

Demokrati, kunskap och fantasi

Sven-Eric Liedman

”Representation eller representativt styre kan betraktas som en ny uppfinning, okänd på Montesquieus tid.” Så skriver Destutt de Tracy (citerad i Dahl 1999, s 40 f), den franske filosofen, under 1800-talets första år. Han har alldeles rätt när han talar om uppfinning. Men hans exempel är bara ett bland många möjliga.

I hans egen tid hade också en annan ny idé om demokratin sett dagen, nämligen att rösträtten inte skall vara beroende av egendom utan tillfalla varje medborgare. Den tanken hade utvecklats under Franska revolutionens första år (Rosanvallon 1992). Under en kort tid hade den tillämpats i stympad form. Fullt ut förverkligades den inte i något land förrän under 1900-talet, när även kvinnor fick rösträtt.

Det är både möjligt och på många sätt fruktbart att se den politiska historien som en historia om uppfinningar; misslyckade många, farliga och förödande andra – men lyckosamma ytterligare några. Ofta framställs demokratin som ett tema i en pågående diskussion från Perikles och Platon och framåt. I andra fall framstår den snarare som en serie anpassningar till en svår och skiftande verklighet. Det är i de sociala och de ekonomiska omständigheterna som dynamiken finns, och politiken skall anpassa sig efter dem. På tröskeln till den nya värld som Internet och globalisering innebär måste demokratin söka sig en ny nisch, heter det.

Politiken framstår i så fall som tämligen passiv. Desto vitalare är näringslivet. Där finns de skapande människorna, där görs de stora nydaningarna, och där ler lyckan mot de djärva.

I stället bör man se också politiken som ett område där nydaningar *kan* göras och *har* gjorts.¹ Den präglas givetvis av alla de konkreta villkor som formar varje historisk situation, och den är beroende av den repertoar som det politiska tänkandet genom tiderna ger. Men den framstår inte som ett passivum, som en materia som fyller de tomrum som lämnas åt dem. Tvärtom kan den vara skapande, ja fantasifull.

Politisk kunskap – vad är det?

Politiken är ett kunskapsområde. Ingen som närmar sig skolan kan sväva i tvivelsmål om det. Samhällskunskapen är ett viktigt ämne. Vid universiteten finns det väl bemannade institutioner i statsvetenskap.

Men politiken figurerar också på ett annat plan i skolan. Skollagen slår fast och läroplanen inskräper att ”verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar”. Kravet preciseras: ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” (Lpo 94, s 5)².

Om vi bortser från orden ”kristen tradition och västerländsk humanism”, som är ett verk av den då sittande regeringen (som hade professionellt kristna inslag men var okunnig om idéhistoriska sammanhang), råder det stor uppslutning kring deklarationen. Även om det nya århundradets samhälle inte tycks genomsyras av förverkligandet av dessa värden utan tvärtom – människoliv kränks, jämställdheten haltar och solidariteten är satt på undantag – är det inte många utöver några extremistgrupper som öppet skulle ifrågasätta vad som här proklamerats. Allra minst skulle något av riksdagspartierna göra det.

Men hur skall ordens anda förverkligas i skolan? Och mer precist: Vad finns det för samband mellan den demokrati som här är på tal och den som läraren i samhällskunskap skall förmedla till sina elever?

Det är den senare frågan som står i fokus för denna artikel. Men för att komma den in på livet skall vi först säga något mer allmänt om politiken som kunskapsområde.

Allt oftare kan man spåra en föreställning, underförstådd eller uttalad, att *politik är vad politiker sysslar med*. Det politikerförakt som blivit kliché utvecklas till förakt för själva politiken. Politiken framstår som ett trist och fantasilöst område med långa sammanträden, ändlösa tal, pappershögar och paragrafrytteri.

Till yttermera visso utsätts politikerna för amper kritik därför att de sägs brista i sakkunskap. Det finns röster som gör gällande att experter bör få större inflytande i själva den politiska processen.³

Inför sådan kritik är det värt att ställa frågan vad en politiker egentligen bör känna till. Det är som synes en normativ fråga, och det är förbluffande sällan den ställs. Här nöjer vi oss med att utpeka tre rimliga krav:

- 1) En god allmän samhällsorientering;
- 2) kunskap om politikens formalia och helst också den sorts fingertoppskänslighet som är en avgörande fördel när det gäller det politiska spelet, alltså t ex möjligheterna att komma fram till möjliga kompromisser och effektiva beslut; och
- 3) insikt om de centrala politiska begreppen, deras roll i olika ideologier och ett eget, personligt förhållande till dem, kort sagt en genomtänkt värdegrund.

Det första kravet är vad jag förstår okontroversiellt. Politikern måste veta något om samhället. Dess problem måste vara bekanta, människors sätt att tänka likaså. Kunskapen måste förenas med ett engagemang och en lust att påverka och ställa tillrätta.

Krav nummer två är den politiska journalistikens älsklingsämne. Politiken beskrivs som ett maktspel, partierna gör sina utspel för att skaffa sig fördelar, och de skickligaste politikerna är som durkdrivna schackspelare. Kampen om opinionssiffror och väljare, inflytande och makt pågår oförtrutet, och framtoningen i massmedierna blir allt viktigare. Den som inte gör lycka i TV utan hamnar i skymundan förhånas på tidningarnas ledarsidor.

Det tredje kravet är däremot påtagligt nertonat i den allmänna debatten. Det förutsätts inte att en politiker har god kunskap om den ideologiska terminologin, dess bakgrund och dess kontroversiella punkter. Denna relativa nonchalans gäller inte minst nyckelordet i vad Herbert Tingsten (1945/1960) så träffande kallade den nutida politiska överideologin, ordet "demokrati". Tvärtom förutsätts det att ordets innebörd är allmänt bekant och ganska oproblematiske. Vi skall strax se att denna obekymrade inställning ställer till problem som kan spåras ända ner i skolan.

Politikern är aktören framför andra inom politikens område. Det finns också en berättare och kommentator: journalisten, läraren. Det finns en utforskare: statsvetaren. Men samtliga dessa kategorier hör samtidigt hemma i en mycket större grupp som vi alla tillhör: medborgarna.

Vilka kunskaper om politikens område kan vi förutsätta eller önska oss när det gäller medborgarna över lag? Det är en avgörande och i grunden kontroversiell fråga.

Demokratin och historien

Det finns en normalberättelse om demokratins utveckling. Den börjar med antikens Grekland och innehåller en lovsång till friheten där men också påpekanden om begränsningarna: kvinnorna, slavarna och de som inte var födda

i stadsstaten hölls utanför. Rom brukar vara nästa anhalt: republiken, det blandade styresskickets idé, folktribunerna. Medeltiden figurerar normalt sett bara om siktet är inställt på den moderna svenska (eller nordiska) demokratin: då skall de självständiga bönderna nämnas. Så snart tiden från renässansen och framåt kommer på tapeten skiljer sig framställningarna mera åt: Är Machiavelli viktig, och hur mycket bör Locke och Montesquieu framhållas? Är Rousseau ett slags demokrat? Normalberättelsen får en systematisk oklarhet när den kommer fram till de nordamerikanska och franska revolutionerna. Eftersom den franska ledde till tyranniet och Napoleon, brukar det faktum att idén om en allmän och lika rösträtt föddes under den komma i skymundan, medan den nordamerikanska, som bildar utgångspunkten för en utveckling mot modern demokrati, ofta skildras som redan ett gott stycke på väg. Det faktum att de svarta liksom urbefolkningen så länge hölls utanför i USA framskymtar inte alls eller nämns som en mindre skavank, liksom att kvinnorna fick rösträtt först 1920.

Men normalberättelsen är färgad av ett mer eller mindre omedvetet teleologiskt perspektiv. Den skildrar en utveckling som obönhörligen går mot ett mål: den fullt utvecklade demokratin.⁴

Denna teleologi är ännu mer påfallande i mer populära sammanhang, t ex i tidningsledare och politiska tal. Bland de vanligaste kommentarerna till Murens fall och Sovjetunionens upplösning var att "folkets frihetslängtan inte kan hejdas" och att "demokratin segrar förr eller senare".

På sätt och vis gör teleologin att själva historien framstår som tämligen ointressant. Det intressanta är målet, nutiden. Vid sidan av den allmänna sidoställningen av historiska perspektiv kan detta vara en anledning till att skolans och universitetens läroböcker i ämnet så ofta saknar ens den torftigaste redogörelse för demokratins utveckling och nöjer sig med att skildra dagens institutioner som om "de vore av Gud eller naturen givna" (Englund 1985, s 23).⁵

Men en sådan ahistorisk inställning gör det svårt att förstå vad som menas med det numera ofta upprepade påståendet att demokratin är hotad och ständigt måste försvaras. Bara historien ger kännedom om utvecklingens irrvägar och bakslag, ja den klargör även bättre än något annat den historiska mångtydigheten i begreppet *demokrati*.

Effekterna av okunskapen eller snarare av perspektivlösheten i skolan blir ibland drastiskt synliga – som härom året, när ignoransen om nazismen och förintelsen visade sig så utbredd bland eleverna. Insikten därom väckte panik och föranledde raskt beslut om en upplysningskampanj. Resultatet blev en i sig utmärkt liten skrift som spreds i skolorna (Bruchfeld & Levine 1997). Nu reser man kravet om en annan upplysningskampanj, denna gång riktad mot den parlamentariska demokratins andra moderna huvudfiende, den sov-

jetiska kommunismen. Kravet vägleds delvis av ett slags rättvisekrav – skall bannstrålen riktas mot höger, måste den också riktas mot vänster – men förefaller också sprunget ur en mer genuin omsorg om demokratin.

Dylika beslut ger effekter också inom universitet och forskning. Så t ex får nu Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet i uppgift att ställa samman underlag för det nya kommunismprojektet.

Det finns säkert de bästa avsikter om upplysning och klarhet bakom ansträngningarna. Likväl finns det en stor risk att de tvärtom skapar ett slags mystifikationer som snarast verkar förvirrande. Det finns flera anledningar därtill:

- 1) Studiet av historien tycks – liksom en gång helgonlegenderna - enbart leverera ett slags exempelberättelser, där huvudsaken är att ställa något i sig ont (nazismen, kommunismen) mot något i sig gott (demokratin). Den omisstänksamme kan få intrycket att vissa människor i grunden är moraliskt korrupta, andra oförvitliga. Verklighetens gråtoner försvinner.
- 2) Man ger intryck av att historien skulle upprepa sig. Det är inte bara en tanke som skolan kan väcka utan också både massmedierna och politikerna. Uppståndelsen när Jörg Haiders parti går in i regeringen i Österrike förstärks av att situationen förefaller så snarlik Hitlers regeringsbildning 1933.
- 3) Den goda polen, demokratin, framstår inte bara som god utan också som märkligt ansiktslös – ett slags plusvärde höjt över händelsernas virrvarr, men samtidigt så konturlös att den svårligen låter sig identifieras i vad som verkligen sker i nuet.

Vi börjar med demokratin och fortsätter med verklighetens motsägelsefulla processer.

Den motsägelsefulla demokratin

Den engelske statsvetaren David Held gör i sin bok *Demokratimodeller* (1987/1995) en användbar distinktion mellan en *beskyddande* och en *utvecklande* demokrati. Den förra ser demokratin främsta uppgift i att utgöra ett värn för de oförytterliga mänskliga rättigheterna, bland vilka idealets talesmän brukar framhålla egendomsrätten. Det innebär att det finns bestämda gränser för vilka beslut som kan fattas i en demokrati. En majoritet kan t ex inte genomdriva väsentliga inskränkningar i egendomsrätten. Det demokratiska systemet framstår också som statiskt.

Den utvecklande demokratin, däremot, ser i demokratin mer än ett fast regelverk. I dess hägn skall medborgarna utvecklas mot allt större medvetenhet och kompetens. Det är inte överraskande att uppfattningen har sina rötter bl a i Humboldts föreställningar en bildningens vikt. Med medborgarna kan själva det politiska tänkandet utvecklas. Demokratins möjligheter beror enligt denna uppfattning i hög grad på medborgarnas aktiva deltagande i det politiska livet. Deras inflytande skall helst också gälla arbetslivet och de ekonomiska förhållandena i samhället (Held 1987/1995).

Det är inte svårt att känna igen de bägge idealen i vår samtid. I t ex USA är den beskyddande demokratin sedan länge dominerande, och den har ett växande stöd i många länder, däribland Sverige.⁶ Den förknippas med uppfattningen att medborgarens politiska aktivitet bör vara koncentrerad till valrörelse och val; när politikerna väl är utsedda, är de i princip ensamma om uppgiften att bedriva politik. Om de missköter sig, har väljarna möjlighet att vid nästa tillfälle rösta bort dem.

Men den utvecklande demokratin har fortfarande företrädare överallt, och den har en imponerande tradition. Man kan se John Dewey, den amerikanske filosofen och pedagogen, som en renodlad företrädare för den. I hans bok *Demokrati och utbildning* (1916/1999, s 127) heter det: "En demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet." Dewey ser ett direkt samband mellan demokratin och den moderna utvecklingen med industri, handel och snabba folkförflyttningar. Dessa processer har på samma gång lett till ökad individualism och ett större ömsesidigt beroende, båda viktiga för demokratin, som å andra sidan hotas av klassklyftor. Men klassklyftorna motverkas å andra sidan av de otaliga förbindelselänkar som på samma gång är demokratins livsluft och effekt.

Det är viktigt att komma ihåg att begreppet *utbildning* i Deweys mun är mycket vidare än *skola* och annan reguljär utbildning.⁷ Det är fråga om alla de inflytelser från omvärlden och medmänniskorna som formar henne och får henne att utvecklas. Utveckling och växande (*growth*) spelar en central roll i Deweys tänkande. Som så många andra som verkade vid 1900-talets början var han präglad av evolutionsbiologin och dess modeller. Men han ger sina begrepp en rik och nyanserad samhällelig och mänsklig innebörd. I sin strikta polemik mot föreställningen att individens utveckling går mot ett bestämt mål av perfektion påminner han snarare om Wilhelm von Humboldt än Herbert Spencer. Både Humboldt och Dewey framhäver möjligheten av en fri, ändlös bildningsprocess, låt vara att den process som Dewey ställer som ideal har en mycket vidare innebörd, med tyngdpunkten i det praktiska snarare än det teoretiska.⁸

Deweys inflytande kan förvisso fortfarande förmärkas i USA men har likväl försvagats och tunnats ut. Dewey måste betraktas som en ovanligt renodlad och genomtänkt företrädare för det som Held kallar utvecklande demokrati, och den uppfattningen är som sagt satt på undantag i USA.

Ändå har den även i dag ett antal engagerade företrädare, däribland de båda Putnam – filosofen Hilary och statsvetaren Robert D – och statsvetaren Robert A Dahl. Dahls bok *Demokratin och dess antagonister* (1989) har redan blivit ett slags klassiker på sitt område, ofta återopad och debatterad. När Dahl där skall sammanfatta demokratins fördelar hävdar han med emfas att den befrämjar ”människors utveckling, inte minst när det gäller deras förmåga till självbestämmande, moralisk autonomi och ansvarstagande för sina val” (Dahl 1989/1999, s 341).

Man kan beklaga att Dahl inte satt in begreppet *utveckling* i samma breda sammanhang som Dewey och att han därmed inte heller tagit upp utbildningens problem och möjligheter. Likväl är han inte främmande för Deweys perspektiv, låt vara att han som statsvetare lägger tonvikten vid de formella institutionerna.

Frågan om demokratin som form och som innehåll har länge engagerat dem som intresserar sig för demokratins problem. Dahl intar här en ståndpunkt som säkert flertalet av hans ämneskolleger också gör, nämligen att formen är avgörande. Han hävdar att väsentliga beståndsdelar i denna form i sig rymmer ett innehåll. Rätten till självstyre är inte enbart formell. Den demokratiska processen är också ”en viktig form av distributiv rättvisa” (Dahl 1989/1999, s 195).

Dahl förnekar inte att majoriteter kan förtrycka olika minoriteter. Samtidigt inskräper han att om en minoritet får vetorätt kan också den förtrycka majoriteten eller andra minoriteter. ”Varken majoritära eller icke-majoritära institutioner kan i sig garantera rättfärdiga kollektiva beslut i något demokratiskt land. Det finns inga ofelbara standardlösningar” (Dahl 1989/1999, s 175).

Denna till synes något passiva uppfattning uttrycker en klokhet: demokrati är inte bara ett regelverk utan främst en levande verklighet. Det måste också betonas att själva regelverket innefattar moment som kan komma i strid med varandra. Vi vet det nog men diskuterar det alltför sällan. När exemplet Hitler var aktuellare var det vanligare att diskutera frågan om en majoritet kan rösta bort själva demokratin. För Herbert Tingsten var detta en nyckelfråga som han återkom till gång på gång, med störst kraft i *Demokratiens problem* (1945). Hans ståndpunkt är klar och enkel: ”Majoriteten får icke använda sin ställning för att genomföra en maktkoncentration, som innebär att den demokratiska beslutsmetoden begagnas till sitt eget avskaffande” (Tingsten 1945/1960, s 71).

Inför händelserna i dagens Österrike har många – inte minst journalister – reagerat med en märklig osäkerhet. Det är, säger man, i demokratiska val som denne Jörg Haider blivit så framgångsrik att hans parti, FPÖ, nu sitter i regeringen. Måste då inte också världssopinionen acceptera honom?

Det är som om man vore oförberedd på det faktum att demokratin rymmer en rad principer som *kan* komma i konflikt med varandra. Det finns en vitt spridd och djupt oskuldsfull föreställning om att det demokratiska systemet automatiskt ger lösningen på alla politiska problem. Men demokratin är inte en beslutsmaskin. Den måste fungera i en komplex, föränderlig och motsägelsefull verklighet. Människor och partier kan – som Haider – utnyttja vissa delar av den, som de fria valen och yttrandefriheten, för att utmönstra andra, lika omistliga inslag, som alla medborgares lika värde inför lagen. Demokratin som formellt system ger inte någon enkelt lösning på dilemmat utan kräver en klokhet hos inte bara politiker utan också väljare. I ett samhälle som genomsyras av demokratiska värden kan inte en stor del av befolkningen rösta på partier som vill visa vissa grupper som betraktas som främmande på porten.

Både från den beskyddande och den utvecklande demokratin ståndpunkt är Haiders politiska idéer en styggelse. Men medan förespråkaren för den beskyddande demokratin enbart kan hänvisa till de principer som den haiderska idévärlden strider emot, har den utvecklande fler möjligheter till sitt förfogande. Människor som hemfaller åt rasism och främlingsfientlighet lider brist på inlevelse och bär på den sorts fördomar som tyder på en kapital oförmåga att inse det tillfälliga i var man är född och av vilka föräldrar. Österrikaren är i deras ögon av naturen österrikare, svensken svensk, amerikanen amerikan. Kristendom eller islam är inpräntade i människors själar från begynnelsen.

Föreställningar av det slaget beror inte på enkla missförstånd eller lätt reparerade kunskapsluckor. De är djupare förankrade än så. De hänger samman med ett sätt att uppleva livet och medmänniskorna; de nästlar sig in i sättet att tala och tänka. De binder samman idé och handling. De styr förhoppningar och farhågor och synen på vad som är möjligt eller omöjligt, nödvändigt eller likgiltigt.

Mot så djupt grundade övertygelser är den beskyddande demokratin ett bräckligt bålverk.

Samhället som en öppen process

Det finns en universitetslektor i Jönköping som heter Leif Alsheimer. Han har en bakgrund som chefsjurist i ett stort företag. När han blev lärare vid den

Internationella Handelshögskolan upptäckte han att hans studenter, blivande jurister med höga betyg från gymnasiet som bakgrund, var påtagligt obildade. De hade svårt att stava, de uttryckte sig illa, de visste inte vem Kafka var, och de hade en torftig fantasi. Alsheimer tog initiativet till ett magnifikt bildningsprogram för sina studenter och lyckades få högskolan med sig i sina ansträngningar. Alsheimers studenter läser nu vid sidan av sina ordinarie kurser också en lång rad romaner av internationell lyskraft men också arbeten i humaniora och samhällsvetenskap liksom en rad populariseringar av modern naturvetenskap. Bildningskursen sträcker sig över fyra år, och resultaten är påtagliga. Deltagarna talar bättre, skriver bättre och tänker bättre. De har blivit bättre rustade att ta itu med de problem som deras blivande yrke kommer att erbjuda dem. Utan tvivel blir de också klokare samhällsmedborgare än de annars skulle ha blivit.

Det är alltså ett antal *färdigheter* som bildningskursen i första hand ger. Språket blir rikare, både muntligt och skriftligt – och utan ett rikt och böjligt språk kan ingen beskriva eller ens riktigt fatta komplicerade sammanhang. Men påverkan gäller också betydligt mer svärfångade storheter som fantasin och därmed inlevelseförmågan, ja förmågan att förstå *processer*.

Alsheimer betonar just att många studenter har en förenklad syn på samhällsprocesser. Förledda av populärkulturens schabloner, i stil med cowboyfilmernas svarta och vita hattar, föreställer de sig att vissa människor från början är onda, medan andra är lika ursprungligt goda. Nazismen var alltså ett verk av ett stort antal ondskefulla naturer med Adolf Hitler i spetsen, medan fredliga demokratier bärs upp av idel goda krafter. I själva verket är de flesta människor indifferentia i förhållande till en utveckling som inte omedelbart griper in i deras liv eller föreställningsvärld. Först när den gör det tar de ställning. Nazismen möjliggjordes till stor del av människors passivitet.

Det är inte svårt att förstå att den enkla kategoriindelningen i onda och goda är ödesdiger för en jurist som skall ta ställning i fråga om brott och straff. Men den kan också vara fatal när man skall försöka förstå vad som vid detta sekelskifte händer i Österrike, Belgien, Danmark och Norge eller med diverse nynazistiska grupperingar i Sverige.⁹

Alsheimer anknyter till den experimentverksamhet som filosofen Joseph Tussman under 1960-talet stod i spetsen för vid universitetet i Berkeley i USA. Tussmans ambition var likaledes att ge studenterna bättre möjligheter att uttrycka sig men också att ägna sig åt kritisk reflexion – bl a skulle de varje vecka författa en mindre essä, och de fick också i uppgift att skriva sin egen intellektuella självbiografi.

Tussmans institution lades ner efter fyra år; initiativtagaren själv såg sitt verk som ett misslyckande. En långt senare undersökning, Katherine Bernardi Trows *Habits of Mind* (1998), har visat att det sett ur studenternas per-

spektiv tvärtom var en strålande framgång. De hade lärt sig något som de hade haft nytta och glädje av alltsedan dess (Bernardi Trow 1998).

Tussmans arbete var en synnerligen ambitiös variant av den amerikanska tradition av *liberal education* som präglar universitetsstudierna på elementär (*undergraduate*) nivå i USA. Som Martha C Nussbaum påpekar i *Cultivating humanity* (1997) har nutida europeiska universitet ingen direkt motsvarighet till dessa studier. I Europa väljer studenterna studieinriktning och ofta också yrkeskarriär så snart de slutat gymnasiet. Där det finns inslag av friare, allmänna syftning i studieplanen – som *filosofikum* i Norge, eller alla dessa småkurser i vetenskapsteori, allmänorientering eller *core curriculum* som nu sprider sig i svensk universitetsvärld – finns en tendens att likväl inrikta dem och göra dem matnyttiga för något speciellt ändamål.

Liberal education i USA för också en hård kamp mot diverse nyttighets- och lönsamhetskrav. De olika studieprogram som erbjuds är långt mer skiftande än Martha C Nussbaum riktigt vill erkänna; hennes inspirerande bok framställer ett ideal, men den ger stundtals sken av att beskriva en gängse amerikansk verklighet. Det finns i själva verket två poler mellan vilka den verkliga högskolevärlden rör sig. Å ena sidan har vi traditionen av *Great books*, där en rad klassiska arbeten från olika tider skall bygga upp en standardiserad bildning. Å andra sidan kan studenten fritt välja mellan en imponerande mångfald av småkurser vilka kan kombineras efter behag enligt modell smörgåsbord. Det finns således en spänning mellan valfrihet och norm i utbudet.¹⁰

Bortsett från detta är Nussbaums teser viktiga. De färdigheter hon vill se förverkligade är ytterst beaktansvärda: kritisk undersökning av den egna traditionen och livsstilen, ett slags levande världsmedborgarskap och en förmåga till ”narrative imagination” (Nussbaum 1997, s 9), alltså vad som skulle kunna översättas ”den typ av fantasi som krävs för att kunna berätta”.

Avståndet till Leif Alshaimers – eller Joseph Tussmans – idéer är inte heller stort. ”Narrative imagination” är en förutsättning för att förstå vad en öppen process innebär, och bildningsprogrammet i både Jönköping och Berkeley syftar till att förmå studenterna att se sig själva utifrån. Nussbaum betonar visserligen mindre förmågan att uttrycka sig i tal och skrift men förutsätter förvisso att även denna utvecklas under loppet av en god *liberal education*.

Demokrati och (allmän)bildning

Nussbaums, Tussmans och Alshaimers ideal bör vara centrala i en levande demokrati. Om demokratin däremot reduceras till ett antal grundsatser och

procedurer begränsas dess räckvidd, och den blir sårbar för den sorts attacker inifrån som Haider och andra kan utsätta den för.

Invändningen att dessa kurser enbart vänder sig till studenter och alltså inte når alla väger lätt. Dels representerar studenterna numera en stor andel av sina årskullar, dels och framför allt kan deras kunskaper genomsyra hela samhället. Lärarna i grundskolan och på gymnasiet utbildas vid högskolan, journalisterna likaså, för att bara nämna två centrala yrkesgrupper.

Men den kunskapssyn som behärskar vårt skolväsende ligger i vägen för en sådan utveckling. Kunskapen betraktas i första hand som ett medel att uppnå ett bestämt mål. Både mål och medel måste vara noga preciserade. De allmänna färdigheterna – som att behärska språket med den frihet som förutsätter fullständig regelbehärskning, eller att utveckla den sorts fantasi som gör att man kan anlägga andra perspektiv än de som ter sig naturliga och närliggande – betraktas som elementära. Detsamma gäller den breda orientering som innebär att man kan se sin egen specialitet, sin egen utgångspunkt, sin egen miljö utifrån. Nussbaum (1997) formulerar det viktiga målet att vi skall se oss som medborgare i världen, varigenom vi avlägsnar oss från vår egen bakgrund. Det är en förmåga som bör gälla alla livets och kunskapens områden.

Denna distanseringsförmåga skulle jag vilja sätta som mål för den goda *allmänbildningen*. Ofta har man visserligen kallat den som kan litet av varje för allmänbildad. Men det är en användning av ordet som strider mot föreställningen att kunskapen kan *bilda*, alltså omforma en människa. Den allmänna bildningen passar bättre som norm eller ideal för en kunskapsprocess som leder till allsidig förmåga till distansering och perspektivbyte.

I vårt utbildningsväsende har numera allmänbildningen förpassats till grundskolan. Mer än så: allmänbildning definieras som det man lär sig i grundskolan. Mac Murray sammanfattar utvecklingen under de senaste årtiondena på följande sätt: ”Sverige skulle alltså ha rört sig från en situation med en allmänbildad och i varje fall delvis sammanhållen elit till en situation med ett allmänbildat folk och specialiserade och sektoriserade eliter” (Murray 1988, s 138).

Till detta kan man fråga sig: Är folket verkligen allmänbildat? Och var den gamla eliten allmänbildad? – Skol- och utbildningsvärlden har en svårighet som inte är ny men i dag mer påfallande än någonsin, att skilja mellan målet eller normen å ena sidan och verkligheten å andra. Ofta formuleras målet i presens, som om det redan vore uppnått. Det är också på det sättet utbildningspolitiker försvarar skolan. De citerar de stolta principdeklarationerna och förutsätter att man verkligen rättat sig efter dem.

Allmänbildningen bör vara ett ideal för det livslånga lärandet, inte något man slutar med vid sexton års ålder.

Den kunskapssyn som i stället är förhärskande – och mer ju högre upp i utbildningsprocessen man kommer – är vad jag vill kalla idealet om kunskapen *ad hoc*.¹¹ Kunskapen skall avpassas efter bestämda ändamål: den är ett redskap för att man skall kunna utföra den ena eller andra uppgiften. Det är en begränsande kunskapssyn. Den har sin motsvarighet i gymnasisters och studenters frågor: Varför måste vi kunna detta? Kommer detta på provet?

Politikernas tankar om skolan präglas av övertygelsen att *det brådskar*. Statistiken upplyser dem om att Sverige utbildar förhållandevis färre tekniker och naturvetare än många andra länder. Det måste alltså åtgärdas – och omedelbart! Resurser flyttas snabbt och brutalt över från utbildningar där enligt samma räknesätt överbefolkning hotar. Men de unga hinner inte med i förändringen. Utbildningsplatser gapar tomma på många håll, på andra finns det alltför många som misslyckas med sina studier därför att de inte hunnit förbereda sig tillräckligt.

Det finns en föreställning att kunskap är något man kan knäppa fram med fingrarna, eller åtminstone genom ett drastiskt beslut. Men kunskap tar tid. Och den kunskap som enbart är *ad hoc* har svårt att anpassa sig och kan lätt bli grogrund för en snäv, intolerant och fördomsfull människotyp.

Avslutande ord

Ofta talar man om demokrati som något abstrakt – något som ett land har eller inte har, ungefär som en ägodel. Ryssland är nu en demokrati, likaså Taiwan. Sverige är sedan länge en demokrati, likaså USA.

Om man inskränker demokratin till att omfatta ett antal abstrakta principer som de styrande skall bevara och beskydda är detta ett fullständigt rimligt sätt att tala om stater. Så snart en vidare, mer krävande innebörd läggs i ordet, kan man visserligen fortfarande tala om dessa länder som demokratier men man kan inte nöja sig med det. Det krävs ytterligare preciseringar, den historiska bakgrunden blir viktig, pågående processer som stärker eller försvagar det demokratiska systemet måste preciseras.

I skolan förekommer demokratin både som lärostoff och som en allmän inställning till medmänniskor och samhälle. Därom är att säga:

Lärostoffet bör problematiseras så snart det av pedagogiska skäl låter sig göra. Olika demokratiideal som förekommer i samhällsdebatten skall göras synliga, och på högre nivåer bör de faktiskt existerande demokratierna beskrivas så klart och tydligt som möjligt.

En förutsättning för en demokratisk människo- och samhällssyn är vidgade horisonter och en uppövad fantasi eller inlevelseförmåga i andra män-

niskors livsvillkor och tänkesätt. Tolerans kan inte läras ut som utantilläxa utan är ett sätt att betrakta och behandla andra människor.

I vägen för dessa ideal ligger den betygshets och examenspress som befordrar kunskaper *ad hoc*.

Noter

1. Ulrich Beck (1993/1996) efterlyser en kreativ politik i *Att uppfinna det politiska. Bidrag till en teori om reflexiv modernisering*. Men han talar enbart om samtid och framtid, inte om ett drag i politisk verksamhet över huvud.
2. Orden är likalydande i *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94)* och *d:o för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)*.
3. Se t ex Allen, Eliasson & Karlsson (1998). Flera ekonomer, t ex Lars Calmfors och Bo Södersten, har i debattartiklar hävdad att experter bör få större inflytande över politiska avgöranden.
4. Normalberättelsen kan i olika varianter återfinnas i tongivande litteratur från Tingsten till Dahl. – Den utförliga artikeln om demokratin i *Nationalencyklopedin* (bd 4, Höganäs, 1990) där den historiska utvecklingen skildras av historikern Nils André (om antiken Charlotte Wikander), skiljer sig på ett fördelaktigt sätt från normalberättelsen. Den har dock också sina teleologiska inslag: demokratin slår till sist igenom.
5. Jfr också Ulf Zander (1997, i synnerhet s 43 ff). – En för mig nyttig genomgång av vad som sägs om demokrati i nu gängse läroböcker i samhällskunskap har varit Mathilda Hjorth Liedman (1999).
6. Den beskyddande demokratin är väl företrädd på de ledande tidningarnas ledarsidor, framför allt Dagens Nyheter och Svenska Dagbladet. – Ett kraftfullt inlägg för den utvecklande demokratin är däremot demokratiutredningens betänkande *En uthållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet* (SOU 2000:1). Se t ex avsnittet ”Det dynamiska medborgarskapet”, s 32-37.
7. Lagg märke till de tillspetsade uttrycken i Dewey (1916/1999), s 53.
8. Se i synnerhet Dewey (1916/1999) s 95 ff och kap 4, s 79-91 ”Utbildning som växande”. Det bör naturligtvis framhåvas att Dewey inte använder ordet ”bildning” – dess motsvarighet finns överhuvud inte på engelska – men att han med sin förtrogenhet med tysk tradition väl känner till det.
9. Uppgifterna om Leif Alsheimers bildningskurs bygger dels på intervjuer i Dagens Nyheter (Lotta Olsson, ”Kafka? Har dom spelat på MTV?”, DN 7 mars 1999) och Svenska Dagbladet (Marie Louise Samuelsson, ”Jurister utan fantasi blir ett hot mot rättssäkerheten”, SvD 28.9.1999), dels på Alsheimers egen artikel om Tussman College, ”Bildningsprogram från 60-talet håller ännu”, SvD 28.9.1999. Jag har också hört en föreläsning i ämnet av Alsheimer (Borås 15.10.1999) samt brevväxlat med honom.
10. Jag utgår här från de översikter som gjorts vid Center for studies in higher education i Berkeley. Dess förre direktor, Sheldon Rothblatt, skriver i ett brev till mig 5.3.2000 i anledning av min förfrågan om Nussbaums bok: ”She is arguing from the multicultural aspect, claiming that diversity lies at the heart of Seneca and via him to America (no doubt accompanying Christopher Columbus). There are, as I argue, lots of very different versions of liberal education.”
11. *Ad hoc* är latin och betyder ”till detta, till denna bestämda uppgift”.

Referenser

- Allen, David; Eliasson, Gunnar & Karlsson, Nils, red (1998): *The Limits of Government: On Policy Competence and Economic Growth: Papers from the sixth conference of international Joseph A Schumpeter society in Stockholm*. Stockholm: City University Press.
- Alsheimer, Leif (1999): Bildningsprogram från 60-talet håller ännu. *Svenska Dagbladet*, 1999 09 28.
- Beck, Ulrich (1993/1996): *Att uppfinna det politiska. Bidrag till en teori om reflexiv modernisering*. Göteborg: Daidalos.
- Trow, Katherine Bernadi (1998): *Habits of Mind. The Experimental College Program at Berkeley*. Berkeley CA: Institute of Governmental Studies Press, University of California Berkeley.
- Bruchfeld Stéphane & Levine, Paul A (1997): – om detta må ni berätta – *En bok om förintelsen i Europa 1933-1945*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Dahl, Robert A (1989/1999): *Demokratin och dess antagonister*. Stockholm: Ordfront i samarbete med Demokratiakademien.
- Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (1985): *Skolan och demokratin*. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen 108. Uppsala universitet.
- Held, David (1987/1995): *Demokratimodeller. Från klassisk demokrati till demokratisk autonomi*. Göteborg: Daidalos.
- Hjorth Liedman, Mathilda (1999): *Vilken demokrati? En studie av demokratibegreppen i läroböcker för gymnasiet*. Göteborgs universitet, Gymnasieläroplanutbildningen.
- Lpo 94. Lpf 94. *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Murray, Mac (1988): *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Studier i utbildningspolitik och utbildningsplanering 1933-1985*. Göteborg studies in educational sciences 66. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nationalencyklopedin*. Band 4. Höganäs: Bra böcker.
- Nussbaum, Martha C (1997): *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Olsson, Lotta (1999): Kafka? Har dom spelat på MTV? *Dagens Nyheter*, 1999 03 07.
- Rosanvallon, Pierre (1992): *Le sacre du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*. Paris: Galimard.

- Samuelsson, Marie-Louise (1999): Jurister utan fantasi blir ett hot mot rättsäkerheten. *Svenska Dagbladet*, 1999 09 28.
- SOU 2000:1. *En uthållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet. Slutbetänkande från Demokratiutredningen*. Stockholm: Fritzes.
- Tingsten, Herbert (1945/1960): *Demokratiens problem*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Zander, Ulf (1997): Från nationell till demokratisk överideologi eller berättelsen om samhällsvetenksapens uppgång och historieämnets fall. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. 6 (2), s 21-51.

