

Jan Thavenius är en kreativ och kritisk vän till den nya lärarutbildningen i Malmö. I texter och vid seminarier har han ställt frågor och formulerat en del förslag om lärarutbildningen som en demokratisk offentlighet. Jan Thavenius arbete med lärarutbildningen har handlat om kulturfrågor i bred mening, men med ett osedvanligt djup och med stort intresse för de människor som skapar och återskapar kulturen.

Här har fyra texter samlats. De har alla tillkommit som "brukstexter" för olika sammanhang men de är, kanske just därför, läsvärda för en större krets än de ursprungligen involverade.

Texterna handlar om offentlighet och estetik, om humanistiska perspektiv, om IKT som teknologi och kultur och om ämnesdidaktik och demokrati och så lyder också kapitelrubrikerna.

Tack för breven!  
enheten Kultur, språk, medier

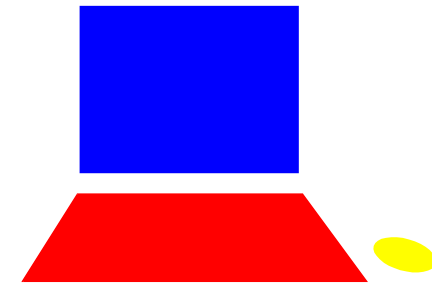


MALMÖ HÖGSKOLA

Rapporter om utbildning 1/2005  
ISSN 1101-7643

Öppna brev - om lärarutbildningens kulturella praktik

Jan Thavenius



**Öppna brev**  
- om lärarutbildningens  
kulturella praktik

**Jan Thavenius**

1/2005

MALMÖ HÖGSKOLA • Lärarutbildningen

rapporter om utbildning

# **Öppna brev**

**– om lärarutbildningens kulturella praktik**

**Jan Thavenius**

Malmö högskola  
Läraryrskommittén  
205 06 Malmö

Telefon: 040-665 70 00

Telefax: 040-665 82 25

[www.lut.mah.se](http://www.lut.mah.se)

Redaktör:  
Lena Aulin-Gråhamn

Layout och omslag  
Lena Aulin-Gråhamn

Rapporten ingår som nummer 1/2005 i läraryrskommitténs skriftserie  
*Rapporter om utbildning*.

Copyright © 2005 Författaren och Malmö högskola

Tryck: Reprocentralen, Malmö högskola, Malmö 2005

ISSN 1101-7643

## Innehåll

Förord	5
Om offentlighet och estetik	7
Om humanistiska perspektiv	54
Om IKT som teknologi och kultur	73
Om ämnesdidaktik och demokrati	126



## **Förord**

Den här rapporten innehåller några brukstexter som tillkommit som svar på frågor i bestämda sammanhang. De handlar alla om vad det är för kultur som skapas och återskapas i lärarutbildning – och skola. Jag hoppas att de kan vara av intresse också utanför tillkomstsituationerna och utanför de områden som fått exemplifiera de allmänna resonemangen. Under alla omständigheter speglar de ett envist engagemang när det gäller lärarutbildning och skola. Jag är tacksam att jag under några år fått användning för det inom lärarutbildningen i Malmö.

Jan Thavenius



## Om offentlighet och estetik

### I

I början av 2003 fick enheten *Kultur, språk och medier* ett uppdrag av Olle Holmberg som gällde det estetiska och lärarutbildningen. En grupp bildades och tog sig an arbetet. Dess uppgift var ”att föreslå en strategi för hur det estetiska ska stärkas på lärarutbildningen, i grundutbildningen, utvecklingsarbete och forskning”. Ett möte med denna grupp resulterade i ett digert program och punkten 5 hade rubriken ”Demokratisk offentlighet” och följande text:

Hur utvecklar vi *Kultur, språk och medier* till den offentlighet som *Kultur och skola* talar vackert om? Vilka problem och möjligheter finns det? Vilken yttrandefrihet och yttrandekompetens behöver vi själva? Vi föreslår att Jan Thavenius skriver en text till oss om detta.



Det var ett frestande erbjudande och jag kunde inte säga nej. Vi hade skrivit uppfordrande om demokrati och offentlighet inom *Kultur och skola* som var ett uppdrag att utreda frågor om konst och estetik i skolan och komma med förslag till regeringen (läs utbildningsdepartementet). Det skulle inte skada om vi försökte säga något mer konkret och handlingsinriktat. Om detta skrev jag i en av offentlighetens former – det öppna brevet. Det som nu följer är en bearbetad version av de öppna brev som under några veckor publicerades på KSM:s hemsida.

\*

När jag arbetade på Litteraturvetenskapliga institutionen i Lund drog en kollega och jag igång något som vi kallade ”Den pedagogiska dagboken”. Det var före Internet och före kopieringsmaskinerna. Det var på den tiden då man skrev stenciler. Vi skrev texten på en tunn film, där skrivmaskinen gjorde små hål för varje bokstav. Skrev vi fel fick vi laga med en kletiga vit massa som täckte det felskrivna ordet. Sedan blåste vi på massan ett tag och skrev in det rätta ordet. Filmen monterade vi på en trumma och så var det bara att trycka så många exemplar som man behövde. Så var det på 70-talet.

Alltnog, den pedagogiska dagboken var ett försök att skapa en liten lokal offentlighet på institutionen. Märkvärdigare behöver det inte vara. Vi bjöd in alla att skriva kort eller långt om en erfarenhet eller en tanke som handlade om vårt gemensamma arbete – som inte var särskilt gemensamt. Vi erbjöd oss att skriva ut själva stencilerna om det knep. Vi drog dem alltid och delade ut dagboksbladen i lärarfacken. Ett exemplar satte vi i en pärm som ställdes på biblioteket så att studenterna också kunde läsa (några skrev också i dagboken).

Det blev så småningom en ganska välfylld pärm. Där fanns korta texter. En jag minns löd kort och gott: ”Den lärande är viktigare än läran. Bertold Brecht”. Andra var små berättelser. En del skrev pedagogiska nattböcker och det blev debatter och dispyter. Men det var bara yngre lärare som skrev i dagboken. Som jag minns det var det bara en lite äldre och etablerad lärare som skrev i dagboken. Varför var det så? Det fanns säkert många skäl till varför stadgade universitetslektorer inte ville befatta sig med sådana skriverier. De hade väl viktigare saker att göra. De ville kanske inte vara med om något som de inte planerat själva. Eventuellt hade de inte yttrandekompetens för en offentlighet med humor, satir, provokationer och gott humör.

Men jag undrar om inte en orsak var hur de uppfattade sig själva. Jag tror inte att de såg på sig själva som *public intellectuals*. (Varför finns det inget svenskt ord för detta?) En lärare, också universitetslärare, har ett uppdrag som för det mesta utförs bakom lykta dörrar. Det är strängt taget ett offentligt uppdrag men ses sällan som en offentlig angelägenhet.

Nu sägs det att lärare idag inte kan falla tillbaka på en självklar auktoritet som förlänas av själva institutionen skola – eller för den delen högskolan/universitetet. Lärare måste bli professionella, skaffa sig ett språk för sitt arbete och lära sig att argumentera för vad de gör. Det sägs också att lärarna borde vara synligare i offentligheten och inte överlåta debatten på andra. Kräver inte allt detta att lärare ser på sig själva på ett lite nytt sätt? Är vi inte *public intellectuals* med rätt och skyldighet att kräva utrymme när det förs en offentlig debatt om vårt arbete?

## II

Med exemplet ”Den pedagogiska dagboken” ville jag visa att offentlighet inte behöver vara något stort och märkligt utan något som vi alla känner till av egen erfarenhet. Grunden är

enkla ting som öppenhet, frihet och tillgänglighet. Vi kan själva skapa offentligheter och forma dem efter våra önsknings. Det är vi som bestämmer vilka regler och rättesnören som ska gälla. Vi sätter gränserna för friheten och formulerar det ansvar som bör följa med en offentlighet. Hur vi ska göra det, måste vi också diskutera tillsammans.

Som jag antydde så var den där pedagogiska dagboken inget helt lyckat experiment. Den skapade två läger. Ett som skrev och ett som låtsades som om det inte fanns någon dagbok. Det blev alltså lite si och så med det gemensamma och med dialogen. Det finns naturligtvis både svårigheter och möjligheter med det offentliga samtalet.

\*

På KSM:s hemsida hittar man en text av Johan Elmfeldt. Det är en presentation av huvudämnet Svenska i ett mångkulturellt samhälle. Det är mer än en presentation. Det är framför allt en diskussion av de överväganden och motiv som ligger bakom utformningen av detta huvudämne. Enligt mina erfarenheter är det alltför sällan man ser så kvalificerade diskussioner av ett ämne i samband med att det presenteras för studenter. Det är en text som ger kunskaper och insikter. Det är inte minst en text som man kan resonera meningsfullt med. Den innehåller

inte bara de obligatoriska honnörsorden och den allmänna retoriken.

Det finns alltså redan ett offentligt forum på KSM. Det kan man klicka sig fram till från lärarutbildningens första sida. Det är tillgängligt för alla. Där finns informativa texter, t.ex. ”Så här diskuterar vi kring begreppen kultur, språk och medier”. Där finns fylliga presentationer av verksamheter, exempelvis ”Svenska med didaktisk inriktning”. Där finns sidor om ”Backaseminarier”, ”Pedagogiskt förnyelsearbete”, ”Estetik, medier, offentlighet” och mycket annat.

\*

Vad är det för bra med en offentlighet? Ett av syftena bör åtminstone vara att vi lär oss något av att delta i en offentlighet. Om vi ska göra det, måste det vara en viss kvalitet på resonemangen och det bör finnas utrymme för mer än en röst. En offentlighet på KSM är med andra ord en del av utbildningen. Det kunde vara en plats där studenter och lärare stöter och blöter viktiga frågor som gäller utbildningen eller som kommer upp i utbildningen.

Den utbildning som alla är inblandade i blir därmed ett centralt innehåll i offentligheten. Man kan säga att offentligheten är att likna vid ett ständigt pågående samtal om

utbildningen. Det samtalet borde vara ett gemensamt ansvar för studenter och lärare, det måste vara ett kvalificerat projekt för att vara meningsfullt och det skulle vara ett sökande arbete. Om offentligheten fungerade med deltagande av både studenter och lärare, kunde den i stor utsträckning ersätta traditionella utvärderingar.

Om vi ser på offentligheten som en vital del av utbildningen, borde den få del av de resurser i tid och pengar som finns inom utbildningen. Jag tror att det kan vara ett problem att vi prioriterar insatser i undervisningstimmar och glömmet det gemensamma arbetet med de grundläggande frågorna. Vad är det för utbildning vi vill ha? Hur resonerar vi när vi lägger upp den som vi gör? Vad är det för skola vi vill utbilda för? Vad är det för samhälle vi vill utbilda för? Vad är det för studenter vi vill ska komma ut i skolan (*public intellectuals*)?

\*

Jag ser Johans Elmfeldts text som ett utkast till något mycket viktigt. Men varför inte satsa rejält på en ”handledning” för studenter och lärare, en text som kunde läsas och diskuteras i undervisningen. Handledning är kanske inte något bra ord. Det kan leda tankarna till en auktoritativ handbok för studierna,

sluten och på något sätt definitiv. Jag vet inte vad man ska kalla texten. Man borde hitta ett namn som betonade att det handlar om ett ständigt pågående resonemang, där det är möjligt att vrida och vända på frågorna. Låt mig i det här brevet kalla texten *Perspektiv*. I min synonymordbok kommer det upp ord som djup, rymd, överblick, utblick. Det är associationer som tilltalar mig.

Jag har inget färdigt recept på hur en sådan text skulle se ut. Men tre krav tror jag att man skulle ställa. *Perspektiv* borde resonera kring utbildningens syften, centrala perspektiv och begrepp. När jag skriver resonera, menar jag att det inte duger med bara en ny lärobokstext som talar om hur det *är*. Texten skulle ta tag i de komplikationer som alltid finns i de perspektiv, teorier och begrepp som vi använder.

*Perspektiv* kunde också sätta in resonemangen i större sammanhang. Jag tänker exempelvis på det historiska perspektivet som kan ge djup och relief åt samtidens frågor. Men naturligtvis handlar det lika mycket om en bredare orientering i samtiden. Vad är det för diskussioner och förändringar som är på gång och som påverkar utbildningen på olika sätt? Om man vill, kan man uppfatta de krav som jag formulerar här som led i en bredare bildning av studenterna och lärarna.

*Perspektiv* skulle också redovisa olika uppfattningar i de frågor som tas upp. Det handlar om något lika viktigt som svårt. Det som är viktigt är att vi lär oss av att möta olika uppfattningar och ståndpunkter. En del menar att förmågan att se skillnader är helt grundläggande för allt kvalificerat och kreativt lärande. Det skulle alltså vara lätt fördummande att bara slå i sig färdiga kunskaper. Hur som helst kräver en intellektuell hållning både reflexivitet och självreflexivitet.

Det svåra är bland annat att lära sig att inte bara reta upp sig och bli blockerad av att det finns andra uppfattningar än dem man själv har. Jag menar att också oenigheten mellan lärarna skulle synas i texten. Den möter studenterna i undervisningen men dold och ofta omöjlig att bli klok på. Det är lite jobbigt att redovisa olikheter i uppfattningar inför kolleger och studenter. Men det skulle innebära en kvalitetshöjning, eftersom argumenten och grunderna i så fall måste artikuleras.

### III

Något måste jag väl säga om hur i all världen vi har kopplat det estetiska till demokrati och offentlighet.



I *Dagens Nyheter* skrev Stefan Jonsson nyligen om Alfredo Jaar (030310). Denne chilenske konstnär ifrågasätter med sina arbeten den dokumentära bilden av verkligheten. Jaars installationer, skriver Jonsson, ”iscensätter de ideologiska förträngningar, maktförhållanden och andra synstörningar som hindrar västerlänningen ifrån att se världen. Att dokumentära bilder förlorat sin förmåga att kommunicera hänger samman med att de kidnappats av ”makt, marknadskrafter och militär”.

Ett exempel på Jaars konstnärliga och kritiska projekt är installationen ”Bildernas klagan”. Den består av två delar. Först kommer några texter. En av dem berättar att Bill ”Microsoft” Gates köpt upp några av USA:s största bildarkiv och lagrat dem för framtida bruk. Om man har monopol på bilderna av världen, kan man själv sätta priset och styra användningen. En annan handlar om att USA:s försvarsdepartement köpte ensamrätten till alla satellitbilder av Afghanistan och dess grannländer, innan flygräderna inleddes efter den 11 september. På så sätt blev det omöjligt för utomstående att göra jämförelser mellan före och efter bombningarna.

Från rummet med texterna leder en mörk gång till ett andra rum. Där möts åskådaren av en enda rektangel av vitt

ljus som är så starkt att blicken måste vika undan. Bländad lämnar åskådaren installationen.

En kulturjournalist, Stefan Jonsson, använder alltså offentligheten Tidningen för att berätta om Alfredo Jaar som använder offentligheten Konsten för att exponera makten som försöker köpa upp offentligheten Den dokumentära bilden. Nu kan vi alla läsa detta. Vi har fått möjlighet att kika in i maktens korridorer.

Om vi blir nyfikna kan vi gå vidare. Stefan Jonsson hänvisar till tidskriften Paletten – också den en del av offentligheten. Vi kan gå ut i offentligheten Internet och se om vi kan fånga något (1.654 träffar på Alfredo Jaar). Om vi skulle få för oss att vilja diskutera med Stefan Jonsson, kan vi alltid försöka skriva en artikel. Vem vet, det kan hända att tidningen tar in den.

I offentligheten kan vi skaffa oss kunskaper, bli informerade, pröva argument, formulera egna ståndpunkter. I högtidliga sammanhang talar man om det offentliga samtalet. Vi vet att inte alla har samma chans att få delta i det samtalet. Men föreställningarna om en offentlighet och om public service håller liv i ett ideal av öppenhet, frihet och tillgänglighet som varje demokratiskt samhälle måste försvara och utveckla.

Estetik kan betyda många olika saker. Bland annat kan det syfta på den estetiska eller konstnärliga sfären i samhället. Denna konstens värld består av institutioner som förlag, museer, konserthus och olika yrkesgrupper som konstnärer, kritiker, curators, kulturpedagoger, lärare. Men den världen har också skapat egna normer och följer delvis egna lagar. Den lagstaddade yttrandefriheten och den lagpraxis som omgärdar den konstnärliga friheten bildar ett frirum för tankar och åsikter.

Konstens frihet erövrades en gång för flera hundra år sedan i kamp med kyrkan och furstarna. Den konstnärliga offentligheten blev en föregångare till den politiska offentlighet som i sin tur var central för demokratins framväxt. I KOS-arbetet har vi knutit an till den här historiska traditionen och börjat tänka på skola och lärarutbildning som lokala offentligheter.

Så hänger alltså det estetiska – i en av sina betydelser – ihop med offentlighet och demokrati. Konstens värld är en del av det moderna samhällets offentlighet och i konsten prövas de mest skilda sätt att uttrycka sig i offentligheten.

## IV

Under arbetet med uppdraget ”Kultur och skola” har vi gått runt till de olika enheterna och berättat om vad vi sysslar med. Det har vi gjort därför att vi inbillar oss att det vi resonerade om kunde intressera hela lärarutbildningen och inte bara KSM. Vi har valt olika berättelser som ingångar beroende på vilken enhet vi varit på. När vi var på Natur, miljö, samhälle, tog vi avstamp i en litterär text omgiven av en versifierad ramberättelse. Ungefär så här började vi:

Ni kanske minns att Göran Palms idé  
med vintersagens Sverige var att skriva  
en Selma Lagerlöfs presentation  
av landet vi bebor, en läsebok  
för svenska folket. Särskilt mycket läst  
i skolan har den inte blivit. Men  
vem vet en vacker dag det kanske är  
Kultur och skola – eller KOS man säger –  
som anbefaller denna svenska saga  
att läsas årskurs efter årskurs. Dock  
med kritisk reflexion och analys.

På sidan fyrahundraåtta kommer  
berättaren till Dalsland, närmare  
bestämt en by i detta lilla landskap.

Där möter Palm en trut som blivit skadad  
av någon olycksalig händelse.

Men låt nu Palmen själv berätta sagan.<sup>1</sup>

En dag i byn ser jag en trut som sitter  
på vägen när jag kommer gående.  
Den flaxar bara till, har brutit vingen.  
Dagen därpå ser jag den död i diket,  
tillplattad av en bil, ändå intakt.  
Två dagar senare har den ett hål  
i magen, fullt av blod, och ögonen  
är sönderhackade. När helgen kommer  
är inget kvar, ingenting alls, så när  
som på ett par tre fjädrar som har fastnat  
vid dikesrenen och ser ut som ängsull.  
Jo, skrovet ligger där, halv dolt av gräs,  
som om de många djurbensmjölnarna  
i jorden redan börjat dra det neråt,  
för det är helt och hållet avgnagt, rent.  
Och vilka är det som har varit framme?  
Kråkan och skatan, räven, flugorna,  
kanske den visa korpen, som just Dalsland  
nyligen upphöjt till sitt landskapsdjur,  
ett val som vittnar om fördomsfrihet.

---

<sup>1</sup> Göran Palm, *Sverige en vintersaga*. Tillbaka till naturen 2 (1989),  
s. 408 f.

Så effektivt kan städningen gå till  
i skapelsen, när faunan är komplett,  
så att det alltid finns ett asdjur kvar  
som gillar just den bit de andra ratat.  
Vad fruktansvärt, att äta eller ätas,  
måste det vara så!? Ja, det är praktiskt:  
allt blir till energi i andras kroppar.  
Om *vi* i stället dominerat Byn,  
så att den varit en så kallad tätort,  
skulle den överkörda truten snart,  
efter ett ömsint livräddningsförsök,  
ha sopats upp och lagts i någon tunna  
för vidare befordran till en soptipp,  
där trut och skröp rörts samman till en smet  
som sedan tillförts jord och luft som gift.

Skapelsens egen tekniska förfining  
har alltså nått därefter i denna by  
att det vi kallar sopor inte finns,  
allt vandlas om till idel nyttigheter.

Så här berättar alltså Palm på blankvers,  
ett demokratiskt versmått som på franska  
har givits namnet *vers commun*, ni vet?,  
som brukades av Shakespeare på sin tid,  
men som kan skrivas av envar som vill

ge tonen vardagskaraktär och skänka  
sin berättelse personligt tilltal.  
Dock *är* det vers och inte skolboksprosa,  
dess jambers lugna växling ger en trygghet  
som andningen hos den som vill dig väl  
på samma gång som språket får en lätthet  
men också vikt som särskild uttrycksform.

Med jambens jämna hjärtslag ger oss Palm  
en scen som du kan se framför din blick,  
som du med säkerhet har sett nån gång,  
ett stackars djur som dött och förs till mullen,  
en hållbar utveckling på liv och död.  
Vem vet? Vår trut är möjligen statist  
i regressiva drömmar om ett byliv  
som blivit överflödigt, tynat bort och  
förpassats till en soptipp. Teknik och till-  
växt, vetenskap har lärt oss veta bättre.  
Vår ödesdiskussion står där och stampar.  
Naturens överlevnadsstrategier  
välkomnar symbiosen liv och död.  
Men måste ej teknikens strävan vändas  
från död och *gift* men också *vinst* och *växt*?

Det finns så många perspektiv på tingen.  
Är energi detsamma när det lyser

i gallerior, varuhus och krogar  
som när jag lagar mat på eftervärmen  
(det har jag lärt av omtänksamma staten).  
Personligt ansvar borde gälla alltid  
och inte göra halt vid hemmets dörr.

Nu vill vi inte lägga våra näsor  
i blöt men gärna diskutera frågan:  
Vad har egentligen natur, miljö  
och samhälle med konst och estetik  
att göra?

\*

Ordet och begreppet estetik kan betyda många olika saker. I KOS-arbetet talar vi inte om vad estetik ”egentligen” är. Vi urskiljer i stället de sidor av konstens och estetikens traditioner som vi menar är fruktbara för utvecklingen av skola och lärande. Vi väljer med andra ord några betydelser hos ordet estetik som vi menar är användbara och relevanta i vårt sammanhang.

Bestämningen estetisk förekommer t.ex. i uttryck som det estetiska livet eller den estetiska sfären. Ordet används också som synonym till konst och man kan tala om estetik som ett särskilt område till skillnad från exempelvis vetenskapen eller



politiken. De här användningarna inringar ett socialt fält eller en bestämd social form för vissa av våra verksamheter. Det är den betydelsen vi tar fasta på när vi gör en koppling mellan konst/estetik och offentlighet/demokrati. Det har jag redan skrivit om.

Vi lyfter fram två andra viktiga betydelser hos begreppet estetik. Dem vill jag säga något om nu. Vi talar om en romans estetik, om estetiska uttrycksformer eller kanske om konstens metod. I dessa fall tänker vi på den form som framställningen eller gestaltningen har. Vi kan t.ex. välja mellan en visuell eller en verbal form och de erbjuder i sin tur ett oändligt antal valmöjligheter.

Men vi vill också inbegripa föreställningar om eller normer för vad formen bör sträva efter att gestalta. Där har uppfattningarna skiftat med tiden. En gång i förmodern tid styrdes litteraturen av fasta normer för vad som passade sig för olika ämnen. Furstars öden skulle avhandlas i den höga stilen, för folkligt liv kunde man nöja sig med den låga. Regeleestetik brukar vi kalla detta. Men också den moderna konsten (efter romantiken) styrs av normer och föreställningar om vad konsten ”bör göra”.

Den här betydelsen hos estetik är den som vi brukar dra fram när vi ska tala om varför det är så viktigt att syssla med konst i olika former. Estetiken är ett speciellt sätt att skapa

bilder av verkligheten till skillnad från exempelvis vetenskapen.<sup>2</sup> Vad som är så speciellt råder det bara en begränsad enighet om men frågan diskuteras hela tiden i det som vi kallar kulturdebatten. Jämför det med hur ofta kunskapens form diskuteras i vetenskapen eller i skolan.

Jag kan inte berätta vad det är för speciellt med konstens sätt att forma bilder av verkligheten. Det skulle föra för långt. Jag kan bara peka på *några* drag som kan vara viktiga när det gäller konst, estetik och lärande. Till skillnad från skolboksvetandet släpper konsten fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra kunskaper. Konsten har plats för stämningar och känslor, det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman. Konsten berättar gärna konkret och sinnligt och visar i stället för att argumentera, frågar hellre än ger bestämda svar.

”Det estetiska är en aspekt av all kunskap” skriver en norsk forskare, Ingebjørg Seip<sup>3</sup>. Om detta handlar den tredje sidan av det estetiska som vi vill lyfta fram. Konsten är en framställningsform som drar uppmärksamheten till sin egen

---

<sup>2</sup> Missuppfatta mig inte! Jag menar inte att det är en absolut skillnad mellan konst och vetenskap. Men de befinner sig typiskt i var sin ända av ett kontinuum, inte minst gäller det den avglans av vetenskapen som kallas skolkunskap.

<sup>3</sup> Ingebjørg Seip, ”Vetenskapen estetiska dimension” i Bengt Molander red. *Mellan konst och vetande* (1995).

form och som hela tiden experimenterar med formen. Formfrågor är en ständig punkt på kulturkritikens dagordning. Vi menar att alla andra kunskapsområden har något att lära av konsten i det avseendet. Skolkunskaperna i vilket ämne som helst har liksom vetenskaperna en viktig formsida.

”Vetenskapens estetiska dimension är inget yttre i förhållande till dess kunskapsfunktion utan en central, ofta omedveten del av kunskapsprocessen” skriver Ingebjørg Seip vidare. Estetiken är med andra ord kunskapsområdets medvetande om sig själva som text. Den påminner om att det inte finns något ”rent” innehåll. All kunskap har en form och det betyder något.

\*

Var Vintersagan bara en underhållande inledning till den riktiga diskussionen när vi pratade med NMS? Jag hoppas att den var underhållande. Men jag hoppas att den var något annat också. Först och främst kanske en motbild mot en dominerande form för framställningar av natur, miljö och samhälle. Den motbilden kunde öppna för samtal om form och formens betydelse.

Göran Palms berättelse är konkret och individuell medan vetenskapen ofta är abstrakt och allmän. Hos Palm är det berättelsen som bär fram argumenten. I skolböckerna syns ofta

bara "fakta" och "argument", men dold i dessa fakta och argument finns ofta en berättelse om oss och samhället och naturen. De här dolda berättelserna får vi inte alltid syn på. Hos Palm däremot är det ingen tvekan om vart han vill leda oss. Men vi behöver inte gå dit, om vi inte vill. Vi vet att det är Palm som är personlig och subjektiv och talar med oss på sin lugna blankvers. Han uppträder inte med auktoritetens till synes opersonliga och objektiva dräkt.

Berättelsen om truten bygger på en motsättning mellan natur och kultur. Naturen representerar en både effektiv och hållbar utveckling. Kulturen däremot är ineffektiv och sprider gift omkring sig. Hos Palm är djuren överlägsna människan (den *visa* korpen). I kulturen förefaller däremot människan stå över djuren. Är detta bara en dröm om en återgång till naturen eller ett förmodernt stadium? Eller berättar Palm om en väg ut ur vår knipa där utveckling och överlevnad tycks omöjliga att förena?

Naturen är *ren* och producerar *nyttigheter* i Vintersagan, kulturen är *oren* och *gift* är det enda den producerar. Korpen är *vis* men vi människor är meningslöst känslamma (*ömsint*) eller tydligen helt okänsliga för vad vi ställer till med. Sagens språk är associativt och fullt av värderingar. Det kan man se som något bedrägligt eller rentav farligt, ett skamligt försök att övertala, kanske manipulera oss, i stället för att övertyga med

rediga argument. Ett annat sätt att se det är att berättelsen om truten inbjuder till diskussion och mothugg genom sin form. Den uppmanar oss att argumentera mot på ett annat sätt än lärobokens ofta endimensionella kunskapsform.

## V

Vad jag velat göra så här långt är att:

– lite kort förklara vad jag menar med *radikal estetik*. Det är alltså några sidor av konstens och estetikens traditioner som jag anser skulle kunna förändra

- skolans syn på vad kultur är,
- vår syn på vad kunskap är,
- och ge en första bestämning av vilka de viktiga estetiska perspektiven på skolans läroprocesser är.

– stryka under att det redan finns en mängd offentlighetsformer inom KSM (och andra enheter) som skulle kunna utvecklas. Jag har också kommit med några synpunkter på krav man kan ställa på de gemensamma samtalen. Ett av de viktigare tror jag är att vi inte bara behöver utveckla vår

yttrandekompetens utan också vår mottagarkompetens. Men det finns mycket mer att säga i den saken.

– säga något om att förändringar inte minst handlar om att se på sig själv och sitt arbete på ett nytt sätt. Vad är vi lärare för ena och vad är det för arbete vi har? Är vi intellektuella med ett offentligt uppdrag. Vad betyder det i så fall?

– föreslå att det läggs resurser på att utveckla texter av typen ”perspektiv på utbildningen”. De kunde bli löpande kvalificerade samtal mellan lärare och studenter om utbildningens grundläggande frågor. Alltså en vital del av utbildningen och inte ett styrdokument som man läser innan man tar itu med det riktiga jobbet.

– ställa frågan om inte tilldelningen av resurser till olika ändamål är en viktig gemensam angelägenhet. Jag skulle vilja utveckla tanken att den här punkten inte bara handlar om inflytande och möjlighet att påverka. Diskussioner om vad enheten ska satsa sina pengar på skulle kunna vara kreativa prövningar av invanda tänkesätt och utforskande av alternativa möjligheter.

\*

Vid KSM har det skapats s.k. utvecklings- och forskningsmiljöer.<sup>4</sup> Vad det handlar om är arbetsgrupper för lärarnas kompetensutveckling och i någon mån studenternas utbildning. Det fina med dessa förslag på arbetsgrupper är att de skapar lokala arenor. Den främsta förändringsmotorn är arbetet på basplanet som det brukar heta. Vad ska dessa nya arbetsgemenskaper åstadkomma? De ska vara ett redskap för att:

- förbättra grundutbildningen
- bidra till att skapa en lärande organisation
- öka lärarnas professionalitet
- garantera en erfarenhetsanknytning
- ”samarbeta” med studenterna.

Allt detta är goda ting, inte tu tal om det. När jag läser en inbjudan till fem olika ”kunskaps- och utvecklingsseminarier”, saknas dessa motiveringar. Var är nu motiven och argumenten för indelningen i de fem områdena? Har de vuxit fram i diskussionerna och är de kända och accepterade av lärarna?

---

<sup>4</sup> Dessa miljöer eller grupper finns inte längre i sin ursprungliga form. Men jag menar att resonemanget fortfarande äger relevans och giltighet.

Om jag får tro mina samtal med ett antal lärare inom enheten, är oklarheten om mål och uppgifter fortfarande stor.

Förslaget kommer från en grupp lärare. Inget fel på det. Någon eller några måste göra ett utspel för att det ska hända något. Vad man kunde diskutera är hur förslag borde se ut. Det som nu ligger innebär en stark betoning av konsekvenserna av ett tänkande. Tänkandet självt blir däremot fördolt för läsaren. Jag märker det när jag nu funderar över texterna. Jag måste gissa mig till vad det är för tankar som ligger bakom dem.

Borde det finnas gemensamma mål för arbetet? Borde det finnas en gemensam värdemässig grund för grupperna? Borde det finnas gemensamma perspektiv? Finns det något som är viktigare än annat med tanke på det läge som lärarutbildningen och enheten befinner sig i? Var finns idéerna om var och när det eventuellt gemensamma ska diskuteras? Offentlighet skulle väl bland annat handla om att vi lär oss arbeta med öppenhet och olikhet.

Hur ser det övergripande sammanhanget ut? Finns det någonstans en dold agenda? Jag vet inte men tanken är inte så långsökt, eftersom det – som jag ser det – inte är någon självklarhet att mer forskning är svaret på uppgifterna.

Texterna är undertecknade av lärare som doktorerat. Jag utgår från att de också har författat texterna eller åtminstone godkänt dem. Vad jag har förstått, är tanken att grupperna ska



ledas av en disputerad lärare. Indelningen i områden sammanfaller också i stort med olika forskares specialiteter. Min fråga till den här klara forskningsinriktningen är: Har den en tydlig och välmotiverad koppling till uppgifterna?

Det finns inget enkelt samband mellan forskning och förändring. Om lärarna är kunnigare, blir kanske utbildningen bättre. Men det är inte sagt att små utvecklings- eller forskningsprojekt är bästa vägen. Kanske det är lärarlagen som borde ha tiden och pengarna för att kunna diskutera erfarenheter och nya strategier. Det är kanske organiseringen av utbildningen som är största hindret för att göra nödvändiga förändringar. Kontinuitet, långsiktighet, progression och gemensamma strategier borde kanske byggas upp med lärarlagen, studenterna och enhetsledningen i en sammanslagen grupp.

En lärande organisation är främst en som kan lära av sina erfarenheter, sina misstag och sina goda resultat. Kan verkligen hinder för det lärandet forskas bort? Om målet är att skapa en bättre lärande organisation av enheten, inbillar jag mig att de största hindren ligger på ett annat plan och gäller attityder och relationer. Det handlar i första vändan, föreställer jag mig, inte om att bli kunnigare och mer upplyst utan om att våga och orka ta tag i mindre goda erfarenheter och rena misstag. En typ av erfarenhetsseminarier skulle möjligen vara

en bättre form för både den lärande organisationen och erfarenhetsanknytningen.

När det gäller de två återstående punkterna på programmet, tror jag nog att både lärarnas professionalitet och arbetet tillsammans med studenterna kan må gott av lite ”praxisnära” forskning. Men det är långtifrån den enda vägen. En risk är att forskningsuppgifterna bli för små och avgränsade. Då får deltagarna lite insikter i forskningsshantverket men inte mycket mer.

Jag kan inte vara den enda som har erfarenhet av att forskning ofta definieras väldigt snävt – särskilt när studenter kommer in i bilden. Det är inte de kreativa sidorna som dras fram; tvivlet, frågandet, byggandet av nya modeller och tankeformer, de stora greppen, brotten med vaneseendet. För övrigt definieras också professionalitet alltför ofta för snävt. Det blir en fråga om hur väl man behärskar sin lilla bit, inte vilken förmåga till överblick man har.

Två saker menar jag är angelägna att göra.

Den första uppgiften bottenar i en viss skepsis mot forskningens nytta – utom den nytta man kan ha av att inte ta något för givet. Det är viktigt att både problematisera och kvalificera relationerna mellan å ena sidan forskning och å den andra förändring, erfarenhetsanknytning, professionalitet och lärande organisationer. (Men ta inget för givet, en annan gång

kanske jag argumenterar för forskningens nytta och nödvändighet.)

Den andra uppgiften är att fundera över vilken form av ”styrning” som är bäst. Förslaget till utvecklings- och forskningsmiljöer har klara demokratiska kvaliteter. Det utövar till formen en svag styrning och underförstår med en välvillig läsning att det närmare innehållet i verksamheten ska bestämmas av deltagarna själva. Men som jag ser det riskerar det att utöva en mindre synlig styrning. Möjligen är det bättre ur demokratisk synvinkel att starta i ett förslag med en starkare och mer öppen styrning. Det vore lättare att ta ställning för eller mot ett sådant förslag.

## **VI**

När jag rör mig på KSM, möts jag av mycket generositet. Jag hör också lärare som säger att kollegerna gärna delar med sig av erfarenheter och undervisningsmaterial. Jag vet inte hur vanligt det är. Men hur viktigt det är med generositet och önskan att dela med sig, har vi säkert alla erfarenhet av.

De offentligheter jag skriver om är inte riktigt som den stora offentligheten i tidningar och andra media. I KSM:s offentligheter möts lärare och studenter oftast öga mot öga och

har arbeten som ska klaras av tillsammans. Därför känns det riktigt att använda ordet gemenskap nästan som en synonym till offentlighet. Men om vi också ska uppleva någon sorts gemenskap är det viktigt med generositet och hjälpsamhet.

\*

Häromdan fick jag ett brev från Caroline Liberg och en text som hon ville att jag skulle läsa. Det är alltid roligt att få ett sådant brev. Man blir nyfiken. Texten var av språksociologen James Paul Gee och hade rubriken ”New people in new worlds. Networks, the new capitalism and schools”. Texten ingår i en bok med den lovande titeln *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*<sup>5</sup>.

Det var en spännande text som satte igång en del tankar. Gee gör en intressant analys av intervjuer med en flicka från arbetarklassen och en från medelklassen. Det handlar om några relativt enkla men fruktbara redskap som det skulle vara lockande att pröva någon gång. Intervjuerna ingår i ett större resonemang om vad det är för kvalifikationer som krävs i den ”nya, snabba kapitalismen”, både för att klara sig i den och för att kunna förhålla sig kritiskt till den. Det är särskilt de

---

<sup>5</sup> Ed. B. Cope & M. Kalantzis, London & New York 2000.

språkliga kvalifikationerna som Gee är ute efter. Men han reflekterar också över nya sätt att organisera arbete. Vad har nu detta med offentlighet och demokrati att göra? Låt mig förklara.

\*

Gee knyter an till den gamla debatten från 60-talet om arbetarklassens kontextbundna och skolans och medelklassens kontextobundna språk. Språksociologernas tes den gången var att arbetarklassens barn slås ut i skolan för att de socialiserats språkligt i ett vardagligt, ansikte mot ansikte språkande (är det så det heter nuförtiden?). Men i skolan används, menade man, ett kontextobundet språk som medelklassens barn är vana vid. Det skulle vara ett språk som inte kräver en bestämd kontext och delade erfarenheter och kunskaper för att vara meningsfullt. Det kunde förstås bara genom att man läste orden och meningarna.

Nu hävdar Gee att det inte finns något kontextobundet språk:

This view of 'decontextualised language' was a hallmark of schooling in the old capitalism. The Multiliteracies Project is based on a viewpoint that argues that the whole notion of 'de-

contextualised language' is deeply misleading and harmful. [--  
-] All language is meaningful only in and through the contexts  
in which it is used. All language is meaningful only on the ba-  
sis of shared experiences and shared information.

Det betyder inte att det inte finns stora klassmässiga skillnader. Arbetarklassens barn utesluts från många språkliga kontexter och får därmed svårt att hänga med i skolan(s språk). Medelklassens barn däremot lär sig behärska många olika språkliga kontexter. Samtidigt lär sig medelklassens barn att avskärma sig från livsvärldens och vardagens språk och erfarenheter. De lär sig en sofistikerad men kritiklös språkbehärskning. Den moderna skolan skolar:

'portfolio' people who can think 'critically' that is, engage in 'higher order thinking', but not 'critiquely', if I may coin a word, that is, unable to understand and critique systems of power and injustice in a world that they will see as simply economically 'inevitable'.

Skolan har därför enligt Gee två stora uppgifter. Den första borde vara att för första gången i historien ge "poor and minority children" en så bra utbildning att de kan vara med att forma och förändra samhället. Det skulle alltså handla om kvalificerad tillgång till viktiga språkliga kontexter eller

användningsområden. Den andra uppgiften skulle vara att lära ”advantaged children’ tänka kritiskt om makt och orättvisa i den nya globala kapitalismen.

Om man bortser från det där med den globala kapitalismen, skulle jag säga att dessa insikter och detta program fanns formulerat redan i slutet av 70-talet. Det har tydligen glömts bort sedan dess. Det intressanta är att det nu dyker upp igen med full vetenskaplig täckning. Nu får vi se om det får större genomslag.

Att lära sig språk för olika sammanhang är alltså en social och kulturell process. Det är ett deltagande i de erfarenheter och kunskaper som det innebär att förstå olika användningar av språk på ett kvalificerat sätt. Man lär sig att delta i olika språkliga praktiker inte genom att läsa om eller träna för dem utan genom att handla i dem med språk men också på andra sätt.

Gee ställer upp ett fyrapunktsprogram som en ”Bill of Rights for all children” (s. 67f). Jag kan bara ge er rubrikerna här:.

1. Barn har rätt till mängder av ”Situated Practice”, Gees term för fullt deltagande i autentiska språkliga kontexter.

2. De har alla rätt till ”Overt Instruction”, d.v.s. reflexiv och metakognitiv språkundervisning.
3. De har rätt till ”Critical Framing”, d.v.s. att arbeta med frågor som rör språkanvändningens och innehållets förhållande till makt och ojämlikhet i samhället.
4. De har rätt att få producera och omforma kunskap inte bara konsumera kunskap.

Slutsatsen när det gäller demokrati och offentlighet är enkel. Den goda idén om att utbilda studenterna för offentligheten, kan bara förverkligas genom att de får delta i offentligheter – språkligt och på annat sätt. Bara i dem finns den ”situated practice” – kontextuell praktik – som det är fråga om, bara där kan man få de erfarenheter och kunskaper som krävs för en kvalificerad kompetens och ett fullt deltagande.

Också en del gamla sanningar tål att upprepas: Det handlar inte om att utbilda som en förberedelse för offentligheten, för något som ska komma senare. Utbildningen handlar om att studenterna får delta handlande i offentligheter. Vilket utrymme finns det för ett sådant språkhandlande för studenter i lärarutbildningen? Och vilket utrymme finns det för lärarna!

\*



Det var en av de saker som jag fäste mig vid i artikeln. Den andra handlade som sagt om att organisera arbete. Gee resonerar om vad som var idealet inom den gamla ekonomin jämfört med den nya snabba. Det gamla auktoritära och hierarkiska systemet som nu är ”ute” innebar:

A (small) top controlling a (bigger) middle controlling a (yet larger) bottom in a top-down, linear flow of hierarchial and pyramidal power and information. 'In' are 'distributed systems'. In these systems many small, efficient, and self-controlled local units act in fluid, flexible, and sometimes ephemeral combinations (networks, patterns) so as to adapt to and transform 'environments' (contexts) to which they are integrally linked.

Det är klart att Gee inte är blind för de kontrollerande mekanismerna hos de nya ”flata” organisationerna. Men jag tror att man kan tänka vidare i demokratisk riktning och bygga in kritik och problematisering i organisationsformen.

Jag diskuterade utvecklings- och forskningsmiljöerna ovan. Låt oss nu föreställa oss radikalt självförvaltande arbetsgrupper i stället för de nu existerande. Säg att det gick ut ett erbjudande att lärarna själva fick disponera den resurs som finns. Inte helt och hållet fritt men med några ”demokratiska” inskränkningar.

Om låt oss säga minst tre lärare ville undersöka något, utveckla något, förändra något i undervisningen – kanske tillsammans med studenter - då skulle de bara behöva presentera sin idé för en liten kommitté. Medlemmarna i den kommittén skulle regelbundet bytas ut och alla lärare skulle någon gång ingå i den. De sökande och kommittén skulle vara tvungna att argumentera offentligt för sina ställningstaganden. Varför vill vi göra detta? På vilka grunder avslår vi den här begäran? Ett sådant offentligt samtal kunde alla lära sig något av.

Det finns något väldigt sympatiskt med självförvaltning när man rannsakar sig själv. Jag själv vill ogärna tvingas in i sammanhang eller former där jag inte kan bestämma vad jag ska göra eller lätt kompromissa mig fram till en lösning som är bra. Varför ska andra gilla det? Dessutom skulle man slippa alla bekymmer med vilka grupper som skulle finnas och vad de borde kallas och vem som skulle leda dem. Om var och en får göra vad hon anser viktigast tillsammans med andra som delar detta intresse, är chanserna goda att resultatet blir bra. Demokratiskt och öppet offentligt eller hur?

## VII

När jag fick min skrivuppgift, tänkte jag att jag skulle undersöka vad som händer i Örebro. Ni vet kanske att universitetet där har demokrati och offentlighet som sin profil. Vad får det för konsekvenser för lärarutbildningen? Jag tog en kontakt och fick genast en intressant text av Owe Lindberg från november 2001, där han kort diskuterar planerna inför den nya lärarutbildningen. Han refererar bland annat den internationella debatten om lärarutbildningen (som vanligt stöps lärarutbildningen om överallt).

I en komparativ studie formuleras omstöpningsproblematiken som en fråga om "restructuring or reconceptualization"<sup>6</sup>. Det verkar vara ett gammalt välkänt par. Ska man organisera om lärarutbildningen eller ska man tänka om den, ska man sätta den på nya begrepp? Det kan ju aldrig vara ett tal om antingen eller, men jag har en känsla av att det ibland organiseras om utan att man tänkt så mycket nytt. Hur som helst, det viktigaste är att tänka igenom allt från grunden, innan man börjar strukturera om. Men så lyckligt inrättad är världen sällan att den följer så goda råd. I stället är det några andra som har tänkt lite och organiserat om mycket.

---

<sup>6</sup> Wideen, Marvin F. & Grimmet, Peter P. red. (1994), *Changing Times in Teacher Education: Restructuring or Reconceptualization*, London: Falmer Press.

Sedan är det vi som kommer efter och ska göra något vettigt med och inom de ramar som skapats.

Är vi inte inne i ett sådant skede nu? Är det inte därför det är så viktigt att syssla med grundfrågorna hur vi ser på lärarutbildningen och vad vi vill med lärarutbildningen? Jag tror det, även om jag vet att en förändringsprocess dagligen tär på krafterna. Jag vill ju gärna se de här funderingarna kring offentlighet som ett bidrag till diskussionen kring grundläggande frågor. I ett annat sammanhang skrev jag ungefär så här.

Ska vi tänka på lärarutbildningen som en myndighet där tjänstemän förverkligar statens syften? Ska vi tänka på lärarutbildningen som en mästarlära för gesäller? Ska vi tänka på lärarutbildningen som en vetenskaplig träning? Naturligtvis ska vi tänka på lärarutbildningen som det allmännas tjänare, som en förberedelse för pedagogens yrke och som en intellektuell verksamhet. Men jag vill förslå att vi främst tänker på skola och lärarutbildning som resonerande och konstnärliga offentligheter. Det skulle vara den överordnade modellen som i sig omfattar de övriga.

Vad är en offentlighet? En offentlighet bör som ett minimum vara principiellt öppen för alla och styras av regler som man kommit överens om och som kan ändras och byggas ut. Den bör vara social till sin karaktär. Där bör man kunna

möta olika ståndpunkter och lösningar och själv pröva olika idéer. De gemensamma diskussionerna ska ge perspektiv på de egna föreställningarna och diskussionerna som form är viktiga läroprocesser. En demokratisk offentlighet vilar på grunden att olikhet ska få finnas men också att vi måste komma överens om grunderna för att dialogen ska kunna fortsätta.

Jag menar att ett offentlighetstänkande är totalt tandlöst om det inte tvingar oss att ta ställning till ett antal grundläggande frågor. Ska lärarutbildning vara ett individuellt projekt för varje student eller ett gemensamt arbete (som också premieras som sådant)? Ska den vara en snäv professionsutbildning eller blir den student bäst som lärare som får utvecklas brett som människa under utbildningen? Mår vårt samhälle bra av en utbildning som sluter sig kring ett enda alternativ eller måste den öppna för olika möjligheter och perspektiv? Ska lärare och studenter bara kunna hantera mångfald och konflikter när de uppstår i skolan och inte när de finns (eller döljs) i utbildningen?

\*

I Örebro valde man att ”tänka om lärarutbildningen i relation till tre metaforer ’lärarutbildning som forskning’, ’lärarutbildning som läroprocess’ och ’lärarutbildning som

offentligt samtal””. Som ni förstår väckte den sista formuleringen min nyfikenhet. Jag frågade vidare och fick några nya texter. Två av dem intresserade mig, bland annat eftersom de diskuterades med studenterna.

Den ena var en artikel av Owe Lindberg, ”En möjlig lärarutbildning”. Han nämner där kort vad lärarutbildning som offentligt samtal kan innebära och tar upp två aspekter. Den ena är att lärarutbildningen är ett offentligt uppdrag. Det kräver, menar han, ett offentligt samtal och det är lärarutbildningens sak att ”initiera” det. Vad det i sin tur betyder vet jag inte och jag har inte blivit klokare av de andra texter jag läst. Det förefaller ju som om det rörde sig om ett samtal som skulle föras i den stora samhälleliga offentligheten. På den punkten återstår väl allt att göra, antar jag, i Örebro likaväl som i Malmö.

Den andra aspekten handlar om ”det kvalificerade samtalet som kunskapande process”. Det som kvalificerar samtalet är bland annat att det ”uttalade” syftet är att ”offentligt pröva skolan och det liv som levs där” med hjälp av olika kunskapskällor. Samtalet bör vidare utveckla ett gemensamt språk för att tala om undervisning och skola. Slutligen är samtalet kvalificerat om det leder till ”en kollektiv reflektionsprocess i vilken den individuella erfarenhetens personliga och kontextuella begränsningar överskrids”.

Utmärkt, men detta goda samtal som undervisningsform kräver gott om tid, kontinuitet och goda sociala förutsättningar för just samtal. Det stryker också Lindberg under och det utvecklas vidare i den andra texten. Den är av Christer Åström och har rubriken ”Seminariet som ideal och verklighet”. Det visar sig att en typ av seminarier är Pedagogiska institutionens svar på frågan om utbildningen som offentligt samtal. Organisationen är enkel. Studenterna fördelas på mindre grupper om ett tiotal deltagare som under en längre tid arbetar tillsammans med hjälp av en och samma seminarieledare.

Det är väl inte direkt någon innovation. Det förekommer i olika utsträckning i all akademisk utbildning. Men min erfarenhet är att tiden är avgörande för resultatet. Det krävs lång tid – och det har man tagit fasta på i Örebro – för att det riktigt kvalificerade seminariearbetet ska fungera. Det krävs också att tyngdpunkten ligger på seminariearbetet och inte på föreläsningar eller liknande. Allt som möter studenterna ska helst stråla samman i seminariet.

Jag har en invändning mot Christer Åströms sätt att beskriva ”det goda seminariet”. Det låter alltför akademiskt i mina öron. Hör här: ”seminariet fungerar bäst när man har en meningsfull text att utgå från, eller när man behandlar rapporter eller uppsatser. Som jag berört tidigare kan praktikbearbetningar tendera till att bli ett terapeutiskt samtal”.

När dessutom en text på åtta sidor som ska läsas av studenterna kryddas med Dewey, Gadamer, Habermas, Popper och Bernstein blir det lite av glaspärlespel över det hela. För min del skulle jag hävda att de ”texter” som studenterna främst borde få diskutera i det goda seminariet är ”undervisningspraktiker”. Kan de sedan ha hjälp av Dewey med flera desto bättre.

Vad lär vi av detta? Det vet jag inte riktigt. Men jag föreställer mig att det skulle löna sig att mer ingående diskutera möjligheterna att skapa förutsättningar för ett kontinuerligt kvalificerat samtal under i princip hela utbildningen. Man kan diskutera om man ska kalla detta samtal ”offentligt”. I varje fall menar jag att vi bör tänka på utbildningen som kommunicerande offentligheter på olika nivåer och med olika omfattning. Lärarutbildningen i Malmö skulle kunna var en stor offentlighet som i sig rymde enheternas, huvudämnenas, seminariegruppernas offentligheter. Som ryska gummor (den ena offentligheten i den andras mage?).

En sak till kan man fundera över. Hur lite offentliga lärarutbildningarna är. Det var inte mycket hjälp jag fick av offentligt tillgängligt material, när jag ville bilda mig en konkret uppfattning om hur man tänker och gör i Örebro.



\*

Bara ett litet postskriptum till detta brev. När jag bedrev min lilla Örebroundersökning, plockade jag också fram deras tidskrift *Utbildning & demokrati*. Det finns flera temanummer från senare år som handlar om lärarutbildningen och demokrati i den högre utbildningen. I nummer 2 år 1999 finns en intressant artikel av Owe Lindberg som heter ”Lärarutbildning mellan omstrukturering och nytänkande”. Där står en mängd tänkvärda saker om lärarutbildning i förändring. Det som jag fastnade för i det här sammanhanget var något som han urskiljer som en grundförutsättning.

Det finns inget område inom den högre utbildningen, påstår Lindberg, som är så kritiserat, utrett, granskat och reformerat som lärarutbildningen. Den är ständigt utsatt för en ”aktiv ingreppspolitik”. Staten går hela tiden in och utreder, föreskriver och reformerar i stället för att ställa krav på att lärarutbildningarna själva tar hand om sina brister och utvecklar sina möjligheter. Och lita på att de kan göra det. En möjlighet att tolka detta förhållande är att det handlar om ”ett bristande förtroende från statens sida för lärarutbildningarnas förmåga att själva hantera bristerna”.

Det är ju intressant. Vore det inte på tiden att lärarutbildningarna talade med en egen stark röst i offentligheten?

## VIII

1. Är inte detta tal om offentlighet bara gammal sill i ny kapprock? Jo, det är det väl i stor utsträckning. Men det finns åtminstone två skäl till att servera denna gamla sill på nytt. Det ena skälet är enligt min mening att alla viktiga frågor hela tiden måste formuleras om och diskuteras för att leva vidare. Tänk på filosofins frågor. De är inte så många, men man har vridit och vänt på dem i eviga tider. Det andra skälet handlar om vad som händer med de goda tankarna. Jag tror att det var den tyske sociologen Oscar Negt som en gång skrev att alla goda idéer redan är kläckta, nu gäller det att förverkliga dem. Om jag har upprepat några gamla idéer, är det för att uppmuntra till ett förverkligande.

2. Är det inte ganska olika saker som har buntats ihop i de här breven? Det är olika saker och vi hittar dem på olika nivåer och en del brukar vi inte tala om som offentligheter. Men jag är övertygad om att de hänger ihop och det ganska nära.

Demokrati kan ju betyda sådant som medbestämmande, deltagande i formandet av verksamheter, öppet beslutsfattande och full insyn (offentlighetsprincipen). Hur är det för studenter

och lärare med den demokratin i den nya organisationen? Det vet jag inget bestämt om, men jag menar att jag sett och hört tillräckligt för att det ska vara berättigat att ställa frågan.

En del av diskussionen om offentlighet handlar om att ”utbilda” för den stora resonerande offentlighet som är en vital del av de demokratiska processerna. Det är en viktig uppgift och en av vägarna till att erövra respekt för lärarutbildningarnas förmåga att ta hand om sitt eget verksamhetsområde (som jag skrev om i förra brevet).

Vad jag skrivit mest om är undervisningen som en ”offentlighetsform” inom lärarutbildningen. Det har varit välkända saker som det skrivits om under andra rubriker: utrymme för *olika* kunskaper och åsikter, diskussioner, öppenhet för skilda perspektiv, gemenskapens vikt för allt lärande. Eller som sociologen Johan Asplund skriver i en nyutkommen bok: ”Tänkandet kan ibland se ut som en privat angelägenhet men i sin grundform är det en offentlig angelägenhet.”<sup>7</sup>

Det som håller samman de här olika sakerna är att demokrati och offentlighet inte bara är något man utbildar för. Det är sociala former som man lever med (eller ej). Därför är det viktigaste hur den dagliga undervisningen ser ut. Hur

---

<sup>7</sup> Johan Asplund, *Genom huvudet. Problemlösningens socialpsykologi*, Göteborg 2003.

demokratisk är den? Vilket inflytande har studenter – och lärare! – över den? Är den en ”offentlig angelägenhet” i Asplunds mening?

3. Lärarutbildningen ska väl utbilda goda lärare för skolan och inte ta på sig ett övermäktigt ansvar för hela samhället? Men studenter måste vara engagerade och delaktiga för att kunna lära sig något i en djupare mening. Man kan inte frambesvärja delaktighet och ansvar genom att exempelvis förkunna demokratiska värden. Delaktighet och ansvar kan bara växa i ett engagemang i förhållande till andra. En av de viktiga frågorna är med andra ord: Var, när och hur ska studenterna använda sin yttrandefrihet?

I vår slutredovisning av ”Kultur och skola”-uppdraget skriver vi om skolan, kulturen och yttrandefriheten. Jag menar att man lika väl kan skriva lärarutbildning på de platser där det står skola. Eller bör inte studenter ha samma rättigheter som de elever de ska undervisa?

Barn och unga har rätt till yttrandefrihet. Borde inte unga och gamla studenter ha samma rätt? Frågan är i så fall *var* de ska använda sig av sin rätt. Är det inte i de offentligheter som kan skapas inom lärarutbildningen som yttrandefriheten först och främst ska brukas. Det kunde samtidigt vara ett bud på vad som kan menas med en demokratisk lärarutbildning.

Demokrati, yttrandefrihet och offentlighet hänger samman och förutsätter varandra. Kampen för att få yttra sig fritt och oinskränkt är en avgörande del av demokratins växt. Det finns en särskild Barnrättskonvention som antagits av FN:s medlemsländer (utom USA och Somalia) som ska garantera också unga människors rättigheter. Vad med studenter?

I artikel 12 står det att medlemsstaterna ska ”tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet”. Artikel 13 slår fast att barnet ”ska ha rätt till yttrandefrihet”. Denna rätt innefattar frihet att ”söka, motta och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel”.

I *Kulturens Asplöv* tolkar Agneta Sommansson och Hasse Hansson artiklarna som att ”barnet skall ses som en samhällsmedborgare, en individ med rätt att själv uttrycka sina åsikter”. De hänvisar till Barnombudsmannen som hävdar att dessa artiklar måste ges en vid tolkning. Barnens rätt till yttrandefrihet bör inte bara gälla rent personliga förhållanden. Artiklarna ska tolkas som en ”uppmaning att utforma samhället så att även unga människor får makt”.<sup>8</sup> De vill vidga diskussionen till att gälla frågor om makt och medborgerliga

---

<sup>8</sup> Hasse Hansson & Agneta Sommansson, *Kulturens asplöv*, Stockholm 1998, s. 41.

rättigheter. De menar att konventionen förändrar synen på ”skolan [läs lärarutbildningen] som social och kulturell arena”.

4. Vad handlar alltihop *egentligen* om? Som jag ser det handlar allt om hur vi skapar den kultur vi alla ska leva i.

Om vår kultur ska vara *gemensam på jämlika villkor*, måste idealet vara att vi skapar den tillsammans och med full medverkan av alla. Det kräver en etik som omfattar gemensamt ansvar och en politik som strävar mot fullvärdigt demokratiskt deltagande. Om kulturen ska vara reellt skapande, är den omöjlig att planera eller överblicka när den skapas. Den är med andra ord grundläggande öppen och oavslutad. Så här skrev den engelske kultursociologen Raymond Williams om detta i slutet av femtiotalet:

Vi kan planera det som kan planeras – i enlighet med våra gemensamma beslut. Men [– –] en kultur är fundamentalt omöjlig att planera. Vi måste garantera villkoren för livet självt och för ett liv i gemenskap. Men de liv som sedan levs på de villkoren kan vi inte känna på förhand.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Raymond Williams, *Culture and Society*, London 1958, s. 335

## **Om humanistiska perspektiv**

### **Bakgrund**

För några år sedan talades det om en humaniorasatsning vid Malmö högskola. Det fördes diskussioner om vilka kurser och utbildningar som borde ges vid högskolan och hur de skulle organiseras, i traditionella universitetsämnen eller på något annat sätt. Vid det tillfället skrev jag den här texten som inte ger något svar på frågan om utbildningens organisering utan argumenterar för att det finns grundläggande humanistiska perspektiv i all utbildning. Det blev alltså ett förslag till en gemensam grund att stå på för högskolans olika områden.

Till en början hade jag svårt att bestämma mig för vad det var för genre jag skrev i. En smula vagt uppfattade jag texten som en plattform för de kurser som just startat eller planerats inom Malmö högskolas humaniorasatsning. Vad var det som borde vara gemensamt för dessa kurser? Hängde de ihop på något sätt? Skulle de ha en speciell profil? Genrefrågan handlade naturligtvis också om vem man ville vända sig till. Skulle texten framför allt rikta sig inåt och formulera en

målsättning för högskolans lärare? Skulle den vara ett medel för att profilera högskolan utåt? Skulle den vända sig till studenterna för att ge dem en konkret och nyanserad bild av vad som väntade dem? Jag stannade för att det i första hand var de interna behoven som skulle tillgodoses.

På många sätt påminde uppgiften om de arbeten med strategiska planer och liknande som sedan en tid tillbaka pågått vid högskolor och universitet. Ett av problemen med dessa planer är att de ofta saknar resonemang som motiverar de olika förslagen och fördjupar förståelsen av de frågor som tas upp. Planerna kan t.ex. slå fast att man ska satsa på IKT, men de säger ingenting om varför det är viktigt. Eller de sätter upp mål för jämställdheten mellan könen men säger ingenting om jämställdheten mellan sociala klasser eller grupper eller varför den inte förtjänar en plats i den strategiska planen. Problemet har säkert något att göra med genreförväntningar. En strategisk plan ska vara offensiv och framstå som självklar i sin (brist på) argumentering. Men det hänger också samman med svårigheterna att hantera olika uppfattningar och komma fram till något gemensamt. Som en följd av detta är dessa planer i stora stycken oanvändbara som underlag för ställningstaganden och vidare diskussioner.

Självklart är det på många sätt besvärligt att förena en klar viljeinriktning med nyanserade, mångsidiga och kanske t.o.m.



problematiserande resonemang. Om man ska föra en mer kvalificerad argumentation, kan det också vara svårt att dölja godtycket och de dolda motiv som häftar vid de val man gör. Svårt eller inte så menade jag att man borde dra slutsatsen att en kontinuerlig diskussion av ”det gemensamma” är nödvändig. Därför borde varje ”strategisk plan” vara en kvalificerad text, d.v.s. argumenterande, men också spegla olika intressen. Kanske skulle man inte vara främmande för att eventuella skiljaktigheter och motsättningar kvarstod i en ”programtext”. Den högre utbildningen ska trots allt stå för något annat än det entydiga och tvärsäkra. Den ska från första stund lära människor att ”lära sig av att det finns skillnader”.

En text av den här typen kunde utgöra stommen i en handledning för studierna som de olika områdena skulle förse sina studenter med. Det är mitt intryck att vi ofta glömmer att klargöra vilka idéer och avgöranden som ligger bakom utformningen av utbildningar och att det bland annat gör att förståelsen och utvärderingarna av dem inte sällan blir grunda och intetsägande. Dessutom tänker vi inte alltid på att vi knappast längre kan förlita oss på att traditionsstyrningen ska fungera – om den nu någonsin gjort det – att studenterna alltså redan vet vad det hela går ut på när de kommer till oss. Därför behövs ordentliga klargöranden.

Ett annat problem med strategiska planer som man borde undvika är deras omfattning. De innehåller alldeles för många punkter med alldeles för många underpunkter. De faller för frestelsen att räkna upp alla upptänkliga honnörsord. De framstår lätt som en smula opportunistiska och om inte annat tråkar de ut läsaren. Strävan bör enligt min mening vara att finna ett mindre antal centrala perspektiv som man kan knyta lite utförligare resonemang till. Det är också nödvändigt om målet ska vara att säga något som inte är tämligen intetsägande och därmed svårt att förhålla sig till.

Det som vi i dag kallar humaniora representerar förvisso speciella vetenskapstraditioner och de har mer än andra vetenskapsområden utvecklat vissa perspektiv och kompetenser. Detta är naturligtvis viktigt att ha i minnet. Men jag ville argumentera för att gränserna mellan olika vetenskapsområden, särskilt humaniora och samhällsvetenskaper, har luckrats upp och att humanistiska perspektiv principiellt sett hör hemma inom alla områden som finns vid högskolan. Mitt förslag var därför att de olika områdena skulle formulera sina behov och intressen av vad vi har vant oss vid att kalla humanistiska perspektiv. I det sammanhanget kunde också innehållet i utbildningarna få större plats. Vad är det för frågor som ska stå i centrum för intresset. Man måste utgå från att områdena i det avseendet skiljer sig avsevärt från varandra.

De mål man formulerade borde med andra ord vara lite utmanande både för traditionella uppfattningar om humaniora och för de olika områdenas självförståelse. Här följer nu texten om de mål som jag ville föreslå.

### **Utgångspunkter**

De allmänna utgångspunkterna för humaniora vid Malmö högskolan kan sammanfattas i tre punkter:

1. Humanistiska perspektiv är nödvändiga och relevanta inom högskolans alla områden. Det gäller därför att överallt stärka de perspektiv som varit fruktbara för mänsklig och social utveckling; de etisk-existentiella, historisk-kritiska, språkkritiska och estetisk-konstnärliga perspektiven.
2. Malmö högskola är en högre utbildning utan de traditioner som följer med fakultetsindelningen. Det ger en stor frihet, även om det inte går att ställa sig helt fri i förhållande till den gängse universitetsorganisationen så länge högskolan inte har en helt egen forskarutbildning.

3. De olika områdena har traditioner och visioner för framtiden som högskolan bör ta vara på och utveckla också i nya utbildningar.

Dessa utgångspunkter är i ett viktigt avseende redan etablerade i handlingsplanen för Malmö högskola som betonar vikten av ”flervetenskaplighet”. Men man bör ändå vara medveten om vilken kraft som ligger i de traditionella tankeformerna. Mer eller mindre essentialistiska föreställningarna om olika avgränsade discipliner – var och en med sin speciella karaktär eller kärna – är oerhört starka. Det bör därför kraftigt understrykas att humanistiska perspektiv hör hemma inom högskolans samtliga områden.

### **Humanioras inriktning**

Kan man säga något generellt om innehållet i humaniora vid högskolan? Till förutsättningarna hör att Malmö högskola inte har något ansvar att tillgodose alla de behov av forskning och högre utbildning som formulerats under tidernas lopp. Man behöver alltså inte snegla på existerande universitetsprogram. Det gemensamma innehåll som man kan utläsa ur högskolans kurskataloger och styrdokument är för närvarande en inriktning mot modern och senmodern kultur. Det utesluter inte och ska naturligtvis inte utesluta längre historiska

perspektiv. Men tyngdpunkten ligger på modernitetens kulturer för att specificera det lite mer. Vad utmärker dem? Hur uppstod de? Vart är de på väg? Det är en rimlig och för samtliga områden relevant avgränsning.

Det går att specificera innehållet ännu lite noggrannare. Högskolans uppgift är inte i första hand kulturbevarande. Den behöver inte värna om hotade kunskapsområden eller förvalta någon del av kulturarvet. Utifrån den förutsättningen går det att formulera en positiv och offensiv uppgift. Det finns en splittring inom humaniora. Vi har traderande riktningar som slår vakt om det gamla och har ett svalt intressen för nya kulturformer. De blir t.ex. synliga i konflikterna mellan skriftkultur och mediekultur eller mellan hög- och lågkultur. Men det finns också riktningar som försöker förstå det nya i kulturen utan att hela tiden mäta det med det gamlas måttstock. Högskolans humanistiska inslag bör ha den senare inriktningen. Uppgiften ska inte misstolkas. Det handlar inte om ett val mellan det gamla och det nya utan om att försöka förstå och värdera både gammal och ny kultur. Det handlar inte om modernitetens förakt för det gamla eller ett okritiskt uppgående i det nya. Det handlar om att med historiens hjälp orientera sig i nya kulturer, om att skaffa sig kunskaper och insikter för att mer aktivt kunna gripa sig an dem.

Det kan formuleras som ett ansvar att vara med och skapa kultur – inte låtsas representera ”den egentliga kulturen” och stå vid sidan om eller över nya kulturer. Skola och lärarutbildning har ju exempelvis länge varit relativt tröga och traderande institutioner som inte i någon större utsträckning betraktat sig som kulturskapande utan snarast kultur(arvs)förmedlande. Nu skapar de ändå kultur hela tiden genom att återskapa kultur. Men vad det bör handla om är en mer aktiv, medveten och reflekterad hållning till skapandet av ny kultur. Man kunde t.ex. tänka sig att skolan och den högre utbildningen tog en mer aktiv del i skapandet av en demokratisk kultur för vår tid. Det kunde få stora konsekvenser om vi såg på utbildningen som demokratiska offentligheter och inte bara som expertsystem eller mästarläror.

Detta resonemang leder fram till en helt övergripande uppgift och en av de mest centrala frågorna i dag, nämligen frågan om bevarandet och utvecklingen av demokratin. Nu står och faller inte demokratin med utbildningen. Men inte minst den högre utbildning skulle kunna spela en mer central och aktiv roll i frågan om demokratin framtid. Detta så mycket mer som det inte så mycket handlar om att förmedla något givet eller redan färdigt utan om att utveckla nya former för demokratiska institutioner och offentligheter.

*Detta innebär att demokratifrågan lyfts fram som det centrala innehållet tillsammans med förståelsen av de kulturella förändringarna under moderniteten och förmågan att handskas med samtidens många kulturer.*

De följande avsnitten har mer att göra med perspektiv, angreppssätt och arbetsformer, men det innebär inte att de inte också ställer krav på ett visst innehåll. Det kan gälla krav på mer kunskap om olika kunskapsområdets historiska framväxt eller mer kunskapsteori och kunskapsociologi eller mer av yrkespraktik som innehåll i undervisningen.

### **Humanistiska perspektiv och kompetenser**

Vilka perspektiv betraktas av hävd som speciellt humanistiska? Med lite variation bruka uppräknigen omfatta en historisk-kritisk, en psykologisk-existentiell, en kommunikativ och en estetisk dimension. Nu kan ju dessa begrepp uppfattas på mycket olika sätt. Men om vi bortser från det, kan man hävda att de i någon väsentlig mening har större eller mindre relevans inom alla kunskapsfält. Kunskapsfälten har alla sin historia – vården likaväl som tekniken. De aktualiserar alla värdefrågor som har att göra med vår mänskliga existens – skolan likaväl som odontologin. Inget kunskapsområde klarar sig utan ett språk och därmed blir text-

och tolkningsteorier aktuella. Kunskapsområdena representerar i sig olika diskurser – juridiken likaväl som genusforskningen – och de bör granskas lika kritiskt som andra områdens diskurser.

Men det estetiska är väl något mycket speciellt för de s.k. estetiska vetenskaperna? Inte om man med estetik menar de berättande eller på annat sätt gestaltande former i vilka verkligheten kommer till oss. Varje kunskapsområde måste formulera sin kunskap i någon form och de som har med människor att göra får större delen av sitt material i form av ”texter” – samtal, intervjuvar, bilder osv.

Dessa dimensioner bör finnas inom högskolans olika områden och definiera den gemensamma inriktningen – med ett viktigt tillägg.

I sin bok om humaniora i det postmoderna samhället, *Det tredje*, utgår den danske litteraturprofessorn och samhällstänkaren Johan Fjord Jensen från fyra avgränsade humanistiska kompetenser: den historiska, den kommunikativa, den kreativa och den kritiska. Det vore fel att påstå att humaniora alltid utvecklar alla dessa kompetenser. Men de har länge ingått i föreställningen om vad som menas med humanistisk bildning och det torde vara svårt att argumentera för att de inte skulle göra det. De har med andra ord en relativt säker normativ ställning. Men en femte



kompetens bör enligt Johan Fjord Jensen läggas till dessa, nämligen förmågan att hålla samman de fyra kompetenserna. Bara om man uppfattar dem som en oskiljaktig enhet, kan den humanistiska bildningen göra anspråk på att vara allmän. Om de inte betraktas som en helhet utan i stället utvecklar sig som specialistkompetenser, skriver Johan Fjord Jensen, förfaller alltför lätt:

den historiske humanisme til isolationismen i de gammelhumanistiske miljøer, den kommunikative humanisme til værdivilkårlig teknokrati, den kreative til et fra de historiske erkendelser udspaltet entertaineri, og den kritiske til en indholdstom radikalitet. (1987 s. 57 f)

*Malmö högskola ska utveckla den femte kompetensen och undvika att det historisk-kritiska perspektivet utvecklas fristående från det kreativa som i sin tur skils från det instrumentella och praktiska.*

### **Det sociala perspektivet**

Man kan lägga märke till att det sociala perspektivet saknas i uppräknningen av humanioras dimensioner. Det har naturligtvis att göra med den gamla uppdelning i humaniora och samhällsvetenskaper. Dessa två sätt att närma sig människan, historien och samhället hålls isär av en mer än hundraårig

tradition. De förvaltar olika angreppssätt och värdesystem. Frågan är om uppdelningen inte främst är ett hinder i dag både för utvecklingen inom humaniora och för förståelsen av de fenomen som de ägnar sig åt. Vad vi bevittnar i dag är att gränsen mellan humaniora och samhällsvetenskaperna alltmer suddas ut. Frånvaron av en organisatorisk delning vid högskolan borde göra det lättare att bortse från denna klyvnad.

Humaniora vid högskolan bör inte betraktas som något skilt från samhällsvetenskaperna. De som i dag har det direkta ansvaret för dessa frågor inom högskolan gör inte heller någon strikt uppdelning mellan klart skilda discipliner. Uppbrutna gränser ligger också bakom tanken att införliva humanistiska perspektiv med högskolans samtliga områden. Men vi vet att det finns krafter som arbetar för en fortsatt bodelning. Vi vet också att den lätt kan smyga sig in i tänkandet och t.ex. påverka nya organisatoriska strukturerna. Den finns i språket. Redan ett uttryck som "humanistiska perspektiv" kan tolkas inte som perspektiv som hittills främst förvaltats av humaniora utan som perspektiv som *bara* kan förvaltas inom humaniora. Det krävs alltså kraftfulla insatser och auktoritativa argumenteringar på den här punkten.

Argumenteringen kan utgå från de "vändningar" (*the linguistic turn, the cultural turn*) som man talar om i dag. De gör rent hus med uppdelningen i ett område för förståelse,

tolkning och meningsskapande och ett annat för förklaring, kritisk emancipation alternativt socialteknologi. Samhällsvetenskaperna är i dag mycket medvetna om att de är tolkningsvetenskaper inbäddade i språk och diskurser. De utvecklar också teorier och metoder för tolkning som på avgörande punkter överskrider de humanistiska traditionerna. Humaniora å andra sidan skulle må bra av att lämna den självvalda sociala isoleringen. Kulturen, konsten och estetiken består av sociala praktiker och det är ett välmotiverat krav att humaniora i högre grad sätter reflexionen och forskningen kring dessa praktiker i centrum. Den vidare sociala kontexten och den sociala användningen hör lika mycket hemma i t.ex. konstvetenskapen som i sociologin. Detta krav är så mycket mer motiverat som "humanistiska perspektiv" vid Malmö högskola inte ska utvecklas vid avskilda institutioner utan i direkt koppling till praktiker – antingen det rör sig om pedagogik, miljöekonomi eller teknologi.

Om man vill åskådliggöra den här punkten, skulle man kunna sätta begreppet kultur i mitten av triangeln människa, samhälle, natur:

människa

samhälle

**kultur**

natur

Vändningen mot kulturen handlar ju framför allt om att människans värld är kulturellt formad eller konstruerad; människan själv, det samhälle och den natur hon lever i. Kultur handlar med andra ord om att skapa mening i bred bemärkelse och det gör t.ex. samhälls- och naturvetenskaperna – lika mycket som humaniora – genom de sätt de ser på samhället och naturen.

Man behöver inte överdriva det konstruktivistiska synsättet, men inriktningen på modernitetens kulturer gör det befogat att hålla samman det som moderniteten skilt åt – dvs. den skapande människan från den politiska och dessa båda från den teknologiska. Vi vet vid det här laget vilka dystra konsekvenser dessa åtskillnader fått. Detta handlar inte om att låtsas som om differentieringen inte fanns. Utan om att försöka undvika dess negativa konsekvenser; t.ex. att värdediskussionerna förs skilda från naturvetenskaperna eller att humaniora och teknologi tillåts röra sig i ett alltför snävt socialt rum eller att skapande och kreativitet enbart associeras med den konstnärliga sfären. Det handlar alltså om något mer

grundläggande än det vi menar med tvärvetenskaplighet och liknande begrepp.

*Malmö högskola ska utveckla socialt förankrade humanistiska perspektiv och verka för mänsklig utveckling och social fantasi i samhället som helhet.*

### **Praktik och teori**

Det utmärkande för många universitetsutbildningar inom de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena är att de är mer eller mindre renodlat teoretiska och inte sällan har ett reserverat förhållande till den praktik där kunskapen ska användas. Inom t.ex. lärarutbildningen är däremot praktik i olika former ett självklart inslag och detsamma gäller också inom flera andra områden vid högskolan. Det betyder inte att kopplingen mellan teori och praktik alltid är den bästa. Tvärtom kan man tala om permanenta svårigheter och bestående motsättningar mellan ”praktiker” och ”teoretiker”. Det finns alltså problem att ta tag i men också goda förutsättningar att arbeta utifrån.

*Humanistiska perspektiv i utbildningen ska skapa fruktbara kopplingar mellan praktik och teori och mellan ämneskunskaper och yrkeskunskaper.*

Den skarpa åtskillnaden mellan teori och praktik med åtföljande värderingar är något som hör till moderniteten. Bara av det skälet bör problemet bearbetas teoretiskt och hanteras praktiskt vid högskolan. Den historiska bakgrunden är komplex och problematiken sammansatt. Till bakgrunden hör samhällets differentiering och tilltagande arbetsdelning. Högskolans områden har här sina olika historier; inom en del är klyftan vidare än inom andra. Men alla kan vittna om utvecklingen av olika typer av kunskaper och språk kopplade till den vetenskapliga teorin respektive yrkespraktiken. Det hör till de kommunikativa och kritisk-kreativa kompetenserna att utveckla och utnyttja dessa olika kunskapsformer och språk inte att undertrycka en del av dem.

Av kravet på social förankring följer att teorin måste upprätta vänskapsfulla och fruktbara relationer till praktiker. Fruktbara kan de bli genom att teorin tillåts lära av praktiken och praktiken låter sig reflekteras i teorin. När teorierna förlorar kontakten med praktikerna, är de inte längre fruktbara teorier. Teorier har inget egenvärde. De erövrar sitt värde genom sin förmåga att göra världen begriplig och möjlig att handla i. Fruktbara kan de också bli genom att teoretiker deltar konkret och jordnära i praktiker. Den s.k. tredje uppgiften ska ses i det här ljuset. Den handlar inte bara om att högskolans lärare ska förmedla färdig kunskap utan minst lika mycket om

att de på olika sätt måste vara involverade i och delansvariga för verksamheter.

Det är därför rimligt att ”lärande” och ”utveckling” finns med som viktiga perspektiv i all utbildning. Det finns i dag en stor enighet om att lärande inte är något som bara hör hemma i skolsammanhang. Frågor som rör lärande och utvecklande organisationer har varit centrala inom lärarutbildningen och den kunskap som finns eller kan utvecklas där bör tas tillvara i all utbildning. Pedagogik är det som mest självklart finns i lärarutbildningarnas tradition och som mest saknats i traditionell universitetsutbildning. Pedagogik handlar i det här sammanhanget mest om (arbets)formernas innehåll och om interaktiv kommunikation. Kunskaper om de komplicerade processer som äger rum vid allt kvalificerat lärande är nödvändiga om talet om ”problemorientering” och ”studentaktiva arbetsformer” ska bli annat än ord i kursbeskrivningarna.

### **Självreflexivitet**

De föregående punkterna hänger på många sätt samman och det kan ibland vara svårt att skilja dem åt. Hur de förenas visar inte minst denna sista punkt. I det humanistiska perspektivet är all kunskap och all användning av kunskap kultur. Kunskap kommer till och skapas i bestämda sammanhang, väljs ut och

förmedlas på olika sätt, används på olika sätt och användningen sätter in kunskapen i olika perspektiv och placerar eleven/mottagarna i olika positioner. Olika betydelser skapas på detta sätt, olika värderingar ligger till grund för val och perspektiveringar och olika sociala intressen är involverade. Kort sagt all utbildning handlar om kultur och skapande av kultur.

Den första punkten handlade om att ett modernt kulturanalytiskt synsätt skulle präglade högskolans humanistiska perspektiv. Den andra betonade vikten av ett historisk-kritiskt förhållningssätt och de tredje och fjärde punkterna placerade de sociala praktikerna i centrum för intresset. Sammantaget leder dessa grundläggande inslag i det humanistiska perspektivet till att frågan om all kunskaps historiska förändring och sociala förankring hamnar i centrum. Detta är dessutom en fråga om demokrati, eftersom produktion och användning av kunskap kan äga rum i en huvudsakligen vetenskaplig-rationell eller främst demokratisk kontext.

*Humanistiska perspektiv i utbildningen ska utveckla en kulturanalytisk syn på kunskap och präglas av självreflexivitet.*

Ett kulturanalytiskt och självreflexivt synsätt är än så länge föga utvecklat i humanistisk utbildning och forskning. Om det



genomsyrade högskolans kurser, kunde det vara något som utgjorde en klar och tydlig profil. Man kan påpeka att didaktik – som blivit ett inslag i all lärarutbildning – inte är något annat än en form av självreflexivitet. Man kan tala om självreflexivitet av första och andra graden. Vad som hittills har stått i centrum för intresset har varit didaktik av andra graden. Det handlar då om att didaktikens grundfrågor vad, hur och varför ställs till den yrkespraktik som utbildningen förbereder för. Vad ska t.ex. historieundervisningen i skolan ägna sig åt för frågor och innehåll, hur ska det ske och varför på ett visst sätt och inget annat?

Universitetens ämnesinstitutioner har alltför ofta varit tämligen ointresserade av didaktik av andra graden. Det har varit lärarutbildningarnas sak att utveckla den. Didaktik av första graden kan däremot ingen utbildningsinstitution fransäga sig ansvaret för. Då ställs nämligen frågorna vad, hur och varför till det egna kunskapsområdet. Varför ska t.ex. universitetsämnet fysik ägna sig åt vissa frågor på ett visst sätt och dra gränserna för sitt kunskapsområde där de traditionellt stakats ut? Den graden av självreflexivitet måste man kräva av all högre utbildning.

## Om IKT som teknologi och kultur

Vid ett seminarium i Malmö om IKT (informations- och kommunikationsteknologi) och skolan för några år sedan var jag ombedd att säga något om skolan och den moderna kommunikationsteknologin ur ett kulturanalytiskt perspektiv. Vad som nu följer är en omarbetad version av det föredraget.

\*

Jag är professor i litteraturvetenskap och några av er undrar kanske vad jag kan ha att tillföra i det här ämnet. Men jag har en bakgrund som tidig användare av datorer i forskning. I slutet av 60-talet arbetade jag med stora textmängder lagrade i den tidens datamaskiner. De såg ut som stora köksskåp. Inne i dem snurrade en mängd hjul med magnetband där informationen fanns lagrad. För mina humanistkolleger var den världen främmande och lite hotfull. Jag var ganska ensam som humanist om att använda datorer och det fanns nästan ingen hjälp att få.

Datakörningarna måste utföras i Göteborg, på en institution för biokemi, trots att jag arbetade i Lund. Det var inte helt lätt att få dem som arbetade där att förstå vad jag ville att maskinerna skulle göra. Det handlade mest om att söka, sortera, räkna och göra avancerade statistiska beräkningar. I en nattlig körning försvann hela mitt forskningsmaterial utan att någon kunde förklara hur. Jag tog med mig en del värdefull kunskap från den tiden.

I början av 70-talet lämnade jag datavärlden. Tjugofem år senare, i den nya dataåldern, frågade en student mig om jag var teknofob. Det var en lite underlig fråga, eftersom jag som lärare och han som elev sysslade med ny kommunikationsteknologi i en utbildning som hette "Kultur och medier". Jag tolkade hans fråga som att för honom betydde nya medier någonting annat än vad de betydde för mig. Det är inte så konstigt. För honom var de nya och fascinerande, och medie- och datavärlden var säkert också en lockande arbetsmarknad för honom. Med mina inte enbart positiva erfarenheter kunde jag inte dela hans förbehållslösa entusiasm. Som humanist kunde jag inte låta bli att se på det nya med historisk-kritiska ögon. För honom var allt det nya naturligt, för mig var det inte alls naturligt. Det var kultur. Därmed är vi inne på det kulturanalytiska spåret.

För en kulturanalytiker får ingenting vara främmande och ingenting naturligt. Teknologi är inte något som kan lämnas åt teknikerna. Den är inte något som man inte behöver befatta sig med som humanist. Den är inte något som man kan förhålla sig enbart negativt eller avvisande till. Den senmoderna teknologin är central för diskussionen om en mängd frågor som angår oss dagligen. Konst, kultur, identitet, humanism, bildning, utbildning, det mänskliga subjektet, den medborgerliga individen. Vad ni vill! Teknologin är heller inte något naturligt. Den har tillkommit i sociala sammanhang där bestämda intressen bestämmer dess utveckling och användning. All teknologi är inte bara tekniskt utan också socialt konstruerad. Teknologin är inte en uppsättning neutrala redskap utan ingår i olika former av kultur.

På en vardaglig nivå betyder senmodernitetens nya medier och kommunikationsteknologier självklart olika saker för mig och för de studenter jag ska undervisa. Det gäller också tror jag för många lärare i förhållande till de elever de har i skolan. Vad betyder de för studenter och elever? Det är en mängd olika saker, det vet ni själva. Det finns en enorm fascination inför det nya. Ny teknologi förknippas med utveckling och framsteg. Ju mer av den varan desto bättre. Nya medier signalerar framtiden och det som man måste hålla sig ajour med. De signalerar också ungdom och något som de unga kan

spela ut mot äldre generationer. För mig är ny kommunikationsteknologi bland annat något som jag jämför med äldre kommunikationsformer och som jag ser på med historisk-kritiska ögon. Om det är någonting jag kan bidra med i diskussionen, så är det några kulturhistoriska och kulturanalytiska synpunkter på IKT. Jag ska följa ett spår. Ni kommer snart att upptäcka vilket.

\*

Får jag fresta ert tålamod med att börja med en kort lektion i kulturanalys? Jag kommer att använda tre begrepp – denaturalisering, kontextualisering och diskurs – och vill gärna förklara vad de står för i det här sammanhanget.

Ett av de viktiga begreppen i modern kulturanalys är denaturalisering. Det handlar om att man fråntar någonting dess sken av att vara naturligt eller givet, något som man kan utgå från som en självklarhet. I stället försöker man visa hur ett fenomen är skapat och format i historiska och sociala processer. Den tekniska utvecklingen till exempel är inte något naturligt och därmed inte heller något oundvikligt. Den fortgår inte av någon inre nödvändighet. En bestämd teknologi är inte bara ett redskap. Den representerar inte heller en determinerande kraft som man måste acceptera och anpassa

sig till. Om de krafter som knyter sig till en teknologi är övermäktiga och om vi inte rör på dem, beror det på andra saker än teknologin. Då beror det på de maktstrukturer som har tagit över teknologin och användningen av den.

Teknologi bör vi kanske se på som något som händer. Den ingår i sociala processer och under de processerna produceras det inte bara tekniska ting utan också betydelser. Teknologin tilldelas betydelser, mening, innebörder. De går inte att skilja åt, tingen och betydelserna. Det är därför som teknologin inte är (värde)neutral. En penna är inte bara en penna, en dator inte bara en dator. Så snart en viss teknologi sett dagens ljus, knyts bestämda betydelser till den. De kan handla om vad teknologin är för någonting, vad den kan användas till, vad den har för värde, vilka som behärskar den o.s.v.

Ett näraliggande exempel är boken som kommunikationsteknologi. Hur många gånger har ni inte hört att ”boken är det helt överlägsna (teknologiska) mediet” och att den alltid kommer att vara överlägsen andra medier. Argumenten tar oftast fasta på att man kan bläddra fram och tillbaka i en bok, att man kan ta den med sig och läsa den överallt utan några andra hjälpmedel och liknande. Men bakom behovet av att hitta starka argument som talar till bokens fördel och bakom det eftertryck med vilket de förs fram finner man de kulturella värden som boken bär med sig i vår kultur. Boken är inte bara

ett medium utan också ett centralt bildningsmedel, fram till för bara några decennier sedan *det* centrala bildningsmedlet.

Det andra begreppet var kontextualisering. Det är helt enkelt ett begrepp som påminner oss om att man måste sätta in saker och ting i större sammanhang, i sociala och historiska kontexter, om man vill förstå dem. I vårt fall handlar det om att inte bara betrakta nya kommunikationsmedier som tekniska hjälpmedel. Viktiga kontextuella frågor är: Hur produceras innehållet i medierna? Hur tas det emot? Vad använder folk dem till? Vilka har makten över dem? Det gäller att undvika att isolera medierna och i stället hitta de meningsfulla sammanhang som kan fördjupa vår förståelse av dem.

Ett sätt att placera teknologin i ett sammanhang är att se på dess centrala plats i moderniteten, alltså i framväxten av det moderna samhället och av tänkandet i det samhället. Under moderniteten har teknologin bland annat blivit betraktad som en progressiv, utvecklande kraft. Det är med dess hjälp vi ska lära oss att behärska naturen och skapa den frihet och det välstånd som moderniteten lockar med. Under den process från 1700-talet och framåt som vi kallar för moderniteten ses teknologin som en naturlig utveckling av människans möjligheter. Det innebär att den har försetts med väldiga positiva utropstecken. Det är de som sedan kröks till frågetecken i diskussionerna om vad den moderna teknologin

har använts till och vilket sätta att tänka som den kopplats samman med.

Det sägs ibland att teknologin har skapat en helt ny värld. Men är det teknologin eller är det användningen av den, frågar sig kulturanalytikern. Alla hittillsvarande historiska erfarenheter säger att det inte är teknologin som skapar ett nytt samhälle, utan det är ett samhälle i social förändring som favoriserar en viss teknologisk utveckling och tar den i bruk för bestämda ändamål.

Ett bra exempel är boktryckarkonsten som inte sällan påstås ha revolutionerat världen från slutet av 1400-talet och framåt. Men i själva verket dröjde det ungefär trehundra år, innan de verkligen stora förändringarna började göra sig gällande. Då uppkom den historiska situation som innebar att boktryckarkonsten började användas på ett nytt, ”modernt” sätt. Under de första århundradena var tryckta böcker – utanför den kyrkliga sfären – främst ett bättre sätt att lagra texter än någon tidigare metod.

Länge såg den intellektuella eliten med skepsis på att trycka sina texter. Skönlitterära författare ville till exempel ännu under 1700-talet inte alltid skylta med sina namn på försättsbladet. Det var aningen vulgärt att få sina litterära texter utgivna i bokform. Ännu den romantiska generationen levde i hög grad i en avskriftskultur. Esaias Tegnér gav



exempelvis bara ut två skönlitterära böcker under sin livstid. En blev en bestseller i och för sig, *Frithiofs saga*, den kanske första bestseller i Sverige som tillhörde den etablerade kulturen. Men mot slutet av sitt liv hade Tegnér tydligen förstått att den tryckta boken var en ny och revolutionerande teknologi som man kunde tjäna pengar på. Då gjorde han upp långa listor med alla böcker han skulle ge ut, sida upp och sida ner där hans texter delades upp på olika samlingsvolymerna. Vi kan tala om 1700-talet som den viktigaste brytpunkten i den profana utvecklingen av användningen av boktrycket.

När de betydelser och användningssätt som skapas omkring olika kommunikationsteknologier formar sig till mer sammanhängande och varaktiga system, kan man börja tala om kultur. Skriftkultur är ett exempel, mediekultur ett annat. Vi kan därför fråga oss vad IKT är för kultur? Eller kanske bättre inom vilken kultur den huvudsakligen har sin plats? Nu är kultur ett svårhanterligt begrepp med många vitt skilda betydelser. Därför används ofta ett annat begrepp och det är diskurs. Det är långtifrån synonymt med kultur men kan ofta med fördel användas i dess ställe.

Språket tilldelas en central roll av båda begreppen. Men kultur används i en av sina betydelser bara om speciella språk, de konstnärliga och intellektuella. I en annan och högst diskutabel betydelse syftar kultur på en inre enhet hos en

mängd språk, t.ex. i föreställningarna om nationella drag som förenar olika kulturella uttryck. Fördelarna med diskursbegreppet är att det varken är så snävt eller så mångtydigt som kultur och att det finns analytiska modeller för hur det kan användas. En diskurs är inte statisk utan betraktas som något som händer och som utnyttjas för bestämda behov.

Hur nära diskursbegreppet ändå står vissa betydelser av kultur framgår av denna bestämning av begreppet i en nyutkommen lärobok:

En *diskurs* är ett system som producerar en uppsättning utsagor och praktiker som genom att etablera sig institutionellt kan framställa sig som mer eller mindre normala. De konstituerar verklighetsuppfattningen hos sina bärare och fungerar till viss del bestämmande för olika typer av sociala relationer.<sup>10</sup>

Den patriarkala diskursen – för att ta ett alltför välbekant exempel – skapar en bestämd könsordning i språket, men den kan också avläsas i olika sociala praktiker. Hur individer talar och handlar inom en patriarkal diskurs är inte något

---

<sup>10</sup> Neumann, Iver B. (2003), *Mening, materialitet, makt. En introduktion till diskursanalysen*, Lund: Studentlitteratur, s. 157.

individuellt eller tillfälligt. Diskursen är ett socialt och relativt beständigt fenomen (institutionaliserat) som strävar efter att bli normen för hur man talar och handlar. Den försöker etablera sig som något självklart. Den patriarkala diskursen påverkar hur vi ser på män och kvinnor, hur vi uppför oss mot varandra och hur vi ser på oss själva. Det är vad definitionen säger. Tilläggas bör bara att kampen om diskurser är central i samhällets konflikter. Det är vad en stor del av tvåhundra år av kvinnokamp har handlat om.

Hur talar man om IKT då? Är den något som ska rädda en stagnerande global ekonomi? Eller är den nya teknologin en fascinerande framtid av upplevelser och nya njutningar eller kanske ett nytt medel att förverkliga det moderna projektets dröm om folkupplysning och politisk frigörelse? Man kan tala om IKT och nya medier på olika sätt. De kan på det viset ingå i olika diskurser. Men vad är det man gör med IKT och hur påverkar det oss? Hur ser lagstiftningen ut till exempel, när det gäller IKT? Varför satsar staten miljardbelopp på utbyggnad av IKT i skolan? Diskurser är inte bara konkreta handlingar eller praktiker utan ingår också i olika former av maktutövning. Man kan exempelvis fråga sig om statliga organ eller medborgarintresset kan styra internet i en bestämd riktning. Eller om vi har passerat en gräns, där marknaden har tagit över helt och hållet.

Hur fungerar diskursen eller diskurserna om IKT? Hur formar de sociala identiteter? Man kan till exempel fråga sig om IKT är en manlig eller patriarkal diskurs som därmed formar en viss typ av sociala identiteter. Jag har inget svar på den frågan, men man kan med viss rätt ställa den och den har också ställts. Vad är det för typ av relationer mellan människor som diskursen skapar? Bidrar IKT som många befarar till att utveckla opersonliga, distanserade relationer, till hierarkiska förhållanden eller till instrumentella relationer? Vad är det slutligen för bilder av samhället och människan som IKT-diskursen framkallar?

\*

Det är dags att precisera en problemställning kring IKT, kultur och skola. Jag tänkte göra det genom att jämföra de diskurser som nu skapas kring IKT med skriftkulturens diskurser. När det gäller skriftkulturen, syftar jag på den moderna form som vi levt med sedan 1700-talet fram till dess att de senmoderna kommunikationsteknologierna slog igenom och vi började tala om en mediekultur.

Varje kultur är fylld av olika inte sällan motsägelsefulla inslag. Under de senaste trehundra åren har skriftkulturen varit präglad av flera olika diskurser som kämpat om användningen

av den tryckta skriften. Som exempel kan man nämna en lärd först kyrklig senare akademisk diskurs, en litterär diskurs, en socialpolitisk offentlighetsdiskurs men också en populärkulturell diskurs. Den senare har ständigt bekämpats av de förra som under lång tid dominerat (kultur)politiken och det offentliga rummet. De har haft sin hemvist i de intellektuella kultur, i en litterär kultur och en offentlighetskultur. Som diskurser har de talat det existentiella språk, de mänskliga relationernas och moralens språk, de sociala förhållandenas språk och också ett samhällskritiskt språk.

Det knyts stora förhoppningar också till IKT som ett redskap för fritt meningsutbyte och demokratisk utveckling. Det finns en diskurs om IKT som bland annat talar om allmän tillgänglighet, användarmakt och global offentlighet. Men det finns också en helt annan diskurs som talar ekonomins språk, effektivitetens och produktivitetens språk, konkurrenskraftens och tillväxtens språk, spetsteknologins och upplevelseindustrins språk. Frågan är vilken av de två som är den starkaste. Är IKT framför allt en del av marknadens och ekonomins privata kultur eller hör den hemma i den gemensamma offentlighetens kultur?

Den moderna skriftkulturen är nära förbunden med det demokratiska genombrottet. Med hjälp av bland annat böcker, tidningar och tidskrifter skapades ett offentligt rum i samhället

där medborgarna kunde föra samtal med varandra. Denna resonerande offentlighet var från mitten av 1700-talet och framåt ett av medlen för utvecklandet av de moderna demokratierna. Där fick föreställningarna om en upplysning som kunde nå ut till hela folket kraft och konkretion. De kopplades till tankar om vad som senare kom att kallas ”public service” och det byggdes upp ett regelverk som skulle skydda offentligheten. Tryckfriheten, offentlighetsprincipen, meddelarskyddet och kulturstödet är exempel på sådant som ingick i det skyddet.

Det är knappast någon tvekan om att IKT i högre grad präglas av ekonomismens diskurs. Det är i den man betonar frihet från (statens och civilsamhällets) reglering. Den är mer en förlängning av en annan del av det moderna projektet, inte det som siktar mot social och politisk utveckling utan det som handlar om ökat välstånd, tillväxt och privatekonomiska fördelar. IKT är därmed också en del av det moderna projektets snävt instrumentella förnuft. Alltså där tillväxten tenderar att bli ett mål i sig som man inte diskuterar. Det viktigaste är att skapa en stark tillväxt, men vad den tillväxten handlar om för oss som människor är däremot mindre viktigt. Avståndet kunde inte vara större än till en offentlighetskultur som diskuterar samhällsmoral och frågor som handlar om det goda samhället, om mänsklig och social utveckling.

Det spår jag följer handlar alltså om IKT mellan demokrati och marknad. I Sydsvenska Dagbladet kunde man en dag läsa om "Fångarna på nätet". Det var en artikel av Anders R. Olsson där han skrev om två amerikanska böcker författade av jurister intresserade av hur de nya kommunikationsteknologierna styrs, kontrolleras och regleras. Han skriver: "Båda argumenterar mot de nyliberala ideologer som motsätter sig all styrning och reglering av internet. Föreställningen att nätet blir bäst om det får växa och utvecklas naturligt genom användarnas egna aktiviteter är ohållbar, anser de. Antingen bestäms det demokratiskt eller om demokratins institutioner inte får ansvar, av dem som har antingen vinst eller samhällelig kontroll för ögonen." Han tar också upp sådana förhållanden som gör att nätet innebär färre möjligheter för yttrandefriheten än vad vi haft i skriftkulturen. Ett exempel är personuppgiftslagen som har diskuterats en hel del den senaste tiden.

\*

Alltså hur är det med IKT och kulturen? I vilken kultur hör den hemma och vart är den på väg? Har vi ännu någon möjlighet att gå in och påverka utvecklingen eller har den gått så långt att hela frågan om IKT:s framtid redan är avgjord.

Skriftkulturen etablerades på bredare bas i samhället med den moderna skolan som ett av sina viktigaste instrument. Det ägde rum under 1800-talets första hälft. Det skedde bland annat som motvikt mot populärkulturen och den folkliga kulturen. Skolan som skriftkulturens representant skulle bryta ned det folkliga motståndet mot skriftkulturen, ersätta den folkliga kulturens definitioner av verkligheten med helt nya.

Den engelske författaren Charles Dickens har skrivit roligt och ironiskt om detta i romanen *Hard Times* (1854). Där beskriver han bland annat en lektion om hästen. Det hör till saken att eleverna, som går i en skola på landet, vet rätt mycket om hästar. En av huvudpersonerna, en flicka, har dessutom en pappa som driver en hästcirkus. Men deras konkreta kunskaper om hästar har inget som helst värde i skolan. Där ska hästen definieras på ett visst sätt och det är en viss abstrakt hästkunskap som gäller. Det är en liten lektion i hur en stor omvandlingsprocess i grunden förändrar den folkliga kulturen. Den kan vi studera i dag och men frågan är om vi är mitt uppe i någonting liknande själva utan att vi är medvetna om det.

Det här lilla exemplet visar att varje kultur behöver en motpart, kanske rentav en motståndare. Det krävs något annat, en motbild som gör tydligt vad kulturen är genom att visa vad den inte är. Skolkulturen är inte den folkliga kulturen.



Skolkulturen är inte populärkultur. Det har varit ett sätt att definiera skolans kultur som vi ännu lever med. Skolan har fortfarande väldigt svårt att förhålla sig till populärkulturen på något annat sätt än ett rent negativt. Ska den vanan brytas måste vi bestämma oss för en annan motbild som skolans kultur kan profilera sig mot.

Kultur definierar sig alltså genom "den Andra". Men vilken är då IKT-kulturens Andra? Det vet jag inte med säkerhet, men låt oss pröva ett antagande. I januari år 2000 kunde man läsa en artikel i *Pedagogiska Magasinet* med rubriken "Äsch boken är snart död". Författaren var Bo Dahlborg, professor i informatik och direktör för svenska IT-institutet. När jag först läste artikeln var jag inte säker på om det var en parodi eller ej. Jag är fortfarande inte riktigt säker. Är den ironiskt menad, är det en fascinerande text som i karikerad form framställer vad det är som kanske är IKT-kulturens Andra. Är det inte en parodi, är det lite kusligare men fortfarande lika intressant. Bo Dahlborg skriver:

När böckerna ersätts av betydligt rikare teknik för mänsklig interaktion och kommunikation försvinner de också från skolan. Böckerna kanske överlever men de spelar en allt mindre roll i utbildningen. I de snabba klippens ekonomi är även kunskapen ett mode. Det du ska kunna idag det frågar

ingen efter imorgon. Entreprenörer tror inte på utbildning. Lära dig måste du själv, vid tillfället, för tillfället, borta är läroplanen och schemat. Läsa, skriva, räkna, det gör nu tekniken för dig. IKT-revolutionen ger oss ett samhälle dominerat av marknaden och dess transaktioner. Läraren är inte längre ingenjör utan försäljare och vi kommer att få pedagogiska teorier som närmare beskriver hur man bäst utformar, hanterar och agerar i de säljsituationer vi kallar inläring.

Och så avslutar han: ”I bondesamhället blev vi tidigt vuxna. I IKT-samhället förblir vi barn. I ett föränderligt samhälle måste vi behålla leklynnen och nyfikenheten. Aldrig stelna i mogen eftertanke.” Det var det där om att aldrig stelna i mogen eftertanke som gjorde mig betänksam. Detta måste ändå vara besk ironi. Ja, jag vet inte? Men man behöver kanske inte vara teknofob för att anmäla en viss tveksamhet inför en sådan hållning till historien och till allting som har arbetats fram under historiens gång och till eftertankens ”mogna erfarenheter”. Kanske är det någonting som behövs också i en IKT-kultur. Hur som helst. Parodi eller ej, vi bör nog ställa frågan om IKT-kulturens Andra är den gamla offentlighets- och bildningskulturen?

Det här resonemanget är naturligtvis inte en akademisk fråga, en teoretisk lek, utan det är till syvende og sidst en

politisk fråga. Diskuteras och fattas det beslut om modern kommunikationsteknologi inom en demokratisk ram? Eller är det marknaden som styr? Får teknologin betydelse inom ramen för demokratin eller är det politiken som bestäms av dem som har makten över teknologin? Kanske är det så att det inte är den nyliberala politiken som styr teknologin utan att den bara är teknologins maktapparat förlängd med politiska medel? Det kan knappast vara en tillfällighet att det nyliberala tänkandet och den nya teknologiutvecklingen sammanfaller i tiden?

Jag vill inte framställa mig som expert på dessa frågor. Men när jag gör nedslag i den internationella litteraturen, tycks det mig som det var en allmän erfarenhet att de nya mediernas politiska och sociala betydelse diskuteras mycket mindre än deras effektivitet och konkurrenskraft. De har till exempel en svag ställning i den nyväckta diskussionen om demokratin och medborgarmakten i vårt samhälle. Det förs ju en intensiv debatt om ”demokratins kris”. Vad är demokrati och vilken makt har ett samhälles medborgare idag? De breda sociala och politiska konsekvenserna av ny kommunikationsteknologi debatteras och analyseras mycket mindre än andra i och för sig intressanta frågor. Som exempel kan man nämna frågor som har att göra med identitetspolitik, sexualpolitik, kvinnokamp eller postkoloniala problem. Det förefaller mig som om teknologin är förhållandevis osynlig i diskussionen om

civilsamhället och medborgardemokratin. Man skulle därför kunna ställa två frågor.

Det är en historisk erfarenhet att nya kommunikationsteknologier, över huvud taget tekno-ekonomiska system, till en början har en betydande öppenhet men att den minskar i takt med att de etablerar sig. Sedan krävs det mycket stora samhällsförändringar för att teknologin ska komma till någon ny användning. Ett sådant exempel är det som jag nämnde tidigare, boktryckarkonsten. Dess användning förändrades radikalt under 1700-talet i samband med enorma samhälleliga förändringar. Därför är det, menar jag, en angelägen fråga om vi är inne i ett kritiskt skede nu, när det ännu skulle vara möjligt att på ett genomgripande sätt påverka användningen av IKT. Eller har vi passerat en gräns? Har IKT helt införlivats i det nyliberala tänkandet? Har den fullständigt inordnats i en marknadsekonomisk diskurs? Jag förmodar att ingen kan ha något bestämt svar på den frågan. Men det är en viktig fråga. Det är också en viktig fråga för skolan. Har skolan något ansvar för att påverka användningen av IKT?

Den andra angelägna frågan är hur vi påverkas av den marknadsekonomiska IKT-diskursen. Hur påverkar den våra sociala identiteter, hur ser vi på oss själva som människor och medborgare och på våra relationer till andra människor? Hur bidrar den till att forma våra föreställningar om det samhälle vi

lever i? Kan skolan undvika att arbeta aktivt med de frågorna? Det kan den knappast om den ska fortsätta att hävda att den är en demokratisk institution och en plats för mänsklig och medborgerlig bildning. Detta är inte något teknofobiskt perspektiv. Det innebär nämligen att man måste arbeta aktivt med teknologin för att också den vägen få kunskap om vad det kan innebära att använda den för olika behov.

En fördjupad kunskapsutveckling kräver att vi ger elever och studenter kunnande i att praktiskt hantera IKT, kunskaper om IKT som socialt och politiskt fenomen och erfarenheter av att använda IKT för egna syfte. Det kräver också skolans demokratiska uppdrag. I och med att skolan blev en institution för massutbildning, blev den också den plats där det första förandet av sociala och politiska medborgare äger rum. I dag måste det uppdraget förhålla sig till den teknologiska utvecklingen eller om man vänder på det, den teknologiska utvecklingen måste relateras till den grundläggande uppgiften att skapa en demokratisk skola.

## Exkurs om moderna medier

I den följande texten som tillkommit i ett annat sammanhang – ett utbildningssammanhang – utvecklas föreställningarna om kommunikationsteknologier som kulturella praktiker.

\*

Vad moderna medier är, det vet man väl. Det är television, video, CD, DVD, internet, interaktiva datorer, mobiltelefon, eventuellt radio, film och grammofonskivor, möjligen också tidningar, tidskrifter och massproducerade böcker och fotografier. Massmedier kort sagt. Det är sant att vi i många sammanhang klarar oss med en ganska vag och allmän uppfattning om vad moderna medier är. Men en hel del av dessa medier är inte särskilt moderna utom i ett långt tidsperspektiv. Och är datorer egentligen massmedier? Och brukar man inte skilja mellan böcker och de egentliga massmedierna? Och hur är det med exempelvis dans eller mode, är de inte också medier som man kan kommunicera med? Det är kanske bäst att slå upp ordet media och se om det kan bringa lite reda i begreppen.

Om man slår upp i *Nationalencyklopedin* kan man inhämta att media kommer av latinets *medius* som betyder 'i mitten

befintlig' och att det i modernt språkbruk används om "kanaler för förmedling av information och underhållning, ->se massmedier". Då gör vi väl det och får reda på att massmedierna är tekniska medel och organisationer som utmärks av att de förmedlar information och underhållning till en stor anonym publik genom en enkelriktad kommunikation som är offentligt tillgänglig och som når sina mottagare samtidigt. Detta gjorde inte saken enklare.

Vi går vidare till en av kulturstudiernas klassiker, Raymond Williams *Keywords* från 1976, och lär oss att *medium* var ett ord som först användes om tidningar på 1700-talet och att *media*, som alltså är pluralis, började användas i en betydelse som närmar sig vår vid 1800-talets mitt. Det är uppgifter som måste tolkas. Vi kan tänka oss att språkbruket svarar mot ett behov av att tala om vissa kommunikationsformer som medel för olika ändamål. Williams nämner att man diskuterade tidningarna som medel för reklam. Men de var också medel för t.ex. politisk debatt och propaganda. Det hängde samman med att de tryckta medierna hade en central placering i utvecklingen av både den kapitalistiska ekonomin och den borgerliga offentligheten. Vid samma tid började man för övrigt också tala om litteraturen som ett bildningsmedel, dvs. ett medium för bland annat nationellt bildande ändamål.

Williams menar att tre olika betydelser av ordet *medium* har glidit in i varandra och suddat ut viktiga skillnader. Den första betydelsen är den allmänna föreställningen om något som är mellan, som bara förmedlar mellan två tillstånd. Ett exempel kunde vara den föråldrade idén att språket är ett neutralt medium mellan tanke och uttryck. Den andra betydelsen är den tekniska och avser den speciella teknologi som är en del av kommunikationen, t.ex. radion eller televisionen. Den tredje betydelsen slutligen är den när medierna betraktas som medel för ekonomiska transaktioner, exempelvis reklam. På den här punkten borde man kunna lägga till andra funktioner, exempelvis politiska och kulturella, där medierna också ses som medel för bestämda ändamål. Boken har t.ex. länge betraktats som det främsta medlet eller mediet för kvalificerad kultur. Tryckteknologin har med andra ord tilldelats ett självständigt värde som andra medier förmodas sakna.

I uppslagsboken *Key Concepts* (1994) skiljer man mellan en bredare och en snävare definition av ett medium. Till den bredare räknas sådant som tal, skrift, gester, ansiktsuttryck, kläder, dans och andra former av uppträdande. Det handlar alltså i princip om allt som människor kan använda för att kommunicera någon sorts budskap eller betydelse. Den snävare innebörden inskränker användningen av begreppet till



olika former av teknologiskt baserad hjälp för kommunikation, boktryck, radio, television osv. Det är den senare som enligt *Key Concepts* numera är den vanligaste. Begreppet masskommunikation och därmed förmodligen också massmedier är man däremot skeptisk till. Förledet ”mass”, menar man, kan bidra till att hålla liv i den numera ifrågasatta bilden av publiken som en homogen massa.

\*

Det här studiet av några vanliga uppslagsverk kan ge oss några praktiska och principiella lärdomar:

(1) Det kan vara klokt att skilja mellan å ena sidan teknologiskt baserade medier eller media och å den andra allmänna kulturella uttrycksformer. Men samtidigt måste man vara medveten om att bland annat den högkulturella indelningen i olika konstarter inte på samma sätt drar en skarp gräns mellan t.ex. litteratur och dans. Dessutom rör sig kulturstudierna obesvärat över den här gränsen i sitt studium av samtida kultur. En stor del av forskningen om ungdomskultur handlar exempelvis om samspelet mellan allmänna medier och olika subkulturers mer specifika uttrycksformer.

(2) Det finns inte något avgörande argument för hur begreppet ”moderna medier” ska avgränsas. Ibland dras gränsen vid de medier som tillkommit efter 1800-talets tryckmedier, andra gånger dras den närmare vår egen tid och omfattar då enbart de medier som tillkommit under televisionens tidsålder. En lösning kunde vara att med moderna medier avse hela uppsättningen av tekniska medier som finns samtidigt sedan mitten av 1900-talet, alltså allt från tryckta till elektroniska medier. Skälet är det enkla att det kan underlätta studiet av skillnader och likheter mellan dem samt deras samspel och konkurrens i den samtida kulturen. Det betyder att man utgår från att också de äldre medierna, litteraturen och teatern, förändras i den moderna mediekulturen där deras villkor och funktioner inte längre är desamma som då de var ensamma på mediemarknaden.

(3) Begreppet ”massmedier” är det nog klokt att avstå från utom då man tecknar medieforskningens historia. Under lång tid var det naturligt nog de äldre formerna av radio och television som stod i forskningens centrum. Det var i en situation då utbudet var relativt litet och forskningen var upptagen av frågor och problem som rörde det förhållandet att många människor i en stor och anonym publik samtidigt nåddes av samma budskap, t.ex. i form av politisk propaganda

eller reklam. I dag finns det skäl att nyansera *Nationalencyklopedins* definition på ett massmedium.

Vi har redan nämnt de olyckliga associationer till en stor och homogen massa som förledet ”mass” kan väcka. Numera är det inte självklart att påstå att radions och televisionens kommunikation är enkelriktad. Det finns många former av interaktivitet även om den i många fall är tämligen ytlig. Dessutom kan också talet om enkelriktad kommunikation, ge näring åt föreställningen om en passivt mottagande publik. I dag är den allmänna meningen bland forskare i stället att publiken är aktivt tolkande i förhållande till medierna och man är mer upptagen av frågan hur olika delar av publiken tolkar medietexter. I princip är radion och televisionen fortfarande offentligt tillgängliga och deras utsändningar når publiken samtidigt. Men i praktiken har det skett en differentiering, alla har inte de tekniska möjligheterna att se eller höra allt i det totala utbudet. Det samtidiga mottagandet har också ändrat karaktär i och med att man kan spela in program.

(4) Däremot finns det anledning att understryka vikten av *Nationalencyklopedins* koppling mellan ”tekniska medel och organisationer”. Medierna är inte bara teknologi rätt och slätt utan bestämda teknologier infogade i en bestämd social

ordning. Det finns statliga institutioner och privata företag som sänder ut böcker, tidskrifter, radio- och televisionsprogram osv. Medierna är vad man brukar kalla för institutionaliserade. De ska tillgodose speciella krav som t.ex. *public service*-organ eller vinstgivande företag. De kan vara bundna av avtal eller styrda av en relativt fristående ledning eller underställda ägarna direkt. Det finns alltså många olika sätt att organisera användningen av teknologin. Graden av institutionalisering kan användas för att skilja mellan olika medier och mellan medier och andra kulturella uttrycksformer.

Om man isolerar teknologin från den samhälleliga användningen av den, är risken stor att man tillskriver teknologin ett alltför stort självständigt värde. När det sker brukar man tala om teknologisk determinism. Då menar man att mediet i sig bara kan användas på något visst sätt eller favoriserar en viss typ av användning. Man hör ofta att läsningen av böcker i sig är eftertänksam, reflekterande och begrundande i motsats till TV-tittandet som är ytligt, förbiflimrande och tanklöst. Ett exempel på den typen av teknologisk determinism finner man i den amerikanske kulturdebattören Neil Postmans bok *Amusing Ourselves to Death* (1985). Hans tes är att televisionen som medium i huvudsak bara kan användas för ytlig underhållning. Han sätter likhetstecken mellan ett visst sätt att organisera

användningen – på den kapitalistiska marknaden i USA dominerad av jättelika mediekonglomerat – och någon sorts inneboende egenskaper i mediet.

(5) Vad olika medier kan användas till är en komplex och relativt öppen fråga. Men mediehistorien visar att en viss kommunikationsteknologi kan användas för olika ändamål men också att teknologin förändras från tid till annan. Boken som medium var ännu under 1800-talet en sällsynthet bland gemene man och läsning var en relativt exklusiv sysselsättning. Boktryck i 1500-talets hantverksaktiga former är inte detsamma som boktryck i 1800-talets industrialiserade snällpressar. Men när en kommunikationsteknologi har organiserats i en bestämd social form, så knyts olika föreställningar och värderingar till mediet.

”Mediet är budskapet” var ett av de populära slagord som den kanadensiske medieforskaren Marshall McLuhan spred omkring sig på 60-talet (McLuhan 1964). Då hade televisionen slagit igenom på allvar i USA. Den hade fått sin bestämda karaktär i en bestämd situation. Televisionen hade kommit att spela allt större roll i människors vardag och den hade blivit en stor marknad för spridning av idéer och produkter. Mediet hade formats av den historiska situationen och blivit en kulturell uttrycksform som förbands med vissa egenskaper och

värden, främst de som förknippas med populärkulturen (Jensen 1990).

Man kan tala om televisionen som en kulturell praktik. Detta innebär att mediet inte är någon sorts neutral förmedlare av budskap, en budbärare som bara bär bud men inte har något med budskapets innebörd att göra. Medierna är med andra ord inte tomma rör mellan avsändarnas budskap och mottagarnas tolkning av budskapen. De är sociala och kulturella praktiker som påverkar medietexterna och tolkningen av medietexterna. En annan sida av detta är att kulturella praktiker tilldelas särskilda värden. När filmen ännu var förhållandevis ung, kunde den äldre generationen säga till sina barn som tillbringade söndagarna med att springa mellan olika matinéföreställningar att: ”Bara det är mörkt och det rullar, räcker för er”. Det låg mycket i att det var själva biogåendet som sög och lockade oavsett vad det var för filmer som visades.

Vad mediehistorien lär är att olika teknologierna för mänsklig kommunikation inte i sig har några mycket begränsade funktioner. De kan användas för många olika syften och behov. Däremot finns det skillnader mellan olika teknologier. En livligt diskuterad fråga är olikheterna mellan film och television. Men man bör observera att jämförelsen också här gäller ett visst bruk av dessa teknologier. Det

betyder att vad man jämför är specifika ”iscensättningar” av de olika teknologierna. Man kan tänka på hur filmvisningarna förändrats från den tid då storstäderna höll sig med luxuösa biografpalats medan landsbygden fick hålla tillgodo med tältbio. Även TV-tittandet har förändrats under sin korta historia från de tysta, mörkladga och koncentrerade TV-kvällarna på 60-talet till dagens ständigt påslagna skärmar i familjens olika rum.

\*

Kärt barn har många namn, brukar man säga. Det gäller i hög grad televisionen. Den har kallats vår tids skald, ett fönster mot världen, tidstjuv, agendasättare, snuttefilt, elektronisk tapet, den nya offentligheten och mycket annat. Man har på så sätt tillskrivit mediet olika egenskaper och funktioner. Ofta har man använt metaforiska beskrivningar och bland annat talat om televisionen som en lärare, barnvakt eller smittbärare. Både den allmänna mediedebatten och forskningen använder sig av sådana metaforer eller bildliga omskrivningar som styr tanken och riktar den mot olika frågor. Låt oss först se på mediedebatten och sedan vända oss till forskningen för att lära oss något mer om hur man kan se på de moderna medierna och vad det får för konsekvenser.

Kultur är ett spel om makt, skriver den danska forskaren Tove Arendt Rasmussen (1991) i en artikel om televisionen och kulturen. Ett spel:

    där den goda och riktiga smaken definierar sig själv genom att utpeka den dåliga smaken. Det är en viktig poäng hos den franske sociologen Pierre Bourdieu, att åtskillnaden mellan olika kultur- och livsstilsprodukter vilar på ett maktspel mellan de olika sociala klassernas inlärdade *smakstrategier* – och inte på några kvaliteter som finns i kulturprodukterna själva. (s. 16)

De moderna medierna karakteriseras ofta som ”kulturtjuvar”, de undergräver familjen och den sociala stabiliteten, de hotar demokratin och det allmänna förnuftet. Rasmussen urskiljer tre olika mer eller mindre aktuella föreställningar om de moderna medierna som förenas av uppfattningen att de är motsatsen till kultur. Hon talar om ett demokratiskt, ett strategiskt och ett elitärt sätt att se på dem.

Den *demokratiska* uppfattningen vilar på folkbildningens idéer som självklart placerar litteratur, teater, bibliotek och konst över de moderna medierna och kritiserar den orättvisa fördelningen av den goda kulturen. Den *strategiska* och den *elitära* uppfattningen svarar politiskt sett mot en marknadsliberal respektive värdekonservativ hållning. Den



strategiska laborerar med motsättningar som aktiv kontra passiv, information kontra underhållning, kunskap kontra okunskap och låter ansvaret vila på individen. Den som inte är klok nog, låter sig passiviseras av televisionens underhållning och förmår inte utnyttja den moderna kulturens många möjligheter. Den elitära synen har däremot sin grund i den gamla föreställningen om en enhetskultur, dvs. tanken att det bara finns en kultur (med kvalitet). Den är fientlig mot det modernas mångfald och förklarar öppet krig mot förflackningen och kulturskymningen.

I *Redeeming Modernity* (1990) tecknar den amerikanska medieforskaren Joli Jensen en bild av 1900-talets medieuppfattningar i USA. Det utmärkande för dessa sätt att se på medierna är att de antas gälla för hela samhället likaväl som för individen:

Precis som medierna ses som om de förorenade oskyldiga och tillitsfulla själar genom att suddat ut gränserna mellan verklighet och illusion, nyheter och underhållning, konst och kommers, förnuft och känsla, så framställer man dem som om de redan hade förorenat nationens sociala anda och därmed hade fördärvat det förflutnas renhet och förhindrat utvecklingen mot en bättre framtid. (s. 174)

I berättelserna om seklets nya medier, fortsätter hon, är medierna förförarna och publiken offret. Medierna står för dålig smak, manipulation, verklighetsförfalskning och fördumning samtidigt som de fördärvar den äkta konsten, förvanskar den sanna verklighetsuppfattningen och korrumperar förnuftet. Följden av detta blir att folk förlorar förmågan att skilja mellan gott och dåligt, sant och falskt, äkta och artificiellt eller alternativt att medierna sviker när det gäller att utveckla den förmågan. De nya medierna framställs som enhetliga och standardiserade uttryck för en kultur utan komplikationer och nyanser. För att det ska vara möjligt att göra så svepande påståenden någorlunda rimliga jämförs medierna med idealiserade framställningar av konst och vetenskap.

Det är många gränsdragningar som de nya medierna hotar att sudda ut enligt de dominerande föreställningarna om deras inflytande. Distinktionerna blandas och ges i olika versioner av hotbilden. Jag ska inte gå i detalj utan bara nämna de viktigaste motsatserna.

Till mediedebattens grundläggande motsatspar hör åtskillnaden mellan *andligt* och *materiellt* i uppdelningar som högt och lågt inom kulturen, i konst och liv, konstkultur och trivialkultur, konst och kommers. Andra åtskillnader kan föras till motsatsen mellan *objektivt* och *subjektivt*. Det gäller

exempelvis uppdelningar i rationalitet och irrationalitet, medveten och omedveten, fakta och värderingar, förnuft och känslor, upplysning och fördomar och på ett något annat plan den mellan aktiv och passiv, män och kvinnor, vuxna och barn. En tredje grupp kan samlas under motsatsen *realitet* kontra *illusion*. Det handlar om uppdelningar som de mellan ”omedelbar” eller äkta och medierad verklighet, information och propaganda, nyheter och underhållning.

Men vad är det egentligen som är så hotfullt med de nya medierna? I forskningen har man velat se ett samband mellan skriftkulturens utbredelse i modern tid och den nya subjektiviteten. Skriften, dagboken och det privata brevet, de tryckta medierna och den tysta, privata läsningen skulle ha underlättat utvecklingen av föreställningen om individen som en självständig och unik varelse. Detta grundläggande inslag i den västerländska människans sätt att se på sig själv under moderniteten hotas enligt de dominerande uppfattningarna av mediernas karaktär. De moderna medierna gör det privata offentligt; de förvandlar en publik av självständiga individer till en massa; de uppmuntrar en kollektiv användning av kulturprodukterna; deras innehåll är standardiserat och saknar unika mänskliga röster. De moderna medierna skulle därmed utgöra ett ödesdigert hot mot subjektiviteten som har en så

avgörande betydelse för den moderna människan och den modernistiska kulturen.

Mediedebattens uppfattningar är alltså enligt Joli Jensen bara en del av en större berättelse om det moderna samhällets framväxt. Den berättelsen präglas av en kluvenhet. Å ena sidan handlar den om ett förlorat förflutet, ett ”naturligt” tillstånd som skulle utmärkas av omedelbara och äkta relationer till tillvaron och nära gemenskap mellan människor. Detta idealtillstånd har fördärvats av moderniteten. Framför allt representerar medierna det främmande och artificiella inslaget i ett mer ”naturligt” och ursprungligt tillstånd. I masssamhället har traditioner och gemenskaper försvagats och efterträtts av en alienerad och sårbar publik förlorad i illusioner och trivialitet. Å andra sidan står moderniteten också för ett löfte om ett bättre samhälle, om välfärd, rättvisa och demokrati. Men på alla dessa punkter har medierna svikit förhoppningarna.

Medierna representerar på så sätt både modernitetens onda och hindret för modernitetens goda. Medierna är med andra ord historiens ”bad guy”, syndabocken som man skyller allt på och som gör att man inte behöver ta itu med mer kontroversiella och komplicerade frågor. Medierna sätts i centrum för intresset och vad folk i allmänhet behöver – om de nu till varje pris ska utsätta sig för medierna – är

motståndskraft mot dem menar många mediekritiker. Det kan bara finnas en sorts motstånd och det måste vädja till det sunda förnuftet och den goda smaken.

Förening, nedsmutsning, sjukdom och missbruk hör till mediedebattens metaforik. Den förutsätter som sin motpol en kulturens ”renhet”, menar Joli Jensen. Renheten är det äkta och goda, det som lyfter oss över det materiella och gör oss kunnigare och klokare. Om renheten ska kunna bibehållas måste gränserna mellan förnuft och instinkter, rationalitet och irrationalitet, upplysning och fördomar, äkta kultur och artificiell masskultur, konst och kommers hållas klara. Människor måste kunna skilja mellan den äkta och den falska kulturen. Men medierna blandar bort korten för oss (enligt mediedebatten snarare för de andra, eftersom debattörerna självklart inte betraktar sig själva som missbrukare av medierna) genom att försöka framstå som ”rena” och samtidigt suddar ut gränserna:

För att summera, medierna som representerar konstens kommersialisering och förnuftets emotionalisering suddar ut de väldefinierade gränserna mellan det rena och det orena. När de gör det, hotar de förnuftets möjligheter att kontrollera känslorna likaväl som konstens makt att frälsa oss från kommersialiseringen. (Jensen 1990, s. 172)

\*

Det metaforiska tänkandet är lika vanligt i forskningen som i mera vardagliga sammanhang. Det är på många sätt nödvändigt och nyskapande att tänka i bilder av något annat. Men det är viktigt att vara medveten om att metaforerna styr tankarna i en bestämd riktning samtidigt som de utesluter andra. Det är svårt att föreställa sig televisionen som på en och samma gång folkbildare, barnvakt och smittbärare. Det är, särskilt i vetenskapliga sammanhang, också viktigt att göra klart för sig att oenighet på konkreta punkter kan bero på att man utgår från olika grundläggande metaforer eller synsätt och därför talar om olika saker när man t.ex. diskuterar mediernas karaktär och funktion.

Den amerikanske medieprofessorn Joshua Meyrowitz har försökt bringa reda i de metaforer som används inom medieforskningen i artikeln ”Tre paradigmer i medieforskningen” (1997). Paradigm är ett begrepp för olika sätt att bedriva forskning, sätt som är bestämda av de grundläggande antaganden man gör och de teorier och metoder man använder. Meyrowitz menar att man kan urskilja tre olika sådana paradigmer som täcker medieforskningens nuvarande område och bakom dem finner han tre olika

metaforer: medierna som *kanaler*, *språk* eller *miljöer*. Dessa olika metaforer ger olika, delvis konkurrerande utgångspunkter för medieundersökningar och därmed olika frågor och svar.

När man uppfattar medierna som *kanaler*, ser man dem enligt Meyrowitz som något ”i mitten befintligt” som levererar ett innehåll. De forskare som utgår från denna syn, fokuserar innehållet och har en benägenhet att bortse från karaktären på den kanal som innehållet sänds i. Uppmärksamheten kommer därför att riktas mot sådana element som kan återfinnas i vilket medium som helst: idéer, teman, ämnen, informationer, värderingar, sociala roller och beteenden, berättelser och ideologier. Typiska frågor som ställs är:

Vad är budskapets innehåll?

Vilken påverkan utövar innehållet?

Hur korrekt speglar medieinnehållet verkligheten?

Hur tolkar olika publikgrupper innehållet?

Vilka sociala, politiska, ekonomiska och andra faktorer har inflytande på utformningen och tolkningen av innehållet? (s. 58)

Den kvantitativa innehållsanalysen är en ofta använd metod i den forskning som utgår från kanalmetaforen. Man isolerar då innehållselement, t.ex. våldsscener eller förekomsten av män

och kvinnor i olika sociala roller, som sedan räknas. Siffermaterialet bearbetas som regel med mer eller mindre sofistikerade statistiska metoder. I andra fall använder man mer texttolkande analyser av stereotyper i medietexter som bilderna av kvinnor i reklam eller av kommunister i amerikanska kalla-kriget-filmer. Men man ägnar sig inte bara åt det manifesta eller klart framträdande innehållet utan undersöker också sådant som bakomliggande kulturella värderingar eller könsideologier.

Det gemensamma för denna typ av medieforskning är att den inte säger oss särskilt mycket om ett speciellt medium eller om medierna som sådana. Den löper flera allvarliga risker.

(1) En risk är att medieinnehållet uppfattas som ett mynt som cirkulerar i olika sammanhang. Medierna är då olika men innehållet betraktas som om det behöll sin betydelse och sitt värde oberoende av sammanhanget. Man kan komma att alltför snabbt sätta likhetstecken mellan en viss typ av manskildring i en roman, en film, ett reklamslag och en musikvideo.

(2) Ett annat misstag som en ensidig inriktning på innehållet kan leda till, är att det bara finns en korrekt tolkning av ett



”innehåll”. Vi måste här sätta citattecken om innehåll för att markera att det inte handlar om ett faktum eller något givet. Varje medietext måste tolkas för att över huvud få ett innehåll och den tolkningen är inte given. I många fall kan vi bli ganska överens om vad innehållet är i stora och ytliga drag. Men utrymmet för olika tolkningar är ändå betydande.

(3) Detta innebär att man inte kan ta sin utgångspunkt i att det är ”samma” innehåll som når alla mottagare. Olika mottagare och olika grupper av mottagare skapar olika innehåll som de reagerar på och värderar på sitt sätt. En film som Tim Burtons *Batman* (1989) kan ses som ett pojkkäckt äventyr med spännande rekvisita av en yngre manlig publik, som ett nostalgiskt rendezvous med populära hjältar av gamla serietidningsläsare, som en fars eller ett underhållande upptåg av en vuxen publik, som ett postmodernt fyrverkeri av de intellektuella och som det undermedvetnas återkomst och kamp med överjaget av de psykologiskt intresserade.

(4) En sista risk finner man många exempel på i den forskning som är ute efter att undersöka mediernas bilder av verkligheten och som ofta syftar till att kritisera mediernas återgivning av verkligheten. Åtskilliga innehållsanalytiska studier hör hit liksom en mängd undersökningar som kritiserar mediernas

fördomar, stereotyper och ideologier. Faran är att verkligheten uppfattas som lika given som innehållet. Därmed skulle det finnas ett och bara ett korrekt sätt att återge verkligheten. Men också verkligheten konstruerar vi beroende på de olika kunskaper, intressen och behov som vi har. En viss försiktighet är alltså av nöden, men det hindrar inte att det är en viktig uppgift att studera hur medierna konstruerar olika verkligheter åt oss – och att kritisera dem utifrån noga angivna utgångspunkter.

Joshua Meyrowitz påpekar att kanalmetaforen är lika utbredd i den populära debatten som i den vetenskapliga forskningen. Den ligger till grund för den allmänna oron för att barn ska ta efter asociala beteenden som de möter på TV. Den är med att forma debatterna om den ensidiga nyhetsförmedlingen eller de stereotypa mans- och kvinnobilderna. Den underblåser bekymren för folks mottaglighet för propaganda.

När man betraktar medierna som *språk*, så uppmärksammar man som Meyrowitz uttrycker det varje medias speciella ”grammatik”. Grammatiken är de olika uttrycksmöjligheter och produktionstekniker som står till buds inom ramen för ett medium. Medierna är enligt det här sättet att se inga överksamma eller neutrala kanaler som innehållet strömmar igenom. Mediernas språk eller form är tillsammans

med innehållet den grund på vilken vi som mottagare skapar betydelser. Det är i själva verket omöjligt att skilja form från innehåll, när vi ser en film eller läser en roman. Det är först i efterhand och i tanken som vi kan isolera den ena eller andra sidan och inte heller det är helt enkelt.

Allmänt kan man säga att det är lika viktigt att uppmärksamma formen som innehållet. Feministiska studier av mans- och kvinnobilder på film har t.ex. studerat kamerans perspektiv på berättelserna. Är det främst män eller kvinnor som har möjlighet att identifiera sig med kamerans blick? Vilka personer ses ur fågel- respektive grodperspektiv? Hur arbetar filmerna med närbilder och filter? Vilka kroppsdelar fokuseras osv.? Typiska frågor som ställs i denna forskning är:

Vilka uttrycksformer kan man använda i olika medier?

Vilka effekter har olika uttrycksformer på uppfattningen, förståelsen, de känslomässiga reaktioner?

Vilka politiska och ideologiska faktorer påverkar typiska val av grammatiska uttrycksformer?

[...]

Hur har mediernas uttrycksformer förändrats genom tiderna?

(s. 60)

När man undersöker formen, handlar det mer om det som skiljer än det som förenar. Det är lättare att tala om att olika medier har samma innehåll än om att de har samma formella egenskaper. Tvärtom är intresset oftast riktat mot olikheter och dessa olikheter är det som mest entydigt skiljer medierna från varandra. Vi har verbala kontra visuella medier, vi har ljudmedier och medier som riktar sig till flera sinnen osv.

Det är inte heller lika lätt att dra paralleller mellan form och verklighet som mellan innehåll och verklighet. I verkligheten kan man inte (utan en lins) skifta från helbild till närbild, blända över till en ny scen eller klippa rytmiskt mellan två parallella handlingar. Däremot finns det inom t.ex. den realistiska romanen och Hollywoodfilmen formmässiga konventioner som är så inarbetade att de kan få oss att uppfatta de fiktiva berättelserna som verkligheten själv. Men andra genrer visar upp det konstruerade i varje berättelse, det som skiljer den från verkligheten, som när en av huvudpersonerna i Luc Bessons *Subway* ligger död men ändå vrider på huvudet och blinkar till oss åskådare.

Det finns en svårighet med att det normalt är innehållet som vi omedelbart uppfattar, medan det kan vara besvärligare att få syn på formen. Om en medietexts betydelse för oss vilar på både innehållet *och* formen, så riskerar man av den

anledningen att förbise viktiga sidor av texten och upplevelsen av den.

Det tredje svaret på vad medier är som Joshua Meyrowitz menar sig finna i aktuell medieforskning, är att medier är *miljöer*. Om de två första grundmetaforerna primärt leder till olika typer av vad vi vanligtvis kallar textanalys, så vill Meyrowitz kalla de studier som utgår från miljömetaforen för medieanalys. Det normala enligt honom är att de fokuserar de relativt fasta kännetecknen hos olika medier. Vilken typ av sinnesintryck använder sig ett medium av (visuella, auditiva o.s.v.)? Vilken form har sinnesinformationen (bild, skrift o.s.v.)? Vilka kvaliteter har sinnesintrycken (t.ex. en radoröst jämförd med en röst i det dagliga livet)? Handlar det om envägs-, tvåvägs- eller flervägskommunikation (radio kontra vanliga telefonsamtal kontra telefonkonferens)? Hur tillgängligt är ett medium när det gäller in- och avkodning (t.ex. skillnaden mellan att lära sig läsa jämfört med att höra på radio eller se på TV)? Vilka fysiska krav på att exempelvis vara på en bestämd plats vid en bestämd tid ställer olika medier? Vilken utbredning har olika medier?

Medieanalysen handlar enligt Meyrowitz om det som gör ett medium till en unik kommunikationsmiljö. Den kan inte isoleras från innehållsmässiga och grammatiska analyser. Men den går ett steg längre och riktar uppmärksamheten mot de sätt

på vilka olikheterna mellan medierna gör en skillnad. Frågor som är utmärkande för medieanalysen är:

Vilka är de kännetecken som skiljer ett medium fysiskt, psykologiskt och socialt från andra medier och från verkligheten?

Vilka sociala, politiska och ekonomiska faktorer främjar utvecklingen och användningen av medier med vissa egenskaper framför medier med andra drag?

Hur samspelar de olika mediernas kännetecken med kulturella koder?

Hur påverkar mediernas kännetecken innehålls- och formmässiga val?

Hur ändrar nya medieformer sociala beteenden och institutioner vilka på ett eller annat sätt var beroende av de tidigare dominerande mediernas kännetecken?

Hur ändrar tillkomsten av nya medier de redan existerande mediernas funktion och användning? (s. 63)

Vad Meyrowitz avser med medieanalys illustreras kanske bäst av hans exempel. Mediemiljöer kan man studera både på ett *mikroplan* och ett *makroplan*. På mikroplanet kan man exempelvis undersöka vad det betyder att någon väljer det ena mediet framför ett annat. En firma kanske väljer att göra

reklam i televisionen i stället för i tidningar. Ett barn kan välja att koppla av efter skolan genom att läsa en bok i stället för att titta på TV. På makroplanet ägnar sig medieanalysen åt de större sociala effekter som en utbredd användning av ett medium kan ha. Vad fick t.ex. telefonen för konsekvenser för det sociala livet eller affärlivet och, kan man tillägga, vad har mobiltelefonens allmänna spridning under senare år betytt.

Om man tänker på skolan och de unga, kan man på ett makroplan undersöka hur televisionen har påverkat synen på utbildning och barndom. I vilken utsträckning har televisionen minskat betydelsen av den skriftligt baserade socialiseringsprocessen? Skolan har ju varit en utpräglad skriftkultur och förmedlat den bokliga bildning som gav de unga tillgång till information i en stegvis uppbyggd lärogång anpassad efter ålder och läsförmåga. Hur och i vilken utsträckning har televisionen brutit ner gränserna omkring det som vi kallar barndomen och öppnat vuxenlivets värld för de unga? På mikroplanet kan man fråga sig, hur närvaron av en kamera eller mikrofon påverkar en politikers uppträdande. På makroplanet kan man reflektera över hur televisionen har ändrat politiken och vår uppfattning av olika politiker.

Dessa och andra medieanalytiska frågor kan alltså vara av betydelse för förståelsen av sociala förändringar och den sociala användningen av medierna. De bidrar i bästa fall till en

mer nyanserad och komplex bild av samspelet mellan medierna och sociala beteenden än den som är resultatet av de enklare frågorna om mediernas påverkan eller effekter. Mediernas lite bredare särmärken uppfattar vi ofta som ”naturliga” och de blir därmed osynliga. Men när nya medier dyker upp, är det de specifika kännetecknen som väcker uppmärksamhet och ofta farhågor för deras inverkan på människan och kulturen. Det klassiska exemplet är Platons berättelse i *Faidros* om Sokrates oro för att skriften skulle göra människorna glömska, självgoda och lärdomshögfärdiga (Thavenius 1992). Ett näraliggande exempel är den aktuella debatten om faror och fällor med Internet (Ilshammar & Larsson 1997).

Det här talet om mediemiljöer kan som Meyrowitz själv påpekar lätt missförstås. ”Att betrakta medier *som* sammanhang förväxlas ofta med att betrakta medier i sociala sammanhang. Men de större sociala sammanhangen är relevanta för alla tre sätten att uppfatta medierna.” (s. 64) Det som han avser med miljöer i det här fallet är att varje medium är en sorts socialt sammanhang i sig själv. Gränserna är naturligtvis ofta svåra att dra, men man kan fråga sig om Meyrowitz’ indelning inte borde kompletteras med en fjärde typ, medierna som kulturella praktiker. Läsningens praktik har exempelvis förändrats radikalt från högläsning till tyst läsning,



från gemenskapsläsning till privat läsning och från upprepad läsning av några få texter till omfattande läsning av ständigt nya texter (Thavenius 1992).

Detta skulle ge oss fyra perspektiv på medierna: (1) innehållet, (2) språket eller formen, (3) de mediespecifika kännetecknen och (4) den sociala användningen. Det handlar om analytiska aspekter av ett och samma fenomen. Den mest fullständiga förståelsen av medierna borde man därför få om man studerade dem ur alla fyra perspektiven. Ett avslutande exempel på vad de fyra perspektiven kan innehålla, kommer från historien, närmare bestämt folkskolans läsundervisning på 1800-talet.

(1) Innehållet i undervisningen var texter om nödvändigheten av lydnad, ödmjukhet och tacksamhet, respekt för överheten och kärlek till den svenska nationen, den svenska naturen och det svenska språket. I *Läsebok för folkskolan* (1868) fick de små barnen bland annat detta råd:

Då Gud två händer och en mun dig gaf,  
hwad kan du lära derutaf?  
Du bör min tydning ej förgäta!  
Till att arbeta fick du två,  
men en blott för att äta. (s. 51)

(2) Formen var förmanande, befallande eller hyllande. I en lärarhandledning från 1840-talet kan man läsa: "Owilkorlig lydriad är nödwändig till egenwiljans kufwande, i synnerhet under den späidare åldern. Lyder icke barnet bestämd befallning, så måste bestraffning användas." (Isling 1988, s. 139)

(3) Mediemässigt innebar undervisningen en införing i en skriftkultur som enligt många vittnesmål innebar en genomgripande brytning med den muntliga kultur som barnen kom från. I Torill Steinfelds bok om modersmålsundervisningen under 1700- och 1800-talen, *På skriftens vilkår* (1986), är det övergripande perspektivet hur skriften och de tryckta texterna skapade nya betingelser för undervisningen. Boken handlar om "förhållandet mellan tal och skrift, om hur skriften – eller rättare tryckkonsten – öppnar för nya texttyper och för nya sätt att umgåas med texter" (s. 15). De tryckta texterna gav helt nya möjligheter att formalisera kunskap och de var en nödvändig förutsättning för uppkomsten och spridningen av en nationell litteratur. Men boken handlar också om konflikten mellan tal och skrift, om den muntliga kulturens försvar för berättelsen, lyssnandet och

ordet som binder människor samman i en omedelbar gemenskap.

Steinfeld återger bland annat hur bönderna vid 1800-talets mitt ännu läste halvhögt och mumlande. De levde fortfarande i en övervägande muntlig kultur. Ord är för dessa bönder något man uttalar med stämman och tar emot med örat. På 1850- och 60-talens lärarmöten kunde man diskutera en sådan fråga som: Är hörseln eller synen det viktigaste sinnet? Steinfeld menar att en del av landsbygdsbefolkningens motstånd mot skolan kan ses som ett försvar för traditionella sätt att tänka och uppleva. Den form för åskådningsundervisning som praktiserades på 1800-talet är ett paradoxalt exempel på hur skolan försökte omforma elevernas medvetanden. "Riktigt nog" skriver Steinfeld "ska elevernas livsvärld tas in i undervisningen, men bara för att erbjuda ett innehåll för övningarna. Hästen kan beskrivas på ett sätt som barnen inte känner igen, ett sätt som fordrar distans till objektet och som avlägsnar det från varje brukssammanhang och därmed från den muntliga kulturens tolkningsmönster." (s. 206) Åskådningsundervisningen innebar därför ett brott med den muntliga kulturen, när den införde *sin* systematik, *sina* klassifikationer och definitioner.

(4) Läsinläringens praktik utmärktes av eftersägning, inläring utantill och s.k. katekisation, dvs. frågor med entydiga svar som i Luthers lilla katekes som lästes flitigt i folkskolan. Det fjärde budet, ”Du skall hedra din fader och din moder” förklarades där:

*Hvad är det? Vi skola frukta och älska Gud, så att vi icke förakta eller förtörna våra föräldrar och herrar; utan hålla dem i vördnad, tjena dem, älska dem och hafva dem för ögonen.*

(Isling 1988, s. 43)

Den här metoden utvecklades i folkundervisningen till omfattande drillövningar. Åke Isling återger i sin bok om 1800-talets folkskola en läsebokstext på sju, åtta rader, ”Den ihärdige staren”. I en handledning för lärare ges nio sidor med anvisningar om hur detta korta stycke ska behandlas i klassen: läraren läser historien, eleverna berättar den, de skriver av den, de lär sig texten utantill, varje mening kommenteras utförligt, eleverna läser texten på nytt, läraren kontrollerar slutligen att innehållet har uppfattats rätt med hjälp av en lång rad frågor av katekestyp som eleverna ska besvara fullständigt och sammanhängande (Isling 1988, s. 211 f).

## Litteratur

- Ilshammar, Lars & Larsmo, Ola (1997), *Net.wars. Kampen om nätet*, Sthlm: Atlas, Rabén, Prisma.
- Isling, Åke (1988), *Det pedagogiska arvet. Kampen för och mot en demokratisk skola*, Stockholm: Sober förlag.
- Jensen, Joli (1990), *Redeeming Modernity. Contradictions in Media Criticism*, London m.fl.: Sage.
- Läsebok för folkskolan* (1868), Stockholm: Norstedt & Söner.
- McLuhan, Marshall (1964), *Understanding Media*, New York: McGraw-Hill.
- Meyrowitz, Joshua (1997), ”Tre paradigmer i medieforskningen”, *Mediekultur* 26, 1997.
- O’Sullivan m.fl. (1994), *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*, London & New York: Rotledge.
- Postman, Neil (1985), *Amusing Ourselves to Death*, London: Methuen [sv. övers. *Underhållning till döds*, Stockholm: Prisma].
- Rasmussen, Tove Arendt (1991), ”Tv og kulturen – tv-kultur?”, *Analys af tv og tv-kultur*, red. J. F. Jensen, Köpenhamn: Medusa.
- Thavenius, Jan (1992), *Det postlitterära samhället. Tankar om litteraturens och läsningens framtid*, Malmö: Rapporter om utbildning 2, 1992, Lärarhögskolan i Malmö.

Williams, Raymond (1976), *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*, London: Fontana.

## Om ämnesdidaktik och demokrati

Hösten 2003 gav *Utbildning & demokrati* ut ett temanummer med rubriken ”Svenskämnet som demokratiämne”. Senare samma höst ordnades en konferens i Örebro med tidskriftsnumrets artiklar som underlag. Jag fick vid det tillfället ge mina synpunkter på ämnet och artiklarna. I det följande har jag i stort bibehållit det muntliga framförandets form.

\*

Medborgare, tiderna är dystra! Aldrig förr har demokratin varit så utbredd som nu och samtidigt betytt så lite, säger de som förstår sig på. De liberala demokratierna, skriver parisprofessorn Chantal Mouffe i antologin *Radical Democracy*, rymmer enorma möjligheter till demokratiseringar. Det är förmodligen inte bara jag som läser in en bister ironi i det påståendet.

Men dagen har sina ljuspunkter. Vi har samlats för att göra något åt saken. Det är fler än någonsin som vill brottas med demokratins s.k. kris och svenskämnets patinerade traditionalism. Det förefaller finnas en viss enighet bland dem som diskuterar demokratins problem på den internationella arenan om att demokratiseringen måste spridas till nya områden. Kulturen, offentligheten och utbildningen brukar rutinmässigt nämnas. En avsidesreplik kunde vara: Varför nämns politiken och ekonomin mer sällan?

När Lars-Göran Malmgren och jag för drygt tjugo år sen satt på gamla Skolöverstyrelsen och försökte övertyga cheferna om att SÖ skulle medverka till att det inrättades ämnesdidaktiska tjänster, möttes vi av total oförståelse. Vem kunde ana att det ett par decennier senare skulle myllra av svenskämnesdidaktiker. Det är ganska glädjande eller hur? Jag trodde heller aldrig att jag skulle få vara med på en konferens om svenskämnet och demokratin. Det är också något att glädja sig åt. Frågan om demokratins framtid är trots allt en av de tre, fyra viktigaste politiska frågorna.

Det är hedrande för mig att få tala till er i dag. Jag är trots allt emeritus och ni vet vad det betyder. Emeritus kommer av det latinska ordet eméreor som betyder tjäna ut. Emeritus är alltså en professor som har gjort sitt. Ordet användes i det gamla Rom om avdankade soldater. Men det är kanske inte så



farligt. Här finns gott om experter som just har tagit värvning. En annan får nöja sig med att spela svenskämnesdidaktikens Andre och ställa några frågor. De kan med lite god vilja sorteras in under två teman som har att göra med dagens glädjeämnen, ämnesdidaktikens framsteg och engagemanget för demokratifrågan.

Det antagande som finns uttalat i artiklarna i *Utbildning & demokrati*:s temanummer om svenskämnet och demokratin kan skrivas så här:

svenskämnets didaktik -> svenskämnet -> demokratin

Mitt ena temat handlar om ämnesdidaktikens möjligheter att handskas med en så politisk fråga som demokratins framtid. Vad kan en professionaliserad och institutionaliserad forskning göra? Kan ämnesdidaktiken påverka ämnet i demokratiserande riktning? Det andra temat rör demokrati-frågan. Vad har svenskämnet med demokratins framtid att göra? Kan ämnet spela en roll i demokratiseringsprocesserna?

Inledningsvis vill jag säga något om mitt ordval. Jag kommer att tala om "den nya ämnesdidaktiken" och avser då det som byggts upp som främst forskarutbildningar under det senaste decenniet. Med uttrycket "det goda svenskämnet" menar jag det ämne som skisseras i temanumrets artiklar.

”Den radikala demokratin” slutligen är en beteckning som jag hämtat från den internationella demokratidebatten. Det är ett honnörssord som används av de debattörer som vill utveckla eller överskrida den liberala demokratin.

Jag är i allt väsentligt överens med de olika artiklarna när det gäller ”det goda svenskämnet”. Vad kan jag då säga? Jag har valt att vrida och vända på den underliggande hypotesen: att ämnesdidaktiken kan hjälpa till att skapa ett svenskämne som kan vara en del av demokratiseringsprocesserna.

\*

Om någon kritisk synpunkt skulle smyga sig in i mitt tal, kom då ihåg att den först och främst är självkritisk. Jag har nyligen avslutat ett utredningsarbete om estetik och lärande, demokrati och offentlighet och känner ett behov av att fundera över vad ramarna betytt för resultatet. Men jag vill också fråga mig – och er – vad allt tal om demokrati, offentlighet, flerstämmighet och deliberativa samtal egentligen handlar om.

Vi har nu under några decennier varit en del av de s.k. språkliga och kulturella vändningarna. Vi har lärt oss en del om hur vi skapar verkligheten med våra språk och om hur kulturen spelar en mer självständig roll än samhällsteoretikerna alltid tänkt sig. Men har de språkliga och

kulturella perspektiven tagit över lite väl mycket? Vart tog de sociala, ekonomiska och politiska vägen? Redan för tio år sedan varnade sociologen David Chaney i sin bok *The Cultural Turn* för en alltför stark betoning av kulturens självständiga roll. Det kan snabbt leda till ”ett absurt föreskrivande teoretiserande”.

Vi ordinerar obekymrat våra elever och studenter perspektivbyten. Kanhända ska vi själva byta perspektiv från kulturella förhållanden till sociala och politiska? Kanske är det dags att se vart den kulturella vändningen har fört oss? Inte för att förneka det kulturella perspektivet utan för att se hur kulturella fenomen hänger ihop med politiska och sociala.

Den utredning jag varit med om t.ex. har just lagt ett antal förslag om kultur, estetik och lärande. Ett inte osannolikt scenario är att de snabbt kommer att tas om hand och dräneras på sitt politiska innehåll. Och skolan kommer medvetet eller omedvetet att bli en del av upplevelseindustrin. Kulturen – i en av sina former – kommer att segra över politiken. Och när jag talar om politik i dag, tänker jag på något mycket vidare än partipolitik. Jag tänker på sociala värderingar och olika sociala gruppers intressen, på hur vi vill ha det med det goda samhället och det goda livet.

Dagens konferenstexter är viktiga och välunderbyggda bidrag till utvecklingen av svenskämnet alltifrån Caroline

Libergs flerstämmighet till Birgitta Garmes resonemang om prov och betygsättning. Min summering är att det mesta handlar om demokrati som en kulturell affär, om demokratiska kompetenser och demokratiska samtal. Och min framåtblickande fråga är om det ska eller måste stanna vid det.

Den amerikanske professorn David Trend påstår i sin bok *Cultural Democracy* att den liberala respektive socialistiska demokratin – som tydligen är överspelade – har överskridits av två andra kallade den materiella och den kulturella. Den senare, skriver han, menar att ”kapitalismen kommer att avskaffas av ökat medborgerligt deltagande i sig. Så snart människor förstår jämlikhetens möjligheter inom ett område kommer de att försöka utvidga den till alla andra livsområden.” Räcker det verkligen med att förstå? Och måste inte försöken vila på politisk makt, materiella resurser och gemensamt, organiserat arbete?

Låt mig ta ett exempel. För några år sedan deltog jag som rådgivare i omorganiseringen av en lärarutbildning nära mig. Frågan var bland annat hur forskningen, lärarutbildarnas kompetensutveckling och lärarutbildningens deltagande i skolutveckling och fortbildning skulle organiseras. Jag satt i en grupp som föreslog en modell med radikalt självbestämmande under ansvar och offentlig insyn.

Om en tillräckligt stor grupp kunde enas om vad den ville ägna sig åt för frågor, skulle den få göra det. Kravet var bara att deras argument kunde godtas av ett råd. Rådet skulle offentligt bedöma deras argument och självt öppet redovisa sina argument för ett godkännande eller avslag. Rådets medlemmar skulle successivt bytas ut så att i princip alla kunde hamna där någon gång. Grupperna skulle en gång om året offentligt redovisa vad de gjort och varför och bli bedömda om de skulle få fortsatt förtroende. Detta var ett försök att hantera maktfrågan (jämför med de vetenskapliga råden!).

Så blev det naturligtvis inte. Organisationen fick den sedvanliga hierarkiska strukturen med en högsta ledning, enhetschefer, forskningsansvariga och oklara beslutsvägar. Däremot åstadkoms en kulturell förändring genom att olika kompetenser blandades på ett nytt sätt. Pedagogerna fick inte längre sitta för sig och en och annan humanist blandade sig med naturvetarna.

Ett annat exempel kommer Birgitta Garne in på i sin artikel. Hon nämner där det ökade (demokratiska) inflytande som de som arbetar i skolan skulle få som en följd av decentraliseringen och övergången till den s.k. mål- och resultatstyrningen. Varför har det blivit så lite av detta? Varför har så lite konkret makt förts över till ”de professionella”

(politik)? Varför har så lite gjorts åt det gamla hierarkiska tänkandet (kultur)?

Problematiken finns också när det gäller eleverna/studenterna och demokratin. Nyligen formulerades den av Tomas Englund i *Utbildning och demokrati* (1, 2003) i sammanfattningen av en artikel: ”En slutsats som Biesta drar är att lärande i demokratisk utbildning inte handlar om att *lära sig* för att bli ett (politiskt) subjekt, utan snarare att lärande i demokratisk utbildning handlar om att de studerande fått erfara att de är och har varit (politiska) subjekt.” Alltså inte bara kulturella subjekt.

Jag har nu skisserat mitt perspektiv. Har det inte blivit väl mycket kulturalism, frågar jag mig? Är vi hänvisade till teoretiserandets och de goda rekommendationernas värld? Om ni lovar att ta er en ordentlig funderare på de frågorna, kan ni lugnt lyssna vidare medan jag fortsätter att virkar på mina teman.

\*

För en tid sedan deltog jag i en heldagsredovisning. Studenterna skulle konkret gestalta frågor om kunskapssyn. I den grupp där jag satt handlade gestaltningen om bild och rörlig bild. Diskussionen blev ganska livlig och alla hade lärt

sig tolkningspluralismens läxa. Det var självklart att det fanns olika tolkningar av bilderna och att de skulle få komma fram. Det var intressant att höra hur andra hade uppfattat dem. Men där tog det slut i en glad och oförbindlig relativism. Ni känner säkert igen det.

Vad är det som försvinner både i den gamla monolitiska kunskapsförmedlingen och i den nya pluralistiska relativismen? Värderingarna, argumenten, den kritiska granskningen, vad man kan lära sig av de olika uppfattningarna – kort sagt politiken eller ”the politics” med den bredare och bättre anglosaxiska termen. Det opolitiska klassrummet som Kerstin Bergöö och Annette Ewald skriver om kan skapas på mer än ett sätt.

Det hör till skolans grundläggande uppgifter att ge eleverna ”en demokratisk fostran” och i läroplanerna finns några demokratiska principer inskrivna: att kunna påverka, ta ansvar, vara delaktig. Svensk skola ska vara demokratisk, d.v.s. jämlik, med lika chanser för alla, med utrymme för olika perspektiv och värderingar o.s.v. De texter jag läst handlar om flerstämmighet i klassrummet, utrymme för deliberativa samtal, perspektivbyten och inlevelse, en undervisning som tar till vara den femte kompetensen och den narrativa fantasin.

Allt detta handlar som jag ser det om viktiga aspekter på utvecklingen av svenskämnet. Men det handlar mer om att

samtala med utrymme för olika perspektiv och värderingar än om att påverka, ta ansvar och vara politiskt delaktig. Det handlar mer om erfarenheter av den kulturella sidan av demokratin än av den politiska.

Det opolitiska klassrummet har sin parallell i den opolitiska forskningen. Det är svårt att inom de institutionella ramarna förena rollen som intellektuell med rollen som expert. Gunilla Molloy noterar det när hon i sin artikel skriver att hon vill spy när hon tänker på den ojämlika maktbalansen mellan flickor och pojkar. Det är hennes utgångspunkt men det är en ”föga vetenskaplig hållning”.

Experter behövs, inte tu tal om det. Men experter är ”institutioner, föreläsningar och ansökningar om forskningsbidrag” som den danske journalisten, Carsten Jensen, skriver i en artikel. Den intellektuella människan däremot är alltid oavhängig, säger han. Av institutionernas ideologiska normer och maktanspråk, kan man tillägga. Intellektuell är den som tar ett steg tillbaka och betraktar sig själv i egenskap av expert, fortsätter han, och då använder han inte ordet slentrianmässigt om personer som har vissa yrken. Den intellektuella människan är experten som grips av förtvivlan över tillståndet i världen.

Kan, så frågar jag mig, en institutionaliserad ämnesdidaktik handskas med politiska frågor? Eller är den



hänvisad till att skriva ut recept på ämnesförbättringar, en i och för sig hedervärd syssla? Kan den bara syssla med att förstå sitt avgränsade ämne och föreslå hur lärare ska hantera sin praktik? Eller kan den också handla och försöka förändra? Jag har tyckt mig kunna konstatera att det inte längre talas om aktionsforskning.

Möjligen är aktionsforskning något som Eva Hultin tänker på när hon skriver om forskningen som ett ”kommunikationsprojekt”. Hon vill uppenbarligen bort från föreställningen att forskning är ett upplysningsprojekt, där forskarna berättar och lärare och andra lyssnar på vetenskapens senaste rön. Om forskarna börjar kommunicera, d.v.s. samtala (deliberativt?), inte bara med sina kollegor utan också med lärarna, kan det börja hända saker. Om de dessutom samtalar på någotsånär jämlika villkor, är steget inte långt till att också börja arbeta tillsammans. Då kan de gemensamt börja undersöka vad som händer med ”det goda svenskämnet” i praktiken. Caroline Liberg avser kanske just detta, när hon hävdar att ”skolutvecklingsarbetet måste ta sin början i den konkreta pedagogiska vardagen”. Hon nämner inte uttryckligen forskarna och deras roll i sammanhanget, men jag vill gärna tänka mig att de också tar ansvar för utvecklingen av skolan.

Hur som helst handlar de empiriska undersökningar som skymtar i texterna om hur det är, inte om hur det skulle kunna vara. Jag har vidare noterat att ingen egentligen utgår från en diskussion av demokratins aktuella problem. Demokratien uppträder i stället som en fast referenspunkt, något givet. Jag saknar också en analys av det svenskämne som ska förverkliga de goda intentionerna. Var finns vidare innehållsdiskussionerna bland alla formresonemang? Vad är det eleverna ska diskutera och vad ska de komma överens om? Och var finns klassrummet där allt ska äga rum? Klassrummet med sina svårigheter, dilemman, kompromisser och konflikter?

Var finns slutligen eleverna, dessa kulturella och helst också politiska subjekt? I en större undersökning av de unga och politiken konstaterar den brittiske mediesociologen David Buckingham att det avgörande är att unga människor är uteslutna från politiken och från de dominerande formerna av politisk debatt, från att ingripa och delta i politik. Unga är utan makt, de uppmanas hela tiden att uppföra sig vuxet och moget och blir lika ofta påmind om att de inte är vuxna.

Han antar vidare att en trolig konsekvens av en reell politisk utbildning skulle bli att de unga skulle ifrågasätta skolan – ”en i många avseende extremt auktoritär och odemokratisk institution”. Hans slutsats blir:

Det är viktigt att undvika att se den politiska utbildningen som bara en fråga om att avhjälpa de uppenbara bristerna i unga människor politiska kunskaper och kompetenser. Den större utmaningen är att finna vägar att övertyga de unga om att politik är relevant för dem och skapa förbindelser mellan de egna erfarenheternas mikropolitik och offentlighetens makropolitik.

Jag frågar mig alltså: Vilken är egentligen kontexten för hur:

ett brett, demokratiskt, icke-segregerande och språk- och kunskapsutvecklande svenskämne för den tid vi faktiskt lever i *kan bli verklighet* i en skola vars yttersta syfte är varje elevs rätt att utveckla en stark identitet som språkande och lärande människa i en demokratisk gemenskap.

Citatet är från Kerstin Bergöös och Annette Ewalds artikel. Jag skriver gärna under på deras ord, men de illustrerar väl den övervägande intentionella eller teoretiska värld vi befinner oss i när vi läser dagens texter. Lite orättvist är det att citera ur just den artikeln, eftersom den är en av de få som sätter in sitt problem i ett strukturellt sammanhang och som skriver om ideologi och politik.

Författarna refererar t.ex. instämmande Brian Street och skriver: ”Vad vi behöver är inte bara kulturella modeller av (skrift)språk(ligheter) utan också ideologiska sådana menar Street”. På tal om det opolitiska klassrummet skriver de också om innehållet i svenskundervisningen. Jag vill gärna citera det lika utförligt:

I svensk skola och i hög grad inom svenskämnet upprätthålls gränserna mellan skola och samhälle. Svenskämnets offentlighet ses inte som en väg ut i den samhälleliga offentligheten. I den mån svenskämnet sysslar med kultur är det kultur som något skilt från politik i vid mening. Litteraturens politiska dimensioner diskuteras inte och används inte. Kulturella, litterära eller samhälleliga frågor idealiseras och förenklas. Språkfrågor blir privata och handlar framför allt om normer, rätt eller fel.

Flera andra artiklar tangerar för övrigt viktiga samhällsproblem och de framtida undersökningar som utlovas kan naturligtvis komma att förankras i en social kontext. Det ska därför bli spännande att följa t.ex. Margareta Peterssons studie av hur skolan hanterar mångkulturalismen, Jan Einarssons undersökning av skolan och de växande sociala klyftorna, Gunilla Molloy's fortsatta undersökningar av makt- och jämlikhetsfrågorna, Eva Hultins studier av det deliberativa

litteratursamtalet och Gun Malmgrens analys av den sällan realiserade femte humanistiska kompetensen.

Men huvudintrycket är att det är idéer om ”det goda svenskämnet” som än så länge står i centrum. Det är goda idéer, inget tvekan om den saken. Men ännu befinner de sig i en idealistisk värld, en utopi om man så vill, och det är ännu ingen riktigt konkret utopi. Svagheten är att analysen av den samhällseliga kontexten är outvecklad och att rekommendationerna saknar politiska perspektiv. Det är mer experten, specialisten än den intellektuella som talar i dagens texter.

Jag kan tänka mig en invändning mot dessa synpunkter på artiklarna. Tiden och utrymmet har inte tillåtit att fullt utveckla en kritisk ämnesdidaktik. Men jag menar att mitt resonemang i stora drag är tillämpligt på hela ”den nya ämnesdidaktiken” som jag känner den.

\*

Det var de beskedliga frågorna – om ämnesdidaktiken och svenskämnet. Nu kommer de besvärliga – om svenskämnet och demokratin. Den första frågan är: Varför talar alla om demokrati numera? Är det något det talet döljer? Är det möjligen lite väl oproblematiserat? Den andra frågan är: Kan

svenskundervisningen betyda något för demokratins utveckling? Är det en illusion eller finns det något stöd för den tanken? Det är lite fräcka frågor. Men med dem vill jag naturligtvis inte ifrågasätta den goda viljan bakom artiklarna. Jag menar bara att det är viktigt att fundera över den situation som man talar och skriver in i. Det brukar väl kallas dialogism?

Föreställningarna om en radikal demokrati har kritiserats för att bara vara en teoretisk konstruktion skriver David Trend i antologin *Radical Democracy*:

Kritikerna anklagar den radikala demokratin för att inte erbjuda annat än en uppsättning filosofiska ideal och för att sakna varje konkret förslag på hur den ska omsättas i praktiken. Särskilt socialister har hävdats att nedtoningen av kritiken av kapitalismen har reducerat den radikala demokratin till en akademisk övning som sist och slutligen är mer kulturell än politisk.

Och Chantal Mouffe spär på kritiken av demokrati-diskussionen: ”Konflikter, antagonism och maktförhållanden försvinner [i den liberalistiska demokrati-diskussionen] och politiken reduceras till rationella förhandlingar mellan privata intressen”. Inte utan anledning förs det en debatt i dag kring avpolitiseringsen av samhällsfrågor, solidaritetens problem och

asociala former av individualism. Jag undrar om inte de här företeelserna paradoxalt nog kan vara en del av bakgrunden till demokratibegreppets popularitet.

Under alla omständigheter går det tydligen att ensidigt tolka demokrati som en fråga om att få utveckla sina kulturella olikheter och som ett försvar för särintressen och en egennyttig individualism. Demokratin är den rumsrena garanten för den individuella rösten och den kränkta individens högsta rättsinstans. Nyliberala röster hörs argumentera för staten som ett hot mot demokratin och den egoistiska individualismen som en demokratisk rättighet.

Något i tidsandan talar för min misstanke att demokratibegreppet utsätts för en avpolitisering. Den gamla tanken att ett bättre liv förutsätter ett bättre och mer rättvist samhälle har tonat ut. I stället har individuell konkurrens, karriär och konsumtion blivit viktigare. Samhällsklimatet har tippat över från en utåtriktad samhällsförändrande dynamik till en kulturell, livsstilspräglad dynamik som lämnat samhällsengagemanget och solidariteten bakom sig. Det är naturligtvis inte hela sanningen, men det kan till en del förklara att demokrati är omtyckt som ett ensidigt rättighetsbegrepp. Det kan användas som ett skydd för privata intressen likaväl som för identitetspolitikens subjektiva radikalism.

Man måste kanske fråga sig om det reducerande talet om demokrati kan vara ett sätt att vara både politiskt, teoretiskt och institutionellt korrekt – inte minst viktigt på universiteten. Demokratins värden är mer obestridliga än de kristna eller humanistiska som också åberopas i styrdokumentet. Ingen kan förneka att demokrati frågan är en angelägen politisk fråga och den internationella debatten har varit så livlig att den ger stoff till hur många texttolkande och revirmarkerande avhandlingar som helst.

Den internationella forskningen tillfredsställer vidare bättre behovet av teoretiska auktoriteter än t.ex. det mer handlingsinriktade tänkandet om en kritisk erfarenhetspedagogik. Det måste också vara institutionellt korrekt att tala om det deliberativa samtalet som demokratins grund, eftersom det är en förment akademisk dygd. Därmed inte sagt att den deliberativa demokratiuppfattningen kan radikaliseras.

Det kan tilläggas att man kan vara god kulturalist genom att bara ägna sig åt demokratin som kulturellt fenomen och diskutera den diskursiva sidan. Så kan talet om demokrati bli ett sätt att slippa tala om solidaritetens och gemenskapens problem – och göra något åt dem. Skolan som (o)demokratisk institution behöver inte undersökas närmare. Ibland tycks man glömma att det inte behövs några deliberativa samtal och ännu



mindre någon konsensus, om det inte finns beslut som ska fattas.

Är det ett tecken på resignation i de sedan länge inställda upprorens tid? Det är i alla fall den amerikanska historikern Barbara Epsteins åsikt. Antologin *Radical Democracy* är radikal nog att omfatta också hennes kritiska röst. Där skriver hon att föreställningarna om en radikal demokrati har varit präglade ”av uppfattningen att den radikala demokratins mål är att ta kontroll över diskursen”. ”Vändningen mot radikal demokrati” fortsätter hon ”innebär en vändning bort från klassbegreppet som vänsterpolitikens nyckelkategori och ett minskat intresse för politik i betydelsen vem kontrollerar staten och statliga institutioner och vad är det för politik som utövas där.” Så kan talet om demokrati bli ett sätt att slippa tala om klass, statlig politik och vardagliga sociala problem – och i förlängningen social rättvisa och ekonomisk demokrati.

Varför talar alla om demokrati? Det kan diskuteras. Jag har bara velat påminna om att frågan är värd att diskutera.

\*

Kan svenskundervisningen betyda något för demokratins utveckling? Är det en from förhoppning eller finns det något stöd för den tanken? Jag har haft svårt att hitta påståenden om

vad det är i svenskundervisningen som skulle kunna påverka demokratin och hur det skulle gå till. Men här några citat:

Eliten deltar mycket aktivt i de här förändringsprocesserna inom olika verksamheter och skapar nya livssammanhang. [--]  
För att få tillgång till och bli medskapare av dessa maktcentra måste man få en förståelse för att lärandet är sociokulturellt situerat, och att man ständigt befinner sig i ett lärande, när man möter nya sammanhang och texter. (Caroline Liberg)

Är det särskilt troligt att man får tillgång till några maktcentra via en förståelse, hur viktig den än är?

Om självtilliten och tilltron till den egna språkliga kraften är svag och erfarenheten av språklig delaktighet fattas, riskerar också den enskilde individens tilltro till demokratiska processer att försvagas. (Kerstin Bergöö & Annette Ewald)

Det är säkert sant. Men är det inte rätt många förmedlande led mellan den språkliga delaktigheten och de demokratiska processerna? Är det inte främst någon form av politisk delaktighet som stärker tilltron till demokratiska processer?

Att man kan känna till andras erfarenheter utan att nedvärdera dem är en förutsättning för fostran till demokrati. (Jan Einarsson)

Om det egna hela tiden kompareras stärks elevens demokratiska förmåga. (Margareta Petersson)

De sista påståendena illustrerar väl var vi står. Svensk-undervisningen skulle kunna försöka skapa bättre förutsättningar för ”fostran till demokrati”. Otvivelaktigt nödvändiga förutsättningar men är de tillräckliga?

Vad ska man säga om dessa hoppets hypoteser? Är de en form av professionell överskattning? Den typ av överskattning som Pierre Bourdieu beskriver med oöverträffad ironi i en sina sista böcker *Méditations pascaliennes*. Han skriver där om den akademiska fåfänga som gör att man tillskriver filosofers och forskares uttalanden omedelbara och omvälvande effekter. En sak som moderna och postmoderna filosofer har gemensamt är deras överdrivna tilltro till språkets makt. Det är den typiska akademiska illusionen:

som kan uppfatta en akademisk undersökning som en politisk akt och en textanalys som en motståndsakt och uppfatta revolutioner i ordens värld som radikala revolutioner i tingens värld.

Det krävs menar han att vi reflekterar över tankens begränsningar och tankens makt men framför allt över de betingelser och sammanhang där tanken verkar.

Eller är hoppets hypoteser nödvändiga framtidslyktor för att vi ska orka tro på oss själva och på möjligheterna av en lite bättre tingens ordning? David Trend, som jag citerat ett par gånger, skriver i sin bok *Cultural Democracy* att sociala teoretiker från John Dewey till Benjamin Barber understrukt utbildningens oerhört viktiga roll. De har framför allt tänkt på skolan som en institution som förser unga människor med ”kunskap att fatta beslut som medborgare”. Men inte nog med det: utbildningen är huvudsakligen den plats där ”de studerande använder den kunskapen i sociala sammanhang”. Han fortsätter: ”Av det skälet anser många teoretiker att skolan erbjuder en central modell för att utöva demokratiskt handlande och medborgerligt deltagande”.

Jag säger bara det! Hur får man detta att gå ihop med att skolans väsentligaste bidrag historiskt sett har varit reproduktionen av social och kulturell olikhet?

Låt mig sammanfatta lite. ”Det goda svenskämnet” står i centrum för ”den nya ämnesdidaktiken”. Det är gott och väl och så måste det väl till stora delar vara. Ämnet legitimeras sedan å ena sidan med ett antal demokratiska värderingar och kompetenser som tas för givna och inte problematiseras.

Ämnet förutsätts å andra sidan aktivera och förbättra demokratin. Men möjligheterna och förutsättningarna undersöks inte närmare. Det blir till slut mycket som tas för givet.

Är det inte lite egendomligt att så många sedan Deweys dagar har haft en enorm tilltro till skolans ”demokratiska fostran”, men få har försökt undersöka vilka möjligheter skolan har och inte minst vilka konkreta resultat den eventuellt kan nå? Jag kan för tillfället bara påminna mig en enda studie, Knud Illeris *Pædagogikens betydning* från 1991. Illeris undersökte långtidsverkan av undervisning genom att ta reda på vad det blivit av eleverna på vanliga skolor jämfört med elever från några försöksskolor. De senare lade särskild vikt vid: elevernas deltagande och medbestämmande, långtgående skoldemokrati, hög prioritering av elevernas sociala behov, en utåtriktad och samhällsinriktad undervisning med radikalt ämnesintegrerad uppläggning.

Till resultaten hörde att försöksskolornas elever var mer positiva till sin skolgång. De värderade kommunikationsförmåga, social orientering, omdömesförmåga, mod att ta till orda och självkännetid högre än kontrollgruppen som var mer upptagen av ämneskunskaper i snäv mening. Försöksskolornas elever hade mer demokratiska och samhällskritiska attityder och var mer upptagna av

medbestämmande medan kontrollgruppens attityder var mer auktoritärt och höger-center- orienterade, mer inriktade på anpassning.

Det är värt att notera att det var några grupper som mer än andra gjorde att det blev dessa skillnader. Pojkar som senare blev fackutbildade arbetare och flickor som fick en kortare yrkesutbildning visade markant annorlunda attityder än dessa gruppers ”typiskt traditionella och starkt könsbundna hållningar”. Detta är något att fundera på, när ”det goda svenskämnet” ska prövas i praktiken?

## Litteratur

Bourdieu, Pierre (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris: Éditions du Seuil (eng. övers. Polity Press 2000).

Buckingham, David (2000), *The Making of Citizens*, London & New York: Routledge.

Chaney, David (1994), *The Cultural Turn*, London & New York: Routledge.

Englund, Tomas (2000), *Deliberativa samtal som värdegrund*, Stockholm: Skolverket.

Englund, Tomas (2003), ”Demokratiska dimensioner i utbildning”, *Utbildning & demokrati* 1, 2003.

- Englund, Tomas red. (2004), *Skillnad och konsekvens*, Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, Knud (1991). *Pædagogikkens betydning*, Köpenhamn: Unge Pædagoger.
- Jensen, Carsten (2003), "Intellektuel eller ekspert?", *DIG – status med perspektiv*, Odense: Syddansk universitet.
- Jonsson, Britta & Roth, Klas red. (2004), *Demokrati och lärande*, Lund: Studentlitteratur.
- Trend, David (1997), *Cultural Democracy*, New York: State University of New York Press.
- Trend, David ed. (1996), *Radical Democracy*, New York & London: Routledge.
- Utbildning & demokrati* 2, 2003 (Tema: Svenskämnet som demokratiämne).
- Utbildning & demokrati* 3, 2003 (Tema: Demokratisk kompetens).