

# Bildning, dialog och kritisk självreflektion

*Henrik Bohlin*

**R**enässansförfattaren Pico della Mirandola föreställde sig att Gud skapade människan sist av alla varelser, då han gjort slut på alla sina former och prototyper. Människan fick därför ingen särskild förebild eller uppgift, utan gavs friheten att efter eget beslut anta den gestalt och de uppgifter hon önskade.

Varken himmelsk eller jordisk, varken dödlig eller odödlig har vi gjort dig, på det att du liksom din egen skulptör och formare fritt och ärofullt må kunna ge dig den gestalt du helst vill ha. Du skall ha makt att degenerera till lägre former som är djuriska, du skall ha makt att enligt din själs beslut regenereras till de högre former som är gudomliga.<sup>1</sup>

Människan, skriver Pico, föds med fröna till många sorters liv och har själv att avgöra vilka frön hon vill odla och få att bära frukt. Men denna den ädlaste av alla uppgifter, odlandet av de egenskaper som gör människan god, har enligt Pico hamnat i vanrykte. Den anses vara något för ett litet fåtal, och den ”monstruösa övertygelsen” har brett ut sig att den saknar värde om man inte kan tjäna pengar eller på annat sätt skaffa sig fördelar genom den.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Pico della Mirandola, *Om människans värdighet*, övers. Rolf Lindborg (Stockholm: Atlantis, 1996), s. 83.

<sup>2</sup> della Mirandola, *Om människans värdighet*, s. 109.

För det odlande eller formande av förmågor och karaktärsdrag som Pico beskriver på detta värtaliga sätt skulle vi idag använda ordet *bildning*, ett ord som i sin nuvarande betydelse kan ledas tillbaka till slutet av 1700-talet. Den motsättning mellan bildning och ekonomiskt nyttotänkande som Pico målar upp är lika aktuell i vår tid som den var i hans, särskilt i debatten om skolan och den högre utbildningen. I politisk debatt, liksom bland många studenter, är det vanligt att se förberedelse för framtida yrkesarbete som det viktigaste eller till och med enda målet för högre utbildning; endast denna ekonomiska nytta anses kunna motivera skattebetalarna att bekosta anslag till högskolan och studenterna att ägna tid och pengar åt studierna.<sup>3</sup> Bildningstankens inflytande visade sig också i det svenska gamla Högskoleverkets (numera Universitetskanslersämbetet) arbete för bildning i högre utbildning, och på europeisk nivå i ett av styrdokumentet för Bolognaprocessen, den så kallade Londonkommunikén, där utbildningsministrarna från de deltagande länderna slår fast att högskoleutbildningar inte bara ska ge kunskaper och färdigheter för yrkeslivet, utan också förbereda studenter för ett liv som aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle, ge möjligheter till personlig utveckling och skapa och upprätthålla en bred kunskapsbas på hög nivå.<sup>4</sup>

Trots dessa politiska avsiktsförklaringar finns många tecken på att bildning i praktiken inte har hög prioritet inom den svenska högskolan. En intervjuundersökning med lärare och studenter 2005 visar till exempel att en majoritet av dem ser en allmän tendens till ”gymnasifiering”, vilket bland annat innebär att självständighet och förmåga till kritiskt tänkande inte utvecklas på det sätt Högskolelagen föreskriver.<sup>5</sup> Ett av problemen i

<sup>3</sup> Bernt Gustavsson, *Utbildningens förändrade villkor* (Stockholm: Liber, 2009), s. 28-30.

<sup>4</sup> *London Communiqué. Towards the European Higher Education Area. Responding to Challenges in a Globalised World. Communiqué of the Bologna 5th Ministerial Conference, 2007*, <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/>.

<sup>5</sup> Katarina Barrling Hermansson, *Akademisk frihet i praktiken. En rapport om tillståndet i den högre utbildningen*, Högskoleverkets rapportserie: Rap-

sammanhanget är begreppsligt: det är oklart vad som överhuvudtaget menas med bildning. Ett annat är didaktiskt: hur undervisar man för bildning?

## Humboldts bildningstanke

Ordet bildning kan i nutida svenskt språkbruk stå för en mängd olika saker: allmänbildning, kulturell aktivitet, demokratifostran, etiskt förhållningssätt, att förstå saker genom att sätta in dem i större sammanhang, kärnkunskaper i humaniora (särskilt historia och idéhistoria), samhällsvetenskap och vetenskapsteori, förmåga att utveckla information till kunskap, personlig utveckling, lärokompetens, särskilt studieteknik och färdighet i skriftlig och muntlig kommunikation, kritiskt förhållningssätt, bred och tvärvetenskaplig utbildning och förmåga till perspektivskifte.<sup>6</sup> Risken är stor att bildningsdebatten havererar därför att deltagarna talar förbi varandra.

Det tyska begreppet *Bildung* bygger på en filosofisk och pedagogisk tradition från slutet av 1700-talet, med Johann Gottlieb Herder och Wilhelm von Humboldt bland centralgestalterna.<sup>7</sup> I en av Humboldts tidiga skrifter finns något som liknar en definition av bildningsbegreppet:

Människans sanna mål, inte det som skiftande böjelser utan det som det evigt oföränderliga förnuftet föreskriver henne, är den högsta och mest harmoniska [*proportionierlichste*] bildningen

---

port 2005:43 R (Stockholm: Högskoleverket, 2005). Se även Högskoleverket, *Att fånga bildning*, Högskoleverkets rapportserie 2009:24 R (Stockholm: Högskoleverket, 2009).

<sup>6</sup> Marcus Lindskog, "Bildning, vetenskaplighet och högskolemässig utbildning. En textanalys", C-uppsats (Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för samhälle, kultur och lärande, 2007), <http://www.uppsats.se/uppsats/35f5683d63/>. Jfr Bernt Gustavsson, *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1996), s. 23-26, 30.

<sup>7</sup> Johann Gottfried Herder, *Philosophical Writings* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002).

av hennes förmågor till en helhet. För denna bildning är frihet det första och nödvändiga villkoret.<sup>8</sup>

Bildning förstås alltså som en allsidig utveckling av människans olika förmågor. I en anda karakteristisk för romantiken gör Humboldt en analogi till växters organiska tillväxt. Liksom ett frö har människan en inneboende potential som bara kan förverkligas om odling eller gynnsamma naturliga förhållanden ger de rätta villkoren.<sup>9</sup> Bildning är förverkligandet av denna potential. Frihet är ett villkor för bildning, dels eftersom människans förmågor bara kan utvecklas om hon självständigt löser sina olika problem snarare än att få färdiga lösningar serverade av lärare eller andra auktoriteter, dels därför att utvecklingen inte får begränsas genom specialisering utan måste vara allsidig.

En svaghet i definitionen är att den inte säger något om hur olika förmågor förhåller sig till varandra och hur man bör prioritera mellan dem. Med mänskliga förmågor skulle man i princip kunna avse allt från gott moraliskt omdöme till skicklighet i antidemokratiskt intrigerande – även om det uppenbarligen inte är det senare Humboldt avser.

Man kan i Humboldts resonemang ana en tanke från Herder, nämligen att varje individ har en unik utvecklingspotential som ska förverkligas genom bildningsprocessen; det finns inte en enda före-bild, ett enda och för alla gemensamt slutmål som processen ska leda till.<sup>10</sup> Om bildning är en unik process för varje individ, kan själva bildningsbegreppet knappast definieras mer precist och specifikt än Humboldt gör i det citerade stycket. Pedagogiskt skulle detta innebära att man som lärare nog måste

---

<sup>8</sup> Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, i Humboldt, *Gesammelte Schriften. Ausgabe Der Preussischen Akademie Der Wissenschaften* (bd 1-17, Berlin 1903-36), bd 1, s. 97-254, 106.

<sup>9</sup> Humboldt, *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, s. 108-109.

<sup>10</sup> Charles Taylor, *The Ethics of Authenticity* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1992), s. 28-29.

anpassa sin undervisning efter den enskilde elevens eller studentens förutsättningar och särskilda potential, i ideal- eller extremfallet på det genomindividualiserade sätt Jean-Jacques Rousseau beskriver i *Émile*, där informatorn följer Émile genom hela hans uppväxt och lär känna honom så väl att han ständigt vet vilken undervisning eleven behöver och är mottaglig för och anpassar sig efter detta.<sup>11</sup>

Det är svårt att tänka sig hur ett sådant pedagogiskt program skulle kunna realiseras i ett utbildningssystem som omfattar alla och inte bara en liten elit. Vad kan bildning innebära i ett massutbildningssystem?

Humboldt ställdes inför denna fråga som ansvarig för reformeringen av skolväsendet i Preussen. Målet för reformarbetet, skriver han i en rapport till kungen, är

att inrätta skolväsendet med dess olika stadier på ett sådant sätt, att var och en av Ers Kungliga Majestäts undersåtar kan bildas till sedliga människor och goda medborgare [*sittlichen Menschen und guten Bürger*] [...] vilket uppnås genom att man i undervisningsmetoderna inte fäster avseende vid att eleverna lär sig det ena eller det andra, utan vid att minnet övas, förståndet skärps, omdömet förbättras och den moraliska känslan förfinas.<sup>12</sup>

Bildning handlar alltså om att genom utbildning och på andra sätt utveckla goda människor och medborgare. Men vad är en god människa? Man kan fråga sig om Humboldt under sin tid som kunglig ämbetsman ger efter för den preussiska statens krav att definiera detta,<sup>13</sup> vilket skulle gå tvärt emot hans tanke att

<sup>11</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Émile eller om uppfostran*, övers. C. A. Fahlstedt i bearbetning av Inga-Britt Hansson, del 1-2 (Göteborg: Stegeland, 1977-1978). Förhållandet mellan Rousseau och bildningstanken berörs i Bernt Gustavsson, *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1991), s. 44-45.

<sup>12</sup> Wilhelm von Humboldt, "Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König", i Humboldt, *Gesammelte Schriften*, bd 10, s. 199-224, 205.

<sup>13</sup> Se t.ex. Humboldt, "Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König", s. 200.

frihet, inte minst från statlig styrning, är ett grundvillkor för bildning.

I dagens bildningstanke finns en liknande tvetydighet. Å ena sidan finns ett mycket ospecifikt bildningsideal, som lämnar närmast obegränsad frihet att för varje enskild individ avgöra hur bildningsgången ska se ut och vad som överhuvudtaget räknas som "bildning", å andra sidan ett mer auktoritärt och målstyrt bildningsideal, som ger en precisare och mer enhetlig uppfattning om vad bildning är och därför kan omsättas i didaktisk praktik i ett massutbildningssystem. Ett problem med det frihetliga och öppna idealet är att det riskerar att bli tomt och innehållslöst när det ska tillämpas i ett massutbildningssystem; steget är kort till slutsatsen att var och en själv får avgöra vad "bildning" ska betyda, och därmed till den begreppsförvirring och splittring som beskrevs ovan. Ett problem med det målstyrda idealet är att målet för bildningsprocessen i hög utsträckning definieras i förväg och den enskildes frihet därmed begränsas.

## Öppen och målstyrd bildning i skola och högskola

Konflikten mellan det öppna och det målstyrda bildningsidealet kan spåras i de svenska måldokumenterna för grundskola, gymnasium och högskola. Enligt läroplanerna för grundskolan och gymnasiet ska skolan ansvara för att eleverna "utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ", och "låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet".<sup>14</sup> Här betonas alltså kritiskt tänkande, frihet och en personlig utveckling som inte följer fasta mallar utan skiljer sig mellan individer. Men skolan har enligt läroplanerna också till uppgift att

---

<sup>14</sup> *Läroplan för de frivilliga skolformerna* (Stockholm: Skolverket, 1994), avsn. 1, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Stockholm: Skolverket, 1994), avsn. 1.

förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. 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 [...]. Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse.<sup>15</sup>

Liksom det preussiska skolväsendet enligt Humboldt ska alltså den svenska skolan fostra goda medborgare och människor. Till skillnad från Humboldt anger läroplanerna i detalj vad detta innebär. Hur lovvärda de värderingar som räknas upp än är, frågar man sig hur undervisningen ska främja en fri, personlig och individuell utveckling samtidigt som denna utveckling för varje elev ska leda fram till ett noga specificerat gemensamt mål.<sup>16</sup>

I utbildningsmålen för den högre utbildningen visar sig konflikten mellan de båda bildningsidealerna mindre i vad som sägs än i vad som inte sägs. Enligt Högskolelagen §8 ska utbildningarna ”utveckla studenternas förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar”. Däremot föreskrivs ingen värdegrund motsvarande grundskolans och gymnasiet (förutom att det i litet vaga termer stadgas att högskolorna ”i sin verksamhet” ska främja hållbar utveckling, jämställdhet och förståelse för andra länder och internationella förhållanden; §5).<sup>17</sup> Högskolans utbildningsmål anger alltså *hur* studenterna efter fullföljd utbildning ska tänka – kritiskt och självständigt – men inte *vad* de ska tänka eller tycka.

<sup>15</sup> *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, avsn. 1, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*, avsn. 1.

<sup>16</sup> Om denna målkonflikt i läroplanerna, se Crister Skoglund, ”Hur hantera läroplanens inbyggda motsättningar?”, *KRUT. Kritisk Utbildningstidskrift* 77 1, 1995. Om motsättningen mellan bildning som målstyrd och öppen process, se Gustavsson, *Bildningens väg*, s. 29-33.

<sup>17</sup> SFS 1992:1434, Högskolelag, §8.

I Immanuel Kants efterföljd skiljer man inom den bildningsteoretiska traditionen mellan kognitiv, moralisk och estetisk bildning.<sup>18</sup> Med denna uppdelning kan vi säga att högskolans utbildningsmål avviker från grundskolans och gymnasiet även genom att de är ensidigt kognitiva. Värdegrunden, som hör till den moraliska bildningens område, har ingen motsvarighet i Högskolelagen. Inget sägs heller om estetisk bildning, medan läroplanen för grundskolan talar om bland annat drama, rytmik och skapande i bild och text.<sup>19</sup> I måldokumentet har vi alltså å ena sidan innehållsliga och mycket specifika utbildningsmål för grundskolan och gymnasiet, som omfattar både det kognitiva, moraliska och (för grundskolan) estetiska området, å andra sidan öppna men samtidigt ensidigt kognitiva utbildningsmål för högskolan. (Hur den faktiska undervisningen ser ut är en annan fråga.)

Den konflikt mellan öppen och målstyrd bildning som framträder här har ingen enkel lösning. Det är jämförelsevis lätt att beskriva vad kritiskt tänkande innebär och att examinera elever och studenter i det genom uppsatsarbeten, kurser i vetenskapsteori och på andra sätt. Det är svårare att förklara vad personlig och moralisk utveckling innebär utan att ange vilka värderingar och förhållningssätt den ska leda fram till. Finns ett tredje alternativ? Kan man genom undervisning stimulera till moralisk bildning och personlig utveckling utan att på förhand definiera vilka värderingar den ska leda till? Här kan vi skilja mellan tre delfrågor: (1) hur bildningen kan vara *fri* utan att för den skull bildningsbegreppet blir innehållslöst eller oklart, eller med andra ord hur den konflikt som skisserats ovan mellan ett mer auktoritärt och ett mer frihetligt bildningsideal kan hanteras; (2) hur

---

<sup>18</sup> Wolfgang Klafki, "The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of *Allgemeinbildung*", i Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (red.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000), s. 85-107, 96.

<sup>19</sup> *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*, avsn. 1. Om Kants betydelse för bildningstanken, se Gustavsson, *Bildningens väg*, s. 38 och 45-49.



bildningen kan vara mer än enbart kognitiv, det vill säga hur den också kan vara moralisk och eventuellt även estetisk, om den alls kan det; (3) hur bildning som utbildningsmål ska implementeras praktiskt-didaktiskt.

## Från ”positiv” till ”negativ” didaktik

I en reflektion om frihet som villkor för bildning talar Humboldt om en ”negativ” metod för lärande, som förefaller tillämplig på både kognitiv, moralisk och estetisk bildning.

Den bästa metoden för lärande [...] består obestriddligen i att man förelägger människor alla möjliga lösningar på problemet, så att man bara förbereder dem på att själva välja den bästa, eller ännu bättre, att de själva finner den genom ett noggrant övervägande av alla svårigheter i saken. För vuxna medborgare kan staten endast tillämpa denna negativa lärometod, som genom att ge frihet låter svårigheterna uppstå och framkallar den styrka och skicklighet som krävs för att undanröja dem; en positiv metod kan däremot endast tillämpas på dem som befinner sig i början av sin bildning [...].<sup>20</sup>

I stället för att servera de färdiga lösningarna ska man alltså som lärare presentera problemen och sedan låta eleverna eller studenterna lösa dem så självständigt som möjligt för att de på så vis ska träna sina kognitiva och andra förmågor. Denna ”negativa”, probleminriktade snarare än faktainriktade metod kan bara tillämpas fullt ut på vuxna.

Som utbildningsreformator argumenterar Humboldt följdriktigt för ett utbildningssystem där graden av frihet ökar från grundskola och uppåt. I grundskolan (*Elementarunterricht*) ska eleverna utveckla grundläggande kunskaper och färdigheter som gör dem i stånd att lära sig under lärares ledning. Här är det centralt att utvecklingen är allsidig. Matematik, språk och historia är centrala ämnen, men undervisningen gäller inte bara

---

<sup>20</sup> Humboldt, *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, s. 115.

huvudet utan hela människan (*den Menschen überhaupt*), även kroppen genom gymnastik, ögat och örat genom teckning och musik och själen genom religionsundervisning och utveckling av den naturliga moralkänslan.<sup>21</sup> Huvudsaken är inte att lära sig läsa, skriva och räkna ”utan att alla kroppens och själens huvudförmågor utvecklas och övas i största möjliga harmoni och överensstämmelse [*in möglichster Zusammenstimmung*]”. Kunskaperna i läsning och annat kommer då av sig själva.<sup>22</sup>

Gymnasiet (*Schulunterricht*) har en annan huvuduppgift, nämligen att förbereda för högre studier. Eleven ägnar sig ”både åt att lära och att lära sig lära”.<sup>23</sup> Målet är att gradvis frigöra eleven från läraren så att eleven till slut kan söka vetenskaplig kunskap på egen hand.<sup>24</sup>

På den högsta nivån, universitetet, ska studenten ha i princip full frihet. Denna frihet handlar inte bara om att fritt välja ämne och lärare, det som brukar avses med Humboldts begrepp *Lernfreiheit*, utan också och framför allt om att undervisningsmetoderna ska vara renodlat ”negativa”. Universitetsläraren är ”inte längre lärare och den studerande inte längre elev [*Lernender*]”. Lärarens roll är att leda studentens forskning och stödja honom i den.<sup>25</sup> Medan skolan lär ut färdiga och avgjorda kunskaper, är det kännetecknande för universitetet ”att de alltid behandlar

---

<sup>21</sup> Wilhelm von Humboldt, ”Unmassliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens” (”Litauischer Schulplan”), i Humboldt, *Gesammelte Schriften*, bd 13, s. 276-283, ”Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König”, s. 211.

<sup>22</sup> Humboldt, ”Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König”, s. 210.

<sup>23</sup> Wilhelm von Humboldt, ”Ueber die mit den Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen” (”Königsberger Schulplan”), i Humboldt, *Gesammelte Schriften*, bd 13, s. 259-276, 261.

<sup>24</sup> Humboldt, ”Litauischer Schulplan”, s. 279.

<sup>25</sup> Humboldt, ”Königsberger Schulplan”, s. 261.

vetenskapen som ett fortfarande olöst problem och därför alltid fortsätter forska”.<sup>26</sup>

Det är uppenbart att dagens svenska gymnasieskola inte för-  
mår fylla den funktion Humboldt tilldelar sin samtids tyska  
motsvarighet. Övergången från lärarstyrd och ”positiv” under-  
visning till fri, ”negativ” och forskande lärandeprocess kan med  
dagens samhällliga förutsättningar inte ske förrän en bit in i  
högskoleutbildningarna. Detta behöver dock inte vara någon  
avgörande brist så länge övergången sker *någonstans* på vägen  
mot en högskoleexamen.<sup>27</sup> Trots att frihet och självständighet är  
helt avgörande för bildningsprocessen, måste de även på hög-  
skolenivå införas progressivt, genom en gradvis övergång till en  
mer ”negativ”, probleminriktad didaktik och ytterst till en  
lärandeprocess där studenterna själva både identifierar och löser  
problemen.

Vad gäller kognitiv bildning uppfyller den högre utbildningen  
så vitt jag kan se redan dessa krav på måldokumentnivå (däremot  
inte nödvändigtvis i den praktiska undervisningen). Enligt  
Högskolelagen ska utbildningen inte bara utveckla studenternas  
allmänna förmåga till kritiskt tänkande utan också mer specifikt  
deras ”förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig  
nivå, följa kunskapsutvecklingen, och utbyta kunskaper även  
med personer utan specialkunskaper inom området” (§ 8).  
Kraven är alltså höga och överensstämmer med Humboldts  
universitetsideal, men de omfattar bara det kognitiva området,  
kritiskt och vetenskapligt tänkande, och inte det moraliska eller  
estetiska. I den mån utbildningssystemet ger sådan bildning, ska  
den alltså ske i grundskolan och gymnasiet och enligt de ”posi-  
tiva” riktlinjer som gäller på dessa nivåer. Högskolestudenter  
förväntas utveckla förmågan att tänka självständigt i vetenskap-

<sup>26</sup> Wilhelm von Humboldt, ”Ueber die innere und äussere Organisation der  
höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin”, i *Gesammelte Schriften*, bd  
10, s. 250-260, 251.

<sup>27</sup> Detta är inte Humboldts uppfattning. Se Humboldt, ”Ueber die innere  
und äussere Organisation der höherer wissenschaftlichen Anstalten in  
Berlin”, s. 251-252, ”Litauischer Schulplan”, s. 276-277.

liga, deskriptiva, icke-normativa frågor, men inte i moraliska och estetiska, åtminstone inte som en del av sina utbildningar.

## Kognitiv, moralisk och estetisk bildning

Vad menas med moralisk och estetisk bildning? Med ”moral” avses ofta frågor om skyldigheter mot andra och om vad som är rätt och fel handlande. Men i en vidare bemärkelse handlar moral också om det som kallas ”det goda livet”, eller frågan enligt vilka värden man bör leva sitt liv, ett problem som var centralt i antik filosofi.<sup>28</sup> Människor har förmågan att kritiskt reflektera över de grundläggande normer och värderingar enligt vilka de lever och att ompröva dem, och sådant ”radikalt värderande” hör till moralens område.<sup>29</sup> Med ”moral” i vid mening kan även avses en sorts praktiskt-reflektivt tänkande om mål och medel, åtminstone i fall där gränsen mellan de båda inte är entydig. Så uppfattad handlar moral helt generellt om värden och värdefrågor, även estetiska, i motsats till rent deskriptiva fakta (eller ”fakta”) och frågor. I denna mening kan även en värderande reflektion kring till exempel den egna yrkespraktiken vara en del av det ”moraliska” tänkandet.

Moraliskt tänkande skiljer sig från icke-moraliskt inte bara genom att det handlar om värden utan också genom att moraliska ställningstaganden kan grunda sig på känsla (i en av *detta* ords betydelser; att ta ställning i ett beslut genom att tillämpa en etisk teori är till exempel inte att använda sin moraliska känsla i denna bemärkelse). Hur denna tanke än bör utarbetas moral-filosofiskt och moralpsykologiskt är den väsentlig för att förstå bildningsbegreppet. Humboldt säger i ett tidigare citerat stycke att det väsentliga i en utbildning syftande till bildning inte ”är att eleverna lär sig det ena eller det andra, utan [...] att minnet övas,

<sup>28</sup> Se t.ex. Martha Nussbaum, *Känslans skärpa, tankens inlevelse. Essäer om etik och politik* (Stockholm: Symposion, 2000), s. 29.

<sup>29</sup> Begreppet *radical evaluation* kommer från Charles Taylor, ”What is Human Agency?”, i Taylor, *Human Agency and Language. Philosophical Papers 1* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985), s. 15-44.

förståndet skärps, omdömet förbättras och den moraliska känslan förfinas”.<sup>30</sup> Minnet och förståndet hör till den kognitiva och omdömet och den moraliska känslan till den moraliska och estetiska bildningens område. För att bildas i ordets fulla bemärkelse krävs också att det estetiska, praktiska och moraliska omdömet förbättras, vilket i sin tur kräver att den moraliska känslan förfinas. Moralisk bildning berör ”hjärtat” och inte bara ”huvudet”.

Den amerikanska filosofen Martha Nussbaum hävdar med utgångspunkt i bland annat Aristoteles etik att känslor eller känslodispositioner kan bildas (odlas, tränas) och att detta är ett viktigt utbildningsmål.

Den agent som intellektuellt kan urskilja att en vän lider nöd eller att en älskad människa har dött men som misslyckas med att svara på dessa fakta med lämplig medkänsla eller sorg saknar uppenbarligen en del av den aristoteliska dygden.<sup>31</sup>

Människor i besittning av praktisk vishet, både när det gäller det offentliga och det privata livet, odlar känslorna och fantasin både hos sig själva och andra [...]. Dessa människor befrämjar en utbildning som bygger upp fantasin och känslorna genom ett studium av de litterära och historiska verken och lär ut vilka reaktioner som är lämpliga vid vilka tillfällen [...]. När vi letar efter privata förebilder och offentliga ledargestalter bör vi önska oss att kunna vara säkra på deras känslighet och emotionella djup lika mycket som på deras intellektuella kompetens.<sup>32</sup>

För att handla rätt räcker det inte att veta vad som är rätt. Man måste också vilja det.<sup>33</sup> Didaktiskt kan detta kopplas till den viktiga inlärningsfaktor som består i elevers och studenters motivation. Det är svårt att lära elever eller studenter sådant som

<sup>30</sup> Humboldt, ”Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König”, s. 205.

<sup>31</sup> Nussbaum, *Känslans skärpa, tankens inlevelse*, s. 80, 82.

<sup>32</sup> Nussbaum, *Känslans skärpa, tankens inlevelse*, s. 87.

<sup>33</sup> Jfr Humboldt, ”Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König”, s. 200.

egentligen inte intresserar dem och som de inte ser någon användning av, annat än att få ett önskat betyg, och om man lyckas blir kunskaperna ofta för grunda för att påverka studenternas tänkande nämnvärt ens i frågor där relevansen är uppenbar. Detta är ett av argumenten för den typ av lärandemål som i Bolognaprocessen kallas ”värderingsförmåga och förhållningssätt”.

Dessa [värde- och beteendesystem] bestämmer hur en individ angriper ett problem, vad han ser som viktigt i det, vilka möjliga lösningar han tar i beaktande och hur hårt han håller fast vid sin ursprungliga problemförståelse (vilket avgör hur beredd han är att ta sig ur återvändsgränder). De beteenden som ingår i dem hör inte i egentlig mening till den kognitiva domänen, men påverkar hur de kognitiva beteendena tillämpas i problemlösning.<sup>34</sup>

De värderingsmässiga, icke-kognitiva aspekterna av bildningsprocessen har en avgörande betydelse eftersom kognitiva förmågor inte kan komma till positiv användning om de inte utvecklas parallellt med vissa attityder. Kunskapsutveckling måste åtföljas av personlig utveckling.

## Transformativt lärande som didaktik för bildning

Om en fri moralisk utveckling ska ske på högskolenivå måste den byggas på någon form av ”negativ” didaktik. Vad kan en sådan didaktik för moralisk och estetisk bildning innebära?<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom & Bertram B. Masia, *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 2: Affective Domain* (White Streams, N.Y.: Longman, 1964), s. 167. Se även Åsa Lindberg-Sand, *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner* (Lund: Centre for Educational Development, Lunds universitet, 2008), s. 38.

<sup>35</sup> Om bildningens didaktik, se även Gustavsson, *Bildning i vår tid*, s. 248-271, Högskoleverket, *Bildning i svensk högre utbildning – en översikt med exempel från 34 lärosäten*, Högskoleverkets rapportserie 2002:35 R (Stockholm: Högskoleverket, 2002) och Högskoleverket, *Fem lärare om bildning*, Högskoleverkets rapportserie 2007:40 R (Stockholm: Högskoleverket, 2007).

Några av svaren, tror jag, kan sökas i den pedagogiska teori-tradition som kallas transformativt lärande (*transformative learning*). Enligt Jack Mezirow, en av traditionens förgrundsfigurer, är transformativt lärande en process där vi

blir kritiskt medvetna om de kulturella och psykologiska förutsättningar som påverkar vårt sätt att uppfatta oss själva och våra relationer och vårt sätt att ordna våra liv. Jag kommer att kalla detta lärande om ”meningsperspektiv” [...]. [V]i genomgår avgörande faser av växt och utveckling, där gamla förutsättningar utmanas, nya färdriktningar tas ut och nya engagemang och lojaliteter formas.<sup>36</sup>

Genom ifrågasättande och omprövande av de egna ”självklarheterna”, förutsättningarna för ens handlingar, självbild, värderingar och övertygelser, sker alltså en personlig utveckling som inte bara omfattar de kognitiva funktionerna, utan även känslor och beteendemönster. Det kanske största hindret för utveckling är att de egna förutsättningarna blivit så självklara för oss att vi inte ens lägger märke till dem. Stephen Brookfield, en annan transformativt lärandeteoretiker, talar om hur ”vi är fångna i vår egen historia och begränsade av de oundvikligen snäva tanke- och handlingsparadigm där vi är hemtama”.<sup>37</sup> För att frigöra sig krävs en process av kritisk självreflektion.

Förmågan att föreställa sig och utforska alternativ till de rådande tänkesätten och levnadssätten är avgörande för kritiskt tänkande [...]. När vi inser att det alltid finns alternativ till förmodat oföränderliga övertygelsesystem, vanemässiga beteenden och väl etablerade sociala strukturer [...] utvecklar vi något som skulle kunna kallas reflektiv skepticism [...]. Människor börjar kritiskt betrakta sina tidigare värderingar, sunda förnuftsmässiga

---

<sup>36</sup> Jack Mezirow, ”Perspective Transformation”, *Studies in Adult Education* vol. 9, nr 2 1977, s. 153-164, 154.

<sup>37</sup> Stephen D. Brookfield, *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting* (San Fransisco: Josey-Bass, 1987), s. 91.

föreställningar och beteendemönster, och påbörjar det svåra arbetet att reflektera över nya självbilder, perspektiv och handlingar.<sup>38</sup>

Med dessa utgångspunkter kan man urskilja fyra moment i en ”negativ” pedagogik som kan främja både moralisk och kognitiv bildning. För det första behöver man bli medveten om de kulturellt och individuellt betingade förutsättningar som styr ens tänkande och handlingar – meningsperspektivet. Detta kräver som ett andra moment att man uppmärksammar alternativ till de egna handlings- och tankemönstren (och, kan man tillägga, inte bara uppmärksammar dem utan ser dem som rimliga eller till och med likvärdiga). För det tredje måste detta leda till en *kritisk självreflektion*, till att man kritiskt diskuterar de egna förutsättningarna och alternativen. Som en konsekvens av detta kan en förändring, eller transformering, av meningsperspektivet ske. (Tidsordningen behöver inte vara denna.)

En studie av lärande i en förskolläro utbildning ger ett konkret exempel på hur sådant lärande kan gå till.<sup>39</sup> Studien beskriver en kurs i ”reflektiv praktik”, där studenter först lyssnar på berättelser av erfarna lärare och reflekterar muntligt över berättelserna med fokus på de lärandeprocesser som beskrivs, särskilt processer av transformativt lärande. I nästa steg beskriver studenterna egna erfarenheter från praktikperioder inom utbildningen, med tonvikt vid särskilt negativa eller positiva händelser. Därefter identifierar de teman i sina praktikloggböcker och reflekterar över dessa med teoretiska begrepp, till exempel Donald Schöns begrepp reflektion i handling.<sup>40</sup> Slutligen skriver de en uppsats där uppgiften är att diskutera vad det innebär att bli en

---

<sup>38</sup> Stephen Brookfield, *Developing Critical Thinkers*, s. 8-10.

<sup>39</sup> Christine van Halen-Faber, ”Encouraging Critical Reflection in Preservice Teacher Education. A Narrative of a Personal Learning Journey”, i Patricia Cranton (red.), *Transformative Learning in Action. Insights from Practice* (San Francisco: Jossey-Bass, 1997), s. 51-60.

<sup>40</sup> Donald A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* (San Francisco: Jossey-Bass, 1987).



”medvetet reflekterande” (*intentionally thoughtful*) lärare.<sup>41</sup> Studenterna utforskar alltså sina egna handlingsmönster och föreställningar efter att först genom de erfarna lärarnas berättelser uppmärksammas på alternativ till dem, och med detta som grund får de i uppgift att formulera ett ideal, den medvetet reflekterande läraren, som kan jämföras med deras faktiska handlande och tänkande och som därmed ger en grund för kritisk diskussion av denna. På så vis skapas betingelser för en förändring av deras meningsperspektiv och de arbetssätt som grundar sig på det samtidigt som studenterna tränas i ett kritiskt-reflektivt förhållningssätt till den egna yrkespraktiken som de kan tillämpa på egen hand i framtiden.

Det finns tydliga paralleller mellan transformativt lärande och bildningstanken, särskilt som den senare utvecklats av Hans-Georg Gadamer. Bildning är enligt Gadamer en process där vi genom att konfronteras med det främmande, det i vårt perspektiv felaktiga, orimliga eller obegripliga, förändras genom att så att säga assimilera det främmande.<sup>42</sup> Vi lever i traditioner som vi till stor del är omedvetna om, men som blir problematiska när vi konfronteras med andra traditioner. Mötet med det främmande ställer oss inför frågor om det som dittills förefallit självklart och bortom tvivel. Resultatet kan bli att de egna fördomarna omprövas och att det främmande assimileras inom en ny horisont, ett nytt perspektiv, där de främmande föreställningar och handlingar vilka tidigare föreföll förkastliga och felaktiga nu framstår som rimliga. Liksom Mezirow och Brookfield ser alltså Gadamer konfrontationen med alternativ till den egna traditionen som en väg till självreflektion och självkritik och därigenom till personlig utveckling genom att det tidigare oreflekterade och mer eller mindre omedvetna perspektivet (förutsättningarna, fördomarna,

<sup>41</sup> Christine van Halen-Faber, ”Encouraging Critical Reflection in Preservice Education”, s. 54-55.

<sup>42</sup> Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod i urval*, övers. och red. Arne Melberg (Göteborg: Daidalos, 199), s. 23-34. Se även Bernt Gustavsson, ”Bildning som tolkning och förståelse”, i Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar* (Göteborg: Daidalos, 2007), s. 71-86.

horisonten) omprövas och utvecklas.<sup>43</sup> Bernt Gustavsson har med utgångspunkt i Gadamers teori hävdad att interkulturell förståelse är en paradigmatiske form av bildning, där tolkarens faktuelle och normativa perspektiv omvandlas genom konfrontation med andra tankehorisonter.<sup>44</sup> Fattad på detta sätt är interkulturell förståelse (interkulturell dialog vore ett bättre uttryck) ett specialfall av bildning, ett av flera möjliga sätt att stimulera till transformativt lärande och därmed till bildning i den mening som här skisserats.

## Slutsatser

Jag har diskuterat hur begreppet bildning bör förstås och hur bildning kan implementeras didaktiskt i undervisning. Bildning är inte bara kognitiv, utan även moralisk och estetisk. Det som utvecklas är inte bara förmågan till vetenskapligt och kritiskt tänkande, utan också ett gott moraliskt omdöme. Frihet är ett avgörande villkor för bildning, men den måste införas genom en gradvis progression mot mer ”negativ” didaktik, ett mer probleminriktat och självständigt lärande. Målet är att utveckla förmågan till ett kritiskt självreflektivt tänkande där man uppmärksammar förutsättningar för sitt eget tänkande och sina egna känslor och handlingar och granskar dessa kritiskt.

Låt mig avsluta med ett citat från filosofen och författaren Friedrich Schiller, skrivet ungefär samtidigt som Humboldts tidiga verk om bildning.

---

<sup>43</sup> Bildning som ett samspel mellan det egna och det främmande är ett tema i Bernt Gustavsson, *Bildning i vår tid*, och Jonna Bornemark (red.), *Det främmande i det egna. Filosofiska essäer om bildning och person* (Huddinge: Södertörns högskola, 2007).

<sup>44</sup> Bernt Gustavsson & Ali Osman, ”Kulturers lärande av varandra”, i Per-Erik Ellström, Bernt Gustavsson & Staffan Larsson (red.), *Livslångt lärande* (Lund: Studentlitteratur, 1996), s. 121-141. Se också Bernt Gustavsson, *Bildning i vår tid*, särskilt s. 228-247, och Stefan Jonsson, ”Apans bildningsresa. Europeiska bildningsidéer och postkolonial teori”, i Bernt Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar* (Göteborg: Daidalos, 2007), s. 199-221.

Naturen behandlar inte människan bättre än sina övriga skapelser; den handlar för henne så länge hon själv ännu inte kan handla som fri intelligens. Men just detta att hon inte blir stående vid det som blotta naturen gjort av henne – just detta gör henne till människa. I stället har hon förmågan att med förnuftet åter ta de steg, baklänges, som naturen anteciperade med henne, att omskapa tvångets verk till ett verk av fritt val och upphöja den fysiska nödvändigheten till en moralisk.<sup>45</sup>

Det framgår av sammanhanget att "naturen" här inbegriper kulturen, eller de förutsättningar och tanke- och beteendemönster som traderas genom insocialisering i samhället. Schiller betonar hur vi först övertar eller utvecklar dessa förreflektivt, utan att pröva dem kritiskt eller ens uppmärksamma dem, och bara i efterhand kan välja dem medvetet och fritt, sedan vi först konfronterats med andra sätt att tänka, känna och handla och tvingats ta ställning till dessa i förhållande till vårt eget. För att göra detta måste vi uppmärksamma våra egna förutsättningar och i den meningen följa oss själva i stegen baklänges. Detta frigörande, självreflektiva och kritiska tänkande i dialog med andra, som omfattar både tänkande, värderingar och känslor, är vad jag gärna vill mena med ordet bildning.

---

<sup>45</sup> Friedrich Schiller, *Schillers estetiska brev*, övers. Göran Fant (Järna: Kosmos, 1995), s. 24.