

TIDSKRIFT FÖR POLITISK FILOSOFI
NR 3 2016 | ÅRGÅNG 20

Bokförlaget THALES

BÅDE FORMEN OCH innehållet i utbildningen på alla nivåer i stora delar av världen har genomgått betydande förändringar under de senaste fem decennierna. Dessa förändringar har ägt rum inom ramen för en mycket större utveckling, som brukar sammanfattas med begreppen »globalisering» och »kunskapsekonomi». Även om det finns forskare som menar att utvecklingen under de sista femtio åren bör ses som en fortsättning av politiska, sociala och ekonomiska processer som började för ett halvt millennium sedan (Arrighi 1994), finns det anledning att betona den accelererande förändringstakten i vår tid.

Vi har inte möjlighet, i denna korta inledning, att redogöra för debatten om hur man ska förstå globaliseringen, men det lär inte vara alltför kontroversiellt att konstatera att den associeras med transnationella företags intressen och ageranden, globala och finansiella arbetsmarknader, nya tekniker som ger upphov till nya produktionsformer, och en förtätning av tid och rum som ett resultat av omvälvande nya kommunikationsmöjligheter. Vår situation idag kan även förstås i ljuset av kunskapsekonomins framväxt, vilken, helt kort, kan beskrivas som den allmänt vedertagna utgångspunkten att kunskapsproduktion och konsumtion fungerar som en ekonomisk motor för regioner och stater, och ger dem fördelar i den globala konkurrensen (Jessop 2008). Till följd av kunskapsproduktionens centrala politiska och ekonomiska plats, läggs stora resurser på att utveckla strategier och policier för att öka motorns kraft och effektivitet.

Även om globaliseringen har lett till nya former av kapitalistisk produktion, som går bortom nationsstaten, har statens betydelse som organisationsenhet inte upphört. Välfärdsstaten har snarare omvandlats till något som har kallats för »konkurrensstaten», det vill säga, en enhet vars primära syfte och organisationsprincip är att fostra och förbättra en konkurrenskraftig ekonomi (Cerny 1990).

Politik handlar således allt oftare om att uppmuntra, kontrollera och maximera utdelningen i ett sammanhang där internationella ekonomiska aktörer är involverade även i statens interna angelägenheter, exempelvis i »den offentliga sektorn». Detta gäller inte minst på alla nivåer inom utbildningssystemet, och i allra högsta grad i Sverige, vilket är ett av de länder i världen som har gått längst i marknadsiseringen av skolan.

Däremot kan utbildningens innehåll inte reduceras till dess ekonomiska förutsättningar och institutioner. Enligt bildningstanken skall såväl skolan som universiteten fostra medborgarna till självständiga, tänkande individer, vilket setts som en förutsättning för att de skall kunna agera som medborgare i en demokrati. Och det finns en utbredd oro idag för att den fixering vid anställningsbarhet, mätbara kunskapsresultat och så vidare, som är ett resultat av den utveckling som beskrevs ovan, undergräver en bredare och djupare förståelse av utbildningens roll i samhället.

På svensk mark har begreppet bildning, liksom begreppen utbildning och undervisning, varit föremål för en rad undersökningar (se t. ex. Högskoleverkets skriftserie om bildning). Utbildning och undervisning utgör utbildningsvetenskapens och pedagogikens främsta studieobjekt. Bildningsbegreppet har studerats inom ämnen som idéhistoria, litteraturvetenskap och filosofi (se t. ex. Gustavsson 2007; Svenaeus & Bornemark 2008). I högskolepedagogiska sammanhang har bildningsbegreppet bland annat setts som en brygga mellan förmedlingspedagogik och reformpedagogik (Gustavsson 2003), och bildningstankens historiska utveckling har berörts på många håll (se t. ex. Liedman 2001). Men en fråga som hittills inte behandlats av forskningen i någon större utsträckning är huruvida det råder begreppsliga spänningar mellan olika idéer om bildning och utbildning. I detta temanummer samlar vi bidrag som analyserar det svenska utbildningssystemet på alla nivåer, såväl i termer av dess pedagogiska syften och ideologiska utgångspunkter som dess institutionella, politiska och ekonomiska villkor.

*

Den svenska skolan har, vid sidan av kunskapsuppdraget, även ett fostrande uppdrag, som sedan några decennier tillbaka kallas värdegrundsfostran eller demokratisk fostran. Michael Gustavsson visar, i sitt inledande bidrag, att det inte är oproblemiskt att likställa dessa två sidor av fostransuppdraget. Detta uppdrag har alltid haft en ideologisk sida, och för att visa att så är fallet även idag riktar Gustavsson blicken mot den radikala progressivismen, som vann insteg på landets lärarutbildningar under 70-talet. Pedagogerna menade att utbildningssystemet präglades av ett borgerligt bildningsideal och vilade på konservativa normer, som reproducerade sociala orättvisor. Men denna kritik, som riktades mot den rådande ideologiska ordningen, resulterade, menar Gustavsson, i att en ny ideologi fick inflytande i skolan. Den ideologiska prägeln rentav stärktes, i och med att de radikala progressivisterna menade att *all* utbildning är ideologiskt grundad, och därför såg kampen om skolan och lärarutbildningen som en kamp för de värden som, enligt den egna ideologiska övertygelsen, ansågs »goda».

Gustavsson menar att denna inställning kommer till uttryck då vissa specifika värden, i styrdokument för värdegrundsuppdraget, framstår som »färdiga, fixa och oförhandlingsbara, eller om man så vill, normerande, vilket i praktiken innebär att värdegrundsfostran inte syftar till att eleverna själva, självständigt och oberoende, ska komma fram till dessa värden, utan snarare att dessa värden skall präntas in hos eleverna.» Detta gör att fostransuppdraget inrymmer en grundläggande motsättning. Å ena sidan betonas vikten av att eleverna skall utvecklas till självständiga, demokratiska medborgare, med förmåga att fatta egna beslut, å andra sidan krävs att vissa värden skall »bankas in», enligt auktoritära metoder. Demokratisk fostran riskerar, till följd av denna spänning, att reduceras till *normativ* fostran, och tar man denna risk på allvar ser man att värdegrundsfostran och demokratisk fostran ofta står i direkt konflikt med varandra. Gustavsson menar att det finns en annan bildningstradition som bättre kan ta tillvara på det demokratiska uppdraget; där värde- och normfrihet förstås som förutsättningar för att individen skall kunna utvecklas till en självständig, tänkande varelse,

och där »de värderingar som individen till slut omfattar, utvecklar eller, i vissa fall, omvärderar är frukten av ett självständigt tankearbete och erövrade kunskaper – och inte produkten av en färdig, förutsatt och föreskriven värdekanon.»

Även i Tove Östermans bidrag står skolans fostrande uppdrag i centrum. Österman återvänder till John Dewey, som var en av de viktigaste inspirationskällorna för tanken om demokratisk fostran i den svenska skolan, och vill med honom ifrågasätta den utformning som det demokratiska uppdraget fått inom dagens svenska skola. En idé som man tidigt övertog från Dewey var att demokratisk fostran bäst sker genom att den miljö som barnen befinner sig i utformas så att den präglas av demokratiska arbetsformer. Det är en tanke som kommer till uttryck i Lgr11, där det betonas att det inte räcker att »förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar.» Det är den demokratiska *praktiken* som här står i fokus.

Förutom detta inflytande från Dewey, har även Jürgen Habermas deliberativa demokratimodell, där samtalet står i centrum, kommit att få en allt starkare ställning. I sin diskussion av denna demokratimodell påtalar Österman den motsättning som Gustavsson granskade, men till skillnad från Gustavsson ger sig Österman inte i kast med att kritisera det normativa inslaget i skolans fostransuppdrag. Istället ifrågasätter hon den betydelse som det »rationella samtalet» tillskrivs i den samtida idén om demokratifostran. »Trots att Dewey ansåg att demokratifostran hörde till skolans allra viktigaste uppgifter, hade han själv inga tankar på att införa värdegrundsdiskussioner för att få eleverna att enas om vissa värden. Och jag tror inte att detta är en slump.» Betoningen av det rationella samtalet vilar, menar Österman, genom Dewey, på en dualistisk människobild, i vilken intellektuella övertygelser ligger till grund för de handlingar som utförs. Givet en sådan bild blir det angeläget att människor *övertygas* om vissa värden. Dewey avfärdade en sådan uppdelning mellan intellekt och handling, och menade

att det vi måste göra är att *kultivera* en »demokratisk livspraxis». I detta avseende tycks Dewey likna Aristoteles, som i *Den nikomachiska etiken* menar att karaktärsdygder inte primärt förvärvas genom undervisning, utan genom att vi ägnar oss åt den typ av handlingar som de motsvaras av; vi blir »rättrådiga genom att handla rättvist, besinningsfulla genom att vara behärskade och modiga genom att bete oss modigt» (1103b). På samma sätt blir vi demokratiskt sinnade genom demokratiskt handlande, enligt Dewey. »Det är de relationer vi har i familjen och i skolan, i lokalsamhället, som fostrar oss till medborgare. Det är där vi lär oss förstå varför det är viktigt att försvara ett öppet samhälle, varför det är viktigt med yttrandefrihet, jämlikhet, rättvisa etc.», skriver Österman. Samtal är visserligen en viktig del av demokratifostran, men inte för att vi genom att samtala formar egna övertygelser eller når konsensus, utan för att vi genom detta lär oss att lyssna på och respektera våra medmänniskor. Samtalet är alltså av betydelse för att vi genom det kan kultivera ett demokratiskt sinnelag, inte för att vi genom samtal *grundlägger* vår demokratiska »livspraxis».

Elinor Hållén vill även hon kasta kritiskt ljus över samtiden genom att vända sig bakåt i tiden – i hennes fall till den svenska folkbildningstraditionen. Hållén knyter samman bildningsfrågan med ett annat dagsaktuellt ämne, integrationen av nyanlända invandrare i det svenska samhället. Integrationsarbetet granskas genom en analys av de kurser för nyanlända som ges av folkhögskolorna, på regeringens uppdrag, och av kommunerna. Hållén lyfter fram ett kluvet förhållningssätt till folkbildningen. Å ena sidan betonas, med rätta, att folkhögskolorna, med sin grund i folkbildningstraditionen, är särskilt lämpade att ta sig an integrationsuppdraget, i och med att de historiskt har verkat för demokrati, emancipation och integration. Å andra sidan framtonar ett snävt arbetsmarknadsfokus, om man granskar kursdirektiven närmare. Den bildningstradition som så gärna lyfts fram är, i realiteten, helt frånvarande.

Redan i 1944 års folkbildningsutredning uttrycktes en oro över att folkbildningen, genom sitt beroende av samhällets ekonomiska och sociala strukturer, förvandlas till yrkesutbildning, och att fritt

och frivilligt bildningsarbete övergår i studiecirklar i elementära ämnen. Genom att granska utformningen av de kurser som riktar sig till nyanlända invandrare, vill Hållén visa att samma oro är befogad i dagens situation. Trots att man i direktiven talar om att den så kallade etableringskursen skall utföras med folkhögskolornas arbetssätt och metoder, finns det en påfallande okunskap om vad detta egentligen innebär. Integrationsåtgärderna är, i praktiken, insatser för etablering på arbetsmarknaden, och det finns en stark övertro på att detta, i sin tur, skall leda till integrering i samhället i stort. »Trots att etableringskursen och samhällsorienteringen sägs vara åtgärder i integrationsarbetet erbjuder varken form, innehåll eller omfattning de förutsättningar som krävs för att dessa kurser ska kunna verka för integration i sann mening.» Talet om dialog och reflektion är blott tomma ord, och att de nyanländas perspektiv skulle kunna kasta kritiskt ljus över vårt samhälles oreflekterade fundament – den så kallade »svenska värdegrunden» – tycks aldrig ha föresvävat politikerna.

Ronald Barnett flyttar fokus till universitetssystemet. Förnuftet skulle kunna sägas utgöra det överordnade *värdet* för det moderna forskningsuniversitetet, på så vis att universitetet både skall vara den plats där man fritt kan göra bruk av sitt förnuft och den plats där förnuftet skyddas från olika politiska, ideologiska och ekonomiska intressen vars inverkan anses skadlig. Universitetet skall, med andra ord, vara en plats för saklig diskussion och intresselöst kunskapssökande, och går denna aspekt förlorad är universitetet inte längre vad det en gång var. Barnett vill försvara en idé om universitetet som ser det som nära förbundet med förnuftets idé, men reser samtidigt frågan om det är rimligt att tänka sig att en sådan idé kan upprätthållas i dagens samhälle. Förnuftet är satt under enorm press inom universitetsvärlden, såväl inifrån institutionen själv som utifrån, genom alla de aktörer som önskar göra universitetet till medel för egna mål. Den framväxande kunskapsekonomin är här en viktig faktor, i och med att ekonomin inte bara blir mer kunskapsintensiv, utan kunskapsinstitutionerna allt oftare själva förväntas bli producenter och ekonomiska aktörer. Att man inom

politiken idag med självklar ton talar om »forskning och innovation», som två sidor av samma mynt, är ett tydligt tecken på denna förändring.

Många känner, till följd av detta, en stark oro för att förnuftet, och därmed även universitetet, kan vara hotat. Är det så att kopplingen mellan universitetet och förnuftet har försvagats, eller till och med upphört? Barnett medger att förnuftet på många sätt är satt under hård press, men vill samtidigt framhålla att det, trots allt tal om kris och förfall, tycks uppvisa motståndskraft och kanske till och med vitalitet. Att enbart fokusera på hur förnuftet korrumpas av olika starka krafter i vår samtid är allt för ensidigt. Vid närmare påseende ser vi att förnuftet såväl lyckas bjuda upp till motstånd som anta nya former. Paradoxalt nog verkar det vara just när förnuftet hotas av korrumpierande krafter och mångfaldigas i sina uttrycksformer, som det uppvisar sitt sanna väsen. Detta eftersom det är just i kritiken av »externt» inflytande, samt i granskningen av nya och kanske främmande former av förnuftsbruk, som förnuftet, som *aktivitet*, visar vad det egentligen är. När man försöker dra gränsen mellan vad som är ett verkligt och vad som är ett korrumpierat bruk av förnuftet, eller när man försöker utröna om nya tanke sätt och praktiker lever upp till kravet på förnuftighet, framtvings en reflektion över vad som egentligen krävs för att någonting alls skall kunna kallas förnuftigt. Denna aktivitet är i allra högsta grad levande vid dagens universitet, och på många sätt intensifieras den även av den rådande samhällsutvecklingen. Den utveckling som på många sätt hotar förnuftet, aktualiserar samtidigt behovet av att reflektera över vad förnuftet är, och i förlängningen även en reflektion över vad universitetet är.

I det sista bidraget ger sig Mats Rosengren i kast med en metareflekton kring hur samhället både formar och formas av sina medborgare, ett tema som knyter an till den fostran som Gustavsson och Österman berört i mer konkret bemärkelse. Frågan behandlas med utgångspunkt i den fransk-grekiske filosofen Cornelius Castoriadis radikala autonomiprojekt. Rosengren vill adressera förutsättningarna för att medborgarna skall kunna »vilja sitt

samhälle», det vill säga, för att de skall vilja vara medborgare i meningen påverkande och ansvarstagande deltagare i samhället, samt vilja upprätthålla samhällets politiska, sociala och pedagogiska institutioner.

Castoriadis har, genom hela sin filosofiska gärning, argumenterat för autonomins nödvändighet och ofrånkomlighet, och anledningen till detta ihärdiga arbete är att han ser människan som någon som ständigt tar sin tillflykt till olika heteronoma förklaringsmodeller, där hon inte längre framstår, inför sig själv, som ansvarig, varken för tillståndet i samhället eller i världen. Därmed riskerar hon att förvägra sig själv möjligheten att åstadkomma förändring. »Verklig autonomi innebär», skriver Rosengren, »att vi i egenskap av medborgare i ett samhälle själva i ord och handling reflekterar över hur vi gör, varför vi gör det vi gör, och om det alls är rimligt att göra som vi gör när vi skapar våra samhällen och världar.»

Castoriadis skall nu inte förstås som en radikal existencialist, saken är långt mer komplicerad. Å ena sidan krävs, för att man skall kunna vilja det samhälle man är en del av, att man uppbär det specifika betydelsekomplex som detta samhälle hålls samman av. Å andra sidan krävs, om vi i en djupare mening skall kunna vilja vårt samhälle, att vi som medborgare är kapabla att reflektera över hur och varför vi gör som vi gör. Alltså, att vi blir självmedvetna i detta viljande. Man bör således skilja mellan ett slags vanemässigt viljande av sitt samhälle och en djupare form av vilja, som grundar sig i en medvetenhet om den autonomi som människan faktiskt har. En sådan självmedvetenhet innefattar en förståelse av hur vårt samhälle fungerar, men även en medvetenhet om att det ytterst är vi – som kollektiv – som har skapat och skapar detta samhället, och att vi därmed även kan omforma det.

Ett samhälle som strävar efter att verkligen bli vad det är, det vill säga, som strävar efter att medborgarna skall bli medvetna om sin autonomi, måste även utforma sina institutioner på ett sätt som gör detta möjligt. »Om vi vill ha ett autonomt, demokratiskt, jämlikt och rättvist samhälle så måste vi skapa individer som vill bära upp just ett sådant samhälle.» Detta kräver inte enbart att medborgarna

omfattar de värde som karakteriserar ett givet samhälle, utan även att de har förmågan att, i ord och handling, reflektera över och ta ställning till den samhällsordning som de är del av, antingen för att bevara eller förändra den.

*

Vi vill tacka VR för generös finansiering inom ramen för forskningsprojektet *Vad ska en svensk kunna?* (2013–17), vilket har möjliggjort bidragen från Michael Gustafsson, Elinor Hållén, Sharon Rider och Tove Österman i detta temanummer, samt antologin *Vad ska en svensk kunna? Utbildningens dilemma – intressenas spel* (Daidalos, 2016).

→

Johan Boberg & Sharon Rider

Referenser

- ARRIGHI, GIOVANNI (1994) *The Long Twentieth Century. Money, Power and the Origins of Our Times*, London: Verso.
- CERNY, PHILIP G. (1990) *The Changing Architecture of Politics. Structure, Agency and the Future of the State*, London: Sage.
- GUSTAVSSON, MICHAEL (2007) »Reflektion och likriktning», i: Sharon Rider & Anders Jörnsten (red.) *Reclaim the Science! Om vetenskapens avakademisering*, Hedemora: Gidlunds förlag.
- GUSTAVSSON, MICHAEL; ÖSTERMAN, TOVE & HÅLLÉN, ELINOR (2016) *Vad ska en svensk kunna? Utbildningens dilemma – intressenas spel*, Göteborg: Daidalos.
- Högskoleverkets rapportserie 2001:20 R. *Core Curriculum – en bildningsresa. Utvärdering och beskrivning av ett bildningskoncept för högskolestudenter*.
- Högskoleverkets rapportserie 2002:35 R. *Bildning i högre svensk utbildning – en översikt med exempel ur 34 lärosäten*.
- Högskoleverkets rapportserie 2004:34 R. Birgitta Arneklo-Nobin, *Ger bildning en profession eller bara mening åt livet? Eller ingetdera?*
- Högskoleverkets rapportserie 2005:29 R. Björn Skogar, *Bildning och religion*.
- Högskoleverkets rapportserie 2005:50 R. Alexandra Coelho Ahndoril, *Bildning och teater*.
- Högskoleverkets rapportserie 2006: 47 R. *Examensarbetet inom den nya lärutbildningen*.

- Högskoleverkets rapportserie 2006:27 R. Marcia Sá Cavalcante Schuback & Hans Ruin, *Bildning och filosofi*.
- Högskoleverkets rapportserie 2007:40 R. *Fem lärare om bildning*.
- Högskoleverkets rapportserie 2007:50. R. Benny Carlson och Carl-Axel Olsson, *Bildning och ekonomi*.
- Högskoleverkets rapportserie 2007:57 R. Bo Göransson, *Bildning och teknologi*.
- Högskoleverkets rapportserie 2008:14 R. *Bildning i praktiken*.
- Högskoleverkets rapportserie 2008:32 R. Gunnar Sundgren, *Bildning och pedagogik*.
- Högskoleverkets rapportserie 2009:2 R. Maria Hammarén, *Bildning och skrivande*.
- Högskoleverkets rapportserie 2009:24 R. *Att fånga bildning*.
- JESSOP, BOB; FAIRCLOUGH, NORMAN & WODAK, RUTH (2008) *The Knowledge-based Economy and Higher Education in Europe*, London: Sense.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, 3:e uppl. (Lgr 11), Skolverket.
- LIEDMAN, SVEN-ERIC (2001) *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*, Stockholm: Bonnier.
- RIDER, SHARON; HASSELBERG, YLVA & WALUSZEWSKI, ALEXANDRA (2013), *Transformations in Research, Higher Education and the Academic Market: The Breakdown of Scientific Thought*, Dordrecht: Springer.
- SVENEAUS, FREDRIK & BORNEMARK JONNA (2008) *Vad är praktisk kunskap?* Södertörn: Södertörn Studies in Practical Knowledge.

Inledning

SKOLANS ANSVAR ATT fostra har beskrivits som ett uppdrag i lärostadgar och läroplaner ända sedan folkskolestadgan 1897. Detta fostransuppdrag brukar ofta förbindas med olika historiska och samtida värdepedagogiska trender. Pedagogen Robert Thornberg talar om tre huvudströmningar och beskriver dem i följande ordalag:

den första huvudströmningen [...] brukar betecknas som traditionalistisk. [...] Skolan ska överföra den kulturärvda visdomen och lärares roll är att hos eleverna förstärka dygdiga vanor som i ett traditionellt perspektiv betraktas som god karaktär. Värdepedagogik syftar därmed till att bevara eller socialt reproducera ordning, underordning och status quo i samhället med ett fokus på att »fixing the kids» i stället för att exempelvis uppmärksamma och arbeta med socialt strukturerade ojämlikheter och orättvisor [...]. Den andra huvudströmningen betecknas vanligtvis som progressiv eller konstruktivistisk och vilar på en meningskapande interaktionistisk modell som vägledande för lärarnas värdepedagogiska praktik. Den tredje huvudströmningen, som kallas den kritiska, menar att en moralisk påverkan äger rum i skolan och har långsiktiga effekter utan att vi tänker på det. Den kritiska strömningen problematiserar utifrån skilda teoretiska perspektiv den moraliska påverkan som sker i skolan, främst i form av disciplinering och dold läroplan. Utifrån ett neo-marxistiskt perspektiv betraktas den dolda läroplanen som ett uttryck för att skolorna är agenter för den ideologiska kontrollen vars funktion är att reproducera och upprätthålla dominant trosövertygelser, värden och normer som en del av den sociala reproduktionen och därmed bibehållandet av den sociala orättvisan i samhället. (Thornberg 2006: 3)

Enligt Thornberg har alltså de dominerande pedagogiska idéerna om social fostran alltid haft en ideologisk riktning. Om man godtar den beskrivningen är det värt att fråga om och hur den sociala fostran som idag benämns värdegrundsfostern förhåller sig till ideologiska strömningar inom pedagogiken. Jag kommer att delvis behandla den progressiva pedagogik som under 1900-talet, och speciellt efterkrigstiden, har varit tongivande vad gäller idéer om social fostran i den svenska skolan, men framförallt den radikaliserade variant av progressivism som jag med Thornbergs terminologi kallar kritisk pedagogik, vilken haft ett stort inflytande inom lärarutbildning och i den pedagogiska diskussionen från 70-talet och framåt.

Progressiv och kritisk pedagogik

DEN PROGRESSIVA PEDAGOGIKEN i Sverige har sina teoretiska utgångspunkter hos John Dewey, vilken menade att en elevcentrerad undervisning, som tar fasta på elevernas nyfikenhet och lust att lära, på en och samma gång förenar kunskapsutveckling och demokratisk fostran. När eleverna själva får upptäcka, reflektera och samtala utvecklar de såväl kunskaper och förmågor som för demokratin väsentliga värderingar (Dewey 2004). Den progressiva pedagogiken, som hos Dewey kan karakteriseras som liberal, utgjorde i Sverige från 50-talet och framåt en, vad Donald Broady kallar, »statsideologi», men kom att radikaliseras under 70-talet då de progressiva idéerna fick en mer ideologikritisk riktning med marxistiska förtecken (Broady 1997), en pedagogik som kanske framförallt vann insteg på landets lärarutbildningar. De kritiska pedagogerna ville skapa en ny skola genom att skapa en ny lärare. Man riktade kritik mot den samtida utbildningens kunskapssyn som, enligt dem, inte var tillräckligt radikal och progressiv. Skolan kännetecknades fortfarande, alla reformer till trots, av ett borgerligt bildningsideal, där kulturarv, tradition och kanon stod i förgrunden, och vilade på konservativa normer vilka reproducerade klasskillnader och sociala orättvisor. Skolans undervisningsmetoder beskrevs i termer av en auktoritär förmedling av ett redan färdigt kunskapsstoff och traditionella värden, en så kallad förmedlings-

pedagogik. Vad de kritiska pedagogerna i stället ville se var en lärare som bedrev en undervisning där man i mycket högre grad än tidigare utgick från elevernas egna förutsättningar och subjektiva erfarenheter, för att därefter, som det hette, medvetandegöra dem. Det är nämligen när eleverna, utifrån sina egna erfarenheter, upplevelser, minnen och sinnesintryck, upptäcker nya kunskaper som angår dem som de kan växa och utvecklas och bidra till förändring, menade man. För att alla elever ska finna motiv och lust för att lära sig något och känna sig delaktiga i undervisningen, får heller inte kunskapsstoffet vara för svårtillgängligt utan bör vara anpassat till det som eleven redan kan relatera till och det som berör honom eller henne. Under tidigt nittiotal fick denna pedagogiska idé sitt uttryck i Alison Kings bevingade ord: »From sage on the stage to guide on the side». Lärarens uppgift skulle inte längre vara att fylla eleverna med färdigpaketerad objektiv kunskap, som om de vore tomma behållare. I stället ville man lita på elevernas egen nyfikenhet och lust att upptäcka, och framförallt villa man, utifrån de erfarenheter och kunskaper eleverna redan bar med sig, lita på deras egen förmåga att »konstruera» ny kunskap (King 1993: 30). Den elevcentrerade pedagogiken utgör, kan man säga, ett tidigt exempel på identitetspolitik.

Ett annat uttryck för hur den pedagogiska idén om elevers egenaktivitet fått genomslag är det huvudbetänkande från läroplanskommittén som skrevs inför grundskolans och gymnasiets nya läroplaner 1994 (Lpo 94 och Lpf 94): *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Andreas Nordin beskriver läroplanskommitténs kunskapssyn: »Generellt sett strävas det i betänkandet efter att lämna vad man uppfattar som en förlegad och ensidig kunskapssyn där formell teoretisk kunskap premierats på bekostnad av kunskap baserad på mänsklig erfarenhet. Den »tysta kunskapen» som har en tydlig person- och situationsanknytning lyfts fram.» (Nordin 2010: 5) Den kritiska pedagogikens uppfattning att förmedlingspedagogikens objektivistiska kunskapssyn var konservativ (den reproducerar traditionella kunskaper och värden) och att den konstruktivistiska, erfarenhetsinriktade och kritiska var progressiv (den leder till nya

kunskaper och förändring) fick efterhand akademisk legitimitet och påverkade lärarutbildningarna under många decennier efteråt.¹

Det demokratiska klassrummet

ATT DET BARA är den konkreta subjektiva erfarenheten som kan motivera elevens egen lust att lära är såväl den progressiva som den kritiska pedagogikens bärande idé. Man måste utgå från elevens egen »repertoar» menar Kathlen McCormick (1994), eller annorlunda uttryckt, elevens egna livsvärldar (de konkreta erfarenheter som fyller deras liv). Motivet för denna kunskapssyn är bl.a. kopplat till pedagogikens ideologiska mål: att utveckla demokratiska medborgare med rätt värderingar. Den första etappen i detta program handlar om att demokratin måste börja i klassrummet. Undervisningen bör helst inte utgå från den typ av redan »färdiga» kunskaper och färdigheter som på förhand gynnar dem som från sin uppväxt har med sig ett kulturellt kapital och ett rikt språk, såsom i den traditionella skolan. Genom att gå från ämnet i fokus till eleven i fokus kunde man i stället överbrygga de kulturella klassklyftorna i klassrummet. Grundidén är att alla är lika begåvade, men på olika sätt.

För att nå målet med det demokratiska klassrummet ville såväl de progressiva som de kritiska pedagogerna »skapa en ny lärare», inte minst genom en radikaliserad lärarutbildning, och med hjälp av dessa nya lärare bidra till att reformera undervisningen i den svenska skolan bort från alltför abstrakta och teoretiska kunskaper till en studiegång som kunde engagera och motivera *alla* elever oavsett bakgrund. Och ur ett sådant perspektiv framstod den traditionella lärarens formella färdighetsträning och drillning i abstrakt och »främmande» kunskap som obsolet. En »hållbar» och utvecklande kunskap uppstår nämligen genom interaktion och dialog. Olga Dysthe uttrycker det så här:

var och en måste konstruera eller bygga upp sina egna kunskapsstrukturer när han eller hon ska lära sig något – det går inte att överta eller kopiera andras kunskaper. Kunskap är inte något statiskt som kan överföras från lärare till elev, utan den byggs

upp i samspel mellan individer. En undervisning lagd på socialt samspel (interaktion) kommer att hjälpa eleverna att både tillägna sig brottstycken av andra människors strukturer och göra kunskapen till sin egen. (Dysthe 1996: 46–47)

Idén om det demokratiska klassrummet legitimerar (eller påkallar) därmed också en konstruktivistisk kunskapssyn, där kunskapen konstrueras utifrån och relateras till de mål man har satt upp för undervisningen. Elever och lärare (som »guides on the side») ska genom social interaktion och dialog tillsammans utveckla de kunskaper och förmågor som anses nödvändiga för självförverkligande och delaktighet i det samhälleliga livet. Det första målet är att det »klasslösa» klassrummet i sig ska utgöra ett exempel på den demokrati som anses önskvärd i samhället i stort. Det andra målet är följaktligen det demokratiska samhället. Den elevaktiva undervisningsformen blir enligt detta sätt att se ett på samma gång pedagogiskt och politiskt projekt. Tillsammans ska man utveckla en subjektivt grundad och socialt konstruerad kunskap som betraktas som mer jämlik, holistisk, integrerad, »hållbar» och demokrati-främjande än vad fallet är med den kunskap som traditionellt och auktoritärt förmedlad undervisning ger i termer av bl. a. förment objektiva verklighetsbeskrivningar.

Ideologin

ÄVEN OM DE demokratiska målen uppnås i klassrummet syftar med andra ord elevens sociala fostran och emancipatoriska utveckling längre än så, nämligen till samhällelig förändring. Den pedagogiska dimensionen av det politiska projektet är att varje typ av engagemang (för sociala, politiska och etiska frågor) måste grunda sig i den subjektiva konkreta erfarenheten. Pedagogiken måste därför handla om att *vidareutveckla* det som eleven redan har med sig. En rätt anpassad undervisning bör därför, enligt detta sätt att se, utgå från de problem, konflikter och förhoppningar som ingår i elevens erfarenheter för att därefter sakta utveckla ett solidariskt och demokratiskt sinnelag för livet efter skolan. När det gäller undervisningens mål kan det beskrivas med L-G Malmgrens ord som »framtds-

inriktat och progressivt [...] präglat av en vision om ett framtida bättre samhälle» (Malmgren 1996: 125). Tanken är att kunskapen aldrig får »behandlas som något utanför sociala och politiska relationer» (Bergöö & Ewald 2003: 34) och att kunskapen därmed måste tjäna syftet att skapa ett bättre samhälle: »de progressiva lärarna har från sjuttioalet och framåt satt in sitt arbete i ett utopiskt samhällsperspektiv» med syftet att eleverna skall »få en beredskap att påverka» (Dahl 1999: 73). Skolan bör alltså, enligt detta sätt att se, fostra en aktiv och engagerad medborgare.

Men denna fostran måste ha en viss riktning. Eftersom att idén om ett »bättre samhälle» redan utgår från ett demokratiskt samhälle kan det »utopiska samhällsperspektivet» inte bara nöja sig med att försvara »demokrati i allmänhet» (grundläggande demokratiska fri- och rättigheter, alla människors lika värde etc.). Samhället måste så att säga bli mer demokratiskt, och när det kommer till frågan om vad ett sådant »mer demokratiskt» samhälle innebär kan man avläsa en tydligare ideologisk tendens inom den kritiska pedagogiken än vad fallet var med den traditionella progressivismens liberala projekt. Och eftersom all utbildning, enligt de kritiska pedagogerna, är ideologiskt grundad, en ståndpunkt som efterhand har sanktionerats teoretiskt med hänvisning till konstruktivistiska och sociokulturella teoribildningar, måste kampen om skola och lärarutbildning förstås som en kamp mellan bättre och sämre idéer och värden. Man vill med andra ord betona vissa demokratiska värden framför andra.

Den ideologiska riktningen i den kritiska pedagogikens projekt motiverades redan från början av vad som ansågs som mindre önskvärda ideologiska tendenser i den traditionella färdighets- och bildningsskolan, och vidgades efterhand till att verka för en social fostran som skulle motverka sämre ideologiska inslag i samhället i stort. Eftersom skolan fostrar för delaktighet i samhället är skolan oerhört viktig för samhällsbygget och eftersom skolans ämnesinnehåll, och i vidare mening det för varje tid giltiga kunskapsstoffet, är determinerat av rådande politiska, sociala och historiska förhållanden, fortsätter kampen om skolan så länge de politiska och

sociala förhållandena inte är de önskvärda. Så kan t.ex. idén om kunskapens objektivitet beskrivas som ett uttryck för en konservativ ideologi, som reproducerar vissa maktförhållanden, emedan idén om kunskapen som socialt konstruerad anses mer progressiv ur »ett utopiskt samhällsperspektiv». Även om det är oklart om konstruktivismen därvidlag är teoretiskt eller ideologiskt motive-rad, är den enda »sanning» som står fast i denna konstruktivistiska hållning idén om ideologins primat.² För den kritiska pedagogiken är bl.a. uppfattningen att ett upplyst, teoretiskt och formellt tänkande skulle kunna vara intresselöst och autonomt, i sig en ideologiskt impregnerad och socialt determinerad idé – ibland benämnd den borgerliga individualismens idé.

En konsekvens av idén om ideologins överordnade funktion är således att ingen studiegång är ideologiskt oskyldig, och att varje ställningstagande vad gäller utbildningens innehåll också är ett ideologiskt ställningstagande. Därmed måste vissa ideologiska diskurser förfäktas i den ständigt aktuella maktkampen mellan olika ideologiska diskurser eftersom all undervisning enligt detta synsätt handlar om vilket samhälle och vilka samhällsmedborgare vi vill ha. (Härvidlag tycks stora delar av en alltmer politiserad skoldebatt utgå från att varje möjlig pedagogik måste etiketteras som antingen konservativ eller progressiv.) Under 70-talet tematiserades denna maktkamp i termer av politisk vänster och höger, från 90-talet och framåt tematiseras det ideologiska innehållet i elevernas sociala fostran i termer av goda värden mot »onda». Centralt för denna strävan i dagens skola är dock att fostran till »goda värden» likställs med »demokratisk fostran». Frågan är: *vilka* demokratiska värden är det som får plats i en sådan demokratisk fostran?

Värdegrunden

DEN SVENSKA SKOLAN har alltid sett som sin uppgift att utgå från och förmedla vissa oförtytterliga värden, även om dessa värden har varierat över tid. Men från och med 1994 års läroplaner formaliseras värdegrundsuppdraget och börjar betraktas som en särskilt viktig uppgift för skolan.³ Ett symtom på denna formalisering är

att värdegrundsarbetet nu anses kräva speciella kompetenser och speciell utbildning – lärarna ska utbildas i värdegrund och värdegrundskurser blir en del av lärarutbildningarna (HSV 2005:17 R; Orlenius 2010).

Värdegrundsarbetet handlar om att »skolan skall gestalta vår gemensamma värdegrund» och hos eleverna förankra den värdegrund som formuleras i läroplanen, vilket brukar uttryckas i termer av att skolan ska stärka de *demokratiska* värdena hos eleverna (se t. ex. Lgr 11: kap 2, Gy 11: kap 2.2). Vad dessa demokratiska värden egentligen innebär är svårt att svara på men vanligtvis hänvisas till »vårt samhälles gemensamma värderingar» (värdegrunden framställs så tillvida som ett samhällsfördrag) och i det avseendet motiverar man kopplingen mellan begreppen demokrati och värdegrund. Värdegrunden sägs med andra ord vila på vissa värden som brukar hänföras till demokratins innehåll. Exempel på sådana värden kan vara ekonomisk, social och kulturell rättvisa, att motverka diskriminering vad gäller kön, klass, etnicitet, sexuell läggning och funktionsnedsättningar, samt andra jämlikhets- och jämställdhetsfrågor. De önskvärda värderingarna framstår i styrdokumentet som färdiga, fixa och oförhandlingsbara, eller om man så vill, normerande, vilket i praktiken innebär att värdegrundsfostran inte syftar till att eleverna själva, självständigt och oberoende, ska komma fram till dessa värden, utan snarare att dessa värden skall präntas in hos eleverna.

För en progressiv eller kritisk pedagogik innebär därmed värdegrundsfostran i praktiken en inneboende konflikt. Å ena sidan skall själva pedagogiken gestalta värdegrunden: eleven utvecklas till en demokratisk individ genom en elevcentrerad pedagogik där elevens egen erfarenhet, röst och egna idéer är viktiga. Å andra sidan måste de värden som utgör målet för elevens utveckling, om de så att säga inte växer fram av sig själva, *förmedlas* enligt de principer som förknippas med den konservativa pedagogik till vilken den progressiva och kritiska pedagogiken ville utgöra alternativ. En rapport från skolverket lyfter fram detta problem: »Elever ska tillgodogöra sig en värdegrund (demokratiska förhållningssätt) genom samtal och

kritiskt ifrågasättande; men samtidigt finns det vissa värden som inte ska ifrågasättas [...]» (*Skolan och medborgarskapandet* 2011: 136) Med andra ord: kan eleverna, samtidigt som de skall utvecklas till självständigt och kritiskt tänkande individer, tvingas på rätta värderingar som inte får ifrågasättas? Annorlunda uttryckt: kan man sätta likhetstecken mellan en värdegrundsfostran som har som mål att ovillkorligt förankra vissa värden hos eleven, utan förhandling, med en demokratisk fostran, där endast lagen sätter gränser för vilka värden och idéer som får yttras? I en tidigare skrivelse från skolverket stod det:

En verksamhet som öppnar möjligheter för demokratiska samtal, där värden och normer kan brytas mot varandra och därmed åstadkomma utveckling, innebär dock inte att alla åsikter och uttryck skall tolereras. Det är viktigt att skilja mellan barns och ungas sociala utveckling, och den värdegrund som är beslutad och skall gälla. Läroplanernas värdegrund får inte relativiseras. (*En föräldrupad studie om värdegrunden* 2000)

Skolverket svarar dock inte på hur man i den pedagogiska praktiken skall skilja på blind lydnad eller social konformism, å ena sidan, och självständigt moraliskt ställningstagande å den andra. Om läroplanernas värdegrund inte får relativiseras kan man också fråga sig vid vilka tider och under vilka samhällsformer läroplanernas värdegrundsdekret är eftersträvansvärda och vem som avgör när, om och hur samhällets värdegrund avviker från det godtagbara. I värdegrundsuppdraget finns med andra ord en inneboende motsättning mellan de pedagogiska ideal som menar att eleven självständigt skall utvecklas till en demokratisk medborgare och kravet att vissa värden skall »bankas in» eller läras utantill enligt auktoritära metoder, vilka, såsom metoder, framstår som mindre demokratiska.

Om nu värdegrundsundervisningens värden är oförytterliga framstår frågan om *vilka* värden som ska förmedlas som desto viktigare, såtillvida man vill likställa värdegrunds- och demokratifosttran. Frågan är problematiskt, inte minst när det gäller de situationer där värden i värdegrunden ställs mot varandra, till exempel om

»individens frihet och integritet» och »solidaritet med svaga och utsatta» hamnar i en motsättning. Det som innefattas i bestämningen demokratisk kan således variera, d.v.s. det är svårt att svara på vilka värden som är, eller bör vara, mest *typiskt* demokratiska i värdegrundsundervisningen. I ljuset av dessa problem skulle man kunna se det som angeläget att värdepedagogiken i demokratins namn hålls »värdeneutral», d.v.s. att lärare, skolor och kursplaneskrivare inte rangordnar de oförytterliga värdena efter ideologiska preferenser. Men om man skall utgå från den ämneshistorik om de värdepedagogiska huvudströmningarnas ideologiska grunder jag refererade i inledningen (Thornberg 2006: 3), och om man ska tro att kunskaper aldrig får »behandlas som något utanför sociala och politiska relationer» (Bergöö & Ewald, 2003: 34) kan man miss-tänka att idén om möjligheten till, eller värdet av, en ideologiskt neutral värdegrundsundervisning inte omfattas av alla inom den moderna utbildningsdiskursen.

Utåt sett tycks man dock över alla ideologiska skiljelinjer formulera vikten av ett självständigt och kritisk tänkande som en del av demokratifostran. Men frågan är om all slags självständighet är eftersträvansvärd i alla läger. Är även den självständighet som innebär värderingar eller åsikter som faller utanför den egna pedagogiska traditionens ideologiska riktning, eller som, om vi vidgar perspektivet, avviker från de egalitära mål som postuleras i läroplaner och undervisas på lärarutbildningar, värd att värna och sträva mot? Ur ett normativt värdegrundsperspektiv kan det knappast vara så. Men ur ett formellt demokratiskt perspektiv är det fullt möjligt, såtillvida vi inte bortser från åsikts- och yttrandefriheten som ett centralt värde i det demokratiska samhället. Vad jag vill peka på är att benämningen demokratisk fostran, som formuleras som ett övergripande mål inom såväl vissa värdepedagogiska traditioner som inom skolan överlag, ständigt riskerar att reduceras till normativ värdegrundsfostran, vilket inte är samma sak, även om många av de värden vi talar om i värdegrunden kan förknippas med demokratiska statsskick.

Vad som föranleder en att tro att demokratifostran i skolan

inte täcker allt det som kan innefattas i demokratibegreppet är att många med demokratin förenliga idéer utesluts ur läroplaner, och att ännu fler kan, utifrån vissa pedagogiska program, uteslutas ur värdegrundsundervisningen. I många av dagens lärarutbildningar innebär det t. ex. att konservativa, elitistiska och meritokratiska idéer framställs som om de strider mot »demokratiska värden», även fast sådana idéer är fullt förenliga med den demokratiska konstitutionen; i tidigare och kommande lärarutbildningar kan man på samma sätt visa respektive tänka sig att alltför radikala och progressiva värderingar ansågs och kommer att anses opassande. En ytterligare komplikation är att värdegrundsuppdraget såsom det formuleras i nuvarande läroplan (Lgr 11) har inslag av vad som kan framstå som motstridiga värden, och då gäller det att välja vilka värden som skall betonas. Man kan t. ex. tänka sig att de lärare som väljer att följa ett av direktiven i Lgr 11, nämligen att värdegrundsfostran skall bygga på »kristen tradition och västerländsk humanism», kan få utstå kritik därför att ett sådant dekret kan uppfattas som monokulturalistiskt (eurocentristiskt) i strid mot de mångkulturalistiska påbud som går att utläsa på andra håll i samma läroplan.

Oavsett de ideologiska tendenser man kan finna i olika värdegrundsutbildningar uppstår ett principiellt problem i de fall demokratifostran och värdenormativ fostran sammanblandas, när t. ex. en polarisering mellan konservativa och progressiva idéer får utgöra en förutsättning för själva värdegrundsarbetet. Ideologiskt färgade värderingar kan naturligtvis vara *föremål* för en värdeneutral undervisning, men om de blir *utgångspunkter* för värdegrundsarbetet blir den så kallade demokratifostran en chimär. En sådan värdegrundsundervisning föreskriver inte bara vilka värden som är de rätta eller goda, eller vilka värden vi gemensamt *bör* komma fram till, utan också vilka utgångspunkter som vi bör ta för riktiga.

I en annan bildningstradition kan man däremot tänka sig att värde- och normfrihet ses som en förutsättning för att individen skall formas till en självständig och kritisk tänkare, d.v.s. att de värderingar som individen till slut omfattar, utvecklar eller, i vissa fall, omvärderar är frukten av ett självständigt tankearbete och erövrade

kunskaper – och inte produkten av en färdig, förutsatt och föreskriven värdekanon. Enligt ett sådant sätt att se skall eleven helst inte utan vidare acceptera de försanttaganden skolan vill förmedla eller den konsensus som kan vara resultatet av klassrummens deliberativa samtal, inte ens när det gäller den förankring av goda värden som kan vara målet med en sådan undervisning eller sådana samtal. Vad jag menar är att den bildning som handlar om att utveckla och reflektera över ens eget sätt att tänka, att vänja sig av med automatiserade eller ogrundade och fördomsfulla tänkesätt, fungerar bara om de rätta värdena och åsikterna inte redan är föreskrivna – i klassrummet eller läroplanen.

Avslutning

DONALD BROADY MENAR att den radikala progressivismen i flera avseenden avviker från den klassiska bildningstanke jag antytt ovan. Den kritiska pedagogiken har nämligen *ett mål* – att skapa en individ som i egenskap av att vara bärare av vissa »oförytterliga» värden bidrar till samhällsförändringen. Men det väsentligaste kännetecknet för den idé om bildning jag refererat är att *den saknar mål*. Broady säger: »bildning är motsatsen till anpassning till givna normer», till vilket man kan tillägga: oavsett om de karakteriseras som konservativa eller progressiva. Broady fortsätter: »Bildning är att åstadkomma något inte på förhand föreskrivet. Bildning är något människan gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig.» (Broady 1984: 9) Enligt denna bildningsidé är vi alltså inte helt utelämnade till den ena eller andra ideologiska diskursen och behöver ej heller med nödvändighet medvetandegöras i meningen inlemmas i redan färdigbildade idé- och värdediskurser som från tid till annan anses vara eftersträvansvärda. Bildning i denna tappning innebär med andra ord en syn på normer och värden, inte som något som skall präntas in eller läras utantill, inte som färdigformulerade »strävansmål» eller utanpåverk, utan som något som efterhand integreras i individen, alltefter som hon utvecklar sitt tänkande, sina kunskaper och sitt omdöme.

För att avsluta med en värdering: om vår idé om det demokratiska samhället är att medborgarna skall vara fritt tänkande individer måste vi ta risken att somliga utvecklar »fel» idéer och värderingar. De oförytterliga värden vårt demokratiska samhälle vilar på regleras för övrigt av lagen.⁴

→

Michael Gustavsson är professor i litteraturvetenskap. För närvarande forskar han inom ramen för det VR-finansierade projektet Vad ska en svensk kunna? med placering vid Filosofiska institutionen, Uppsala universitet.

Noter

1 Johan Linderöth tar upp såväl Alison King som *Skola för bildning* (SOU 1992:94) som uttryck för hur den radikala pedagogiken formaliseras under 1990-talet i sitt debattinlägg »Jag ber om ursäkt för 90-talets pedagogiska idéer» (DN/Debatt 2016-08-25).

2 Denna inkonsekvens – d.v.s. att den teoretiska ståndpunkten att all vetenskap och allt kunnande är ideologiskt styrt förutsätter att denna ståndpunkt i sig själv undantas den generalitet som teorin hävdar – har jag utrett på annat håll. Se t.ex. Gustavsson (2007) och (2012). Idén om att all teori är ideologisk går nog längre tillbaka att härleda till en marxistisk grundsyn och från och med 90-talet och framåt en poststrukturalistisk uppfattning att all kunskap är diskursiv, eller utgör »berättelser»; eftersom kunskapen inte kan nå det »sanna» så får den sträva efter det »rätta». Även den teoretiska konflikt som följer av, eller kan följa av, att en erfarenhetsgrundad subjektivism kopplas ihop med en konstruktivistisk hållning, har jag utrett i Gustavsson (2007), liksom den, enligt min mening, reduktionistiska idén om att varje kritik av konstruktivismen måste ske från objektivismens ståndpunkt. Det är en vanlig tankefigur att de i vid mening objektivistiska respektive konstruktivistiska hållningarna är de enda möjliga alternativen när det kommer till kunskapssyn i skola och lärarutbildning.

3 Begreppet värdegrund myntades redan i och med Läroplanskommitténs arbete och dess utredning SOU 1992:94.

4 Jag vill tacka Sharon Rider för värdefulla synpunkter på texten. Ett tack även till Johan Boberg, Mats Rosengren och Tove Österman.

Referenser

BERGÖÖ, KERSTIN & EWALD, ANNETTE (2003) »Liv, identitet, kultur. Om utredningen *Att lämna skolan med rak rygg* och svenska som ett demokratiämne», *Utbildning & demokrati*, vol. 12, nr 2.

- BROADY, DONALD (1984) »Om bildning och konsten att ära», *Kritisk utbildningstidskrift*, vol. 8, nr 35–36.
- BROADY, DONALD (1992) »Bildningstraditioner och läroplaner» bilaga till *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*, SOU 1992:94.
- BROADY, DONALD (1997) »Noteringar från sjuttioalet», *Kritisk utbildningstidskrift*, nr 83/84.
- DAHL, KARIN (1999) »Från färdighetsträning till språkutveckling», i: Jan Thavenius (red.) *Svenskämnets historia*, Lund: Studentlitteratur.
- DEWEY, JOHN (2004 [1916]) *Democracy and education*, Mineola, N.Y.: Dover Publications.
- DYSTHE, OLGA (1996) *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*, Lund: Studentlitteratur.
- En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena* (2000), Stockholm: Skolverket.
- Förnyat uppdrag för att stärka skolans värdegrund och arbete mot diskriminering och kränkande behandling*, Dnr U2011/567/S, U2011/2649/S.
- GUSTAVSSON, MICHAEL (2007) »Reflektion och likriktning», i: Sharon Rider & Anders Jörnsten (red.) *Reclaim the Science. Om vetenskapens avakademisering*, Hedemora: Gidlunds förlag.
- GUSTAVSSON, MICHAEL (2012) »De goda värdenas repression», i: Daniel Ankarloo & Torbjörn Friberg (red.) *Den högre utbildningen – ett fält av marknad och politik*, Hedemora: Gidlunds förlag.
- HSV 2005:17 R. *Utvärdering av den nya läroplanen vid svenska universitet och högskolor*, Högskoleverkets rapportserie.
- KING, ALISON (1993) »From Sage on the Stage to Guide on the Side», *College Teaching*, vol. 41, nr 1.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11).
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (Gy 11).
- MALMGREN, LARS-GÖRAN (1996) *Svenskundervisning i grundskolan*, 2. uppl., Lund: Studentlitteratur.
- MCCORMICK, KATHLEEN (1994) *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester: Manchester University Press.
- NORDIN, ANDREAS (2010) »Från bildning till kvalitet? Om diskursiva förskjutningar i svenskt läroplanarbete», *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 15, nr 1.
- ORLENIUS, KENNERT (2010) *Värdegrunden - finns den?*, 2. uppl., Stockholm: Liber.
- Skolan och medborgarskapandet. En kunskapsöversikt* (2011) Stockholm: Skolverket.
- SOU 1992:94, *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- THORNBERG, ROBERT (2006) *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*, Linköping Studies in Education and Psychology, nr 105, Linköpings universitet.

Demokratifostran ur historiskt perspektiv

I SVERIGE HAR skolans demokratifostrande roll betonats sedan andra världskriget. Sedan dess har det förekommit en sorts pendelrörelse mellan fokus på arbetskraftsförberedelse å ena sidan och demokratiuppdraget å den andra. 1940-talets begynnande inriktning mot att utbilda en aktiv medborgare försköts successivt under 50- och 60-talet mot en studie- och yrkesförberedande skola. Demokratiaspekten återkom sedan med kraft under 1970-talet (Englund 1992, Säfström & Östman 1992). I och med läroplanen för grundskolan 1980 understryks demokratikravet kraftigt och demokrati kan nu sägas bli ett övergripande mål för skolan (Englund 2012: 10). Men när vi kommer till sent 1980-tal har skolan fått utstå en massa kritik (»flumskolan»), och skolreformerna 1989/90 innebar att kunskapsuppdraget förstärktes samtidigt som skolans demokratiuppdrag successivt försvagades som utbildningspolitisk intention (Englund 2014b: 2). För att svara mot kritiken betonade Lp094 kunskap och bildning, där Lgr80 hade betonat elevernas motivation och det kringliggande samhället. Och för att kompensera för försvagningen av det samhälleliga demokratibegreppet lanserades värdegrundsbegreppet.

Även bildning är viktigt ur ett demokratiperspektiv, om man tänker att bildning inte bara är en fråga om kunskap utan också om omdömesförmåga och att kunna reflektera kring det man vet. Ett erkännande av bildningens vikt i detta sammanhang finns i demokratiutredningen där försummandet av den kritiska bildningen nämns bland skälen till avdemokratiseringen (SOU 2000:1, 240). Men denna utveckling är rätt ny: medan demokrati stod högt uppe på agendan efter kriget, förlorade bildningstanken i betydelse då den förknippades med konservatism och t.o.m. nazism, det vill säga snarast motsatsen till demokrati. Under 1960-talets starka ekonomiska expansion marginaliserades bildningstanken ytterligare, och

under 1970-talets demokratisträvanden uppfattades bildningstanken som för konservativ eller elitistisk. Under 1980-talet ökade intresset för bildningsfrågor, och i betänkandet om ny läroplan för grundskolan 1992 (SOU 1992:94), där värdegrundsbegreppet introducerades, återinfördes även bildningsbegreppet (Gustavsson 2002).

Dewey

EN AV DE stora inspiratörerna för tanken om demokratifostran i svenska skolor är den amerikanska filosofen John Dewey, vars idéer importerades till Sverige av bl.a. Alva Myrdal. Det kan därför vara intressant att jämföra hans syn på demokrati och bildning med vissa tendenser som kan skönjas i Sverige idag. För Dewey hör bildning och demokratifostran tätt ihop, eftersom personlighetsutveckling bara kan ske i ett socialt sammanhang, genom att man deltar i samhällslivet, i gemensamma aktiviteter med andra människor. Individens kan bara hitta sin egen röst genom samtal med andra, genom att reagera på och mot andra röster. Bildning som något förbehållet bara en del av befolkningen är egentligen inte bildning enligt Dewey, utan självbedrägeri (Dewey 1966: 85) – sann kunskap om världen kräver att man är öppen för andra åsikter och perspektiv, inte att man tystar ner en del av befolkningen t. ex. genom underutbildning. Bildning är, för Dewey, något som gagnar alla, eftersom det leder till större förståelse av vår plats i historien och världen och därmed också kan leda till en gynnsammare samhällsutveckling. Och det enda vettiga samhällsliga målet är, enligt Dewey, demokrati. För honom betecknar demokrati inte bara ett styrelseskick, det handlar om lika möjligheter för alla (och därmed en syn på alla människor som unika och oersättliga), fri spridning av idéer, och om en syn på världen som öppen och föränderlig, där det är medborgarna själva som skapar samhället beroende på sina uppfattningar och ideal. För Dewey sammanhänger detta med en attityd, en »demokratisk livspraxis» (Dewey 1993: 45) som måste kultiveras i uppföstran och utbildningen.

Demokrati är med andra ord ett etiskt ideal för Dewey, som

innefattar samarbete för att skapa ett bättre samhälle för alla. Det är ett mål som kanske aldrig blir verklighet, och i denna mening liknar det andra beslätade ideal som jämlikhet och frihet (Dewey 1954: 148). Men att det är ett ideal gör det inte mindre viktigt att sträva mot, tvärtom är det av högsta vikt att våra barn får de kunskaper, vanor och attityder som de behöver för att kunna bidra till ett bättre samhälle. Idealiskt sett ska eleverna i skolan få kunskap om världen och om deras plats i den, lära sig kritiskt tänkande och få förmågan att ifrågasätta det givna, lära sig omsorg om andra individer och gruppen, utveckla en vilja att förändra samhället till det bättre och en tro att det är något som låter sig göras. Här vävs det s.k. kunskapsuppdraget, demokrati- och värdegrundsfostran samt bildning samman till en helhet där alla delar är lika viktiga.

Det som svenska progressiva pedagoger tog med sig av Deweys idéer var främst att det bästa sättet för barn att lära sig om demokrati är att få vistas i en miljö som präglas av demokratiska arbetsformer: de ska mötas med respekt, deras röster ska höras och de ska få ett visst inflytande över undervisningen och skolmiljön. De ska också aktiveras och gärna få arbeta med att ta reda på information själva istället för att bara sitta och passivt inhämta färdigtuggat material. Huruvida det har fungerat som Dewey tänkt sig i den svenska skolan ska jag inte kommentera här, det räcker kanske att säga att tanken om demokratifostran som en sorts karaktärsfostran, som ett försök att nå eleverna på en etisk nivå, slog rot när grundskolan tog form. När värdegrundsbegreppet introducerades på 1990-talet började man diskutera denna etiska karaktärsfostran i termer av värdegrundsfostran, som en fostran i de värden som vårt samhälle vilar på, eller borde vila på.

Demokrati- och värdegrundsfostran idag

PÅ ETT SÄTT som påminner om Deweys vida demokratibegrepp uttrycks ofta att demokratiska värden är en viktig beståndsdel i vårt samhälles värdegrund (som exempelvis i Skr. 2009/10:106 där värdegrunden antas bestå av demokratin och de mänskliga rättigheterna). Ofta talar man också om »den demokratiska värdegrunden»,

som den värdegrund det demokratiska statskicket innefattar (jfr. Integrationsverkets rapportserie 2004:06). Och Deweys påverkan på den svenska skolan syns tydligt i t. ex. följande beskrivning i den senaste läroplanen:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. (Lgr11)

Här verkar det handla om att förbereda eleverna för ett aktivt samhällsliv genom att uppmuntra till kritiskt tänkande och ansvarstagande i ett socialt sammanhang som innefattar att man lyssnar till andras åsikter och respekterar dem.

Det finns också en annan tendens, passager som pekar mot att värdegrundsfostran handlar om att diskutera specifika värden som vi oftare är oeniga om, kanske särskilt om vi har olika kulturell bakgrund. Enligt Läroplanen för grundskolan 2011 hör det till lärarens uppgifter att »klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet». En av poängerna med denna typ av samtal verkar vara att i eleverna väcka, inte bara en vilja att forma egna ståndpunkter, utan att komma till en gemensam ståndpunkt, att enas:

I samtal kan olika uppfattningar och värden brytas mot varandra. Samtalet innefattar både en strävan efter att individen själv tar ställning genom att lyssna, överväga, söka argument och värdera, samtidigt som det finns en kollektiv strävan efter att finna värden och normer som alla kan enas om. (Skolverket Dnr 2000:1613)

Här kan man ju tycka att det finns en viss spänning mellan å ena sidan idealet att eleverna ska sträva efter att lyssna, söka argu-

ment och själva ta ställning, och å andra sidan målet att de ska enas kring värden och normer, mer specifikt »det svenska samhällets värdegrund». Som bekant står det även i den senaste läroplanen att värdegrundsfostran ska ske »i överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism» (Lgr11), vilket onekligen får det att låta som om elever med annan kulturell eller religiös bakgrund ska sträva efter att anamma »rätt» värderingar.

Tanken att det är specifika, särskiljande värderingar man ska diskutera förstärks av en bild som målas upp i Värdegrundsboken, som också nämner Dewey, och är »den bok som är den centrala produkten från [utbildnings]departementets värdegrundsprojekt» (Englund 2012: 18):

Man kan [...] likna värdegrunden vid ett hus. Det är en bild som vi tycker kan göra det enklare att tänka kring begreppet. Ett hus brukar ha en fast grund som det står på. Samhället står på värdegrunden. Huset är bebott av människor som utgör samhällets invånare. Värderingarna tar sig i uttryck i relationerna mellan de som bor i huset, genom samtal, de spelregler som finns o.s.v. Den gemensamma värdegrunden används av husets invånare för att skapa mening, värdighet, självkänsla, spelregler och ordning. Gemensamma värderingar används av de boende för att markera samhörigheten i huset och *för att särskilja husinvånarna från andra*. Liknelsen leder till frågor om vilka som egentligen betraktas som invånare i huset? Vad är det som utgör den gemensamma grunden och samhörigheten? *Vilka lämnas utanför?* Finns det någon portvakt? (Zackari & Modigh 2000: 36–7, min kursiv.)

Tanken om värdegrunden som något som särskiljer oss från andra är svår att förena med det som också står i samma skrift, nämligen att »värdegrundens huvudfunktion är att ligga till grund för värdediskussioner» och »Det finns ingen motsättning mellan en gemensam värdegrund och pluralism» (Zackari & Modigh 2000: 42). Om värdegrunden ligger till grund för värdediskussioner ska man väl redan dela en värdegrund för att föra diskussionen? Men var det inte värdediskussionens uppgift att nå konsensus om

grundläggande värden – om vi redan är eniga, vad behövs diskussionen till?

Det verkar finnas en oklarhet kring värdegrundsbegreppet. För att ta till husliknelsen: består värdegrunden av specifika värden som man först måste enas kring för att alls kunna leva tillsammans? (Som att man måste lova att man för ut soporna och håller sin diskur i huset, annars får man inte flytta in?) Eller utgörs den snarare av alla de oskrivna regler man lär sig medan man bor i huset? Är t. ex. respekt för andra någonting man måste sätta sig ner och »enas om», eller är en sådan respekt redan närvarande när man har kommit så långt att man kan sätta sig ner och diskutera med (och lyssna på) varandra?

Deliberativ demokrati

DEN DELIBERATIVA DEMOKRATIMODELLEN, som bygger på samtal, har kommit att inta en central plats i arbetet med skolans demokratiska värdegrund, som en av Sveriges främsta läroplansteoretiker, Thomas Englund, skriver. Englund hänvisar till Dewey och Habermas som inspiratörer till den deliberativa modell han själv förespråkar (Englund 2014a: 59). Jag menar att man kan se samma spänning i Englunds skrifter som man kan se i styrdokumentet, eventuellt som en följd av de olikheter som föreligger mellan Deweys och Habermas synsätt. Englund betonar konsensus mer i senare texter än i tidiga, vilket kan bero på att han påverkats av den internationella debatt som uppstått mellan förespråkare av deliberativ demokrati och sådana som betonar konflikt och »dissensus», som t. ex. Chantal Mouffe med sin agonistiska demokratimodell. Hur det än är med den saken kan det vara skäl att syna denna spänning lite närmare då den återfinns i läroplaner och styrdokument och därmed kan påverka hur lärare uppfattar diskussioner och divergerande åsikter.

I en artikel skriven på uppdrag av Skolverket år 2000, skriver Englund att några av det deliberativa samtalets karakteristika är:

- a) samtal där skilda synsätt ställs mot varann och olika argument ges utrymme,

b) att deliberativa samtal alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra, det handlar bl.a. om att lära sig lyssna på den andres argument

c) inslaget av kollektiv viljebildning, dvs strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser (Englund 2000: 6).

Men även om kollektiv viljebildning är ett mål, »resulterar [det deliberativa samtalet] potentiellt i specifika insikter som handlar just om att tolerera och respektera skilda uppfattningar och att temporärt komma överens trots att man har skilda uppfattningar.» Även om »det optimala deliberativa samtalet» innebär en »gemenskapsformering», så är mycket vunnet om eleverna i en diskussion tar i beaktande olika perspektiv och utmanar sin egen vanemässiga syn (Englund 2000: 7). Det viktigaste här verkar vara dels att konfronteras med andra åsikter, och dels att kunna samarbeta trots olikheter, att kunna kompromissa och respektera de beslut som fattas. Detta kunde även uttryckas med Sven-Eric Liedmans ord: »det som gör demokrati till demokrati är, vad jag förstår, inte att vi är eniga utan att vi har rätt att vara oeniga och t.o.m. uppmuntras därtill» (Liedman 1986: 20), som även Englund hänvisar till.

I en senare skrift betonar Englund inte längre möjligheten till motstridiga uppfattningar och kompromisser, utan snarare att man ska uppnå enighet. Enligt Englund fungerar Habermas mer rationellt grundade argumentationsideal bättre i skolsammanhang än en modell som betonar oenighet. Här har han tillagt två punkter till:

d) att auktoriteter och traditionella synsätt, exempelvis synsätt som man »bär med sig» från föräldrarna hemifrån liksom lärarens, kan ifrågasättas och att det finns möjligheter och tillfällen att utmana varandras traditioner, men samtidigt respektera varandra; samt

e) att klassrumsdiskussionerna öppnar för att det också utanför klassrummet råder en atmosfär som inbjuder de studerande till

fortsatt kommunikation, diskussioner och deliberation utan lärarens närvaro (Englund 2014a: 64–5).

I punkt (d) ovan blir det också klart att eleverna uttryckligen ska diskutera värden och traditioner som man bär med sig hemifrån. Samtidigt understryker Englund det rationella samtalet och menar att känslor bör hållas utanför diskussionen, för att man ska kunna komma fram till en gemensam definition av problemet (Englund 2014a: 67). Det finns med andra ord en glidning från en betoning av att man kan ha olika åsikter till att man borde forma en gemensam ståndpunkt. I båda fallen formas dock ståndpunkten i samtalet, och är inte given på förhand.

Om nu målet är att nå konsensus och ifrågasätta värden man bär med sig hemifrån, måste man väl dra slutsatsen att en diskussion om dödsstraff som leder fram till att eleverna drar slutsatsen att man bör halshugga folk direkt utan att ge dem möjlighet att överklaga, eftersom detta är mest kostnadseffektivt, har varit särdeles lyckad. Detta är ett verkligt exempel från en diskussion i gymnasiet (Liljestrand 2011: 120–121). Nu kan man ju påpeka att diskussionen bryter mot värden som »respekt för andra människors egenvärde» och att det knappast visar på att eleverna »kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen» (Lgr11). Men å andra sidan ifrågasätter de invanda föreställningar och tänker rationellt! Dessutom blir det problematiskt att både uppmuntra till meningskiljaktigheter och personliga ställningstaganden, och ha ett fastslaget mål för diskussionen. Det är, med andra ord, svårt att artikulera vad som går snett i en dylik diskussion, om nu något går snett, med de redskap som värdegrundsdokumentet försett oss med. Kanske går det bättre om vi tar en titt på Dewey, istället för hans uttolkare.

Dewey och demokratifostran

TROTS ATT DEWEY ansåg att demokratifostran hörde till skolans allra viktigaste uppgifter, hade han själv inga tankar på att införa värdegrundsdiskussioner för att få eleverna att enas om vissa värden. Och jag tror inte att detta är en slump. Hos Dewey är demo-

kratifostran en genuint genomsyrande del av undervisningen, och hänger ihop med att eleverna hittar en egen röst – vilket inte bara handlar om att prata, om att lära sig argumentera eller tala offentligt, utan om att utvecklas som person. I läroplanerna finns en antydning om att man betraktar värdena som något man talar om och inser på ett intellektuellt plan, och som därefter påverkar handlandet: »Läraren ska klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och *dess konsekvenser för det personliga handlandet*» (Lgr11, min kursiv.). Om det var så skulle det givetvis vara viktigt att rationellt övertygas om ett ideal. Men detta står i uppenbar strid mot Deweys antidualistiska hållning där det inte finns någon kategorisk skillnad mellan medvetande och handling eller förnuft och känsla. Som Bernstein säger: »Dewey föredrog att tala om social eller praktisk intelligens och intelligent handlande. Intelligens är inte heller namnet på en specifik medfödd förmåga. Det utgör snarare en sammansättning av vanor och dispositioner som innefattar en uppmärksamhet på detaljer, föreställningsförmåga och ett passionerat engagemang.» (Bernstein, citerad i Englund 2014a. Englund ser citatet som stöd för deliberativa samtal i skolan.) Eftersom det är en sorts »social intelligens» som lika mycket handlar om vanor och dispositioner som man utvecklar genom handlingar, blir verkligheten runtomkring samtalen minst lika viktiga, eller viktigare, för den demokratiska hållningen som själva samtalen. Som Dewey skriver:

A child's individuality cannot be found in what he does or in what he consciously likes at a given moment. It can be found only in the connected course of his actions. Consciousness of desire and purpose can be genuinely attained only toward the close of some fairly prolonged sequence of activities. Consequently some organization of subject matter reached through some serial or consecutive course of doings, held together within the unity of progressively growing occupation or project, is the only means which corresponds to individuality. [...] Thus much of the energy that sometimes goes into thinking about individual children might better be devoted to discovering some worthwhi-

le activity and to arranging the conditions under which it can be carried forward. As a child engages in this consecutive and cumulative occupation, then in the degree in which it contains valuable subject matter, the realization or building up of his individuality comes about as a consequence, one might truly say, as a natural by-product. He finds and develops himself in what he does, not in isolation but by interaction with the conditions which contain and carry subject-matter. (Dewey 1959: 121–122)

Personligheten, och den demokratiska hållningen, utvecklas med andra ord inte i enstaka tillfällen, i enskilda samtal, utan som en biprodukt av det man ständigt sysslar med, om man uppmuntras till ansvarstagande och samarbete. Det är inte något som man kan resonera sig fram till eller visa genom rationella argument – i så fall vore det något man utan problem kunde stöka undan i början av terminen. När *Värdegrundsboken* nämner att »[v]ärdegrundsfrågor kan mycket väl komma upp inom de allra flesta ämnen, under förutsättning att pedagogerna inbjuder till sådana diskussioner» (Zackari & Modigh 2000: 91), kunde man kanske snarare säga att själva det viktiga värdegrundsarbetet enligt Dewey pågår, eller borde pågå, både före och efter man sätter sig ner och diskuterar. Diskussionen kan vara en del av värdegrundsarbetet, men den kan också vara en onödig parentes som i bästa fall utvecklar en viss förståelse till argumentation, men knappast bidrar till personlig mognad – som i exemplet om dödsstraff.

Den typen av respekt Dewey tänker sig uppstår när man gör saker tillsammans – när man i skolan löser uppgifter och problem och samarbetar på olika sätt – den respekten ser han som grundläggande för det etiska livet och demokratin som ett etiskt ideal. (Inte som något som garanterar etiskt handlande eller demokrati, men ändå en nödvändig del.) Det är de relationer vi har i familjen och i skolan, i lokalsamhället, som fostrar oss till medborgare. Det är där vi lär oss förstå varför det är viktigt att försvara ett öppet samhälle, varför det är viktigt med yttrandefrihet, jämlikhet, rättvisa etc. Om vi inte bryr oss om våra närmaste finns det inga skäl för oss att försöka göra världen bättre, att aktivera oss politiskt. Det vill

säga: etiken, på ett personligt, praktiskt plan, ligger till grund för demokratin (Pappas 2008: 228). Det betyder också att det är minst lika viktigt att lära sig att lyssna till andra som det är att kunna uttrycka sig själv.

Här är konsensus inte ett ideal utan snarare att man uppmärksammar de olikheter som nödvändigtvis finns mellan personer (Pappas 2008: 236, Kadlec 2008: 56). Fanns inga olikheter mellan människor skulle diskussionen inte bara vara tråkig, utan också poänglös (Eisle 1992: 159). Därför är inte konsensus, eller slutmålet, för en diskussion det viktigaste, utan processen – att man lär sig att lyssna på och respektera andra, även de som har en mycket annorlunda syn på saker än man själv. Det är ett förhållningssätt som är grundläggande för demokrati och för att vi själva ska växa och utvecklas som människor. Det är det som skolan borde ha som uppgift att främja, snarare än rationell argumentation, och det är det som borde ske i det dagliga umgänget – i matkön, när man samarbetar med en matteuppgift, när man spelar fotboll. Och därför är segregationen i skolorna, ur Deweys synvinkel, ett allvarligt demokratiproblem.

Att Dewey tänker sig att det viktiga i demokratifostran är processen snarare än ett specifikt slutmål, beror på att han inte tänker att det är givet hur samhället borde se ut. Det är en öppen fråga, en fråga som vi måste kunna överlåta till nästa generation. Men då måste de som är del av denna generation ges rätt förutsättningar för att ta sig an frågan – de måste få den kunskap om omvärlden som krävs för att fatta informerade beslut, de måste uppnå en viss mognad och lära sig att samarbeta för det gemensamma bästa. Demokratien måste födas på nytt med varje generation, skriver Dewey, och utbildningen är dess barnmorska (Dewey 1993:122). Detta eftersom det inte finns några etiska principer som garanterar demokratin och som man med enkla medel kan övertyga andra om. Som sagt tänker sig inte Dewey att våra handlingar orsakas av värderingar, och att om vi bara kommer överens om rätt värden så följer handlandet, och känslolivet, efter. Snarare skulle han säga tvärtom: de värden som vi kan sägas ha är generaliseringar utifrån de hand-

lingar vi uppvisar. Moraliska motiv är helt enkelt social intelligens, att kunna uppfatta och förstå sociala situationer och att använda denna intelligens för sociala syften (Dewey 1972: 75).

Samtal och samarbete är vitala för en demokrati, men inte för att de resulterar i gemensamma värden eller konsensus, utan för att vi genom dem kan ta del av den kritiska potential och de livserfarenheter som våra medmänniskor har, och på så sätt vidga våra vyer, få mer kunskap och ökad förståelse för vår omvärld och andra människor – och oss själva. Det är genom denna process vi lär oss leva med varandra. Den är ingen »metod» som blint kan appliceras och garanterar framgång, men det gör den inte mindre viktig: »[A]t the end as at the beginning the democratic method is as fundamentally simple and as immensely difficult as is the energetic, unflagging, unceasing creation of an ever-present new road upon which we can walk together.» (Dewey 1998: 188)

→

Tove Österman är forskare vid Filosofiska institutionen, Uppsala universitet och forskar inom projektet Vad ska en svensk kunna? finansierat av Vetenskapsrådet.

Referenser

- DEWEY, JOHN (1972 [1897]) »Ethical Principles Underlying Education», i: Jo Ann Boydston (red.) *The Early Works, Volume 5*, Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, JOHN (1966 [1916]) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: The Free Press.
- DEWEY, JOHN (1993 [1916]) »The Need of Industrial Education in an Industrial Democracy», i: Debra Morris & Ian Shapiro (red.) *John Dewey. The Political Writings*, Cambridge: Hackett Publishing Co.
- DEWEY, JOHN (1993 [1919]) »Philosophy and Democracy», i: Debra Morris & Ian Shapiro (red.) *John Dewey. The Political Writings*, Cambridge: Hackett Publishing Co.
- DEWEY, JOHN (1954 [1927]) *The Public and its Problems*, Athens: Ohio University Press.
- DEWEY, JOHN (1959 [1928]) »Progressive Education and The Science of Education», i: Martin S. Dworkin (red.) *Dewey on Education*, New York: Teachers College, Columbia University.
- DEWEY, JOHN (1988 [1939]) »Freedom and Culture», i: Jo Ann Boydston (red.) *The Later Works, Volume 13*, Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.

DEMOKRATIFOSTRAN OCH VÄRDEGRUNDSSAMTAL I SKOLAN

- EISLE, CHRISTOPHER J. (1992) »Dewey's Concept of Cultural Pluralism», i: J. E. Tiles (red.) *John Dewey: Critical Assessments, Volume II*, London: Routledge.
- ENGLUND, TOMAS (1992) »Utbildningspolitiska vägval. Förändrade förutsättningar för skola och didaktik», *Utbildning och demokrati*, 1 (1).
- ENGLUND, TOMAS (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*, Stockholm: Skolverket.
- ENGLUND, TOMAS (2012) »Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är »värdegrundsstärkande?»» *Rapporter i Pedagogik 17*, Stockholm: Skolverket.
- ENGLUND, TOMAS (2014a) »Att växa genom att kontinuerligt rekonstruera sina erfarenheter: Om deliberation agonism och kosmopolitism», i: Anders Burman (red.) *Den reflekterade erfarenheten: John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*, Stockholm: Elanders.
- ENGLUND, TOMAS (2014b) *Forskning om medborgar- och demokratifostran. En forskningsöversikt beställd av Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet*.
- GUSTAVSSON, BERT (2002) *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*, Stockholm: Skolverket.
- Högskoleverkets Rapport 2009:24 R. *Att fånga bildning*.
- SFS 2009:45, *Lag om ändring i högskolelagen* (1992:1434).
- Integrationsverkets rapportserie 2004:06, *Gemensam värdegrund i mångfaldens demokrati*, Lillemor Sahlberg (red.), Malmö: Elanders Berlings.
- KADLEC, ALISON (2008) »Critical Pragmatism and Deliberative Democracy», *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, Nr. 117, The Limits of Deliberative Democracy, ss. 54–80.
- LIEDMAN, SVEN-ERIC (1986) »Kunskaper och kontroverser», i: Jon Naeslund (red.) *Kunskap och begrepp: Centrala motiv i våra läroplaner*, Stockholm: Liber.
- LILJESTRAND, JOHAN (2011) *Demokratiskt deltagande: Diskussionen som undervisning och demokrati*, Stockholm: Liber.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11).
- PAPPAS, GREGORY FERNANDO (2008) *John Dewey's Ethics. Democracy as Experience*, Indianapolis: Indiana University Press.
- Regeringens skrivelse Skr. 2009/10:106, »Dialog om samhällets värdegrund», Stockholm: Kulturdepartementet.
- SÄFSTRÖM, CARL ANDERS & ÖSTMAN, LEIF (1992) »Den nya utbildningsretoriken», *Utbildning och demokrati*, 1 (2).
- Skolverket (2000) »En fördjupad studie om värdegrunden: Om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena» (Dnr 2000:1613).
- SOU 2003:125, *Fyra rapporter om folkbildning*, Stockholm: Fritzes.
- SOU 2000:1, *En uthållig demokrati*, Stockholm: Fritzes.
- ZACKARI, GUNILLA & MODIGH, FREDRIK (2000), *Värdegrundsboken: Om samtal för demokrati i skolan*, Stockholm: Regeringskansliet.
- ZANDER, ULF (2000) »Från nationell till demokratisk överideologi», *Utbildning och demokrati*, 9 (1).

→ VILL SVERIGE INTEGRERA INVANDRARE?

Elinor Hällén

FOLKBILDNINGEN LYFTS FRÅN politiskt håll fram som en bildningstradition som bär på rika kunskaper om vad demokrati, emancipation och integration innebär. Därför får folkbildningen ofta ansvar för verksamheter som riktar sig till invandrare och andra marginaliserade grupper i samhället. I den här uppsatsen granskas en sådan verksamhet, den så kallade etableringskursen, som anordnas av folkhögskolor på initiativ av regeringen, och riktar sig till nyanlända invandrare. Med utgångspunkt i en historisk betraktelse över hur folkbildningen bröt mark för nya gruppers tillträde till den politiska makten och inflytande i samhället, riktas en kritisk blick mot etableringskursens snäva fokus och ringa ambition att introducera invandrare till det svenska samhället och till debatten om medborgerliga frågor. Jag söker visa att problemet huvudsakligen ligger i de riktlinjer som regeringen ställt upp för etableringskursen.

Den moderna folkbildningens framväxt

Nyhumanistisk bildningssyn

I SVERIGE VÄXTE den moderna folkbildningen fram ur folkrörelserna, framför allt arbetarrörelsen och nykterhetsrörelsen, kring sekelskiftet 1900. Medan folkbildningen tidigare i huvudsak hade inneburit bildning av de kulturellt och ekonomiskt lägre stående skikten på initiativ av de mer högstående, präglades den moderna folkbildningen av folkets egna behov och intressen i samspel med samhällets och gav upphov till institutioner som folkhögskolor, studiecirklar och bibliotek. Den moderna folkbildningen växte fram i kölvattnet av det humboldtska forskningsuniversitetet och båda bildningstraditionerna tog starkt intryck av den nyhumanistiska synen på bildning, i vilken bildning förstods som en process av fördjupning och allsidig personlighetsutveckling utan något bestämt slutmål (Burman 2011: 15). Folkbildningens läsecirklar är goda exempel på detta. Bildning var där något som gick utöver arbetssyss-

lorna, en sysselsättning som var till för individen allena men som inte enbart var ett nöje utan syftade till att denne skulle växa som människa och social individ genom läsning och samtal kring texten. Självstudier utgjorde grunden men studiecirkeln ansågs, liksom den högre utbildningens humanistiska seminarium, vara den plats där kunskap skapades (Svensson 1995: 124).

Att dana goda medborgare innebar inte bara att dana omdömesgilla medborgare; den moderna folkbildningen var dessutom uttalat politisk, med både socialistiska och liberala inriktningar. Kunskaperna och bildningen skulle komma till användning i utformandet av ett bättre, mer rättvist och jämlikt samhälle där människor fick chans att vara vad de potentiellt sett kunde vara; ett samhälle där varje landsman hade en politisk röst och reellt politiskt inflytande, ett samhälle där alla hade rätt till en god utbildning som syftade till mer än enbart träning i ett yrke. Folkhögskolan instiftades för att ge bondsöner den bildning som de ansågs behöva för att kunna vara aktiva medborgare i en demokrati, men i utbildningen innefattades även kunskapsmoment som skulle tjäna dem i bedrivandet av jordbruk och boskapskötsel. I upplysningens anda ansåg man också att människor, oavsett klass och ursprung, skulle ges möjlighet att förkovra sig något, alldeles oavsett den möjliga samhällsnyttan.

Oscar Olsson: folkbildning som kollektiv självuppföstran

FOLKBILDNINGEN VAR ALLTSÅ diversifierad redan under de formativa åren och det gav upphov till delvis skilda bildningsideal men de olika riktningarna delade uppfattningen att utbredning och fördjupning av bildning hos medborgarna var en förutsättning för ett demokratiskt samhälle. Den här uppsatsen tar sin utgångspunkt i den syn på bildning som uttrycktes av en av folkbildningens förgrundsgestalter, studiecirkelns fader Oscar Olsson. Olsson blev en mycket inflytelserik person inom socialdemokratien och nykterhetsrörelsen under 1900-talets första hälft, samtidigt som han underhöll ett aldrig sinande engagemang för folkbildning. 1902 startade Olsson vad som lär ha varit den första studiecirkeln.

Det nyhumanistiska idealet framträder tydligt i Olssons bildningssyn. Utgångspunkten är att människan har en medfödd ka-

pacitet till det goda och att vi bör utveckla det rent mänskliga i oss genom att odla våra kognitiva och empatiska förmågor så att vi bättre kan förstå tillvaron, djupare glädjas och lida med den, och utföra ett ärligt arbete i livet (Olsson 1914: 4–5). Immanuel Kants ledord i *Vad är upplysning?* – »ha mod att använda ditt förstånd utan någon annans ledning» (Kant 1992: 27) – genljuder i Olssons bildningssyn, där frihet och utvecklandet av omdömet är bildningens och uppfostrans mål. På det personliga planet syftar bildningen till fördomsfrihet och självständighet, och för medborgaren är målet att uppnå en demokratisk livshållning (Olsson 1941: 1). Vidare innebär bildning, för Olsson, alltid en strävan mot något bättre och högre, genom att man samlas kring en idé eller ett intresse, må det vara idén om jämlikhet inom den socialistiska folkrörelsen eller viljan att bättre förstå ett klassiskt verk. Till de utmärkande dragen för nyhumanismen hör ett upphöjande av de grekiska etiska och estetiska idealen. För Olsson innebär det inte att den grekiska antiken står som mönster för vad som ska studeras. Tanken är istället, studera det som intresserar dig och studera det noggrant. Här genljuder läromästaren Hans Larssons mätto »Icke allt, men det hela – i delen» (Larsson 1908). Platons sokratiske dialoger är idealet för samtalet i studiecirkeln. Sokrates samtalsmetod, hans maieutik, strävar mot bättre förståelse och självvalstrat vetande. I studiecirkelnas samtal blir det, säger Olsson, aldrig så mycket fråga om att få rätt eller ens att ha rätt, som att hjälpa varandra till saklighet i sanningssökandet. Vad som blir föremål för studium bestäms av medlemmarna i studiecirkeln, och deras aktivitet bestämmer vad för slags kunskaper, vetenskap eller erfarenhet som utvecklas i bildningsarbetet. Bildning och lärande ska utgå från individen själv – från hennes behov och vilja – och folkbildningsarbetets mål är att skapa fria och självständiga medborgare, genom att stärka deras kritiska omdömesförmåga så att de blir förmögna att granska auktoriteter och bilda sina egna uppfattningar (Olsson 1941: 25–32). Studiecirkeln kan sägas ha självarbetet som grund och sammankomster i grupp som metodik. Mötet med det man studerar på egen hand är bildande i sig och kan öppna en ny värld. Men i studiecirkeln ges möjlighet att fördjupa sig, och tillsammans med andra kan man

nå en mer välgrundad förståelse av exempelvis ett litterärt verk; en förståelse som utgår från medlemmarnas samlade erfarenheter och gemensamma insatser i resonemang och kritisk prövning.

I Olssons beskrivning blir skillnaden mellan bildning och utbildning tydlig. Deltagande i studiecirkeln innebär en bildningsprocess som utgår från individen och det egna arbetet, men där själva kunskapen är ett resultat av det gemensamma arbetet i studiecirkeln. Det gör den bildning som äger rum väsensskild från ren inläring och studiecirkeln väsensskild från den hierarkiska relation som råder mellan lärare och elever. Den klassiska studiecirkeln saknar hierarkier och kan ses som ett demokratiskt mikrokosmos. Det blir också tydligt hur intimt sammanvävd föreställningen om folkbildning är med idén om människan som kulturvarsele. I *Folkbildning och självuppfostran* skriver Olsson att det väsentliga för en folklig kulturrörelse aldrig kan vara ett visst kunskapsinnehåll utan att folkbildningsrörelsen framför allt har att sörja för ett gott kulturklimat för folkets andliga växt (Olsson 1921: 21). Studiecirkelarna skapar möjlighet att under fria och tvångslösa former samla män och kvinnor omkring allmänna kulturintressen. I dessa möten sker mycket av värde, människor kan dela tankar och åsikter, och därigenom få sina egna erfarenheter prövade eller sätta i perspektiv. Genom att ställas inför det faktum att våra personliga uppfattningar eller synpunkter inte alltid utan vidare godtas av andra så kan vi inse hur lätt vi överskattar våra egna uppfattningars betydelse. Formen är viktig: att människor regelbundet möts i samtal under trevliga och fria former ger »andlig befruktning» och möjlighet till självständig åsiktsbildning på helt annat sätt än om sammankomsten hade haft karaktären av skolkurs eller föreläsning. Olsson betonar också hur betydelsefullt umgänget i goda vänners lag är; det ger den värme och trevnad som är den bästa temperaturen för vår andliga utveckling (ibid.: 151–57).

I 1944 års folkbildningsutredning, liksom i flera politiska skrivelser av senare datum, lyfts värdet av flera av de ideal som Olsson beskriver fram: självständig åsiktsbildning och en självständig, kritisk inställning till kunskapsstoffet är en förutsättning för en modern demokrati, det möjliggör deltagande i debatter kring medborgerli-

ga frågor (SOU 1946:68: 111–112). Sedan folkbildningen tog steget bort från emancipation, i betydelsen fostran av de lägre klasserna på initiativ av de kulturellt högre stående, har den grundläggande värderingen varit att folkbildningen inte bara ska vara »för folket» utan också »genom folket»: folket ska själva bestämma vad folkbildning ska vara och ställa upp metoderna för den. Men ända sedan den tid då folkbildningen började få substantiella bidrag från stat, kommun eller landsting har dess frihet varit begränsad. Det ser vi spår av i folkbildningsutredningen, där det uttrycks oro över att folkbildningen tagits i anspråk som en utbildningsanstalt på yrkesutbildningar och för studiecirklar i elementära ämnen, snarare än för fritt och frivilligt bildningsarbete. Man fruktade att ett sådant elementärt och rutinbetonat arbete skulle komma att uppfattas som fritt bildningsarbete i egentlig mening (ibid.: 102–105). Samtidigt menade man att det var ofrånkomligt att förändringar i samhället också avspeglas i folkbildningen, eftersom folkbildningen var beroende av samhällets ekonomiska och sociala strukturer. Det är, menade man också, folkbildningens roll att följa med i samhällsutvecklingen och tillgodose de förändrade eller nytillkomna behoven (ibid.: 210).

Folkbildning och integration

På uppdrag av regeringen

DET DILEMMA SOM uttrycks i folkbildningsutredningen, och den oro för den egna identiteten och autonomin som är förknippad därmed, menar jag är en god utgångspunkt för att kritiskt granska den situation som folkbildningen befinner sig i idag, här med blicken riktad mot folkbildningen som anordnare av verksamheter för nyanlända invandrare. Låt oss se närmare på riktlinjerna för dessa verksamheter.

I samarbete med Arbetsförmedlingen och Folkbildningsrådet arrangerar folkhögskolor runt om i landet etableringskurser. De riktar sig till nyanlända invandrare och löper över 6 månader, på heltid. Insatsen är lagstadgad och utfärdad av Arbetsmarknadsdepartementet, och syftet beskrivs vara att »underlätta och påskynda [...] etablering i arbets- och samhällslivet» samt att ge »förutsätt-

ningar för egenförsörjning» (SFS 2010:197). Det finns inga offentligt tillgängliga riktlinjer för hur etableringskurserna ska läggas upp, istället poängteras att upplägget ska anpassas efter deltagarna och att utbildningen ska genomföras med folkhögskolans arbetssätt och metoder. Utbildningen ska dock innefatta tre delar: studier i svenska språket, arbetsförberedande insatser och orienterande insatser. De arbetsförberedande insatserna ska bestå av aktiviteter som syftar till att öka personens möjlighet till arbete och de orienterande insatserna ska bestå av aktiviteter som syftar till att öka personens kunskap om arbetsmarknaden (Arbetsförmedlingen 2016).

I den specificeringen av etableringskursens innehåll som ges i förordning 2010:197 och i Arbetsförmedlingens PM lyser något med sin frånvaro: den etablering i samhällslivet som lagen säger sig syfta till att underlätta och påskynda. Inte heller nämns sådana åtgärder i något av de andra dokument som beskriver etableringskursens upplägg. Ofta reduceras istället etablering i samhällslivet till etablering på arbetsmarknaden. Regeringen skriver: »Arbete är den främsta nyckeln till etablering i Sverige. Arbete ger möjligheter att utveckla språket, få kunskap om det svenska samhället och få ett utökat nätverk.» (Regeringen 2016-03-31)

Om etableringskursen, som beskrivningen av den fastslår, är menad att underlätta steget in i det svenska samhället i bred bemärkelse – att verka för en lyckad integration – saknas mycket i riktlinjerna för den. En jämförelse med den svenska folkbildningens framväxt ur folkrörelserna kan, hoppas jag, få detta att framträda tydligare. De människor som kämpade för ökat inflytande i samhället och för bättre utbildning under det tidiga 1900-talet hade, i de allra flesta fall, ett arbete. Så gott som alla hade kunskaper i det svenska språket. Många av dem tillhörde ett arbetslag eller hade en arbetsgemenskap, och de hade familj och vänner. Trots det var det stora flertalet svenskar marginaliserade i samhället, och den moderna folkbildningen växte fram som led i en kamp för att bryta detta utanförskap. Situationen för nyanlända invandrare är på många sätt svårare. De saknar de sociala och kulturella band som sekelskiftets bönder och arbetare ändå hade, och få talar svenska. Att komma ut på arbets- eller utbildningsmarknaden är visserligen

en av förutsättningarna för ett gott liv, och för att det svenska samhället ska fungera så krävs att flertalet invånare arbetar, men bara på den mest idealiska arbetsplatsen får en individ de kunskaper om det svenska samhället som krävs och det nätverk som hon behöver. Det första jobbet för många nyanlända är relativt okvalificerat, och inte sällan är det ensamt i bemärkelsen att det involverar få samtal med arbetskamrater. Kanske får man jobb i köket på en restaurang, som städare eller som lastbilschaufför under den tid då man lär sig svenska och kompletterar tidigare utbildning. I många fall är även arbetskamraterna nya i det svenska samhället och till det svenska språket. När regeringen ser arbete som den främsta nyckeln till att utveckla språket, få kunskap om det svenska samhället och få ett utökat nätverk, och därför underlåter att vidta specifika åtgärder för att främja invandrades etablering i samhällslivet i riktlinjerna för etableringskursen, sätter de därför för stor tilltro till arbete som den gyllene vägen in i det svenska samhället och gemenskapen. Regeringen lyfter fram den roll folkbildningen spelat för demokratin i Sverige som motivation för att ge statligt stöd till folkbildningen och ger folkbildningen en central roll i arbetet för att uppnå målet för demokratipolitiken: att stärka individens möjligheter till inflytande så att varje individ ska ha makt över de beslut som styr den egna vardagen och vara delaktig i samhället (Utbildningsdepartementet 2013/14:172, 22). Att ge folkhögskolorna ansvar för etableringskurserna är alltså ett naturligt steg att ta, däremot inte den starka begränsning i upplägget av denna verksamhet som regeringens riktlinjer innebär.

Uppgiften att etablera invandraren i det svenska samhällslivet har, som vi har sett, negligerats i riktlinjerna för etableringskursen. Det blir därför angeläget att kritiskt granska den samhällsorientering som kommunerna är satta att tillhandahålla för samma målgrupp. Enligt *Förordning om samhällsorientering för vissa nyanlända invandrare*, utfärdad av Arbetsmarknadsdepartementet, ska samhällsorienteringen, en kurs på 60 timmar, syfta till att underlätta de nyanländas etablering i arbets- och samhällslivet, samt ge grundläggande förståelse för det svenska samhället och en grund för fortsatt kunskapsinhämtande. Samhällsorienteringen ska innehålla

följande delar: att komma till Sverige; att bo, försörja sig och utvecklas i Sverige; individens rättigheter och skyldigheter; att bilda familj i Sverige; att påverka i Sverige; samt att vårda sin hälsa och att åldras i Sverige. Det lyfts även fram att samhällsorienteringen ska ge utrymme för dialog och reflektion (Arbetsmarknadsdepartementet 2010:1138).

Det finns många intressanta aspekter av kursen i samhällsorientering att granska och diskutera, inte minst hur den ska kunna täcka in alla moment på 60 timmar. Här vill jag rikta blicken mot formen och i vilken mån den ger utrymme för dialog och reflektion. På många orter sker samhällsorienteringen via webben och det är inte ovanligt att deltagarna sitter en och en. Ofta används centralt framtaget material i text- och filmformat. I Dalarna beskriver man upplägget på följande vis:

En samhällsinformatör föreläser utifrån vårt eget material och håller i diskussionerna från en sändningsplats. Runt om i Dalarna sitter åhörarna, en och en, eller flera tillsammans. Det som krävs för att delta är en dator med webbkamera och mikrofon, en smart phone eller surfplatta samt internetuppkoppling. Då kan man som deltagare ta emot sändningen och vara delaktig. (Information Sverige 2016)

I så väl förordningens riktlinjer som i beskrivningar av hur samhällsorienteringen bedrivs på olika orter i Sverige ser man att tonvikten ligger på kunskapsförmedling. I förordningen betonar man förvisso att utrymme ska ges för dialog och reflektion men förutsättningarna för detta tycks ofta vara synnerligen bristfälliga. Många nyanlända sitter ensamma framför en datorskärm i avsaknad av samvaro med andra i samma situation. Det finns heller ingen svensk närvarande. Man kan fråga sig om detta är en gynnsam miljö för att finna sig tillrätta i ett för personen ännu främmande samhälle, eller för dialog och reflektion kring ämnet för dagen? Och har man inte negligerat andra behov, som ett samtal med andra, ett möte i rummet, kan fylla, och som ofta kan ha lyckosamma och icke-avsedda bieffekter?

Vi kan påminna oss om Olssons ord: umgänge i vänners lag ger den värme och trevnad som är den bästa temperaturen för vår andliga utveckling. Tillsammans i grupp, särskilt om samtalsledaren gör tydligt att diskussion och synpunkter är lika värdefulla som förmedlande av information, leds man lättare till att lyfta det man finner problematiskt till diskussion. Som vuxen invandrare har man formats som individ och medborgare i sitt hemland, och upplevelsen av det nya samhället och den nya kulturen sker ofrånkomligen mot bakgrund av det bekanta och i någon mån förgivettagna. Kursen i samhällsorientering bör därför kunna väcka en mängd frågor, troligen även vilshenhet, och kanske antipati. Det kan vara svårt att sätta ord på sådana tydligt upplevda men ändå obestämda känslor eller omdömen, och även svårt att våga framföra sin kritik eller vilshenhet. Formen för det reflekterande samtalet är därför extra viktig. Jag har försökt lyfta fram varför jag menar att en kurs där deltagarna möts har bättre förutsättningar för detta än en distanskurs.

Från nationalromantik till multikultur

AVFÄRDANDET AV REGERINGENS etableringsprogram och samhällsorientering som verkninglösa sätt att introducera nyanlända till det svenska samhället måste också rymma ett erkännande av de specifika svårigheter som vår tids integrationsfrågor innebär. Det kan också tyckas problematiskt att söka efter en väg framåt i det tidiga 1900-talets folkbildning. När den moderna folkbildningen växte fram i Norden var det först i N. S. F. Grundtvigs tappning, där nationalkaraktären – det danska språket, de danska sederna, det danska folkets historia – var det enande och stärkande kittet. Bildning och utvecklande av känslan av samhörighet utgick från att lyfta fram och odla likheter hos befolkningen. Den danska folkbildningstraditionen genomsyras av nationalromantik (Holmström 1886: 20–24). Det svenska samhället av idag präglas av skillnad – i språk, seder och historia. Kan någon inspiration hämtas från den tidiga folkbildningen? Till en början bör vi påminna oss om att den svenska folkbildningen aldrig hade den danska folkbildningens nationalromantiska prägel, utan snarare var ideologiskt och pragmatiskt motiverad. Vi har dock sett att Olsson lyfter fram folk-

bildningen som en kulturrörelse som samlar folket kring allmänna kulturintressen, och vi kan ställa frågan: finns det några sådana att samlas kring i dagens mångskiftande, multikulturella samhälle? Det bör påpekas att »allmänna kulturintressen» inte implicerar likhet och samsyn. Folkbildningen sörjer för ett gott kulturklimat och för folkets andliga utveckling genom att vara en arena för fria samtal och möten kring angelägna frågeställningar, även där perspektiv och åsikter går isär. Här vill jag ge ett exempel på en studiecirkel från vår tid (den drevs av Sensus studieförbund i början av 2000-talet) som hade de positiva kvaliteter som Olsson betonar, och som hade både samförstånd och olikhet som utgångspunkt. Exemplet visar hur man kan ta sig an integrationsfrågan utifrån folkbildningens egna arbetssätt och metoder, och erbjuder därmed en kontrast mot etableringskursen och samhällsorienteringen.

Cirkeln var en religionsdialog med kristna och muslimska deltagare där man utgick ifrån vad man delar, livet som troende, men lade möda på att diskutera skillnader och konflikter. Behovet av en religionsdialog väcktes när planerna på att bygga en moské i staden väckte affekterade diskussioner, och cirkeln föddes ur en gemensam vilja hos deltagarna att öka förståelsen och respekten mellan kristna och muslimer. Man samtalade om religionerna och vad de innebär, till exempel vad de religiösa helgdagarna har för betydelse och vilka krav de ställer. Man diskuterade också de fördomar som man uppfattade att andra har, vilket ansågs nödvändigt för att bygga upp förtroende i gruppen. Dialogen var ett ömsesidigt närmande och försök till förståelse, samtidigt som den inte ryggade undan för skillnad och konflikt (Eriksson & Osman 2003: 58–62).

I exemplet är det egna den naturliga utgångspunkten för att bekanta sig med det främmande, och i detta avseende finns en betydande likhet med Grundtvigs bildningstänkande. Han menade att vi lär känna oss själva genom att lära känna de historiska och kulturella sammanhang som har format oss. Vår strävan efter att förstå och respektera något för oss främmande bör utgå från det egna (Holmström 1886: 20–24). Religionsdialogen kan också belysas utifrån den roll som frihet spelar i Olssons bildningssyn – som fördomsfrihet, självständighet och en demokratisk livshållning.

Dialogen gav deltagarna möjlighet att växa som individer genom att ge ökad kunskap om och bekantskap med det främmande likväl som det egna, och mer direkt verkade den för fördomsfrihet genom att upplevda fördomar lyftes i samtalet. Fördomsfrihet är vid sidan om bildning en förutsättning för att kunna leva som en självständig person, eftersom att fördomar begränsar den potentiellt autonoma människan, både när hon har dem och när hon drabbas av dem. Slutligen hade religionsdialogen en demokratisk form: medlemmarna delade med sig av tankar och känslor kring den egna åskådningen, lyssnade till de andra och reflekterade över religionerna och det religiösa livet tillsammans. Religionsdialogen var ett försök att mötas på lika villkor. Samtalet utgick från en vilja hos individerna att söka överbygga en konflikt på samhälls nivå och att, genom detta, lära känna den andre och det främmande samt sig själv och det egna bättre. I detta rymdes både möjligheten för den enskilda att växa som människa och möjligheten för kollektiven att verka i samförstånd, trots skillnader. Integration var i det här fallet något annat än assimilation – invandrares ensidiga anpassning till den svenska kulturen och samhället. Här finns aspiration till överbyggnad från båda sidor, till integration – sammansmältning av delar med väsentliga olikheter till en ny helhet.

Vi har nått den punkt i studien varifrån vi kan blicka tillbaka och ställa frågan: vilken plats har integration i den moderna svenska folkbildningen? Vi har sett att den moderna folkbildningen växte fram ur de folkrörelser som kämpade för att nya grupper skulle få tillträde till det svenska samhället, som fullvärdiga medborgare med inflytande och politisk makt. Men integration är inte bara del av folkbildningens ursprung – den är del av folkbildningens idé. Kunskap och förståelsen når en högre dimension i Olssons studiecirkel, där medlemmarnas erfarenheter och strävan efter klarhet kommer samman. Folkbildningsutredningen från 1944 förhåller sig till begreppet integration när den säger att folkbildningens särart består i att den är och ska vara *genom* folket – folkbildningen är folkets egna och sammantagna bildningssträvan. Slutligen syftade religionsdialogen till integration av människor med skilda bakgrunder samt ideologiska och religiösa identiteter, samtidigt som aktiviteten i sin

helhet präglades av försök till samförstånd. Vi ser alltså att integration var del av den ursprungliga motivationen till folkbildning och att integration är ett fortsatt verksamt, inifrån folkbildningen verkande och från politiskt håll påkallat, ideal för folkbildningen. Idén om integration är immanent i folkbildningens bildningsbegrepp.

Trots att etableringskursen och samhällsorienteringen sågs vara åtgärder i integrationsarbetet erbjuder varken form, innehåll eller omfattning de förutsättningar som krävs för att dessa kurser ska kunna verka för integration i sann mening. Den helhetssyn på integration, medborgarskap och personlig utveckling som har visat sig vara så viktig, och som är folkbildningens särprägel, ges inte något utrymme i riktlinjerna för dessa kurser. Vad gäller etableringskursen syns ett ensidigt fokus på att sätta individen i arbete, utan en tanke på hur övriga nämnda syften ska kunna uppnås. Det innebär att, trots att det i riktlinjerna betonas att utbildningen ska genomföras med folkhögskolans arbetssätt och metoder, visas ingen förståelse eller respekt för dessa. Invandraren introduceras som arbetskraft, inte som ny individ i det svenska samhället, med egna intressen och ambitioner. Samhällsintroduktionen ger kortfattad information om samhället och individens rättigheter och skyldigheter, men inte så mycket mer än så, och samvarons roll, som är så central för integration, förbises helt. I artikeln »Popular education in the service of integration» riktar Ali Osman en kritisk blick mot den institutionaliserade folkbildningens arbete med invandrargrupper idag. Han menar att detta arbete, istället för att främja dialog mellan olika intressegrupper eller sociala grupper, gällande normer och värden, försvagar dialogen kring dessa motsättningar. Dessa folkbildningssatsningar har som uppgift att utbilda invandrargrupper i demokrati i svensk tappning, snarare än att stärka individer som har liten frihet och litet inflytande i samhället. Att dessa människors synsätt, åsikter eller argument skulle kunna erbjuda ett värdefullt perspektiv på det oreflekterade fundament som vårt samhälle vilar på kommer inte på tal. (Osman 2013: 150–157). Samma kritik kan riktas mot både etableringskursen och samhällsorienteringen. Sammanfattningsvis, ingen av åtgärderna – etableringskursen eller samhällsorienteringen – tar sig an uppgiften att

förbereda och stimulera individen för att ta aktiv del i samhället, och att därmed verka för integration i sann mening.

→

Elinor Hällén är forskare vid Filosofiska institutionen, Uppsala universitet och forskar inom projektet Vad ska en svensk kunna? finansierat av Vetenskapsrådet.

Referenser

- Arbetsförmedlingen (2016) PM: Gemensamma utgångspunkter för hantering av utbildningsinsatser vid folkhögskolor för deltagare i etableringsuppdraget enligt lagen 2010:197.
- Arbetsmarknadsdepartementet, 2010:1138. Förordning om samhällsorientering för vissa nyanlända invandrare, <http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar> [16-07-02].
- BURMAN, ANDERS (2011) »Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?», i: Anders Burman (red.) *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, Södertörns Studies in Higher Education 2.
- SOU 1946:68, Betänkande och förslag angående det fria och frivilliga folkbildningsarbetet angivet av 1944 års folkbildningsutredning, Stockholm: K. L. Beckmans boktryckeri.
- ERIKSSON, LISBETH & OSMAN, ALI (2003) *Folkbildning och integration. Utsatt folkbildning*, SOU 2003:108, Delbetänkande av Utredningen för Statens utvärdering av folkbildningen 2004.
- HOLMSTRÖM, LARS (1886) »Den nordiska folkhögskolan, dess uppkomst, idé och verksamhet. Den danska folkhögskolan», *Nordisk tidskrift för vetenskap, konst och industri*, vol. 9.
- Information Sverige, För dig som arbetar med Samhällsorientering för nyanlända, www.informationsverige.se [2016-08-01].
- LARSSON, HANS (1908) *Om bildning och självstudier*, Stockholm: Aktiebolaget Ljus.
- KANT, IMMANUEL (1992 [1784]) »Svar på frågan: Vad är upplysning?», i: Brutus Östling (red.) *Vad är upplysning? Kant, Foucault, Habermas, Mendelssohn, Heidegren*, Stockholm: Symposion.
- OLSSON, OSCAR (1914) *Bildningssynpunkter*, Stockholm: Oskar Eklunds boktryckeri.
- OLSSON, OSCAR (1941) *Studiecirkeln. En orientering*, Stockholm: Oskar Eklunds boktryckeri.
- OLSSON, OSCAR (1921) *Folkbildning och självuppfostran*, Stockholm: Svenska nykterhetsförbundet.
- OSMAN, ALI (2013) »Popular education in the service of integration», i: Ann-Marie Laginder, Henrik Nordvall & Jim Crowther (red.) *Popular Education, Power and Democracy*, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Regeringen (uppdaterad 2016-03-31), Mål för nyanländas etablering, www.regeringen.se [16-07-02].

VILL SVERIGE INTEGRERA INVANDRARE?

SFS 2010:197, Lag om etableringsinsatser för vissa nyanlända invandrare.

SVENSSON, ALVAR (1995), »Att se på folkbildning», i: Bosse Bergstedt & Staffan Larsson (red.) *Om folkbildningens innebörder*, Linköping: Mimer.

Utbildningsdepartementet, Proposition 2013/14:172, Allas kunskap – allas bildning, Stockholm.

Inledning

I DEN BILD av det samtida universitetets belägenhet som idag målas upp, framtonar en mångfald av sätt på vilket den kan förstås. Denna bild innehåller sådana element som globalitet, marknader, reglering, kunskap, *epistemic drift*, instrumentalitet, studenter som konsumenter, *New Public Management*, värden och utvärderingsregimer. Vidare avtecknar sig en bild av ständig förändring. Vissa har menat att universitetet, åtminstone sett ur ett globalt perspektiv, genomgått eller för närvarande genomgår en omvandling av sådan dignitet att den troligtvis saknar motstycke under universitetets niohundraåriga (europeiska) historia. Denna omvandling hänger samman med den framväxande globala kunskapsekonomin och det sätt som kunskapen nyttjas enligt marknadsprinciper. Universitetens verksamheter betraktas och utvärderas i allt högre grad som produkter. Det tycks idag som att universitetet framförallt agerar utifrån marknadens principer, och med den typ av snabba kast som marknadsaktörer ofta uppvisar.

Jag kommer här att kritiskt granska detta samtida tillstånd genom att fokusera på ett specifikt tema – förnuftet. Idag är det många som oroas över att förnuftet självt kan vara i fara. Snarare än att uppbära idealet om opartiskhet genomsyras (för att inte säga korrumperas) förnuftet – inom universitetsvärlden – av marknads-mässiga överväganden. Oavsett om vi talar om forskning eller undervisning, är det framgångar på de akademiska marknaderna som räknas. I båda dessa sammanhang tas hänsyn till om verksamheten kommer att fortsätta inbringa inkomster, eller, än bättre, utöka akademins finansiella bas. Själva begreppet »avkastning» intar en avgörande roll när det gäller att rättfärdiga de policybeslut som universitet tvingas fatta, när det inte enbart måste sörja för sin fortlev-

nad här och nu, utan även tvingas att planera långsiktigt och ta ansvar för sin egen framtid. Det har påpekats att även studenterna, i en sådan situation, anammar detta ekonomiska tankesätt, och börjar väga de framtidsmöjligheter som de olika studieinriktningarna kan erbjuda. Det sägs att akademien präglas av »akademisk kapitalism» (Slaughter & Rhoades 2004), men detta gäller idag studenter i lika hög grad som universitetsanställda.

Min ambition i denna essä är att underbygga denna kritiska och något svepande tes, men jag vill även föra fram ett par synpunkter som visar att denna bild inte är alltigenom dystert. Det kan mycket väl vara så att förnuftet besitter en viss motståndskraft, särskilt vid universitetet. Och det kan till och med vara så att det öppnas nya platser för bruk av förnuftet. Universitetet kan åter komma att bli en plats för förnuftet.

Inledande betraktelser

LÅT MIG BÖRJA med några inledande iakttagelser. Det finns ett spänningsförhållande mellan marknad och reglering som grundar sig i deras skilda sätt att fungera. Det är ju trots allt så att marknaden misstror regleringar, som anses begränsa marknadskrafternas naturliga spel och entreprenörsandan. De som ivrar för regleringar, i sin tur, kan tyckas misstro marknadskrafterna, som hotar att utvecklas på sätt som är skadliga såväl för privata som offentliga intressen, om de lämnas att sköta sig själva.

Låt oss ta tre sidor av detta spänningsförhållande i beaktande. För det första, frågan om marknadskrafternas makt i förhållande till akademien. Planerings- och regleringsivern verkar sätta sig över såväl viljan att avreglera som spelet mellan utbud och efterfrågan i snart sagt alla frågor, med undantag för de som rör kvalitet och värde. Men marknaden fördelar inte blott tillgångar och inflytande, utan tillhandahåller även en idé om vilken typ av kunskap som är nyttig, värdefull, relevant och till och med sann. Å ena sidan har planering och reglering – låt oss kort och gott säga »byråkrati» – alltså företräde framför marknaden. Men å andra sidan sätts detta företräde ur spel i ett specifikt fall, nämligen när det kommer till värde. Lägg märke till vad som blir resultatet av detta undantag: i

mycket, om inte det mesta, av det som är av betydelse för universitetet utgör marknaden den viktigaste bestämmande faktorn, och tränger undan byråkratin.

För det andra, detta spänningsförhållande mellan marknad och byråkrati inbegriper ett underförstått antagande om att vi har att göra med två skilda fenomen. Det kan tyckas märkligt att en sådan sak ens är värd att nämna. Det är dock inte ovanligt att de som intresserar sig för den högre utbildningen förbiser denna distinktion. Inte sällan avhandlas marknad och byråkrati som en enhet när de underkastas kritisk granskning, som om vi antingen hade att göra med ett och samma fenomen eller de två alltid återfinns sida vid sida eller att det ena nödvändigtvis förutsätter det andra. Inte sällan är det också så att detta antagande om en intim koppling mellan de två ges sådana epitet som »det bolagiserade universitetet», ett slags förkortning för denna dubbla närvaro inom akademien av å ena sidan byråkrati (ofta kallad »New Public Management») och å andra sidan marknadskrafter. Men denna starka korrelation mellan de två fenomenen missförstås när man antar att de härstammar från en och samma »nyliberala» bas eller att de, med andra ord, har en gemensam kausal historia. Man tycks sällan ens ha tänkt tanken att marknad och byråkrati kan återfinnas sida vid sida men samtidigt utgöra två skilda ting. Detta är viktigt då sammanflätningen tenderar att överskatta såväl marknadens som byråkratins betydelse, och göra dem mer komplexa och kraftfulla än vad de egentligen kanske är.

För det tredje, spänningsförhållandet implicerar att marknader kan begränsas. Detta kan tyckas paradoxalt i och med att byråkratin, som skall stå för begränsandet, tidigare framstod som den svagare av de två parterna. Om det nu är så att byråkratin faktiskt kan begränsa marknaden, så öppnar detta för möjligheten att marknaden kanske inte är så allsmäktig som den först verkade vara, och om detta stämmer rymmer akademien kanske andra källor till motstånd. Kanske kan förnuftet erbjuda en källa till motstånd? Det är denna möjlighet som jag önskar utforska nedan.

Låt mig i korthet ge några synpunkter på begreppen kvalitet och

värde. De två begreppen är åtskilda men likväl sammankopplade. Vi bedömer någontings *kvalitet* genom att anföra ett visst mått eller kriterium på *värde*. Ett lands system för högre utbildning, ett universitet eller ett utbildningsprogram kan sägas inneha en viss grad av kvalitet givet något värde som anses vara av vikt. En forskningsgärning kan anses äga en viss kvalitet i kraft av dess intellektuella innehåll, i kraft av den omfattning i vilken den rönt inflytande i samhället eller i kraft av att den citeras i hög utsträckning. Olika värdesystem kan alltså sättas i spel när ett universitet, eller någon del av dess verksamhet, skall kvalitetsbedömas. Att tala om »kvalitet och värde» öppnar således för möjligheten att det finns olika värdesystem, samt för möjligheten att omdömen kan fällas inom eller tvärsöver dessa värdesystem; det måste finnas utrymme för sådana omdömen att fällas (cf. Jones 2016). Med andra ord är varken kvalitet *eller* värde någonting blott givet. Vi har här att göra med frågor som ständigt, när värdeomdömen skall fällas eller bestridas, kommer att vara föremål för förhandling, om inte rent av konflikt.

Förnuftet och universitetet

UNIVERSITETET HAR, I dubbel bemärkelse, kommit att ses som en plats där förnuftet ges utrymme. Det är inte enbart så att dess huvudsakliga verksamheter internt genomsyras av ett underförstått men tongivande förnuftsintresse, utan universitetet fungerar dessutom som en förnuftets ledstjärna inom samhället i stort. Akademiker bjuds in för att delta i TV- och radiodiskussioner, inte enbart för att de tänks inneha sakkunskap inom sina respektive intresseområden, utan även för att man anser sig kunna lita på deras yttranden, eftersom de förmodas ha sitt ursprung i en intresselös inställning. Vad akademikern har att säga skall alltså inte i huvudsak vara färgat av personliga, politiska eller ideologiska intressen, utan skall grunda sig på rigorös kollektiv efterforskning, och kan därför sägas exemplifiera förnuftet satt i bruk.

Och vi kan gå längre än så. Förnuftet kan sägas utgöra ett allmänbegrepp i förståelsen av universitetet. Detta innebär varken att det finns en allmän enighet rörande vad som skall räknas som för-

nuftigt eller att alla som ställer sig bakom universitetet som projekt allmänt kopplar samman det med förnuftets idé. Vad jag menar är istället att förnuftet tillhandahåller en vedertagen och till och med allmän ram inom vilken idén om universitetet kan få fotfäste (cf. Butler, Laclau & Žizek 2000).

Det innebär inte att förbindelsen mellan universitetets och förnuftets idéer aldrig bryts. I praktiken tycks universitetet allt för ofta misslyckas med att leva upp till idealet om att vara en plats för förnuftet. Forskare fifflar med resultat, lärare lägger oskälig (och oförnuftig) vikt vid sina egna uppfattningar och ledningsbeslut utfärdas emellanåt som dekret. Sådana empiriska iakttagelser undergräver dock inte min poäng att förnuftet utgör en del av den allmänna förståelsen av universitetet, en del av dess »imaginära» bakgrund, för att låna Taylors begrepp (Taylor 2007).

Inte heller vill jag förneka att förnuftsiden själv är omtvistad. Men själva förekomsten av motstridiga idéer rörande vad som skall räknas som förnuftigt, eller rörande förnuftets natur, vittnar såväl om förnuftets närvaro vid universitetet som om dess betydelse.

Förnuftet kan, för att uttrycka det på ett annat sätt, sägas utgöra en del av det moderna universitetets intellektuella grundval. Men detta fundament har täckts av allehanda överbyggnader. Hoppet om att förnuftet skall kunna inneha en nyckelroll i upprättandet av ett förnuftigt samhälle, i Habermas (1972) anda, har börjat mattas av, om inte helt slocknat. Våra samhällen har på många sätt blivit mer icke-rationella, och universitetet har själv bidragit till denna utveckling, genom att lämna förnuftsprojektet bakom sig. Det har istället, i mycket högre grad, antagit rollen av en aktör inom de ideologiska projekt som präglar världen i övrigt – projekt som förbinds med epitet såsom globalisering, bolagisering, nyliberalism och marknadisering. Det som Slaughter och Rhoades (2004) har kallat »akademisk kapitalism» är något som starkt kommit att prägla universitetet, eftersom det på detta sätt kan utgöra ett medel för att få tillstånd en bredare »kognitiv kapitalism» (Boutang 2011). Numera skall kunskapen inte endast vara användbar, utan även uppvisa en positiv inverkan på samhällsekonomin.

Kunskapen förändras, i sin tur, även den. Det är inte enbart så att kunskap värderas i termer av genomslagskraft. Kunskapssökandet styrs dessutom i allt högre grad utifrån överväganden om vad som kan komma att ge genomslag. Detta är visserligen något som skulle behöva undersökas mer ingående empiriskt, men det finns redan åtskilliga tecken som varslar om att vi står inför betydande förändringar. En rad faktorer vittnar om en politisk och pragmatisk styrning av den epistemiska terräng inom vilken universiteteten idag verkar: den uppmärksamhet som *Mode 2*-tesen (Gibbons m.fl. 1994; Nowotny, Scott & Gibbons 2001) tilldragit sig (rörande uppkomsten av en ny form av problemlösning *in situ* i världen), samspelet mellan naturvetenskap och teknik (*The Human Genome Project*, bioteknisk utveckling, nanoteknik), den nära (enligt somliga i vissa fall alltför nära) kopplingen mellan näringslivet och universiteten (vid läkemedelsutveckling, geologisk forskning, den petrokemiska industrin) och den styrning som de nationella forskningsråden ägnar sig åt när de identifierar forskningsfrågor av nationellt intresse. Störst fokus läggs, i sin tur, på naturvetenskap och teknik (vilket i Storbritannien lett till ett brett anammande, i policykretsar, av akronymen »STEM», *Science, Technology, Engineering and Mathematics*) medan humaniora går en osäker framtid till mötes (jfr. Nussbaum 2010; Small 2013).

Men till och med reflektioner som dessa förringar det turbulenta tillstånd som idag råder inom kunskapsproduktionen. Numera – särskilt i internetåldern – är det omöjligt för någon akademisk gruppering att fullt ut kontrollera det kunskapsstoff som den gör anspråk på. Själva beteckningen »disciplin» är hotad i ett läge när kunskapen finns lätt tillgänglig på internet, och när civilsamhället dessutom direkt kan befatta sig med detta material, utan att ta vägen via etablerade akademiska kanaler. Universitetet befinner sig idag »utanför väggarna» (Finnegan 2005). Inom många fält (kosmologi, arkeologi och socialhistoria) kan medborgarna inte endast ta del av akademiska artiklar, utan kan även själva börja delta i produktionen och analysen av rådata. Ordet »medborgarforskare» vittnar om denna utveckling. Något som dock tilldragit sig mindre

uppmärksamhet är det faktum att internet hjälper till att lösa upp de skarpa gränser som funnits mellan akademiska »stammar och territorier» (Becher & Trowler 2001). Idag är det mycket enklare att med hjälp av sökmotorer utforska, plundra eller till och med invadera andra kunskapsområden.

Det är inte bara en svår tid för »förnuftet» – vad skall utgöra dess måttstockar? Var skall man finna det? – utan det börjar tyst och stilla försvinna ur sikte. På vilken universitetshemsida utropas förnuftet som något som kännetecknar lärosätets verksamhet?

Universitetet som en plats för bruk av förnuftet

OVAN HÄVDADE JAG att förnuftet utgör ett allmänbegrepp i relation till universitetet. Jag menade inte att förnuftet allmänt och uttryckligen framhålls i den samtida berättelsen om universitetet, utan att förnuftet utgör en del av universitetets värdemässiga grund eller imaginära bakgrund. Om inte förnuftet utgör en del av dess innehåll, når själva idén om ett universitet inte närmelsevis sådana höjder som den skulle kunna. Någon kunde dock invända genom att kalla ett sådant påstående naivt. Hur skall tanken om förnuftet som ett allmänbegrepp i förståelsen av universitetet kunna upprätthållas i en värld präglad av terror, hierarkier, makt och belastningar av alla de slag – militära, diskursiva, ideologiska?

När jag föreslår att förnuftet fungerar som ett allmänbegrepp i relation till universitetet, menar jag inte att det finns en allmän enighet rörande förnuftets innebörd eller en samsyn rörande dess form och uttryck. Tvärtom. Universitetet, i den betydelse som här framförs, antar formen av en plats för en kamp om förnuftet, och, vilket är än viktigare, en arena där denna typ av motsättningar kan utspela sig. Historikernas och fysikernas sätt att tänka skiljer sig visserligen åt, men universitetet tillhandahåller – åtminstone tillsvidare – en plats för båda.

Men även om det är en svår tid för vissa vetenskapsgrenar – särskilt för humanistiska ämnen, men inte enbart: vid vissa universitet (åtminstone i Storbritannien) hotas även de rena naturvetenskaperna av vräkning – så återstår en snårskog av alternativa tanke-

och kunskapsformer i universitetens djupare lager. Statsmakten försöker genom regleringar vrida disciplinerna i riktning mot ett instrumentellt och performativt förnuftsbruk, och inte utan viss framgång, men det akademiska förnuftet gör sig fortfarande gällande när olika falanger, även inom disciplinerna i fråga, håller fast vid sina tillvägagångssätt och metodologiska angreppssätt.

Någonting rätt märkligt och oväntat är här i görningen. I dessa kunskapsbataljer, för att inte säga kunskapskrig, visar universitetet faktiskt sitt sanna jag, snarare än att rasa samman eller urvattnas, som vissa har menat (jfr. Reading 1997). I denna digitala tidsålder, i denna tid när universitetet belägras av sådana främmande krafter som »kognitiv» eller till och med »algoritmisk» kapitalism (Peters 2011), utvidgar universitetet sina förnuftsreserver på ett sätt som gör att djupa klyftor uppstår inom den institution som går under namnet »universitetet». Förnuftet utmanas inifrån av de maktanspråk och ideologier som på olika sätt formar universitetet och dess verksamhet, men fortsätter likväl att hävda sig. Även den akademiker som tvingas dra in medel till sin egen forskning (och därför behöver beakta vad som kan komma att få »genomslag»), eller som måste utforma sin undervisning i termer av uttryckliga »lärandemål», följer (för det mesta) omsorgsfullt de krav som hennes kall ställer på henne, såväl när hon mejslar fram en artikel till en tidskrift som i samspelet med studenter och kollegor.

Dagens universitet kunde bättre beskrivas som en plats som ger utrymme för »förnuftsbruk» än som en plats för framförandet eller utbytandet av »förnuftsskäl» (Bakhurst 2011: 99–122). Bruket av förnuftet är något som dagligen upprätthålls här; och även om de allt för ofta åsidosätts, spelar Habermas (1987) »giltighetsanspråk» fortfarande en tydlig roll inom denna verksamhet.

Detta är inte ett borttynande universitet utan ett som öppnar sig för nya former av förnuftsbruk, och som upprätthåller en nära förbundenhet med det kritiska tänkandet, genom att visa prov på förmågan att vända sig mot sig självt, och utsätta även dessa nya former för kritik. Ta exempelvis den kritiska prövning som universitetet underkastar de nya teknologierna och *MOOCs*, multimoda-

litet, plagiering, svaga forskningsetiska regler, den nära kopplingen till teknikindustrin, humanioras svåra belägenhet och så vidare. Universitetet vänder den kritiska granskningen mot förnuftet, både på den egna akademiska verksamhetens nivå och på den policynivå som fastställer universitetets ramar. Idag har universitetet, kanske för första gången under sin niohundraåriga historia, möjlighet att fullt ut visa prov på sina kritiska förmågor, genom att vända dessa mot sig självt – och det är just vad som sker.

Förnuftets strukturer

MISSFÖRSTÅ MIG INTE. Jag hävdar inte att universitetet överallt och alltid upprätthåller förnuftets principer. Inte heller hävdar jag att det finns en enighet rörande vad förnuftet består i eller att förnuftet även framgent kommer att leva vidare inom institutioner som kallas »universitet». Vad jag argumenterar för här är å ena sidan att frågan om vad förnuftet är, i sig är omtvistad och å andra sidan att förnuftet fortfarande kan återfinnas inom universitetet, även om det inte sällan är hårt ansatt. Jag skulle dessutom vilja tillägga två saker. För det första, att förnuftet innehar en viss motståndskraft; det vägrar att dö, det förblir en del av det akademiska livet. Och för det andra, att det finns goda skäl till varför en sådan mer positiv bild är befogad. Det ligger nämligen i vår tids intresse att universitetet skall fortsätta att förknippas med förnuftet.

Låt oss kasta ett snabbt öga på Habermas (1968) teori om kunskapsintressen. Denna teori utvecklades delvis som ett svar till dem (däribland hans föregångare inom Frankfurtskolan) som fördömde det instrumentella förnuft som de ansåg präglade det post-industriella samhället. Teorin, som identifierade tre former av förnuftsbruk (instrumentellt, hermeneutiskt och kritiskt), utgjorde ett medvetet försök att vidga vår förståelse av de möjliga former som förnuftet kan ta i det moderna samhället. Habermas menade att det moderna samhället var ytterst rationellt och att det rymde fler former av förnuftsbruk än vad man vanligtvis varit medveten om. Men denna teori lanserades för snart femtio år sedan, och vi både kan och bör radikaliserat dess centrala tankegång. För idag, mitt i den digitala

tidsåldern, när det finns en mängd datoriserade kopplingar mellan akademien, samhället, statsmakten, industrin och underhållningsbranschen, står vi inte bara inför tre former av förnuftsbruk, utan en mångfald.

Ta exempelvis upptäckten av de medeltida kvarlevorna efter kung Rickard III under en parkeringsplats i Leicester i England. Denna forskningsbragd innefattade den senaste datortekniken (för att modellera och undersöka skador på skelettresten), empiriska discipliner som anatomi och kemi (för att undersöka bendensitet), socialhistoria, medicin, arkeologens yrkesskicklighet i fält, mediala framställningar av fynden och utformandet i text av ett fängslande narrativ. Vad vi har här är en uppsättning discipliner, eller låt oss säga förnuftsformer, som genomkorsar varandra och världen, och som är genomsyrade av mänskliga, tekniska och kommunikativa intressen.

Snarare än att vara på nedgång kan förnuftet sägas öppnas för nya och alltmer komplexa konstellationer. *Mode 2*-berättelsen, en idé som när den först förkunnades fick ett nästan unisont bifall, drog, som jag antydde tidigare, uppmärksamheten till en ny kunskapsform. Den viktigaste iakttagelsen bestod i att en ny typ av kunskap höll på att växa fram som var problemorienterad, multidisciplinär, *in situ*, kollektiv och aningen kortlivad. Denna beskrivning var rimlig givet de resta anspråken, men vi kan nog säga att den var otillräcklig redan när den kom, i och med att vi inte enbart står inför en mångfald av kunskaps- och tankeformer utan även inför ett ständigt tilltagande antal.

Vi kan således säga – och detta är den första av mina huvudpoänger – att förnuftet inte är på utdöende inom akademien. Tvärtom mångfaldigas det och antar nya och utmanande former. Förvisso finns det i flera fall anledning till att resa frågetecken inför dess måttstockar, och kring den omfattning som det är präglad av olika särintressen och bärare av politiska motiv. Och förvisso finns det frågor att resa rörande de maktstrukturer som nu nästlar sig in i förnuftet (i form av näringslivsintressen, den akademiska kunskapens matematisering, STEM-disciplinernas överhöghet, vilket i vissa fall

lett till ett marginaliserande av humaniora). Trots allt detta kan förnuftet sägas inneha en viss motståndskraft. Fallet Rickard III blev en världsnyhet, präglad av både glamour och spektakel, men tvingades likväl att genomgå en krävande akademisk granskning för att uppnå stringens och konsistens.

Och så till min andra poäng, att det finns anledning att tro att förnuftet även i framtiden kommer att leva kvar inom universitetet. Men, kan man fråga sig, är det vi ser inte blott en sakta avtagande pendelrörelse, där det akademiska förnuftet med tiden kommer att få ge vika för ett rent digitalt förnuft, styrt av kriterier som hastighet, synlighet, transparens och massinsamlandet av information i alla dess former? Jag menar att det finns anledning till viss försiktighet här.

Det räcker inte att en uppfattning är sann för att den skall kvalificera sig som kunskap. Den måste kunna rättfärdigas, det vill säga, den måste ha »berättigande» (Toulmin 2003). Men i en digital tidsålder, med dess mångfald av kunskapsformer, är berättigande inte längre en rent begreppslig verksamhet, utan funktionen av en brokig skara kriterier: komplexitet, estetiska överväganden, potentiell räckvidd, förmågan att bemöta och åstadkomma förändring på olika nivåer, samspel med offentligheten och så vidare.

När »berättigande» har fått en sådan utvidgad betydelse är det nog befogat att säga att det finns goda skäl till att tro att akademin, även i framtiden, kommer att vara förbunden med förnuftet, om än nu i utvidgad betydelse. För i den kognitiva kapitalismens tidevarv har akademin kommit att inta en avgörande roll tack vare sin förmåga till »symbolisk analys», för att låna ett uttryck från Robert Reich (1992). Akademin befinner sig i – eller åtminstone nära – centrum för den tilltagande mängd kunskapsformer som tillsammans utgör kärnan i den kognitivt drivna värld som nu öppnar sig inför oss, och vår förståelse av förnuftet vidgas och förändras med denna utveckling. Ja, vi kunde helt enkelt säga, för att låna ytterligare en av Toulmins idéer, att akademin bör genomsyras av en kultur av »förnuftighet» (Toulmin 2001), snarare än rationalitet eller ens förnuft.

Slutsats

DET FINNS MÅNGA som vill ge akademien den sista smörjelsen (vi har gång på gång under de senaste fyrtio åren fått höra att den befinner sig i kris eller förfall). Jag har argumenterat för motsatsen. Akademien är vid liv, om än inte riktigt så välmående som den kunde ha varit. Förnuftet fortsätter att utgöra ett allmänbegrepp i och för akademien, och akademien, i sin tur, utgör en plats där förnuftet sätts i bruk, och där diskursiva motsättningar rörande förståelsen av världen spelas ut mot varandra. Trots de angrepp som förnuftet har fått och fortsätter att få utstå, såväl inom akademins styrande skikt som inom den egna verksamheten, fortsätter förnuftet att vara motspänstigt; det finner till och med nya former för att kunna frodas. Och det finns goda skäl till att tro att detta kommer att vara fallet även fortsättningsvis. Discipliner och ämnesområden fungerar till viss del just som förnuftets konkreta bruksformer, och de utvecklar själva de reflexiva förmågor som krävs för att kunna underkasta sig själva kritik. Förnuftet vänds mot förnuftet, och stärker på detta vis sig självt.

Den berättelse som här framlagts har, även om den hyser viss tilltro till förnuftet, onekligen kommit med ett mått av förbehåll och tveksamhet. Vi ser dagligen hur förnuftet utsätts för angrepp. Humanistiska institutioner stängs, forskare medger att de förfalskat data (i iveren att publicera), stora privata företag snedvrider forskningen genom den skadliga inverkan som de har på vissa universitetsinstitutioner och så vidare. Men även mer hoppfulla tecken kan skymtas. Vissa av de nya kunskapsformerna vänder sig till nya grupper, och involverar deras offentliga fora. Medborgarforskning, bloggning på universitetshemsidor, ett öppnande av universitetens verksamheter och resurser, och så vidare är alla tecken på hur förnuftet ständigt finner nya platser. Universitetet har ännu möjlighet att bli en plats för ett i verklig mening öppet förnuftsbruk.¹

→

Ronald Barnett är professor emeritus i Higher Education vid Institute of

Education, University of London. Hans forskning är ledande inom fältet Philosophy of Higher Education, och han har även haft högre befattningar både nationellt och internationellt inom ramen för HE-policy. Bland hans många artiklar och böcker kan nämnas ett antal med direkt bäring på universitet som idé och praktik, bl. a. The Idea of Higher Education, The Limits of Competence, (både Open University Press) och Understanding the University: Institution, Idea, Possibilities (Routledge).

Noter

- 1 Översättning från engelska av Johan Boberg.

Referenser

- BAKHURST, DAVID (2011) *The Formation of Reason*, Chichester: John Wiley.
- BECHER, TONY & TROWLER, PAUL R. (2001) *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*, 2. uppl., Buckingham: SRHE/Open University Press.
- BOUTANG, YANN MOULIER (2011) *Cognitive Capitalism*, Cambridge & Malden, MA: Polity.
- BUTLER, JUDITH; LACLAU, ERNESTO & ZIZEK, SLAVOJ (2000) *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left*, London & New York: Verso.
- FINNEGAN, RUTH (red.) (2005) *Participating in the Knowledge Society: Researchers Beyond the University Walls*, Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan.
- GIBBONS, MICHAEL; LIMOGES, CAMILLE; NOWOTNY, HELGA; SCHARTZMAN, SIMON; SCOTT, PETER & TROW, MARTIN (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London: Sage.
- HABERMAS, JÜRGEN (1968) *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- HABERMAS, JÜRGEN (1972) *Toward a Rational Society*, London: Heinemann.
- HABERMAS, JÜRGEN (1987) *The Theory of Communicative Action: The Critique of Communicative Action*, Cambridge: Polity.
- JOHNES, JILL (2016) »Performance Indicators and rankings in higher education«, i: Ronald Barnett, Peter Scott & Paul Temple (red.) *Valuing Higher Education: An Appreciation of the Work of Gareth Williams*, London: IOE Press.
- NOVOTNY, HELGA; SCOTT, PETER B. & GIBBONS, MICHAEL T. (2001) *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Cambridge: Polity.
- NUSSBAUM, MARTHA (2010) *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- PETERS, MICHAEL A. (2011) »Algorithmic Capitalism and Educational Futures«, i: Michael A. Peters & Ergin Bulut (red.) *Cognitive Capitalism, Education and Digital Labour*, New York: Peter Lang.

DET FÖRNUFTIGA UNIVERSITETET: SKYMTANDE MÖJLIGHETER

- READINGS, BILL (1997) *The University in Ruins*, Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- REICH, ROBERT B. (1992) *The Work of Nations*, New York: Vintage.
- SLAUGHTER, SHEILA & RHOADES, GARY (2004) *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- SMALL, HELEN (2013) *The Value of the Humanities*, Oxford: Oxford University Press.
- TAYLOR, CHARLES (2007) *Modern Social Imaginaries*, Durham and London: Duke University Press.
- TOULMIN, STEPHEN (2003 [1958]) *The Uses of Argument*, Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- TOULMIN, STEPHEN E. (2001) *Return to Reason*, Cambridge, MA & London: Harvard University Press.

Om vikten av att vilja samhället

EN AV DE viktigaste saker som en svensk bör kunna är att vilja sitt samhälle, att vilja vara medborgare. Och då menar jag inte bara vilja samhället eller medborgarskapet på ett tillbakalutat, kanske abstrakt sätt. Nej, vad som krävs är att medborgaren förmår vilja sig själv *som* medborgare – att hon vill vara en ansvarig deltagare i ett samhälle som för att förbli och utvecklas måste viljas och ständigt ut- och omarbetas i och genom konkreta politiska, sociala och pedagogiska institutioner. Om en sådan medborgerlig vilja att både kunna regera och regeras, som den fransk-grekiske politiske filosofen och psykoanalytikern Cornelius Castoriadis ofta uttrycker det i sina texter, saknas, så vacklar demokratin.

Flera av artiklarna i detta nummer ger konkreta, såväl historiska som samtida exempel på – samt kritik av – försök att i Sverige forma medborgare: folkbildningen, dess historia och dess möjliga roll i försöken att finna lösningar på samtida pockande problem (Ellinor Hållén); skolan och dess demokratiska uppdrag (Michael Gustavsson och Tove Östman). Här vill jag anlägga ett lite annorlunda perspektiv och med hjälp av Castoriadis tänkande skissera några av de metapolitiska förutsättningarna för att vi som medborgare skall kunna vilja vårt samhälle.

Redan i början av 1980-talet talade Castoriadis om den växande bristen på meningsfullhet (*la montée de l'insignifiance*) som det största hotet mot det radikala demokratiprojekt han ägnade hela sitt verk åt att förklara och försvara. Han såg en sådan utarmning hos samtliga västliga liberala demokratier. De hot som Castoriadis anade – totalitära regimers återkomst i Europa; fokus på egenintressen på bekostnad av ansvarstagande för det gemensamma; prylsamhällets förmåga att sluka politisk kraft och energi genom ständigt nya gadgets – håller idag på att ta konkret form, kanske i högre grad än någon kunde ana för 36 år sedan. Det verkar som att

en medborgerlig vilja saknas inom många samhällen idag – eller i alla fall inom stora och, tycks det, växande grupper världen över. Intresset för det gemensamma goda verkar på många håll, helt i linje med Castoriadis farhågor, ha ersatts antingen av en till meningslöshet gränsande likgiltighet, eller av ett närsynt intresse för det som är gott för mig och de mina. Olika varianter av identitetspolitik och självutveckling framstår som viktigare än frågor som rör vilket slags samhälle vi alla tillsammans vill leva i, gemensamt skapa och upprätthålla. Och politiken verkar alltmer ha blivit till en karriärväg för några få i en oligarkisk elit snarare än ett uppdrag för alla.

Denna situation, som jag här – det behöver väl knappast sägas? – skisserar i mycket grova, tendentiösa och slagordsmässiga drag har gett upphov till många, komplexa och på intrikata sätt sammanflätade effekter, såväl globalt som lokalt. I Europa kan de opinionsmässiga framgångarna för extrema högerpartier ses som oroande exempel på denna utveckling. Samtidigt är de partipolitiska framgångarna »bara ena sidan av myntet. Genom kulturella medel syftar den [Nya Högern] till att förändra förutsättningarna för politiken, att först och främst förändra de idéer, föreställningar och tankestrukturer som den politiska logiken vilar på.» (Ekeman 2016: 1)¹ Detta förändringsarbete sker till stor del – men inte bara – på en språklig nivå: en stegvis, nästintill omärklig betydelseförskjutning, där det politiska landskapet omformas genom ord som systemkollaps, flyktingvågor, det sant svenska, de egentliga svenskarerna. I detta avseende befinner vi oss i en situation som på många sätt kan jämföras med 1930-talets Europa. Vi har mycket att lära av de analyser som bland andra den filosofiske antropologen Ernst Cassirer, författaren och journalisten Sebastian Haffner och lingvisten Viktor Klemperer presenterat av denna period.² Klemperer skriver att nazismen smög sig in

i den stora massans kött och blod genom enskilda ord, fraser och meningstyper vilka tvingade sig på människor genom miljontals upprepningar och som började användas mekaniskt och omedvetet. [...] Ord kan vara som mycket små arsenikdoser: de sväljs

helt obemärkt, de tycks inte ha någon verkan men efter ett tag verkar giftet ändå. (Klempere 2006: 41)

Mot denna oroväckande bakgrund framstår det som väsentligt att återigen ställa frågan om hur vi medborgare vill skapa vårt samhälle, och vilka förutsättningarna är för en sådan vilja; alltså att ställa frågan om det politiska.

Om vi med *politik* förstår det vardagliga politiska arbetet, hur det organiseras i utskott, debatter, promemorior, interpellationer, utarbetandet av förordningar och lagar etc., så befinner sig *det politiska* på en annan, mer generell nivå. Här är det inte längre fråga om hur idéer bäst skall implementeras och integreras i en mer eller mindre byråkratisk organisation och praktik, utan i stället fråga om idéerna själva, om föreställningarna om det goda samhället, om vad en medborgare i grund och botten är, om hur samhället förstår sig självt. Frågan om *det politiska* är alltså en metapolitisk fråga som rör en övergripande förståelse och inriktning av samhället i stort. *Det politiska* har med ideologi och inte minst med *doxa*³ att göra, men är inte reducerbart till dessa. *Det politiska* rör skapandet av vad Castoriadis kallar en *magma av socialt imaginära betydelser* som i varje ögonblick och för varje samhälle är specifik – denna betydelsemagma, i vilken bland annat språk och språkbruk ingår som väsentliga delar, är vad som gör ett samhälle till just detta samhälle (jag återkommer alldeles strax till innebörden av denna metafor och till den roll dess betydelser spelar i Castoriadis tänkande).⁴ En aspekt som särskilt intresserar Castoriadis rör »villkoren för framställandet av sociala individer som förmår reproducera och få det samhälle som framställt dem att fungera. Sett från denna synpunkt är giltigheten (Gelten) hos de socialt imaginära betydelserna ett *sine qua non* för ett samhälles existens» (Castoriadis 1996: 21–22).

Med Castoriadis hjälp ser jag en möjlighet att belysa något av vad som på en metapolitisk nivå krävs för att kunna vilja demokrati i dagens Sverige, liksom i övriga världen. Och här förstår jag demokrati dels som en specifik styrelseform där medborgarna i ett land eller samhälle kan delta i beslut i frågor som rör det för alla gemensamma (rösta); dels som en samling värderingar som inbegriper

att alla människor (inte bara medborgare, och oavsett kön, hudfärg etc.) har ett lika värde och samma basala rättigheter till liv och tankefrihet; som inbegriper en rättvis (vad nu än det kan innebära i varje specifik situation) fördelning av resurser människor emellan samt värderingen att den bästa styrelseformen om man vill uppnå detta är just någon variant av demokrati – det vill säga ett självmedvetet självstyre hos, för och mellan ansvarstagande medborgare.

Jag vill också säga något om själva kärnan i Castoriadis tänkande – att ett samhälle måste »sätta sig» som något specifikt och särskilt för att alls kunna viljas som samhälle, som ett vi (Castoriadis 1996: 228ff.). Jag ser denna utgångspunkt som potentiellt problematisk och kontraproduktiv för just det autonomiprojekt som Castoriadis månar om.

Castoriadis skapelsefilosofi – autonomi/heteronomi

CASTORIADIS TÄNKANDE KRING hur människan blir människa kan alltså ge oss de grundläggande förutsättningarna för att besvara frågan om viljan till demokrati. Låt mig därför kort skissera några huvudlinjer i hans tänkande.

Människans kunskapande, menar Castoriadis, består inte i att hitta sanningar, värden och fakta utan i att skapa dem – vilket inte på något sätt gör dem slumpmässiga eller mindre påtagliga. Vårt skapande är varken godtyckligt, fritt eller obetingat. I stället betonar han gång efter annan att människans skapande alltid är kringskuret och begränsat av specifika sociala, historiska och kunskapsmässiga kontexter. Hon befinner sig alltid redan nedströms, som han med en karakteristisk formulering uttrycker det (se t.ex. Castoriadis 1997: 270). Enligt Castoriadis skapar människan själv tillsammans med sina likar, och oavsett om hon är medveten om det eller ej, sin omvärld, sina värden, sina samhällen och politiska ordningar. Hon är den varelse som själv (auto) sätter normerna (nomos) för sin värld och är alltså i ordets ursprungliga mening *autonom* – vilket inte alls innebär att varje enskilt subjekt skulle vara »fritt att välja» vadsomhelst. Castoriadis är varken en existentialist eller något slags nyliberal tänkare – långt därifrån. I stället sätter

han människans autonomi, och det han på den politiska nivån kallar autonomiprojektet, i relation till hennes alltför vanliga strävan efter att heteronomt (*hetero nomos* – utifrån kommande lagar) underkasta sig påstått tvingande naturlagar, gudomliga påbud eller ett obetvingligt öde. De flesta samhällen vi känner, menar Castoriadis, har skapat sig efter andra principer än den självkritiska autonoma demokratins, slutit sig i tingliga formationer och sökt stabilitet, legitimitet och permanens i stället för öppenhet och rörelse. Men en sådan slutenhet hotar inte bara samhällets förmåga till förändring och självprövning. Den hotar också att kväva samhället genom att påtvinga det rationalitet, kausalitet och öde vilka alla var för sig, eller tillsammans, presenteras som ofrånkomliga och nödvändiga. Denna strävan och vilja till *heteronomi* ser Castoriadis som mänsklighetens största självbedrägeri, och han ägnade hela sitt verk åt att på alla tänkbara nivåer visa, hävda och argumentera för autonomins nödvändighet och ofrånkomlighet.

Inom de heteronoma förklaringsmodellerna framstår vi människor inför oss själva inte som ansvariga, varken för hur våra samhällen ser ut eller för tillståndet i vår värld. Därmed riskerar vi också att förvägra oss själva såväl möjligheten som förmågan att i grunden förändra något i denna värld. Detta högst mänskliga sätt att ducka för ansvar är historiskt sett kopplat främst till inrotade föreställningar om en tvingande kausalitet, om ett obevekligt öde, en dömande allsmäktig gud, eller en indifferent och av givna naturlagar determinerad natur. Heteronomins lockelse är stark och allestädes närvarande såväl i samtiden som genom vår historia. Att tänka och handla autonomt är därför varken enkelt eller självklart. (För allt detta, se Castoriadis 2005.) Det kräver såväl begreppslig omsorg som genomtänkta strategier, olika på olika områden.

Castoriadis tankar om autonomi rör inte enbart politik och det politiska – han menar till exempel att redan sinneserfarenheten är en av den mänskliga biologiska konstitutionen betingad autonom skapelse som så att säga bildar fonden i *homo sapiens sapiens* värld – men hans autonomiprojekt får sin fulla mening först på det politiska planet. Autonomi är, skriver han, »den reflexiva aktiviteten hos

ett förnuft som skapar sig i en rörelse utan slut, både som individuellt och socialt förnuft» (Castoriadis 1995: 106–139). Verklig autonomi innebär alltså att vi i egenskap av medborgare i ett samhälle själva i ord och handling reflekterar över hur vi gör, varför vi gör det vi gör, och om det alls är rimligt att göra som vi gör när vi skapar våra samhällen och världar. Autonomi är alltså, rätt förstådd, en avgörande förutsättning för att medvetet kunna vilja samhället.

En magma av mening

NÄR CASTORIADIS BESKRIVER resultaten av människans skapande föreställningsförmåga talar han, som jag nämnde ovan, om en *magma av socialt imaginära betydelser*. Termen *magma* är från början en geologisk term som betecknar den ständigt rörliga, skiktade och av olika smälta bergarter och mineraler bestående massa som då och då tränger igenom jordskorpan i våldsamma eruptioner. Det som kallas lava på jordytan var kort sagt tidigare magma. Alla dessa betydelser är väsentliga för Castoriadis – de olika strata (skikt) som utan att helt blandas viks in och ut ur varandra; som friktionellt existerar tillsammans utan att kunna återföras till ett och samma ursprung; som befinner sig i ständig rörelse, men i olika hastigheter (de olika skikten i en magma är av olika temperatur, densitet och tröghetsgrad); som kan bryta igenom en stelnad skorpa, bara för att i sin tur svalna, stelna och bilda nya formationer. Castoriadis väljer alltså metaforen *magma* för att understryka de olika stratas samtidiga autonomi och sammanflätning.

Vad gäller de socialt imaginära betydelserna förklarar Castoriadis sitt språkbruk så här: de är *sociala* för att de delas av många, *imaginära* för att de har sitt ursprung i vår skapande föreställningsförmåga (alltså inte för att de i någon mening skulle vara >falska>) och *betydelser* just för att de är olika sätt att organisera vår värld till något som har betydelse, har mening för oss.

Castoriadis tänker sig alltså hela varat som en stratifierad *magma*, stadd i ständig förändring. Inom varats olika strata kan determinism och kausalitet råda – annars skulle det exempelvis vara omöjligt att förutse väder, planera eller upprepa experiment och så vida-

re. Men mellan olika strata i varats magma kan det inte råda någon sträng kausalitet. I stället tänker han sig att varje stratum relaterar till och påverkas av varje annat i en oupphörlig, föränderlig process – Castoriadis använder termen *Anlehnung* (ungefär i betydelsen ›att luta sig mot›; to *lean on*) för att beskriva relationerna mellan de olika strata i vår värld. Varat, historien, samhället är skapande, och sätter därmed sina egna lagar – eller med Castoriadis egna ord:

Skapelse: förmågan att frambringa det som inte är givet eller möjligt att kombinatoriskt eller på annat sätt härleda ur det givna. Vi tänker oss genast att denna förmåga korresponderar mot den djupa innebörden hos termerna *imagination* och *imaginaire* då de inte används på ett ytligt sätt. *L'imagination* är inte bara förmågan att kombinera redan givna element för att producera en annan variant av en redan given form – *l'imagination* är förmågan att framställa nya former. (Castoriadis 1996: 110–111)⁵

Det är alltså denna radikala föreställningsförmåga som i kombination med institutionaliseringsprocesser på flera nivåer (språk, samhällsorganisation, utbildningssystem etc.) ger upphov till *magman av socialt imaginära betydelser*. Och det är just dessa varje gång och i varje socialhistorisk situation specifika betydelser som skapar de enheter som vi brukar tala om som samhällen och kulturer:

Det finns alltså en *enhet* i samhällets totala institution; vid närmare granskning finner vi att denna enhet ytterst är enheten och den inre sammanhållningen hos den oerhört komplexa väv av *betydelser* som genomsyrar, orienterar och styr samhällets hela liv och de konkreta individer som fysiskt konstituerar det. Denna väv kallar jag *magman av socialt imaginära betydelser*. (Castoriadis 1995: 144)

Att vilja samhället

FÖR ATT KUNNA vilja ett samhälle krävs alltså att man har del i den specifika magma av betydelser som håller just *detta* samhälle samman. Castoriadis skriver följande, i ett långt resonemang om

hur ett samhälle instituerar sig självt som något specifikt, hur denna institution formar och skapar de individer som sedan, i sin tur, kommer att vidareföra och bära upp samhället:

Det kan inte finnas något samhälle som inte är något *för* sig självt, som inte *representerar* sig som varande något – detta är en konsekvens, en del och en dimension av att samhället måste *sätta sig* som ›någonting›. Detta ›någonting› är varken bara ett vanligt ›attribut› eller en ›assimilation› av ett objekt vilketsom, naturligt eller annat. Samhället sätter sig som varande någonting, ett unikt och säreget själv, benämnt (igenkänningsbart) men i övrigt omöjligt att definiera (i fysisk eller logisk mening); [...]. ›För sig självt› är samhället aldrig en skara förgängliga och utbytbara individer som bor nånstans, talar något språk och ›utåt› praktiserar några eller andra seder. Tvärtom, dessa individer ›tillhör› detta samhälle *eftersom* de deltar i dess sociala imaginära betydelser, i dess ›normer› och ›värden› eftersom de delar (oavsett om de är medvetna om det eller ej) viljan att höra till detta samhälle och att kontinuerligt uppehålla dess varande. Allt detta är naturligtvis en del av samhällets institution i allmänhet – och av [just] det samhälle som det, varje gång, är fråga om. Individerna är de enda ›verkliga› och ›konkreta› bärarna av detta samhälle, just sådana som de har blivit formade och framställda av institutionerna – det vill säga av andra individer, vilka själva bär upp institutionerna och de motsvarande betydelserna. Detta innebär att varje individ måste bära upp samhällets självrepresentation ›i tillräckligt hög grad i förhållande till behov och bruk›. (Castoriadis 1996: 20–21)

Med andra ord – enligt Castoriadis hålls varje samhälle samman av att en tillräckligt stor mängd individer i sitt tänkande och handlande realiserar just *dessa* specifika socialt imaginära betydelser; av att de – oavsett om de är explicit medvetna om det eller ej – *vill* sitt samhälle. Att vilja samhället innebär alltså inte nödvändigtvis att individerna i sina ord och handlingar explicit avser att upprätthålla samhället i fråga – det räcker att de på ett eller annat sätt förvärvat

en, för att tala med den franske sociologen Pierre Bourdieu, passande *habitus*.

Denna vilja kan självfallet ta sig olika och ibland konträra uttryck – Castoriadis återkommer ofta till att Auschwitz var något som människor ville, lika väl som katedralen i Chartres: båda är uttryck för och resultat av människans kreativa förmåga. I Castoriadis sätt att se på samhället och det politiska finns alltså inga garantier. Det räcker inte att låta människor skapa som de vill för att ett medvetet autonomt samhälle med automatik skall uppstå. Inte alls. Att tänka och handla autonomt i Castoriadis mening är varken enkelt eller självklart (se t.ex. Castoriadis 2005). Här blir den pedagogiska, kritiska och självmedvetna aspekten av samhällsinstitutionen av avgörande betydelse: om vi vill ha ett autonomt, demokratiskt, jämlikt och rättvist samhälle så måste vi skapa individer som vill bära upp *just ett sådant* samhälle.

Låt oss nu, mot denna bakgrund, återvända till hur Castoriadis analyserade sin samtid, alltså 1980-talet. »Var finns den mening som upplevs som oförgänglig av dagens män och kvinnor?» (Castoriadis 1996: 129), frågar han sig retoriskt, och går vidare med en beskrivning av hur religionens centrala roll, och med den en självklar evighetstro, i (främst) Västeuropa kommit att ersättas av två centrala och inbördes motstridiga betydelser – å ena sidan kapitalismen med dess tro på möjligheten att rationellt kontrollera och behärska värden; å den andra föreställningen om en demokrati för alla med dess tro på autonomin som något som bör genomsyra samhället. Denna historieskrivning är knappast originell eller förvånande och den kritik han framför mot det som han kallar »hobby- och lobby-samhället» känns också den igen (inte minst i vår egen tid): 1980-talets människor förslösade sin energi och tid på meningslösa gadgets och imbecilla tv-program och trodde att sann framgång mäts genom vem som tjänar mest pengar. Om vi inte kan skapa starka identiteter kring vilka vi kan formera samhällets institutionering, fortsätter Castoriadis, så är vi utlämnade åt å ena sidan en girig och blind kapitalistisk rationalitet, å den andra åt en byråkratisering av politiken och det politiska. Istället för demokrati får

vi oligarkier som styr oss i ohelig allians med den globala kapitalmarknadens aktörer. Att rösta en gång vart fjärde eller femte år på en representant som är den minst dåliga är ingen demokrati att tala om, och att vara medborgare i ett sådant samhälle erbjuder varken krav på att kunna regeras (det räcker att följa lagarna) eller, för det stora flertalet, möjligheten att politiskt ta ansvar för det gemensamma, sammanfattar Castoriadis (Castoriadis 1996: 21ff, 88ff, 125ff).

Att tänka med Castoriadis är fruktbart, men det är svårt att helt och hållet övertygas av hans analys. Det är lätt att läsa honom som ännu en konservativ bakåtsträvare som hävdar att det var bättre förr, när nationen samlade medborgarna till ett vi och familjen värnande samhällets värderingar.⁶ Men även om Castoriadis egen konkreta analys idag kan framstå som daterad, finns en potential i hans tänkande som jag vill lyfta fram – för vem säger att en stark identitet med nödvändighet måste institueras som en uteslutande identitet, efter modellen vi eller dem, greker mot barbarer, som Aristoteles säger i *Politiken* 1252b? Jag vill avsluta med att ge ett samtida – låt vara en smula tentativt och kanske, men förhoppningsvis inte, efemärt – exempel på hur man idag kan tänka sig ett medvetet identitetsskapande och formande av medborgarskap i linje med den strävan efter medveten autonomi som finns hos Castoriadis.

Den 30 maj 2015 ägnade radioprogrammet *Konflikt* hela sin sändning åt frågan om nationalism och huruvida nationalismen är »en farlig kraft som delar upp världen och människor efter hudfärg och religion eller behövs den som ett sammanhållande kitt?» (Konflikt 2015). I programmet presenterades bland annat vad programledaren Jörgen Huitfeldt kallade en skotsk nationalism, så som den kom till uttryck i samband med folkomröstningen rörande Skottlands eventuella självbestämmande. En skotsk nationalism är, om vi får tro *Konflikt*, en nationalism som formerar sig kring en stark identitet som just medborgare: den är skotte som bor inom Skottlands gränser. Skotskhet har då inget med kiltar, whiskey och säckpipor att göra – däremot allt med engagemanget i att hålla samhälleliga institutioner öppna, och rättvist öppna, för alla. När Huitfeldt klenetroget frågade Humza Yousaf från *The Scottish National Party*

och tillika den förste utrikesministern i den regionala skotska regeringen om detta verkligen stämmer, så svarade Yousaf ja. Han berättade att han, som varande muslim med Pakistanskt ursprung, hade designat och registrerat ett eget muslimskt kiltmönster, *Yousaf Tartan*, för sig och sin familj. Dessutom finns det muslimska kiltmönstret *Islamic Tartan* att köpa i en av de mer traditionstyngda affärerna i Glasgow, även om det inte fanns i lager just då *Konflikt* kom på besök. Inte heller när Huitfeldt frågade runt på stadens pubar möttes han av den inkrökta och xenofoba nationalism som vi vant oss vid i övriga Europa. Först när han intervjuade en statsvetare från universitetet i Glasgow gavs ett slags normaliserande förklaring av denna exceptionella, och exceptionellt sympatiska, nationalism: vad än politikerna i London (Westminster) hittar på, så tycker skotarna tvärt om... Med detta må det vara hur det vill. Den skotska nationalismen – i alla fall så som den framställdes i *Konflikt* – visar att möjligheten trots allt finns att idag, i Europa, kunna samlas kring och transformera några för en kultur centrala och utmärkande värden och göra dessa tillgängliga för alla som lever inom denna kulturs sfär, utan att därför hemfalla åt konservativ traditionalism, särartstänkande eller isolationism. Castoriadis skulle talat om detta som ett samhälle som lyckas hålla sina institutioner öppna, som utövar sin autonomi mitt i ett hav av slutenhet och heteronomi. Ett sådant samhälle *vill jag*.

→

Mats Rosengren är professor i retorik vid Uppsala universitet. Rosengren arbetar för tillfället med ett projekt rörande retorisk-filosofisk antropologi och social mening. Den här presenterade texten har sin grund i detta projekt.

Noter

- 1 Jag citerar här från Karl Ekemans presentation av det avhandlingsprojekt som han under de närmaste fyra åren kommer att utveckla som doktorand i retorik inom projektet *Engaging Vulnerability*, Uppsala universitet. Ekemans projekt fokuserar på hur den Nya Högern gestaltar berättelsen om det moderna Europa, samt »hur denna be-

- rättelse görs pregnant genom politiserade sårbarheter» (Ekeman 2016: 1). I arbetet med denna text har jag hämtat inspiration och idéer från Ekemans projekt, i synnerhet vad gäller tanken om det metapolitiskas betydelse. Tack!
- 2 Vid sidan av Klemperer (2006) som citeras strax nedan tänker jag främst på Cassirer (2007) och Haffner (2002).
 - 3 *Doxa* är den grekiska term som används inom retoriken för att beteckna de försant-hållanden, idéer, värden och föreställningar som är de rådande och gängse inom en grupp individer, ett samhälle, en disciplin, en kultur. För en utveckling av detta begrepp, se Rosengren (2008).
 - 4 För en genomgång av begreppet *magma* i Castoriadis tänkande, se Rosengren (2014). I denna bok finner man en samling kortfattade presentationer av de mest centrala begreppen i Castoriadis tänkande, skrivna av en internationell grupp forskare.
 - 5 Jag låter det franska ordet *imagination* [föreställningsförmåga] stå översatt här för att bevara den för Castoriadis så viktiga kopplingen till bild (*image*) och form (*eidos*). Alla översättningar är mina, om inte annat anges.
 - 6 Jag är inte den förste att framföra kritik av detta slag.

Referenser

- CASSIRER, ERNST (2007) *Myth of the State, Gesammelte Werke*, Hamburger Ausgabe, vol. 25, Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- CASTORIADIS, CORNELIUS (1995) »Makt, politik och autonomi», i: *Filosofi, Politik, Autonomi: Texter i urval av Mats Olin*, (övers. G. Gimdal & S. Jordebrandt), Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- CASTORIADIS, CORNELIUS (1996) *La Montée de l'insignifiance*, Paris: Seuil.
- CASTORIADIS, CORNELIUS (1997) »The Greek Polis and the Creation of Democracy», i: David Ames Curtis (red. och övers.) *The Castoriadis Reader*, Oxford: Blackwell.
- CASTORIADIS, CORNELIUS (2005) »Le projet d'autonomie n'est pas une utopie», i: *Une société à la dérive*, Paris: Seuil.
- CASTORIADIS, CORNELIUS (2010) *Démocratie et relativisme: Débats avec le MAUSS*, red: Enrique Escobar, Myrto Gondicas & Pascal Vernay, Paris: Mille et une nuits.
- EKEMAN, KARL (2016) *Om sårbarhet, identitet och metapolitik i den europeiska Nya Högern*, avhandlingsplan och projektbeskrivning, opublicerad.
- HAFFNER, SEBASTIAN (2002) *En tysk mans historia*, Stockholm: Nordstedts Förlag.
- KLEMPERER, VICTOR (2006) *LTI – Tredje rikets språk* [lingua tertii imperii], Göteborg: Glänta.
- Konflikt* (2015) Sveriges radio P1, 30 maj 2015, 09.03. Tillgänglig: sverigesradio.se/sida/avsnitt/549942?programid=1300 [2016-09-20].
- ROSENGREN, MATS (2008 [2002]) *Doxologi – en essä om kunskap*, Åstorp: Rhetor förlag.
- ROSENGREN, MATS (2014) »Magma», i: S. Adams (red.) *Cornelius Castoriadis: Key Concepts*, London & New York: Bloomsbury Publishing.