

Redaktionellt:

Högre utbildning och demokrati

Vilka förväntningar kan och skall ställas på den högre utbildningen vad gäller medborgarbildning och demokrati? Ja, frågan kan uppfattas på många olika sätt och ett är att uppfatta universitet och högskolor som spets i en massutbildning som tar sin början i förskola och fortsätter med grund- och gymnasieskola. Delvis gäller numera detta förhållande då högre utbildning inte längre är förunnat ett fåtal utan snarare ett krav för allt fler att över huvud taget ha en chans att platsa på arbetsmarknaden och en väg att fylla vuxenlivet med ett meningsfullt innehåll.

”Bildning för demokrati”-frågan har historiskt primärt ställts i relation till det grundläggande skolväsendets roll. Utgångspunkten har då ofta varit skolkommissionens klassiska formuleringar:

Demokrati bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan verksamhet måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor...

Lärjungarna äger rätt till saklig upplysning om de stora ideologiska och samhällsliga stridsfrågorna och bör på grundval härav själva sedan arbeta sig fram till en personlig uppfattning (SOU 1948:27, s 3).

Skolkommissionens demokratifostranskrav tunnades dock snabbt ut inför de förväntningar på arbetsmarknadsförberedelse som den ekonomiska tillväxten ställde och de objektivitetskrav som övertron på vetenskapen innebar och som ledde till en neutraliserad faktaförmedling av hur idealsamhället fungerade.

Kravet på att ge utrymme för kritiska betraktelser av samhällets utformning ställdes återigen först under sent 1960-tal och följdes av nya krav på skolans demokratifostrande roll under det följande decenniet. Lena Johansson påpekade exempelvis gymnasieskolans ojämlika karaktär vad gäller kritisk medborgarförberedelse i en av låginkomstutredningens rapporter och Sven-Eric Liedman föreslog i anslutning till Lgr 80 att demokrati inte innebär att vi

nödvändigtvis är eniga ”utan att vi har rätt att vara oeniga och t o m uppmuntras därtill”.

Under det senaste dryga decenniet har sambandet demokrati – skola återigen trängts tillbaka även om det i den senaste kursplanen (2000) för de samhälls- och naturorienterande ämnena under rubriken ”demokrati som livsform och politiskt system” står följande:

De samhällsorienterande ämnena lyfter fram makt- och konfliktperspektiv såväl i förfluten tid som i nutid och betonar värdet av samtal och argumentation mellan företrädare för olika åsikter.

Demokratiutredningen (SOU 2000:1, s 242) har också en klar markering av skolans demokratifostrande roll i deliberativ anda. Trots dessa strävanden förefaller talet om skola och utbildning, lägre som högre, under de senaste decennierna återigen ha kommit att betona överföringen av den fasta kunskapen och det massmediala förespråkandet av den traditionella skolan har här varit avsevärt och betydande. Enbart två poler har tillåtits plats i den massmediala propagandan och retoriken; vad som benämnts den förhatliga flumpedagogiken och den nödvändiga traditionella skolan.

En tredje position, demokratifostran uppfattad som en strävan till utveckling av en deliberativ hållning med ett betydande utrymme för skilda sätt att närma sig olika problem, alltså en betoning av pluralism, har haft svårt att göra sig gällande eller försvagats i den allmänna debatten om skolan. Traditionella synsätt på skolans ensidigt kunskapsförmedlande roll har istället utvecklats och befästs. Skolans starka koppling till ekonomin och arbetsmarknadens behov har därigenom understrukits medan dess relation till politik och demokrati kommit i bakgrunden.

Kan vi då förvänta oss att bildningspluralism och vetenskaplig allsidighet i högre grad skall kunna tillfredsställas av den högre utbildningen (samtidigt som vi, som inledningsvis påpekats, bör vara medvetna om att det endast är begränsade skikt av befolkningen som når den högre utbildningen även om den idag i allt högre grad antar massutbildningens former och allt mindre liknar den exklusiva elitinstitution som universiteten en gång var). Ja, det i viss mån paradoxala är att det endast är den grundläggande medborgerliga utbildningen (grundskolan) som har ett inskrivet krav på medborgarförebereelse. Samtidigt kan betydelsen av den politiska mognaden för det deliberativa samtalet, den prövande argumenteringen av skilda ståndpunkter och synsätt på en viss problematik, förväntas öka med stigande ålder och erfarenhet. Gymnasieskolans utrymme för sådana samtal är i tid relativt betydande, men såväl denna skolform som den högre utbildningen har blivit allt starkare kursrelaterad, i bemärkelsen avgränsat kunskapsinhämtande. Det deliberativa

samtalets / det goda seminariets argumentativa kommunikation har därmed ingen given plats utan slås ofta ut av ett ensidigt faktainhämtande.

Vad är då målsättningen för den högre utbildningen? Hur har den förändrats och kan några enhetliga tendenser utläsas? Dess innehåll i mer generell mening har faktiskt inte debatterats speciellt ymnigt under de senaste decennierna. Vissa högskoleutbildningar, som exempelvis lärarutbildningen, utsätts för ständiga utvärderingar och kritiseras från många håll medan andra har utvecklat en större autonomi utan att vi för den skull vet om de är bra? De kvalitetskriterier som utvecklats koncentreras ofta till formella aspekter men kommer sällan åt utbildningarnas inre verksamhetsformer och innehåll.

Under 1960-talets slut och under 1970-talet ställdes speciellt inom flera humanistiska och samhällsvetenskapliga discipliner krav på vetenskaplig allsidighet där jämförelser mellan exempelvis olika teoretiska utgångspunkter och implikationer fokuserades (samtidigt som krav på epistemologisk essentialism baserad på den "rätta" teorin också förekom). Därmed ställdes problemet om "the philosophy of knowledge". Vad har hänt med den typen av problematisering?

Ja, den innehållsproblematik som dominerat under de senaste decennierna har inte satt skilda (vetenskapliga) perspektiv och synsätt i fokus utan har snarast handlat om ge olika grupper röst. En relativt framträdande fråga har exempelvis varit frågan om kvinnliga författare fått en rättmätig plats i litteraturhistorien.

Sett i ett bredare internationellt ljus avspeglar denna diskussion den debatt som varit i fokus i den amerikanska universitetsvärlden under 1980- och 1990-talen och som kan karakteriseras som en motsättning mellan krav på att utgå från skilda kulturer i vid mening versus den tradition som representeras av den vite, bildade och medelålders mannens kultur, den selektiva tradition som utgör Västerlandets kanoniska litteratur. De första konservativa svaren under 1980-talets andra hälft på att en mer mångfasetterad kultur skulle kunna ges större utrymme i amerikanska skolor och universitet (Blooms *The Closing of the American Mind*, Hirschs *Cultural Literacy* och Ravitch & Finns *What Every 17-year-old Ought to Know*) blev snabbt bestsellers och har fått många efterföljare, men "kulturkriget" har successivt förändrat karaktär, nyanserats och samtidigt blivit mer komplicerat. Innehållsfrågor har sammanvävts alltmer med metodologiska, exempelvis textanalytiska, samtidigt som medvetenheten om språkets "verklighetskonstituerande" kraft och retoriska roll har ökat. Därmed har debatten också återigen kommit att ställa frågor om "the philosophy of knowledge".

Den här tämligen infekterade debatten kan också jämföras med och ses i ljuset av en kamp om utbildning som går längre tillbaka i tiden och som

fokuserat rättigheten till (högre) utbildning och som i sin förlängning ställt frågan om utbildningens innehåll.

Sammantagna leder dessa spår bl a till frågan om att se universitetet som en potential för vad Karl Mannheim en gång benämnde kulturell demokratisering och kulturellt medborgarskap. Dessa mål förutsätter en ”pedagogisk optimism” med en tro på allas potentiella kapacitet, en skepsis mot expertkunskap som monopoliserande samt en distansering till kultur i betydelsen av ett förgivettagande om vad som skall betraktas som god kultur. Det kulturella medborgarskapet skulle kunna ses som ett fjärde stadium i Marshalls välkända teori om medborgarrättens utveckling i civila, politiska och sociala rättigheter. Det kulturella medborgarskapet kan också ses som ett uttryck för kapaciteten till deltagande i den nationella och / eller internationella kulturen och därmed ställs också nya bildningspolitiska frågor. Är medborgarskapet nationellt eller internationellt? Vilka är de centrala gemenskaper som vi ingår i och som ger förutsättning för utvecklingen av vars och ens politiska autonomi?

Martha Nussbaum är en av de mest framträdande filosofer som sökt besvara den typen av frågor i samtiden och hennes arbeten utgör en central referensram och viktig inspirationskälla för detta tidskriftsnummer (se vidare utförligare presentationer i Ylva Bergströms och Bernt Gustavssons artiklar). Liksom John Dewey och Mannheim på sin tid ställer Nussbaum frågor om relationen demokrati och utbildning och prövar sina ideal i relation till dagens utbildningssystem, vilket också leder till en kritisk granskning av det samma.

I detta nummer presenteras också ett antal kritiska betraktelser av den dominerande kunskapssynen i dagens skola och högskola men också alternativ av såväl intern art (bildningens organisering och innehåll) som analyser av högskolans kontext, vilken typ av samhälle som omger det goda universitetet och hur dessa ömsesidigt påverkar varann.

I Sven-Eric Liedmans inledande bidrag exempelvis, *Demokrati, kunskap och fantasi*, kritiseras den begränsade, uppgiftsorienterade kunskapssyn – Varför måste vi kunna detta? Kommer detta på provet? – som dominerar såväl grund-, gymnasieskola och högre utbildning och som han menar står i vägen för en utveckling av ”den goda allmänbildningen”, en allsidig förmåga till distansering och perspektivbyte. Det är också en inriktning som kan karakteriseras på detta sätt som står i fokus i ett flertal av artiklarna.

Liedmans analys antyder – utifrån David Helds distinktion mellan den beskyddande och den utvecklande demokratin – att svenskt samhällsliv och (hög-)skola är starkt präglade, och under senare år alltmer influerade av, den beskyddande demokratin strävanden, proklamerade av bl a *Dagens Nyheter* och *Svenska Dagbladets* ledarsidor. Den beskyddande demokratin vär-

nar primärt de s k oförytterliga rättigheterna, framför allt egendomsrätten, och sätter upp bestämda gränser för vilka beslut som kan fattas i en demokrati. Liedman menar att dessa strävanden fungerar blockerande för en alternativ, utvecklande demokrati.

Den utvecklande demokratin ser i demokratin något mer än ett styrelseskick och ett fast regelverk. Det handlar här om en livsform där medborgarna kan utvecklas mot en allt större medvetenhet och kompetens. Den utvecklande demokratin förs i sin tur, av Liedman, tillbaka på en klassisk bildningsivrare som Humboldt och på Dewey som fokuserade relationen demokrati – utbildning med betoning på den enskilda människans växande genom kommunikation och gemensamt erfärande. Det är också i den utvecklande demokratin ambitioner som Liedman ser framtida möjligheter för utbildningens roll att fördjupa, ja just utveckla demokratin genom en syn på bildning som en ändlös process.

Även i Bengt Molanders bidrag *Universitets- och / eller medborgarutbildning?* framförs en stark skepsis gentemot hur universiteten tenderar att underkastas mätbara produktivitetskrav men ”om ett universitet är bra på att skapa en argumentativ gemenskap kan däremot inte på samma sätt ’mätas’, ty det finns inget givet mått på vad som är ett ’bra argument’”. Molander menar dock att de till synes oförenliga kraven på det argumentativa och det produktivitetsbaserade universitetet kan jämkas samman genom en inriktning mot utveckling av en kunskap som leder till ”’det bästa’ för människorna. *Frågan* vad som leder till det bästa och vad ’det bästa’ är måste tas som problem som man hela tiden strävar efter att bli kunnigare om, bland annat i en argumenterande diskurs”.

Universitetets uppgift är enligt Molander att förmedla vetenskapens idé – ett gemensamt kunskapssökande där alla skall förhålla sig argumentativt till varandra – men detta kan inte betraktas som ett påbud utan måste snarare ses som universitetets livsform och som ett ”medborgaransvar” för den akademiska medborgaren.

Carl Thams *Högskolan – en demokratisk kunskapsmiljö?* fokuserar två centrala begrepp vad gäller den högre utbildningens betydelse för demokratin fördjupning, kritiskt tänkande och vetenskapsförståelse. Det kritiska tänkandets delvis tragiska historia blottläggs med hur det på vissa håll slog över i sin motsats under viss tid. Författaren menar dock att vissa av det kritiska tänkandets grundstenar, ”en utveckling av den egna förmågan att tänka kritiskt, att tänka kring olika problem”, och som borde vara utbildningens kärna, kvarstår som centrala mål som universiteten idag tenderar att negligera. Detsamma gäller vetenskapsförståelsen: ”Ett demokratiskt kunskapssamhälle vårdar och utvecklar vetenskapen men faller inte på knä för den. Den akademiska världen måste skapa en kultur som ger en kritisk distans också till

själva vetenskapen och dess tillämpningar, dvs ett förhållningssätt som utgår ifrån vetenskapens egna kritiska arbetsmetod. Det är en sådan kulturell miljö som också kan stärka demokratin”.

Det är också sådana teman som vidareutvecklas i Sverker Sörlins bidrag *Nya uppdrag för skapandets platser?* Utgångspunkten tas i bildningsbegreppet och även om dess konservativa barlast noteras så vill författaren lyfta fram och betona begreppets historiska samhörighet med medborgarbegreppet. En bildad person är ”en diskuterande och ifrågasättande person”.

Sörlin understryker speciellt sambandet mellan bildning och civilitet, bildning som en aspekt av det civila samhällets livskraft i olika avseenden. Med hänvisning till Robert Putnams epokgörande undersökning av skillnaderna mellan norra och södra Italien vill Sörlin betona framväxten av Norditaliens civilitet där man höll sitt ord, passade tider, lydde avtal och där medborgaren var en politisk varelse som deltog i samhällets angelägenheter. Betydelsen av människors mångfasetterade relationer till varandra tog form som ”ett slags moraliska institutioner, lika viktiga som samhällets ekonomiska och juridiska institutioner”.

Sörlin ser bildningen som en central komponent i denna utveckling och även om de italienska historiska perspektiven är hisnande med Europas första universitet i Bologna så ställer han följande bildningspolitiska frågor i förhållande till dagens samhälle: Hur skall vi åstadkomma civil kompetens? Vilka är universitetens demokratiska samhällsuppgifter?

Med referens till den nyligen publicerade studien *Kunskap för välstånd* författad tillsammans med Gunnar Törnqvist, visar Sörlin på de mångfasetterade regionala effekterna av universiteten. Speciellt betonas sambandet mellan universiteten och den kulturella utvecklingen med hänvisning till såväl nationella som internationella exempel och därmed understryks den komplexa betydelsen av ett nytt universitet i en region som exempelvis de nya svenska universiteten i Karlstad, Växjö och Örebro. Med hänvisning till sina studier skriver författaren att det är en vanlig föreställning att universitetet skall kunna befordra den regionala tillväxten genom att ”ägna sig åt ekonomiskt matnyttiga verksamheter som teknik och naturvetenskap. Men om kulturlivet är av vikt för den lokala innovationsmiljön, så måste man också ställa frågan om hur en lokal kulturmiljö påverkas av universitetet och vice versa”.

Det är också i detta vidare perspektiv av universitetets demokratiska samhällsuppgift som jag tror man bör se den grundläggande intentionen i Martha Nussbaums *Cultivating Humanity* som i många avseenden utgör tidskriftsnumrets återkommande tema och inspirationskälla.

De tre avslutande artiklarna är samtliga mer eller mindre relaterade till denna amerikanska filosof, hennes analys av kulturkrigen och hennes förslag

till revitalisering av *liberal education* genom en fruktbar användning av klassiska texter.

Ylva Bergström placerar med sin läsning av Nussbaums *Cultivating Humanity* in arbetet som ett senmodernt bidrag till såväl debatten om utbildning för det deliberativa medborgarskapet som i ett politisk-filosofiskt sammanhang. Tre frågor fokuseras: hur relationen campus – polis bör uppfattas, hur vi skall förstå relationen mellan filosofi och litteratur, filosofi och konst samt hur ett världsmedborgerligt medlemskap kan relateras till *difference*.

Bernt Gustavssons *Demokrati och utbildning efter det demokratiska ögonblicket* är också en presentation av flera av Nussbaums tankegångar, framför allt med fokus på *fronesis*, praktisk klokhet som kunskapsform. Hur förvärvar man då praktisk klokhet, en förmåga att göra kloka bedömningar? Jo, bl a genom läsning av ”enskilda mänskliga öden, i romaner och i poesi. Det är här vi återfinner den livets komplexitet som förmågan att kunna göra kloka bedömningar utgår från”.

Maria Carlshamre bjuder i den avslutande artikeln *Att odla sin mänsklighet* (där titeln är en parafras på Nussbaums bok) in oss till en idéhistorisk resa om kunskap och sanning. Hon skriver om Sokrates som inte fostrade till lydnad utan som av många sågs som en förförare av ungdomen. Idag vill vi snarare se parallellen mellan hans ständiga ifrågasättande och det kritiska tänkande som är en nödvändig förutsättning för demokratins fortlevnad och fördjupning.

Tidskriftsnumret avslutas med två recensioner som ansluter till temat. En av den högre utbildningens moderna ”pedagogikklassiker”, Paul Ramsdens *Learning to Teach in Higher Education*, som utkommer i ständigt nya upplagor, recenseras av Eva Hagström. Johan Liljestrand skriver om *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* som författats av landets främste förespråkare för detta perspektiv på lärandet, Roger Säljö.

Avslutningsvis vill vi från redaktionens sida påannonsera den konferens om högre utbildning och demokrati som detta tidskriftsnummer är ett underlag till. Samtliga författare i detta tidskriftsnummer och den i flera artiklar refererade Martha Nussbaum kommer att delta i den konferens som kommer att hållas vid Örebro universitet den 11-12 december 2000. Se vidare annons på nästa uppslag i detta nummer.

Tomas Englund