) återkomst och den
omtvistade gemenskapen 117

Ylva Perera

Går det att förändra världen genom
att skapa och skriva?.....130

Henrik Bohlin och Anders Burman

Den svenska bildningsdebatten 143



www.sfv.fi

Johan Aura, kanslichef, SFV

Förord

SFV-projektet Bildningskraft

Boken du håller i din hand är en del av Svenska folkskolans vänners (SFV) satsning för att även på finlandssvenskt håll ge gnista till en diskussion om bildningens roll och relevans i nutidssamhället – en diskussion som redan länge pågått till exempel i Sverige. Slutmålet är att främja konstruktiv dialog inom det fria kunskapssökandet som motvikt till åsiktsbubblor, populism och polarisering.

Bildning som begrepp låter vid en första betraktelse som något fullständigt självklart och okontroversiellt – många kanske frågar sig om bildning som begrepp överhuvud behöver problematiseras? Men om man skrapar lite på ytan märker man fort att det nu är dags för en genomgripande ny diskussion om bildningsbegreppets innehåll. Annars händer det lätt att våra tankar om bildning endast upprepar de ursprungliga beskrivningarna och motiven, som redan är långt över hundra år gamla. Och även om de gamla beskrivningarna och motiven delvis kan ha relevans idag, räcker de helt enkelt inte längre till – så mycket har samhället förändrats, främst på informationsspridningens och informationsinhämtningens områden.

Skribenterna i denna antologi erbjuder initierade och tankeväckande perspektiv för framtidens bildningsarbete, så jag är säker på att du kommer att läsa texterna med intresse. Kom också ihåg att Bildningskraftprojektet lever vidare på bildningskraft.sfv.fi.

SFV är en allmännyttig förening som sedan 1882 främjar utbildning, kultur och fri bildning på svenska i Finland. Föreningens syfte är att främja svenskt bildningsarbete i Finland genom att understöda utbildning och bibliotek, bevilja studieunderstöd samt stödja andra former av finlandssvenska bildnings- och kultursträvanden.

Inledning av Jonas Ahlskog

Bildningsdiskussionens aktualitet och relevans

Varför behövs en antologi om någonting som alla verkar vara överens om? Det är ett uppenbart faktum att så gott som hela den samlade offentligheten, från ledarskribenter och tankesmeder till kommunalpolitiker, riksdagsmän och republikens president, skriver under på att bildning är ett eftersträvt ideal. Bildningsidén är sedan länge också institutionaliserad på bred samhällslig basis, särskilt via lagarna som reglerar verksamheten för utbildning och rundradion. Inte nog med det: frågar vi mannen eller kvinnan på gatan hittar vi också en sorts vag konsensus – ofta har man inte funderat på saken, men det är mycket ovanligt att någon skulle säga sig vara *mot* bildning, eller påstå att våra samhällsproblem skulle lösas genom en *sänkning* av folkets bildningsnivå. För de flesta fungerar 'bildning', likt begreppet demokrati, som en måttstock: man frågar inte längre om bildning är bra eller dåligt, utan vad som är bra eller dåligt beror på om det främjar bildningen. Inte ens bildningens kritiker brukar ge sig på själva grundidén – att argumentera mot människans allsidiga utveckling är trots allt en svår vunnen fight – utan riktar sig oftare in på hur bildningsivrande missbrukas som maskerad klassmarkör och konservatism. Men det faktum att bildningsidén kan missbrukas betyder inte att goda användningar saknas, och framförallt är det möjligheten till det senare som den här antologin utforskar.

Den vaga samstämmigheten om att bildningen är bra – bland dem som alls bryr sig – är en fruktbar utgångspunkt för denna antologi. För det ligger en särskild möjlighet till förändring i att undersöka och upptäcka betydelser av en idé som de flesta redan säger sig omfatta. Vi behöver inte argumentera för ett nytt begrepp, utan vi har möjligheten att ställa läsarna inför en fråga som direkt träffar deras självförståelse: lever du som du lär? Om vi redan säger oss stå för bildning betyder detta samtidigt att en undersökning av vad bildning borde betyda får en förpliktande kraft. För om vi är *för* bildning, och bildning visar sig

JONAS AHLKOG är sakkunnig vid SFV och postdoktoral forskare i filosofi och historia vid Åbo Akademi. Han är tidigare verksamhetsledare för Folkets bildningsförbund r.f. och författare bland annat till boken *The Primacy of Method in Historical Research: Philosophy of History and the Perspective of Meaning* (2021).

inbegripa något mera utmanande och djupliggande än vi tidigare trott, så blir följande fråga: är du fortfarande för den idé du bekände dig till eller var det bara tomt prat? Med andra ord, det faktum att de flesta redan säger sig stöda bildning betyder inte att denna idé borde lämnas ifred som en av vardagens självklarheter. Tvärtom, just på grund av samstämmigheten är det värt att granska bildningsidén, och av samma orsak har undersökningen möjlighet att verkligen förändra hur vi tänker och lever.

Samtidigt måste man komma ihåg att samstämmigheten egentligen är en schimär. Så fort man skrapar lite på ytan och frågar efter vad bildningen borde innehålla, så försvinner all konsensus och diametralt olika synpunkter träder fram. Detta är inte heller något nytt fenomen. Som idéhistoriker ofta påpekar har det pågått en kamp om bildningen ända sedan begreppet lanserades under 1800-talets början. Kampen har gått kring hur bildning ska förstås, vad den ska innefatta, vilka människor den berör, och hur den befrämjas på bästa sätt. Det har handlat om konkreta sociala frågor för samhällets utveckling eftersom 'bildning' blev en ledstjärna för allt från den nationella samlingsrörelsen och frikyrkan, till nykterhets- och arbetarrörelsen. Det idealistiska skimmer som hör till bildningsidén har historiskt sett alltid varit kringskuret av politiska och ekonomiska intressen. För de nationalistiska samlingsrörelserna var målet för bildningen helt enkelt bonden som försvarar sin nations kultur och tradition, för arbetarrörelsen antingen skötsamma anställda, fackligt medvetna arbetare eller revolutionära proletärer – beroende på arbetarrörelsens politiska färg – för nykterhetsrörelsen ett slut på superiet och för frikyrkorörelsen den ärligt kristna människan. Striden om innehållet fortsätter till denna dag: ska bildningen innehålla främst humanismens klassiska ideal eller miljömedvetenhet? Behöver vi mera digenativitet eller demokratifostran?

Antologins skribenter frågar alla efter vad bildning ska betyda i relation till samtidens och framtidens utmaningar. Frågorna som tacklas täcker ett brett spektrum av ämnen: från bildningens roll för hållbar utveckling och integration till småbarnspedagogik, den fria bildningens framtid och bildningens existensfilosofiska dimension. Den

gemensamma nämnaren är att varje skribent utgående från sina egna discipliner och perspektiv söker svaret på frågan: vad borde bildning betyda idag? Antologins texter är inte menade som slutgiltiga svar på frågan, utan vi hoppas att skribenternas bidrag ska ses som inledningar till en mera omfattande diskussion om bildningens roll både för personlig och samhällelig utveckling. Det som antologin däremot levererar är en framställning av de ramvillkor och frågekomplex som varje undersökning av vad bildning borde betyda idag måste ta ställning till.

Det är framförallt två särskilda frågekomplex som utmärker den här antologin. Det första är att skribenterna delar ett intresse för att undersöka bildning som (själv)kritisk omdömesförmåga, snarare än den mera traditionella idén om bildning som ett särskilt kunskapsstoff som alla bör kunna. Denna tematik är framträdande redan i antologins inledande essä av **Bengt Kristensson Uggle**, som argumenterar för bildning som en form av tolkningskonst, och vidareutvecklas av **Göran Torrkulla** som kopplar samman bildningssidén med möjligheten till mellanmänsklig dialog. Frågan om bildning som ett (själv)kritiskt omdöme är centralt också för **Lene Rachel Andersen** som i sin essä ställer oss inför en pregnant och allvarlig fråga: vilket sorts samhälle vill vi leva i – ett samhälle med självständiga, kritiskt tänkande medborgare (bildning), eller samhällen präglade av självintresse och flockinstinkt? En liknande fråga ställs också av undertecknad som i sin essä undersöker vad bildningssidén kunde betyda om man överger tanken om ett enhetligt kollektiv som bildningens subjekt, en föreställning som varit central för de bildningsprojekt som bedrivits av de nordiska folkrörelserna. Frågan om vad 'vårt' kollektiv är, och vad det innebär att bildas till en finländare, ställs även av **Linda Bäckman** som i sin essä visar hur begreppet integration ofta bygger på förenklade föreställningar om kulturell tillhörighet. I **Birgit Schaffars** essä möter vi frågan om bildning som (själv)kritiskt omdöme från ett pedagogiskt perspektiv genom en utredning av hur bildningssidén med nödvändighet hotas av utbildningens strukturella och administrativa ramar. Samtidigt argumenterar Schaffar för att bildningens etiska och personliga dimension kräver att vi förstår bildning som en fråga snarare än som ett svar. Bildning som en etisk och personlig fråga vidareutvecklas ytterligare av **Ylva Perera** som i sin essä diskuterar hur skrivandet och litteraturen kan förstås som en form av bildningsarbete där vi får syn på världen i ett nytt ljus.

Det andra framträdande frågekomplexet i antologin handlar om att bildning inte längre kan förstås enbart som en fråga för människans relation till sig själv, andra människor eller kulturen, utan också måste förstås som en fråga om vår relation till naturen. Denna aspekt av bildning är avgörande för **Ann-Christin Furu** som diskuterar vår naturrelation i förhållande till småbarnspedagogiken. I sin essä ställer Furu en för den humanioracentrerade bildningstraditionen mycket träffande fråga, nämligen om det i 'människans tidsålder' (antropocen) inte borde vara dags att "låta just människan ta lite mindre plats, låta tanken om bildning inkludera lite mer av vår absoluta sammanflätning med naturen." Vår sammanflätning med naturen är en central tanke även för **Björn Wallén** som skriver om hur framtidens folkbildningsarbete måste innefatta "djup bildning" som inkluderar inte bara människorelationer utan även vår växelverkan med allt levande. För **Maria Joutsenvirta** utgör vår ofrånkomliga relation till naturen det mest avgörande ramvillkoret för framtidens bildningsarbete, eftersom klimatkrisen är en akut angelägenhet som, enligt Joutsenvirta, genast kräver omfattande beteendeförändringar i våra konsumtionsdrivna samhällen. I sin essä lyfter Joutsenvirta därför framförallt upp att bildningsarbetet måste vara planetärt och sträva till att skapa förnyade rikedomsuppfattningar. Frågan om vår naturrelation ingår även som element i bland annat Andersens, Torrkullas, Kristensson Ugglas och Schaffars essäer.

Varför diskutera bildning just nu? Svaret på frågan ges bäst i ljuset av de senaste årtiondenas renässans för bildningsidén i Norden – även om denna vändning ännu inte kommit till Finland. Diskussionen har kretsat kring frågor om bristen på fördjupande bildning inom massutbildningens institutioner, medias folkbildningsuppdrag och allmänbildning som botemedel för ett sönderfallande offentligt samtal. Om bildning tidigare ansågs gammalmodigt och mossigt, så vittnar idag otaliga essäer, debattinlägg och böcker om att bildningsbegreppet återfått sin positiva laddning i nordisk samhällsdiskussion. Resultatet är att idén om bildning har dammats av och rustats som motkraft till allt från samhällets ekonomisering och åsiktskorridorer, till auktoritär populism och ekologisk utarmning. Enbart sett till den materiella produktionen har diskussionen lett till en bred utgivning av böcker, antologier, poddar, TV-program, radioinslag och debattinlägg som tar sig an frågor om bildningens innebörd och relevans från olika perspektiv.

Framförallt har diskussionen varit synnerligen omfattande i Sverige, och denna antologi inkluderar därför även en essä om den svenska bildningsdebatten av **Henrik Bohlin** och **Anders Burman**, som bägge har varit centrala deltagare i den återupplivade samhällsdiskussionen om bildning i vårt västra grannland. Bohlins och Burmans essä utgör såväl en kontextualisering och summering som en kritisk granskning av den svenska bildningsdebattens resultat, och den ger matnyttig kunskap för den bildningsdiskussion som förhoppningsvis snart förs även i Finland.

Det grundläggande skälet till att överhuvudtaget göra denna antologi är vår övertygelse om att de samhällsfenomen som motiverat den nordiska bildningsdiskussionen är avgörande utmaningar även för Finland och Svenskfinland. Inte sagt att sammanhangen är identiska, och det finns viktiga skillnader exempelvis i skolfrågan, men ingen kan förneka att det även i den finländska kontexten finns samma oro för miljön, samhällsklimatet och demokratin. Med andra ord, denna antologi utgår från att det redan finns ett samhälleligt sammanhang som gör diskussionen om bildning meningsfull. Från denna avsats ställer skribenterna frågor som: vad ska då bildningen innebära? På vilket sätt kan bildande läsning fördjupa vår förståelse? Behöver vi en gemensam bildning för att demokratin ska fungera? Hur kan ett samhälleligt relevant bildningsbegrepp formuleras? Vad är bildningens roll för hållbar utveckling? Om och hur kan folkbildningen återigen bidra till samhällets utveckling?

Antologin är den första i Svenskfinland som explicit adresserar bildningsidéns breda relevans för individuell och samhällelig utveckling. Det här betyder inte att tematiken skulle vara alldeles bortglömd. Den nya diskussionen om bildning i Norden har uppmärksammats genom temanummer av kulturtidskrifter som *Nya Argus* (5/2013) och *Ikaros* (3/2012), samt genom fördjupande artiklar och recensioner bland andra i *Ny Tid* och *Hufvudstadsbladet*. De flesta av antologins skribenter är verksamma i Svenskfinland i roller som forskare, filosofer, folkbildare, ekonomer, debattörer och pedagoger. För att ytterligare göra kopplingen till det större, nordiska sammanhanget tydligare, inkluderar antologin även bidrag av skribenter som Kristensson Ugglå, Andersen, Bohlin och Burman, som genom sina verk på ett betydande sätt bidragit till bildningsidéns renässans i nordisk samhällsdiskussion.

Med denna antologi ger vi väggkost till den breda bildningsdiskussion som vi hoppas att snart kommer också till Finland. Jämfört med de andra nordiska länderna, så har någon renässans för bildningsidén ännu inte ägt rum i finländsk samhällsdiskussion. Det som finns är dock en tilltagande fältspecifik diskussion: exempelvis boken *Vapaa sivistystyö: eilen, tänään ja huomenna* (2019), utgiven av takorganisationen Fritt Bildningsarbete rf, som levererar en metanalys och vision av forskare och aktörer inom fältet gällande den fria bildningens roll för demokratifrämjande. På finlandssvenskt håll har framförallt Bildningsalliansen aktivt behandlat bildningsarbetets nya utmaningar genom poddsamtal och framtidshubbar. Likaså finns gryende diskussion om universitetens tredje uppgift som demokratiarbete, exempelvis Sari Kivistös och Sami Pihlströms bok *Sivistyksen puolustus* (2018), och om bildningsidéns relevans för en hållbar framtid i Maria Joutsenvirtas och Arto O. Salonens *Sivistys vaurautena* (2020). Under senare år har även forskare inom pedagogik intresserat sig mera för bildningsidén, vilket visas bland annat i essäsamligen *Sivistys ja kasvatus eilen ja tänään* (2018). Dessa fora motsvarar dessvärre inte den breda bildningsdebatten i Norden. Bristen på en bred bildningsdiskussion i Finland är ett faktum som påpekas även av statsmakten genom Jubileumsfonden för Finlands självständighet, Sitra, och deras projekt Bildning+ som startade 2020. Projektet efterlyser en bredare bildningsdiskussion för att skapa en uppdaterad idé om bildning som svarar mot samtidens utmaningar.

För snart tjugo år sedan framhöll de finlandssvenska folkbildarna Matts Granö och Björn Wallén i sin bok *Bli något eller någon? En finlandssvensk folkbildningsodyssé* (2003), att bildningens demokratiska funktion hänger på att frågor om bildning får en framskjuten position i samhällsdebatten. Påpekandet är viktigt för i sista hand vilar möjligheten till att verkligen skapa samhällelig förändring genom bildningsarbete på en bred förståelse av dess behov i folkopinionen. För den finlandssvenska minoriteten har frågan om bildningens mening och roll en alldeles särskild relevans. Orsaken är, som forskaren Kjell Herberts konstaterar i sin analys av den fria bildningens utmaningar från 2010, att Svenskfinland kan förstås som ett icke-territoriellt nätverk och att det inte minst är bildningsinstitutionernas arbete som 'gör' Svenskfinland. Med andra ord är frågor om bildning intimt kopplade till frågor om den svenska minoritetsgruppens självförståelse.

Antologin har gjorts inom ramarna för projektet Bildningskraft vid Svenska folkskolans vänner r.f. (SFV). Med projektet vill SFV främja diskussionen om bildningens betydelse för såväl personlig som samhällelig utveckling i Svenskfinland. Projektet levererar inte färdiga svar om vad bildningens betydelse och innehåll borde vara idag; snarare fungerar projektets material som redskap för att så frön till en bred bildningsdiskussion också i Svenskfinland. Att diskussionen borde vara bred har heller inte enbart med räckvidden att göra, utan beror på själva ämnet som diskuteras. Eftersom bildningens innehåll inte längre legitimt kan bestämmas uppifrån, så måste bildningens idé och innehåll bestämmas horisontellt – tillsammans i en öppen, demokratisk och bred diskussion.

Vad anser du att bildning borde handla om idag?

Bengt Kristensson Ugglas

Gränsöverskridande bildning

Vi lever i en tid då det åter igen ropas efter bildning. Det är inte första gången som ett samhälle med en blandning av desperation och förväntan sträcker sig efter bildningen för att hantera allvarliga utmaningar som man ställts inför. Idag verkar det som står på spel handla om en väg men samtidigt djupt oroande känsla av att själva den kognitiva infrastrukturen för vår demokratiska samhällsform är på väg att implodera. Men liksom under tidigare perioder då bildningen förts upp på agendan verkar det också hänga samman med en aning om att det är något än mer grundläggande som är hotat – något som rent av har med själva vår mänsklighet att göra.

Men vad är då bildning? Vad kan bildning betyda i en tid som vår? Och kommer bildningen verkligen att kunna rädda oss – och i så fall från vad? Eller skulle det i stället kunna vara så att bildningen faktiskt riskerar att bidra till att förvärra läget? Svaren på alla dessa frågor beror i hög grad på vad vi lägger in i ordet bildning – och hur vi förstår de problem som bildningen förväntas kunna lösa.

Bildningens janusansikte

När vi idag överrumplas av vad som ser ut som en anstormning av kunskapsfientliga politiker, samtidigt som vi förfäras över en vetenskapsförnekande samtidskultur som verkar vara på väg att dra undan förutsättningarna för en demokratisk livsform – och genast får för oss att ”mera bildning” skulle vara Lösningen – då behöver vi nog påminnas om att referensen till bildning historiskt sett inte så sällan faktiskt bidragit med argument för att tvärtom bekämpa demokratin. Eftersom bildning och demokrati under långa tider uppträtt som varandras motståndare så framstår det som allt annat än självklart att

BENGT KRISTENSSON UGGLA är Amos Anderson-professor i filosofi, kultur och företagsledning vid Åbo Akademi. Han är författare bland annat till böckerna *Gränspassager: bildning i tolkningens tid* (2012) och *En strävan efter sanning - vetenskapens teori och praktik* (2019).

dessa storheter så där oproblematiskt skulle kunna föras samman och förenas utifrån ett gemensamt ärende. Bildningskulturen har av tradition i själva verket som regel varit en del av ett privilegiesamhälle som tvärtom gjort allt den kunnat för att avgränsa sig mot de ”obildade” och ”obildbara” massornas krav på samhällsinflytande och demokrati.

Ett tecken på hur ”ofolkligt” bildningsbegreppet i verkligheten ofta varit – och de starka demarkationslinjer som länge omgärdat bildningens högborgar – är framväxten av ett parallellt kunskapsprojekt under beteckningen *folkbildning*. Detta begrepp är tveeggat, eftersom det såväl kan motiveras paternalistiskt ”ovanifrån” utifrån folkuppfostrande ambitioner hos en borgerlig bildningselit – som fungera som ett sätt för folket själv att ”underifrån” rusta sig med kunskaper för att erövra demokratiskt medborgarskap och ta sig ur en hierarkisk underordning. Att den borgerliga akademiska bildningskulturen och den breda folkbildningen så strikt skilts åt också organisatoriskt vittnar om hur starkt bildningsbegreppet är förknippat med tydliga klassmarkörer, vilket är något som man måste beakta om man inte vill att ”bildningens återkomst” ska bidra till att bara reproducera otidsenliga hierarkier.

Barbarisk bildning

Men när strålkastarljuset idag åter igen riktas mot bildningen kastar det också än mörkare skuggor omkring sig. Den som förväntat sig att ett okvalificerat bildningsbegrepp per automatik skulle generera det goda samhället bör nämligen påminna sig om att det nazistiska barbariet faktiskt utvecklades av vad som ansågs vara världens mest bildade folk med en enastående vetenskaplig bildningskultur. Och för dessa högt bildade människor verkade det inte ha varit förenat med några som helst komplikationer att kombinera jobbet som koncentrationslägervakt med att på fritiden läsa Goethe och lyssna på Mozart.

Bildningskulturens janusansikte har också en global dimension som ur ett postkolonialt perspektiv visar att bildning lika väl kan generera barbari som civilisation. Samma europeiska civilisationsprojekt som bars av en universell ambition att införliva all mänsklig erfarenhet i en gemensam bildning verkade nämligen helt oproblematiskt kunna kombineras med ett rasistiskt program som betraktade det som en självklarhet att människor med en viss hudfärg i praktiken var obildbara (Jonsson 2007, 204).

Så även om jag själv är en passionerad anhängare av bildning, och dessutom bärs av övertygelsen om dess helt avgörande betydelse för såväl kunskapskultur och en demokratisk livsform som för att möta många av samtidens övriga utmaningar, så tror jag inte att vi är hjälpta av ett urskillningslöst hyllande av bildningen, som i bästa fall sker i okunnighet men i värsta fall döljer mörkare motiv.

Kosmetisk bildning

Talet om bildning har inte sällan fungerat som en kulturell kosmetika som hämtat sin näring ur en förljugen nostalgi av höga ideal som samtidigt faktiskt dragit bort blickarna från en mindre vacker verklighet. I Sverige kom bildningsbegreppet under ett kvarts sekel plötsligt att få ett lika kraftfullt som märkligt uppsving i skoldebatten – för att sedan lika hastigt försvinna igen. Allt började med att Läroplanskommitténs betänkande 1992 på grund av tillfälligheternas spel råkade få titeln *Skola för bildning*, vilket genast förde upp ordet bildning på agendan – trots att den utbildningspolitik som i praktiken bedrevs präglades av ett målrationalt styrsystem som faktiskt direkt motverkade bildningsambitioner i den konkreta verksamheten. Att det idag talas betydligt tystare om bildning inom skolvärlden kan bero på att begreppet redan tycks förbrukat (Broady 2012).

Parallellt med detta, men med viss förskjutning i tiden, gjordes emellertid en serie ambitiösa försök att implementera bildningsperspektiv inom universitetsvärlden, ofta genom en omväg via den amerikanska beteckningen *liberal education*. Men även dessa initiativ har med tiden tenderat att gå samma dystra öde till mötes, mycket på grund av att man samtidigt rullat ut ett målrelaterat styrsystem som i praktiken undergrävt alla incitament för bildning. Ibland får man nästan känslan av att den enda plats där bildningsbegreppet verkar ha stärkt sin ställning inom universitetsvärlden – är i de akademiska högtidstalen.

Bildningsbegreppet har dock lite överraskande uppmärksamats på annat håll, då många kommuner kommit att bygga in ordet ”bildning” i beteckningarna på flera av sina organ för styrning och förvaltning, genom att till exempel tala om ”bildningsnämnder” och rubricera verksamhetsområden som ”bildning och kultur”. I dessa sammanhang verkar användningen av bildningsbegreppet dock vara direkt kosmetiskt, varken förknippat med allvarliga utmaningar eller utopiska för-

väntningar, utan inordnat i en rent administrativ logik som medfört att oklarheten framstår som helt monumental om vad bildning faktiskt innebär i dessa sammanhang.

Sedan några år tillbaka kan man märka en tydlig tendens till att ropet efter bildning har börjat komma från ett helt nytt håll, genom förhoppningarna om att bildningen ska ha betydelse för att hantera samhällsliga utmaningar förknippade med de allvarliga svårigheter som präglar demokratin i vår tid. I denna situation finns en uppenbar risk att bildningsbegreppet än en gång bara blir ett innehållslöst "finord" som man tar till – fast man egentligen bara menar utbildning, på samma sätt som när man lyfter fram bildningen för att krydda högtidstalen – fast man egentligen bara menar "extra allt". Men när frågan om bildning reduceras till något rent kosmetiskt, eller när bildningen blir en universallösning som inkluderar alla tänkbara eftersträvansvärda ting, då förlorar inte bara ordet all precision och innebörd – ropet efter bildning riskerar att bli en del av det vagt uppfattade problem som bildningen var tänkt att lösa.

Inte i ett lufttomt rum

För att undvika att bildning bara blir ett abstrakt och tidlöst ideal, som kanske rent av gör saker värre, är det viktigt att det uttalade behovet av bildning kontextualiseras. Ropet efter bildning ljuder nämligen aldrig i ett lufttomt rum. Att bildningen förs upp på agendan måste nämligen förstås utifrån alldeles konkreta utmaningar som uppträder i specifika historiska situationer där man upplever att fundamentala delar av vår kunskapskultur hotas.

När det moderna bildningsbegreppet uppstod som en del av nyhumanismens projekt på 1800-talet var det inte bara ett uttryck för att en välutbildad elit kände sig hotad inför trycket från den "obildade" massan i en tid då mycket som tidigare varit fast förflyktigades och traditionella hierarkiska ordningar tenderade att undermineras. Till utmaningarna i den vetenskapliga revolution som möjliggjorde industrialismen hörde också en naturvetenskaplig kunskapskultur som på ett ensidigt sätt fokuserade på naturen, oavsett om den konfigurerades med hjälp av en mekanisk eller organisk metaforik. Denna *naturalism* kom att dominera så till den grad att den inte bara trängde undan andra kunskapsformer, utan också i förlängningen tycktes kunna hota människans egenart. Genom vad man uppfattade som ett slags "zoologisering" av världen riskerade den mänskliga existensen helt enkelt att

förlora sina konturer i en värld av idel biologi där människans historia reducerats till en anonym fas i naturens utveckling. Men vad händer i så fall med människan som kulturvarelse? Det är ur frågor av denna art som det moderna humanistiska bildningsbegreppet fötts och fått sina konturer.

Bortom ”de två kulturerna”

Den förståelsen av bildningen som utvecklades i förlängningen av nyhumanismen tenderade att ta formen av *ett försvar av kultur mot en framväxande naturalistisk kunskapskultur*. Bildningsbegreppet blev på så vis en ensidigt humanvetenskaplig angelägenhet, en tankemodell som med tiden alltmer kom att skrivas in i en dualistisk ordning som strikt separerar ande och materia inom ramen för den oförsonliga kampen mellan ”de två kulturerna” (C. P. Snow). Under den till synes enhetliga rubriken Vetenskap döljer sig nämligen två helt skilda kunskapsprojekt, som också med tiden fått allt svårare att samsas under det gemensamma universitetsparaplyet. På den ena sidan i denna motsättning återfinns de framgångsrika naturvetenskapernas *orsaksförklaringar*, med bakgrund i en mekanisk världsbild från 1600-talets vetenskapliga revolution; på den andra sidan möter en uppdaterad teleologisk kunskapstradition med fokus på *menings-sammanhang*, med rötterna i den medeltida universitetskulturen. Efter kollapsen för de storstilade romantiska ambitionerna i det tidiga 1800-talet, då man försökte utveckla ett holistiskt bildningsbegrepp vars universella ambitioner omfattade allt vetande – och som personifierades av de ”komplementära” bröderna Humboldt, där Alexander ”läste” naturen på samma sätt som Wilhelm läste böcker – fick naturen snart övertaget. Bildningsbegreppet kom därmed successivt att ta formen av *ett försvar för kultur i motsats till natur*, i linje med en dualistisk ordning som sedan reproducerats från område till område. Men därmed kom också bildningen att framstå som en exklusivt humanistisk angelägenhet – och inte något som naturvetare och andra sysslade med.

Bildningen som ”människovetenskap”

Mot bakgrund av den humanvetenskapliga fixering som gett upphov till ett bildningsbegrepp som i praktiken uteslutit andra vetenskapsområden kan det vara uppfriskande att ta del av den skriftserie om bild-

ning som Högskoleverket i Sverige gav ut under det första decenniet av det nya millenniet. Här vidgades perspektiven nämligen rejält genom att man systematiskt valde att aktualisera bildningens betydelse också utanför det strikt humanvetenskapliga ämnesområdet, som till exempel teknologi (Bo Göranson), fysik (Bengt Gustafsson) och ekonomi (Benny Carlsson & Carl-Axel Olsson). På så vis markerade man också tydligt att bildning är något som faktiskt överskrider de gränser som bildningens försvarare tidigare byggt mot discipliner och vetenskapsområden utanför humanvetenskaperna.

Försöket att rädda situationen genom att tala om "människo- vetenskaperna" för att på så vis utnyttja de vidare implikationerna hos begreppet "humanvetenskap" kan vid första anblicken tyckas vara sympatisk. Ganska snart inser man emellertid att de anspråk som ligger bakom en sådan beteckning inte bara är ohållbara utan djupt problematiska, då de tillskriver humanvetenskaperna ett slags monopol på att uttala sig om det mänskliga. Det friktionsfria sätt på vilket man då ensidigt skriver in det mänskliga i ett humanvetenskapligt paradigm vittnar också om den enastående makt som föreställningen om de två kulturerna fortfarande har över vårt sätt att organisera kunskap. Men på samma sätt som förståelsen av människan kräver att man involverar såväl medicin och teknologi som sociologi och ekonomi (för att nu bara nämna några discipliner), så kan ett fungerande bildningsbegrepp för vår tid inte begränsas till humaniora och kultur.

Ekonomutbildningar borde bilda

Ett tecken på att bildningsbegreppet definitivt har börjat överskrida ett rent humanvetenskapligt paradigm är det växande bildningsintresse man kan urskilja också inom andra vetenskapsområden. Under de senaste tjugo åren har det till exempel tagits en mängd initiativ för att introducera bildningselement inom ekonomiutbildningar och handelshögskolor. Professorn i företagsekonomi, Lars Strannegård, har som rektor för Handelshögskolan i Stockholm arbetat för att systematiskt introducera konst, kultur och bildning i såväl innehållet i skolans utbildningar som i själva byggnaderna och den fysiska miljön (genom till exempel konstillationer och musikframträdanden). I den aktuella boken *Kunskap som känns: en lovsång till att lära sig något nytt* pläderar han passionerat för filosofins, skönlitteraturens och samtidskonstens betydelse för lärande och beskriver dessa inslag som en

alldeles nödvändig förutsättning för att ekonomistudenterna bortom arbetsmarknadens kortsiktiga behov också ska få göra en bildningsresa under sin utbildning. Den bildning som på så vis uppstår i mötet mellan de två kulturerna uppfattar Strannegård som själva motorn för mänskliga framsteg och gemenskaper och som en nödvändig förutsättning för att bygga ett fritt, empatiskt och demokratiskt samhälle.

Det är inget nytt att det talas om bildningens betydelse inom näringslivet, kanske har det också varit vanligare i Finland än i Sverige. Ibland har bildningsvurmen visserligen varit av det mera kosmetiska slaget och i praktiken bara fått begränsat genomslag utanför högtidstalen. Men talet om bildningens betydelse ska nog än betraktas som ett uttryck för en växande insikt om att det är nödvändigt att vidga perspektiven för att förstå såväl företagens egen verklighet som hur de alltid existerar inbäddade i samhälle och kultur. Inte minst genom den nuvarande samhällskrisen har vi blivit alltmer medvetna om att företag och ekonomi inte kan fungera utan den kognitiva infrastruktur och det gemensamma förtroendekapital som uppehåller samhället i stort. Såväl företagsvärlden som samhällslivet består av flera dimensioner än de rent ekonomiska. Man kan ana att något stort är på gång när själva nestorn inom området, den nyligen bortgångne nationalekonomen Assar Lindbeck, kring millennieskiftet kunde utbrista: ”vi utbildar inte tillräckligt många ’tvåbenta’ ekonomer, som både behärskar analytiska tekniker och har en känsla för verklighetens problem.” (Lindbeck 2001, 32)

Tio år efter detta uttalande kom också något av en vändpunkt för bildningsintresset inom ekonomifältet då prestigefyllda Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching publicerade en policyrapport där man argumenterade för att bildning och *liberal learning* borde betraktas som något helt oundgängligt och säkerställas som integrerade delar av varje ekonomiutbildning. Att finanskrisen 2009 med dess brutala efterverkningar inträffade under arbetet med rapporten *Rethinking Undergraduate Business Education. Liberal learning for the profession* (Colby 2011) valde författarna att göra till ”a teachable moment”. Man frågade sig självkritiskt om inte ekonomutbildningarnas utformning, genom deras ensidiga inriktning på aktieägarvärde som satt vinstintresset i centrum och reducerat allt till ekonomi, faktiskt hade bidragit till krisen, förvärrat den och kanske rent av skapat den. Som alternativ till ett marknadsbegrepp som ensidigt

fokuserar på ekonomi pläderade man för att ett mångdimensionellt synsätt som involverar en mångfald av perspektiv och intressenter är helt nödvändigt för att förstå de ytterst komplexa former av social interaktion som präglar dagens globaliserande ekonomi. Ett strategiskt affärsperspektiv måste därför alltid länkas samman med andra perspektiv på samhälle och miljö, institutioner och människor. Det nya affärslandskap som växt fram under globaliseringen genom ekonomins egna transformationer, och som gett upphov till nya former av osäkerhet och komplexitet präglade av alltmer markerade ömsesidiga beroenden och tvetydigheter, talar också för det förnuftiga i att utveckla ett sådant mångdimensionellt synsätt. Kort sagt, i stället för den fragmentarisering och splittring som lätt blir resultatet av den fundamentala bristen på integration som ofta präglar ekonomiutbildningarna, och som befordrar ett rent instrumentellt förhållningsätt där *everything is business*, pläderade man för behovet av bildning. Genom att vidga perspektiven och koppla ekonomi till andra områden för att på så vis åstadkomma en integration av en vidare palett av ämnen, tillsammans med behovet av en väl integrerad personlighet och reflekterande professionella, blir man också bättre förberedd att arbeta i globaliseringens ekonomiska verklighet präglad av hög komplexitet och konstant mångtydighet. Det vi kallar bildning beskrivs i detta sammanhang i termer av *integrative thinking*, ett begrepp som författarna i sin tur bryter ned i tre sammanlänkade nyckelkompetenser. För det första, lyfter man fram nödvändigheten av analytiskt tänkande (*Analytical Thinking*), ett slags formaliserad kontextoberoende kunskap som är oundgänglig för en ekonom, men ändå inte tillräckligt för den som ska hantera komplexa situationer och kunna förhandla mellan motstridiga intressen och perspektiv som står i konflikt mot varandra. Tätt integrerat tänkande kräver också, för det andra, en förmåga att kunna se mångtydigheten hos fenomen genom användningen av en mängd olika och ibland oförenliga referensramar (*Multiple Framing*), en tolkningsmedvetenhet som gör det möjligt att se världen utifrån olika perspektiv och ta professionellt ansvar i situationer av hög komplexitet. Det handlar om en tolkningsmedvetenhet som också förutsätter en tredje nyckelkompetens i form av den självreflekterande förmågan att undersöka mening och sammanhang (*The Reflective Exploration of Meaning*). Med detta resonemang flyttar, kort sagt, bildningen definitivt in från marginalen till själva centrum för att bli en nyckelkompetens för varje ekonom.

Tolkningskonflikter och bildning

Genomgående i dessa passionerade pläderingar för att lyfta fram bildningsdimensionen inom ekonomiutbildningarna möter man insikten om hur avgörande det är att lika kritiskt som kreativt kunna hantera *tolkningskonflikter*. När man i det verkliga livet ställs inför de konkreta utmaningarna i situationer av stor osäkerhet duger nämligen varken ensidigt teoretiska lösningar eller manualernas entydighet. Om man ska kunna handla välövertvägt och ansvarsfullt, krävs i stället den form av *praktisk visdom* som utmärker hermeneutiken, en praktisk filosofi som inte erbjuder några Metoder som automatiskt levererar färdiga tolkningar. Men hermeneutiken får heller inte förvandlas till en mjuk relativism som legitimerar godtycklighet. Tolkningskompetens handlar istället om en förtrogenhet med det rörliga gränssnittet mellan oss själva och världen, som emellertid blivit en allt svårare utmaning att förhålla sig till i en tid då mångtydligheten tycks multipliceras.

Carnegieförfattarna refererar till Roger Martin, som visat att det som kännetecknar verkligt framgångsrika företagsledare och entreprenörer är just en förmåga att hålla samman och växla mellan inifrån- och utifrånperspektiv, affärs- och samhällsperspektiv – en mångdimensionell utmaning som kräver att man håller diametralt olika idéer i huvudet samtidigt för att sedan utifrån sådana tolkningskonflikter kunna framställa en syntes som är överlägsen de enskilda alternativen (Colby 2011). Här duger med andra ord inte ett rent teknokratiskt förhållningssätt, i stället måste den som på ett innovativt och ansvarsfullt sätt vill utveckla ”konsten att företa sig något” balansera mellan analytiskt mästerskap och intuitiv originalitet. Det handlar om en dynamisk tolkningskompetens, som förenar komplexitet, kritik och kreativitet – och som kommer mycket nära det som jag tror vi skulle kunna kalla bildning i en tid av globalisering.

Globaliseringens utmaningar och demokratis kris

Jag och min generation växte upp med den stora berättelsen om en demokratisk samhällsform som steg för steg oundvikligen skulle erövra världen. Det var egentligen bara en tidsfråga innan demokratin slutligen skulle segra överallt och hos alla. Idag är demokratin hotad och trängd. Den demokratiska samhällsformen har visat sig vara långt

mer sårbar än vi trodde och ingenting i den storstilade berättelsen om dess segertåg är längre någon självklarhet. Kanske håller berättelsen rent av på att krackelera. Mängder av policyrapporter har deklarerat att demokratin befinner sig i en djup kris av globala dimensioner som plötsligt drabbat också ”självkla demokratier” med förödande kraft. Pandemins undantagstillstånd har gjort det möjligt för auktoritära ledare att ytterligare flytta fram positionerna och det hävdas ibland att vi endast kan klara klimatkrisen om vi avstår från demokrati och i stället väljer diktatorer som kan ställa allt till rätta igen. Vår tids strategiska axel *tillit/rädsla* har svårt att lösa ekvationen om hur man ska förena *frihet* och *trygghet* – mycket talar för att utvecklingen håller på att gå i farlig auktoritär riktning.

Påfallande många av de utmaningar vi konfronteras med i vår tid är förknippade med globaliseringen. Den globaliseringsprocess som sedan ett halvt sekel är på väg att förändra världen i grunden var länge en framgångssaga, i egenskap av det största välförbättringslyftet och det kraftigaste hälsolyftet i mänsklighetens historia, och förknippades med utopiska förhoppningar om såväl demokratins slutliga seger som friktionsfria informationsmotorvägar som skulle kunna ta var och en vart som helst. Idag hotar globaliseringens ”baksidor” demokratins fundament.

Globaliseringen har inneburit enorma möjligheter för företagsutveckling – men också nya svåra utmaningar, inte minst genom en hyperkonkurrens av aldrig skådat slag. Med tiden har vi emellertid fått erfara alltmer av globaliseringens baksidor i form av dramatiska klimatförändringar och en hotande ekologisk kollaps, farlig polarisering och ökande motsättningar. En helt underskattad sida av denna process är emellertid den utarmning av kunskapskulturerna som det nya informationssystemet riskerar att leda till. Det kan låta märkligt att påstå något sådant då digitaliseringen på många sätt räddat både våra privatliv, vår offentliga sektor och mängden av företag som knappast annars hade överlevt pandemin under en tid av påtvingad social distansering. Men alltmer erfar vi de förödande konsekvenserna av att det vi trodde var ett informationssystem i själva verket har visat sig vara ett desinformationssystem, och att det som först såg ut som ett fönster mot en global värld faktiskt är ett allseende öga som är vänt mot oss själva och att vi aningslöst genom vår entusiastiska interaktion med

det globala informationssystemet frivilligt levererar innehållet i våra livsarkiv till tidernas mest effektiva övervakningssystem.

Vi har på några årtionden gått från ett tillstånd av relativ informationsbrist till en situation där vi tenderar att dränkas i en tsunami av information. När man idag vill komma till rätta med faktaresistens bör man påminna sig att resistens faktiskt uppstår genom överkonsumtion – och inte tro att botemedlet är att urskillningslöst överösa människor med mängder av aldrig så korrekta fakta. I stället krävs just *bildning* i form av en *tolkningskompetens*, en förmåga att selektera och värdera information, sätta in den i meningsfulla sammanhang och utsätta den för kritiska invändningar av alla de slag.

Detta förstärks av att den nya platta informationsgeografin resulterat i vad jag skulle vilja kalla en *kognitiv horisontalisering*, som visserligen har en enorm *demokratisk potential* (om den hanteras väl genom kloka strategier), men vars *nivellerande* effekter vi hittills mest fått uppleva. Denna olyckliga utveckling har förstärkts av att förväntanshorisonten för kunskapspolitiken i vår tid utvecklats i ensidig ekonomisk riktning. Från den tidigare mångdimensionella strategin, som innehöll såväl politiska förväntningar om demokratiutveckling, sociala ambitioner om inkludering och kulturella dygder som livskvalitet, verkar globaliseringens hyperkonkurrens fått våra utbildningspolitiker att utveckla en kunskapspolitik som i slutändan endast fokuserar på ekonomisk konkurrenskraft. När siktet är inställt på en plats högst upp i värdepyramiden tycks allt annat få stryka på foten.

Det är mot bakgrund av denna endimensionella syn på kunskap som man kan förstå dagens behov av bildning. Den kognitiva infrastruktur som bär upp vår samhällsform, genom en komplex interaktion mellan vetenskap och politik, håller i grunden på att destabiliseras – inte minst till följd av att båda dessa idag samspekar med ett tredje konkurrenssystem i form sociala medier tillsammans med ”gammelmedia”. Det digitala informationssystemet har i grunden förändrat villkoren för akademisk verksamhet, vilket har lett till en rad motstridiga tendenser i form av en ”vetenskaplig balkanisering” i kombination med en allmän polarisering och framväxten av en ensidig konkurrenskultur (som också har fått den balans mellan konkurrens och samarbete som är nödvändig för att framgångsrikt utveckla kunskap och att utvecklas som människor att haverera). De olika konkurrenssystemen håller dessutom på att implodera in i varandra på ett förödande sätt, vilket

resultat i en tävlingsmentalitet som inom forskningskommunikationen favoriserar forskare med utpräglat taktiska förmågor och extrema röster som uttrycker tvärsäkra ståndpunkter som fungerar i mediernas polariserande logik genom att de bryter igenom i mediebruset – framför förmågan att utveckla argumentationsgemenskaper och delta i tolkningslaboratorier där olika perspektiv mödosamt bryts mot varandra inom ramen för en gemensam strävan efter sanning (Kristensson Ugglå 2019). Vetenskapen, liksom demokratin och en fungerande ekonomi, förutsätter med andra ord att det finns människor med en förmåga att utveckla det vi kallar bildning.

Bildning handlar om kunskap – och människor!

Den nya informationsgeografi som präglar globaliseringen har gjort det möjligt att skapa jämförelsetal för snart sagt allting, så att ett *redovisningssamhälle* växt fram. En ny slags *formalism* breder så ut sig, med det förödande resultatet att vi riskerar att förbise kunskapens allra viktigaste komponent: *människan*. Bildningens viktiga betydelse i detta sammanhang består i att den på ett alldeles särskilt sätt påminner oss om den ofrånkomliga länken mellan vår *kunskap* och vår *mänsklighet*. För när vi i en tid av globalisering bländas av informationsteknikens möjligheter glömmar vi lätt det som Michael Polanyi kallade ”den tysta dimensionen” (Polanyi 1966/2013) – att kunskap i slutändan alltid är något *personligt* och att det därför inte kan finnas någon kunskap utan människor.

För att på allvar förstå vad bildning innebär i hermeneutikens tidsålder – i tolkningens tid – och göra rättvisa åt den mänskliga dimensionen i all kunskap måste vi idag förskjuta fokus: från synen på bildning som en egendom förknippad med statusmarkörer och överlägsenhet, ett revir att bevaka och försvara mot de ”obildade” – till att i stället lyfta fram *rörligheten*, *aktiviteten* och *förmågan att göra gränspassager* som oundgängligt om bildningsprocesser ska kunna komma till stånd. Det finns annars en risk att bildningsbegreppet infångas i den territoriella metaforik som länge dominerat vår syn på kunskap i allmänhet och som fått bildningen att framstå som ett avgränsat område att försvara – ett ”territorium” är nämligen något som både är förknippat med jord (”terre”) och ”terror”, det vill säga närvaron av makt och våld. Om man i stället sätter förmågan till *gränsöverskridande* i fokus för bildningsbegreppet kommer man också tydligare se att bildning i själva

verket handlar om en förtrogenhet som kommer ur erfarenheten av gränspassager, mellan olika geografiska, organisatoriska och kognitiva områden – och inte ett försvar av ett statiskt ”territorium” av bildning.

Bildningsresor och bildningens paradoxer

Denna rörlighet hos bildningsbegreppet knyter an till den gamla tanken om *bildningsresan*, som man möter till exempel i den klassiska *Grand Tour*, som unga människor (företrädesvis ynglingar) förr förväntades göra för att ”bildas” och bli ”kompletta” människor. Men bildningsresans nödvändighet kommer också till uttryck i folksagorna genom den narrativa insikten om att vi är tvungna att bryta upp från hemmiljön och ge oss ut på en resa där vi konfronteras med det främmande – och således själva förvandlas till främlingar i andras ögon, men också för oss själva – för att komma i väg på den längsta resan man kan göra som människa: resan till sig själv. Det krävs nämligen en bildningsresa för att kunna ”bli den man är”.

Här kan den dubbeltydighet som impliceras av begreppet ”humanism” – som ju både kan knytas till humanvetenskaperna som vetenskapsområden och till ett livsåskådningsmässigt försvar av det mänskliga (”det humana”) – i nyhumanismens bildningsbegrepp lära oss något viktigt om att det som står på spel när bildningen kommer på tal handlar om att något fundamentalt är hotat – *både* vad gäller kunskapen och vår mänsklighet.

Bildningsbegreppet är fullt av paradoxer och det är i själva verket dessa spänningar som konstituerar bildningen som ett dynamiskt, ständigt föränderligt, fenomen. Bildningsdiskussionen har en ”subjektiv” pol, som handlar om människans förmåga att utvecklas genom att realisera sin potential; och en ”objektiv” pol, som fokuserar på det material som kan sägas ha en särskild bildande förmåga. Men om man otåligt söker efter entydighet, så att subjektets *bildningsresa* och dess objektiva sida i form av en *bildningskanon* framställs som motsatser och varandra uteslutande alternativ, då avstannar bildningsprocessen. På samma sätt som att en bildningskanon bara kan fungera som ett dynamiskt fenomen som upprätthålls och blir till genom vad folk faktiskt läser och tillägnar sig, så påminner oss subjektets bildningsresa om frihetens villkor genom sammanflätningen av *aktivitet* och *receptivitet* i vårt människoblivande. Bildningen kräver nämligen en aktivitet

av oss, i form av någon som *bildar sig* – och samtidigt en öppenhet för att låta sig *bildas* av sådant som ligger utanför oss själva.

Vi måste skilja oss – från oss själva

Globaliseringen tycks ha en inneboende tendens att ständigt generera paradoxer. Så tycks till exempel effekterna av internets framväxt paradoxalt nog bli att världen på en och samma gång blir större och mindre. Genom det globala nätet kan man få access till information och kontakt med människor som öppnar nya och oväntade perspektiv på världen, men samma nät har också en starkt selekterande funktion, som skapar filterbubblor och gör det möjligt för sekten att återuppstå längst ute i den virtuella rymden. Anders Behring Breivik var ingen ensam galning, utan digitalt omsluten av likasinnade som bekräftade varandra i en ekokammare där inga kritiska invändningar hördes. Att man plötsligt kunnat ana en diktators röst när den före detta amerikanska presidenten lika självförhålligande som maniskt riktat ett kulregn av hat över andra via Twitter, är bara följdriktigt i en informationsvärld som verkar vara i grunden narcissistisk. Internet, som från början bars av ett löfte om att kunna föra människor samman i en oöverträffad kommunikationsgemenskap har visat sig överflyglas av en lika framgångsrik som förödande kapacitet att polarisera och radikalt skilja människor åt.

Därför överraskas vi idag inte bara av en formalism som osynliggör människor, utan också av en helt annan utvecklingstendens i form av en digital narcissism som nästan verkar gå på steroider. Den globaliserade världen har på senaste år alltmer förvandlats till en digital ekokammare där ”sanningar” från den twittrande presidenten blandats med kändisars och våra egna enträgna krav på att få berätta ”min sanning”. När rätten till den egna livsberättelsen rullas ut som en bombmatta av mjuk relativism över samtiden, kommer vår förväntan om att via nätet få kontakt med hela världen att leda till att vi i själva verket bara möter oss själva.

Eftersom det knappast finns något som gör en människa så omänsklig som när hon är självupptagen och instängd i sig själv – eller inkrökt i sig själv (*in curvatus in se*), som den gamle reformatorn Martin Luther uttryckte det – så kanske det inte är så konstigt att vi ironiskt nog så ofta tycker oss sakna ett mänskligt ansikte i vår digitala *facebook*-värld. Men härifrån kommer också det stora hotet mot både

demokratin och vetenskapen i form av ett antropologiskt underskott som riskerar att resultera i såväl den oförsonliga polarisering som den mjuka relativism som idag omöjliggör den *stråvan efter sanning* som präglar ett förnuftigt samtal.

Det är just i denna situation som vi är i ett akut behov av bildning. För till bildningens grundläggande förutsättningar hör just förmodligen att *ta ett kliv ut ur sig själva*. Det är också det som sker när vi gör gränspassager, då vi möter det främmande för att i nästa steg själva förvandlas till främlingar i de andras ögon och inför oss själva. Vi hamnar lite grand ”utanför oss själva” så att vi kan se världen och oss själva med nya ögon. När poeten Kristina Lugn lika humoristiskt som klokt utropar att ”Vi måste skilja oss – från oss själva!” då förstår vi att bildningsresans uppbrott och distansering inte bara kan innebära en smärtsam erfarenhet, utan att det endast är genom sådana kliv ut ur sig själv som man kan ”bildas” – och samtidigt få ett mänskligare ansikte. Bildning handlar om kunskap – men lika mycket om människor!

Förnuft är nämligen inget vi äger själva, utan alltid något vi delar med andra inom ramen för vidare kommunikationsgemenskaper. Och ”min sanning” kan ju aldrig någonsin vara någon sanning alls, eftersom sanning liksom förnuft är något vi bara kan dela med andra. Det är just detta vi lär oss genom gränspassager, då vi tvingas *ta ett kliv ut ur oss själva* för att få syn på oss själva och världen ur nya perspektiv. Ansamlingen av sådana erfarenheter gör oss förtroga med det rörliga gränssnittet mellan oss själva och världen och ger oss den tolkningskompetens som vi förknippar med att vara bildad. Men att tala om att ”vara bildad” är samtidigt ett riskabelt uttryck, då det lätt kan ge upphov till märkliga föreställningar om någon som är framme vid en slutstation, som om man vore färdig och således förvärvat en egenskap som man äger och kontrollerar. I själva verket tar bildningsprocessen aldrig slut – man blir aldrig ”färdigbildad”. Om bildningsresan kan ses som den längsta resan, i egenskap av den resa vi gör till oss själva, så måste man samtidigt nogsamt se till så att denna resa inte blir för kort, så att man riskerar att fastna i den där ekokammaren där man bara hör sin egen röst.

Av detta förstår vi också bildningens aktuella relevans och stora betydelse inom det företagsekonomiska fältet i en tid då både ekonomen som person och företaget som ”juridisk person” måste lära sig att ta ett kliv ut ur sig själva för att också betrakta sig ”utifrån”. Den

tid är förbi då företag oproblematiskt kunde uppträda som parasiter på samhällskroppen och "externalisera" alla sina problem. I en värld av ömsesidiga beroenden, då såväl den ekologiska som den kognitiva infrastruktur som vi delar med varandra är hotad, krävs det bildning för att kunna uppträda ansvarigt. Och för medarbetarnas och medborgarnas del utgör samtidigt rätten till bildning kunskapssamhällets specifika mänskliga rättighet, som handlar om att inte bara producera och använda sig av kunskap, utan att få göra den bildningsresa med kunskapen som ytterst sett handlar om *att bli till som människa* – människoblivande.

Hela detta dynamiska sammanhang återfinns som ett koncentrat i den återkommande problematiken om relationen mellan bildningssubjekt och bildningsstoff, så länge bildningsprocessens rörlighet hålls vid liv och inte avstannar i en stel gest.

Den hermeneutiska erfarenheten

Om man vill fördjupa förståelsen av hur bildningen konstitueras av själva den dynamiska relationen mellan bildningssubjekt och bildningsstoff kan man lära sig mycket utifrån hur *text* och *tolkning* ömsesidigt definierar varandra i "den hermeneutiska erfarenheten". En text kan ju inte "tala" för sig själv, det krävs mänskligt handlande och att vi investerar en del av oss själva för att den "döda" texten ska få "liv". Läsning är en avancerad aktivitet som avkodar och bildar mening utifrån godtyckliga bokstavstecken som genom att sättas samman i olika mönster kan bilda mening. Detta i sig är ett litet underverk – men än mer fantastisk är den gåtfulla rörelse som kan sättas igång från "andra hållet" genom att texten, trots att den består av idel död materia, till följd av läsakten kan bli ett "tilltal" så att den plötsligt börjar "tala" till oss. Det händer verkligen något helt fantastiskt i interaktionen mellan text och läsare – och detta underverk av meningsbildning påminner oss om tolkningens ständiga närvaro i det rörliga gränssnittet mellan oss själva och världen. Förtrogenheten med detta membran av tolkning är en förutsättning för det vi kallar bildning. Men denna verklighet visar också hur sårbar och skör den meningsbildande kapacitet är som hela vår kunskapskultur vilar på – och varför bildningsprocesser sällan låter sig manualiseras, styras och planeras i detalj.

Kan då bildningen rädda demokratin?

De svårigheter som den nya digitala informationsgeografin har gett upphov till, för ett samhälle vars kognitiva infrastruktur i hög grad bärs upp av vetenskap och demokrati, är utan tvekan den viktigaste horisonten för vår tids bildningsdiskussion. Den tendens till polarisering som idag präglar snart sagt alla områden göds av det digitala informationssystemets binära logik, med tvärsäkerhet och kompromisslöshet som resultat. Perverteringen av informationssystemet till ett desinformationssystem översvämmat av lögn och ideliga lögnanklagelser, *fake news* liksom *fake science*, har skapat en känsla av att leva i ett samhälle *post truth*. Ställd inför dessa hot mot demokratins kognitiva förutsättningar har Sverker Sörlin uppträtt till försvar för ett bildningsbegrepp som ligger nära vad man brukar mena när man talar om *allmänbildning* i och med att han fokuserar på ”den svåra konsten att veta tillsammans”. För att som medborgare kunna leva tillsammans och skapa en gemensam värld krävs en gemensam kunskap – allmänbildning.

Betydelsen av *allmänbildning* måste förstas mot bakgrund av den professionalisering och specialisering som skedde under 1800-talet, då så mycket av grundstrukturerna till det moderna universitetet och den moderna vetenskapen formades. Det är nämligen ur denna differentiering som behovet av *allmänbildning* växte, då man såg betydelsen av att vid sidan av specialistkunskaper också kunna behärska en allomfattande kunskapsmassa. När det även idag talas om behovet av allmänbildning, så kan det å ena sidan motiveras av behovet av att balansera det snäva nyttoperspektiv som präglar vår tids professionsutbildningar. Men å andra sidan kan man allvarligt fråga sig om ”allmänbildning” vare sig är önskvärt eller möjligt i en tid då vi översköljs av en informationstsunami genom det globala informationssystemet.

Även om jag kan känna stor sympati för Sverker Sörlins plädering för att kunskapspolitiken behöver en ny dimension i form av en ”bildningspolitik” (Sörlin 2019, 198), så tror jag att innehållet i denna bildningspolitik i viss mån behöver utvecklas och korrigeras om vi ska kunna förstå hur den nödvändiga kopplingen faktiskt ser ut mellan demokrati och bildning. För vad har man egentligen gemensamt i en demokrati? Handlar det verkligen om något som man ”vet tillsammans”? Och är detta en rimlig definition av vad bildning är? Om man

tar på allvar att demokratin faktiskt är en samhällsform som har institutionaliserat konflikterna så till den grad att alla demokratiska organ är organiserade för konflikt, måste man inte då tänka mer komplext och dialektiskt, i linje med den förståelse av bildning som jag skisserat ovan?

Den franske filosofen Paul Ricoeur har, i förlängningen av tänkare som Karl Jaspers och Hannah Arendt, lyft fram *konfliktens* oundgängliga betydelse för demokratin på följande drastiska sätt: ”Demokratin är inte ett konfliktfritt politiskt system, utan ett system i vilket konflikterna är öppna och förhandlingsbara enligt erkända skiljedomsregler. I ett alltmer komplext samhälle kommer konflikterna inte att minska i vare sig antal eller skärpa, utan tvärtom mångfaldigas och fördjupas. Av samma skäl är den pluralism där åsikter får uttryckas fritt offentligt varken en tillfällighet, en sjukdom eller en olycka; den är ett uttryck för det faktum att vad som är det allmänna bästa inte kan avgöras av vetenskap eller dogmer. Det finns ingen utsiktspunkt varifrån detta allmänna bästa kan varseblivas eller bestämmas på ett så absolut sätt att diskussionen skulle kunna betraktas som avslutad.” (Ricoeur 2011, 174)

Citatet pekar på vad jag skulle vilja kalla för ”demokratins hermeneutiska förutsättningar” utifrån insikten om att det alltid är möjligt att *tolka* världen på *olika* sätt.

Tolkningens möjlighet och ständiga närvaro innebär ofrånkomligen också att det uppstår *tolkningskonflikter*. Med hermeneutiken delar demokratin emellertid övertygelsen om att fredlig konfliktlösning är både möjligt och nödvändigt. I en demokrati förväntas man ju rent av ha *olika* åsikter, men man förväntas också utveckla en kapacitet att delta i kommunikationsgemenskaper där man tar och ger i ett ömsesidigt herraväldesfritt utbyte. I vår tids demokratiska nationalstater multipliceras därtill mängden av spänningar mellan att ha något *gemensamt* och *konfliktens* nödvändighet för att dela världen som något gemensamt. För att fånga den komplexa inre dynamiken i demokratin som samhällsform – och samtidigt den dialektiska kompetens som vi utifrån gränspassager förknippar med bildning – skulle man kunna använda dubbeltydigheten i ordet ”dela” och påstå *att det endast är genom att dela världen som vi kan dela världen med varandra*. (Kristensson Ugglå 2002/2012)

Bildningen är en helt avgörande förutsättning för konsten att *dela världen* (med andra) genom att *dela världen* (med distinktioner,

som ju bara kan vara kontroversiella). Bildning kan således knappast begränsas till en fråga om att ”veta tillsammans” – i stället kräver demokratin ett mer dialektiskt bildningsbegrepp som tar sin utgångspunkt i nödvändigheten av mångtydighet och tolkningskonflikter. Om bildningen verkligen ska kunna bidra till att rädda demokratin krävs ett *gränsöverskridande* bildningsbegrepp, som också visar hur rörligt och skört det fundament är som demokratin vilar på – men också att vi inte har några andra alternativ om vi i bildningens anda vill hålla samman försvaret av kunskapen med försvaret av det som gör oss mänskliga.

Litteratur

Broady, Donald. 2012. ”Bildningstankens krumbukter: Några blad ur historien från 1970-tal till 2010-tal.” I: *Svenska bildningstraditioner*, red. Anders Burman & Per Sundgren, 285-308. Göteborg: Daidalos.

Burman, Anders & Per Sundgren. 2010. *Bildning: Texter från Esais Tegnér till Sven-Eric Liedman*. Göteborg: Daidalos.

Colby, Anne, Thomas Ehrlich, William M. Sullivan & Jonathan R. Dolle. 2011. *Rethinking Undergraduate Business Education. Liberal Learning for the Profession*. San Francisco: Jossey-Bass. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Foreword by Lee S. Shulman.

Gustavsson, Bernt. 2017. *Bildningens dynamik: Framväxt, dimensioner, mening*. Göteborg: Korpen.

Jonsson, Stefan. 2007. ”Arens bildningsresa: Europeiska bildningsidéer och postkolonial teori.” I: *Bildningens förvandlingar*, red. Bernt Gustavsson, 199-221. Göteborg: Daidalos.

Kristensson Uggla, Bengt. 2002/2012. *Slaget om verkligheten: Filosofi – omvärldsanalys – tolkning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Kristensson Uggla, Bengt. 2012. *Gränspassager: Bildning i tolkningens tid*. Stockholm: Santérus.

Kristensson Uggla, Bengt. 2019. *En strävan efter sanning: Vetenskapens teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Lindbeck, Assar. 2001. ”Economics in Europe.” I: CESifo Forum, no 1.

Polanyi, Michael. 1966/2013. *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Daidalos. Översättning: Eva Backelin.

Ricoeur, Paul. 2011. *Homo Capax: Texter av Paul Ricoeur om etik och filosofisk antropologi i urval av Bengt Kristensson Uggla*. Göteborg: Daidalos.

Strannegård, Lars. 2021. *Kunskap som känns: En lovsång till att lära sig något nytt*. Stockholm: Mondial.

Sörlin, Sverker. 2019. *Till bildningens försvar: Den svåra konsten att veta tillsammans*. Stockholm: Natur & Kultur 2019.

Ann-Christin Furu

Barn, (ut)bildning och en bättre värld

Det är redan sent.

Under de veckor den här essän tar form, sommaren 2021, ligger den ekologiska krisen som ett dovt grundackord i den glittrande sommarvisan. Vi har en rekordsommar, den sortens sommar som vi alla längtade efter när det var kallt och mörkt i vintras. Jag och min familj njuter av sol och bad, men vår favoritstrand vid Bottenvikens kust hotas för första gången av både blågröna alger och vibriobakterier. Våra barn undrar gång på gång om det är tryggt att simma och vid frukostbordet gäller samtalet inte längre bara matsäck och strandliv, utan också den globala temperaturhöjningen och övergödningen av vårt innanhav. Vi har fler pollinerare än någonsin i våra rabatter och får för första gången på flera år besök av en igelkott. Vi stannar upp i våra vardagsbestyr och förundras lite extra. Livet är gott, men uppenbarligen också skört.

Idyllen vi njuter så mycket av får först små och sedan allt större sprickor av nyhetsrapporteringen. I Finland slås nya värmerekord, både beträffande temperatur och tid. Den långvariga torkan påverkar skördeutsikterna för våra inhemska spannmål. Det här är verkligen inte normalt. Skogsbränderna som rasar långt borta i både Kanada och Ryssland, översvämningarna som drabbar Tyskland och Kina – det kan väl inte vara en slump? En dag känner vi doften av rök från den stora skogsbranden i Kalajoki för att nästa dag bli genomdränkta av ett skyfall. Allt abstrakt tal om konsekvenserna av klimatförändringen blir mycket konkret. Tonåringen konstaterar att det här extrema vädret får vi vänja oss vid när klimatförändringen tilltar. Hon tillägger att hon hoppas att många nu ska se sambanden och förstå att vi måste göra något för att bromsa utvecklingen. Jag kan bara hålla med, men i min mage fladdrar allt fler oroliga fjärilar.

Under en utomhuskonsert i sommarkvällen ger Evert Taubes *Ånglamark* mig blandade känslor. Den är ett eko från barndomen, av förundran och gemenskap, men upplevelsen grusas av påträngande

ANN-CHRISTIN FURU är pedagogie doktor och projektforskare inom småbarns-pedagogik vid Åbo Akademi. Hon är aktiv i nationella och internationella forsknings-nätverk kring pedagogik och hållbarhet. Hennes forskning gäller lärande för hållbarhet och hon är särskilt intresserad av frågor om inre och yttre hållbarhet.

frågor. Låter vi verkligen barnen dansa? Låter vi älvarna brusa? Hur varsamma är vi egentligen med himlajorden vi har omkring oss? Det känns som om något dallrar strax under ytan. Alla gruvor som grävs. Alla forsar som däms. Alla träd som fälls. Jag tänker på alla dem vars grundläggande rätt till språk, kultur och liv är hotad, till och med här i en av de lyckligaste, rikaste och mest hållbara delarna av världen. Jag tänker på konstnärerna i Suohpanterror som i sin konst uppmärksammar kränkningarna av både samernas rättigheter och naturen i Sápmi. Jag tänker på dem som gjort den långa flykten från torka, svält och krig och möts av främlingsfientlighetens kyla. Jag tänker på den obekväma sanning jag måste dela med mina egna och andras barn. För även om det finns internationella överenskommelser, det utvecklas nya tekniska lösningar, även om vi sorterar våra egna sopor eller väljer att äta mindre kött, så är det redan sent. Balansen är redan rubbad. Men varför har vi fortfarande så svårt att erkänna situationens allvar, att inse vår egen roll i den förändring som sker och att i grunden förändra vårt sätt att tänka och leva? Min essä, som ska handla om bildningens betydelse och återkomst ur ett småbarnspedagogiskt perspektiv, framstår allt mer som meningsbärande bara om den utgår från hur världen ser ut just nu. Det är så uppenbart att vi behöver utveckla ett nytt sätt att förstå oss själva som en del av världen, att vi måste skapa ett nytt sätt att förhålla oss till oss själva och till världen.

Bildningens roll i människans tidsålder

Vi lever numera i antropocen, en geologisk tidsperiod som beskrivs som den första där jordens system och klimat på ett genomgripande sätt präglas av mänsklig aktivitet (Crutzen & Stoermer 2000). Alan Meyer, chefen för strategi och policy vid Union of Concerned Scientists, hävdar i ett uttalande den 10.12 2018 vid klimattoppmötet i Katowice att vi står inför ett planetärt nödläge. Själva uttrycket kan kanske tyckas alarmistiskt, men det speglar det faktum att vår civilisation i övergången till 2020-talet har överskridit fyra av de nio planetära gränserna (Steffen et al 2015). Vi har utmanat de trygga gränserna i

fråga om global uppvärmning, förlust av biologisk mångfald, förändrad markanvändning (till exempel avskogning) och förändrade biogeokemiska flöden av kväve och fosfor. Dessutom pågår en ständig förorening av luft, vatten och mark. Vi ser även en ökad användning av olika substanser med oförutsägbara konsekvenser för människa och miljö (till exempel nanopartiklar, mikroplaster och radioaktivt material).

En enig forskarkår har under de senaste årtiondena pekat på de förändringar som de multipla hållbarhetskriserna för med sig. På grund av klimatförändringarna kommer vi till exempel att se mera extremt väder som värmeböljor och torka eller skyfall och översvämningar. Vi kommer att se stigande havsnivåer när polarisarna smälter, och fler skogsbränder till följd av värmen och torkan. Vi riskerar att se fler konflikter och krig och därav mer omfattande flyktingströmmar. Tillgången till ren luft, friskt vatten och bra mat kommer inte längre att vara en självklarhet. Listan över de sannolika konsekvenserna är både omfattande och nedslående. Även om ingen kan säga exakt hur förändringarna kommer att påverka vardagslivet för nuvarande och kommande generationer är det uppenbart att de globala omständigheterna blir utmanande och att våra lokalsamhällen behöver anpassa sig till situationen. Det är lätt att se att de här utsikterna också förutsätter en kapacitet till genomgripande transformation hos oss, var och en och tillsammans.

Sven-Eric Liedman (2002) beskriver bildning som en förmåga att se sig själv och sitt liv i ett vidare perspektiv och att förstå hur världen hänger ihop. Han menar att bildning snarare är en riktning, en process genom hela människans liv, än ett specifikt slutmål. Bildning kan också förstås som en öppenhet, en undran inför livet. Vem är jag? Vilken värld är det jag lever i? Hur kan jag leva i den här världen? Den här frågvisheten i förhållande till en själv och till världen utvecklar vi i mötet med andra, barn och vuxna. I den här bemärkelsen är bildning en förmåga att reflektera över sitt eget perspektiv och ställa det i relation till någon annans. Bildning handlar om att se både sig själv och de situationer och fenomen man möter ur olika synvinklar. Bildning handlar om att ta sig an problem på kreativa sätt och att förhålla sig konstruktivt kritiskt till både sin egen och andras sanningar.

Under en lång tid levde jag själv med ungefär den här förståelsen av bildning. Jag tänkte mig att kulturen – i riktigt vid bemärkelse – var det rum där bildningen kunde blomstra. Konsten, musiken, littera-

turen, samtalen med dem som hade andra erfarenheter, resorna till platser med andra dofter och ljud. Jag utgick från att alla de arenor där frågorna var fler än svaren kunde bidra till min bildning. Och jag tänkte mig att bildning i en småbarnspedagogisk kontext främst handlade om att vara och bli människa bland människor. Att mänsklighetens hopp låg inbäddad i väven av relationer och i kulturens kraft.

Men med tiden smög sig tvivlet på. Jag kunde inte längre väja för forskningsbaserade fakta om miljöproblem och klimatuppvärmning. Jag såg vilket avtryck min egen livsstil lämnade i jordskorpan. Jag lärde mig mer om konsumtionssamhällets skuggsidor och hur min vardag var länkad till andra människors (brist på) hälsa och välmående. Jag kunde inte värja mej inför det faktum att mitt liv var fullkomligt sammanflätat med hela livsväven. Att jag i min godtrogenhet och med min privilegierade livsstil bidrog till inte bara status quo, utan till det växande hållbarhetsunderskottet i världen. Min förståelsehorisont flyttades långsamt och inte utan smärta. När jag gick över ett kalhygge kände jag sorg. När jag såg haven av plastprylar i stormarketen kände jag ilska. När jag läste om Holocen-utdöendet (den pågående massutrotningen av arter på grund av mänsklig aktivitet) kände jag vanmakt. Retoriken om välfärd och tillväxt kändes allt mer ihålig. Pedagogikens ensidiga fokus på människa och samhälle skavde allt mer.

Det här var kanske min bildningsresa? En resa som snarare gick inåt än utåt. Som fick mig att koppla ihop det inre och det yttre, det lilla med det stora. Jag började betrakta både min egen tidigare uppfattning och de kulturella beskrivningarna av bildning som snäva. Jag upplevde att något essentiellt saknades när livsväven inte räknades in. Jag började tvivla på om det räcker med relationer och kultur för att bli och vara bildad i vår tid. I denna människans tidsålder kanske det paradoxalt nog var dags att vidga perspektivet och låta just människan ta lite mindre plats, låta tanken om bildning inkludera lite mer av vår absoluta sammanflätning med naturen. Bygga bildningen kring det som är grundvillkoren för vår existens.

Barn och (ut)bildning

Som forskare i småbarnspedagogik är jag intresserad av hur den pedagogiska verksamhet som riktas till de allra yngsta barnen ska kunna bidra till ett gott liv, nu och i framtiden. Ett av de grundläggande syftena med den småbarnspedagogiska verksamheten i Finland är att

befrämja varje barns helhetsmässiga uppväxt, utveckling och lärande. Det här innebär att alla barn ska få möjlighet att utveckla sin fulla potential samtidigt som verksamheten syftar till att främja jämlikhet och likabehandling, medborgarskap och delaktighet i ett demokratiskt samhälle.

I det att barn får en utbildning ligger också en förväntning om bildning. Utbildningen för de allra yngsta handlar därför både om att utveckla vissa kunskaper och färdigheter och om att lära sig leva tillsammans med andra. Hellman (2014) menar att omsorg och bildning hör ihop, eftersom omsorgen gör det möjligt att skapa en atmosfär där öppenhet och kritisk granskning är möjliga. I min tolkning innebär bildning i en småbarnspedagogisk kontext då att utveckla förmågan att relatera till sig själv och till andra på ett respektfullt och autentiskt sätt, att bli socialt och emotionellt kompetent, att bidra till en trygg gemenskap för alla. Frågan är förstås vad detta ”alla” står för?

Lagstiftningen, styrdokumentet och retoriken kring de yngre barnens utbildning och bildning vilar på en stadig humanistisk grund. I all välmening ställs människan och mänsklighetens väl och ve i centrum. Resten av livsväven nämns i förbifarten eller knappast alls. Mot bakgrund av den situation som råder tänker jag att det är en både talande och paradoxal tystnad. Vi har kanske glömt hur beroende vi är av jorden? Den dominerande diskursen förbiser att vi lever av luft, vatten, grödor. Den blundar för att vårt välmående ytterst vilar på fungerande ekosystem. Eller kanske tas allt detta för givet. Vi nämner sällan att varje pryl vi äger och varje klick på en skärm har en koppling till jordens krympande resurser och överskridandet av de planetära gränserna. Förståelsen av sådana här samband betraktas inte som en grundläggande aspekt av läroplanen. Sällan låter vi tanken gå till de levande varelser (människor eller djur eller växter) som exploateras vid tillverkningen av de varor och tjänster vi konsumerar. Det här är inget det talas brett om inom utbildningssektorn. Vi sänker blicken och håller oss till vårt.

Filosofen Rosi Braidotti beskriver i sin essä i *Ecocene 1/2020* att vår tid kännetecknas av två sammanfallande och motstridiga fenomen: den aldrig tidigare skådade teknologiska utvecklingen och den sjätte massutrotningen. Hon menar att den här tiden är exceptionell och fylld av otaliga sprickor, etiska dilemman, politiska bekymmer, paradoxer och ambivalenser. Det är lätt att hålla med henne. Det finns få enty-

diga sanningar och det är mycket att förhålla sig till, i det lilla och i det stora. Braidotti pekar på hur vi behöver ett perspektivskifte, en ny förståelse av oss själva i världen. Vi som bebor den här planeten är inget enhetligt vi. Vi är människor med olika erfarenheter, bakgrunder och liv. Vi är många olika arter av djur, växter och svampar – men vi är alla beroende av varandra och av jorden. Jorden är inte heller något valbart element bland andra, utan den primära plats som allt annat beror av. Braidotti argumenterar för att situationen kräver vad hon kallar en relationell etik, som drivs av miljömässiga principer och som kombinerar mera inkluderande sätt att bry sig om hela planeten och det spektrum av arter som bor här. Hon efterlyser en världsbild byggd på mångfald, empati, omsorg och ödmjukhet och konstaterar att jämlikhet, respekt och solidaritet inte förutsätter att vi är lika. Snarare kan olikheten vara en möjlighet till delande när vi tillsammans möter kriser och visar vår gemensamma omsorg om världen.

Under de senaste åren har hållbarhetsfrågorna ändå långsamt fått mer synlighet inom småbarnspedagogiken. Barn är ju den grupp som har mest att förlora på grund av de multipla pågående hållbarhetskriserna samtidigt som de kan vara centrala aktörer i arbetet för en mera hållbar värld. Enligt finländsk lagstiftning har varje barn numera rätt att under sin tid inom småbarnspedagogiken utveckla grunderna för en hållbar livsstil i form av etiskt ansvarstagande och hållbart handlings sätt. I läroplanen för de allra yngsta nämns att verksamheten ”ska lägga grunden för ekosocial bildning, så att människan förstår att den ekologiska hållbarheten är en förutsättning för social hållbarhet och mänskliga rättigheter” (Grunderna för planen för småbarnspedagogik, s. 22). Här får vi en glimt av att sociala och kulturella fenomen, som till exempel våra politiska och ekonomiska system, måste rymmas inom ramen för jordens bärkraft. Kanske kan vi också ana en tanke om att när jordens system och ekosystemen mår bra kan också vi människor blomstra. Formuleringen inger hopp.

Begreppet ekosocial bildning har beröringspunkter med en relationell världsbild. En relationell världsbild innebär här att ”verkligheten” betraktas som bestående av relationer och att kvaliteten på relationerna och hur olika fenomen påverkar varandra är viktig (Walsh, Böhme & Wamsler 2021). En relationell världsbild kan i ett hållbarhetsperspektiv bland annat innebära insikten om att alla livsformer är tätt sammanflätade med varandra och med jordens system.

Att den insikten ligger till grund för hur vi förhåller oss till livet. Den riktar vår uppmärksamhet mot våra relationer till djur och växter, till andra människor, till resurser och material. Den får oss att utforska hur vi påverkar andra och hur andra påverkar oss.

Fortfarande möter jag bland vuxna uppfattningen att miljö, klimat och hållbarhet är ämnen som vi inte ska oroa (små) barn med. De här frågorna anses vara för svåra, för komplexa. Jag tänker att det kanske är vår egen oro vi har svårt med. Det är vår egen osäkerhet inför komplexiteten som kommer i vägen. Vår egen förvirring kring hur vi ska möta den här förändrade världen som hindrar oss från att uppriktigt möta barnens frågor och funderingar. Våra egna världsbilder och värderingar blir det som begränsar barns möjligheter att utveckla redskap för att hantera den föränderliga värld de ska leva i. Jag tänker mig att det handlar om luckor i vår egen (ut)bildning. Vår syn på oss själva i världen är kanske inte i samklang med den rådande situationen. Barns (ut)bildning är därigenom beroende av (ut)bildningen hos oss vuxna som möter dem i vardagen. Kan vi vuxna hitta vägar för att förhålla oss öppet till världen, för att dela oro och undran, för att lyssna på djupet och tillsammans med barnen söka och pröva nya sätt att närma oss livet i en föränderlig värld? Kan vi låta våra (ut)bildningsprocesser tvinnas in i varandra?

Utgående från Martin Bubers dialogfilosofi och den relationella pedagogikens perspektiv tänker jag mig att de relationer som uppstår i vardagen och de vanor som formas i verksamheten ska erbjuda både barn och vuxna möjlighet att skapa mening i tillvaron. Betraktandet av de vardagliga förutsättningarna för goda relationer blir då en angelägen fråga som kan relateras till möjligheterna för bildning. Hurudana är mötena med andra människor? Vilka möjligheter har barn och vuxna att på djupet möta djur och växter? Hur möter vi den materiella världen? Vilka chanser till meningsskapande finns i vardagens vanor och rutiner? I det här ljuset kan bildningsarbete handla om att forma en verksamhet som utgår från det som är engagerande, intressant, betydelsebärande – för såväl barn som vuxna. Det kan också handla om att skapa en verksamhet som är i kontakt med sin samtid och de frågor som berör barn och vuxna på djupet. En sådan verksamhet bygger på att vuxna utvecklar ett icke-hierarkiskt och autentiskt sätt att möta barn med respekt och ödmjukhet. När vuxna och barn formar en lärande gemenskap finns det utrymme för gemensamt utforskande,

där alla är bemötta med respekt. En gemenskap som rymmer glädje och nyfikenhet, oro och undran, lek och kreativitet. Alldeles konkret förverkligas det här genom att medvetet lyssna in varandras tankar och känslor och ta dem på allvar. Det sker genom att barn och vuxna ges möjlighet till mångsidiga upplevelser av natur och kultur, prövar en mångfald av konstnärliga uttryckssätt, stimuleras till kritisk reflektion och respektfull diskussion. En sådan verksamhet rymmer både utbildning och bildning för alla.

Ett vidgat bildningsbegrepp

Medan sommaren blomstrar utanför skrivlyans fönster grannar jag på om och i så fall hur bildning kunde bidra till att vi vänder det planetära nödläge vi befinner oss i. Men vad borde i så fall begreppet bildning betyda idag, betraktat ur ett småbarnspedagogiskt perspektiv?

Jag tänker att begreppet har potential, men bara om det vidgas så att det också omfattar en förståelse av grundvillkoren för ett gott liv på jorden inte bara för människan utan också för andra arter. Bildning skulle då innebära en flexibilitet i världsbild och värderingar, en kapacitet att kunna flytta sin förståelsehorisont så att den inrymmer omsorgen om både människor och djur, växter och naturresurser. Vad om bildning skulle betyda att man utvecklar kunskaper och färdigheter som bidrar till omsorgen om allt levande? Kanske kunde bildning även innebära en kapacitet att skapa och omskapa sig själv när livsbetingelserna förändras? En form av resiliens som gör att man i gemenskap kan hantera förändringar och leva ett gott liv, nu och i framtiden.

Vardagen och vanorna inom småbarnspedagogiken är ett uttryck för de världsbilder och värderingar som verksamheten vilar på. Vilka bilder av världen och vilka värderingar barnen möter är avgörande för hur de lär sig förhålla sig till sig själva och till livet. Står den enskilda människan, gruppen och gemenskapen eller möjligtvis hela jordklotets väl i förgrunden? Är det viktigt att äga, att göra eller att vara? Är uppmärksamhet och bekräftelse relaterat till kläder och ägodelar, prestationer eller till den du är? Allt detta är exempel på hur vardagen speglar värdegrunden och bidrar till hur barnets bild av sig själv i världen formas.

Även om ordet bildning ofta ses som något abstrakt – en förståelse eller kunskap som sitter i huvudet – vill jag lyfta fram att bildningen också är konkret. Den är känslomässig, sinnlig och kroppslig, den

finns i hjärta och hand. Bildning är att känna empati för andra levande varelser, det är att plantera träd och odla grönsaker, det är att skapa genom dans, konst och musik. Bildningen är inte individuell, den är delad. Den utvecklas i möten mellan människor, i möten med natur och kultur. Bildningen finns i förståelsen av att allt hänger samman: människor och djur och växter, i erfarenheterna av konstnärliga processer och produkter.

Jag sitter i kvällssolen och låter tankarna komma och gå. Fram träder en ny sorts bildningsresa, omformad för vår tid, för detta märkliga nya normala. Jag ser gemenskaper där alla får möjlighet att utveckla resiliens, hopp och handlingskraft. Jag ser människomöten som går på djupet och ger verktyg att utveckla värderingar, attityder, kunskaper, färdigheter som bidrar till ett hållbart liv. Jag ser barn och vuxna som tillsammans lär sig reda sig, utvecklar sin kreativitet och sitt kritiska tänkande. Jag ser modiga människor som vågar lyfta blicken och låta andras liv beröra sitt eget. Som inte väjer undan, utan vågar se sakernas tillstånd som det är. Jag ser människor som vågar se sin egen roll i både ohållbarheten och hållbarheten och som vågar ändras för att kunna bidra till och leva ett gott liv i en förändrad värld. Vad om bildning kunde bli det som får oss bygga våra liv i ärlighet, respekt, omsorg och gemenskap – inte bara med andra människor utan med hela livsväven?

Att lära känna sig själv och att lära känna världen. Att lära känna sig själv i världen. Kanske är det en riktning för en bättre värld.

Litteratur

- Braidotti, R. 2020. "We" may be in this together, but we are not all human and we are not one and the same. *Ecocene: Cappadocia Journal of Environmental Humanities* (1) 26-31.
- Crutzen, P.J. & Stoermer, E.F. 2000. The Anthropocene. *IGBP Global Change Newsletter*, (41) 17–18.
- Hellman, A. 2014. Bildning i förskolläraryrket. I E. Mark (red.) *Bildningens praktiker. Om de bildande momenten I en akademisk undervisningsprocess*. Göteborg: Makadam Förlag.
- Liedman, S-E. 2002. *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Steffen, W. et al. 2015. Planetary boundaries: Guiding Human Development on a Changing Planet. *Science* 347 (6223) 1259855.
- Walsh, Z., Böhme, J. & Wamsler, C. 2021. Towards a relational paradigm in sustainability research, practice, and education. *Ambio* (50) 74-84.

Lene Rachel Andersen

Bildningens betydelse

Bildning är mer än endast utbildning, men vad är det egentligen? Friedrich Schiller gjorde några exakta observationer om bildning på 1790-talet, vilket även andra samtida tänkare gjorde, men trots detta är bildning ett luddigt eller ”mjukt” fenomen. Denna luddighet och mjukhet innebär att bildning har det svårt i dagens kalkylbladsälskande värld, där allt måste kunna mätas och kvantifieras för att anses ha värde. Kärlek är också luddigt och mjukt, men trots detta anses det oftast vara av värde, och ingen skulle på allvar föreslå att vi skulle kvantifiera kärlek, mäta det, och jämföra kärlekar på kalkylblad. Kunde vi då på något sätt lära oss att uppskatta bildning och förstå dess betydelse utan att använda oss av kalkylblad?

Nu mer än någonsin behöver världen god utbildning. Utöver att arbetsmarknaden förändras i snabb takt, möts samhällen även av komplexa problem såsom klimatförändring, massmigration, digitalisering, och så vidare. Helhetsmässigt ökar komplexiteten och individer överallt i världen måste förstå mer och ta mer individuellt ansvar för fler saker än någon tidigare generation. Kunskap och ansvar måste fördelas på ett bredare sätt i alla samhällen – och det måste ske snabbt.

OECD och andra organisationer arbetar redan för mer och bättre utbildning globalt, och fler barn går i skola nu än någonsin tidigare. Vi håller i ökande grad på att bli en fullt läskunnig art, vilket är fantastiskt. Det som däremot inte är fantastiskt är att PISA och andra undersökningar håller på att förstöra skolsystem genom att förenkla undervisning till det som kan mätas, ställas upp i kalkylblad och jämföras.

För att möta våra utmaningar är undervisning och mätbara indikatorer viktiga men otillräckliga, vi behöver bildning som innefattar undervisning, men som är mycket mer än så.

LENE RACHEL ANDERSEN är filosof, författare, ekonom och futurist verksam i Danmark. Hon är författare bland annat till böckerna *The Nordic Secret: A European Story of Beauty and Freedom* (2017) och *Bildung: Keep Growing* (2020). Andersen är en av grundarna till European Bildung Network och tankesmedjan Nordic Bildung, och hon är medlem av Romklubben.

Tre olika samhällen

I stället för att börja med en definition av bildning, låt oss föreställa oss tre olika samhällen; vi kan kalla dem A, B och C.

Samhälle A har gott om resurser, gratis utbildning för alla, och en läskunnighetsgrad på 100 procent. De har skickliga läkare, ingenjörer, snickare, jurister, frisörer, poliser, och så vidare och de flesta människor har en god förståelse av vetenskap, historia, konst, och så vidare. Kunskap är rikligt utspridd bland hela befolkningen.

Men då någon skickar in en arbetsansökan, ansluter sig till ett politiskt parti, ställer upp i val, gör frivilligarbete, och så vidare tänker de: "Hur gynnar detta mig?" "Tjänar detta mina syften?" Den huvudsakliga orsaken för allt som någon gör är att öka den egna nyttan, speciellt i form av materiell vinst. Då folk röstar betraktar de kandidaterna endast ur perspektivet "Vems politik kommer att gynna mig mest?" För vissa kommer den mest gynnsamma politiken att vara lägre skatter, för andra kommer den att vara en högre nivå av allmän välfärd; oberoende definieras det politiska intresset av personlig fördel. Samhället är en omgivning för tillfredsställelse av ens egna behov.

Samhälle B har samma resurser, befolkningen är lika läskunnig och utbildad som i Samhälle A, och alla yrkesutövare har samma högklassiga kunskaper som i Samhälle A. Men människor tänker och agerar annorlunda.

Då någon skickar in en arbetsansökan, ansluter sig till ett politiskt parti, gör frivilligarbete, och så vidare tar de i beaktande vad andra eventuellt skulle tänka. De ställer också samhörighet och/eller hemlandet framom sig själva, och deras prioriteter beror på andras förväntningar: "Kommer de att tycka om mig och lita på mig?" Människor lägger vikt vid andras moraliska bedömningar; att foga sig och vara en lagspelar är av högsta värde, och då människor röstar betraktar de kandidaterna ur perspektivet "Kommer detta att tjäna landet som helhet?" De bryr sig om sitt eget samhälle och ser andra samhällen som motståndare, kanske till och med som hot och fiender.

Samhälle C har också samma resurser, befolkningen är lika läskunnig och lika välutbildad och alla yrkesutövare har samma högklassiga kunskaper som i Samhälle A och B, men människor tänker och agerar annorlunda än befolkningarna i de båda tidigare fallen.

Då någon skickar in en arbetsansökan, gör frivilligarbete, och så vidare ställer de etiska principer ovanför sitt egenintresse och även

ovanför andras eventuella åsikter. Människor i Samhälle C tänker enligt principen "Är denna handling rätt?" "Tjänar detta alla och den större helheten?" och de likriktar inte sina val enligt andras förväntningar. I stället frågar de sitt eget samvete, begrundar saker självständigt och prioriterar det gemensamma bästa och sin personliga integritet framom sociala förväntningar. De fattar hellre det etiskt rätta beslutet än blir omtyckta; att vara omtyckt är bra, men att tänka och agera bortom det är bättre.

I politiska frågor och i fråga om politiska val ser människor i Samhälle C till allas välmående, inklusive dem som lever annorlunda och som har andra behov än dem själva och majoriteten. Människor i Samhälle C ser sitt eget självintresse genom linsen av "Vad skulle tjäna alla på bästa sätt och skapa det stabilaste och mest rättvisa samhället?" och "Hur kan detta samhälle tjäna ett högre syfte än endast vårt eget välmående?"

I regel tänker befolkningen i Samhälle C bortom sig själva och tar också ansvar bortom sig själva, både som individer och i fråga om sitt samhälle. De inser att deras samhälle är ett bland flera, och att de endast kan ha ett fredligt, välfungerande samhälle om även deras närliggande samhällen och samhällen runt om i världen också är fredliga och välfungerande. De ser både sitt eget samhälle och andra samhällen som något att engagera sig i.

Skillnaden är bildning

Skillnaden mellan de tre samhällena är inte utbildning, utan bildning, den personliga moraliska och känslomässiga utveckling som är så svår att lägga fingret på. Samhälle A bebos av människor av den typ som Friedrich Schiller kallade fysiska, känslomässiga personer, Samhälle B bebos av sådana som han kallade förnuftiga personer, och Samhälle C bebos av vad han kallade fria, moraliska personer. Jag lade även till en del av Lawrence Kohlbergs moralpsykologi till alla tre samhällen, och därutöver delen om perspektivet på andra samhällen än det egna; varken Schiller eller Kohlberg behandlar den problematiken. Både Schillers och Kohlbergs tänkande undersöks nedan med större djup.

Jag antar att inget samhälle såsom A, B eller C någonsin har existerat i den rena form som beskrivs ovan; i alla verkliga samhällen finns människor av alla tre typer, men de flesta samhällen närmar sig ett av de ovanstående scenarierna mer än de två övriga.

Och för tydlighetens skull: Ideologiskt innehåller alla tre samhällen socialister, konservativa och liberaler; politisk ideologi gör inte skillnaden. De facto kan man vara socialist, konservativ eller liberal och ha vilket som helst av de tre ovannämnda livsperspektiven.

I vilket samhälle skulle du helst leva?

I vilket samhälle skulle du föredra att leva? Idka yrkesverksamhet? Investera pengar? Var skulle du föredra att uppfostra ett barn och skicka iväg hen att leka hemma hos sina kompisar? Vilket samhälle tror du skulle ha den bästa chansen till att skapa hållbar utveckling? Var skulle du hellre vara om du var sjuk och behövde hjälp? Läkarna, juristerna och poliserna är lika skickliga i alla tre samhällen.

Det vill säga: vilken typ av människor skulle du helst ha runt omkring dig: ”Hur gynnar detta mig?”-människor, ”Kommer de att tycka om mig och lita på mig?”-människor, eller ”Tjänar detta alla och den större helheten?”-människor?

Du kanske skulle föredra att vara omgiven av människor som tänker som du själv, men med stor sannolikhet skulle du också föredra att se mot ”nästa” samhälle, som har ett större perspektiv, och sikta mot det högre målet. Sannolikt skulle du föredra B framom A, och C framom B; för att du skulle föredra att vara omgiven av ansvarsfulla människor hellre än själviska människor, om inte av någon annan orsak. Chansen att du skulle tänka som människorna i Samhälle C och längta till Samhälle A är rätt så liten.

Vad är bildning?

Om skillnaden mellan dessa tre samhällen är bildning, vad är det då, varifrån kommer det, varför skulle det spela en så stor roll, och kan vi skapa mer av det? Inom European Bildung Network och i Global Bildung Manifesto som vi skapade, definierar vi bildning på följande sätt:

- Bildning är kombinationen av den utbildning och den kunskap som krävs för att man ska kunna frodas i sitt samhälle, och den moraliska och känslomässiga mogenheten att samtidigt vara en lagspelare och ha personlig autonomi.
- Bildning är också den ’utbildning’ som får detta till stånd; bildning är både processen och resultatet.
- Bildning är ett dynamiskt koncept som kan utvecklas.

- Bildning är att känna till sina rötter och att kunna föreställa sig och samskapa framtiden.
- Bildning erbjuder välmåga. Den är ett självändamål; det är inte instrumentellt. Bildning tillåter oss att vara humana fullt ut och att behandla planeten och andra arter med deras inneboende värdighet, vilket i sin tur möjliggör att vi lever inom planetens gränser.
- Bildning är ett löfte om en nåbar utopi som alla kan bidra till att skapa.
- *Bildning är en kraft för fredlig social förändring.*

Det finns många andra definitioner, men det borde vara uppenbart att flera av dagens utbildningssystem inte erbjuder tillräckligt med bildning.

Vem kom underfund med konceptet?

Den första tanken om bildning uppstod bland grekerna, som kallade det *paideia*. Det var den utbildning och formning av individen som var ämnad att göra denne till en god medborgare (vilket innebar att de egentligen endast ansåg den tillhöra fria män). Aristoteles definierade tre typer av kunskap som hör samman och som tillsammans utgör *paideia*: *episteme* (teoretisk kunskap), *techné* (know-how / praktisk kunskap (det är utgående från detta ord som vi skapat ordet ”teknologi”)), och *fronesis* (etisk kunskap eller visdom). Redan hos grekerna fanns alltså en komplex förståelse av den kunskap som behövdes för att vara en kompetent och ansvarsfull medborgare.

Visdomstraditioner världen runt hade också tidiga uppfattningar om känslomässiga och andliga mognandsprocesser, men få av dem hade organiserade skolor, akademier, och en utbildningsfilosofi såsom grekerna. Kina hade organiserad utbildning mycket tidigt, och konfusianismen, vilken även innefattar en förståelse av personligt och känslomässigt tillmognande, tog form några århundraden innan den grekiska filosofin.

I det sena 1700-talets Europa var bildningsfilosofin både en del av upplysningen och en motreaktion till den. I linje med upplysningen låg fokus på individens autonomi och värdighet, vilket fick sitt politiska uttryck i den mångfald av deklARATIONER om både mänskliga och politiska rättigheter som trycktes upp vid denna tid; som motreaktion till

upplysningen fanns bildningens romantiska och andliga aspekter och den känslomässiga kopplingen till folkloren och naturen.

De mest framstående bildningsfilosoferna var Johann Gottfried Herder, Immanuel Kant, Moses Mendelssohn, Friedrich Schiller, Johann Gottlieb Fichte, Wilhelm von Humboldt och G.W.F. Hegel, som alla var tyskar. Samtliga inspirerades av den schweizisk-franska Jean-Jacques Rousseau och hans pedagogiska epos *Émile*, som utkom 1762, och de var samtida med den schweiziska bildningsfilosofen och -utövaren Johann Heinrich Pestalozzi. Såväl Rousseau och Pestalozzi som de tyska tänkarna hade ett väldigt inflytande på europeisk utbildning och pedagogik då moderna skolsystem och universitet utvecklades under 1800-talet.

Bildning och upplysning

Åtminstone två av de tyska tänkarna, nämligen Mendelssohn och Kant, sammankopplade väldigt explicit bildning med upplysningen. De skrev en essä vardera till *Berlinische Monatsschrift* år 1784. I en fotnot i ett tidigare nummer hade tidningen frågat: ”*Was ist Aufklärung?*” / ”Vad är upplysning?” Ordet, eller åtminstone dess betydelse, var obekant.

I sin essä skrev Mendelssohn (min översättning):

Orden *upplysning*, *kultur*, *bildning* är nya ord i vårt språk. Hittills har de endast tillhört bokspråket, det vanliga folket förstår dem knappt. (...) Bildning, kultur och upplysning är modifikationer som skapats av socialt umgänge; verkningar av de ihärdiga ansträngningar som människor gjort för att förbättra sitt sällskapliga tillstånd.

Det bör noteras att även ordet kultur var nytt, och kombinationen av de tre är talande: upplysning, kultur, bildning; på något sätt hör de ihop. Mendelssohn fortsätter:

Ju mer ett folks sociala tillstånd har förts i harmoni med mänsklighetens öde genom konst och flit, desto mer bildning innehar detta folk. (...)

Bildning kan delas in i kultur och upplysning. (...) Ett språk når upplysning genom vetenskaperna, och uppnår kultur genom socialt umgänge, poesi, och vältalighet. Genom det ena blir det brukbart för teoretiska ändamål, genom det andra för praktisk användning. Tillsammans ger de två bildning åt ett språk.

Kant hade lagt märke till samma fotnot och skrev även ett svar till tidningen. Hans essä *Was ist Aufklärung?* / ”Vad är upplysning?” börjar så här:

Upplysning är då människor lämnar sin självpålagda omyndighet. Omyndighet är oförmågan att använda sitt förstånd utan andras vägledning. Självpåtvungad är denna omyndighet då dess orsak inte är en brist på förstånd, utan en brist på bestämdhet och mod för att använda sitt förstånd utan att ledas av andra. *Sapere aude!* Våga tänka! Ha mod att använda ditt eget förstånd! är därför upplysningens valspråk.

För Mendelssohn och Kant var bildning således sammankopplat med upplysningen.

Bildning som en motreaktion till upplysningen

Motreaktionen till upplysningen började år 1762 med Rousseaus *Émile*, som introducerade betydelsen av våra känslor. Detta fokus på känslomässig utveckling var en kopernikansk vändning i det europeiska tänkandet: intellektuell vetenskap och kunskapsförmedling var inte tillräckligt, utan undervisning måste handla om barnets totala känslomässiga och moraliska utveckling.

År 1773 började Herder och Goethe undersöka *Geist*, ande: anden i ett folk, en individs ande, anden i naturen, och hur denna ande utvecklas. De introducerade andebegreppet för första gången i en text som har kallats ett *Sturm und Drang*-manifest, och de sammankopplade andens utveckling med bildning. Deras uppfattning om ande och bildning tog fart då tyska intellektuella samlades i universitetsstaden Jena i hertigdömet Weimar från och med 1770-talets andra hälft. Under de kommande årtiondena utvecklades ett antal nya idéer i detta intellektuella drivhus, och bland resultaten fanns romantiken, idealismen, och den romantiska nationalismen. En av orsakerna till detta var den franska revolutionen.

Bildning som utveckling enligt Schiller och Pestalozzi

När revolutionen bröt ut år 1789 hyste de intellektuella i Jena och borgarna i hela Europa nästan extatiska förhoppningar om politisk frihet: äntligen föll en tyrann! Men så kom blodbadet. I takt med att nyheterna om den franska terrorn spreds blev människor förskräckta

och desillusionen var enorm: fransmännen hade just gjort sig av med tyrannen, men de skapade en ännu värre tyranni. Hur kunde de?

Bland människorna som samlats i Jena fanns Schiller, och han började undersöka hur det kunde komma sig att fransmännen inte kunde hantera politisk frihet. Omkring 1795 började han publicera sina tankar om saken och konstaterade att det finns tre typer av människor som var och en definierades av sitt bildningsstadium, och av vilka två inte kan hantera politisk frihet:

- **Den fysiska, känslomässiga personen**, som är uppfångad av sina känslor och som inte kan transcendera dem, därmed är hen inte fri, och därmed kan hen inte hantera politisk frihet.
 - *Enligt Schiller behöver vi lugnande skönhet för att transcendera våra känslor, estetik som kan likrikta våra känslor med andra och med samhällets normer; då kan vi förvandlas och bli till:*
- **Den förnuftiga personen**, som har likriktat sig med samhällets moraliska normer och har gjort normerna till sina egna; en sådan person kan dock inte transcendera dessa normer och förväntningar, därmed är hen inte fri, och därmed kan hen inte heller hantera politisk frihet.
 - *För att transcendera normerna behöver vi enligt Schiller upplivande skönhet, estetik som kan skaka upp oss, väcka oss, och få oss att känna våra känslor igen, vilket sedan tillåter oss att transcendera andras förväntningar och bli till:*
- **Den fria, moraliska personen**, som kan känna både sina egna känslor och vad som är rätt och fel enligt samhällets gemensamma moraliska normer; eftersom denna person har transcenderat såväl sina egna känslor som andras förväntningar kan hen nu tänka självständigt och är därmed fri, och kan nu tillförlitligt använda sig av politisk frihet.

Det som är speciellt intressant med Schillers bildningsfilosofi är att hela hans syfte med att utforska bildning som frihet var att undersöka vem som kan hantera politisk frihet, och att estetik spelar en så avgörande roll i uppnåendet av det ändamålet.

Schillers samtida läste antagligen hans texter på ett av två sätt:

1. De flesta människor är antingen fysiska, känslomässiga personer eller förnuftiga personer och därmed är politisk frihet en verkligt dålig idé; människor kan inte tillåtas ha politisk frihet. De flesta monarker skulle antagligen ha läst Schiller på detta sätt.

2. För att åtnjuta politisk frihet måste man vara en fri, moralisk person och därmed kan alla inte åtnjuta politisk frihet; den måste alltså vara förbehållen vuxna män som har påvisat att de kan fatta självständiga beslut, dvs. markägande, skuldfria män över en viss ålder. Borgerskapets män skulle antagligen ha kommit till denna slutsats.

Den tredje vägen, alltså att alla måste ha tillräcklig bildning för att politisk frihet ska kunna tillhöra alla vuxna människor, uppkom antagligen som en mycket senare tanke.

Oberoende av vilken slutsats man når är det intressant att Schiller sammankopplar bildning och känslomässig utveckling till kapaciteten att hantera politisk frihet: för att en person ska kunna ta politiskt ansvar, måste denna individ kunna transcendera både sina egna känslor och andras förväntningar.

En ytterligare intressant aspekt är att en av Schillers gelikar i Jena var Wilhelm von Humboldt, som skrev om bildning ur ett liknande perspektiv och som utformade det moderna universitetet, vilket sedan kopierades runt om i Europa.

I Schweiz nådde Pestalozzi flera liknande slutsatser som Schiller kring samma tid; även han skrev om bildningens tre stadier, så detta måste ha varit en utspridd förståelse av mänsklig utveckling. I motsats till Schiller och de övriga tyskarna lade Pestalozzi dock fokus på barn och hans tänkande hade ett stort inflytande på flera av de grundskolor som utvecklades och blev till normen i Europa under 1800-talet.

Summa summarum: en stor del av utbildningen i Europa under de senaste 200 åren har baserats på en förståelse av bildning som den kulturella, andliga, känslomässiga och moraliska utvecklingen hos barn och vuxna. Utbildningen skulle inte endast vara en förmedling av kunskap, den måste vara bildande. För borgerskapet handlade det om bildning för att nå självständighet och kunna vara en fri, moralisk person; för böndernas och arbetarnas del handlade det antagligen om att göra dem till förnuftiga personer som internaliserade samhällets normer och gick med på att foga sig.

Utvecklingspsykologi

En intressant aspekt av denna moraliska och känslomässiga utveckling, som först beskrevs av Rousseau år 1762, är att vi fortfarande finner den inom den moderna utvecklingspsykologin. Sättet på vilket moderna psykologer idag beskriver människans psykologiska utveckling är helt

i linje med det som skrevs för ungefär 250 år sedan i radikalt olika europeiska samhällen.

Särskilt två psykologer har beskrivit vår psykologiska utveckling på sätt som motsvarar bildningsfilosofernas tänkande: Robert Kegan och Lawrence Kohlberg.

Robert Kegan

Kegan's modell består av fem faser och börjar i barndomen:

1. **Den tidiga barndomen; 2–6 år**
Barnet lär sig impulskontroll men är uppfångat av sina känslor.
2. **Den sena barndomen; 6–12 år**
Barnet lär sig att kontrollera sina känslor och att ansluta sig till och samfällt skapa gemenskaper med jämnåriga; barnet lär sig att passa tider och att leka enligt överenskomna regler, men behöver en yttre auktoritet som definierar dem och vägledning för att hålla sig till dem.
3. **Det socialiserade sinnet; tonåren och framåt**
Man blir socialiserad och anammar samhällets sociala normer, man vill leva upp till andras förväntningar och rättar sig moraliskt enligt omgivningen.
4. **Det självstyrande sinnet; vuxenheten**
Man blir den moraliska auktoriteten i sitt eget liv och "styr" sitt liv utgående från självständiga val och beslut; andras förväntningar är inte längre definierande för ens liv.
5. **Det självförvandlande sinnet; ålderdomen**
Man ser andras behov och hur man själv kan förbättra situationen för alla inblandade; socialt umgänge och sociala relationer ses så att säga ur ett systemperspektiv.

Kegan hänvisar till varje fas som en nivå av mental komplexitet och faserna 2, 3 och 4 motsvarar Schillers känslomässiga, förnuftiga respektive fria, moraliska person. Mellan var och en av Kegans faser ligger även en övergångsfas tills individen har vant sig vid det nya sättet att vara. Även i detta hänseende liknar Kegan Schiller, eftersom också Schiller lade in ett övergångsstadium mellan sina tre stadier. Den huvudsakliga skillnaden är att Schiller introducerade både estetik som en livsförändrande faktor och att meningen med bildning var att kunna hantera politisk frihet; Kegan nämner aldrig estetik i någon form och hänvisar inte heller till individen som ett politiskt subjekt eller till den personliga utvecklingen som sammankopplad med politisk frihet.

Lawrence Kohlberg

Också Kohlbergs modell börjar i den tidiga barndomen och han redogör för sex stadier av moralisk utveckling:

1. Det första moraliska stadiet är riktat mot lydaktighet och undvikande av straff: Kommer jag att bli upptäckt och straffas?
2. Det andra är instrumentellt och riktat mot egennyttan: Tjänar detta mig?
3. Det tredje är riktat mot mellanmänniska relationer och anpassning: Kommer de att tycka om mig och lita på mig?
4. Det fjärde är riktat mot auktoritet och uppehållandet av social ordning: Kommer detta att tjäna samhällsliga strukturer?
5. Det femte är riktat mot det sociala kontraktet i allmänhet: Tjänar detta alla och den större helheten?
6. Det sjätte är riktat mot universella etiska principer: Tjänar detta ett syfte bortom vår tid?

Utveckling går oftast i en riktning

Både Kegan och Kohlberg ser faserna eller stadierna som successiva, dvs. att varje stadium utvecklas från det föregående, och de ökar gradvis i komplexitet. På de senare stadierna är det typiskt att man ser de tidigare stadierna som överdrivet enkla och otillräckliga, om inte rakt ut omoraliska. Då man har nått ett visst stadium och det har blivit ens allmänna sätt att vara går man inte tillbaka.

Det finns en hel del sanning i detta, men faktum kvarstår att vi under olika omständigheter ändå kan ge uttryck för känslor och beteenden som passar ett tidigare stadium. Sådana omständigheter kan till exempel vara en kris, en sjukdom, eller en stressande social situation; vi återgår alla tidvis till tidigare stadier av vår känslomässiga utveckling.

Att ens stundvis transcendera eller överstiga vår nuvarande känslomässiga utveckling är en större utmaning. Att uppvisa högre moraliska målsättningar än vad man egentligen har är svårt, det är lättare att tidvis vara en ”syndare” och agera mer själviskt än vad man själv skulle föredra.

Bildning kontra utvecklingspsykologi

Som vi kan se finns det mycket överlappning mellan bildningsfilosofi

och modern utvecklingspsykologi: de beskriver uppenbarligen samma fenomen. Det finns dock avgörande skillnader.

Bildning handlar om personlig fostran och bemyndigande i en kultur, och därmed om utbildning, kultur, estetik och pedagogik: här är ett barn/en tonåring/en vuxen person; vad kommer att utöka denna persons kunskap, förståelse, ordförråd och meningsskapande som sedan kommer att tillåta denna person att frodas och interagera i sin omgivning på ett mer fruktbart eller klokare sätt? Kan något utmana vad denna person redan vet och hur denna person tänker, så att hens horisont utvidgas och hen börjar ifrågasätta sina tidigare fastslagna sanningar?

Utvecklingspsykologi är ett analytiskt verktyg, inte en pedagogisk filosofi eller metod. Utvecklingspsykologin kan användas för att analysera var en person befinner sig i hens personliga utvecklingsprocess, men den lär inte ut ny kunskap och kultiverar inte individen. Den utökar inte individens förståelse av världen utanför hens eget sinne. Individuell terapi eller coaching kan ge individen en bättre förståelse av sig själv, men det kommer inte att utrusta hen med bemyndigande kunskap om den omgivande världen som skulle möjliggöra att hen skulle förändra omständigheterna i denna värld.

Bildning förankrar eleven i kultur, och estetik är en del av resan och ett sätt att utmana och utveckla elevens känslor; utvecklingspsykologi erbjuder en tom struktur för att beskriva klientens sinne.

En annan avgörande skillnad mellan bildning och psykologi är relationen mellan individen och läraren eller psykologen / terapeuten / coachen.

Inom utbildning förenas individen och läraren kring en delad tredje part som är föremålet för utbildningen. Denna delade tredje part kan vara en dikt, ett djur, en sorts blomma, ett främmande språk eller hur man bakar bröd, och fastän läraren oftast vet mer om ämnet än eleven delar de två en målsättning: att lära sig så mycket om ämnet som möjligt. Om utbildningen är vanlig, icke-bildningsfokuserad utbildning, så bestämmer läraren vilken information som ska inpräntas i elevens eller elevernas sinnen. Om det handlar om bildande utbildning är lärandet en ömsesidig process kring ämnet i vilken läraren lär sig om varje elev och ser hens behov, medan var och en av eleverna lär sig om ämnet och ställer sina egna frågor, och ur situationen och interaktionen växer ett band mellan läraren och varje elev. En personlig relation uppstår och

ju bättre läraren känner eleverna, desto bättre kan hen erbjuda dem just sådan extra information som inte är så enkel att den blir tråkig, men inte heller så komplicerad att den är meningslös.

Inom psykologi är det individen som är objektet, både för sig själv och för psykologen / terapeut / coachen. De samverkar på olika villkor då den ena av dem är objektet för dem båda, och interaktionen kommer explicit inte att leda till någon form av personligt förhållande.

Bildning och kalkylblad

Det finns två orsaker till att jag lyfter fram skillnaderna mellan bildningsfilosofi och utvecklingspsykologi, och därmed mellan pedagogik och psykologi: för det första kan utvecklingspsykologi hjälpa oss att beskriva skillnaderna mellan Samhälle A, B och C, men vi kan endast ändra på dem med hjälp av bildning. För det andra följer företagsvärlden med utvecklingspsykologin eftersom den kan skapa utmärkta, kalkylbladsvänliga analyser om anställbarhet, men bildning och personlig integritet är det som samhället behöver och pedagogiken är den metod som kan främja ansvarsfullt medborgarskap, fler och bättre färdigheter och en klokare arbetskraft.

Vår produktivitetsjaktande kultur letar konstant efter nya, kalkylbladsvänliga indikatorer för framsteg och anställbarhet i ekorrhjulet. Utvecklingspsykologi, psykologer och coacher erbjuder mål och utvärderingsmetoder som talar indikatorernas och förbättringens språk. De kan berätta för arbetsgivare om deras arbetstagare motsvarar målen och förväntningarna, och det finns pengar i att uppnå mål. Ett problem uppstår såklart då utvärderingsverktyget används som ett byggverktyg; det är som att använda en linjal som en hammare.

Bildning säger inte åt någon vad målet borde vara. Bildning erbjuder ett ramverk för att förstå hur personligt bemyndigande ser ut, och pedagogik utforskar vad individen kan lära sig, både här och nu och i ett längre perspektiv, för att individen ska kunna förstå mer av den omgivande världen. Pedagogik och bildning är öppna processer och man kan aldrig på förhand besluta eller föreslå vad en individ kommer att göra med den kunskap som de får via utbildning; bildning är alltid bildning i en kulturell kontext, men bildning är också helt och hållet individuellt i den kontexten.

Jag förtydligar ofta skillnaden mellan utvecklingspsykologi och bildning med hjälp av en ballong. För att utvidga ballongen till hela sin

storlek skulle utvecklingspsykologin ta tag i ballongen och tänja ut den åt alla håll, men då finns inget inuti ballongen som skulle möjliggöra att den skulle hålla sin form. Bildning skulle blåsa ande i ballongen för att fylla upp den, och då ballongen skulle utvidgas skulle hela formen och storleken på just denna ballong så småningom bli uppenbar.

Hur gå från A till B till C?

De tre samhällena, A, B och C beboddes av väldigt olika typer av människor:

- Samhälle A bestod av vad Schiller skulle kalla fysiska, känslomässiga personer som uppvisade Kohlbergs andra moraliska utvecklingsstadium: Tjänar detta mig?
- Samhälle B bestod av Schillers förnuftiga personer som uppvisade Kohlbergs fjärde moraliska utvecklingsstadium: Kommer de att tycka om mig och lita på mig?
- Samhälle C bestod av fria, moraliska personer som uppvisade Kohlbergs femte moraliska utvecklingsstadium: Kommer detta att tjäna alla och den större helheten?

Om vi föredrar Samhälle A är undervisning enkelt: ge eleverna information, utsätt dem för konstanta prov, belöna rätta svar och bestraffa felaktiga svar. Lär dem att samhället är en konstant kamp och att endast vinnandet räknas.

Om vi föredrar Samhälle B är undervisning rikare och mer utmanande: lär eleverna berättelser om deras samhälle så att de skapar ett förhållande till det och älskar det; se till att de personer som representerar deras samhälle alltid är de goda, medan de personer som representerar andra samhällen är de onda. Deras eget samhälle borde alltid representera moralisk överlägsenhet och ju fler svartvita narrativ, desto bättre. Liksom i Samhälle A ska eleverna ges information, utsätts för konstanta prov, belönas för rätta svar, bestraffas för felaktiga svar och läras att de alla måste vara kapabla för att deras samhälle ska kunna frodas. Lär dem att deras samhälle befinner sig i en konstant kamp med andra samhällen och att deras egna måste segra.

Om vi föredrar Samhälle C behöver vi bildning, estetik och kärlek gentemot varje elev som individ. Utbildningen måste vara bildning som bär individen bortom hans känslor och förvandlar hen till en lagspelare. Då detta har åstadkommit måste utbildningen driva individen bortom hans bekvämlighetszon så att hen vågar ifrågasätta det samhälle och de

gemenskaper hen älskar. Denna utbildning måste förutsätta individbaserad pedagogik som utgår från hens förståelse, den omgivande kulturen, en sammanstrålning av en mångfald av livets delområden, och samtal som erbjuder flera perspektiv på den delade tredje parten, alltså det som uppmärksamheten riktas mot. Information måste naturligtvis erbjudas och den måste nå elevernas sinnen, men detta måste gå åt båda hållen mellan läraren och eleven / bland läraren och eleverna. Detta måste anpassas enligt ålder och nivå av mogenhet, vilket innebär att bildningspedagogik ser väldigt olik ut då man lär unga barn, äldre barn, tonåringar och vuxna. Auktoritetsavståndet mellan lärare och elev(er) minskar med tilltagande ålder, erfarenhet och mogenhet hos eleverna tills läraren och eleverna till slut är jämlikar som undersöker ett ämne ur en mångfald av perspektiv och undersöker alla perspektiv. Meningen med denna utbildning är att alla ska utveckla en uppskattning för nyfikenhet, inläring, bekantskap med nya saker, utforskande, prövande av antaganden, att lära känna andras perspektiv och synvinklar, och att uppleva svårigheter, bakslag och framgångar. Alla måste så småningom börja lära sig om och förstå sig själva och alla måste få upplevelsen av att uppnå något, både på egen hand och tillsammans med andra. Det kan finnas prov, men vilka prov en elev utför – om några alls – borde vara upp till den individuella eleven; varför utföra prov om du själv inte har något behov av resultatet?

Att skapa Samhälle C kräver att fria människor ser den större helheten; bildning är vägen, processen, och resultatet.

Översättning från engelska av Emil Kaukonen.

Göran Torrkulla

Att vända våra ansikten mot varandra och se medmänniskan

Tankar om mötet som bildningens ”form” och samtalet som dess ”metod”

Människan bli till människa endast bland människor; och eftersom hon inte kan vara någonting annat än en människa, och inte skulle vara någonting alls om hon inte vore det, är det så att om människor överhuvudtaget ska finnas till, så måste de vara flera.

Johann Gottlieb Fichte

Människan kan bara bli människa genom uppfostran.

Immanuel Kant

Det dialogiska umgänget är språkets sanna livssfär.

Michail Bachtin

Synen på bildning har inom ramen för den allmänna historiska och samhällseliga utvecklingen förändrats såväl till sitt innehåll som till sin uppgift – en omvandling som pågår också i dag, och återspeglas i de prefix som lagts till ordet ”bildning” som till exempel allmän-bildning, folk-bildning, medborgar-bildning och numera inte minst ut-bildning, men också själv-bildning, personlighets-bildning eller karaktärs-bildning. Det har också talats om utbildade, kultiverade eller bildade i kontrast till utbildade, okultiverade, halvbildade, obildade eller rent av obildbara individer eller grupper, där de senare ansetts sakna någonting som de förra har – en problematik där kunskapssyn, människosyn och samhällsyn korsar varandra, och olika synsätt och positioner stått (och står) i motsättning till varandra.

I dagens så kallade kunskaps- eller informationssamhälle där hela utbildningssystemet alltmer styrs av ett resultatorienterat produktivtets- och effektivitetstänkande som syftar till anställbarhet och en höjning av den nationella ekonomiska tillväxten, har tendensen

GÖRAN TORRKULLA är filosof, bildkonstnär, essäist och översättare. Han är en av grundarna till filosoficaféet i Åbo, och en av Svenskfinlands aktivaste folkbildare inom filosofi och konst. Han är författare bland annat till essän ”Om uppmärksamhetens former” i *Stiglöshet* (2014), red. B. Carabeidis, K. Larson och G. Torrkulla.

att likställa bildning och utbildning växt sig allt starkare. En sådan utbildningspolitik tenderar med andra ord att reducera synen på bildningens innehåll och uppgift till ett bestämt ämnesområde eller ett givet kunskapsstoff med en given funktion, som tvingar in bildningsbegreppets sammanhangsbundna mångdimensionalitet i en instrumentell tvångströja. I anknytning till den sokratiska synen på filosofin som en samtals- eller förlossningskonst, kommer jag att lyfta fram dess strävan till självkänedom som en nödvändig förutsättning för en insiktskapande medmänsklig bildning, och hävda att en sådan strävan är ett kritiskt arbete på oss själva som människor bland andra människor. Att sträva till en fördjupad förståelse av oss själva och vår gemensamma tillvaro och dess villkor, hör sålunda inte enbart hemma inom olika utbildningsinstitutioner, utan kan också äga rum inom ramen för den vardagliga livsvärldens olika verksamheter. Med tanke på vetenskapernas långt drivna specialisering som ofta ställer expertvetandet utom räckhåll för vardagsvetandet, är det här skäl att framhålla att det sokratiska tillvägagångssättet ställer filosofin inom räckhåll för var och en som går in för att kritiskt granska sig själv och den gemensamma livsvärldens föreställningar och verksamheter.

I ett kulturklimat som dessutom präglas av en kommersialiserad medial medvetandeindustri, som inte bara upptar vår tid utan också påtagligt omformar våra synsätt och beteendemönster, och i ett historiskt skede som fått benämningen *antropocen* – en människans tidsålder – på grund av vår egen starka och allt skadligare inverkan på jordens livsmiljöer i sin helhet, vill jag särskilt betona att frågan om bildning i grunden handlar om hur vi kan utvecklas till ansvarstagande enskilda individer som tillsammans skapar och upprätthåller en levande kultur och ett medmänskligt samhälle som värnar om vår planet. I den meningen kommer jag att lyfta fram det självkritiska bildningsarbetet som en existentiell och moralisk strävan i den medmänskliga mognadens och livets tjänst.

Bildning genom möten och samtal

Vi lär oss att tala inom ramen för de mellanmänskliga relationer,

verksamheter och föreställningar som karaktäriserar den samhällsgemenskap vi föds till, samtidigt som vi lär oss och blir lärda ett otal andra färdigheter. Som språkliga varelser är vi framförallt samtalande varelser – samtalen är språkets själva grundform. Att vi talar med varandra är lika naturligt som att vi andas. Språket genomsyrar oss, och såsom vi behöver luft för att andas behöver vi ord för att tänka. Att människan är en talande och social varelse är sålunda två sidor av samma sak. Och eftersom vår tillvaro inte har en på förhand färdigt given gestalt, gör detta oss till såväl sökande och frågande, som skapande och verksamma varelser. Den mening vi som enskilda individer ser i det vi tänker, säger och gör, formas dagligen inom ramen för de möjligheter som den konkreta livsvärldens komplexa helhet tillhandahåller, vilket innebär att de frågor vi ställer, och de svar vi ger, är lika skiftande som de olika livssammanhang där de ställs och besvaras. Om och om igen ställer oss förändrade omständigheter inför uppgiften att ta ställning till nya frågor och problem, vilket samtidigt ställer oss inför olika möjligheter till gott och ont – en uppgift som därför innefattar ett moraliskt ställningstagande.

Att som vuxna medlemmar i en språkgemenskap för oss själva formulera våra egna tankar, skiljer sig inte radikalt från att yttra dem för andra, eftersom vi använder samma gemensamma språk när vi tänker som när vi talar med varandra. Tilläggas kan att vi i själva verket ofta får syn på innebörden hos våra tankar först när vi för andra försöker klä dem i ord, eller när vi ställs inför andras gensvar på det vi säger eller gör. Och liksom vi ofta helt osökt kommer i samspråk med varandra, lika osökt kan frågor anmäla sig som vänder in samtalen mot dess egna förutsättningar. Samtalen får då en filosofiskt undersökande karaktär.

I motsats till den lika vanliga som missvisande föreställningen att det är lättare att fråga än att svara, lägger den sokratiska synen på filosofin som en samtals- eller förlossningskonst tyngdpunkten vid klarläggandet av själva frågan, vilket sammanhänger med att vi för att förstå ett svar först måste bli på det klara med frågans meningsfullhet och angelägenhet, därför att arten av frågeställning bestämmer den riktning i vilken vi söker ett svar eller en lösning. Frågandets svårighet består med andra ord i att det som ett första steg i klarläggandet gäller att vi medvetet erkänner vår ovisshet eller okunskap.

I en filosofisk diskussion – liksom i alla levande och äkta samtal – äger ingen en självskrivnen auktoritet framom någon annan, eftersom

var och en själv måste stå för sina ord. Filosofin kan visserligen inte utstaka en väg till självkänedom för oss, lika litet som den kan tillhandahålla en livs- eller världsåskådning som besparar oss det arbete på oss själva som ingen annan kan uträtta i vårt ställe, men den kan genom att uppdaga och klarlägga våra utgångspunkter, förväntningar och krav, hjälpa oss att komma till insikt om vikten av att försöka hålla samman det vi tänker, säger och gör, liksom vad en sådan strävan innebär och kräver av oss. Att försöka tillägna sig ett tänkesätt innebär att vi som ett led i klarläggandet av vårt eget förhållningssätt till tankesättet ifråga försöker tillämpa det på oss själva, särskilt då att fråga oss huruvida vi verkligen vill omfatta ett sådant tänkesätt i våra egna liv. Detta ställer oss ytterst inför frågan om vad vi med anspråk på meningsfullhet kan ta på allvar i ett mänskligt liv – en samvetsfråga som det för var och en av oss som enskilda individer gäller att ta ställning till i den vardagliga livsvärldens föränderliga mitt.

Många förändringar ägnar vi ingen större uppmärksamhet eller lägger inte alls märke till, medan åter vissa förändringar gör oss oroliga, villrådiga eller rent av uppfattas som hotande, och sålunda väcker frågor om vilka åtgärder som borde vidtas. Eftersom det ofta råder oenighet om den uppkomna förändringens karaktär och konsekvenser, gäller det att försöka göra rättvisa åt varandras olikartade ståndpunkter, inte minst då genom att uppmärksamt lyssna på varandra och låta andras ståndpunkter belysa den egna. Detta innefattar först som sist ett vidkännande av allas vår benägenhet att hos ståndpunkter och uppfattningar som står i strid med våra egna, lokalisera bristerna till motparten istället för att överväga brister i det egna synsättet. Man kunde här tala om en gensvarets etik, vilket ställer oss inför uppgiften att i mötet med varandra ärligt fråga oss hur lång vi själva sträcker oss i vår förståelse, något som såväl kräver en beredskap att ompröva våra egna förväntningar och krav, som modet att ärligt vidkänna våra missförstånd och begränsningar när de påtalas. Sin vikt och angelägenhet får våra olika möten med och relationer till varandra, just genom att de kan föra oss i förbindelse med sådana sidor av oss själva som vi inte ensamma kunde få syn på, vilket ytterst kan ställa oss inför kravet att det är våra egna uppfattningar som vi måste förändra, eller – för att tala med Rilke – att det är våra egna liv vi måste förändra för att ett möte ska kunna äga rum.

I detta sammanhang vill jag framhålla att också umgänget med

konsten – som visserligen skiljer sig från ett möte ansikte mot ansikte med varandra – på sitt eget sätt kan ge upphov till intima möten, som på ett berikande sätt låter oss utvidga och fördjupa vår förståelse av oss själva som skapande och meningssökande varelser. Genom att till och med över avstånd i tid och rum gestalta olika mänskliga företeelser och erfarenheter, kan konsten öppna våra ögon för att ingen tid eller kultur har monopol på vad bildning kan innebära, och härigenom befrämja en allsidigare syn på vår mänskliga tillvaro och dess villkor, men också skärpa vår blick för såväl människans ljusa som mörka sidor. På det hela taget kan den konstnärliga gestaltningen som uttryck för ett mänskligt tilltal, visa oss hur radikalt annorlunda tillvaron kan te sig sedd genom en annans ögon, och sålunda låta oss få syn på tidigare förbisedda eller oanade möjligheter, och samtidigt påminna oss om att vi alltid har någonting att lära oss av andras annorlunda sätt att tänka och leva.

Förundran som en spontan gensvarsberedskap

Hos Platon heter det i dialogen *Theaitetos* att ”det är förundran (*thaumazein*) som är början till all filosofi”. Idén att vår spontana förundran ligger till grund för allt mänskligt kunskapsökande är ett bestående arv i vår tanketradition, medan det däremot inte råder någon enighet om huruvida det filosofiska klarläggandet som sådant ska betraktas som en självständig form av insiktskapande bildning. Begreppet förundran omspannar i den antika grekiskan ett brett betydelsefält som innefattar häpnad, nyfikenhet och vetgirighet, men också ovisshet, förvirring och bestörtning.

Att i sokratisk anda se den filosofiska verksamheten som en strävan att klarlägga de skiftande och ofta mångbottnade frågor som vår spontana förundran väcker, innebär att se en sådan strävan som ett uttryck för ett existentiellt gensvar som visar att livet och världen berör oss. I den meningen hör en strävan till självkänedom inte enbart hemma inom den akademiska eller institutionella filosofin, utan förekommer överallt där någon på allvar tar sig an att försöka komma på det klara med människolivets olika spörsmål och angelägenheter, må det så kallas filosofi eller inte. Som en uppgift för alla och envar, kan en sådan strävan karaktäriseras som konsten att fråga sig fram – som en orienteringskonst inriktad på att granska såväl våra egna förutfattade meningar som de till synes självklara uppfattningar och antaganden

som vi delar med vår samtid. Syftet med en sådan strävan är att försöka undanröja vilseledande frågeställningar som hindrar oss från att få syn på de uppgifter och krav som skiftande situationer och omständigheter ställer oss inför, men också att uppdaga nya möjliga sätt att gå vidare. Den viktiga frågan är här vad vi gör av vår förundran. Nämnas bör dock att även om förundran ofta(st) tar sig uttryck i en fråga, är det skäl att understryka att allt som har frågans form inte måste vara förbundet med en förväntan om ett svar i termer av ett vetande om något, utan kan lika väl vara ett uttryck för en ödmjuk hållning inför själva uppgiften att försöka klarlägga det mänskliga vetandets begränsningar, och som sådant ytterst ett uttryck för insikten att inga förklaringar är slutgiltiga eller uttömmande.

Det ligger visserligen nära tillhands att ställa förundran i kontrast till våra vardagliga erfarenheter av varandra och omvärlden, och snarare förbinda den med det ovanliga, storslagna, främmande, avlägsna eller okända, medan det lilla, vanliga, närliggande eller bekanta i vardagen ofta förbises som någonting självklart så länge livet har sin gilla gång. En sådan invandhetens glömska för det som ligger inför ögonen på oss, hindrar oss från att uppmärksamma den rika mångfald av företeelser som mer eller mindre oförmärkta förekommer mitt i den vardag där våra liv i själva verket äger rum. För att träda i en levande beröring med det i vardagen förbisedda eller osedda måste vi inte bara ge oss tid att granska våra egna attityder, utan – som sagt – också på allvar beakta att vi alltid har något att lära oss av andras annorlunda reaktioner och förhållningssätt. Utmaningen består härvid i att så förbehållslöst som möjligt försöka förena en självkritiskt fördjupad inblick med en vidgad granskande utblick, för att på den gemensamma omprövningens allmänning, skapa en slags insiktens landhöjning som ger fotfäste för en samverkan genom vilken vi som ansvarstagande individer värnar om att skapa och upprätthålla förutsättningarna för såväl vår egen tillvaro som för allt annat levande på denna förunderliga planet.

Bildning och det moderna s.k. autenticitetsidealet
Som delaktiga i en samhällelig livsvärld där vi ställs inför olika omständigheter och krav, kommer våra val, beslut och handlingar på olika sätt att också berör andra, vilket samtidigt innebär att ett självkritiskt bildningsarbete innefattar den existentiella och moraliska frågan om hur vi förhåller oss till varandra och vår gemensamma värld – och som

sådan en fråga om vårt beroende av och vårt ansvar inför varandra. Den enskildes bildningssträvan sker i ett mellanmänniskt relationsfält där olika uppfattningar om förhållandet mellan individen och samhället konfronteras med varandra. Med tanke på den individualistiska slag-sida som kännetecknar den samtida västerländska människosynen, är det skäl att komma ihåg att dagens s.k. autenticitetsideal för individens självförverkligande har sina rötter i det sena 1700-talets idé om den autonoma individen.

Den klassiska formuleringen finner vi i Kants uttalande i skriften *Svar på frågan: Vad är upplysning?* från 1784 där han sammanfattar sin syn och slår fast att:

Upplysningen är människan utträde ur sin självförvållade omyndighet. Omyndighet är oförmågan att använda sig av sitt förstånd utan någon annans ledning. Självförvållad är denna omyndighet, eftersom dess orsak inte är oförstånd utan bristande beslutsamhet och mod att bruka sitt förstånd utan ledning av någon annan. Sapere aude! (våga vara vis!; ha mod att använda ditt eget förstånd!) är således upplysningens valspråk.

Kant efterlyser här modet att bilda sig en egen uppfattning, det vill säga ett självständigt förhållningssätt som istället för att överta vedertagna uppfattningar och acceptera givna auktoriteter, kritiskt tillägnar sig det värdefulla i traditionen, och sålunda håller liv i det som är värt att bygga vidare på. I den meningen handlar bildning om ett frigörelsearbete, som också kunde beskrivas som förverkligandet av sig själv som en ansvarstagande medmänniska. Att förvalta ett sådant förhållningssätt är alltjämt en väsentlig förutsättning för upprätthållandet av såväl en levande bildning som ett demokratiskt samhälle värt namnet.

Medan den klassiska upplysningstraditionens betoning av individens autonomi eller oberoende kritiskt ifrågasatte rådande omständigheter, präglas dagens syn på autonomi av en fokusering på eller rent av fixering vid individens unika egenart. Uppfattning om vad det innebär att vara sann mot sig själv har härigenom fått en så att säga atomistiskt självcentrerad karaktär, där människans strävan att finna det autentiska uttrycket för sitt unika sätt att bli sin "egen" människa, anses vara något som hon helt och hållet på egen hand kan upptäcka, definiera, och uppnå. Ett sådant av andra oberoende autenticitetsideal, går hand i hand med ett ensidigt och missvisande fasthållande vid uppfattningen att vårt ansvarstagande som enskilda individer i första hand

består i ett självansvar för vilket endast de krav som individen ställer på sig själv framstår som bindande. Omvärlden och medmänniskorna kommer ur detta perspektiv att framstå som medel (eller hinder) för självförverkligandet, och moralen följaktligen som ett regelsystem för avvägningen eller regleringen av sinsemellan konkurrerande intressen. Huvuduppgiften anses sålunda bestå i att fastställa de förutsättningar som bäst kan tillfredsställa det egna självförverkligandet, vilket tenderar att förvandlas till ett konsumistiskt sökande efter självbekräftande identitetsmarkörer på det man kunde kalla en varufierad livsstilmarknad. Men istället för att möjliggöra en genuin självinsikt, gör oss ett sådant självcentrerat autenticitetsideal mer eller mindre blinda för vårt grundläggande och oavvisliga behov och beroende av varandra, det vill säga att vi blir till som människor i och genom det nätverk av mellanmänniska relationer och de olika verksamheter som bär upp den samhälleliga gemenskapen, vilket även innefattar upprätthållandet av en levande relation till det historiska kulturarvet, något som dagens bildningsdebatt borde lägga mycket större vikt vid.

Bildningsarbetet som en självkritisk verksamhet i livets vardag

Med tanke på det ovan skisserade autenticitetsidealets syn på självförverkligandet som en förment oberoende strävan att upptäcka och befästa sin unika egenart, finner jag det angeläget att i sokratisk anda ta fasta på att en strävan till självkänedom som ett led i alla insiktsbildande verksamheter har en i grunden dialogisk karaktär, och i den meningen består i att gå i närkamp med oss själva i ett livssammanhang där vi socialt, kulturellt och politiskt påverkar varandra på olika sätt, vilket Johann Gottlieb Fichte träffande sammanfattar med formuleringen: ”Människan bli till människa endast bland människor”. Följaktligen är och förblir en strävan till självkänedom eller självförståelse konstitutivt förbunden med en strävan att försöka förstå såväl våra olikartade mellanmänniska relationer som vår kulturella och samhälleliga tillhörighet. Som en fråga om vad vi betyder för varandra som samtidigt är en fråga om vårt beroende av och vår ansvarighet inför varandra, är en sådan strävan först som sist en existentiell och moralisk uppgift som ingen annan kan axla i vårt ställe.

I den samtida debatten om bildningens innehåll och roll(er) pågår en kritisk omprövning som vänder sig mot en produktivitets-

och effektivitetsinriktad utbildningspolitik som alltmer tenderar att likställa bildning med målinriktade utbildningar, och lyfter fram en bildningssyn som betonar dess kritiska och frigörande roll såväl på ett individuellt som ett samhälleligt plan. Detta innebär ändå inte att det beträffande den komplexa problematiken om bildningens innehåll och roll(er) råder någon enighet varken inom de olika utbildningarnas interna diskussioner om kriterierna för vad som krävs för att forma bildade specialister, eller synen på de olika ämnesområdenas ställning och uppgift som förvaltare av en intellektuell och kritisk hållning inom kulturen som helhet. I den mån som meningsskiljaktigheterna handlar om ett kontrasterande av naturvetenskaper och människovetenskaper, har en hotande marginalisering av humaniora tvingat in den i en försvarsposition som antingen i anslutning till ett abstrakt bildningsideal betonar bildningens ”onyttiga” karaktär, eller också förhastat försöker finna ett berättigande för sin nytthet. Härvid borde inte bara själva nyttobegreppet underkastas en omprövande granskning, utan också frågan om hur ett kritiskt förhållningssätt ska förmedlas till så kallade lekmän, och sålunda frågan om bildningens roller i den samhälleliga vardagen. Tilläggas bör att humaniora på många olika sätt – både på ett individuellt och ett offentligt plan – kan bidra till att motverka den språkliga och idémässiga utarmning som går hand i hand med en kortsiktigt nyttoinriktad bildningssyn där kunskap och (ut)bildning mer eller mindre reduceras till ett medel i den ekonomiska tillväxtens tjänst. Jag tänker här främst på att den ofta försummade frågan om bildningens existentiella och moraliska dimension och dess roll i utforskandet av oss själva, borde lyftas fram och beaktas såväl av beslutsfattare, forskare som lekmän.

Det är i detta sammanhang som en strävan till självkänedom får sin vikt och angelägenhet, och där radikaliteten framförallt ligger i att den självkritiska dimensionen av ifrågasättandet samtidigt innebär en strävan att förankra det mänskliga bildningsarbetet i den egna vardagliga livsföringen. Att på allvar inifrån ta sig an frågan om bildningens roll(er) i den gemensamma livsvärldens vardagliga sammanhang, kan hjälpa oss att få syn på att det i själva verket är pluraliteten av olikartade perspektiv och verksamheter som tillsammans bildar den historiska och samhälleliga förståelsehorisont som ligger till grund för våra uppfattningar och ställningstaganden. I den meningen är frågan om bildning en existentiell och moralisk fråga som handlar om vad

förverkligandet av ett människovärdigt liv kräver av oss såväl på ett individuellt som på ett samhälleligt plan.

Jag har ovan betonat självkännedomens relationella eller dialogiska karaktär, särskilt då att vi i vårt umgänge med varandra kan få syn på sådana sidor av oss själva som vi inte tidigare varit medvetna om, och inte heller på egen hand kunde ha upptäckt. Att vi är kännande, tänkande och handlande varelser innebär att det inte bara är omständigheterna som påverkar och förändrar oss, utan att vi också själva förändrar dessa omständigheter. En lika konkret som skrämmande svårighet består härvid i att vår livsform också har en frånsida som uppvisar ett brett register av destruktiva reaktioner och förhållnings-sätt, allt från oförsonlighet, orättvisa, förakt och hat till förtryck och våld, men också ligkiltighet. Därför sammanhänger frågan om vad vi gör av våra omständigheter, med ett klarläggande av var vi befinner oss, varifrån vi kommer och vart vi är på väg, vilket kräver såväl modet att ta till sig livet sådant det möter oss, som tålmodet att uppmärksam samt låta uppgifterna från fall till fall själva visa vägen.

En återkommande frestelse i konfliktsituationer är vår benägenhet att försöka bortförklara eller rent av förneka våra egna motstridiga utgångspunkter och anspråk, vilket särskilt tydligt gör sig gällande om motpartens uppfattningar framstår som annorlunda eller främmande. Man kunde här tala om en dubbel blindhet i den meningen att blindheten för någonting inom oss själva samtidigt gör oss blinda för andra, vilket inte bara fjärrar oss från främmande människor och kulturer, utan också från medmänniskorna i vår omedelbara närhet. Jag nämnde ovan att en strävan till självkännedom är förbunden med en strävan att försöka hålla samman det vi tänker, säger och gör, och vill därför här anknyta till Martin Bubers tänkvärda ord i *Människans väg* om att ”ursprunget till alla konflikter mellan mig och mina medmänniskor är att jag *inte* säger det jag menar och *inte* gör det jag säger att jag ska göra”, varigenom vi låter våra lögnar ta makt över oss. Detta bör dock inte tolkas så att varje diskrepans mellan tanke, ord och handling är ett tillkortakommande, utan snarare att arten av och omständigheterna kring en sådan diskrepans påverkar innebörden av det vi säger och gör. Ändå kvarstår att en bedömning av en annan människas handlande utan ett beaktande av dennes egen uppfattning (som ingalunda ensamt måste vara utslagsgivande) innebär ett moraliskt tillkortakommande.

Förbindelsen mellan en bildningssträvan som syftar till själv-

kännetecken och ett demokratiskt synsätt, ligger som jag ser det i befrämjandet av förmågan till en mellanmänsklig samverkan där vi vågar föra fram och stå för våra egna övertygelser, men också låter andras annorlunda uppfattningar komma till tals. Att betrakta frågan om självkännetecken som ett i vid mening kritiskt arbete på oss själva som människor bland andra människor, innebär ur ett demokratiskt perspektiv en såväl medborgerlig som medmänsklig strävan att som medlemmar i det samhälle vi är en del av, bilda oss en självständig uppfattning om varandra och den värld som omger oss. I den meningen hör en demokratisk bildningssyn samman med en strävan att utveckla ett mångdimensionellt bildningsbegrepp som förenar kunskapssyn med en människo- och samhällssyn på ett sätt som ger utrymme för insikten att vår strävan att förstå oss själva, andra och världen – vår bildningssträvan – har många olika former alltefter de sammanhang och verksamheter som den är förbunden med.

En uppgift som steg för steg behöver ställas och omprövas

Jag har ovan betonat vikten av att med den kritiska udden riktad mot oss själva, eller med andra ord att inifrån försöka klargöra vad som bär och brister i ens eget tänkande, granska frågan om vad vi uppfattar som en levande bildningssträvan och vilken plats vi själva ger den i våra egna liv. Att ta vår utgångspunkt i den levda och föränderliga vardagen ger oss visserligen inte någon problemfri förståelse av bildningens plats i vår tillvaro, men kan tjäna som en behövlig påminnelse om att en instrumentell och nyttoinriktad bildningssyn tenderar att bortse från att en självkritiskt medmänsklig bildningssträvan i grunden får sin vikt och angelägenhet som ett existentiellt och moraliskt sökande efter ett meningsfullt och människovärdigt sätt att i och genom våra vardagliga verksamheter förverkliga våra liv tillsammans med varandra. Att försöka förstå och ta hänsyn till andra är således inte en omväg till självkännetecken, eftersom vår självförståelse är internt förbunden med förståelsen av våra medmänniskor.

Detta ställer oss inför den återkommande uppgiften att just i de omständigheter och på den plats där vi befinner oss, granska i vilken mån våra förhållningssätt och de målsättningar som styr våra verksamheter, bidrar till eller hindrar oss från att utvecklas till uppmärksamma och ansvarstagande medmänniskor. Eftersom uppgiften består

i att bilda sig en egen självständig uppfattning om oss själva och vår gemensamma mänskliga tillvaro, kommer sökandet att ge upphov till en mångfald av olikartade bildningsvägar, vilka samtidigt är olika livsvägar. I den meningen är en strävan att fördjupa vår självkänedom en livslång uppgift som handlar om att steg för steg fråga oss vilken väg vi ska ta. Men i sökandet av en medmänsklig självinsikt ingår inte ett mätande av stegen, utan allt kommer an på vart vårt sökande för oss.

Såväl uppgiften som det oskattbara värdet hos all bildningssträvan ligger främst i att hålla liv i insikten att vi i våra möten alltid har någonting att lära oss av varandra, och härigenom kan upptäcka nya möjligheter att växa och mogna som enskilda medmänniskor i den vardagliga livsvärld som är orten för vår föränderliga och ändliga tillvaro. Genom att förbinda frågan om bildning med en strävan till självkänedom, vill jag framförallt lyfta fram att det självkritiska bildningsarbetet inte består i tilläggnelsen av en bestämd uppsättning kunskaper eller färdigheter som har ett givet slutmål, och inte heller enbart hör hemma inom universitetet eller andra utbildningsinstitutioner, utan äger rum överallt där en strävan till självinsikt och klarsyn är inriktad på att i den vardagliga livsföringen befästa vår delaktighet i och vårt medansvar för skapandet och upprätthållandet av en levande kultur där vi hyser omsorg om varandra och värnar om den natur som bär upp vår tillvaro. Man kunde här också helt enkelt tala om att bli vuxen och axla det ansvar som ett liv tillsammans med andra innebär, eller med andra ord om en fortgående vuxenfostran där hela livsvärlden är ett enda stort lärosäte.

Avslutningsvis vill jag ännu en gång framhålla att det ofrånkomliga villkoret för alla former av en självkritisk medmänsklig bildningssträvan som gäller lika för oss alla, är att ingen annan kan förstå eller komma till insikt om livet för oss, och att vi följaktligen som enskilda individer måste ta ställning till vad vi helhjärtat inför oss själva och andra kan stå för i våra egna liv. Som en samvetsfråga ställer detta oss nog så ofta inför kravet att inifrån vidkänna att det är vi själva som är vårt eget största hinder, och sålunda att det är vi själva som måste förändras för att ett möte ska kunna äga rum – en uppgift som vi lika litet kan bli färdiga med som med livet självt. I den meningen kan en strävan till självkänedom som går hand i hand med en strävan att försöka förstå andra, beskrivas som en i grunden existentiell och moralisk strävan att lära oss att vända våra ansikten mot varandra och se medmänniskan.

Björn Wallén

Bildning på djupet – några ord om framtidens folkbildning

”Progressiv bildning söker alltid förändring, något som ännu inte är, men som kan spanas i samtiden och anas i framtiden...”

1.

Poeten Edith Södergran inleder sina berömda rader, skrivna för snart hundra år sedan i det postuma verket *Längtan till landet som icke är* (1925):

Jag längtar till landet som icke är,
 ty allting som är, är jag trött att begära.
 Månen berättar mig i silverne runor
 om landet som icke är.
 Landet, där all vår önskan blir underbart uppfylld,
 landet, där alla våra kedjor falla,
 landet, där vi svalka vår sargade panna
 i månens dagg.

Orden i dikten har man vänt på utan och innan, analyserat nästan sönder, och kommit fram till att dikten handlar om Ediths dödslängtan och möte med den älskade på andra sidan. Jag gör nu en parallellism, närpå förbjuden som stilmedel, och byter ut Ediths ödesmättade ord ”landet” till ordet ”bildning”, och får då fram följande rader:

Jag längtar till bildning som icke är,/ty allting som är, är jag trött att begära./Månen berättar mig i silverne runor/om bildning som icke är./Bildning, där all vår önskan blir underbart uppfylld,/bildning, där alla våra kedjor falla,/bildning, där vi svalka vår panna/i månens dagg.

2.

Vart vill jag komma med det vågade stilbrottet? Jo, jag vänder ut och in på SFV:s devis *Bildning för framtiden*, som spegelvänd blir *Framtid för bildningen*. Om vi utgående från Södergrans poem tänker oss en framtid som *ännu inte är*, men som kan påverkas av våra individuella

BJÖRN WALLÉN är ordförande för Fritt Bildningsarbete r.f. Han är tidigare rektor för Svenska studiecentralen och direktor på Lärkkulla-stiftelsen, där han arbetat som folkhögskollärare och föreläsare inom globala och samhällsämnena. Han är författare bland annat till *Bli något eller någon? En finlandssvensk folkbildningsodyssé* (2003) tillsammans med Matts Granö, och aktuell med boken *Syväsivistys* (2021).

och kollektiva val *idag*, då är dagens bildning en *kritisk förändrings-agent* som verkar i riktning mot hur framtiden *borde se ut*.

En bildningskritisk utgångspunkt – innebär den ett fall ned i okunighetens, ovetandets, populismens, konspirationernas och de alternativa sanningarnas mörka avgrund? Eller innebär bildningskritik konsten att ställa bättre kritiska frågor?

Bildning för vem? Vems framtid? Varför behövs bildning? Det finns kritiska, pedagogiska strömningar inom folkbildningen som genom att ständigt ifrågasätta sakernas tillstånd i världen når kritisk medvetenhet i tanke och handling för en rättvisare, jämlikare värld.

Jag hörde nyligen en föreläsning om kritisk folkbildning med Juha Suoranta, som är professor i vuxenpedagogik vid Tammerfors universitet. Vi har tillsammans med Juha och ett par kolleger – Anneliina Wevelsiep och Mari Tapio från studiecentralen Kansalaisfoorumi – genomfört en innovativ studiehelhet vid universitetet om folkbildning, titulerad *Vapaan sivistystyön virtauksia* (Fria bildningens strömningar) värd 10 studiepoäng.

Professor Suoranta inledde sin föreläsning med att peka på tidens ångest, och citerade sociologen C. Wright Mills som påtalat brist på behärskning i samhället, främlingskap i arbetslivet, förklädd politisk styrning och global anarki – alla ångestbringande tecken. Utbildningens vision är att producera arbetskraft, göra människor till kompetensverktyg, och att främja förnyelsemani och främlingskap inför en osäker framtid – vi ser dessa tecken i den stora utbildningsreformen om kontinuerligt lärande i Finland.

Juha Suoranta gav dessutom en egen definition på kritisk medvetenhet och ideologikritik: "Ideologier innebär helheter av institutionaliserade normer och värden, med vilka människorna tar in samhällssystemet som något självklart – ett system som de frivilligt repeterar."* När jag smakar på denna definition, hittar jag en bildningskritik som inte är kritik mot bildningen, utan en kritisk bildningssyn som blottlägger luckor i samtiden – och leder till handling.

Kritisk handling – under studiekurserna i Tammerfors universitet berörde vi fenomenen såsom #metoo #BlackLivesMatter och klimataktivisten Greta Thunberg. Kopplingen till bildning sker genom fenomenbaserat lärande, där deltagarna lär sig greppa ett aktuellt fenomen gränsöverskridande och mångfacetterat, med kritisk förmåga att se hur polariserande filterbubblor i medielandskapet bidrar till ännu mer vidgade åsikts- och attitydklyftor.

Samtidigt finns här en motfråga begravd: En norm- och samtidskritisk bildningssyn förutsätter väl också ideologiska utgångspunkter – som när de blir mainstream och politiskt korrekta – också kan kritiserars?

3.

I tidskriften *Ikaros* (nummer 3-2012) skrev jag om folkbildningens progressiva och pragmatiska hållningar som en motivkonflikt, där ”det som är radikalt idag är politiskt korrekt imorgon.” Det låter ju som ett fyndigt uttryck, men jag har reviderat min hållning. Det finns inte någon naturlag som säger att en normkritisk attityd cementeras till det nya normala – tvärtom: många gånger kommer en motreaktion från det ”gamla” normala i form av kulturell och politisk regression – ta nu den nationalistiska populismen som ett aktuellt exempel.

En framtidsorienterad bildningssyn bör alltid flytta fram positionerna i form av radikala *tolkningar* av samtidens bildningsbehov – *progressiv bildning söker alltid förändring, något som ännu inte är, men som kan spanas i samtiden och anas i framtiden.*

Idag när data automatiseras och algoritmiserats, borde vi diskutera etiska frågeställningar om artificiell intelligens och de stora mediemogulernas övermakt över våra preferenser och ”behov”. Lina Rahm är en dynamisk folkbildningsforskare, som intervjuat studerande på folkhögskolor och som forskat i hur ny teknologi behandlas inom svensk folkbildning. Hon pekar på en ambivalent tradition, som balanserat mellan pragmatisk inläring av ny teknik och moralisk panik i stil med ”teknologin tar över våra jobb”.

Rahm tar i sin avhandling från år 2019 upp frågan om digitalt medborgarskap och inklusion, som ses som en föreställd förutsättning för att vara en god medborgare. Svensk folkbildning har sedan 1950-talet organiserat massiva utbildningar och kampanjer kring ny teknologi och datorer som skapat tilltro eller misstro mot att dessa kompetenser

behövs idag och i framtiden. Kopplingen till folkbildning görs sällan i samhällsanalyser, men Rahm visar att det finns historiska mönster i hur det digitala medborgarskapet konstrueras om och om igen för varje ny digital generation – och där ska folkbildningen fixa inklusionen.

Inspirerad av Lina Rahms forskning vill jag fortsätta med ett lite tidstypiskt resonemang (spaning) och lite framförhållning gällande digitaliseringen (aning): *bildningens fiender tar över den digitala cyberrymden*, och: *vi behöver ett existentiellt immunförsvar och etisk styrförmåga gällande artificiell intelligens och algoritmiserad kunskap*.

Jag menar, hackers och trollfabrikanter är ju aktiva digitala medborgare, i den meningen att de har hög digital kompetens. Och 5G-konspirationer har ju lett till en digital aktivism där nyligen byggda 5G-master har utsatts för förstörelse, och till och med högt utbildade människor kopplar ihop disparata fenomen såsom 5G, Bill Gates och pedofili till en illaluktande soppa.

Min poäng är att hög digital kompetens och utbildning inte per definition leder till bildning, även om det finns statistiska korrelationer mellan de två. Här vill jag lyfta fram behovet av medialäskunnighet, källkritik och faktacheck – och det är fatalt att inget EU-land har medialäskunnighet som undervisningsämne i den formella undervisningen av barn och unga, undantaget England som har gjort sin brexit.

Litet lättnad erbjuder senaste Eurobarometer om falska nyheter och online-disinformation (2018), där 85 procent över 26.000 svarande angav att falska nyheter är ett problem i deras land, och att 83 procent såg dylika nyheter som ett problem för demokratin. Det låter lovande – men resultatet måste problematiseras.

Jag deltog nyligen i ett europeiskt seminarium för vuxenutbildare om "Critical thinking in times of mass disinformation" där nyckelföreläsaren Julian McDougall påpekade att "falska nyheter" används på båda sidor av *fact/fake*-myntet. Enligt honom gör man alltför lätt en polarisering i rationella faktabaserade nyheter, och snedvridna fusknyheter som är irrationella – detta är en *binär konstruktion* som inte håller en närmare analys.

Ska alltså bildningens fiender besegras med faktaspäckade, bildande motargument? Kanske inte enbart: hur kan välunderbyggda fakta presenteras så att de påverkar medborgarna även på andra sätt, till exempel emotionellt, och därmed leder till ökat engagemang? Greta

Thunberg verkar ju vara ett strålande exempel på hur ungdomar världen över engagerat sig i skolstrejker för klimatet både med förnuft och känsla – samtidigt som hon själv blivit måltavla för trollfabrikörer i alla valörer som vädrar konspiration och illvilja.

Bildning handlar om urskillningens svåra konst i ett snårigt medielandskap i konstant förändring – utan att hemfalla till binär svartvit logik. Här håller jag snarare med mediagurun Douglas Rushkoff som påtalat att medieläskunnighet handlar om resiliens; att tåla förändring och osäkerhet, att leva tillsammans med andra världsmedborgare, och att finna gemensamma hållpunkter för delade verklighetsuppfattningar. Svårt, men nödvändigt?!

4.

Artificiell intelligens kan, i analogi med Lina Rahms historiserande forskning, ses som ännu ett imaginärt teknologiskt projekt – var i resonemanget finns progressiv bildning för framtiden, eller framtidens progressiva bildning?

Artificiell intelligens baserar sig bland annat på kodning, robotik och maskinlärande, där kodningen och robotarna styrs av mänsklig programmering. Maskinlärandet däremot – vad händer när den mänskliga kontrollen släpper, och maskinerna s.a.s. driver utvecklingen mot ett oförutsägbart kaos? Att se enbart på de mänskliga handlingarna räcker alltså inte längre till – maskinlärandet som är en del av AI:s planetära intrång i vår vardag kan leda till hittills oanade konsekvenser i hela det mänskliga och maskinella ekosystemet, på gott och ont.

Gott och ont – är samtidens och därmed framtidens, moral alltmör algoritmisk, maskinellt kodad moral? Moral är ju handlingar, medan etik är värdebaserade reflektioner bakom handlingarna. Maskinlärandet pushar handlingarna utanför det mänskliga inflytandets gräns, vilket innebär att AI kan upplevas som problematiskt ur bildningens synvinkel. Det finns ju i klassisk mening en stark koppling mellan bildning och människoblivande, att människan växer till sin fulla potential genom bildning. Om, och när AI går bortom den potentialen – vilka konsekvenser får det för mänskligheten?

På finska finns det en fyndig synonym till artificiell intelligens, *tekoäly* (AI) som kan förvandlas till stödintelligens, *tukiäly*. Detta ordpar utgår från synen att kodad, maskindriven AI är OK så länge som den stöder och effektiviserar den mänskliga produktiviteten. Men all ny

teknik verkar leda till en inbyggd ambivalens i förhållande till framtiden, en pendling mellan utopi och dystopi – och i denna planetära cyberrymd borde folkbildningen utveckla en planetär pedagogik som matchar de följdfrågor som AI ger upphov till. Kulturskribenten Håkan Lindgren skriver om AI och poesi att vi borde koncentrera oss på annat än maskiner som fejkar poesi: ”Var inte poängerna med den tekniska utvecklingen att människan skulle få mer tid över till poesi?”

5.

Det finns en modig dansk folkbildare och visionär som vågat tänka längre om AI som utopi eller dystopi – Lene Rachel Andersen. Hon skriver i sin bok *Metamodernity* (2019) följande:

Det finns i grunden två vägar som mänskligheten kan gå. En, där AI blir smartare än människor, bokstavligen utklassar oss och förstör därmed mänskligt liv på jorden. En annan, där vi gör ett existentiellt val som djurart, stoppar den teknologiska upprustningen, och tar kontroll över vår tekniska utveckling, i stället för att tekniken löper amok och dehumaniserar oss.*

Andersen beskriver alltså två alternativa framtidsscenarier i en tid där framstegen inom bio-, info-, nano- och kognitiva teknologier samman-smälter ”...teknologi och biologi på den minsta molekyllära nivån.” Den imaginära bild – alltså bildning som inte är – Andersen målar handlar om att mänskligheten behöver ta med sig de bästa bitarna ur de ursprungliga, förmoderna, moderna och postmoderna kulturella koderna, och därmed utveckla en kollektiv moralisk kompass som inrymmer både ökade frihetsgrader och större ansvarstagande för vår planet.

Trots att Andersens utopi innehåller kritiserbara generaliseringar och abstrakta begrepp, finns här ändå en handfast koppling till framtidens bildning: ”Det handlar inte bara om utbildning och mer och bättre utbildning, det handlar om moralisk och emotionell mognad som gäller ökad frihet och ökat ansvar, det handlar om kopplingen till naturen och att vara bekant med de ursprungliga och förmoderna traditioner som inrymmer tidstestade existentiella svar. Det är en mycket rikare edukation, som tyskarna kallar Bildung. Att erbjuda denna Bildung är en utmaning i sig.”*

6.

Vi håller oss ännu till danska folkbildare, och resonemang kring digitalisering: faktsförfattaren Mads Vestergaard har i boken *Digital Totalitarisme* (2019) konstaterat ”Digitaliseringen banar väg för en inbegripande, omfattande övervikt och en ny form för datadriven social kontroll, som ställer medborgarna i ett sämre ljus. // Vi ska reglera den teknologiska utvecklingen, så den snarare förstärker än försvagar enskilda medborgare.”* Vestergaard förordar starkare juridiska rättigheter för medborgarna, och starkare reglering av myndigheter och olika datakänsliga verksamheter – i Finland hade vi ju 2020 ett case där en dataläcka i terapicentret Vastaamo ledde till en stor skandal då tiotusentals terapisesioner läckte ut på grund av bristfällig data-säkerhet.

Mikkel Vinther, som är lärare vid folkhögskolan i Krogerup och dess utbildning Det Digitale Menneske, utvecklar vidare resonemanget kring digital bildning: ”Kanske vi har i vår iver att diskutera regler och normer – bildning och etiska riktlinjer – glömt att vi som befolkning behöver grundläggande förutsättningar för att överhuvudtaget kunna tala om spelreglerna: vi känner inte spelplanens landskap och brickornas inbyggda manöverbegränsningar. I första hand behöver vi digital medvetenhet. Vi behöver en grundläggande förståelse för hur den digitala världens aktörer tjänar pengar, sorterar innehåll, samlar på digitala fotspår, utövar makt.”* Här kommer vi tillbaka till det digitala medborgarskapet, som utövas av kritiskt medvetna medborgare. Utmaningen är gigantisk enligt Mikkel Vinther, som hänvisar till en amerikansk studie vid New York och Princeton University som visar att amerikaner över 65 år delar sjufalt fler fake news-artiklar på Facebook än 30-34-åringar. Facebook har en del kallat Fakebook – även om den stora skillnaden i delningar långt kan förklaras med algoritmernas självförstärkande logik.

7.

Efter föregående utvecklingar och associationer kring bildning och digitalisering kommer jag nu att redovisa för eget tankegods om bildning på djupet – som varken är självförhävelse eller martyrskap efter en 35 år lång vandring på folkbildningens stigar. Kallar mig numera erfarenhetsexpert på folkbildning, och har lanserat begreppet djup-

bildning (eng. *deep bildung*) inspirerad av begreppet djupekologi (*deep ecology*) och tankar av den norske filosofen Arne Naess (1912-2009).

Förutom begreppet ekosofi, där Naess använder kunskapsbegreppet *sofia* i samma mening som filosofi – i betydelsen insikt och visdom i handling – har Naess även ett embryo till en uttalad bildningssyn när han jämför begreppen utbildning och inbildning.

Utbildning är hos Naess beskriven som ”vikten på kunskap mer än vetenskap, på abstrakta ämnen mer än på konkreta, och dessutom tillväxten i ämnesmångfald och volym.” Naess kritiserar utbildningen för låtsas-objektiv kunskap, där ”...medmänniskor blir objekt för konkurrens och forskning utifrån snarare än inifrån sig själva. Medmänsklighet och medkänsla är känslor som då blir underordnade.” Här kommer ett nyckelcitat hos Naess, som i sin vokabulär introducerar begreppet inbildning:

Jag finner inget bra ord för det jag försöker uttrycka, men kanske vi kan använda ’inbildning’. Med det menar jag att lägga vikt vid att inre värden som känslor, kreativitet och fantasi borde vara en självskriven del av all skola och undervisning i vårt samhälle. I stället för utbildning borde vi tala om inbildning eller inåtbildning. Det handlar om något som kommer från hjärtat, från känslolivet. Hur kan känslomässig inbildning så kombineras med utbildning?

8.

Utgående från Naess finner jag ett gyllene tillfälle att göra en analogi mellan djupekologi och djupbildning. I min kommande bok *Syväsivistys* (djupbildning) som utkommer på finska senare på hösten 2021, formulerar jag begreppet med följande ord:

Djupbildning är en process som föds inifrån människan och skapas tillsammans med människor och deras gemenskaper. Processen leder till erfarenhetsbaserad känsla av koherens, hoppgivande handling och hållbar framsyn. Djupbildningens riktning och radie är inifrån utåt, i växelverkan med allt levande.*

Lånen från Naess är uppenbara då inbildning blir djupbildning i analogin, där riktningen och aktionsradien växer och strålar inifrån utåt, i ständig växelverkan mellan människan i det lilla och stora ekosystemet. ’Koherens’ är även ett närbesläktat begrepp, utvecklat av

* Översättning: Björn Wallén

hälsofilosofen Aaron Antonovsky, som skrivit om känsla av sammanhang och hälsa ur ett salutogent perspektiv. Och i 'växelverkan med allt levande' bygger jag vidare på N.F.S. Grundtvigs begrepp *levande vekselverknig*. När man utvidgar detta begrepp från Grundtvig till att gälla människa och miljö som delar i lokala och planetära ekosystem, skapas det intressanta kopplingar till dagens komplicerade och svåra globala utmaningar.

Dags att knyta ihop mitt spiralliknande resonemang om framtidens bildning, som rört sig från digitalisering till djupbildning. All bildning för framtiden behöver se kritiskt på samtidens utmaningar, inklusive bildningen i sig själv. En progressiv och planetär bildning är med nödvändighet förändrande och förundrande, icke-vetbar, utopisk, och i den meningen bildning som ännu inte är.

För att återgå till inledningen: bejaka din djupaste längtan om framtiden – du är en del av en planetär förändringsrörelse. Ett landskap som Södergran för nästan 100 år sedan beskrev poetiskt – och planetärt: *Månen berättar mig i silverne runor/om landet som icke är./Landet, där all vår önskan blir underbart uppfyllt./landet, där alla våra kedjor falla./landet, där vi svalka vår sargade panna/i månens dagg.*

Litteratur

Antonovsky, Aaron. 1987. "The salutogenic perspective: Toward a new view of health and illness", *Advances* 4 (1): 47-55.

Antonovsky, Aaron. 1998. "The sense of coherence: An historical and future perspective", i McCubbin, Thompson & Thompson & Fromer (red.) *Stress, coping and health in families: Sense of Coherence and Resilience*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Grundtvig, N.F.S. 1847. *Lyckönskning til Danmark med Det Danske Dummerhoved og den Danske Höiskole*.

Lindgren, Håkan. 2021. "AI-poesi är inte framtiden," *Hufvudstadsbladet* 16.5.2021.

Naess, Arne. 1981. *Ekologi, samhälle och livsstil. Utkast till en ekosofi*. Övers. Ingvar Lindbom och Vanja Sparrman. Stockholm: LTS förlag. Orig. *Ökologi, samfunn og livsstil*. Oslo: Universitetsforlaget, 1973.

Naess, Arne. 2000. *Livsfilosofi*. Övers. Mona C. Karlsson. Stockholm: Natur och Kultur. (2000). Orig. *Livsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget, 1999.

Rahm, Lina. 2019. *Educational imaginaries – a genealogy of the digital citizen*. Linköping: Linköping Studies in Behavioural Science No. 214.

Rushkoff, Douglas. 2017. *Throwing Rocks at the Google Bus: How Growth became the Enemy of Prosperity*. London: Portfolio Penguin.

Suoranta, Juha. 2020. Föreläsningen *Kriittinen vapaa sivistystyö* (Kritisk folkbildning) 3.12.2020 i samband med utbildningen *Vapaan sivistystyön virtauksia* (Fria bildningens strömningar), ett samarbete mellan Tampereen yliopisto, Kansalaisfoorumi och Fritt Bildningsarbete.

Södergran, Edith. 2014. *Dikter & aforismer*. Helsingfors: SLS/Atlantis.

Wallén, Björn. 2012. ”Folkbildning 2.0 – eller storyn om en motivkonflikt”, *Ikaros: Tidskrift om människan och vetenskapen* 12 (3): 17–18.

Wallén, Björn. 2021. *Syväsivistys*. Opublicerat manuskript, publikation 15.11.2021
Citat på finska: *Syväsivistys on sisäsyntyinen ja yhdessäluova prosessi ihmisissä ja heidän yhteisöissään, synnyttäen kokemuseräistä koherenssia, toiminnallista toivoa sekä kestäväää tulevaisuutta. Syväsivistyksen elävän vuorovaikutuksen suunta ja sädekehä avartuu sisältä ulospäin.*

Vestergaard, Mads. 2019. *Digital Totalitarisme*. Köpenhamn: Informations Forlag.

Vinther, Mikkel. 2019. *Med Grundtvig og Hal Koch til Kamp mod Dataudnyttelse, Misinformation og Algoritmiske Sorte Bokse*. *Højskolebladet* 5/2019: 10-13.

Maria Joutsenvirta

Uppbrottets tid kallar till planetär bildning och förnyande inläring

En bra framtid ligger i människornas händer, nu mer än någonsin tidigare. Vi lever i en värld där gränserna för naturens bärkraft på flera sätt har överskridits och där ökande ojämlikhet hotar samhällenas stabilitet. Människans globala inverkan har redan under en lång tid varit så kraftig att vår planet anses ha övergått till en helt ny geologisk tidsålder, antropocenen. Vi formar nu planeten mer än de övriga naturkrafterna sammanlagt. Flera saker som benämnts välfärd har vänt sig mot människorna.

Vi kan inte längre förhålla oss till livet på jordklotet på samma sätt som vi tidigare gjort. Vår naturrelation måste byggas om. Naturen är varken en fabrik som erbjuder oändliga resurser för människans konsumtion eller en avskrädesplats där nyhetssuktande konsumenter kan slänga sitt översvämmande överflöd. En utnyttjande naturrelation uppehåller livsstilar som slösar resurser och förorenar omgivningen.

Att endast effektivera och förbättra existerande lösningar leder inte till en hållbar framtid. Flera saker måste tänkas om. Det behövs mod att ifrågasätta de värden som ligger bakom överkonsumtionen och att ställa djuplodande frågor om liv, mänsklighet och vår uppgift på en sårbar planet. Som människor och som samhällen måste vi växa, det vill säga bildas, till en ny naturrelation. Detta innebär även att vi måste skapa en ny relation till oss själva, eftersom människans liv är helt sammanknutet med den icke-mänskliga naturen. Vi är en del av naturen.

Förnyande bildningstänkande uppdaterar våra framstegsideal

Det är möjligt för det goda att fortsätta då vi gör oss öppna för att ifrågasätta de värderingar och uppfattningar som styr våra liv. Det har blivit bildningssamhällets uppdrag att ändra på utvecklingens riktning och dessutom i snabb takt. Vår uppfattning om såväl bildning som

MARIA JOUTSENVIRTA är ekonomie doktor, forskare och inlärningsdesigner affilierad med Aalto-universitetets forskningsgrupp Sustainability in Business (SUB). Hon är författare bland annat till boken *Sivistys vaurautena: radikaalisesti, mutta lempeästi kohti kestävää yhteiskuntaa* (2020) tillsammans med Arto O. Salonen.

framsteg kan inte längre basera sig på en utnyttjande naturrelation eller på åtskiljandet av människan och naturen.

I boken *Sivistys vaurautena* [Bildning som rikedom] (Joutsenvirta och Salonen 2020) kartlägger vi vägar till en kulturförnyande bildning och en framstegsberättelse i vilken vår nuvarande materialistiska människoupfattning och människans relation till verkligheten ifrågasätts. Ohållbara levnadssätt är inte i första hand ett resultat av individens nonchalans eller girighet. Klimatkrisen, massutdöendet av arter och andra välfärdshotande problem är oönskade kollektiva följder. De uppkommer i en kulturell kontext där ohållbara tillvägagångssätt representerar det normala beteendet hos majoriteten av medborgarna, medan det hållbara tillvägagångssättet representerar en alternativ livsstil som anammas av en minoritet. Speciellt inom de överkonsumerande samhällena på det norra halvklotet finns det skäl för nytänk kring vad bildning, rikedom och framsteg egentligen betyder.

Upplysningen och den vetenskapliga världsbilden har spelat en central roll i de västerländska samhällenas moderniseringsprocesser och i skapandet av dess värdegrund. I den moderna människans framstegstänkande har kulturen skilts från naturen och placerats ovanför den. Förhållandet mellan människan och den övriga naturen har framställts som en kamp som människan kan vinna med hjälp av vetenskap och teknologi. Den moderna tidsålderns människa har framstått som en framåtsträvare som utvecklade den rationella vetenskapen och som uppskattar individualitet, självständighet och förnuft. Uppfattningen av verkligheten baserar sig på en uppspjälkande och förenklande tolkning. Man har försökt förstå fenomen genom att rycka loss dem från sina kontexter och spjälka upp dem. Genom förenkling och rationella resonemang har man försökt göra världen förståelig och möjlig att kontrollera.

En verklighetsrelation som baserar sig på en mekanistisk och linjär logik kan skapa en känsla av kontroll, men samtidigt beskriver den en värld som inte existerar i verkligheten. Den gör vårt förhållningssätt till saker, människor och natur snävare. Den kunskap som finns hos

en individ eller inom en vetenskaplig disciplin ställer sig lätt ovanför annan kunskap.

I bakgrunden för de ekologiska kriserna ligger en långvarig utveckling där verklighetens mångfasetterade och konstant föränderliga natur har bortförklarats. Vi har mötts av frågor som inte besvaras av en teknologi och ett framstegstänkande som spjälkar upp verkligheten. Som läkemedel mot den ohållbara utvecklingen behövs kulturförnyande bildning.

Strävandet efter ett gott liv kan inte längre baseras på att kontrollera naturen. Naturen blir inte värdefull först då den konsumeras. Inom den rådande materiella gestaltningen av rikedom görs dock detta antagande. I samband med industrialiseringen sammansmälte den västerländska framstegsfilosofin med en välfärdsmodell som går ut på att uppnå materiell rikedom genom att utnyttja naturen. Detta sker genom konsumtion och genom att öka människors förbrukning av tid och pengar på marknader med fri konkurrens. Produktion av välfärd utanför marknaderna började även förfördelas i samband med industrialiseringen och anammandet av mätaren bruttonationalprodukt (BNP). Pengar blev måttstocken för utveckling och samhälleligt värde. Beslutsfattarnas uppmärksamhet riktades allt mer mot de penningekonomiska aktiviteter som skedde i samhället. Ökningen i efterfrågan på saker och tjänster intog en nyckelposition i uppehållandet av välfärdssystemet. Man antog att en så stor lön som möjligt och ökande konsumtionsmöjligheter skulle garantera ett gott liv för människorna.

Pengar är inte rikedom i sig självt. Man kan naturligtvis använda pengar för att skaffa saker som ökar välfärden, men många saker som är centrala för välfärd går inte att köpa, och det skulle inte heller vara klokt att kommodifiera dem. En välfärdsmodell som i grunden är beroende av en ökning i BNP styrs inte av jordklotets bärkraft, mänskliga grundbehov eller upplevelser av samhörighet. (Joutsenvirta et al. 2016.) Tvärtom har ansamlandet av rikedom och betonandet av konkurrens ökat överkonsumtion, själviskt beteende och attityder av typen ”vinnaren tar allt”.

Inbäddat i det framstegstänkande som grundar sig i materiell rikedom finns ett starkt drag av förödmjukande och förolämpande av naturen. Eftersom människan är en del av naturen reflekteras detta beteende indirekt även mot oss som tillhör människosläktet, vare sig vi är medvetna om det eller inte. Det ohållbara utnyttjandet av natu-

ren fick sin början i samband med att kontakten till den övernaturliga naturen och dess helighet började försvagas. Jämfört med oss hade tidigare generationer en bättre förmåga att bibehålla en balanserad och respektfull relation till naturen. Ur naturen togs bara det som behövdes för fortsatt liv. 'Cirkulär ekonomi', ett begrepp som upprepas som ett mantra av dagens ledare i deras festtal, var förr en självklar del av människornas vardag: i hushållen slösades ingen mat och det uppstod knappt något avfall. Annat är det nu, då vi lever i materiellt överflöd men livet verkar ha förlorat sin vidare mening.

En mångfasetterad rikedomsuppfattning och planetärt bildningstänkande

Välfärdsmodellen som baserar sig på materiell rikedom har försvagat vår förmåga att gestalta vad som är positiv samhällsutveckling och vad som inte är det. Hos många saknas en uppfattning om vad som är goda grunder för vardagliga val och vilken mängd av materiell lyx som räcker till för ett gott liv. Att styra utvecklingen till ett hållbart spår kan inte vara beroende av individuella val. Få kan hoppa av konsumtions-samhället och det prestationsinriktade arbetslivet som uppehåller det. Förändringen kräver samarbete på flera plan och en upplevelse av samhörighet. Detta betyder dock inte att individer inte skulle ha ett eget ansvar och möjligheter till att fatta hållbara beslut.

En central fråga för bildning är hur vi, som en del av våra gemenskaper och samhällen och som en del av planeten, ska kunna börja betrakta, uppleva och existera i världen på ett annat sätt. Vilka saker kunde utgöra ett gott liv och arbete om vi inte längre kan vara västerländska konsumentmedborgare? Det är högst angeläget att ställa sådana frågor i vår samtid och det är även brådskande att begrunda dem. Tidigare har stora, fredliga samhällsförändringar kunnat pågå i flera generationer. Under den nuvarande klimatkrisen har vi bara 10–20 år på oss.

I långt utvecklade samhällen, såsom i de nordiska länderna, har konsumtion och prestationer mist sin kraft som garantier för ett gott liv. Vid sidan om konkurrensbaserade marknader finns ett behov av att förstärka sådan verksamhet som baserar sig på jämlikhet, omsorg och tillit och som skulle motverka ansamlingen av rikedom samtidigt som den skulle stöda ett generationsöverbyggande, holistiskt tanke-sätt. Rikedom i tid och socialt umgänge har redan på flera punkter

blivit en större faktor för välfärd än materiell rikedom. Många former av generationsöverbryggande hjälp, omsorg och stöttande främjar immateriell, social rikedom, vilket i sin tur minskar betydelsen av det konstanta insamlandet av materiella ting och större inkomster i jakten på ett gott liv.

Den världsomfattande pandemin har konkret påvisat detta. Coronakrisen vände upp och ner på vår normala yttre världsordning och hjälpte oss att ta avstånd från en konsumtions- och prestationsfokuserad livsstil. Krisen lyfte fram oron om våra närmastes välmående, speciellt då det gäller barn, ungdomar och äldre. Gemenskap, hjälp, omsorg och uppfostran fick snabbt mer utrymme både i vardagen och i samhällsdebatten. Den gemensamma krisupplevelsen har fört med sig ett vaknande till vad som är viktigast i livet och var de stora samhällseliga problemområdena ligger. Krisen hjälper oss att lägga välfärds-samhällets medborgares liv i relation till situationen för jordklotets mindre lyckligt lottade. Hos många inhyser kampen mot coronaviruset även hopp om att en systemisk förändring av samhället, som tidigare verkat omöjlig, trots allt skulle kunna genomföras.

En mångsidig rikedomsuppfattning hjälper samhällen att minska sina beroendeförhållanden till en självcentrerad, konsumerande livsstil och tillväxt mätt i BNP. Då rikedomsuppfattningen utvidgas blir det möjligt att sträva efter ett gott liv genom mer immateriella former av tillfredsställelse. Detta borde vara den rådande riktningen i långt utvecklade, överkonsumerande samhällen.

En framstegsberättelse som baserar sig på en mångsidig rikedomsuppfattning bygger ett bildningssamhälle där bildningen är planetär till sin natur. Omsorgens krets utvidgas från att omfatta dem som står en nära till att beröra alla människor på planeten, vars liv direkt eller indirekt är sammankopplade med våra egna genom det globala ekonomiska systemet. En betydande del av den nordliga konsumentens ekologiska fotavtryck uppkommer i nuläget på bekostnad av välfärd för medborgarna på det sydliga halvklotet. Utvidgningen av omsorgens krets begränsas inte till människor, utan den omfattar även djur, växter, atmosfären och jordmånen samt de ekosystem som dessa bildar.

Arbete i förändring

En av bildningens uppgifter är att förnya ekonomin och arbetet för att omvandla dessa till förändringskrafter för en hållbar framtid.

Ekonomi handlar inte längre endast om pengar, utan om en framtid med livsförutsättningar för alla människor och andra arter, inklusive kommande generationer. Det skulle löna sig att röra sig bort från att hylla marknadernas effektivitet och överlägsenhet mot en mer kooperativ ekonomi, där fokus riktas på ekologisk och social återuppbyggnad. (Bios 2019; Hellström och Porevuo 2020.)

I utbildning för barn och unga borde man beakta arbetets förändrade former, som är en följd av ekonomins förnyelse. Ungdomen kommer att ha ett helt och hållet annorlunda arbetsliv än det nuvarande. Det som ligger bakom förändringen är inte endast digitaliseringen och den ökande användningen av artificiell intelligens. Uppfattningen om arbete utvidgas så att även annan välfärdsfrämjande verksamhet än det traditionella lönearbetet räknas som arbete. Det föds nya former av verksamheter, modeller för gemensamt delande och verktyg för utbyte. Medborgarnas aktiva aktörskap och deras upplevelse av lösningskapande ökar då olika former av lokala och gemensamma ekonomier förstärks. (Joutsenvirta 2020; Hirvilampi och Joutsenvirta 2020; Raworth 2017; Schor 2010.)

Undantagstiden som förorsakats av coronaviruset har sporrat självorganiserande samarbete, som kan visa sig vara en mer förändringskraftig verksamhetsform än arbetslivets nuvarande stela strukturer. Radikalt innovativa lösningar föds ofta underifrån, utgående från lokala människors behov. Det föds alternativ som samtidigt skapar trygghet för människor, livskraft för naturen och nya arbetsplatser för samhället. Bra exempel på detta är kooperativjordbruk, som ökar graden av självförsörjande, och lokala försök med decentraliserade och intelligenta energilösningar.

Gestaltandet av olika sätt att skapa värde i samhället utvidgas. Flera av de saker som behövs för skapandet av värde och lösandet av problem finns det rikligt av. Dessutom utökas de än mer då de frikostigt delas med andra. Arbete som lägger fokus på oändliga resurser – såsom tillit, kreativitet, kunskap, medlidande och djärvhet – uppmuntrar människor till att anamma nya praktiker och former av aktörskap. Arbetets betydelse utvidgas till att omfatta mer än en konstant strävan efter att utöka materiell rikedom, så att människan finner en starkare samhörighet med andra människor och den övriga naturen. Människans upplevda välfärd och meningsfullhet ökar samtidigt som kommande generationer får bättre förutsättningar för ett gott liv. Immateriella

former av rikedom skapar sundhet och balans i relationerna mellan människan, samhället och jordgloben. I stället för den tävlan om levnadsstandard och det karriärklättrande som förstärker känslan av lösryckthet, ges plats i livet åt riklighetens logik och en upplevelse av samhörighet.

Från effektivitetstänkande till levande, ömsesidiga relationer

De tankemodeller och procedurer som är i bruk inom organisationer svarar inte mot omgivningens ökade komplexitet. Hållbara lösningar uppstår inte ur välbekanta effektivitetsmodeller. Ett mekanistiskt förhållande till världen som baserar sig på linjär logik bortförklarar verklighetens levande karaktär som konstant förändras på överraskande sätt, det vill säga dess komplexitet.

I praktiken sker detta genom att organisationernas långt specialiserade kunskapsbas och expertis i samband med strukturernas silofiering skapar alltför snäva och tekniska lösningar som är borttryckta ur sina kontexter (Kosonen et al. 2021). Man försöker kontrollera undersökningsobjekten med hjälp av kunskap som är forskningsbaserad och så säker som möjligt. Stora mängder med resurser används för att samla in uppspjälkad data och utveckla bättre teorier. Kunskap som övertygar en aktör kan ofta orsaka en motståndreaktion hos en annan. Perspektiv, värderingar, antaganden och kunskap möts inte.

En specialiserad bas av kunskap och expertis kan skapa en mer exakt förståelse av det undersökta fenomenets delar. Ett levande och konstant föränderligt fenomen är dock större än summan av sina delar. En strävan till att reducera, spjälka upp och ordna ett komplext fenomen förändrar eller till och med förstör just de egenskaperna hos ett sådant fenomen som anses vara de mest värdefulla.

De kontexter och interaktioner som hör till levande system kan inte kontrolleras och deras problematiska natur kan inte diagnosticeras och slutgiltigt lösas. Det enda sättet att förstå sig på ett komplext fenomen är att närma sig det; att ställa sig i ett ömsesidigt förhållande, en "dans", med det. Komplexa problem behandlas ofta felaktigt som endast något mer komplicerade, utan att man förstår att nära samverkan med ett levande system skiljer sig fundamentalt från lösandet av de problem som uppstår på grund av systemet. Vår blotta närvaro

kan ha önskad inverkan på ett levande system. (Blignaut 2019; Poli 2013; Donella Meadows Archives.)

Mot en samlärande och samstyrande verksamhet
För tillfället är inläring för individcentrerat, rationellt och differentierat. Människor strävar efter att utöka sin kunskap och sina färdigheter för att klara sig bättre på arbetsmarknaden och i sina egna prestationer. Den kunniga medborgarens förhållande till kunskap är instrumentellt. Problemens ökande komplexitet förutsätter ett mer interaktivt förhållningssätt till kunskap och färdigheter. Man reflekterar över det egna tänkandet och handlandet i en dialogisk relation till andra människor, och emotionell intelligens blir en central resurs för inläring.

Utöver individcentrerad och dialogisk inläring finns en tredje form av inläring som har fått mer uppmärksamhet men vars tillämpning ännu är i barnaskor. I den utvidgas förhållandet till kunskap och blir systemiskt medan inläringen blir transformativ, det vill säga förnyande. Människans relation till verkligheten utvidgas och hens sätt att vara i världen förändras från att vara differentierat till att vara holistiskt (Sterling 2003; Laineinen 2018). Den typ av inläring som bättre motsvarar fenomenens komplexitet sker då vi utvidgar kunskapens nivåer och typer. Vid sidan om rationellt tänkande och emotionell intelligens tas även kroppslig intelligens i bruk; det vill säga den information och den inverkan på holistisk förståelse som uppnås genom människans kroppsliga förnimmelser och upplevelser (Senge et al. 2004; Scharmer och Kaufer 2013; Hayashi och Gonçalves 2020). Ju mer olikhet, närvaro och uppmärksamt lyssnande som finns i en gemenskap, desto större är sannolikheten att vi kan se långt och djupt: att se vad som händer i hela systemet och hur dess sammankopplade delar fungerar. Genom att kombinera olika typer av information, förnimmelser och upplevelser skapas helhetsmässig förståelse.

Den centrala kraften i transformativ inläring är samhörighet och förmågan att släppa sådana uppfattningar som inte tjänar helheten. Det som vi fäster vår uppmärksamhet vid och riktar våra intentioner mot under en pågående interaktion får en central roll. I stället för individer och delar av helheten riktas fokus mot relationerna mellan människor och saker och dessa relationers natur. Det nya föds och börjar leva i en samkreativ verksamhet där utrymme erbjuds åt det ömsesidiga beroendeförhållandet mellan människor och saker.

Förmågan att stötta och nära detta samkreativa utrymme blir en central metafärdighet. Nyfikenhet och öppenheten för det nya förstärks då vi upplever samhörighet med och tillit till andra. Då människor utöver detta dessutom utövar självreflexion och fördjupar sin relation till omgivningen blir uppfattningen om verkligheten fullare och den radikala kreativiteten vaknar. Man börjar undersöka saker tillsammans, flexibelt och med flera sinnen.

En central del av samfäll inläring är att uppehålla ett utrymme för en sådan okänd möjlighet som uppstår "emergent" då omständigheterna är tillräckligt gynnsamma. Den kunskap som kan uppnås genom sinnen och upplevelser och den icke-språkliga interaktionen har en central roll. Det som får människor att uppleva och pröva på saker, och därigenom att öppna sig för olika världar, föder transformativ inläring. Transformation syftar både på människans mentala tillväxt och på aktörskapets metamorfos.

Genom inläring skapas en koppling till en hållbar framtid som är i sin linda. Man lever sig in i världen sedd genom andra människors eller andra varelsers ögon och förnimmer kopplingar mellan saker. Då man synliggör tankar och känslor som finns vid marginalerna av den nuvarande kulturen, börjar det gamla systemet ge utrymme åt det nya och människor upplever en inre expansion, det vill säga en tillväxt som människa. Bildning blir framtidsbaserat och holistiskt. Man känner igen saker, fenomen och till exempel sociala strukturer, som ännu endast är intuitivt förnimbara och som kan förverkligas genom medvetet arbete. Man kommer inte nödvändigtvis att finna lösningar på problem, utan man lär sig att försöka, misslyckas och acceptera osäkerhet. Samtidigt kan man röra sig mot flera olika lösningsvägar som driver utvecklingen åt det önskade hållet.

Förnyande inläring kräver att vi saktar ner. Människor kan inte tvingas till att innovera något nytt och radikalt. Vi fortsätter att förstöra naturen delvis av den orsaken att arbetslivet utmattar människorna. Vi lever i en teknologidrivna kultur med högt tempo, där rationalitet skattas högt. Fokus ligger på prestationer som man med hjälp av mätning vill genomföra allt effektivare. Rörlighet är avgörande och lösningar påskyndas. Presterandet och de hjärnbelastande arbetssätten håller människorna upptagna och skapar utmattning. Sinnet går på högvarv och kopplingen till det kroppsliga

försvagas. Denna verksamhetskultur hindrar oss från att se kopplingen mellan arbetet och de bredare frågorna. De stora globala utmaningarna kräver dock just detta.

Rationalitet och mätning har länge lockat den moderna människan eftersom de gör det enklare att kontrollera saker. Man har vant sig vid att koppla samman användningen av annan än rationell kunskap med en brist på effektivitet. Det går att göra sig av med detta felaktiga tänkande genom att pröva på nya tillvägagångssätt. I en värld som förändras snabbt går allt som är betydelsefullt inte att veta med hjälp av intellektet. Det medvetna sinnet kan inte tolka all relevant information. Därför är det nyttigt att fränkoppla kreativt arbete från intellektet och den instrumentella kunskapsrelationen.

Nya tankar och idéer föds oftast vid marginalerna av, eller utanför, den verksamhet som anses vara officiell eller normal. Därför är det centralt att fästa uppmärksamhet vid det sätt på vilket man ingår i interaktion med andra och börjar förnimma kopplingar mellan människor och saker. Människan blir då mindre fäst vid vad hen själv tänker, vet och anser. Det som är viktigare är det nya som uppstår kollektivt mellan människor.

Sammanfogandet av bredare nivåer av vetande med rationella resonemang står som grund för allt (radikalt) nyskapande. Då olika sidor av vetande ges utrymme att träda fram och sammansmälta föds något nytt och överraskande. Arbetet är något som stärker och befriar individer och gemenskaper. Man klarar av att frigöra sig från det gamla och det onödiga. Det uppstår till och med utrymme för mirakel. Man finner en större mening med det man gör.

En central utmaning har att göra med vår relation till tiden. Trots att den samhällsomfattande kulturförnyelsen är brådskande skapas en hållbar framtid inte i en atmosfär av brådska utan genom en rytmförändring. Vi lever alltför mycket i en linjär tid där man strävar efter att mäta och kontrollera saker och att otåligt skynda till följande. Den grundläggande känslan i arbetsgemenskaper är att det aldrig finns tillräckligt med tid och alltid för många saker att göra. I linjär tid känns stunden 'här-och-nu' inte vid, utan man ser alltid till de kommande uppgifterna och platserna som kan anas vid horisonten.

Banbrytande gemenskaper använder sig av medel genom vilka man försöker lösgöra sig från effektivitetstänkandets och den rationella planeringens trånga ramverk. Genom att sakta ner arbetstak-

ten övar man på att undersöka komplexa fenomen med hjälp av alla nivåer av vetande. Med hjälp av sådan kunskap som är möjlig att nå genom sinnesförnimmelser och upplevelser lyckas man med att synliggöra saker som gömmer sig bakom självklarheter och ofta även bakom människors rädslor. Man lär sig metafärdigheter som hjälper en att arbeta med komplexa helheter.

Genom att sakta ner blir det möjligt att känna sig fram i relationerna mellan det förflutna, framtiden och samtiden utan brådska eller fördomar. I stunder då man är närvarande är det möjligt att stiga in i 'icke-vetandets' tillstånd och att undersöka även med hjälp av det omedvetna. Konsten har en förmåga att väcka en till det nya. Genom att kombinera vetenskapens och konstens metoder kan vi förflytta oss från en linjär verklighetsrelation till en mer cyklisk sådan.

Liksom livet i allmänhet präglas levande system av olika rytmer. Vetenskapsmannen Einstein lärde oss att tiden rör sig med varierande fart beroende på platsen. Tidens gång är även annorlunda i människans upplevda verklighet. I stället för att blixtnabbt reagera på omgivningen och försöka kontrollera den borde man finna rätt handlingsrytm och rätt timing för handlingarna. Utöver smidighet behövs även förmågan att stanna upp och finnas till i den långsamma tiden för att vi inte ska upprepa samma reaktioner i tanke och handling, utan ge dem möjligheten att utslockna.

Genom närvaron återskapas relationen både till en själv, till andra människor och till omgivningen. Närvaro skapar psykologisk trygghet som även möjliggör mötande och accepterande av ofullständighet och osäkerhet. Dessa är centrala metafärdigheter i en konstant föränderlig handlingsmiljö. Tillsammans kan man vandra i osäkerhetens zon, en "dans" mellan kaos och ordning. Då uppstår levande, flödande interaktion.

I betydelsefulla flödande stunder kan man lösgöra sig från gamla trosuppfattningar och skapa kontakter utgående från den egna upplevelsevärlden. Det radikala nya börjar utformas "liksom av sig självt" i en interaktion där man vågar dröja i 'icke-vetandets' tillstånd och därmed öppna sig för det nya som först börjar ta form. Denna form av systemisk saminläring kan förnya de uppfattningar om mänsklighet, tidsrelation och vetande som är djupt ingrodda i vår verksamhetskultur. I dessa uppfattningar kan man finna centrala aspekter som skapar kontakter till helheten och sätter igång den radikala kreativiteten

i gemenskapen. Samtidigt upplever människor meningsfullhet och en vilja att engagera sig i det gemensamma ändamålet.

Till sist

Bildning innebär att vi som är vuxna kan fortsätta att växa som människor och ifrågasätta de trosuppfattningar som ingår i vår ohållbara levnadssättskultur. Vad är verkligt meningsfullt i vårt liv och vad är onödigt? Hur skapas ett gott liv även utanför expertmedborgarskapet som optimerar ekonomisk nytta och prestationer? Alla former av strävan efter ett gott liv är inte längre etiskt acceptabla eller möjliga med tanke på jordens bärformåga. Vi måste ändra på grunderna för såväl människors varande som för deras vetande och handlande. Det som blir avgörande för en god framtid är om vi klarar av att läka vårt utnyttjande naturförhållande och förvandla det till ett ömsesidigt sådant i tid. Detta är mätaren för bildning i de överkonsumerande samhällena.

Det planetära bildningstänkandet erbjuder en väg för kulturförnyelse som har som ändamål att anpassa människans handlande till planetens begränsningar och att förankra livet i en stadigare grund. Inläring är i sin tur en kraft med hjälp av vilken man kan bygga en hållbar framtid och förändringsflexibilitet, det vill säga resiliens, inom gemenskaper. Den nya framstegsberättelsen återger inte den linjära uppfattningen av rörelse framåt. Samhällets framstegsmodell är snarare spiralaktig, utgående från knutarna i människonätverk – det vill säga från människors möten. I varje möte har människan en möjlighet att sammankoppla sig med saker som är meningsfulla för hen själv, där hen kan förverkliga sig själv i samklang med det gemensamma ändamålet.

Dagsaktuella komplexa utmaningar kallar till medvetna kollektiv och den levande organismens andningsrytm. Genom att stöda ett mångfasetterat tidsförhållande blir det möjligt att uppväcka arbetsgemenskapernas radikala kreativitet och att öka känslan av koherens hos människor, det vill säga hanterbarheten och meningsfullheten i deras liv. Mänsklighet utövas så, att både sociala och ekologiska förhållanden tas i beaktande. Man lär sig att kliva över sina egna fördomar och att utvidga sitt eget sätt att existera i världen.

Det ligger en betydande outnyttjad potential i djupt mänskliga och gemenskapsfokuserade färdigheter. Dessa färdigheter låter sig inte enkelt mätas, men de tenderar att lyfta fram både sakers inbördes

beroendeförhållanden och det bästa av mänskligheten. Vi får skymtar av saker som inte ännu finns, men som kan vara avgörande för hållbarhetsupprottet. Vi lär oss hur lösningar som nu håller på att formas – som emergerar – kan materialiseras till en existerande, hållbar framtid.

Översättning från finska av Emil Kaukonen.

Litteratur

- Bios 2019. Ekologinen jälleenrakennus. Publicerad 7.10.2019. Tillgänglig: <https://eko.bios.fi>
- Blignaut, Sonja 2019. 7 Differences between complex and complicated. Medium, Noteworthy – The Journal Blog, Aug 19, 2019 <https://blog.usejournal.com/7-differences-between-complex-and-complicated-fa44e0844606> Hämtad 29.5.2021.
- Donella Meadows Archives. Dancing With Systems by Donella Meadows. <http://donellameadows.org/archives/dancing-with-systems/> Hämtad 30.5.2021
- Hayashi, Arawana & Gonçalves, Ricardo D. (2020). A Pattern Language for Social Field Shifts: Cultivating Embodied and Perceptual Capacities of Social Groups through Aesthetics and Social Field Archetypes. *Journal of Awareness Based Systems Change* 1(1), 35-57.
- Hellström, Eeva & Porevuo, Mervi 2020. Talous tulevaisuuden palveluksessa: kestävä talouden tilannekuva 2020 -luvun taitteessa. Helsinki: Sitran julkaisuja. <https://www.sitra.fi/julkaisut/talous-tulevaisuuden-palveluksessa/> Hämtad 30.5.2021.
- Hirvilampi, Tuuli ja Joutsenvirta Maria 2020. Diverse work practices and the role of welfare institutions. Teoksessa T. Eskelinen, T. Hirvilampi & J. Venalainen (red.) *Enacting Community Economies Within a Welfare State*. Mayfly Books, 47–70. <http://mayflybooks.org/>
- Joutsenvirta, Maria 2020. Merkityksellistä työtä yhden maapallon rajoissa. Teoksessa Haikkola, L. & Myllyniemi, S. (red.) *Hyvää työtä! Nuorisobarometri 2019*. Nuorisotutkimusseura /Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 225. Helsingfors: Statens ungdomsråd & Nuorisotutkimusverkosto & Undervisnings- och kulturministeriet.
- Joutsenvirta, Maria & Salonen, Arto O. 2020. *Sivistys vaurautena – radikaalisti, mutta lempeästi kohti kestävä yhteiskuntaa*. Helsingfors: Basam Books.
- Joutsenvirta, Maria, Hirvilampi, Tuuli, Ulvila, Marko & Wilen, Kristoffer 2016. *Talous kasvun jälkeen*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Kosonen, Mikko, Heinonen, Olli-Pekka, Kallio, Eeva & Häggman, Anna 2021. Murroksen aika haastaa ihmiskunnan kehittymään. *Kanava*, (3), 45-46.
- Laininen, Erkkä 2018. Transforming Our Worldview Towards a Sustainable Future. I verket Cook, J. (red.) *Sustainability, Human Well-Being and the Future of Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Poli, Robert 2013. A Note on the Difference Between Complicated and Complex Social Systems. *Cadmus* 2(1), 142-47.
- Raworth, Kate 2017. *Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st-Century Economist*. Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Scharmer, Otto & Kaufer, Katrin 2013. *Leading from the Emerging Future: From Ego-System To Eco-System Economies*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Schor, Juliet B. 2010. *Plenitude: The New Economics of True Wealth*. New York, NY: Penguin Press.
- Senge, Peter 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, Peter, Scharmer, C. Otto, Jaworski, Joseph & Flowers, Betty Sue 2004. *Presence: An Exploration of Profound Change in People, Organizations, and Society*. New York: Doubleday/Currency.
- Sterling, Stephen 2003. *Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: explorations in the context of sustainability*. PhD thesis. Bath: Centre for Research in Education and the Environment, University of Bath. <http://www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingthesis.pdf>.

Birgit Schaffar

Bildning som pågående etisk fråga och dialog

Bildning är ett krävande begrepp. Det är svårt att "sälja" konceptet. Bildning uppmanar oss till en konstant sökande och letande rörelse; en reflektion vars centrala mening är att jämnt påminna oss om att vi inte får komma till ro i strukturernas bekvämlighet och tankevanornas lättja. Samtidigt, och därmed förbundet, drar begreppet sig medvetet från att definieras och att fångas. Vi ska alltså hela tiden leta efter något utan att veta vad det är vi söker efter.

Det är irriterande, minst sagt. Under sin (idé)historia har bildningsbegreppet undvikit många olika försök att fångas in för att bättre precisera vad man letar efter. Det har slagits fast olika uppsättningar av innehåll, en kanon, bestående av olika ämnen, färdigheter och kunskap som man borde behärska för att vara bildad. Det har skapats pedagogiska institutioner av olika slag för att säkerställa att bildning når så många som möjligt i samhället. Allmän skolplikt med en allmän (dvs. allomfattande) ämnesinriktning har gynnat många, men har även lett till en ny klassegregering och har inte minst missbrukats för att tvinga fram assimilerande eller uteslutande praktiker. Det finns därför många som är kritiska till begreppet bildning och till det som begreppet har betytt och inneburit under sin långa idéhistoria. Denna kritik är viktig. I det följande vill jag dock argumentera för att problemet inte ligger i själva begreppet, i ordet 'bildning'. Det som behöver granskas noggrant och kritiseras är försöket att begreppsligt och institutionellt fånga in någonting, som uttryckligen beskrivs som omöjligt att fångas. Men hur skulle man kunna undvika det?

Bildningens rötter

Bildningsbegreppet har fått sin innehållsliga prägel från grovt sett två stora kulturhistoriska källor. Den går å ena sidan tillbaka till den antika grekiska-hellenistiska filosofin, där man talade om *paideia* som människans allsidiga utveckling. Tanken var att människans intellektuella,

BIRGIT SCHAFFAR är universitetslektor i allmän didaktik vid Helsingfors universitet. Hennes publikationer berör etiska och filosofiska frågor i pedagogik. Hon är redaktör till boken *Filosofins didaktik. Filosofiska betraktelser om att lära sig tänka* (2013).

fysiska och konstnärliga förmågor kan stärkas i likhet med den mänskliga kroppen, så att säga genom andlig ansträngning. Mångsidigheten i kunskapernas och färdigheternas innehåll förmår i sin tur förfina den mänskliga själen. Att lägga vikt på allsidigheten i människans bildning har fortsatt under medeltiden, (de sju fria konsterna, *artes liberaes*) och fördes vidare med humanismen under renässansen.

Den andra starka prägeln får ordet bildning genom den kristna teologin och dess föreställning om *Imago Dei* (Guds avbild). De abrahamitiska religionerna ser på människor som både skapta av Gud och skapade i Guds avbild och likhet (1 Mose: 26-27). I dessa traditioner står människan inför uppgiften att sträva efter denna likhet med Gud. Människans bildliga likhet med Gud finns förverkligad vid skapelsen, men den måste ändå eftersträvas under hela livets gång. Människans uppgift att "bli en bild av Gud" är uttryckligen inte en målinriktad (teleologisk) uppmaning, då människan samtidigt inte ska (och förmår) göra sig en bild av Gud. Det är öppet och upp till människan huruvida hen kommer att lyckas med uppdraget. Paracelsus tolkade dessa teologiska tankelinjer i början av 1500-talet allt mera i en naturalistisk mening (Gud verkar i naturens krafter), vilket sedan banade väg även för bildningens sekulariserade användning i den växande pedagogisk-filosofiska litteraturen.

Under upplysningen och moderniteten (1700- och 1800-talet) för- enades dessa många olika tankefigurer allt mera till ett självständigt begrepp. Med bildning menas nu ett allsidigt formande av människan, som hen genomför självmant i ömsesidig relation till andra och världen. Bildningen av människan strävar efter att utveckla människan och karaktären till fullkomlighet. Bildningens strävan är riktad, men målet är inte givet på förhand. Det är en öppen fråga som ständigt ställer sig till var och en, vad strävan efter godhet, sanning och skönhet kan och borde innebära. (För olika översikter, se Schenk 1996, Meyer-Drawe 2000, Thompson 2009, Masschelein & Ricken 2010, Siljander & Sutinen 2012).

Mellan obestämd öppenhet och nödvändiga ramar

En av de främsta källorna till det moderna bildningsbegreppet finns i Wilhelm von Humboldts tankar. I egenskap av preussisk utbildningsminister hade han uppdraget att planera och organisera det preussiska systemet för den högre utbildningen, det som idag är känt som det von Humboldtska universitetet (von Humboldt 1809, 1810). Tillsammans med texter av Friedrich D. E. Schleiermacher (1808) och Johann G. Fichte (1807) kring liknande teman, utgör dessa tänkare en intressant helhet som uppvisar medvetenhet om svårigheten i att sträva efter den öppenhet som bildningsidealet kräver samtidigt som ett utbildningssystem och dess institutioner kräver tydliga administrativa strukturer och ramar. För att diskutera denna spänning kontrasterar von Humboldt, Schleiermacher och Fichte bildning med utbildning (*Ausbildung*).

Medan bildning betecknar en pågående och radikalt öppen process, beskriver utbildning sådana pedagogiska processer som har ett uttalat mål med en specifik förväntad utgång. Målet i en utbildning kan till exempel vara en examen för en viss yrkesprofession, eller behörigheten till en vidare pedagogisk institution. Men även målet att fostra kunniga medlemmar inom ett visst samhälle beskriver von Humboldt som ett utbildningsmål, som han tydligt skiljer från det öppna bildningsmålet som strävar efter mänsklighet (se även Kant, Herbart, Schleiermacher). Skillnaden syftar alltså till kontrasten mellan kunskap för dess egen skull, där bildningen är ett arbete på en själv å ena sidan, och kunskap i instrumentell mening å andra sidan.

I sina texter kring planerna för ett universitet i Berlin balanserar von Humboldt, Fichte och Schleiermacher noggrant mellan dessa två ytterligheter som finns för pedagogiska verksamheter. Problemet är att den öppenhet som krävs för att värna om bildningen står i direkt motsättning till insikten att konkreta strukturer och ramar behöver skapas för att en pedagogisk institution överlag ska fungera. Låt mig förklara lite närmare.

von Humboldt, Schleiermacher och Fichte betonar vikten av att förstå kunskap som något väsentligen mer än bara information. Information kan mekaniskt läras ut, tillägnas eller produceras i forskningsprocesser. Men att veta och att tänka fodrar något mer än att

kunna genomföra en rationell och logisk slutledningsprocess i snäv bemärkelse. Den bildade personen behöver ha en gedigen bas av faktakunskap om många olika ämnen, men hen ska även veta hur man använder och hanterar informationen och fram för allt vad hen *ska* och *får* göra med kunskapen. Det finns alltså en djup etisk implikation i bildningstanken. Som Fichte påpekar är det viktigaste inom universitetsutbildningen att lära sig att tänka, för att vara förmögen till en pågående bildningsprocess under hela sitt liv (Fichte 1807/2010, s. 97).

För att kunna erbjuda bildning i denna bemärkelse får det inte vara på förhand bestämt vilket bildningsinnehåll en person borde tillägna sig, lika lite som det får vara fastslaget vilka undervisningsmetoder som borde användas och vilka mål hen borde ha, eller hur länge denna process får ta. Öppenheten i bildningsprocesser som studenter behöver genomgå innebär alltså ett krav på att inte instruera dem för mycket utan låta dem hitta sin egen väg och sina egna insikter i den takt som de inställer sig, vilket i sin tur kan främja deras förmåga till självständigt och kritiskt tänkande (Fichte 1807/2010, s. 14).

von Humboldt, Fichte och Schleiermacher är ändå mycket medvetna om att individens kunskapssökande är inbäddat i en större mänsklig verksamhet. Medan individens bildningsprocess aldrig kan vara avslutad, inser skribenterna att studierna i något skede måste komma till en slutpunkt. Det är till att börja med mindre en fråga om att studier kostar samhället resurser (som dock också problematiseras tydligt av dem). Frågan handlar snarare om att den mänskliga gemenskapen behöver integrera bildningens frukter genom de bildade människorna i konkreta samhällliga verksamheter. Bildningen är en central pelare för ett civilt demokratiskt samhälle. Bildningen medför förmågan att kunna göra komplexa avväganden mellan olika moraliska principer (omdömesförmåga) i konkreta frågor om juridik, politik och kultur som demokratin vilar på. Denna omdömesförmåga skiljer sig från det som aristokratiska strukturer kräver där maktstrukturer upprätthålls och fodrar rigitt och auktoritärt regelföljande av de som tjänar makten. För ett samhälle som vill vara fritt från enskilda personers och grupper maktanspråk, och som vill grunda sig på allas möjlighet till frigörelse, är det centralt att ha bildade, dvs kritiskt tänkande människor med hög omdömesförmåga vid centrala funktioner i samhället.

Modernitetens utmaning består således i att å ena sidan balansera mellan insikten om allas lika rätt till bildning, som en process som

aldrig är avslutad, och å andra sidan det gemensamma livet som kräver ramar och regler. Utmaningen är att de administrativa strukturer som behöver införas alltid med nödvändighet begränsar det som är obestämt och öppet. Det obestämda bryts ständigt mot kravet på bestämdhet. Insikten som genomsyrar von Humboldts, Fichtes och Schleiermachers texter är att både det bestämda och det öppna behöver varandra, och är samtidigt varandras största hot.

Det är viktigt att påminna om denna nästan paradoxala spänning mellan bildningens öppenhet och de administrativa ramarna som vilken (pedagogisk) institution som helst bygger på. Påminnelsen behövs då paradoxen enbart går att lösa genom att hålla strukturerna dynamiska, det vill säga frågan hur vi organiserar pedagogiska processer behöver hela tiden omprövas och diskuteras om vi vill att bildning ska kunna äga rum. Bara när man är medveten om att administrativa strukturer *alltid* inskränker bildningens anda förmår man hålla frågorna om strukturer, regler och ramverk dynamiska och underordnade. Insikten är att frågor om hur man borde organisera bildningsprocesser och hur bildning spelar en roll inom ett demokratiskt samhälle de facto är själva uttrycket för bildningen. Strukturer är nödvändiga, men behöver hela tiden avvägas mot det egentliga målet med bildning.

Invändningar mot bildningsbegreppet, om kanon, klass och exklusion

När man ser på bildningens historia, ser man många olika tolkningar och försök att realisera bildning exempelvis inom olika pedagogiska institutioner och med diverse metoder. Bildning har varit och är fortfarande ett centralt nyckelord i samhälleliga diskussioner om vad som är viktigt inför de framtida utmaningarna. Med tanke på den hårfina balansen mellan bildningens krav och ideal och de pragmatiska lösningar som fodras av konkreta, historiska och kulturella situationer som gemenskaper befinner sig i (utbildning), är det inte förvånande att man under bildningens historia hittar exempel på lyckade bildningsprocesser, samt exempel där bildningsbegreppet missförstås och missbrukats.

Det som kritiserats mest är att bildning har använts som klassmarkör inom de nya, borgerligt styrda, europeiska nationerna som växte fram under 1800-talet. Det så kallade bildningsborgerskapet blev en ny samhällelig kraft från det senare 1700-talet framåt. Det var just

via de pedagogiska bildningsinstitutionerna (skolor och universitet) som bildningseliten etablerade sig och stabiliserade sin särställning i samhället. Under dessa sekel utvecklades bildningsbegreppet paradoxalt nog å ena sida som ett ideal, en strävan efter "allmänbildning" (i meningen av att *alla* skulle kunna bildas i allt, en tanke som första gången uttrycktes av Johan Amos Comenius i början av 1600-talet) medan bildningens förverkligande å andra sidan skapade nya former av samhällslig exkludering. De bildade innehade centrala tjänster på bildningsinstitutionerna (professorer, lärare) samt inom det offentliga samtalet och den politiska debatten (genom pressen, litteratur och kultur). På så sätt producerade, spidde och reproducerade bildningsborgerligheten sin egen agenda och sig själv. Det uppstod en sluten cirkel med intern rekrytering. Bildningsborgerskapet må ha försökt att "förverkliga nationens nya enhet på ett liberalt och generöst sätt med hjälp av de klassiska tyska verken, genom böcker, tankar, konstverk och världsåskådningar", som den judiska mellankrigsförfattaren Arnold Zweig skriver (citerat efter Köpft 1987). Ändå nåddes de "obildade" inte av just sådant bildningsinnehåll som skulle ha medfört utveckling av "de rätta" språkliga och kulturella färdigheterna och kunskaperna för att bryta sig in i dessa cirklar. Sociologen Pierre Bourdieu talade i detta sammanhang om "kulturellt kapital" som möjliggjorde och etablerade bildningsborgerskapet som en central maktfaktor, och som en elitistisk markör även under de kommande seklerna (Bourdieu 1992).

Under dessa politiska och kulturella utvecklingar har många innehållsliga diskussioner och debatter förts. Om bildning är så centralt och viktigt, vad exakt är det? Vad ska man lära sig i skolor och universitet för att bli bildad? Frågan leder oundvikligen in i den spänning som von Humboldt, Schleiermacher och Fichte beskriver. Diskussioner och avväganden som söker efter innehållet i bildningsprocessen visar hur bildningsfrågan är i behov av att brytas ner till en utbildningsfråga av pragmatiska skäl. Svaren har under olika historiska skeden haft olika utformning, men alltid betonade man språkets, konstens och kulturens centrala ställning för människans bildning.

Utmaningen är att ständigt ha i åtanke att med en viss skolutbildning är bildningen aldrig ännu garanterad eller nådd. Den insikten verkar under de många olika svängarna av nationens, bildningselitens och bildningsinstitutionernas utveckling har fallit i skymundan vid många tillfällen. Bildning blev allt oftare en strävan efter ytlighet än en

strävan efter etisk-existentiell insikt i människans och mänsklighetens villkor. Exempelvis Dietrich Schwanitz publicerade 2002 ett 700-sidor långt kompendium för en tyskspråkig publik med titeln *Bildung*. Första delen av boken presenteras som "allt man behöver veta för att erhålla 'medborgarrätten' i bildningens land" (Schwanitz 2002). På ett avväpnande naivt sätt uttrycker denna beskrivning kärnan i den omfattande kritik som riktas mot bildningsbegreppets elitistiska användning, där bildning markerar inkörsporren till en förenhetligande nationell identitet. De som inte kan visa upp de rätta kulturella förmågorna eller saknar kunskap om allt "man behöver veta" hotas en exkludering från den nationella gemenskapen. De som "bara" visar upp brister i bildningen, vars beteende inte är tillräckligt "fin"-slipade, exkluderas kanske inte direkt från medborgarskapet men från centrala samhälleliga positioner. I anslutning till Foucaults analyser av samhällelig makt kritiserar till exempel Masschelein och Ricken (2003, 2010) med rätta bildning för att "fungera som en specifik makt-apparat: en individualiserings- (och immuniserings-) apparat" (ibid. 2003, s. 139, min översättning).

När strävan efter ett visst (visserligen omfattande, men ändå färdigt upplagt) innehåll eller ett visst sätt att bete sig blir viktigare än vad den bildade personens kunskap, estetiska smak och kroppsliga färdigheter egentligen ville möjliggöra och uppmärksamma, reduceras bildning till ett tillstånd. Utbildningens pragmatiska sida tar över bildningens obekväma pågående påminnelse om att vi aldrig är färdiga, att vi inte kan och borde nöja oss med de insikter som vi har vunnit. Ytan kan se fin ut och kunskapen kan vara omfattande, men vi får inte stanna upp. Själva idén att det kunde finnas ett visst "allting", som man borde veta, en avgränsad, sluten "helhet" som man måste behärska för att kunna vara en del av en viss gemenskap, ger snarare uttryck för raka motsatsen till bildning.

Bildning som pågående etisk fråga

Men frågan är vad exakt felet består i. När man inom den pedagogisk-filosofiska litteraturen i flera decennier kritiserar bildningsbegreppet, kräver många som avslutning till sin kritik att begreppet bildning borde avskaffas, att man inte längre ska använda det inom pedagogisk teori eller inom den offentliga diskussionen (till exempel Tenorth 1988, Lenzen 1997, Masschelein och Ricken 2003, Vogel 2006). Men det är väl knappast själva *ordet* man kan beskylla för det bruk eller missbruk

som har gjorts i dess namn? Knappast kan man undvika liknande framtida felanvändningar genom att helt enkelt lämna bort begreppet ur vårt ordförråd.

Min tes, som jag här snarare ska hävda än systematiskt utveckla och försvara, följer filosofen Ludwig Wittgensteins tanke att filosofiska problem inte ligger i enskilda begrepp, utan snarare uppstår på grund av en förvirring i vårt språk. När jag ser på bildningens historia, verkar en sådan förvirring ligga i ordets form. Bildning är ett substantiv. Substantiv leder våra tankar, utan att vi uttryckligen menar eller vill det, till föreställningen om att vi har att göra med materiella, fysiska saker, ting, objekt. Om de inte är fysiska så är det åtminstone fråga om abstrakta fenomen eller tillstånd. Substantiv är ord som betecknar sådant som går att ta tag i, att fysiskt hålla fast, eller att (kognitivt) begripa, och i förlängningen, att teoretiskt avgränsa och vetenskapligt definiera. Med risk för att låta alltför förenklande, har ordets form (något fattbart) kanske stått i vägen för det som ordet egentligen försökte uttrycka (något radikalt öppet, ”ofattbart”). På det viset har möjligtvis balansen mellan bildning och utbildning allt som oftast halkat in på spår som tydligt präglas av utbildningens villkor, där det uttryckligen handlar om att bryta ner det öppna till hanterliga företeelser. Tanken att bildning måste ha ett visst och bestämt innehåll har alltför ofta lett till att man har velat avgränsa och bestämma en konkret kanon av innehåll och ämnen som behöver behandlas i skolor och universitet för att bli bildad. Eller så har frågorna om bildningsprocessernas administrativa strukturer fått dominera. Frågor som av pragmatiska skäl behöver svar för att bildningsprocesser överhuvudtaget ska kunna äga rum, som schemaläggning, arbetstider, ämnesutbud och bedömningskriterier, kan till slut lätt kväva den öppenhet som krävs för bildningen.

Utmaningen består på det viset i att tänka förbi substantivets språkliga form som verkar fresta oss att vilja paketera bildning i behändiga lådor för att leverera den så smidigt som möjligt genom olika pedagogiska institutioner.

Jag tror att bildning förstås bättre som en fråga. En frågas form motsvarar snarare det som bildningsbegreppet försöker uttrycka. Frågan har en riktning, men svaret är öppet. Frågor inleder en sökande, reflekterande, omprövande och avvägande rörelse som behöver genomföras både av var och en själv, samt i gemenskap och dialog med andra. Att ställa frågor som för oss vidare är redan en bedrift som kräver kun-

skap. Det är varken självklart att frågan är ställd på ett sådant sätt att den leder den sökanden vidare, eller att ett svar kan finnas. Att tillägna sig ett svar kräver mognad. Svar kan vara både lugnande och tillfredsställande, men inte sällan överraskande, utmanande och svåra att lyssna på. Svar föder nya frågor i en pågående, dynamisk rörelse.

Bildningen som en fråga skulle kunna lyda ungefär så här: Vad borde jag lära mig, veta mera om, ta reda på, inse och ändra för att förverkliga ett hållbart och mänskligt liv, både med tanke på det egna livet, men likaså med tanke på det kollektiv som jag ingår i, samt med tanke på hela mänsklighetens och jordens liv?

Bildning som (själv)kritisk kulturgranskning

Många frågor är möjliga att ställa, men alla frågor är inte lika bra. Hur man avväger och bestämmer vilka som är bättre och sämre frågor är del av vad man kunde beskriva som en kulturkritik. Vilka frågor vill jag ställa spontant, vilka är kanske smittade av vissa värderingar som jag vid närmare eftertanke inser borde ifrågasättas? Vilka frågor ställs av vem, vilka frågor förbli tysta och tabubelagda? Och hur kan man ställa frågor så att man förmår ta till sig kritiken som svaret möjligtvis inrymmer? Denna kritiska granskande rörelse som bildningen är ute efter, visar sig vara något annat än det man ofta verkar mena med ordet kritik. Kritik i bildningens mening är inte ett redskap i en maktkamp om ståndpunkter som hävdas i en debatt eller inom den vetenskapliga diskussionen. Filosofen Sören Stenlund skriver att ”det handlar inte om kritik i meningen att göra någon eller några ansvariga för några fel eller misstag, utan om att skapa medvetenhet om tendenser och förhållningssätt som vi delar med de flesta andra i vår tid. I den mån som det är felaktiga förhållningssätt så är vi själva inblandade i eventuella misstag.” (Stenlund 2007, s. 16) När vi förstår kritik på det viset har vi inte bara att göra med en granskning och kritik av vår egen kultur, utan inte minst med ”en form av självkritik och självrannsakan.” (ibid. s. 16)

En bildningsprocess är bristfällig ifall man enbart försöker inhämta ett bildningsinnehåll. Bildning innebär att alltid inta ett reflekterande perspektiv på själva kunskapen och själva den bildningsprocess med vilken man har tillägnat sig kunskapen. Den är självreflexiv och kräver ett eget ställningstagande om kunskapens betydelse och värde i det egna livet och i mänsklighetens och jordens liv. Bildningsfilosofen

Fredrik Svenaeus skriver att ”bildningsbegreppet pekar [...] mot såväl vikten av kunskapstradering som förmågan att utveckla ett eget kritiskt perspektiv på kunskapen i fråga.” Han påpekar att ”ett personligt engagemang är det enda som kan skänka kunskapen vikt och mening, men bara om den som bildar sig gör sig besväret att gå omvägen över de mödosamt insamlade kunskaper som vetenskapen och historien rymmer. Det egna måste möta det främmande”. (Svenaeus 2014, s. 20). Vi ställs jämt inför frågan hur vi vill förhålla oss ”till kunskap, hur vi ska tolka och förstå den värld vi lever i och hur vi på bästa sätt kan förändra den.” (Gustavsson 2007, s. 7).

Bildning förstått som en fråga visar sig vara frågan om inget mindre än det goda livet. De tidiga bildningsfilosoferna utformade denna tanke genom att betona att vi borde sträva efter mänsklighet både i oss själva och i den större och globala gemenskapen som vi ingår i (Kant, von Humboldt). Strävan efter mänsklighet är i behov av nyansering, då de med rätta har kritiserats som en långvarig källa till människans arroganta, självgoda och påtagligt ohållbara inställning till icke-humana liv som mindre värdefulla och som enbart medel och resurser för människornas egna intressen. Att kritiskt granska dessa tankemässiga utvecklingar med sina konkret politiska konsekvenserna är inte bara viktigt. Denna kritik är själva uttrycket för vad bildning uppmanar oss att göra, nämligen att granska oss själva. Vad som gör ett liv till ett gott liv och vad det betyder att vara människa är idag i stort behov av en kulturell och individuell självreflexiv omvärdering. För att kunna svara på dessa samtida frågor om det goda livet behöver vi inte enbart betrakta nuläget, utan måste noggrant granska den tanketradition ur vilken våra problem har uppstått. Det är en form av städningsarbete i den egna (både personliga och kulturella) historien. Bildningsprocessen visar sig här vara en blandning av många olika praktiker som alla på olika sätt avkräver ett aktivt ställningstagande av den som bildar sig. Vad exakt anser jag vara i behov av kritik och grundläggande förändring? Vad vill jag hålla levande och föra vidare? Hur vill och kan jag minnas de människor och gärningar som vi härstammar ifrån, även om de kan ha varit moralisk tvivelaktiga och även om jag tar avstånd från dem? Vilka aspekter av vår historia tillåter vi oss att glömma, och vilka har vi overseende med och kan ärligt förlåta? Hur kan vi bygga nya förändrade liv ur det som har varit och som visat sig vara problematisk?

Det är alltså centralt att känna till ens kulturhistoria, det vill säga att

läsa och studera klassiska verk, för att kunna göra detta reflekterande och granskande arbete som bildningen kräver av oss. De verk och tankar som har fört oss dit vi befinner oss idag är viktiga att känna till. Stenlund pekar dock på en viktig skillnad. Ifall vi studerar det humanistiska arvet i syftet att "bli bildad" eller för att få "höra till de bildade människorna" görs den klassiska litteraturen "till medel för ett annat syfte än det avsedda". Texterna borde istället läsas "för de tankar som finns i texterna som stimulerar oss till att *tänka själva* i de omständigheterna vi befinner oss. Vi läser dem "för vad de fortfarande har att säga till läsaren, och för att de talar till oss" (Stenlund 2007, s. 14).

Med bildningen träder vi så att säga in i en dialog mellan oss själva och allt som kan menas med "världen". Vi träder in i en värld, är del av naturen och beroende av och underkastad dess villkor. På samma sätt träder vi in i sociala, språkliga, kulturella och historiska spår. Att bilda sig är att lära sig att föra denna dialog med den naturliga, biologiska världen som vi själva är och har omkring oss, samt att lära sig att föra en dialog med andra människor, med de som har varit före oss, med de som är samtida med oss och i åtanke på de som kommer efter oss. Dialogen kommer att lämna spår i mig, samtidigt som jag kommer att lämna spår efter mig.

Att leta efter svar för vad ett gott liv är, eller att sträva efter mänsklighet i bildning är således inget som är givet på förhand. Att vara människa är något som är oss givet och samtidigt en uppgift, som bildningsfilosofen Marian Heitger skriver (2004, s. 21). Likaså är dialogen med världen oss givet och en uppgift, som en möjlighet och som ett uppdrag. Vi är frågande och tillfrågad, lika mycket som vi svarar och ansvarar för hur vi för dialogen.

Måste man bilda sig?

Bildning är ett krävande begrepp. Det inbegriper former av självgranskande, transformerande, rengörande arbete som många ofta vill undvika i sina liv och som vi kanske hellre skulle vilja outsourca till andra, om vi bara kunde. Problemet är att när vi slutar reflektera över vad vi borde leta efter, då stelnar vårt sanningssökande till ideologier, och de medel som skulle hjälpa oss att strukturera vårt letande hårdnar till fasta politiska, ekonomiska och sociala murar. Det som till att börja med kan kännas som en befrielse från det krävande arbetet blir en fångenskap.

Men om vi vill leva i ett fritt samhälle måste vi ständigt ta ställning till bildningens innehåll (vad behöver man lära sig, vad är viktigt att veta och kunna?), metoderna (hur kan detta läras, tränas och upprätthållas bäst?), strukturerna (hur ska bildningsprocessen organiseras och byggas upp smidigast?) och till bildningens mål (varför är just det här viktigt att veta och kunna, leder det till något av värde, till det bättre, vad är ett bra liv?).

Litteratur

Bourdieu, Pierre. 1992. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.

Von Humboldt, Wilhelm. 1809/10. Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. I: *Gründungstexte. Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt. Festgabe zum 200. Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin 2010a. http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/all/hu_g-texte.pdf, 09.08.2021.

Von Humboldt, Wilhelm. 1809. Antrag auf Errichtung der Universität Berlin. I: *Gründungstexte. Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt. Festgabe zum 200. Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin 2010b. http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/all/hu_g-texte.pdf, 09.08.2021.

Fichte, Johann Gottlieb. 1807. Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt. I: *Gründungstexte. Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt. Festgabe zum 200. Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin 2010. http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/all/hu_g-texte.pdf, 09.08.2021.

Gustavsson, Bernt. 2007. Inledning. Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt. I: Gustavsson, Bernt (red.). *Bildningens förvandlingar*. Göteborg, Daidalos.

Heitger, Marian. 2004. *Bildung als Selbstbestimmung*. Paderborn, Schöningh.

Köppt, Margot. 1987. Die Bildung des Bürgers. I: *Die Zeit*. 23. Januar 1987, zeit.de, 09.08.2021.

Lenzen, Dieter. 1997. Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? I: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, ss. 949-967.

Masschelein, Jan; Ricken, Norbert. 2010) Bildung. I: *International Encyclopedia of Education*. Elsevier.

Masschelein, Jan; Ricken, Norbert. 2003. Do we (still) need the Concept of Bildung? *Educational Philosophy and Theory*, 35/2, ss. 139-154.

Meyer-Drawe, Käte. 2000. *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Peter Kirchheim Verlag 2. upp.

- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst. 1808. Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. I: *Gründungstexte. Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt. Festgabe zum 200. Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin 2010. http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/all/hu_g-texte.pdf, 09.08.2021.
- Schwanitz, Dietrich. 2002. *Bildung. Alles, was man wissen muß*. München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Schwenk, Bernhard. 1997. Bildung. I: Lenzen, Dieter (red.). *Pädagogische Grundbegriffe*. Band I och II. 4. Upplaga. Reinbek, ss. 208-221.
- Siljander, Pauli; Kivelä, Ari; Sutinen, Ari (red.) 2012. *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Stenlund, Sören. 2007. Bildning och den kritiska uppgiften. I: Bornemark, Jonna (red.) *Det främmande i det egna. Filosofiska essäer om bildning och person*. Södertörn Philosophical Studies 4. Huddinge, ss. 9-21.
- Svenaesus, Fredrik. 2014. Vad är praktisk kunskap? Inledning till ämnet och boken. I: Bornemark, Jonna; Svenaesus, Fredrik (red.) *Vad är praktisk kunskap?* Södertörn Studies in Practical Knowledge 1. Huddinge, ss. 11-34.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 1988. Das Allgemeine der Bildung. Überlegungen aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. I: Hansmann, Otto; Marotzki, Winfried (red.) *Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen*. ss. 241-267.
- Thompson, Christiane. 2009. *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Vogel, Peter. 2006. Bildungstheoretische Optionen zum Problem der Ganztagsbildung. I: Otto, Hans-Uwe; Oelkers, Jürgen (red.). *Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. ss. 14-20.

Linda Bäckman

Borde vi sluta tala om "integration"?

Perspektiv för reell social inkludering

Inledning

"Integration" har länge varit ett tema som engagerar. Rötterna till de praktiska integrationsåtgärderna i Finland finns i arbete i huvudstadsregionen under 1990-talet, och detta arbete kom att lägga grunden för den första lagstiftningen kring främjande av integration. Sedan några år tillbaka är den fria bildningen involverad i arbetet för integrationsutbildning för invandrare i och med statlig, riktad finansiering och stöd till fritt bildningsarbete som främjar integration, till exempel vid folkhögskolorna. Integrationsarbetet har på detta sätt konkret bundits samman med den fria bildningssektorn i Finland. Att integration anses höra tätt ihop med bildning syns också i betoningen på färdigheter – inte endast språkfärdigheter, utan ofta även kunskap om samhället och dess "gemensamma värderingar". Men vad betyder egentligen integration, och vad innebär de sätt på vilka den förstås i Finland i dag? Hur hänger integration samman med frågor om bildning i ett större perspektiv?

I den här texten diskuterar jag å ena sidan vad integration anses betyda och vem den anses beröra. Å andra sidan lyfter jag fram kritiska röster mot att över huvud taget tala om integration på det sätt den omtalas i dag, och diskuterar slutligen nya sätt att närma sig temat.

Vad betyder integration?

Även om det talas mycket om integration av invandrare, finns det ingen konsensus om vad "integration" egentligen betyder. Integrationen av

LINDA BÄCKMAN är postdoktoral forskare i svenska språket vid Åbo Akademi. Hon jobbar som servicehandledare vid Kaikkien naisten talo i Åbo och är en av grundarna till We See You-kampanjen för en mera human asylpolitik i Finland.

invandrare omtalas främst genom att beskriva hur den kan operationaliseras eller mätas, vilket ofta förknippas med till exempel sysselsättning, språkinlärning eller graden av kontakt mellan människor med olika bakgrund. Lagen om främjande av integrationen*, som trädde i kraft i sin första version år 1999, uppdaterades år 2010, och i skrivande stund på nytt är under bearbetning, definierar integration som "invandrarens och samhällets interaktiva utveckling med målet att ge invandraren de kunskaper och färdigheter som behövs i samhället och arbetslivet samtidigt som invandrarens möjligheter att upprätthålla sitt eget språk och sin egen kultur stöds". Med andra ord beskrivs den som en tvåvägsprocess, där invandraren och samhället är i interaktion med varandra. I lagstiftningen speglas också ett mångkulturalistiskt synsätt på integration, där "egna" språk och kulturer också ska stödas.

Kompetenscentret för integration av invandrare, som verkar under Arbets- och näringsministeriet, tar på sin hemsida upp att man i lagen om främjande av integration "vill (...) framhäva invandrarens egen roll och andel i integrationen", och beskriver integrationen som en "långvarig och fortlöpande" process som sker "genom växelverkan med det finländska samhället, mest centralt i vardagliga situationer och i den närmaste gemenskapen"**. På såväl lokal, nationell som internationell nivå finns det indikatorer för att mäta olika aspekter av hur väl integrationen anses ha lyckats. Nyligen har även den så kallade "andra generationen", dvs. barn till personer som invandrat, tagits med i indikatorer som utarbetats till exempel i Helsingfors (Saukkonen 2017). Därmed kan integration anses vara en långvarig process, som sträcker sig över flera årtionden.

Inom internationell forskning har bland annat psykologen John Berrys modell (1997) om ackulturationsprocesser länge varit inflytelserik. Berry pekade på fyra olika spår som individer eller grupper kan gå då de flyttar från ett land till ett annat. Dessa fyra spår karaktäriserade han som integration, separation, assimilering och marginalisering. Integration innebar här kontakt och identifikation både med ursprungslandet och med det nya hemlandet, medan separation pekade på identifikation endast med ursprungslandet och assimilering endast med det nya landet och det som ansågs vara dess kultur. Marginalisering å

* <https://finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2010/20101386?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=integration>

** <https://kotouttaminen.fi/sv/lagen-om-framjande-av-integration-styr-integrationen>

sin sida innebar att man inte identifierar sig med någondera. En annan välkänd modell är Alastair Ager och Alison Strangs modell (2004) över kärnområden i integration. I modellen finns fyra övergripande teman som författarna kategoriserar både som markörer för att integrationen har skett och medel som behövs för att den ska ske. Dessa är sysselsättning, boende, utbildning och hälsa. Ager och Strang särskiljer dessutom mellan tre sorters sociala kontakter, som de kallar sociala broar, band och länkar. Sociala broar betecknar kontakter en människa har med andra som inte anses tillhöra samma grupp som de själva, medan band beskriver kontakter till människor som anses vara lika. Med sociala länkar hänvisar de till kontakter till institutioner. Kännedom om språk och kultur, samt trygghet och säkerhet, beskrivs av Ager och Strang som aspekter som underlättar integration, medan grunden som allting vilar på utgörs av medborgarskap och rättigheter. Hela modellen pekar också på kärnområden för välmående, där alla komponenter är nödvändiga. Denna modell har utarbetats genom studier av policydokument samt intervjuer med flyktingorganisationer och flyktingar själva.

Medan dessa modeller använts i ett stort antal studier, har nya, mer kritiska sätt att närma sig integration tagits upp under de senaste åren både i Finland och internationellt. Härnäst kommer jag att se närmare på tre studier kring integration i en finländsk kontext, för att ta upp exempel på hur integration i Finland ter sig genom kritiska studier av dokument som relaterar till integrationsarbetet.

Kritiska perspektiv på integration i Finland

Integration har särskilt under de senaste årtiondena varit föremål för ett stort antal studier även i Finland. Här kommer jag att granska tre av dem, för att diskutera begreppet och dess användning. Lingvisterna Reetta Ronkainen och Minna Suni vid Jyväskylä universitet har granskat läroplaner för integrationsutbildningen från 1993 till 2017, och lyfter fram hur tyngdpunkten i utbildningen har skiftat från att fokusera på individens behov till att betona samhällets behov. Språkkunskaper betonas som en nyckel till att klara sig i det finländska samhället, som i läroplanerna ser ut att bestå av tre komponenter: vardagsliv, arbete och yrkesutbildning. Vardagslivet presenteras i dokumenten i form av kommunikation med olika institutioner, såsom social- och hälsovården, skatteverket, TE-byrån, biblioteket och apoteket, vil-

ket alltså i Ager och Strangs termer skulle beteckna sociala länkar. Mellanmänskliga relationer i hemmet, på arbetet eller i grannskapet är i stort sett frånvarande i dessa dokument. Att vara i arbetslivet presenteras däremot som den slutliga målsättningen, och som ett sätt att ha kontroll över sitt liv. I läroplanerna understryks också att studenterna ska få en "realistisk bild" av arbetslivet, som därmed presenteras som något nytt och främmande för dem.

I sin doktorsavhandling i pedagogik vid Helsingfors universitet lyfter Tuuli Kurki (2019) å sin sida fram hur invandrare i policydokument kring integration antas vara passiva och annorlunda människor som riskerar att exkluderas och som inte kan eller vill ta kontroll över sina liv, utvecklas, eller fatta egna beslut. Även om policydokumenten och integrationsåtgärderna på ytan är fyllda av goda intentioner och ser ut att sträva efter att invandrare blir jämlika medlemmar i samhället, gömmer de denna slags uppfattningar. Kurki kallar detta för "immigrantisering", dvs. att människor med vitt skilda erfarenheter, intressen och behov klumpas ihop till en massa. Förutom integrationspolitiken och dess konkreta åtgärder medverkar även medierna i detta. I takt med att utbildning blivit en marknadsprodukt, menar Kurki också att integration blivit ett individuellt projekt där immigranter ska leda sig själva till integration och samtidigt visa tacksamhet gentemot samhället. På grund av denna tacksamhetsskuld förväntas immigranter lättare anpassa sig till samhällets behov, än samhället till deras. Dessutom blir integration en personlig resa, där det som ses som misslyckad integration även anses bero på migranten själv. Jag ska återkomma till Kurkis tankar längre fram i texten.

Erna Bodström har i sin doktorsavhandling i socialvetenskaper (2020) också undersökt dokument som relaterar till integration, nämligen informationsbroschyrer om Finland till personer som fått uppehållstillstånd. I sin studie analyserar hon broschyrer från år 2000 till 2018, och betonar hur dessa ger en bild av integration som en process mellan migranterna och välfärdssamhället, medan finländarna fungerar som leende statister som står utanför integrationsprocessen. Liksom i Ronkainens och Sunis studie av läroplaner, lyfter även dessa dokument fram kommunikation med service och statens stöd nätverk, medan sociala relationer till andra som bor i Finland inte porträtteras. Förutom den offentliga sektorn och dess service lyfts naturen upp, främst genom bilder. Rasism, diskriminering eller arbetslöshet

omtalas inte i informationsbroschyrerna, som således målar upp ett slags "Fantasifinland", där immigranternas plats är i arbetslivet.

Även om lagstiftningen i Finland definierar integration som en tvåvägsprocess, förmedlar bland annat policydokument och medier att ansvaret för att "integreras" ligger på människor som invandrat. Det är samhällets behov, särskilt i form av att delta i arbetsstyrkan, som fått en central plats i hur integration operationaliseras i praktiken, och såsom dessa studier påpekar, lämnas majoritetsbefolkningen i stort sett utanför integrationsprocessen. I nästa avsnitt kommer jag att se på än mer kritiska synpunkter på vad integration är, och diskutera huruvida det över huvud taget är ett begrepp som ska fortsätta användas.

"Samhälle" som en föreställd enhet

Att Bodström (2020) beskriver bilden av Finland som förmedlas i informationspaket till immigranter som "Fantasifinland" kan förknippas med en bredare kritik mot nationalstater och uppfattningar om vad "samhälle" egentligen betyder. Benedict Andersons (1983) inflytelserika verk om nationalstaten som en föreställd gemenskap bygger på tanken om att även om det inte är möjligt för alla i en nationalstat att känna varandra, uppstår en uppfattning om en delad identitet och en gemenskap bland annat genom hur staten skapas och upprätthålls genom symbolik och diskurs. Willem Schinkel (2017) tar denna tanke vidare, och pekar på "samhälle" som en föreställd gemenskap. Diskurser kring "samhälle" blir än mer problematiska då man talar om integration av invandrare, menar Schinkel, och pekar på integrationsåtgärder som ett led i en kolonialistisk maktstruktur. Han påpekar att restriktioner på migration uppstod då de tidigare kolonierna blev självständiga, och menar att "samhälle" i integrationsdiskursen anses vara neutralt och omarkerat på ett liknande sätt som kolonialmakterna och deras befolkning ansågs vara. Det är i förhållandet till det "främmande" som normen skapas.

"Integration" bygger alltså i Schinkels mening på en föreställd, imaginär uppfattning om "samhället" som en enhet som finns sedan tidigare, och diskurser om "integration" upprätthåller denna föreställning. Sett genom denna lins finns det en skala från icke-integrerade individer eller grupper till välintegrerade sådana, vilket kan observeras utgående från särskilda kriterier. Denna föreställning delar dessutom in människor i dem som eventuellt anses behöva integreras, och de

som inte gör det. Därmed anses även de som ses som "välintegrerade" i någon mening vara utanför det som utgör "samhället", eftersom det finns en distinktion mellan dem och människor vilka integration inte ens gäller.

Som ett exempel på hur integration uppfattas olika beroende på vem man talar om nämner Schinkel en studie i Nederländerna om sociala kontakter bland det som ses som olika befolkningsgrupper. I studien jämfördes kontakter med den infödda befolkningen bland annat människor som invandrat från Turkiet. Den kvantitativa studien pekade på att 64 procent av informanterna från Turkiet umgicks mer med människor från "sin egen grupp", medan 85 procent av de infödda informanterna uppgav att de umgicks mest med andra infödda. Medan det förstnämnda vanligtvis leder till oro över gruppens "integration", är de inföddas sociala kontakter inget som väcker uppseende: det förväntas inte att infödda umgås över gränserna för vad som betraktas som den "egna gruppen". Mätinstrumenten för integration riktas därmed i hög grad endast till dem som immigrerat.

I min egen forskning, där jag undersökt definitioner av integration bland människor som bor i några rurala småstäder i Svenskfinland, ser jag dels samma tendens. Då jag intervjuat människor som inte själva invandrat, är det inte ovanligt att integrationsprocessen beskrivs i termer av att "de" ska bli en del av samhället och inte endast umgås med människor med samma bakgrund. Samtidigt kan informanterna dock på frågan om hurdana kontakter de själva har med personer som flyttat till Finland från ett annat land konstatera att de inte har några sådana kontakter, och heller inte önskar ha det. Man kan fråga sig vem det är som invandrade personer ska ha dessa sociala kontakter med, om det inte görs plats för det. Det bör dock nämnas att det bland informanterna i min studie även finns flera som berättar om hur deras sociala liv förändras stort i och med ankomsten av ett större antal asylsökande år 2015, och som talar väldigt varmt om hur detta förändrat dem. Det förstnämnda exemplet reflekterar ändå precis den slags ensidiga belastning som tankar kring integration ofta innehåller.

Nya sätt att förstå integration

Likt Willem Schinkel föreslår även Floya Anthias att det behövs nya sätt att förstå integration. Medan integrationspolitik och -åtgärder har som syfte att stödja människors delaktighet, menar Anthias att de samtidigt

bygger på sociala gränser och hierarkier, samt bidrar till att skapa och upprätthålla en tudelning mellan "oss" och "dem". Anthias ser i likhet med Schinkel en gräns som bygger på en imperialistisk världssyn, där särskilt icke-vita människor från andra än europeiska länder förväntas behöva lära sig och i någon mån till och med assimileras, dvs. lämna bakom sig sådant som förknippas som främmande och i stället tillägna sig vad som ses som "västerländskt". Integrationsdiskurserna bygger också på diskurser om uppfattade gemensamma värderingar som delas bland alla européer, och på en förenklad bild av vad "kultur" innebär. Medan vissa aspekter av kultur inte noteras och utgör det som Schinkel hänvisar till som omarkerat, förknippas andra starkt med stereotyper och anses vara något en människa automatiskt ansluter sig till eller "har" ifall hen kommer från ett visst land. Särskilt islam förknippas med ensidiga stereotyper, där kvinnor ofta porträtteras som passiva offer och män som potentiella förbrytare.

Vad gäller kolonialismens påverkan finns det en utbredd uppfattning om att detta inte angår Finland, eller att Finland är oskyldigt till dess konsekvenser. I boken *Rasismi, valta ja vastarinta* (2021, sv. Rasism, makt och motstånd) pekar Suvi Keskinen på att kolonialismen inte var endast en tidsbunden period som nu är avslutad, utan en logik och form av makt vars påverkan kvarstår. Även Finland har gynnats såväl ekonomiskt som symboliskt av denna logik, och rasismen finns djupt inrotad i det finländska samhällets strukturer. Finland är därmed inte ett undantag i det som Anthias beskriver, utan har en del i de rådande strukturerna.

Anthias' förslag är att man i stället för att tala om integration i sin traditionella bemärkelse flyttar fokus till ett bredare synsätt som bygger på solidaritet. Hon talar om deltagande, tillträde, jämlikhet och tillhörighet (*participation, access, parity and belonging*) som olika aspekter av detta. Genom att koncentrera sig på dessa kan man gå vidare från indelningarna i "oss" och "dem" och i stället se på frågor i ett större perspektiv. I stället för att fokusera på vad människor som invandrat måste lära sig, går blicken då till vilka hinder som finns i vägen för till exempel deltagande i arbetsmarknaden eller känslor av tillhörighet. I nästa avsnitt diskuterar jag möjliga vägar framåt, och pekar på frågor som behöver beaktas i en förnyad uppfattning om vad integration kan innebära.

En vidgad syn på integration och bildning

För att komma vidare från den orättvisa maktbalans som även välmentade integrationsåtgärder baserar sig på, måste vi för det första skapa en mer inkluderande uppfattning om vad "samhället" syftar på. I stället för att tala om människor som lever i "samhällets marginaler" eller "utanför samhället", eller att se integration som ett sätt att "tillträda samhället", behöver blicken vidgas så att "samhället", också i sin imaginära form, omfattar alla personer som lever här. För det andra behöver det ses över vilka värderingar det vi kallar det finländska samhället står på. Det krävs en diskussion kring huruvida vi vill att en människas värde mäts i vad hen bidrar med i form av skattepengar, eller i hur mycket hen kostar samhället. Denna diskussion behöver även botten i en djupare överblick över migration i en större historisk kontext.

Sommaren 2020 samlade Black Lives Matter -rörelsen fler än 3000 personer till demonstration i Helsingfors, och även om protesterna startade med George Floyds död i USA, handlade demonstrationen även om att visa att rasism berör också Finland. Som jag nämnt tidigare påpekar bland annat Suvi Keskinen (2021) att Finland länge ansetts vara ett undantag vad gäller kolonialism och rasism, men i själva verket har bidragit till den maktbalans som fortfarande kvarstår, inte minst i strukturer som tas för givna. När det gäller bildning, är detta en avgörande aspekt: medan ansvaret för att lära sig hittills vilat i hög grad på invandrades axlar, finns det ett behov av kunskap och av att omvärdera historien för att förstå de bakomliggande strukturerna som styr samhället även i dag. Ansvaret för att lära sig om detta ligger på allas våra axlar. Här har bildningsinstitutionerna en särskilt viktig roll i att ta upp kritiska perspektiv, skapa diskussion och ifrågasätta rådande förståelser av världen.

Då man talar om integration kan man heller inte bortse från asyl- och flyktingpolitik. Under de senaste åren har hundratals människor drunknat på väg till Europa utan att detta väcker några stora rubriker i medierna. EU:s policy på Medelhavet är snarare att vända människor tillbaka mot det de flytt ifrån, trots att de människorättsförbrytelser och den enorma mängd mänskligt lidande som sker på flyktingläger i till exempel Libyen är välrapporterade och -kända. Sedan 2015 har ändringar i Finlands utlänningslag och dess tillämpning gjort det allt svårare att få internationellt skydd. En forskningsrapport av Elina Pirjatanniemi m.fl. (2021) visar hur även Finland på detta sätt deltar i

det "race to the bottom" som de flesta EU-länderna har en del i. I praktiken betyder detta i Finlands fall till exempel att människor i särskilt utsatt position kan leva som papperslösa, utan att deras asylansökan har fått en rättvis behandling. Det betyder också att människor i behov av internationellt skydd kan tvingas vänta i flera år innan de får uppehållstillstånd. Hur man uppfattar integration då det till exempel gäller en ung person som anlänt till Finland som minderårig och byggt upp ett liv här men fortfarande saknar uppehållstillstånd och därmed lever i ständig osäkerhet, är något som bland annat människorättsaktiva tagit upp under de senaste åren.

Genom att tala om integration i den form den länge omtalats viker man alltså blicken från större underliggande frågor om hur vi förstår samhället, samt från jämlikhetsfrågor och rasism, såsom påpekats av bland annat Willem Schinkel och Floya Anthias. Den avhumanisering som sker i form av en restriktiv flyktingpolitik och en normaliserad rasism pekar Tuuli Kurki (2019) på som något som är närvarande även i integrationsåtgärder. I och med "immigrantiseringen" av människor suddas individuella erfarenheter, drömmar och planer ut, och gemensamma egenskaper tillskrivs alla som invandrat från särskilda länder och anses vara i behov av att "integreras". På detta sätt understryks en känsla av underlägsenhet ständigt bland människor som invandrat.

Avslutning

Den ökande kritiken mot integration som begrepp betyder naturligtvis inte att stödformer för nyanlända och människor i behov av hjälp inte skulle behövas. Liket allt socialt arbete, ska de som är i behov av stöd kunna få det, på ett sätt som förstärker delaktigheten och motarbetar de hinder som finns. För allas deltagande, tillträde, jämlikhet och tillhörighet måste strukturer ruckas på och reell inkludering vara möjlig. Genom att börja från att se varje människa som en individ, och att se sitt eget ansvar i en uppdaterad och vidgad kunskap om samhället, kan vi ta steg mot detta.

Litteratur

Ager, Alastair & Strang, Alison. 2004. Indicators of Integration: final report. Home Office. Hämtad 6.6.2021. Tillgänglig på: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110218141321/http://rds.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs04/dpr28.pdf>.

Anderson, Benedict. 1983. *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

- Anthias, Floya. 2014. Beyond Integration: Intersectional Issues of Social Solidarity and Social Hierarchy. I Anthias, Floya & Pajnik, Mojca (red.) *Contesting Integration, Engendering Migration*. London: Palgrave Macmillan.
- Berry, John W. 1997. Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 46 (1), s. 5–68.
- Bodström, Erna. 2020. "Welcome to Fantasy Finland!" *Integration as a cultural process in Information Packages of Finnish Ministries in years 2000-2018*. Helsingfors: Helsinki University Press.
- Keskinen, Suvi. 2021. Kolonialismin ja rasismien historiaa Suomesta käsin. I Keskinen, Suvi; Seikkula, Minna & Mkwesha, Faith (red.) *Rasismi, valta ja vastarinta – rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Kurki, Tuuli. 2019. *Immigrant-ness as (mis)fortune?: Immigrantisation through integration policies and practices in education*. Helsingfors universitet: Helsinki Studies in Education 40.
- Pirjatanniemi, Elina; Lilja, Inka; Helminen, Maija; Vainio, Kristiina; Lepola, Outi & Alvesalo-Kuusi, Anne. 2021. Ulkomaalaislain ja sen soveltamiskäytännön muutosten yhteisvaikutukset kansainvälistä suojelua hakeneiden ja saaneiden asemaan. Statsrådet: Utrednings- och forskningsverksamhet 2021: 10. Hämtad 6.6.2021. Tillgänglig på: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162850>.
- Ronkainen, Reetta & Suni, Minna. 2020. Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. I Arbets- och näringsministeriet (2020) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. Helsingfors: Paino Grano Oy. S. 79–91.
- Saukkonen, Pasi. 2017. Kotoutumisen seurantajärjestelmän kehittäminen Helsingin kaupungilla. Helsingfors stad. Hämtad 6.6.2021. Tillgänglig på: https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_08_31_Tutkimuskatsauksia_2_Saukkonen.pdf.
- Schinkel, Willem. 2017. *Imagined Societies: A Critique of Immigrant Integration in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jonas Ahlskog

Folkbildningens (eventuella) återkomst och den omtvistade gemenskapen

Den nordiska folkbildningen, som tar form vid 1800-talets mitt och institutionaliseras efter första världskriget, utgör ett av världens mest omfattande och framgångsrika vuxenutbildningsprojekt. Genom folkbildningens institutioner, som folkhögskolor, arbetar- och medborgarinstitut, föreläsningebyråer, folkuniversitet, studieförbund och -cirklar, upplystes miljontals nordbor om allt från sin folksjäls beskaffenhet till sömnadslära, jordbruksteknik och de organisationskunskaper som ett modernt samhälle behöver. Folkbildningens grundläggande idé är att folket, vem som helst, ska lyftas upp till kunskap och därigenom bli del av samhällsgemenskapen. Den här idén bygger på ett organiskt bildningsideal där individen knyts till samhällskroppen genom kunskap om folkets historia, språk och kultur – målet var ett enhetligt folk som förstod sitt ansvar för nationens framtid.

Enligt idéhistorikern Sven-Eric Liedman är folkbildning Nordens enda verkligt originella bidrag till utbildnings- och skolhistorien. Idén om bildning härstammar från den tyska idealismens tankar om människans medvetande som historiskt och kulturellt formbart – det unika var att i Norden implementerades folkligt bildningsarbete på bred basis för nationellt och demokratiskt samhällsbygge. På grund av dess unika ställning har folkbildningen varit en viktig faktor för historiker som försöker förklara varför de nordiska nationalstaterna, till skillnad från många länder på kontinenten, kunde omformas från fattiga agrara ståndssamhällen till moderna framgångsrika demokratier på ett rela-

JONAS AHLKOG är sakkunnig vid SFV och postdoktoral forskare i filosofi och historia vid Åbo Akademi. Han är tidigare verksamhetsledare för Folkets bildningsförbund r.f. och författare bland annat till boken *The Primacy of Method in Historical Research: Philosophy of History and the Perspective of Meaning* (2021).

tivt fredligt sätt –Finlands konfliktfyllda 1900-tal är undantaget som bekräftar regeln.

Under senare år har folkbildningstanken blivit medialt hypad i den växande engelskspråkiga litteraturen om de nordiska länderna som förebildliga framgångssagor. 'Nordic Bildung' får här stå som svaret på allt från nordbornas omtalade sociala tillit till innovativ skandinavisk design och det faktum att nordiska länder ofta toppar rankingar om världens lyckligaste folk. I den internationellt uppmärksammade boken *The Nordic Secret* (2017), av Lene Rachel Andersen och Tomas Björkman, är det också just folkbildningens samhällsdanande kraft som får äran för nordbornas stabila, rika och jämlika samhällen. *The New York Times* (13.2.2020) omskrev boken i positiva ordalag under rubriken "This is How Scandinavia Got Great".

Folkbildningens historiska framgångar används allt oftare som argument för att dess organiska bildningsideal borde göra återkomst, men med uppdaterat innehåll. Den här idén formuleras som ett försök att hålla klimatmedvetet, kosmopolitiskt och antipopulistiskt vin i folkbildningens gamla läglar, och utgör kanske den mest populära visionen för folkbildningens framtid idag. Bland debattörerna finns samtidigt förhållandevis stor konsensus om att folkbildningen på något sätt borde göra comeback som en samhällsdanande kraft i kampen för demokrati och klimatmedvetenhet. Folkbildningen, eller den fria bildningen som vi i Finland formellt kallar den, är också en fantastisk resurs för ett sådant projekt, eftersom dess verksamhet når ut till omkring en miljon medborgare per år, och det enbart i Finland.

Nationen och bildningen

Vid den nordiska folkbildningens gemensamma institution, folkhögskolan, upplystes folket, till största del bönderna, om sin egen nation. Upplysningsarbetet skulle inte heller vara någon korvstoppning utan som folkhögskolans fader, N. F. S. Grundtvig (1783-1872), framhöll: ett 'levande ord' av dialog mellan lärare och student. Folket deltog med andra ord i konstruktionen av sin egen identitet, vilket var nödvändigt eftersom ingen kan bilda sig i någon annans ställe. Att bli bildad innebär att bli hemmastadd i den egna nationens kulturella normer och trosföreställningar. Att förstå sig själv som, säg dansk, var inte bara att känna till vissa fakta, utan handlade om att börja leva som dansk. Man kunde med filosofen Simon Blackburns term säga att processen hand-

lade om att flytta in i en dansk ”etisk miljö”. En inflyttning som innebar att en brokig mängd människor fostrades till ett folk med internaliserad standard för vad som kan uppskattas, försvaras och beundras, men också för vad som man ser ned på, avskyr eller föraktar.

Folkbildningens historiska framgångar visar på bildningens radikala kraft att förändra människors sätt att förstå sig själva och därigenom samhället, även om man aldrig ska glömma att processen förstås ackompanjerades av storskaliga ekonomiska och sociala omfördelningar. Folkrörelserna åstadkom en medvetandeutveckling som gjorde att individen fick en ny självförståelse som möjliggjorde att hela samhället framträdde i ett nytt ljus. Den här organiska tanken om bildning bygger på en insikt som först utarbetas av filosofen G. W. F. Hegel (1770-1831) och senare omfattades av så gott som alla tyska idealister som influerade nordiska folkbildningspionjärer. Insikten är att samhällets beskaffenhet, och hur det kan utvecklas, hör oskiljbart ihop med frågan om människornas förståelse av sin egen roll i samhället. En nation blir verklighet bara om människor börjar förstå sig själva som tillhörande en nation – en föreställd gemenskap med ansvar och intressen som går bortom familjen, ståndet, byn, länet eller staden. Så den som verkligen vill förändra samhället ska inte syssla med vad som idag kallas ’strukturuomvandling’ utan direkt gå i dialog med folket för att förändra dess självförståelse som hela samhällsordningen i sista hand vilar på.

Folkbildningens organiska bildningsideal lockar idag eftersom många menar att det även nu behövs en omfattande medvetandeutveckling. Idéhistorikern Sverker Sörlin argumenterar i *Till bildningens försvar* (2019), i likhet med mycket visionsarbete inom fältet, att folkbildningen borde lyfta oss till en ny global samhällsgemenskap genom meningsbärande berättelser om klimathotets verklighet. Om folkbildningen tidigare sammanknöt folket med berättelser om nationens natur och kultur, ska berättelsen som håller oss samman idag handla om vårt ansvar för en planet som dignar under mänsklighetens tryck. Sörlin skriver till och med att denna berättelse ska bli ”vår tids fosterländska myt”, men med skillnaden att vår sammanbindande myt är sann.

Att försvara bildning är därför, enligt Sörlin, att försvara och stärka den etiska miljön, vilket också var centralt för nationaliseringsprojektet. Skillnaden är att den etiska miljös internaliserade standard

inte längre ska innehålla fosterländskhetens normer och trosföreställningar, utan istället de värderingar som 'vi' idag anser avgörande för ett gott samhälle: klimatmedvetenhet, respekt för vetenskap, demokrati, antirasism, antinationalism. Sörlin anser därför att bildning är en process där man lär sig 'veta tillsammans', vilket avser att bildning är den kunskap som blivit internaliserad i vår etiska miljö som är referensramen för alla våra omdömen. Utan denna gemensamma referensram hotar fenomenen som alternativa fakta, populism och klimatförnekelse.

Värderingarna som föreslås är det inget fel på. Ändå oroar en oställd fråga: vem är det som granskar oss då vi vet tillsammans? Och hur är det med det offentliga samtalets outsiders gällande till exempel klimatfrågan? Det finns en hel del insändarskribenter i våra dagstidningar och röster i sociala media som inte håller med om IPCC:s slutsatser, men förbättras vår dialog med dessa outsiders om vi hänvisar till vad den goda etiska miljöns standarder stipulerar? Och vem drar gränsen för den oenighet som berikar snarare än stjälper det offentliga samtalet? Vi behöver inte ett bildningsbegrepp färdigförpackat med vissa värderingar. Inte för att det är något fel på de föreslagna värderingarna, utan för att begreppet bara blir ytterligare ett slagträ vars kraft enbart de redan övertygade tror på.

Dialogens möjlighet

Vissa ser idag nostalgiskt tillbaka på nationalstatens glansdagar då ett relativt homogent offentligt samtal byggdes upp av hegemoniska TV-kanaler, tidningar, radioprogram och allmänbildande, jämlika skolor. Den nostalgiska bilden kontrasteras mot en samtid av medial splittring, nätets filterbubblor och utbildningssystemets specialisering. Dessa bilder delar dock samma organiska form: även i splittringen vet vi tillsammans, men bara i mindre omfattande gemenskaper. Lösningen kan tänkas vara att, likt den tidigare folkbildningen som enade folket, skapa en bred kunskapsgemenskap som upprätthålls av att vi återigen vet tillsammans ramarna för de stora ödesfrågorna för samhället.

Men tänk om vår splittring inte beror på att vi vet för lite tillsammans, utan snarare just på grund av *att* vi vet tillsammans? Verklig dialog förutsätter självkritik – att jag är redo att granska mina egna ståndpunkter i relation till en annans argument – men idén om att veta tillsammans förlägger all möjlighet till kritik på ett kollektivt

plan. Detta eftersom kollektivet, med dess etiska miljö, upprätthåller en standard för vad som anses försvarbart eller förkastligt. En kritisk utsaga riktad mot mig förvandlas därigenom till en attack på 'oss' och vad vi vet. Den etiska miljön, förstådd som en internaliserad standard, omöjliggör därmed mötet mellan ett Jag och ett Du – en form av dialog där vi på ett öppet sätt kan ta till oss vad som finns av värde i den andres argument.

Ingen kunskap eller värdering, hur viktig eller vacker den än må vara, borde omfattas på samma sätt som en fosterländsk myt. Orsaken är att vårt förhållningssätt till kunskap och värderingar då förhårdnar till en tankegemenskap, och sådana gemenskaper kommer alltid att förringa värdet av människorna utanför. Och om historien borde ha lärt oss någonting är det att även den kunskap som ansetts mest viktig, och de värderingar som ansetts de allra vackraste, kan användas för ett fruktansvärt förtryck.

Idén om en öppen dialog kan framstå som naiv i relation till den redan existerande polariseringen och det förhårdade diskussionsklimatet. Vad är det för vits med försök till dialog med dem som vi, med rätta, ser att försöker undergräva demokratin och det offentliga samtalet med hets och alternativa fakta? Det organiska bildningsidealet ger här ett klart svar: det är ingen vits! Istället kan vi bara patrullera gränsen för var de acceptabla och försvarbara åsikterna går, bygga upp en kraftig mur kring vår etiska miljö. En mur som i sig vittnar om resignationen över att man inte längre tror på den öppna dialogens möjlighet.

Men argumentet för öppen dialog är inte instrumentellt – att det kommer att fungera – utan principiellt; öppen dialog är demokratin enda hopp för överlevnad. Med öppen dialog menas förstås inte att allt flyter, utan att värderingar försvaras på övertygande sätt enbart genom behård ärlighet i sak, och inte genom hänvisningar till vad (man anser att) varje bildad människa vet och bör veta.

Vi måste ge upp drömmen om en återgång till folkbildningens organiska samhällsfostran. Som många historiker visat var den fostern ingen dröm för alla, och dess återkomst i informationssamhället riskerar enbart förstärka den splittring och polarisering som redan finns. Det som behövs är istället ett bildningsbegrepp som å ena sidan främjar öppen dialog mellan självständiga individer och å andra sidan sammanbinder bildning med frågan om självkritik. Lyckligtvis behöver

ändå inte den nordiska folkbildningstraditionen kastas på sophögen. Tvärtom, den nordiska folkbildningstraditionen – som var långt ifrån enhetlig – innehåller även ett idéspektrum där bildningens subjekt inte är kollektivet utan självständiga individer som i en strävan efter sanning försöker förändra sig själva och samhället. Som jag i det följande ska visa är det dessa drag i folkrörelsernas bildningsbegrepp som är mera lämpat för att stöpas om för dagens situation snarare än dess organiska ideal, eftersom det senare alltid förutsätter ett (förment) enhetligt kollektiv (klassen, folket) som bildningens subjekt.

Folkrörelsernas transformativa bildningsbegrepp
 ”Landet ska styras inte endast för utan också genom folket”. Citatet prydde vinjetten till Oscar Olssons skrifter, den svenske folkbildaren som gått till historien som studiecirkeln skapare. Den första studiecirkeln i Sverige dateras ofta till 1902 och brukar anges som en vändpunkt i den nordiska folkbildningens historia. Nu skulle bildningen, likt landets styre i citatet från Abraham Lincoln, göras inte bara för utan genom folket. Genom folkrörelserna skulle folket ta hand om sin egen bildning. Studiecirkeln byggde på samhörande ideal om självbildning och jämlikhet som innebar att folket själva skulle välja litteratur och relevanta frågor på basis av egna erfarenheter.

Studiecirkeln spreds snabbt i de nordiska folkrörelserna och fick åtminstone i ursprungslandet en avgörande betydelse för självbildningen – talande nog kallade Olof Palme Sverige för en studiecirkeldemokrati 1969. Till Svenskfinland spreds denna omvälvande studieform aktivt genom folkbildaren Uno Stadius som före självständigheten arbetade i folkhögskolorörelsen i Sverige. Efter självständigheten blev Stadius bibliotekskonsulent vid Svenska folkskolans vänner och vid samma organisations biblioteksbyrå kunde Olssons skrifter köpas till 20 % rabatt. Olsson deltog också själv i spridandet av studiecirkeln och fick senare ett nära förhållande till Svenskfinland genom giftemålet med Pargasfödda Roine Rydman. Om sina kurser i Pargas berättar Olsson att de ”stod på minst sagt samma höga nivå” som verksamheten i Sverige. Olssons relation till Svenskfinland finns förtjänstligt utredd i Matts Granös och Björn Walléns *Bli något eller någon? En finlands-svensk folkbildningsodyssé* (2003).

I en välkänd idéhistorisk studie, *Den skötsamme arbetaren* (1988), visar Ronny Ambjörnsson att studiecirkelverksamheten var mest jäm-

lik vid starten, men senare kom att präglas av interna former av elitism och ojämlikhet genom folkrörelsernas institutionalisering under mellankrigstiden. Den här utvecklingen korrelerade med det faktum att självbildningsidealet inte existerade i ett vakuum, utan användes för syften som folkrörelserna definierade. För de nationalistiska samlingsrörelserna var målet bonden som försvarar sin nations kultur och tradition, för arbetarrörelsen antingen skötsamma anställda, fackligt medvetna arbetare eller revolutionära proletärer – beroende på arbetarrörelsens politiska färg – för nykterhetsrörelsen ett slut på superiet och för frikyrkorörelsen den ärligt kristna människan. Folkbildningen kan från individens perspektiv beskrivas som 'fri och frivillig', men för folkrörelserna som bedrev bildningen fanns alltid ett bestämt mål i sikte.

Utan tvekan är ändå studiecirkeln folkliga självbildningsideal en revolution för bildningsarbetet. Det nya är inte tanken om självbildning, för den finns redan i klassiska texter av Johann Gottlieb Fichte och Wilhelm von Humboldt, utan den verkliga vändningen var att bildningen skulle utgå från folkets, allmogens och arbetarnas, egna erfarenheter och önskemål. Den här idén skiljer sig radikalt från 1800-talets dominerande uppfattning om bildning som uttrycktes i den kontinentala nyhumanismen eller den anglosaxiska 'Great Books'-traditionen. Här var elitismen ofta så underförstådd att den aldrig behövde uttryckas – de bildades antal kan aldrig bli stort – och den folkliga erfarenheten fullkomligt irrelevant. Bildningen kom uppifrån och hade huvudsakligen ett tidlöst innehåll bestående av den klassiska antikens konst, kultur, filosofi och historia. Idealet för Oscar Olssons studiecirkel var det motsatta: en rörelse nerifrån-upp där folkets egna erfarenheter och vilja anger det relevanta innehållet för bildningen.

Även om vändningen var viktig då det begav sig, skulle jag säga att den idag nästan helt och hållet mist sin betydelse. Orsaken är framförallt att den folkliga bildningsidén, som var radikal för hundra år sedan, idag är rådande paradig. Nästan ingen skulle mera på fullt allvar hävda att bildning är lämpligt enbart för ett fåtal, att antikens klassiker är bildningens tidlösa kärna, eller att folkets behov och erfarenheter är ovidkommande för sant bildningsarbete. Det moderna välfärdssamhällets bildningsinstitutioner vittnar om det motsatta. Idag styrs det fria bildningsarbetets utbud så gott som helt av folkets efterfrågan, medan skola och universitet blir allt mera fokuserade på

det världsliga behovet anställningsbarhet. Följaktligen har den senaste bildningsdebatten inte handlat om hur bildningsinstitutionerna kan bli mera anpassade till tidsandan, utan om oron över att det inte tycks finnas någon plats alls för 'tidlös' nyhumanistisk bildning i vårt nyttoinriktade och folkliga samhälle.

Bildning är inte socialisering

Den avgörande frågan om riktning är inte längre nerifrån eller uppifrån, utan om bildningsarbetet görs framlänges eller baklänges. Både det folkliga och det nyhumanistiska bildningsidealet är progressivt till sin natur: riktningen är framåt med sikte på vad individen ska växa till genom omformning antingen enligt folkrörelsernas eller humanismens ideal. Skillnaden är främst att det folkliga idealet sätter större tilltro till folkets förmåga att omforma sig enligt egna villkor, medan den nyhumanistiska traditionen tänker att antikens visdomar är en ofrånkomlig guide för varje bildningsprocess.

Under bildningens moderna idéhistoria har det funnits relativt ouppmärksammade, men envisa, kritiker av bildningstänkandets progressivism. Humboldts samtida, Friedrich von Schiller, kritiserade tendensen att blanda samman *bildning* med människans kulturella *socialisering*. Vår socialisering till den kulturella omgivningen är inget vi väljer utan det sker, påpekar Schiller, på ett förreflektivt plan. Enbart i efterhand kan kulturens normer och ideal bli föremål för kritisk granskning, och varje sådan granskning förutsätter att vårt egen kultur framträder som ett objekt genom att vi konfronterats med andra sätt att tänka, känna och handla. Enligt Schiller kan den sanna bildningen därför bara ske "baklänges" – att vi genom utmaningen från något främmande backat och fått syn på våra förblindande självklarheter. Först därefter kan vi omskapa den socialiserade, kulturella bildningens tvång till något vi medvetet och fritt väljer eller förkastar.

Samma baklängesrörelse återfinns hos en annan av bildningens tidiga kritiker, Sören Kierkegaard. Kierkegaard skriver att verklig bildning förutsätter en process där den enskilde förmår "hinna upp sig själv", och utan denna rörelse "hjälpes det föga att han är född även i det mest upplysta tidevarv." Kierkegaards poäng är, likt Schillers, att bildning inte ska handla om att socialiseras till kulturens normer och värderingar, utan snarare tvärtom; vi måste röra oss baklänges för att besinna oss över vad som verkligen är betydelsebärande och

viktigt *bortom* det av socialiseringen givna, och således bli *otidsenliga*. Behovet av att hinna upp sig själv erkänner med andra ord att varje bildningsprocess börjar med en av kulturen redan bildad individ, och eftersom allt aldrig är som det borde med kulturen, så måste bildningsprocessen börja med en avlärnning där subjektets kulturellt betingade självförståelse förskjuts, ett radikalt uppbrott med det invanda. Att syssla med bildning på riktigt är därför något som alla helst undviker eftersom det gör ont – ingen njuter av självkritik som träffar – och kan därmed inte likställas med det harmoniska och kontinuerliga växande som många nyhumanister föreställde sig.

Insikten om vårt behov av självkritisk bildning är inte enbart filosofisk, utan kommer med handfast konsekvens för samtidens bildningsarbete. Vi ställs inför frågan: har vi bildningsinstitutioner som befämjar självkritisk bildning? Med andra ord: erbjuds bildning som utmanar vår självförståelse genom perspektiv som främmandegör det självklara, som utmanar och problematiserar våra begrepp, normer och värderingar – eller har vi bildningsinstitutioner som förkroppsligar och förstärker tidsandan? Vi behöver institutioner som erbjuder bildning som gör ont – bildning som vi inte i första hand vill ha för att den är kul eller nyttig för karriären, men som vi vet att vi behöver för att utvecklas till självständigt och självkritiskt tänkande människor.

Glappet mellan värdering och finansiering

De flesta håller troligen redan med: självkritisk bildning är viktigt för individen och värdefullt för samhället. Samtidigt är det ett flagrant faktum att vi *inte* lever som vi lär. Forskarna är idag samstämmiga om att den efterfrågestyrda finansieringsmodellen för folkbildning, eller fri bildning som den kallas i Finland, som kom på 1980-talet, gjorde att bildningsuppgiften marginaliserades till förmån för mera marknadsanpassade uppdrag. En konsekvens som ofta lyfts upp är att den fria bildningens utbud blir alltmera hobbybetonat och trendkänsligt, vilket också resulterat i likartad kurs- och studiecirkelverksamhet runtom i landet. Att ordna verksamhet som inte möter en existerande efterfrågan, och därför eventuellt inte drar folk, innebär en ekonomisk risk som inte uppmuntras av finansieringsmodellen. Pedagogikforskaren Jyri Manninen menar därför att finansieringsmodellen inte stöder den fria bildningens demokratifrämjande uppdrag, en uppgift som kräver att man försöker nå ut även till underrepresenterade grupper i samhället.

Även universiteten lider av en konflikt mellan bildningsuppdraget och finansieringsmodellen. Studenternas genomströmning och examina är de avgörande mätarna för universitetens finansiering, vilket gör att självkritisk bildning ofta framstår som ett onyttigt farthinder. Forskarna är å andra sidan utsatta för ett specialiseringsbefrämjande meriteringssystem. Dess främsta uttryck är statens poängsättnings-system för publikationer (Publikationsforum), som ger föga incitament att på brett samhälleligt plan diskutera bildning, värderingar och normer. Forskare som vill överleva på universitet i Finland idag prioriterar publikationer på engelska i facktidskrifter för det egna skräpet. Forskningspolitikens ledtjärna är att skapa spjutspetsforskare som blir internationellt erkända inom sina egna nischer. Universitetens tredje uppgift, att verka i samhället, är idag en vacker fras i festtalen vars obetydliga ställning i verkligheten bekräftas av det faktum att den tredje uppgiften inte anges specifikt som en mätare i universitetens finansieringsmodell som träder i kraft 2021.

Varför behöver vi självkritisk bildning just nu? Att förblindas av självklarheter har säkert varit ett problem för människan sedan språket uppfanns, men mycket tyder på att informationssamhällets tekniska utveckling erbjuder speciella svårigheter på den här punkten. Möjligheten att matas med information som enbart stöder den egna världsbilden är idag större än någonsin – därför behövs mera än någonsin också bildningsarbete som börjar med kritik av det 'vi alla vet'. Frågan är inte bara att vi tenderar att välja information som stöder vårt existerande synsätt. Nätets stora aktörer använder idag sofistikerade algoritmer som skapar filterbubblor med informationsflöden som främst tjänar till att stärka uppfattningar som vi redan har, snarare än att servera perspektiv som utsätter oss för kritisk prövning. Algoritmernas fara, som nätets strukturella åsiktskorridorer, finns välbeskrivna i Cathy O'Neils läsvärda bok *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy* (2016).

Naturligtvis är det fortsättningsvis viktigt och värdefullt med utbildning för arbetsmarknaden, fri bildning enligt efterfrågan och toppforskning. Dessa verksamheter är inte heller utrotningshotade. Däremot finns allvarliga skäl att oroa sig för den krympande möjligheten till självkritisk bildning. Allvaret förstärks ytterligare av det faktum att självkritisk bildning har en avgörande roll för att svara mot

informationssamhällets utmaning till demokratin och det offentliga samtalet.

(Folk)bildningsverksamhet som transformation

Vad kan det då betyda i praktiken att bedriva (folk)bildningsverksamhet på ett transformativt sett? Det kan förstås betyda många olika saker, men ett användbart exempel handlar om hur vi förstår och motiverar (folk)bildningens betydelse för individens relation till samhällets olika gemenskaper. Inom folkbildningen, vars samhällsnytta inte främst utgörs av yrkesfärdigheter för näringslivets behov, är argument om bildningens identitetsstärkande fördelar en självklar del av intressebevakarnas arsenal. Å ena sidan betonas bildningsverksamheten som viktigt för kollektiv identitet, och i detta spår finns allt från idén att folkbildningen borde stärka känslan av ett demokratiskt, globalt 'vi' i kampen mot auktoritär populism och den stundande klimatkatastrofen, till projekt för hur gemensam bildningsverksamhet stärker samhörigheten inom minoritetsgrupper och ger gruppen möjlighet att leva sin kulturella vardag utan att assimileras av majoriteten. Å andra sidan motiveras bildning som viktigt för personlig identitet; att vår uppfattning om oss själva förändras genom att delta i allt från språkkurser till yoga; att bildning ger möjlighet till att självförståelsen förändras då vi 'växer som människor'.

Den intima kopplingen mellan bildning och identitet är påtaglig i den växande litteraturen om bildning i Norden. I sin bok *Gränspassager: Bildning i tolkningens tid* (2012), ser Bengt Kristensson Uggle bildning och identitet snarast som två sidor av samma mynt. Uggle skriver:

Ytterst sett handlar bildning om identitetsbildning, en komplex process av distansering genom vilken man bildar sig själv. Kort sagt, det handlar om att bli människa.

Det ligger något viktigt i Kristensson Ugglas reflektion: förståelseprocessen som oundvikligen finns med i att läsa, diskutera, handla eller varför inte dreja, inbegriper att vi sträcker oss utåt och förstår oss själva på ett nytt sätt i relation till materialet som bildningen handlar om. Samtidigt är det viktigt att framhålla att processen är dialogisk: vi blir aldrig människor enbart för oss själva, vilket Kristensson Uggle säkert skulle hålla med om, utan i relation till andra. Följden är att frågan om personlig identitet, hur vi förstår oss själva, inte är strikt skiljbar från frågor om hur vi tillsammans med andra ingår i olika grupper, som fin-

landssvensk, muslim, kristen, transperson, Åbobo, arbetare. Och den trendiga individualismen – att alla ska vara unika och förverkliga sina egna livsprojekt – är kanske den mest populära kollektiva identiteten idag.

Frågor om identitet, och speciellt identitetspolitik, tillhör samtidens brännheta ämnen. Det finns därför alla skäl till att grundligen betänka idén om att identitetsskapande är ett existensberättigande argument till fördel för den fria bildningens verksamhet. I detta sammanhang är det därför avgörande att vi förstår bildningen som en verksamhet som skapar ett dialogiskt 'vi'. Genom fri bildning kan vi stärka vår förmåga att samverka med andra, känna samhörighet och finna mening i att tillsammans arbeta för ett gemensamt mål, som att lära sig ett språk, snickra en fågelholk eller få djupare förståelse av en samhällelig fråga. I denna dialogiska användning är identitetens 'vi' snarast provisoriskt, öppet och något som görs i relation till verksamhetens målsättning; som 'vår' hantverkargemenskap eller 'vår' diskussionsgrupp, vilket är en inklusiv gemenskap som i princip vem som helst kan bli medlem av. I den här användningen är 'identitet' inget fastslaget eller låst, utan bara en term som beskriver aspekter av att lära sig och göra saker tillsammans.

Problemet är bara att 'identitet' inte alltid förstås som något provisoriskt och öppet. Megatrenden är snarare att uppfatta identitet som något solitt, vilket innebär att 'identitetsskapande' blir en process varigenom vi stärker känslan av att tillhöra en på förhand given grupp med kvaliteter som skiljer oss från andra. Statsvetaren Francis Fukuyama kallar fenomenet tribalism och ser det som en av vår tids största politiska och sociala problem. Fenomenet är inte enbart begränsat till kategorin nationell identitet, snarare rör frågan ett brett spektrum av identitetsdrivna kamper för den egna gruppens erkännande. Kamper som å ena sidan kan drivas av ett genuint intresse för rättvisa, men å andra sidan kan förfalla till sekterism och åsiktskorridor.

I bästa fall är folkbildningen en av framtidens viktiga mötesplatser för människor av olika klass, kön, ålder, etnicitet och kulturell bakgrund. Möjligheten till detta har ytterligare stärkts eftersom integrationsutbildningar under senare år har blivit ett centralt bildningsuppdrag för den fria bildningen i Finland, inte minst genom riktad finansiering från statsmakten. Med tanke på sin funktion som mötesplats borde den fria bildningens fördelar inte motiveras som

identitetsskapande – för att skapa identitet är ofta en exkluderande process – utan som identitetsutmanande. Det är genom genuina möten med andra, personer som inte redan tänker, lever och talar som 'vi' gör, som vi utmanas att tänka djupare kring vad vårt föregivna 'vi' handlar om. Folkbildningens främsta bidrag till vår identitet är insikter om att det 'vi' som man trodde var fastslaget och låst, i gemensam verksamhet med andra människor kan bli provisoriskt och öppet.

Ylva Perera

Går det att förändra världen genom att skapa och skriva?

Om bildning som relation och transformation

En kvinna överger sin man och sina små barn i Göteborg. Hon bryter kontakten helt, försvinner spårlöst. Senare kommer det fram att hon ägnar sina dagar åt att sitta på ett bibliotek i Berlin och studera klassisk grekiska.

Det måste ändå ses som ett extremt förhållande till bildning.

Kvinnan är idéhistorikern och långdistanslöparen Cecilia i Lydia Sandgrens prisbelönta roman *Samlade verk* (2020). Hon klarar av att skriva en gigantisk doktorsavhandling om kolonialismens idéhistoria, översätta Wittgensteins dagbok och skriva essäer, men inte att leva familjeliv. När hennes dotter Rakel i vuxen ålder försöker ta reda på vad mamman sysslat med efter att hon försvann, och får veta om grekiskastudierna, väcker de följande tankar:

Och detta, tänkte Rakel och lutade sig tillbaka i stolen och såg sig om efter servitrisen, var själva kärnpunkten: hennes mor var alltför gammal för att använda sina grekiskakunskaper till något vettigt. Om hon från denna dag ägnade språket all sin tid skulle hon möjligen behärska det tillräckligt för att göra något produktivt med det om ett antal år, men det krävde att hon avstod från en rad andra projekt. Vilket verkade osannolikt. Och vad kunde Cecilia göra med sin grekiska som det var nu? Hon kunde läsa *Odysséen* under sömnlösa nätter, i upphöjd ensamhet tränga in i den antika grekiskans dammiga gångar och bortglömda gravvalv, men *cui bono*? I sin storslagna sorti från världen hade hon förkastat chansen att sätta sin begåvning i civilisationens tjänst genom att själv undervisa. Därefter hade hennes liv bestått av en flykt från den ena biblioteksverksamheten till den andra, med hennes själv som enda medverkande. (Sandgren 2020, 609)

Rakel reflekterar inte över bildning och begåvning i allmänhet, utan försöker förstå vad hennes mamma prioriterat framom att finnas där under hennes uppväxt. Att hon greppar efter ord som "civilisationens

YLVA PERERA är doktorand i litteraturvetenskap vid Åbo Akademi. Hennes avhandling undersöker antifascismen i Mirjam Tuominens prosa under 1930- och 1940-talet. Hon jobbar även som journalist och kritiker för tidningar och radio. Perera är författare till romanen *Dödsdalsdansösen* (2016).

tjänst” känns därför både rimligt och orimligt: det är förståeligt att hon söker ett vägande skäl, men hade frånvaron verkligen känts lättare att acceptera om Cecilia ägnat sig åt undervisning, istället för att studera för sig själv? Det är lätt att läsa in en stark distansering, eller rentav en förträngning, i Rakels relation till separationen. Å andra sidan handlar frågan hon ställer inte bara om Cecilia, utan också om henne själv. Rakel har nämligen, ovetande om Cecilias vardag, framlevt sitt eget vuxenliv på ett väldigt liknande sätt, genom att ensam sitta och studera på universitetsbibliotek, i ett försök att hålla tillvaron inom kontrollerbara ramar. Båda har alltså använt bildningen som en tillflyktsort.

På sätt och vis är Cecilias öde en sorts illustration för den väldokumenterade svårigheten för kvinnor att förena moderskap med intellektuell verksamhet. Men eftersom situationen hon lämnar inte förvägrar henne den kombinationen (hon arbetar som doktorand och maken Martin har huvudansvar för barnen redan innan försvinnandet) tycks det inte vara romanens syfte att komma med en feministisk poäng. *Samlade verk* försöker inte heller vara en sedelärande historia om hur illa det går om en kvinna sviker sin modersroll. Istället intresserar sig romanen för hur skapande verksamheter – hit räknas både Cecilias idéhistoriska avhandlingsskrivande, Martins försök att skriva en roman och deras vän Gustavs bildkonst – och ”verkligheten” hänger samman och hamnar i konflikt. Gustav och Cecilia är båda framgångsrika rent skaparmässigt, men brister i sin vardagshantering på olika sätt, medan vardagen blir det som Martin prioriterar över skapandet, ibland av nödvändighet, ibland som undanflykt. Gemensamt för dem alla är ändå att ingen förmår prata om Cecilias försvinnande i raka ordalag, vilket Rakel upplever som det största sveket.

Rakels reflektioner kring att stå i civilisationens tjänst bottnar alltså i en mycket speciell omständighet, men det gör inte frågan mindre intressant. Tvärtom blottar det att bildning aldrig kan diskuteras i ett vakuum, den är ofrånkomligen något som äger rum i den uppsjö av högst konkreta och komplicerade situationer som livet består av. I *Samlade verk* blir frågan vad som får en människa att satsa mer på sin

relation till antikens greker än till sina egna barn, men i mer generella termer handlar det om när bildning är ett sätt att fly och när det är ett sätt att engagera sig. Här kommer också relationen till omvärlden och vardagen in. I vilken mån kan bildning vara något man ägnar sig åt enbart för sin egen skull, och i vilken mån är bildning en aktivitet som blir meningsfull först när den sätts i det gemensammans tjänst?

Min första association till ordet bildning är faktiskt inte långt från den ensamma kvinnan som läser grekiska i ett tyst bibliotek. Jag tänker på Goethe-citatet som inleder *Sofies värld*, Jostein Gaarders ungdomsroman om den västerländska filosofins historia: ”Den som inte kan redogöra för de senaste 3000 åren lever bara ur hand i mun” (Gaarder 2006, 9). Att läsa den romanen är mitt första tydliga minne av att befinna mig i närheten av Bildning med stort B. Jag minns citatet som lite stressande, eftersom ordet som användes var *redogöra*. Det fick det att låta som om en stor tent väntade någonstans, och jag hade ingen aning om hur jag skulle klara den när det blev dags. Inte utan att tillbringa år efter år ensam med böcker.

Men, samtidigt minns jag att jag också upplevde citatet som kittlande i sitt anspråk. Orden sade till mig: du är inte först här på jorden. Du är inte sist. Allt du tänker och uttrycker ingår i en lång kedja av andra människors tankar och uttryck. Och ändå är du inte bara en produkt, du är också en som skapar, som kan tillföra nåt nytt, något som andra i sin tur kommer att kunna bygga på och gå emot.

I ärlighetens namn sa orden nog inte fullt så där mycket åt mig som tonåring, men om jag översätter känslan de ingav mig till ett språk jag behärskar nu, som vuxen doktorand, skulle det bli något i den stilen.

Bildning i den bemärkelsen handlar alltså om att ha koll. Att veta något om varifrån allt kommer, kunna följa tänkandets linjer – må det så vara i litteraturen, musiken, geopolitiken eller ekonomin. Ofta förknippas bildning slentrianmässigt med kunskap om den västerländska historien och kulturen, eftersom det perspektivet länge varit det hegemoniska, men jag skulle hävda att termen kunde tillämpas på vilken tradition man än ser sig som sprungen ur. I de allra flesta befrielsekamper har kunskapsdelning spelat en nyckelfunktion, det gäller såväl arbetar-, miljö- och medborgarrättsrörelser som feministiska nätverk där studiecirklar, föreläsningar och publikationer varit och är centrala. ”Tänkandet är inte något privilegium för professorer”, som logarvaren Joseph Dietzgen i S:t Petersburg skrev i sin recension av första bandet

av Karl Marx *Kapitalet*: ”Det första kravet på en arbetare, som vill dra sitt strå till stacken för sin klass’ frigörelse, är att han inte låter andra tillhandahålla vetandet utan att han vet *själv*.” (Gustafsson 1974, X) Samma idé var också drivande redan under reformationen, i och med att människor skulle få tillgång till Bibeln på sitt eget språk.

Sett från det här perspektivet är bildning både ett sätt att förankra sig i världen, och ett verktyg för samhällsförändring. Vi måste förstå hur vi hamnade här för att kunna förstå vad vi ska göra för att få det bättre. I ovanstående fall handlar det ofta om att om-bilda sig, att ifrågasätta den beskrivning av historien man själv fått serverad. I det fallet kräver bildningen ett sorts dubbelseende, både att kunna navigera i världen så som den presenteras åt en, och samtidigt kunna få syn på sprickorna i den presentationen.

Givetvis är också det motsatta fullt möjligt: att skaffa sig bildning för att befästa rådande maktpositioner snarare än att kullkasta dem. Det är väl, i ärlighetens namn, en ganska klassisk definition av en bildad person, någon som genom sitt kunskapskapital (ibland översatt till utbildningsnivå, men inte alltid), har kunnat ta sig till, eller hålla sig kvar på, en samhällsposition där hen bidrar till att bevara den rådande versionen av verkligheten. Huruvida någon är bildad och beläst behöver således inte säga något om personens moral eller intentioner. Det går att läsa Shakespeare med motivet att framstå som världsvan och dominerande, eller för att skaffa sig verktyg för att skärskåda mänskligheten – eller på tusen andra sätt. Det här gäller förstås också inom de befrielsekamper jag nyligen nämnde, där interna eliter har en tendens att formas av de som är mest bevandrade i rörelsens kanon, eller framställs som dess mest autentiska förkämpar.

Om man, som Rakel i *Samlade verk*, ifrågasätter att en person ägnar sig åt bildning bara för sin egen skull, utan att sätta sin begåvning i ”civilisationens tjänst”, utgår man från att den som får möjligheten att bilda sig bör ge något tillbaka. Det går väl ihop med synen på bildning som en relation, både med det som varit och med det som ska komma. Men som jag redan påpekade handlar det i Rakels fall inte bara om allmänna reflektioner, utan om något i högsta grad personligt och akut – Cecilia har ju inte bara upphört att ställa sig civilisationens tjänst (efter de verk hon de facto publicerat för andra att ta del av), utan också i familjens. I och med försvinnandet upphör hon att vara en givande part på alla fronter, och det är den slutenheten Rakel reagerar

på. Här kunde man dra paralleller till de diskussioner om nytta som ofta ackompanjerar samtal om bildning i dag – då brukar det handla om huruvida bildning borde kunna omsättas i ekonomisk framgång, eller om det ska ses som en dygd i sig att vara bildad – men jag blir själv mer nyfiken på att fundera på slutenheten som kontrast till skapande. I vilken mån är skapande och skrivande i sig en form av bildning?

Skapa och skriva är givetvis inte synonymer i alla lägen, men jag väljer att använda båda begreppen här för att markera att jag är intresserad av skrivandet inte bara som dokumentering och sammanställande, utan som en verksamhet som föder något nytt, som även kan överraska den skrivande. Lättast är det att föreställa sig det här när vi pratar om skönlitteratur, men den här typen av processer sker också när man skriver essäistik eller dagbok – och de sker de facto också inom det akademiska artikel- och avhandlingsskrivandet. Jag är nyfiken på i vilken mån vi kan tala om dessa skapande skrivpraktiker som bildande. Går det att lära sig något om världen, stå i relation till det förflutna och framtiden, genom att sitta och hitta på?

Frågan kan tyckas märklig, eller rentav farlig, i en tid då folks förmåga att skilja på fakta och åsikter blir allt sämre, och den ökande mängden konspirationsteorier och bubblor för alternativa fakta ses som stora hot mot demokratin. Men när jag nu talar om att ”hitta på” menar jag något annat än att låta sig svepas med av färdiga (om än osanna) bilder av hur världen ser ut. Tjusningen med konspirationsteoriernas modeller är ju ofta att de erbjuder människor en allomfattande förklaring till det som människorna i fråga upplever som otryggt och fel i världen, och ger dem entydiga syndabocker. Att hänge sig åt en sådan modell blir alltså ett sätt att uppgå i en gemenskap där tänkandet i någon mån utlokaliseras. Gemenskaper av detta slag är särskilt framträdande på extremhögerkanten, men även rörelser som vill social förändring från vänsterhåll, eller för specifika utsatta grupper, kan fungera enligt dessa mekanismer. När jag nu talar om skapande och fantasi är mitt intresse inte i första hand att slå fast relationen mellan sanna och påhittade tankar, utan att betona skapande som ett sätt att *tänka själv*. Det är inte det samma som att hitta på allt från grunden, eller gå emot officiella samhällsberättelser bara för sakens skull, utan snarare att navigera med urskillning och självkritik. Förhålla sig till det som finns, men på ett aktivt sätt som förutsätter ett eget ansvarstagande.

Den här synen på skapande ligger väldigt nära det som kritikern

och författaren Tatjana Brandt kallar fantasiarbete: ”att skapa rum för icke-automatiska tankar, för stämningar och gläntor i vardagsfunderingarna” (Brandt 2021, 12). Just detta icke-automatiska förutsätter både att det finns ett jag, en aktör, ett subjekt, en person – alla ord känns lika potentiellt missvisande – som är den aktiva, görande, parten, samtidigt som denna aktör står i relation till världen runt om och inom sig, och därmed inte har full kontroll över sina handlingar. Brandt talar om att famla efter det ovetbara, om att det är okunskap, snarare än kunskap, som konsten förvaltar. Okunskap låter ju spontant som raka motsatsen till bildning, men jag skulle hävda att det är tvärtom. Att okunskapen, och ödmjukheten inför den, snarare är bildningens förutsättning.

Om vi tänkte oss att bildning bara handlade om att tillägna sig en färdig lista på information hade okunskap bara betytt de sakerna på listan som man ännu inte behärskar. Men om vi istället tänker oss bildning som en relation till världen blir listan otillräcklig och rentav meningslös som metafor. Okunskapen är snarare det som möjliggör att relationen i fråga är dynamisk, att det finns en mening med att fortsätta engagera sig i det som andra sagt och tänkt och skrivit. Okunskapen kan vara ett annat ord för att världen inte är färdig. Filosofen Jonna Bornemark beskriver det som att det ständigt finns en horisont av icke-vetande bortom det vi känner till, och att vetandet och icke-vetandet bör stå i relation till varandra, om vi inte vill hamna i en falsk kontrollföreställning om att allt i världen skulle gå att systematisera enligt färdigivna mallar (Bornemark 2020).

Författaren Ursula K. Le Guin, som Brandt också hänvisar till, betonar att fantasin är det intellektuella arbetets grund – ”ett väsentligt mentalt verktyg, ett grundläggande sätt att tänka” (Le Guin 2016, 11, min översättning).^{*} Hon skiljer mellan fantasi och kreativitet, eftersom kreativitet kidnappats av marknadskrafterna, och fantasi enligt henne inte har något att göra med att tjäna pengar. Det handlar om något mycket mer grundläggande och existentiellt. Hon skriver: ”Vi måste alla lära oss hur vi ska uppfinna våra liv, hitta på dem, föreställa oss dem. Vi måste lära oss de färdigheterna; vi behöver guider som visar oss hur vi ska göra det. Utan dem kommer våra liv att hittas på åt oss

* “[A]n essential tool of the mind, a fundamental way of thinking”.

av andra människor.” (Le Guin 2016, 12, min översättning)* Även här betonas alltså att fantasin är ett verktyg för att bli en egen tänkande person med eget omdöme, istället för att svepas med av färdiga modeller. Ändå är Le Guins budskap långtifrån individualistiskt, hon beskriver fantiserandet som ett sätt att hitta ”hem” i livet, hitta ett sätt att stå i förbindelse med andra, ingå i ett sammanhang – även om det sammanhanget kan bestå av varelser som aldrig existerat i verkligheten. Hon pratar också vid flera tillfällen om fantiserandet som ett sätt att undfly jaget, att skrivandet handlar om att låta en berättelse ta plats och bli sin egen, och att användningen av myter och arkaiska bilder fyller en funktion just för det ändamålet. Fantasins verkar alltså paradoxalt nog både vara det som ger en integritet, och det som får en att sluta klamra sig fast vid tanken på jaget. Den här dynamiken fascinerar mig. Jag tror att den också har betydelse i relation till bildning.

Bildning går inte att frikoppla från tradition, om det så är en hegemonisk tradition eller en subversiv sådan (och det går inte alltid vattentäta skott emellan dessa). I någon mån handlar bildning om att göra sig själv till ett kär, att låta kunskap ta plats i ens kropp, vare sig det rör sig om ekonomisk historia eller klassisk grekiska. Men vad betyder det egentligen, att något tar plats i ens kropp? När det handlar om praktiska färdigheter är det enklare att relatera till – du tränar upp din skicklighet genom att upprepade gånger göra samma rörelser, du lär känna materialet du arbetar med (om det så är trä eller blodådror), och du kan utföra mer avancerade procedurer efter att du lärt dig grunderna – kroppen blir helt enkelt kapabel till nya saker. Men det samma gäller faktiskt också för det teoretiska bildandet. Du utför vissa handlingar – läser, samtalar, tänker, skriver – och det leder till att du kan saker du inte kunde innan: översätta en mening, förstå ett ords etymologi, urskilja maktdynamiker, redogöra för ett förlopp. Det praktiska och teoretiska pågår egentligen inte i skilda sfärer, utan ingår i varandra, påverkar varandra. I bägge fallen blir resultatet att man ser på världen, eller orienterar sig i den, på ett nytt sätt. Det behöver inte röra sig om stora skiftningar, men har man inte förändrats själv har man nog inte heller bildats. På så vis är kärmetaforen jag använde i början av det här stycket inte helt lyckad, eftersom kärlet förblir det-

* “All of us have to learn how to invent our lives, make them up, imagine them. We need to be taught these skills; we need guides to show us how. Without them, our lives get made up for us by other people.”

samma även när det är fyllt, medan kroppen som bildas och bildar sig förändras.

Det här medför också att bildningens roll i en samhällsförändring är mer komplicerad än att samla argument för en på förhand bestämd hållning. Det är något annat än att använda kunskap som ammunition, även om det kan vara livsviktigt för att uppnå konkreta mål. Skillnaden är bara att det då handlar om politisk mobilisering, inte om bildning per se – eftersom bildning inte bara kan handla om att driva igenom utan också om att kunna ifrågasätta det man driver. Men betyder det att bildning är helt opolitiskt, något som alltid bedrivs på tryggt avstånd från kampen för en drägligare värld? Givetvis inte, men bildningens subversivitet rör sig oundvikligen om långsammare, och mindre direkta processer.

Redan min oförmåga att välja mellan verben ”bildas” och ”bilda sig” säger något om bildningens relationella natur. Det är både något du kan företa dig medvetet, och något som i någon mån drabbar dig. Jag tilltalas av teoretikerna Fred Moten och Stefano Harneys begrepp ”*study*”, eller ”studera”, som betonar dels sammanblandningen av det intellektuella och det praktiska, dels att det rör sig om en pågående, lekfull process utan auktoritära hierarkier. I en intervju publicerad i verket *The Undercommons* (2013) säger Moten:

När jag tänker på hur vi använder termen ‘studera’ tror jag vi har förbundet oss till att studera är något man gör tillsammans med andra människor. Det är att tala och promenera runt med andra människor, arbeta, dansa, lida, någon sorts oreducerbar sammanblandning av alla tre som förenas under rubriken spekulativ praktik. Hela konceptet övning – att hålla på med någon sorts workshop, spela i ett band, jamma tillsammans, eller gamla män som sitter på verandan, eller människor som arbetar tillsammans i en fabrik – är varianter av denna aktivitet. Poängen med att kalla det ‘studera’ är att markera att de här aktiviteterna redan har en oavbruten och oåterkallelig intellektualitet. De blir inte förfinade genom att vi säger ‘åh, om du gjorde de här sakerna på ett särskilt sätt, då kan vi säga att du studerade.’ Att göra de här sakerna är att vara involverad i en form av gemensam intellektuell praktik. Det är viktigt att erkänna att så alltid varit fallet – för det erkännandet gör det möjligt för dig att få tillgång till en hel,

varierad, alternativ tankehistoria. (Harney och Moten 2013, 110, min översättning)*

Genom att använda termen ”*study*” vill Moten och Harney alltså betona att även aktiviteter som inte setts som intellektuella – att musicera tillsammans, arbeta tillsammans, dansa, lida, samtala på verandan – är en del av tänkandets historia. Det subversiva är alltså inte vad tänkandet innefattar, utan *att* det pågår, och att det pågår i alla dessa former. Moten och Harneys arbete utgår till stora delar från en marxistisk, svart tanketradition, och begreppet ”*the undercommons*”, som gett namn åt deras gemensamma verk kan förstås som en plats där man kan experimentera med ”*the general antagonism*” – alltså ett motstånd mot kapitalistiska, rasistiska och på andra sätt förtryckande och disciplinerande instanser. Det handlar om motstånd, men inte som en enkel antites, utan snarare som ett sätt att skapa alternativ. På motsvarande sätt kan man tänka på bildning och skapande som en pågående improvisation med det som finns på väg mot något annat. Moten och Harney framhåller sin idé om ”*study*” i opposition till ”*policy*” – även till exempel antirasistiska policyn. ”*Policy*” innefattar nämligen att någon annan tänker för en, att man betar sig etiskt så länge man följer en manual, medan ”*study*” är att tänka själv, även om det sker tillsammans med andra. (Harney och Moten 2013, 112) I detta finns en radikal potential.

Även här befinner vi oss alltså i en intersektion mellan integritet och gemenskap, vid något som förutsätter tilliten att ge sig hän utan att veta säkert var man hamnar. Att ha med sig tidigare kunskap och erfarenheter, men ändå kunna överraskas och välja att ompröva det man trodde sig veta. Samma process kan försiggå när man skriver, när skrivandet inte bara har som syfte att formulera en på förhand uttänkt insikt. ”Litteraturen är inte först och främst en plats för sanningar, den är platsen där sanningarna tar gestalt”, skriver författaren Karl Ove Knausgård i en essä om skrivande (Knausgård 2019, 6). Att skriva är

* ”When I think about the way we use the term ‘study,’ I think we are committed to the idea that study is what you do with other people. It’s talking and walking around with other people, working, dancing, suffering, some irreducible convergence of all three, held under the name of speculative practice. The notion of a rehearsal – being in a kind of workshop, playing in a band, in a jam session, or old men sitting on a porch, or people working together in a factory – there are these various modes of activity. The point of calling it ‘study’ is to mark that the incessant and irreversible intellectuality of these activities is already present. These activities aren’t ennobled by the fact that we now say, ‘oh, if you did these things in a certain way, you could be said to have been studying.’ To do these things is to be involved in a kind of common intellectual practice. What’s important is to recognize that that has been the case – because that recognition allows you to access a whole, varied, alternative history of thought.”

således att ”skapa ett rum där något är möjligt att säga” (Knausgård 2019, 6). För att det här ska bli möjligt argumenterar Knausgård för vikten att låta skrivandet drivas av oavsiktlighet.

Här är utmaningen att kunna leva med att inte fullständigt kunna kontrollera hur man själv framstår i texten. Texten lär rentav konfrontera en med sidor av en själv som man helst skulle slippa. I den mån handlar skrivandet både om att släppa greppet om sitt jag – i bemärkelsen den putsade och tillrättalagda bilden av jaget – och om att verkligen möta sitt jag, och ta ansvar för sina obehagligare sidor. På så vis kan skrivandet bli något som bildar den som skriver i fråga om självinsikt, men det kan också vara bildande i den bemärkelsen att världen kan framträda på ett nytt sätt, som inte är bundet till ens färdiga föreställningar. Det blir alltså möjligt att få syn på världen på nytt, vilket jag skulle kalla ett bildningsarbete i allra högsta grad. Oavsiktligheten är emellertid väldigt skör, och försvinner så fort författaren börjar tänka på vad texten *egentligen* ska säga, och om den är av tillräckligt hög kvalitet. ”[B]örjar man kalkylera och göra sig till, är det inte längre oavsiktligt och åtkomligt som sig självt, utan åtkomligt som det vi har gjort det till” (Knausgård 2019, 29).

Där jag tidigare konstaterade att bildning handlar om att ha koll, märker jag nu att jag rört mig längre och längre i motsatt riktning, mot en syn på bildning som handlar om att våga *sluta* ha koll, eller i alla fall släppa kontrollen. Om oavsiktligheten ska få styra kommer jaget i någon mån att krackelera, blotta sprickor och smuts, istället för att framstå som en hanterbar och hel identitet, samtidigt som man själv ju fortfarande existerar och måste förhålla sig till det. Och just det, skulle jag säga, är nödvändigt för att vi ska kunna tala om bildning i en transformerande bemärkelse. Att läsa och lära sig saker fungerar inte bara ”uppbyggligt”, utan kastar också ljus över ens självbedrägerier, fåfänga och maktmissbruk. Och det är just när man försöker skriva eller skapa förbehållslöst som de sidorna tenderar komma fram och sticka en i ögonen. Det är därför skapande så ofta är förknippat med djup skam. En skam som jag tror man måste lära sig stå ut med och rentav utforska, om det man ägnar sig åt på riktigt ska kunna kallas bildande. Jag tror inte det går att skriva sig till en *bättre* människa, men jag tror det går att skriva sig närmare en viss precision, en uppmärksamhet på ens egen och världens brokiga sidor. Och jag tror att den uppmärksamheten i sin tur sedan gör det svårt att leva vidare pre-

cis som tidigare, i den bemärkelsen finns en etisk aspekt oupplösligen förenad med bildningen och skapandet. Vågar man skriva sig bort från *bilden* av sig själv går det att istället få syn på sig själv som handlande, skapande aktör. Det betyder inte att man nödvändigtvis direkt börjar bete sig annorlunda, men det gör att man får syn på att man har ett val, också i situationer där ens handlingar för länge sedan automatiserats. Att man aldrig är bunden till ett visst handlande, och att det därmed inte går att undslippa ansvar. I den bemärkelsen har det skapande skrivandet en transformerande potential både på ett personligt och på ett politiskt plan.

Men, med det sagt, är förstas skrivandet – även det skönlitterära skrivandet – också ett utmärkt forum för att föra vidare förtryckande tankemönster, utan att ens nödvändigtvis vara medveten om det. Till exempel visade Toni Morrisons litteraturstudie *Playing in the Dark* (1992) effektivt hur stora delar av den kanoniserade nordamerikanska litteraturen använt sina föreställningar om den svarta befolkningen som byggstenar i sina litterära fantasier. Fantasin som sådan är alltså inte nödvändigtvis frigörande på ett bredare plan, fantasin kan också användas för att manifesteras – eller rentav legitimeras – ett förtryck som redan sker. Även i fantasin finns upptrampade spår och statiska modeller. Att låta det oavsiktliga styra är därför inte det samma som att blunda för sina automatiska mönster, tvärtom är det en bildande aspekt av skrivandet och fantiserandet i sig att få syn på dem. Och sedan försöka se mer.

Om vi återvänder till Cecilia på biblioteket skulle man kunna beskriva situationen så att hon *har* släppt kontrollen, så till den milda grad att hon låtit kärleken till grekiskastudierna i läsesalens svala ensamhet övertrumfa konventionen att en mor måste stanna hos sina små barn. Det om något är väl transformerande. Kanske. Men man kan också fråga sig – som min redaktör förtjänstfullt påpekade – om Cecilias val att ägna sig åt just klassisk grekiska ändå är ett försök att legitimeras sin frånvaro, i och med att det är sinnebilden för en verksamhet som traditionellt ansetts bildande, och därmed även värdefull i sig. I så fall har hon snarast valt en konvention framom en annan. Hade hon nöjt sig med att sitta och läsa morgontidningen på ett café hade hennes val framstått i betydligt annorlunda dager.

Jag skulle säga att hennes flykt vittnar om en mycket stark rädsla för det gemensamma, alltså det som både Le Guin, Moten och Harney

betonar. Visst kan man kalla läsandet av antika grekiska texter för en relation, men det är ofrånkomligt något annat än en relation till nu levande människor av kött och blod. Levande människor är skrämmande eftersom de kan behöva en på ett helt annat sätt än antikens greker gör. I synnerhet ens barn behöver en på sätt som är svindlande – i bästa fall på ett positivt och stärkande sätt, i värsta fall på ett sätt som upplevs klaustrofobiskt och förlamande. De behöver en på ett helt annat sätt än civilisationen behöver en. Därmed är det viktigt att inte låta grekiskan försköna situationen. Cecilia flyr inte *för att* sitta och studera grekiska. Hon flyr. Och hon studerar grekiska.

Insikten om detta är på många sätt nerven i *Samlade verk*, även om romanpersonerna har svårt att artikulera det. Snarare skildrar romanen hur de håller smärtan på avstånd på olika sätt, i mammans och dotterns fall genom att ensamma sitta på bibliotek och läsa och studera, i pappa Martins fall genom att då och då återvända till sina skrivprojekt som aldrig blir färdiga. Det ser alltså ut att pågå en form av bildning, men den är upprätthållande snarare än transformerande. Den försöker hålla vardagen igång utan att beröras av livet alltför mycket. Den skiljer personerna åt istället för att föra dem samman.

Ironiskt nog är det genom ett skönlitterärt verk – en tysk roman som Rakel ombeds läsa för att avgöra om den ska översättas till svenska – som Cecilia kommer lite närmare. Romanen visar sig nämligen handla om en kvinna som är lik Cecilia till den milda grad att Rakel inser att romanförfattaren måste ha träffat hennes mamma. Genom att läsa om henne, om än i fikionaliserad form, väcks också en drivkraft att försöka nå henne i verkligheten. Samtidigt blir Cecilia genom romanen synlig för Rakel på ett annat sätt än bara som hennes försvunna mamma, hon blir till en person med både brister och förtjänster. Rakel får också syn på sig själv som något annat än en lämnad dotter, som någon som kan förhålla sig till mamman på flera olika sätt.

Cecilia må fortsätta att vara sluten, vi når henne aldrig under romanens gång, men Rakel gör uppror mot tystnaden som alla hennes närstående odlat kring Cecilias försvinnande. Hon börjar översätta den tyska romanen till svenska, och ägnar sig därmed väldigt konkret åt ett bildande skapande, och hon beger sig långt utanför biblioteket när hon reser iväg för att leta efter mamman tillsammans med sin bror. Därmed gör hon ett väldigt annorlunda val än båda sina föräldrar, eftersom hon varken väljer skapandet på verklighetens bekostnad eller verkligheten

på skapandets bekostnad. Istället antyds en tredje möjlighet, där skapandet och verkligheten kan berika varandra, där det går att stå i relation både till det som varit och till det som är. Vilket är en förutsättning för att något ska kunna bli annorlunda.

Litteratur

Bornemark, Jonna. 2020. *Horisonten finns alltid kvar. Om det bortglömda omdömet*. Stockholm: Volante.

Brandt, Tatjana. 2021. *Läsa tankar. Essäer om geniala böcker och osannolika liv*. Helsingfors: Förlaget M.

Gaarder, Jostein. 2006 [1991]. *Sofies värld*. Översatt av Mona Eriksson. Stockholm: Pan pocket.

Gustafsson, Bo. 1974 [1968]. "Inledning" i Karl Marx, *Kapitalet. Första boken*, VII-XXVI. Översatt av Ivan Bohman. Lund: Bo Cavefors Bokförlag.

Harney, Stefano och Moten, Fred. 2013. *The Undercommons: Fugitive Planning & Black Study*. Wivenhoe: Minor Compositions.

Knausgård, Karl Ove. 2019. *Oavsiktligt. Om att läsa och skriva*. Översatt av Staffan Söderblom. Stockholm: Norstedts.

Le Guin, Ursula K. 2016. *Words Are My Matter : Writings About Life and Books, 2000-2016, with a Journal of a Writer's Week*. Northampton: Small Beer Press. Hämtad 5.8 2021. ProQuest Ebook Central.

Morrison, Toni. 1993 [1992]. *Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination*. New York: Vintage Books.

Sandgren, Lydia. 2020. *Samlade verk*. Stockholm: Albert Bonniers pocket.

Henrik Bohlin och Anders Burman

Den svenska bildningsdebatten

Under de senaste decennierna har vi i Sverige upplevt något av en renässans för bildningsbegreppet. Framför allt inom akademien, men också i tidningsoffentligheten och andra sammanhang, har bildning inte bara diskuterats utan på många håll också lyfts fram som ett aktuellt pedagogiskt och politiskt begrepp. Kritiker saknas förvisso inte, men på det stora hela tenderar bildningsbegreppet numera att användas med en positiv laddning, låt vara att dess betydelse endast undantagsvis preciseras.

För inte så länge sedan förhöll det sig på ett helt annat sätt. Som utbildningssociologen Donald Broady har uttryckt det var ordet och begreppet bildning ”stendöda” i den svenska utbildningsdebatten innan de började återupptäckas under 1900-talets båda avslutande decennier. Detta gjordes först och främst av ett antal skollärare och akademiker som under den tidiga nyliberalismens storhetstid var kritiska mot det rådande sättet att se på utbildning i huvudsakligen ekonomiska termer. Då Läroplanskommittén 1992 överlämnade sitt betänkande ”Skola för bildning” fick bildningsbegreppet en sorts officiell godkändstämpel, men det betydde inte att det fanns någon gemensam idé om vad begreppet stod för. Inte minst fanns det en spänning mellan hur forskare och politiker använde begreppet. När till exempel dåvarande moderat utbildningsminister Per Unckel talade om bildning handlade det enligt Broady om ”bildningsgods, skafferikunskaper, fixt och färdigt stoff att inmundigas av fogliga elever – stick i stäv med den klassiska bildningstanken som understrukit den aktiva sidan av saken, människans förmåga att bilda sig, att forma sig” (Broady 2012, 289–290; även i Tyskland kom intresset för bildningstanken tillbaka på 1980-talet; se till exempel Horlacher 2016, 1–6, 118–129; Witte 2010).

Från nittioalet och framåt har det inte varit inom politiken utan i kulturdebatt och forskning inom idéhistoria, filosofi och närallgande ämnen som den svenska bildningsdebatten varit som mest livaktig. Några av de mer anmärkningsvärda studierna om bildningsbegreppets

HENRIK BOHLIN är professor i idéhistoria vid Södertörns högskola. Han är författare bland annat till boken *Medborgerlig bildning: om varför man studerar på högskola* (2018).

ANDERS BURMAN är professor i idéhistoria vid Södertörns högskola. Han är författare bland annat till böckerna *Kultiverandet av det mänskliga: Essäer om liberal education, bildning och tänkande* (2018) och *Dissensus: Drömmar och mardrömmar i demokratins idéhistoria* (2021).

historia och aktualitet har skrivits av Bernt Gustavsson (1991, 1996, 2017), Thomas Karlsruhn (2012), Bengt Kristensson Uggla (2014), Synne Myrebøe (2019), Sverker Sörlin (2019) och Marcia Sá Cavalcante Schuback och Hans Ruin (2006), men här finns också mer journalistiska böcker som Per Svenssons och Thomas Steinfelds gemensamma *Bildningen på barrikaden: Ett manifest* (2017) och den bildningskonservativa antologin *Varken bildning eller piano: Vantrivs borgerligheten i kulturen?* som redigerats av Lars Anders Johansson (2015). Allt som allt finns en tämligen stor rikedom i perspektiv på frågan om bildningsbegreppets samtida relevans och aktualitet.

I den här texten ska vi följa några linjer i den svenska bildningsdebatten under det tidiga 2000-talet med tyngdpunkten lagd vid de senaste åren. Framställningen rör sig mellan den akademiska diskursen, det vill säga hur forskare vridit och vänt på bildningsbegreppet, till hur politiker och kulturjournalister tagit sig an begreppet. Utan några anspråk på fullständighet försöker vi göra representativa nedslag inom alla dessa områden. Tre generella teman kommer att uppmärksammas särskilt: bildning i skolan, bildning i högre utbildning samt bildning och ekonomi. Huvudsyftet är att översiktligt redovisa den debatt som förts, men vi gör också en del egna kritiska kommentarer och ställningstaganden. Vi börjar med en idéhistorisk tillbakablick på bildningsbegreppets framväxt och hur det har använts i olika politiska och utbildningsmässiga sammanhang.

Idéhistorisk bakgrund

Filosofier och pedagoger har ända sedan antiken hävdats att målet för utbildning inte i första hand är yrkesförberedelse utan personlig utveckling, aktivt medborgarskap och praktiskt och moraliskt omdöme. I den grekiska antiken var *paideia* en utbildning för de fria manliga medborgarna i retorik och andra färdigheter och kunskaper

som behövdes för att utöva offentliga ämbeten och tala i en folkförsamling. *Paideia*-tanken är en av de historiska rötterna till det moderna bildningsbegreppet, som först formulerades av tänkare som Johann Gottfried Herder och Wilhelm von Humboldt omkring år 1800.

Herder och Humboldt var verksamma i ett historiskt skede där borgarklassens framväxt, upplysningen och det feodala systemets nedgång i samband med franska revolutionen hade skapat ett behov av bred medborgarutbildning. För framstegsvänliga tyska intellektuella var frågan hur makten skulle kunna spridas från kungar, adelsmän och präster till medborgarna utan att följden som i Frankrike blev blodiga strider mellan de nya makthavarna. Svaret blev utbildning och *Bildung*. Den gamla samhällsordningens passiva och lydiga undersåtar skulle utvecklas till självständiga, aktiva och upplysta medborgare genom utbildning som inte bara förmedlade torra faktakunskaper utan formade hela personligheten, både hjärta och hjärna, såväl förstånd som känsla och vilja (Beiser 2003, 89–90).

När *Bildung* under 1800-talet blev en institutionaliserad del av de tyska ämbetsmännens utbildning förändrades ordets betydelse. Enligt den tysk-amerikanske historikern Fritz Ringer utvecklades bildningsborgerskapet i Tyskland till en konservativ och till och med reaktionär kraft när industrialisering och ekonomisk tillväxt gjorde att privata företagare fick mer ekonomisk och politisk makt och arbetare började ställa politiska krav. Bildningsborgarna såg sin samhällsställning hotad av de framväxande nya grupperna och försvarade sina privilegier bland annat genom att argumentera för att gymnasieexamen skulle vara ett krav för statlig anställning och att gymnasiestudier framför allt skulle ägnas åt de klassiska språken grekiska och latin. Matematik, naturvetenskap och moderna språk avfärdades som ”nyttokrams” utan egentligt värde. Bildning fick funktionen att legitimera ”de bildade klassernas” privilegierade ställning i 1800-talets klassamhälle. Samtidigt förändrades bildningens innebörd. Det stod inte längre för en öppen utvecklingsprocess, unik för varje individ, utan ett fördefinierat kunskapsstoff, gemensamt för alla, med kunskaper i latin och grekiska som centrala beståndsdelar. Detta borgerliga bildningsideal förlorade sedan det mesta av sin status och samhälleliga betydelse med ”bildningsborgerskapets” nedgång under 1900-talet (Ringer 1969, 26, 29; Bollenbeck 2000; Pechar 2012).

Under hela denna period, från decennierna kring sekelskiftet 1800

till det tidiga 1900-talet, var den svenska lärda kulturen nära lierad med den tyska. Därför är det inget förvånande att tidens bildningsdiskussioner i Sverige i stort sett följde samma utvecklingskurva. Begreppet introducerades i början av 1800-talet av tyskorienterade författare och akademiker som Esaias Tegnér, Erik Gustaf Geijer och Carl Adolph Agardh, och precis som i Tyskland kom bildningstänkandet efterhand att institutionaliseras vid svenska universitet, gymnasier och läroverk. Bildningsborgerskapet blev i och för sig inte lika samhällsligt inflytelserikt i Sverige som i Tyskland, men även här kom själva bildningsbegreppet successivt att förlora mycket av sin dynamiska karaktär och allt oftare reduceras till en klassmarkör. De bildade klasserna ställdes mot folket och för de senare ansågs inte sällan ingen bildning alls vara bättre än så kallad halvbildning (Eriksson 2012).

Inte desto mindre utkristalliserades under senare delen av 1800-talet ett delvis annorlunda bildningsbegrepp i Sverige. I stället för att vara akademiskt förankrad var det en bildningskonception som var kopplad till de framväxande folkrörelserna, framför allt arbetarrörelsen men i viss mån också nykterhetsrörelsen och frikyrkorörelsen. I högre grad än i den tyska nyhumanistiska traditionen lyftes användbarheten av kunskaper och bildning fram här. Under decennierna kring sekelskiftet 1900 handlade det inte minst om medborgerlig bildning. När folket skulle gå från att vara undersåtar till medborgare krävdes någon form av politisk bildning. Då folkskolan hade karaktär av indoktrineringsanstalt i Guds och fosterlandet namn (Tingsten 1969) fick arbetarna ta saken i egna händer. Detta gjordes bland annat i form av folkhögskolor, folkbibliotek, studieförbund och studiecirklar.

Att den gemensamma självbildningen blev en framgång framgår redan av det faktum att Olof Palme vid slutet av 1960-talet kunde tala om Sverige som en studiecirkelsdemokrati. Men vanligtvis föredrog Palme ändå att tala om utbildning och utveckling hellre än bildning (Östberg 2020). I själva verket var bildningsbegreppet förhållandevis frånvarande inte bara i hans språkbruk utan i de utbildningspolitiska diskussionerna från 1960-talet till 1980-talet överhuvudtaget, för att till sist bli helt stendött, som Broady formulerade det i den inledningsvis citerade artikeln.

Bildningsidealens nedgång efter andra världskriget berodde på flera olika saker. En av dem var att universitet och högskolor gick från elitutbildning till massutbildning. Vid mitten av 1940-talet fanns 14 000

studenter i den svenska högskolans grundutbildning, år 2020 nästan 400 000 (Högskoleverket 2006, 16–17; Universitetskanslersämbetet 2021, 24). I det gamla elitutbildningssystemet skulle studierna både ge kunskaper och forma personligheten så att studenten efter avslutad utbildning delade elitens grundläggande världsbild, värderingar och sätt att uppträda och uttrycka sig. Det gjorde att 1800-talets borgerliga bildningsidéer i viss mån kunde leva vidare inom den högre utbildningen, vilket underlättades av att studenterna i stor utsträckning rekryterades från det som en gång kallats de bildade klasserna. Men i det nya massutbildningssystemet kommer de flesta studenter från grupper utanför samhällseliten och är främmande för borgerskapets bildningstraditioner (Trow 1973, 7–18). Dessutom har borgerskapet självt i mångt och mycket övergett sina egna bildningsideal. Tidigare var det viktigt för den som skulle bli företagsledare eller hög statlig tjänsteman att känna till kulturens klassiker, kunna främmande språk och spela ett instrument. Idag hör humanistisk bildning inte längre till den ekonomiska och kulturella elitens självbild (Johansson 2015b).

I andra kretsar lever minnet av 1800-talets bildningssnobberi vidare, till exempel när författaren och journalisten Göran Greider i en debattartikel skriver om bildning som ”ett borgerligt påfund”. Ordet bildning, anser han,

har en outplånlig smak av artonhundratals, av det bildade borgerskapets ideal. Bildning var en gång och är fortfarande i huvudsak till för att skilja ut den bildade från den obildade – från andra klasser, både uppåt och nedåt. [...] Bildning är statiska fakta-kunskaper, bortom all allvarlig diskussion, eller belevade referenser att markera status med. (Greider 2012)

Greider utvecklar sin bildningskritik i en biografi över arbetarförfattaren Dan Andersson. Enligt Greider fanns ett bildningskomplex, en känsla av underlägsenhet, hos tidiga arbetarförfattare som inte hade frigjort sig från en traditionell borgerlig bildningssyn (Greider 2008a, 35). Som elev på arbetarrörelsens folkhögskola Brunnsvik skrev Andersson att de stora västerländska tänkarna inspirerar honom men samtidigt ”fräter upp” hans själ med sin storhet. Kravet på bildning fick honom att känna att han inte räckte till och mötet med ”de stora andarna” att han själv aldrig kunde åstadkomma något verkligt nytt och värdefullt (Andersson 1993, 82). Bildningsidealet fick honom inte att växa som människa eller författare utan höll honom tillbaka. Enligt

Greider är detta ingen tillfällighet utan precis vad bildning egentligen handlar om. Den lekfulla människan är ett bättre ideal än den bildade människan, menar Greider. Gärna nyfikenhet och kritiskt tänkande, men inte ”dessa förbannade bildningsideal” (Greider 2008b; se även Greider 2015).

En del av problemet är att bildningsidealen inte längre som på 1800-talet representerar någon särskild samhällsgrupps världsbild och intressen och därför har ont om politiskt, ekonomiskt och socialt inflytelserika företrädare. Samtidigt talar erfarenheterna från 1800-talet för att det vore minst lika illa om bildningstanken vore en särskild samhällsgrupps egendom. Om syftet med bildning är att kunna bidra till samhällets gemensamma bästa kan bildningen inte representera någon viss grupps särintressen.

Att bildning fungerade som klass- och statusmarkör för 1800-talets och det tidiga 1900-talets borgerskap är alltså en arvsynd som fortfarande hemsöker bildningsdebatten. Ett annat exempel som kan illustrera detta är en kommentar av kulturskribenten Malin Lindroth i *Göteborgs-Posten*. Hon skriver att hon nästan aldrig använder ordet bildning därför att hon alltför ofta ”fått det nedkört i halsen” i uppfostrande ton av missnöjda läsare (Lindroth 2016). Att det finns ett dåligt rykte att kämpa med framgår också av att den tysk-svenske kulturvetaren och journalisten Thomas Steinfeld ägnar de första tre punkterna i sin artikel ”13 missuppfattningar om bildning” åt att försöka vederlägga uppfattningarna att bildning tillhör borgerligheten eller övre medelklassen, att bildning hör ihop med finkultur och att bildning består av onyttig kunskap (Steinfeld 2016).

Ett mångtydigt begrepp

Det är således inte alls självklart hur bildning bör förstås, idag lika litet som för hundra eller tvåhundra år sedan. I själva verket utgör bildning precis som frihet, jämlikhet och demokrati ett typexempel på det som i forskningen brukar kallas ett i grunden omstritt begrepp (Gallie 1964). I vissa sammanhang kan bildning fortfarande reduceras till en fråga om ”vett och vetande, hut och hållning”, för att citera en äldre formulering av den svenska folkbildningskämpen Carl Cederblad (2010, 265). Detta skulle kunna kallas Magdalena Ribbing-definitionen av bildning; en av hennes många böcker om vett och etikett har till och med underrubriken *Hyfs, umgängeskunst och ytlig bildning* (2000).

Inte sällan händer det också att bildning förknippas med läsningen av och kunskapen om olika klassiker, som när borgerliga politiker med jämna mellanrum föreslår att skolundervisningen i svenska ska förmedla kunskaper om en litterär kanon. Vid åter andra tillfällen citeras Ellen Keys välkända ord att bildning är det som är kvar sedan man glömt allt man lärt sig – ett citat som för övrigt även i Sverige ibland tillskrivs Albert Einstein (Malmberg 2018). Enligt detta perspektiv handlar bildning om sådant som påverkar oss på djupet. I själva bildningsprocessen tänks det då finnas en rörelse som går från ytlig information och flyktiga upplevelser till personligt förankrad kunskap och djupa erfarenheter som man sedan kan bära med sig genom livet.

Exemplen visar något av bildningsbegreppets bredd, men också att bildning inte bör förstås som en enbart akademisk angelägenhet. I själva verket är det en viktig insikt att bildningsprocesser kan ske överallt och att de kan se ut på högst olikartade sätt, liksom att varje människas bildningsgång skiljer sig mer eller mindre – men alltid på något vis – från andras. Bildning har att göra med det livslånga lärandet, som börjar innan och fortsätter efter den formella utbildningens slut.

Samtidigt som det finns olika tolkningar om bildningsbegreppets relevans och användningsbarhet kan man urskilja spänningar i själva begreppet. En motsättning eller målkonflikt inom bildningstanken handlar om elitism och jämlikhet, en annan om öppenhet och mål-inriktning (Gustavsson 1991, 29–33). Å ena sidan får bildningen inte reduceras till att uppnå i förväg givna kunskaper och förhållningssätt, att bli en ”bildad människa” som har läst de och de böckerna, talar de och de språken eller gillar teater och opera. Som Broady uttrycker det får bildning aldrig bli ”tvångsmatning med prefabricerat skolanpassat stoff i syfte att anpassa eleverna till den rådande ordningen”.

Enligt det klassiska borgerliga bildningsidealet är bildning motsatsen till anpassning till givna normer. Bildning är att åstadkomma något inte på förhand föreskrivet [...] något människan gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig. (Broady 2010, 366–367)

Å andra sidan blir bildning ett alldeles för vagt och obestämt ideal om man lämnar innebörden helt öppen. Ett sätt att bilda människor vore kanske att helt enkelt låta dem göra vad de vill, att själva välja om de vill läsa böcker, se en film, resa jorden runt eller något annat som passar deras individuella intressen och förutsättningar. Men de flesta

skulle nog i så fall välja sådant de redan begriper sig på och välja bort sådant som annars skulle kunna utmana och inspirera till nya tankar och perspektiv. Här finns en målkonflikt mellan autonomi och auktoritet, frihet och styrning utifrån.

Bernt Gustavsson skriver att bildningstanken varit som mest dynamisk när de olika motstridiga eller svårförenliga elementen hållits samman, när man inte försökt lösa målkonflikterna genom att bestämma sig för den ena eller andra sidan utan förstått bildningen som en ständig rörelse mellan de olika polerna (Gustavsson 1991, 32–33). Liksom man i politiken måste kunna balansera motsättningarna mellan tillväxtmål och miljömål eller personlig integritet och säkerhet behöver man i bildningsarbetet se värdet av både styrning och frihet, auktoritet och autonomi, öppenhet för andra traditioner och försvar av universella värden.

Partipolitiska perspektiv

Trots att det på det stora hela finns ett förnyat intresse för bildning i Sverige tycks det hos politiker överlag inte finnas något större engagemang i bildningsfrågan och inte heller någon djupare insikt i hur begreppet kan förstås på mer produktiva sätt. Men undantagsvis kan även professionella politiker lyfta fram värdet av bildning. En del vänsterpartister och socialdemokrater – även i ledande positioner – hänvisar emellanåt till begreppet när de talar om vad som är viktigt för eleverna att lära sig i skolan. Även den gamla tropen om människors bildningsresor återopas – ett kärt ämne i den tidiga arbetarlitteraturen – och statsminister Stefan Löfven talade sig varm för bildningens betydelse på både kollektiv och individuell nivå vid den socialdemokratiska partikongressen i Örebro 2019. ”Land ska med bildning byggas”, utbrast han entusiastiskt och gav en fin karakterisering av bildning som en ständigt pågående kunskapsprocess: ”Att du förvånad, hänförd, förstår nya delar av verkligheten. Att du sparar det inom dig, och känner hur du växer som människa” (Löfven 2019).

Bland partierna på högerkanten visar Centerpartiet, Liberalerna och Moderaterna inget nämnvärt intresse för bildningsbegreppet. Bland kristdemokrater och Sverigedemokrater finns däremot vissa som lockas av det. Kristdemokrater lyfter i skolsammanhang gärna fram betydelsen av vad de betraktar som ett klassiskt bildningsideal, med tydligt konservativa övertoner:

Vårt skolsystem ska värna ett klassiskt bildningsideal som tar avstånd från relativism som urholkar kunskapens egenvärde. Klassisk bildning är viktig inte minst i ett samhälle där människor från många kulturella, etniska och religiösa grupper lever tillsammans. För att uppvärdera bildningen måste lärdoms- och bildningstraditionen respekteras – inte förlöjligas och raljerats över. (Kristdemokraterna 2021)

De högerpopulistiska Sverigedemokraterna skiljer ut sig genom att primärt använda bildning som ett kulturpolitiskt snarare än ett pedagogisk eller utbildningspolitiskt begrepp. ”En erkänd svensk kultur – med bildning i fokus” var typiskt nog en av rubrikerna i deras manifest inför valet 2018 (Sverigedemokraterna 2018, 25).

Bildning i högre utbildning

Hur står det då till med diskussionerna om bildning inom den högre utbildningen? Det tidigare Högskoleverket hade en särskild bildningsgrupp, som bland annat gav ut en serie rapporter om vad bildning kan innebära i olika högskoleämnen. Som en del av arbetet med bildningsfrågan lät Högskoleverket utvärdera den – numera nedlagda – så kallade bildningsworkshopen eller core curriculum-kursen vid Internationella Handelshögskolan i Jönköping, där affärsjuridikstudenter under en fyraårig utbildning läste och diskuterade skönlitteratur och humanistisk och samhällsvetenskaplig litteratur vid sidan av kurslitteraturen. Ett elvasidigt avsnitt i utvärderingsrapporten ägnas intressant nog åt ett försök att förklara begreppet bildning (Högskoleverket 2001; Alsheimer 2004).

Högskoleverket lades ned från 2013 och ersattes av bland annat Universitetskanslersämbetet. Det senare har ingen särskild bildningsinriktad verksamhet. Diskussionen om bildningens betydelse för högre utbildning får i stället föras i böcker och på dagspressens kultur- och debattsidor. Exempelvis hävdar historikern Dick Harrison under rubriken ”Bildningen sätts på undantag” att dagens studenter ”blir för-rådada av ett system som endast förmedlar en bråkdel av den bildning de söker sig till akademien för att få” (Harrison 2016b). Artikelns bygger på ett tidigare uppmärksammat debattinlägg där Harrison gjorde gällande att det ekonomiska ersättningssystemet och studenternas ökade inflytande lett till en drastisk sänkning av kvaliteten i svensk högre utbildning (Harrison 2016a).

En annan lundahistoriker, Johan Östling, beskriver de internatio-

nella utvecklingstrender som gjort universiteten till nyckelfaktorer i en innovationsdriven ekonomi men samtidigt lett till nedprioritering och nedläggning av ämnen som inte ger enkelt mätbara bidrag till den ekonomiska tillväxten. En oroande tendens är att några av de universitet som klättrat snabbast i de internationella rankinglistorna de senaste åren finns i auktoritära stater som Saudiarabien. När den "hårda upplysningens" tekniskt-instrumentella nytta triumferar över den "mjuka upplysningens" demokratiska och humanitära värden riskerar universitetens funktion som platser för kritisk reflektion kring kulturen och samhället att gå förlorad, kommenterar Östling (2017).

Flera inlägg i debatten om högre utbildning tar upp de humanistiska ämnenas betydelse för bildning. *Sydsvenskan* skriver på ledarsidan att den instrumentella synen på utbildning får särskilt negativa konsekvenser för humaniora. Högre utbildning borde inte bara handla om att få godkända betyg och jobb efter examen, utan också om vad man får med sig i form av kunskap, förmågor och bildning (*Sydsvenskan* 2019). *Göteborgs-Postens* ledarskribent Håkan Boström hävdar värdet av historisk bildning i politiken. I Sverige präglas offentligheten av ungdomskult och antiintellektualism och politiken av ett ingenjörsmässigt perspektiv på samhället. Men politik handlar faktiskt om människor i en historisk kontext. Att studera historien är att lära sig förstå människans och samhällets komplexitet, föränderlighet och gråtoner; historisk kunskap är ett vaccin mot förenkling. Därför har vi mycket att lära av andra europeiska länder där ledande politiker förväntas vara historiskt belästa (Boström 2019).

Samtidigt kan man bland lärare och forskare inom humanistiska högskoleämnena märka en viss skepsis mot bildningsbegreppet. Tre företrädare för humanistiska fakulteten vid Göteborgs universitet skriver i en plädering för humaniora att den sociala snedrekryteringen till humanistiska utbildningar bara kan brytas om humaniora ses som mer än "förfinad 'kultur' och 'bildning'". Automatisering av beslutsfunktioner och andra samhällsförändringar aktualiserar idag grundläggande frågor om människans existens och gemenskap inom medicin, vård, teknik och social omsorg, frågor av just det slag humanister ägnar sig åt. Kunskapen och förmågan att reflektera kring konsekvenserna av detta får inte förbehållas

de unga människor som genom familj, släkt, vänner och tradition har klart för sig att djupa kunskaper om Vergilius eller avancerade

förmågor i datalingsvistik faktiskt öppnar dörren till både jobb, nätverk och kompetens. (Demker, Larsson & Wengelin 2018)

Liknande argument förs fram av historikern Isak Hammar, föreläsare för den humanistiska tankesmedjan HumTank, och filosofen och humanioradoktorn Johannes Persson. I Sverige finns en olycklig tendens att se kunskaper i humaniora som en del av den så kallade allmänbildningen, i värsta fall som ”en salongsmässigt oumbärlig kunskap för intressanta middagskonversationer”. Enligt Hammar och Persson gör detta bildningsbegreppet mindre lämpligt som utgångspunkt för diskussioner om värdet av humanistiska studier. I stället borde vi tala om träning och utveckling av omdömesförmågan – sådant som analytisk förmåga, kritiskt förhållningssätt, förmåga att effektivt läsa, avkoda, sammanfatta och själv skriva texter, förmåga att förstå och hantera komplexa frågor utifrån olika perspektiv. De kompetenserna blir avgörande på framtidens arbetsmarknad, där komplexa, kreativa och analyskrävande jobb kommer att vara svårast att automatisera. Vi behöver ”släppa taget om bildningsbegreppet” för att göra upp med föreställningen att humanistiska och andra studier som främjar omdömesförmågan inte är lönsamma och leder till jobb (Hammar & Persson 2020).

Bör vi sluta tala om ”bildning”? Frågan handlar i grunden om ett strategiskt val av ord. Priset för att överge bildningsbegreppet vore att bryta med den rika bildningsteoretiska traditionen med bland andra Humboldt och folkkrörelsernas bildningsarbete. Alternativet är att som Steinfeld konfrontera missförstånden, bygga vidare på traditionen och peka på argumenten för det samhälleliga behovet av bildning.

Bildning och ekonomi

Att föreläsare för humanioraämnen vill undvika att förknippas med stathöjande men praktiskt oanvändbar ”skrytkunskap” beror inte enbart på arvet från 1800-talets *Bildungsbürgertum*. Debatter om forskning och utbildning tenderar att ställa ämnen med enkelt mätbar ekonomisk nytta, som teknik och medicin, mot förment ”onyttiga” men bildande ämnen som de humanistiska. Men denna motsättning kan på goda grunder ifrågasättas.

Bengt Kristensson Ugglå, professor i filosofi och företagsledning vid Åbo Akademi och en ofta återkommande röst i de svenska diskussionerna om betydelsen av humaniora och bildning, framhåller i

ett uppmärksammat debattinlägg 2011 att högskoleutbildningar i företagsekonomi förutom rent ekonomiska kunskaper bör ge en bred humanistisk bildning. Med utgångspunkt i en policyrapport från amerikanska Carnegie Foundation hävdade Kristensson Ugglå bland annat att ledarskap i moderna företag kräver förmåga att skifta perspektiv och relatera oförenliga synsätt till varandra för att kunna hantera komplexa situationer med ofullständig och osäker information (Kristensson Ugglå 2020). Även Robert Weil, ordförande i investmentbolaget Proventus, driver tesen att näringslivet behöver humanistisk bildning. Humaniora och konst utvecklar kreativiteten, vidgar perspektiven och ger förståelse och respekt för kulturella skillnader, hävdar Weil. Framtiden kommer att präglas av stora omvälvningar, hög komplexitet, konstant mångtydighet och svåra dilemman. För att fatta välöversvägda och ansvarsfulla beslut i en sådan miljö behöver vi den kreativitet och de perspektiv, diskussioner och reflektioner som humaniora och konst kan bidra med (Weil 2013).

Lars Strannegård, rektor för Handelshögskolan i Stockholm, förde fram liknande argument i debatten om ett förslag från Skolverket 2019 att stryka antikens historia ur grundskolans kursplan. Utan de perspektiv på samtiden som kunskaper i antikens historia ger får svenska elever försämrad innovationsförmåga och svårare att verka i internationella sammanhang, anser Strannegård. Det gör att de unga blir mindre attraktiva på arbetsmarknaden – de "blir helt enkelt mindre anställningsbara" – vilket i sin tur leder till att Sveriges konkurrenskraft försämras (Strannegård 2019). Strannegård har senare utvecklat sina argument för bildning i boken *Kunskap som känns*. "En bred bas, tillsammans med specialkunskaper", skriver han där, "ger en kombination av de färdigheter som efterfrågas i samhället och näringslivet. Studenterna behöver lära sig det gemensamma ekonomiska språket, men också fördjupa sig utanför sitt huvudsakliga område" (Strannegård 2021, 217).

Bildning som motbegrepp

Något som har försvårat hävdandet av bildningens värde inom skola och högskola utgörs av framväxten av det så kallade granskningssamhället (Power 1997). Utbildning är idag en av statens största utgiftsposter, och det finns en stark press att visa mätbara resultat av de tilldelade resurserna. I New Public Management detaljstyr inte staten på samma sätt som tidigare, utan ställer upp övergripande mål och vär-

derar sedan utfallet genom uppföljningar, utvärderingar och kvalitetsgranskningar. Till den nya ”mätkultur” som växt fram hör en tendens att värdera det man mäter snarare än att mäta det man värderar, som pedagogen och filosofen Gert Biesta uttryckt det (2011, 19–23). För den som måste visa resultat av tilldelade medel för en uppdragsgivare blir det som går att visa i en statistisk tabell viktigare än det som inte gör det. Elevers PISA-resultat och studenters anställbarhet efter examen blir mer värdefulla än etisk medvetenhet, förmåga att fatta väl genomtänkta beslut och annat som hör samman med bildning (Landahl & Lundahl 2017).

Värdet av utbildning ses i dagens utbildningspolitiska debatt ofta som enbart eller åtminstone väsentligen ekonomiskt. Skola och högskola är för individen en väg till jobb med bra lön och för samhället ett sätt att producera ”humankapital” som kan fylla arbetsmarknadens behov och upprätthålla nationens konkurrenskraft. I ett sådant renodlat ekonomiskt perspektiv är det svårt att förklara varför skattepengar ska användas till utbildning eller forskning i sådant som filosofi eller idéhistoria. Sverigedemokraterna anser till exempel att det ”inom högre utbildning finns alldeles för många platser i utbildningar som arbetsmarknaden inte efterfrågar”, och att man därför bör ”strama upp högskolan och i första hand anpassa den till samhällets behov”, underförstått de ekonomiska behoven (Sverigedemokraterna 2021). Det finns gott om uttalanden i samma anda från politiker av de flesta färger och på alla nivåer och från inflytelserika lobbyorganisationer som Svenskt Näringsliv (för exempel, se Bohlin 2018, 12–13). Ofta går New Public Management i sådana sammanhang hand i hand med den styrningsrationalitet som kallas nyliberalism (Brown 2015).

Ingrid Carlgren, professor emerita i pedagogik, hör till de forskare som är kritiska till effekterna av New Public Management inom skola och utbildning. Under rubriken ”Skolans resultatfokus urholkar kunskap och bildning” skriver hon om en instrumentell attityd till lärande som institutionaliserats i skolundervisningen. De explicit formulerade ”kunskapskrav” för olika betyg som infördes i 2011 års läroplaner kombineras i dagens skola med idén att eleverna ska vara delaktiga i bedömningen av sitt eget lärande. Numera ses det som en rättighet för elever att i början av varje undervisningspass få tydlig information om vad de förväntas lära sig och hur de ska visa sitt kunnande för att få ett visst betyg. Effekten blir en ”baklängespädagogik” där elevernas

uppmärksamhet flyttas från ämnesinnehållet till betygen, så att till exempel det viktiga i ett samtal om en dikt inte blir dikten och vad den har att säga utan hur eleven ska föra samtalet på ett sätt som svarar mot ett visst betygssteg. Därmed förvandlas bedömningskriterierna till kunskapsinnehåll på ett sätt som urholkar kunskaperna och motverkar bildning. Som Carlgren formulerat det i ett annat sammanhang har vi skapat en skola där eleverna lär sig att ”se ut som om de kan”, där de tränas i att låtsas lära sig i stället för att faktiskt göra det (Carlgren 2016). Om lärare och elever ska kunna mötas i en bildande undervisning där undervisningens innehåll står i centrum måste lärarna få tillbaka makten över bedömningen (Carlgren 2018).

De senaste decenniernas framgångar för högerpopulismen är en annan faktor som gett bildningstanken ny aktualitet. Efter det amerikanska presidentvalet 2016 pläderade socialpsykologen Lars Dencik i *Svenska Dagbladet* för bildning som motgift till auktoritär populism. Framgångarna för politiker som Donald Trump i USA och Marine Le Pen i Frankrike beror enligt Dencik på att samhällets snabba och omvälvande förändringar skapar ett tillstånd av ”kronisk turbulens” där människor ständigt ställs inför nya oklarheter, komplexiteter och motsättningar. Osäkerheten inför det nya och okända skapar en längtan efter just det som de populistiska ledarna utlovar: enkelhet, ordning, starka ledare och ett entydig och traditionsbestämt ”vi”. Populismen är en reaktion på samhällsutvecklingen, en ”reaktionär rekyl”. Alternativet och motmedlet är att utveckla förmågan att orientera sig och navigera i det nya och okända. För detta behövs en klassisk bildning, som ständigt omtolkas utifrån sin betydelse för samtidens frågor, skriver Dencik. Bildning kräver kännedom om de historiskt givna myter och metaforer vi lever genom, om andra kulturer och om naturvetenskapernas grundprinciper. Men det viktiga är inte faktakunskaper eller att kunna citera klassiker, utan en omdömesförmåga som utvecklas genom att man använder kunskapen för att ständigt fråga sig var i rummet och i tiden man befinner sig. Där populisterna lovar färdiga enkla lösningar på komplexa problem, ger bildning i stället förmågan att manövrera i det komplexa och okända genom att nyansera, reflektera, leva med ambivalens och hårbärgera motsatta perspektiv. Det gör bildning till ”ett motgift mot politikens trumpifiering och teknokratins tunnelseende” (Dencik 2016).

Till allt detta kan man slutligen lägga konsekvenserna av sko-

lans kommunalisering och friskolereformen i början av 1990-talet. Exempelvis skriver gymnasie- och kunskapslyftsminister Anna Ekström i *Svenska Dagbladet* 2018 att skolan behöver återskapas som gemensam bildningsinstitution. Utvecklingen av skolan som ett marknadssystem enligt New Public Management-principer har enligt Ekström lett till ett förtylligande av skolans uppdrag i profilering och marknadsföring, ett tryck mot lärare och rektorer att sätta högre betyg än eleverna borde ha därför att marknaden kräver det, och en starkare social och etnisk uppdelning av elever i olika skolor. Resultatet har blivit en skola som inte håller ihop samhället utan ”vittrar sönder det samhällsfundament som en gemensam bas av kunskaper och värden utgör”. I stället för den marknadsstyrda skolan behöver vi en skola för bildning, där barnen lär sig att hantera olikheter, skapa regler för sin samvaro med andra och respektera och lyssna på andra så att det demokratiska samhällskontraktet återskapas praktiskt genom daglig träning (Ekström 2018).

Trots Löfvens och Ekströms uppskattande ord om bildning är det slående att någon mer kvalificerad form av bildningstänkande inte har satt några tydliga spår i de styrdokument för skola och utbildning som tillkommit under socialdemokraternas senaste period vid makten. Snarare har den nuvarande regeringen fortsatt på den instrumentella linje som den förra liberala utbildningsministern Jan Björklund stod för.

Ytterligare argument för bildning

Ett ytterligare argument för bildning skulle kunna formuleras i termer av motsatsparen inre kontra yttre motivation och djupinläring kontra ytinläring. En elev eller student kan motiveras antingen av eget ”inre” intresse för ett ämnesinnehåll eller för att få ”yttre” belöningar i form av till exempel höga betyg. Djupinriktat lärande innebär att lära sig genom att söka efter centrala budskap, sammanhang och principer i ämnesinnehållet, ytinriktat lärande att försöka minnas så många detaljer som möjligt utan att skilja mellan väsentligt och oväsentligt och förstå hur det hela hänger samman (se till exempel Jungert 2014; Elmgren & Henriksson 2016, 20–21). Ingrid Carlgrens kritik av resultatstyrning enligt NPM visar hur dagens skola tenderar att främja yttre snarare än inre motivation för lärande och ytinläring snarare än djupinläring. Detta kan ses som en del av den mätkultur som hör

till NPM – redan i skolan tränas eleverna att värdera det som mäts av betygen och att inte fästa vikt vid det som inte mäts. Bildning är ett lärande som i motsats till detta bygger på och samtidigt främjar inre motivation och djupinläring.

Djupinläring och inre motivation är förutsättningar för det Aristoteles kallade *fronesis*, praktisk klokhet eller omdömesförmåga, det vill säga förmåga att fatta kloka och moraliskt medvetna beslut. Som bland andra Kristensson Uggla påpekat kräver kloka beslut en förmåga att skifta mellan olika perspektiv på samma sak och hantera komplexa situationer med ofullständig och osäker information. Men *fronesis* har också en etisk dimension. Forskarna Lennart Levi och Bo Rothstein anser att framgången för populistiska politiker de senaste åren till viss del kan förklaras av att många uppfattar samhället som djupt orättfärdigt och är övertygade om att den ekonomiska och politiska eliten inte agerar för det allmännas bästa utan för att gynna sig själva och sin grupp. Levi och Rothstein föreslår därför att undervisning i etik ska ingå i all högre utbildning. En elit utan moralisk kompass kan inte i längden förvänta sig folkets stöd (Levi & Rothstein 2016).

För Humboldt var bildningsarbetets mål att människor skulle utvecklas till etiskt medvetna individer och goda medborgare. Det idealet är fortfarande i hög grad aktuellt, inte minst på grund av populismens framgångar och krisen för demokratin, som i början av 2021 till och med gjorde att införande av diktatur i USA framstod som ett möjligt scenario. Det kanske viktigaste argumentet för behovet av bildning i vår tid handlar om just demokratin.

För de tidigare folkrörelserna var bildning vägen till ett fullvärdigt deltagande i demokratin. Samma sak skulle kunna sägas idag. Sverker Sörlin har vältaligt pläderat för en ny folkbildningsrörelse och ett återupprättande av det Palme kallade den svenska studiecirkeldemokratin. Som demokratiska medborgare behöver vi skaffa oss breda kunskaper, träna på att argumentera och pröva argument kritiskt, finslipa vår praktiska klokhet och utveckla vårt samhällsengagemang. Vi bör som medborgare prenumerera på tidningar, läsa böcker och organisera oss i föreningar och rörelser så att vi kan bidra till ”ett klokare samhälle och till den etiska miljö som vi lever i” (Sörlin 2019, 211–212).

Sörlins ord kan läsas som ett nutida eko av den atenske statsmannen Perikles berömda lovtal till demokratin från 431 eller 430 f.Kr.

Vi avgör frågorna själva eller ställer dem under vederbörlig diskussion. Vi anser nämligen ej att handling hämmas av ord utan tvärtom av att man skriker till verket utan att först genom överläggning göra sig noga underrättad. En och densamme kan ägna sig åt både egna och statens angelägenheter, men inte heller de andra som främst är upptagna av sitt arbete saknar insikt i statens affärer. Vi är de enda som menar att den som står helt utanför dessa ej är tillbakadragen utan oduglig. (Perikles 2006, 146)

Ekon av Perikles, liksom av Humboldt, kan höras även i de svenska läroplanerna för skolan. Visserligen används ordet ”entreprenörskap” där oftare än ”bildning” (Ringarp 2012), men det understryks att skolan ska låta varje enskild elev finna sin unika egenart för att kunna delta i samhällslivet genom att ”ge sitt bästa i ansvarig frihet”. Läroplanerna stadgar också att skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och personliga ställningstaganden och uppmuntra att de förs fram, främja elevernas harmoniska utveckling och stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter (Skolverket 2019). I styrdokumentet för högskolan sägs visserligen inget motsvarande – en tidigare formulering att ”all utbildning ska främja de studerandes personliga utveckling” utgick i den högskolelag som började gälla 1993 – men Sverige har tillsammans med andra länder inom Bolognaprocessen undertecknat den så kallade Londonkommunikén från 2007, som slår fast att högre utbildning förutom att ge kunskaper och färdigheter för yrkeslivet också ska 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 (Londonkommunikén 2007).

Frågan är bara om och i så fall när dessa mål ska bli mer än vackra ord i festtal och politiska deklamationer. Mycket tyder på att detta i Sverige liksom i andra länder kan bli avgörande för demokratins framtid.

Litteratur

Aagård, Martin m.fl. 2016. *Bildning då – nu – sen*. Stockholm: Atlas.

Alzheimer, Leif. 2004. *Bildningsresan: Från ensidig instrumentell utbildning till sammanhangsskapande bildning*. Stockholm: Prisma.

Andersson, Dan. 1993. *Hjärtats oro: Dan Anderssons brev till Elsa Ouchterlony, Eva von Bahr och systemen Anna Andersson*. Göteborg: Zinderman.

- Beiser, Frederick C. 2003. *The Romantic Imperative: The Concept of Early German Romanticism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Biesta, Gert. 2011. *God utbildning i mätningens tidevarv*, övers. Katarina Falk & Christian Thurba. Stockholm, Liber.
- Bohlin, Henrik. 2018. *Medborgerlig bildning: Om varför man studerar på högskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bollenbeck, Georg. 2000. "German Kultur, the Bildungsbürgertum, and Its Susceptibility to National Socialism", *The German Quarterly*, vol. 73, nr 1, 2000, 67–83.
- Boström, Håkan. 2019. "Priset för en obildad elit är högt", *Göteborgs-Posten*, ledarsidan, 2019-06-19, <https://www.gp.se/ledare/priset-för-en-obildad-samhällselit-är-högt-1.15656462>.
- Broady, Donald. 2010. "Om bildning och konsten att ärvä", i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning: Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*. Göteborg: Daidalos, 366–367.
- Broady, Donald. 2012. "Bildningstankens krumbukter", i Anders Burman & Per Sundgren, (red.), *Svenska bildningstraditioner*. Göteborg: Daidalos, 289–290.
- Brown, Wendy. 2015. *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books.
- Carlgren, Ingrid. 2016. "Att kunna eller låtsas kunna", i C. E. Krogh & S.-E. Holgersen (red.), *Sammenlignende fagdidaktik 4*, skriftserien CURSIV nr 19. Århus, Århus universitet, 13–32.
- Carlgren, Ingrid. 2018. "Resultatstyrningen av skolan motverkar kunskap", *Göteborgs-Posten* 2018-04-09, <https://www.gp.se/debatt/resultatstyrningen-av-skolan-motverkar-kunskap-1.5533468>.
- Cavalcante Schuback, Marcia Sá & Hans Ruin. 2006. *Bildning och filosofi: En brevväxling*. Stockholm: Höskoleverket.
- Cederblad, Carl. 2010. "Om bildning och bildningstyper", i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning: Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*. Göteborg: Daidalos, 265–277.
- Demker, Marie, Göran Larsson & Åsa Wengelin. 2018. "Humaniora – en garant mot klassamhälle och populism", *Göteborgs-Posten* 2018-05-11, <https://www.gp.se/debatt/humaniora-en-garant-mot-populismen-1.5939161>.
- Dencik, Lars. 2016. "Bara bildning kan ta fajten med trumpifieringen", *Svenska Dagbladet* 2016-12-09, <https://www.svd.se/bara-bildning-kan-ta-fajten-med-trumpifieringen>.
- Ekström, Anna. 2018. "Återskapa skolan – utan skadlig nyliberal logik", *Svenska Dagbladet* 2018-06-01, <https://www.svd.se/aterskapa-skolan--utan-skadlig-nyliberal-logik>.
- Elmgren, Maja & Ann-Sofie Henriksson. 2016. *Universitetspedagogik*, 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Eriksson, Niklas. 2012. "Vad rymts i begreppet halvbildning?", i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner*. Göteborg: Daidalos, 155–167.
- Gallie, Walter Bryce. 1964. "Essentially Contested Concepts", i *Philosophy and the Historical Understanding*. London: Chatto & Windus.
- Greider, Göran. 2008a. *Det gångna är som en dröm och det närvarande förstår jag icke: En bok om Dan Andersson*. Stockholm: Bonniers.
- Greider, Göran. 2008b. "Bildning som ok", *Expressen* 2008-12-04, <http://www.expressen.se/kultur/bildning-som-ok/>.
- Greider, Göran. 2012. "Bildning är ett borgerligt påfund". SVT Debatt 17 september 2012, <https://web.archive.org/web/20120929023503/http://debatt.svt.se/2012/09/27/bildning-ar-ett-borgerligt-pafund/>.
- Greider, Göran. 2015. "Den diskuterande människan är målet!", i Ingrid Atlestam m.fl. (red.), *Vidgade vyer, djupare kunskap – om bildning här och nu*. Göteborg: Kultur i Väst, 13–17.
- Gustavsson, Bernt. 1991. *Bildningens väg: Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt. 1996. *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm. Liber.
- Gustavsson, Bernt. 2017. *Bildningens dynamik: Framväxt, dimensioner, mening*. Göteborg: Korpen.
- Hammar, Isak & Johannes Persson. 2020. "Humanioran behövs för att fostra omdömesgilla yrkespersoner", *Göteborgs-Posten* 2020-07-28, <https://www.gp.se/debatt/humanioran-behovs-for-att-fostra-omdomesgilla-yrkespersoner-1.30849751>.
- Harrison, Dick. 2016a. "Högre utbildning är ett haveri", *Svenska Dagbladet*, 2016-01-25, <https://www.svd.se/dick-harrison-hogre-utbildning-ar-ett-haveri>.
- Harrison, Dick. 2016b. "Bildningen sätts på undantag", *Svenska Dagbladet*, 2016-09-27, <https://www.svd.se/engagemang-och-plakat-hamnar-snart-pa-soptippen>.
- Horlacher, Rebekka. 2016. *The Educated Subject and the German Concept of Bildung: A Comparative Cultural History*. New York: Routledge.
- Högskoleverket. 2001. *Core curriculum – en bildningsresa. Utvärdering och beskrivning av ett bildningskoncept för högskolestudenter*, Högskoleverkets rapportserie 2001:20 R, Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. 2006. *Högre utbildning och forskning 1945–2005 – en översikt*, rapport 2006:3. Stockholm: Högskoleverket.
- Johansson, Lars Anders (red.). 2015a. *Varken bildning eller piano: Vantrivs borgerligheten i kulturen?* Stockholm: Timbro.
- Johansson, Lars Anders. 2015b. "Bildningsidealet", i Johansson (red.), *Varken bildning eller piano: Vantrivs borgerligheten i kulturen?* Stockholm: Timbro, 170–243.
- Jungert, Tomas. 2014. "Inre motivation positiv för elevers utveckling och lärande", *Venue* nr 1, 1–5.

- Karlsohn, Thomas. 2012. *Originalitetens former: Essäer om bildning och universitet*. Göteborg: Daidalos.
- Kristendemokraterna. 2021. "Politik A-Ö", <https://kristendemokraterna.se/politik-a-o/bildning/>.
- Kristensson Uggla, Bengt. 2011. "Bara humaniora kan få ekonomin på rätt väg igen", *Svenska Dagbladet* 2011-12-20, <https://www.svd.se/bara-humaniora-kan-fa-ekonomin-pa-ratt-vag-igen>.
- Kristensson Uggla, Bengt. 2014. *Gränspassager: Bildning i tolkningens tid*. 2 uppl. Stockholm: Santérus.
- Landahl, Joakim & Christian Lundahl. 2017. *Bortom PISA*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Levi, Lennart & Bo Rothstein. 2016. "Gör etik obligatoriskt i all högre utbildning", *Dagens Nyheter* Debatt, 2016-10-31, <https://www.dn.se/debatt/gor-etik-obligatoriskt-i-all-hogre-utbildning/>.
- Lindroth, Malin. 2016. "Vem kan kalla sig bildad på 2010-talet?" *Göteborgs-Posten*, 2016-10-06, <https://www.gp.se/kultur/kultur/vem-kan-kalla-sig-bildad-pa-2010-talet-1.3847034>.
- Londonkommunikén. 2007. *London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. Communiqué of the Bologna 5th Ministerial Conference*.
- Löfven, Stefan. 2019. Tal på partikongressen i Örebro, <https://www.socialdemokraterna.se/vart-parti/vara-politiker/tal/tal-pa-partikongressen-i-orebro-2019>.
- Malmberg, Niclas. 2018. "Alliansen sviker tusentals gymnasieelever", *Göteborgs-Posten*, 2018-04-26, <https://www.gp.se/debatt/alliansen-sviker-tusentals-gymnasieelever-1.5748607>.
- Myrebøe, Synne. 2019. *Kultiveringens politik: Martha Nussbaum, antiken och filosofins praktik*. Umeå: Umeå universitet.
- Pechar, Hans. 2012. "The Decline of an Academic Oligarchy: The Bologna Process and 'Humboldt's Last Warriors'", i A. Curaj m.fl., red., *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. Dordrecht: Springer Science+Business Media, 613–630.
- Power, Michael. 1997. *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Ribbing, Magdalena. 2000. *Stora etikettboken: Hyfs, umgängeskonst och ytlig bildning*. Stockholm: DN.
- Ringarp, Johanna. 2012. "Från bildning till entreprenörskap. Utbildningspolitiska tendenser belysta genom den nya läroplanen", i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner*. Göteborg: Daidalos, 271–283.
- Ringer, Fritz K. 1969. *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890–1933*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1969.

- Skolverket. 2019. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, reviderad 2019. Stockholm: Skolverket.
- Steinfeld, Thomas. 2016. "13 missuppfattningar om bildning", *Svenska Dagbladet*, 2016-01-09, <https://www.svd.se/13-missuppfattningar-om-bildning>.
- Strannegård, Lars. 2019. "Utan antikens historia i läroplanen riskeras Sveriges konkurrenskraft", *Dagens Nyheter* Debatt, 2019-10-01, <https://www.dn.se/debatt/utan-antikens-historia-i-laroplanen-riskeras-sveriges-konkurrenskraft/>.
- Strannegård, Lars. 2021. *Kunskap som känns: En lovsång till att lära sig något nytt*. Stockholm: Mondial.
- Svensson, Per & Thomas Steinfeld. 2017. *Bildningen på barrikaden. Ett manifest*. Stockholm: Weyler.
- Sverigedemokraterna. 2018. Valmanifest, <https://sd.se/wp-content/uploads/2018/08/Valmanifest-2018-1.pdf>.
- Sverigedemokraterna. 2021. "Vad vi vill", Vad vi vill/Utbildningspolitik/En riktig skola, <https://sd.se/vad-vi-vill/utbildningspolitik/>.
- Sydsvenskan*. 2019. "Studenter ska bildas, inte produceras", ledarsidan, 2019-06-24, <https://www.sydsvenskan.se/2019-06-24/studenter-ska-bildas-inte-produceras>.
- Sörlin, Sverker. 2019. *Till bildningens försvar: Den svåra konsten att veta tillsammans* Stockholm: Natur & Kultur.
- Thukydides. 2006. *Kriget mellan Sparta och Athen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tingsten, Herbert. 1969. *Gud och fosterlandet: Studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: Norstedts.
- Trow, Martin. 1973. *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education.
- Universitetskanslersämbetet. 2021. *Universitet och högskolor. Årsrapport 2021*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Weil, Robert. 2013. "Humaniora nödvändigt för ett kreativt näringsliv", *Dagens Nyheter* 2013-08-31, <https://www.dn.se/debatt/humaniora-nodvandigt-for-ett-kreativt-naringsliv/>.
- Witte, Egbert. 2010. *Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik*. München: Karl Alber Freiburg.
- Östberg, Kjell. 2020. "Palme, utbildningspolitiken och maj 68", i Anders Burman & Joakim Landahl (red.), *1968 och pedagogiken*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Östling, Johan. 2017. "Idén med universitet på väg att gå förlorad", *Svenska Dagbladet* 2017-02-10, <https://www.svd.se/iden-med-universitet-pa-vag-att-ga-forlorad>.

Borde vi argumentera för bildningens återkomst? Ja, anser en bred flora debattörer och intellektuella runtom i Norden. Om bildning bara för något decennium sedan ansågs gammalmodigt och mossigt, så vittnar idag otaliga essäer, debattinlägg och böcker om att bildningsbegreppet återfått sin positiva laddning. Resultatet är att idén om bildning har dammats av och rustats som motkraft till allt från samhällets ekonomisering och åsiktskorridorer, till auktoritär populism och ekologisk utarmning. I detta sammanhang återoppar inflytelserika nordiska debattörer bildningens fria kunskapssökande som ett avgörande redskap för att försvara demokratin i en samtid präglad av företeelser som faktaresistens och polarisering.

Men om bildningsidén återigen skall väckas till liv, vad borde den då handla om? I denna antologi samlas filosofer, pedagoger, ekonomer, språkforskare, folkbildare och debattörer för att granska om och hur bildningsidén kan bli en avgörande kraft både för samhällelig och personlig utveckling. Genom elva engagerade essäer ställs avgörande frågor som: Behöver vi en gemensam bildning för att demokratin skall fungera? Hur hänger bildning och självförståelse ihop? Vad är bildningens roll för hållbar utveckling? Och hur kan framtidens folkbildning bidra till samhällets utveckling?



Bokens redaktör är **Jonas Ahlskog**, sakkunnig vid SFV och forskare i filosofi och historia vid Åbo Akademi.



SVENSKA FOLKSKOLANS VÄNNER

ISBN: 978-952-7076-52-1



9 789527 076521