

## Bildningens motspråk

### I riktning mot en diskursiv bildningsförståelse

ANDREAS NORDIN

Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap  
Linnéuniversitetet, Växjö

**Sammanfattning:** *I artikeln argumenteras för behovet av ett diskursivt orienterat bildningsbegrepp. Med hjälp av begreppet motspråk diskuteras hur bildningsbegreppet kan tjäna som kontrast till den syn på livslångt lärande som dominerar i europeisk policy och som explicit kopplas till en tillväxt- och marknadsorienterad diskurs, där individens anpassningsförmåga och anställningsbarhet står i centrum. Konturerna till ett diskursivt bildningsbegrepp, som tar hänsyn till såväl diskursers konstitutiva funktion som individens möjlighet till överskridande, tecknas. Motspråk handlar både om att bildningsbegreppet erbjuder ett motspråk till kunskaps-samhällets ofta reduktionistiska och instrumentella kunskapssyn, och om motståndet och mötet med det annorlunda som en fundamental drivkraft för den diskursiva bildningsförståelsens kommunikativa relationer. Individ- och samhällsperspektiv knyts i det diskursiva bildningsbegreppet samman i en intern språklig relation och med maktaspekter med ett emancipatoriskt intresse. I artikeln argumenteras för att ett diskursivt orienterat bildningsbegrepp utgör ett fruktbart motspråk för att tala om ett livslångt lärande, som samtidigt kan hantera mångfald och komplexitet, och behovet av mänsklig samordning i kommunikativa termer.*

Bildningsbegreppet kan ses som ett av otaliga försök att fånga och begreppsliggöra människans blivande i världen som kultur- och samhällsvarelse. Bildning handlar då om såväl förmåga att förstå och hantera sin samtid, som vilka kunskaper, kompetenser och färdigheter som behövs för att klara av detta. Kan något sägas vara mer grundläggande än annat? En fråga som till följd av politiska och idéhistoriska förändringar över tid har lett fram till olika svar, en mångfacetterad historia som inte låter sig fångas inom ramen för denna text.<sup>1</sup> Jag nöjer mig här med att konstatera att ett begrepp som ska bidra till förståelsen av vad det innebär att bli människa i kulturell bemärkelse ständigt behöver tolkas och omtolkas i relation till sin samtid. Om så inte sker riskerar det annars att mista sin relevans som förklaringsraster och kan därmed förpassas till den idéhistoriska bakgården utan större sorgearbete.

Min utgångspunkt är dock att bildningsbegreppet rymmer ett viktigt pedagogiskt språk som inte låter sig fångas i några enkla och vattentäta definitioner. Ett språk som knyter samman kunskap och lärande med människors liv och handlande och som kommit att efterfrågas allt mer i takt med att omvärlden förändras.

Det som idag åter gör bildningsfrågan aktuell är emellertid den nya kunskapskultur som växt fram de senaste årtiondena som ett svar på globaliseringens utmaningar. Många tycker sig skönja ett framväxande kunskapssamhälle, där ordet kunskap uppträder i en mängd olika kombinationer (som kunskapssamhälle, -ekonomi, -organisation, -ledning, osv) och dessutom med starka utopiska energier. Det är just i denna situation, då man så ofta talar om kunskap, som ett växande intresse och alltmer desperat rop efter bildning kan urskiljas. (Kristensson Ugglå 2007 s 114 f)

Samtidigt går det inte, som jag nämnt, att utan problem applicera centrala begrepp i oförändrat skick på ständigt nya tidsrumsliga kontexter, de behöver leva med sin tid, vilket också gäller bildningsbegreppet. Ambitionen med denna artikel är att i någon mån bidra till en sådan nyorientering av hur bildningsbegreppet kan förstås utifrån en diskursivt orienterad ansats. Individens bildning blir då en fråga om hur hon formas i relation till, samt får kunskap om, sin omvärld inom ramen för alla de kommunikativa relationer hon är inbegripen i, såväl det diskursiva rummets medierade kommunikation där de kommunicerande parterna är åtskilda, som det fysiska mötet mellan två personer.

Med hjälp av begreppet *motspråk* (Gustafsson 2008) knyts bildningens potential till dess förmåga att bidra till ett vidgat perspektiv och att visa på alternativ. En rekonstruktiv ambition som Chouliaraki och Fairclough (1999 s 4) talar om på följande sätt:

There is a compelling need for a critical theorisation and analysis of late modernity which can not only illuminate the new world that is emerging but also show what unrealised alternative directions exist – how aspects of this new world which enhance human life can be accentuated, how aspects which are detrimental to it can be changed or mitigated. Thus the basic motivation for critical social science is to contribute to an awareness of what is, how it has come to be, and what it might become, on the basis of which people may be able to make and remake their lives.

Den perspektivering som det diskursivt orienterade bildningsbegreppets motspråk bidrar till syftar då inte bara till en bättre förståelse, utan också till ett mer välreflekterat utgångsläge för framtida handlande. På så sätt verkar bildningens motspråk i två riktningar, det är samtidigt något som människor möter och något de själva utövar genom sitt eget kommunikativa handlande i världen.

Artikelns första del tar upp några generella drag som utmärker dagens globaliserade samhälle. Därefter problematiseras hur formaliserat lärande

kommit att omfatta en allt större del av människors vardag som svar på det globala samhällets hårdnande konkurrens. Denna del är ett försök att spegla de förhoppningar som i Europa knyts till utbildningens möjligheter att generera tillväxt. Textavsnittet om motspråk utgör sedan en brygga till den motbild som det diskursiva bildningsbegreppet utgör samt en riktningsgivare för hur det skall förstås. Istället för det vidgade klassrummets endimensionella bild av lärande som anpassning, öppnar motspråket för ett deltagande subjekt.

Detta deltagande utvecklas sedan i textens huvudavsnitt som handlar om hur ett diskursivt orienterat bildningsbegrepp kan förstås i kommunikativa termer och hur det kommer till uttryck i vardagliga och mer formella praktiker. De inledande delarna om globalisering och det vidgade klassrummet är således att betrakta som en språklig fond mot vilken det diskursiva bildningsbegreppets motspråk artikuleras.

## EN GLOBALISERAD VÄRLD

Ett vanligt förekommande begrepp i försöken att beskriva samtiden är *globalisering*. En term som är komplex och inbjuder till en rad olika tolkningar. Avsikten i detta avsnitt är inte att försöka ge en heltäckande bild av vad begreppet rymmer, utan endast att lyfta fram några aspekter av särskild relevans för textens fortsatta argumentation.

Generellt kan man säga att globalisering på olika sätt anspelar på tanken att vi idag lever i en enda värld. Med det menas att såväl nationer, grupper som individer står i ett tydligare beroendeförhållande till varandra än tidigare. I globaliseringens initiala fas samspelade politiska och sociala faktorer tillsammans med starka ekonomiska incitament i utvecklingen mot en mer gränsöverskridande värld (Giddens 2003). En utveckling som intensifierades i takt med att informations- och kommunikationsteknologin fick ökad kapacitet och dess infrastruktur byggdes ut. Kristensson Ugglå (2007 s 115; kursiv i original) beskriver utvecklingen på följande sätt:

Det spektrum av djupgående förändringsprocesser som sedan 1970-talet präglat världen kan i huvudsak härledas tillbaka till två »motorer»: dels den informationsteknologiska revolution som för första gången i mänsklighetens historia möjliggjort en *global samtidighet*, dels en avreglerad världsmarknad där varor och tjänster i allt högre grad rör sig över nationsgränserna inom ramen för en *realtidsekonomi*. Det är den samlade centrifugala kraften från dessa båda »förändringsmotorer» som genererar globaliseringsprocessens obönhörliga förändringstryck och utvecklingsdynamik.

Hur långt man är beredd att gå i resonemanget kring globaliseringens omfattning och konsekvenser varierar, men oavsett argumentationslinje är de flesta överens om att alla i någon mån är indragna i en global och transformativ process där nya och delvis annorlunda strukturer växer fram parallellt med att en del gamla lever kvar. Bauman (2003) lyfter fram den globaliserade världens frikoppling mellan ekonomi och politik som ett exempel på hur nya strukturer

tar form. Tack vare utbyggnaden av informations- och kommunikationsteknologin och dess ständigt ökande kapacitet flyttas idag stora summor runt på den globala finansmarknaden utan att behöva invänta trögörliga politiska beslut. Gamla och nya strukturer lever på så sätt sida vid sida.

Ordet *global* anspelar inte enbart på något långt borta, någon annanstans, det globala kan också ses som konstitutivt för det lokala:

Globaliseringen är inte något som bara finns »därute» någonstans eller är verksam på ett avlägset plan och inte rör den enskilde individens angelägenheter. Globaliseringen är i stället något som finns »här inne» och som påverkar individernas nära relationer och inre liv på flera olika sätt. Våra personliga liv har ofrånkomligen förändrats som en följd av globaliseringens krafter som träder in i våra lokala kontexter och våra hem och kollektiv via operonliga vägar – media, internet och populärkulturen – men även genom att vi kan ha personliga kontakter med människor från andra länder och kulturer. (Giddens 2003 s 72 f)

Sennet (1999) lyfter in karaktärsbegreppet för att diskutera vilka individuella effekter den nya flexibla ekonomin kan tänkas få. Han betonar ömsesidighet, långsiktighet och pålitlighet i sociala överenskommelser som centralt för karaktärsbegreppet. Ett begrepp som bär spår av solidaritet och förmåga till försakande av kortsiktiga vinster till förmån för mer långsiktiga mål.

Det uppstår i det globala samhället en spänning mellan ekonomins krav på flexibilitet och den personliga karaktären, menar Sennet. Han lyfter frågan huruvida en mänsklig karaktär som rymmer ett långsiktigt perspektiv och möjligheter till varaktiga sociala band överhuvudtaget är möjlig i en flexibel kapitalism. Den osäkerhet som implicit ligger i tanken på en flexibel ekonomi genomsyrar enligt Sennet hela det globala samhället. Istället för att kopplas till specifika kriser eller katastrofer kan den ökade osäkerheten snarare ses som ett marknadsekonomiskt normaltillstånd med entreprenören som den idealtypiska bilden av människan (Sennet 1999).

En ökad osäkerhet kan alltså sägas vara inbyggd i själva grunden för det globala samhället. Också Stehr (2004) talar om en ökad bräcklighet i samhället som han menar gör det svårare att planera och förutsäga sociala förhållanden. Det globala samhällets enorma utbud och handlingsmöjligheter skapar vad Stehr kallar en social oro:

Framtidens kunskapssamhälle kommer att kännetecknas av ett spektrum av obestämbara faktorer, oväntade omsvängningar och andra obehagliga överraskningar. Kunskapssamhällets ökande bräcklighet kommer både att ge upphov till nya typer av moraliska frågor och frågor som rör vem eller vad som bär ansvaret för vårt samhälles ofta anförda stagnation. (Stehr 2004 s 19)

Utmärkande för beskrivningarna av det framväxande kunskapssamhället är att kunskap beskrivs som själva fundamentet för samhället i stort. Mot bakgrund av globaliseringens framfart ställs allt högre krav på individers förmåga att hantera denna kunskap också under osäkra omständigheter:

Bara sådana människor kan ta sitt ansvar, som bemästrar den svåra konsten att agera under ambivalenta och osäkra förutsättningar som fötts av variation och mångfald

säger Bauman (2000 s 47). En situation uppstår där människor har att hantera en rad nya utmaningar samtidigt som de institutioner som legat till grund för människors tidigare organisering av vardagserfarenheter inte längre känns igen. Globaliseringen påverkar på så sätt både människors sätt att se på sig själva och deras sätt att relatera till varandra (Giddens 2003).

## DET VIDGADE KLASSRUMMET

Den globala omstruktureringen har också kommit att förändra synen på kunskap. Med hjälp av begreppet *det vidgade klassrummet*<sup>2</sup> försöker jag här argumentera för att den logik och de spelregler som tidigare varit förbehållen formell utbildningsverksamhet i det nya kunskapssamhället även kommit att prägla livet utanför skolans väggar.

### En ny konception av kunskap

Certainly there appears to have been a remarkable coincidence between the development of more open systems of knowledge production on the one hand and on the other the growth of complexity in society – and the increased uncertainty in both. (Nowotny, Scott & Gibbons 2001 s 4 f)

Vad Nowotny med flera i citatet ovan anspelar på är den hybridisering som globaliseringen fört med sig. Kunskap och lärande genomsyrar idag alla nivåer i samhället och även om traditionella institutioner som högskolor och universitet lever kvar och upprätthåller vissa hierarkiska gränser så har dessa trots allt mist en del av sin forna legitimitet. En rörelse som Nowotny m fl (2001) talar om som en övergång från Mode 1- till Mode 2-samhället.

När barriärer mellan olika samhällsaktörer eroderar sker ett ökat överskridande; i horisontell riktning genom en ökad hybridisering mellan olika intresseområden och i vertikal riktning i det att gamla hierarkiska strukturer blir allt porösare:

With the state, market and culture a similar picture emerges – of categorizations that increasingly lack clear boundaries. /.../ Science to have become »fuzzy«, not because of its overall failure to demarcate its boundaries and still less because it is running up against its limits, but because its success has pushed it into ever more contextualized and contextualizing arenas. (Nowotny m fl 2001 s 28)

Den tämligen autonoma plats i samhället som universiteten tidigare åtnjöt efter humboldtskt ideal, kan inte garanteras på samma sätt när gränserna mellan stat, marknad och universitet suddas ut. Den differentiering och ökade grad av komplexitet som globaliseringens centrifugalkraft bidrar till, och som ofta förs fram som karaktäristisk för det postindustriella samhället, behöver dock kompletteras med bilden av en parallell homogeniseringsprocess. Globa-

liseringsens Mode 2-samhälle utmärks samtidigt av ökad differentiering i det att tillvaron splittras upp i fler beståndsdelar, hybridisering genom att dessa olika beståndsdelar griper in i varandra på nya sätt och homogenisering genom att gamla gränser suddas ut och globala aktörer får ökat inflytande över nationella intressen vilket bidrar till ökad likriktning inom en del områden.

En värld som är under ständig transformering kräver flexibla och anpassningsbara medborgare varför idén om det livslånga lärandet framstår som den självklara vägen för en kontinent med ambitioner på världsmarknaden. Begreppet lanserades för den bredare allmänheten i och med OECD:s rapport *Life-long learning for all* som kom ut 1996, samma år som det europeiska året för livslångt lärande lanserades inom EU (Kristensson Ugglå 2007).

Europeiska rådets möte i Lissabon 2000 framstår som en milstolpe i det fortsatta arbetet med att göra livslångt lärande till en gemensam ledstjärna för EU:s medlemsländer (European Parliament 2000). Vid Rådets möte uppmanades medlemsländerna, Rådet och Kommissionen att inom sina respektive befogenhetsområden verka för en enhetlig strategi kring livslångt lärande samt underlätta arbetet med dess implementering. Vidare beslöts att såväl utbildnings-, sysselsättnings-, forskningspolitik som frågor rörande social integration skulle inordnas under ramverket livslångt lärande:

The overarching priority of the Lifelong Learning Programme is to reinforce the contribution made by education and training to achieving the Lisbon goal of making the EU the most competitive knowledge-based economy, with sustainable economic development, more and better jobs, and greater social cohesion. Every part of the programme will give priority to action supporting development of national lifelong learning strategies by the countries participating and reinforcing collaboration between the different parts of the education and training system, strengthening the lifelong learning continuum, and supporting the acquisition of key competences. (European Commission 2006 s 2)

Det explicita syftet med detta omfattande arbete var att innan år 2010 ha gjort Europa till världens mest konkurrenskraftiga, dynamiska kunskapsbaserade ekonomi. För att kunna samordna medlemsstaternas nationella policyarbete lanserades »The open method of Coordination» (OMC) vars idé beskrivs som:

means of spreading best practice and achieving greater convergence towards the main EU goals ... a fully decentralised approach using variable forms of partnerships and designed to help Member States to develop their own policies progressively. (European Council of Ministers 2002 s 10)

Det handlar alltså om benchmarking, där det goda exemplet är tänkt att fungera som morot. Parallellt med att livslångt lärande görs till ett övergripande mål för unionen med tydlig koppling till arbetsmarknad och konkurrens-tänkande förskjuts successivt ansvar från stat till individ vad gäller målens rea-

lisering (Ball 2004, Fejes 2005, Nordin 2008). Det är alltså den lärande och inte staten som bär huvudansvaret för huruvida unionens målsättningar uppfylls eller ej.

Det nödvändiga lärandet lyfts fram som ett individuellt projekt vilket därmed ställer krav på den enskilda individen och hennes kapital, ekonomiska såväl som sociala, kulturella, och så vidare. Vislie (2008 s 165) beskriver denna problematik på följande sätt:

In principle a broadened repertoire of knowledge and skills should be available and equally valued in education. The main problem and a big challenge is, however, that in societies with continuously rising qualification demands and high levels of market competition, the wide, formally free, and equal repertoire of opportunities may not exist, or be a trap, particularly for poorly resourced young people.

Från att i flera av de tidiga policydokumenten<sup>3</sup> haft en starkt social och humanitär emfas där det livslånga lärandet sågs som en väg till ett rikare liv i bred bemärkelse, har fokus alltmer ensidigt kommit att riktas mot arbetsmarknadsrelaterade frågeställningar, där polariseringen mellan de som står utanför och de som befinner sig inuti utgör den bärande tankefiguren. De som i relation till utbildningsinsatserna ses som de behövande skall integreras med de redan »normaliserade».

Fejes (2006) menar att även om möjligheten alltid finns att utöva ett visst mått av diskursivt motstånd mot rådande normer så sker det inte utan kännbara konsekvenser, där de som av någon anledning faller utanför normen utmålats som de andra i behov av omvändelse. Gruppen som definieras som de andra är dock en ansenlig del av befolkningen. Såväl kvinnor, boende på landsbygden, äldre, handikappade, arbetslösa, flyktingar som sjukskrivna kan föras till kategorin.

Den starkt normerande bild som framträder handlar alltså om att människor i allt större utsträckning förväntas vara flexibla och med hjälp av ett ständigt lärande vara anpassningsbara till den flexibla ekonomins ständiga svängningar. En bild som bekräftar Sennets (1999) resonemang om den flexibla ekonomins inbyggda osäkerhet där alla alltid måste vara beredda på allt.

Att tala om en flexibel hållning och ett livslångt lärande utifrån enbart ekonomiska incitament blir dock från en pedagogisk synvinkel synnerligen problematiskt. Ett instrumentellt lärande vars språk inte förmår hantera grundläggande mänskliga behov som att kunna förstå och skapa sammanhang. Ett lärande som skapar distans mellan individen och hennes vardagliga aktiviteter liksom anpassningsförmåga utan klangbotten i hennes livsvärld och som tydliggör behovet av alternativa bilder och språk. Språk som också inbegriper människors möjlighet att agera mot. Motspråk som tar sin utgångspunkt i människors livsvärld och som bjuder in till aktivt deltagande i de kommunikativa praktiker inom vilka människor lär sig och formas.

## MOTSPRÅKETS KARAKTERISTIKA

Oavsett teoretisk utgångspunkt har mötet med det nya och okända varit ett återkommande tema i samtal kring den pedagogiska praktiken. Situationer där individer behöver reflektera över och bearbeta sina tidigare erfarenheter. Vygotskij talar om närmsta *utvecklingszonen* vilket är den situation där en människas tidigare erfarenheter och kunskaper inte räcker till som förklaringsraster. Lärarens uppgift handlar då om att hjälpa eleven mot denna zon där ett lärande kan ske.

Inom psykologin används ofta bilden av mentala scheman som omformas och omstruktureras i mötet med det okända. Från en mer samhällsorienterad utgångspunkt talar Habermas (1993) i sin diskursteori om hur mötet med det annorlunda kan kräva att saker lyfts ur livsvärldens handlingspraktik för att göras till föremål för vad han benämner *diskurs*, vilket grovt förenklat kan ses som ett deliberativt samtal om vad saken gäller.

Oavsett utgångspunkt och sätt att beskriva vad som händer uppfattas motståndet som något av lärandets motor. Det är i mötet med detta annorlunda som våra invanda och oreflekterade för-givet-taganden utmanas och vi tvingas till reflektion. Gustafsson (2008 s 9) beskriver det på följande sätt:

Det är i dialogiska sammanhang som självförståelsespråket artikuleras och konfronteras. Den sociala gemenskapen är en viktig dimension för utveckling och växande. Lärande sker mellan människor, i ett intersubjektivt växelspel och kan inte enbart ses som något som sker isolerat hos var och en. Att lära sig något sker i en process där man låter sig utmanas och provoceras i sitt tankemönster. Genom att möta »det främmande» kan en distans till »jaget» skapas, som möjliggör att gränser för språk och handlande blir synliga.

Den bild av såväl individ som samhälle som målas upp utifrån tanken på ett förhärskande kunskapssamhälle och idén om det livslånga lärandet, som det utspelar sig i det vidgade klassrummet, kan sägas utgöra en dominerande diskurs idag. Sådana diskurser utövar såväl implicit som explicit makt över människor. En makt som Foucault (1982) talar om som immanent och alltid närvarande i mötet mellan människor. Maktens närvaro i de fria handlingarna utgör enligt honom en konstitutiv kraft för människans identitetsskapande. Den tillhandahåller vissa möjligheter samtidigt som den undanhåller andra, vilket gör att samhällseliga maktstrukturer kan sägas reproduceras i och genom diskurs.

Trots diskursers formativa kraft skall de utifrån en kritisk diskursanalytisk ansats inte uppfattas som tvingande (jfr Chouliaraki & Fairclough 1999). Även om de påverkar och genomsyrar individens handlande finns alltid en reell möjlighet att påverka i transformativ riktning, att utöva ett visst mått av motmakt, eller som Castells (2004 s 36) uttrycker det: »Power rules, counter power fights.» Det handlar om att inte oreflekterat acceptera det för-givet-tagna utan inta en kritisk hållning:

There is a compelling need for a critical theorisation and analysis of late modernity which can not only illuminate the new world that is



emerging but also show what unrealised alternative directions exist – how aspects of this new world which enhance human life can be accentuated, how aspects which are detrimental to it can be changed or mitigated. (Chouliaraki & Fairclough 1999 s 4)

Utifrån ett pedagogiskt perspektiv är människan beroende av motspråk för sin utveckling som samhälls- och kulturvarelse. Motspråk, »ett språk man inte redan har» (Gustafsson 2008 s 13), som konfronterar rådande konventioner och fördomar och provocerar till reflektion kring desamma. Det egna oreflekterade speglas då i den bild som det nya utgör.

Men motspråket utgör också det motstånd med vilket individen själv kan påverka sin diskursiva kontext. »Resistance is then seen as the breaking of conventions, of stable discursive practices.» (Wodak 2002 s 3) Möjligheten till motstånd i form av användandet av nya språk finns alltid i det att individen ses som både skapad av och skapare av sin diskursiva verklighet. Människan kan inte gå utanför språket, men kan med sina språkliga handlingar bidra till utformningen av de diskursiva praktiker hon själv ingår i. Motspråk kan på så sätt både vara något man möter och något man själv utövar.

Motspråket handlar inte bara om en kritisk hållning i största allmänhet utan om vilja till förändring. Motspråket är med andra ord framåtsyftande och bär inom sig vetskapen om att tingens ordning skulle kunna vara på ett annat sätt. Motspråket nöjer sig därför inte med en deskriptiv framställning av vissa sakförhållanden utan strävar alltid efter att visa på alternativ. I denna artikel handlar alternativet om en diskursivt orienterad bildningsförståelse, som i likhet med lärandet i det vidgade klassrummet kan öppna upp för samtal kring lärande och utbildning i vid bemärkelse, men utan den begränsning som det vidgade klassrummets ensidiga fokus på ekonomisk tillväxt och anställningsbarhet innebär.

## BILDNINGSBEGREPPET

### Bildningens rörelse

Redan i slutet av upplysningen växte bildningsbegreppet fram som en motreaktion mot vad som upplevdes som ett alltför ensidigt fokus på teknisk och ekonomisk framgång på bekostnad av sådant som var knutet till individens personliga utveckling:

Idéhistoriskt sett växte begreppet bildning fram i gränslandet mellan upplysning och romantik där både Kant och Hegel skrev sina verk. Bildningstanken riktades *mot* vad som uppfattades som upplysningens alltför snäva syn på rationalitet och dess företrädare hävdade etikens, personlighetens, språkets och traditionens betydelse för mänsklig utveckling. Det som förenade bildningens företrädare var deras skepsis mot »den hårda upplysningens» ensidiga inriktning mot ekonomi och teknik. (Gustafsson 2007 s 12; kursiv i original, min citering)

Historiskt växer bildningsbegreppet således fram som uttryck för en motreaktion mot samhällets dominerande diskurser. Kant och Hegel kom så småningom att stå som portalfigurer för två olika bildningstraditioner. Kant för en nyhumanistisk tradition vilken betonade människans autonomi, rätt och förmåga att tänka själv, tankar som sedan Humboldt byggde vidare på i sitt utbildningspolitiska bildningsprogram.

Den hegelska synen på bildning kom i stället att växa fram inom en hermeneutisk tradition. I motsats till Kant som betonade den autonoma människan lyfte Hegel fram bildningen som en samhällelig och kulturell angelägenhet. Det är i rörelsen mellan det bekanta och det främmande, mellan det egna och andras, som människan bildas, en tradition som förts vidare och vidareutvecklats av bland andra Gadamer (1997).

Hos honom betonas bildningens process snarare än dess innehåll. Bildning ses som en ständigt pågående process utan något bestämt slutmål. Här sympatiserar Gadamer med den kantianska tanken att människan är ett mål i sig, det är själva människoblivan- det som utgör bildningstankens resonansbotten. På så sätt tar bildningstanken tydligt avstånd från varje reduktionistisk ansats där lärande, kunskap och utveckling enbart betraktas som instrument i syfte att nå på förhand uppsatta mål.

Med hänvisning till Kant skriver Løvlie (2008 s 69) att:

uppfostran, framförallt den moraliska, handlar om människoblivan- de, om en mänsklighet som är sitt eget ändamål, och att undervisning inte kan reduceras till ämneskunskaper och metod.

En utsaga i skarp kontrast till det vidgade klassrummets instrumentella och marknadsorienterade syn på lärande.

Det är i kontrast mot dessa reduktionistiska synsätt på lärande som bildningsbegreppet kan tjäna som fruktbar motbild och en alternativ ansats att diskutera livslångt lärande utifrån, där bildning förstås i termer av både innehåll och förhållningssätt till detsamma knutet till det handlande subjektet (Gustavsson 1996). Bildning behöver alltså inte enbart förstås som något abstrakt och ogripbart, omöjligt att tala om. Men inte heller reduceras till att endast avse specifika ämneskunskaper likt det vi menar när vi i vardagstal säger att en person är allmänbildad, vilket oftast betyder att han eller hon besitter en ansevärd mängd kunskap av faktakarakter.

Bildning handlar här om både kunskap och människa. Bildningen är inte tom på innehåll och kan inte förstås som en isolerad företeelse, den måste alltid relateras till något eller någon och kan därmed sägas vara dialogisk till sitt väsen. En dialogisk process som inom den hermeneutiska traditionen kommit att beskrivas i termer av *utfärd* och *hemkomst* (jfr Gadamer 1997) där människan hela tiden utvecklas i mötet med det andra i en oändlig bildningsresa.

### **Bildningens lokus**

Inga begrepp växer fram i diskursiva tomrum, snarare skall de förstås i relation till just den diskursiva kontext de ingår i och hämtar sin legitimitet ur. Detta gäller också i högsta grad bildningsbegreppet som genom historien

kommit att knytas till en rad olika och ibland ganska problematiska intressen<sup>4</sup>. Bildning behöver alltså alltid relateras till något eller någon vilket gör frågan om bildningens lokus central. Olika bildningstraditioner har kommit att se olika på detta.

Inom den nyhumanistiska bildningstraditionen finns ett tydligt fokus på det autonoma subjektet. Det är människan själv som bildar sig, en tanke som också låg till grund för den svenska folkbildningsrörelsen. I studiecirkelverksamheten och på folkhögskolornas olika kurser erbjöds nya möjligheter till personlig förkovran, ett frihetsideal som till viss del urholkats i och med att folkbildningens institutioner också kommit att fungera som komplement till den kommunala utbildningsverksamheten. Så även om folkbildningsrörelsernas verksamhet än idag präglas av större frihet än övriga skolväsendet, har en successiv formalisering skett genom att till exempel erbjuda möjligheter att läsa in högskolebehörighet eller skraddarsy uppdragsutbildningar åt kommuner och företag. Utbildningar som kräver någon form av utbildningsbevis, vilket ställer högre formella krav på såväl innehåll som struktur samt att utbildningens mål ska kunna avläsas på förhand innan den startat. En utveckling bort från bildningstankens fria förhållningssätt mot ett mer målrelaterat och formaliserat tankesätt.

I den nyhumanistiska bildningstraditionen handlar bildning, grovt förenklat, om ett visst kunskapspensum som en individ har att tillägna sig för att därigenom kunna anses vara bildad. Synen på vilka dessa kunskaper skall vara har dock varierat över tid men med en gemensam tanke om att det är det fria subjektet som är bärare av detta bildande kunskapsstoff.

I den hermeneutiska traditionen har, som jag berört ovan, bildningens intersubjektiva aspekter lyfts fram på ett tydligare sätt. Dialogen lyfts fram som bärande princip, människan utvecklas i mötet med den andra. Gadamer (1997) talar om denna dialogiska process som en successiv horisontsammanmältning mot en för parterna mer gemensam syn på vad saken gäller.

Från en intersubjektiv utgångspunkt kan det dialogiska betonas på ett radikalt ontologiskt sätt i och med att det görs till själva utgångspunkten för människans blivande och varande i världen. Vi föds in i intersubjektivt konstituerande kulturella rum, eller delade livsvärldar, inom vilka vi formas som människor (Uljens 2001). En intersubjektiv utgångspunkt skall inte ses som ett förnekande av existerande subjekt, däremot betraktas dessa inte som autonoma i relation till den gemensamt delade kultur inom vilken de befinner sig, utan förstås i stället just som konstituerade inom densamma:

Det avsiktliga handlandet inom en intersubjektiv livsvärld *tillåter* självständigt reflekterande, autonoma subjekt. Intersubjektiviteten behöver därför inte tolkas så att min »inre värld» skulle upphävas även om denna »inre värld» konstitueras i förhållande till en gemensam livsvärld. (Uljens 2001 s 94; kursiv i original)

Även om jag anser att Uljens användande av begreppet *autonom* i sammanhanget leder tankarna åt fel håll, menar jag att han gör en viktig distinktion när han påpekar att en intersubjektiv utgångspunkt inte är liktydigt med ett absolut frånsägande av det subjektiva. Den visar bara på att dessa subjekt inte

kan förstås frikopplade från de språkliga och kulturella sammanhang de föds in i. Det sociala föregår på så sätt alltid det subjektiva.

Särskilt utmanande blir ett sådant synsätt i relation till bildningstanken, vars utgångspunkt ofta varit det slutna subjektets egocentriska bildningsresa (von Wright 2007). Med en intersubjektiv utgångspunkt förskjuts istället bildningens lokus bort från det isolerade subjektet i riktning mot det mellanmännsliga, det sociala och det delade. Genom att anlägga ett intersubjektivt och diskursivt perspektiv på bildningsbegreppet öppnas för nya möjligheter att tala om bildning i mer samhällstillvända termer. Bildning ses då inte bara som en individuell angelägenhet utan handlar också om hur vi förhåller oss till varandra i den sociala och delade verkligheten:

It is also within a perspective of legitimacy that the model of deliberation can be seen as a long-term project which is concerned with breaking down selfishness, misuse of formal authority and private egoistic aspirations in favour of deliberation for the public interest – a project which has to count on difficulties and resistance. (Englund 2006 s 10)

Ett diskursivt och intersubjektivt bildningsbegrepp kan knytas till tanken på en deliberativ demokratimodell, där det ömsesidiga ersätter det egocentriska och samhälls- och individperspektiv ställs i en dialogisk relation till varandra. Det handlar då snarare om vårt förhållningssätt till den eller det vi möter än om själva innehållet som sådant.

## BILDNING I VARDAGSPRAKTIK

Innan jag mer specifikt går in på bildning i vardaglig respektive vetenskaplig praktik behöver praktikbegreppet, förhållandet mellan socialisation och bildning samt hur olika röster kan förstås i det diskursiva rum som varje praktik utgör kommenteras.

### Praktikbegreppet

Ett grundläggande ontologiskt antagande är att människans sociala liv består av olika praktiker. Chouliaraki och Fairclough (1999) lyfter fram tre karakteristika för en praktik. (i) För det första handlar praktik om produktion av socialt liv, såväl ekonomiskt, politiskt som kulturellt. (ii) För det andra ingår varje praktik i ett nätverk av externa relationer till andra praktiker. Dessa externa relationer avgör också en praktiks interna uppbyggnad. (iii) För det tredje har en praktik alltid en reflexiv dimension: »[P]eople always generate representations of what they do as part of what they do.» (Chouliaraki & Fairclough 1999 s 22)

Praktiker handlar alltså om att koppla produktionstanken till att gälla produktion av socialt liv i stället för att som ofta görs enbart koppla den till sådant som har med marknaden att göra. I en praktik samsas fysiska, symboliska och diskursiva entiteter vilka utifrån en diskursiv ansats är lika verkliga och viktiga vad gäller deras förmåga att påverka praktiken. Vad som faktiskt

uttrycks inom en viss praktik hänger också intimt samman med det nätverk av externa relationer som den har till andra praktiker.

Dessa nätverksstrukturer hålls på plats av sociala maktstrukturer som kämpar om utrymme och legitimitet. Man kan säga att all praktik finns inbäddad i olika nätverk av maktrelationer, vilka bidrar till subjektens positionering inom respektive praktik. Den diskursteoretiska förståelsen av människan, som samtidigt reproducerande och rekonstruerande den diskurs som hon är en del av, omöjliggör den separation mellan individ och samhälle som ofta gjorts inom samhällsvetenskapen.

I stället hamnar fokus på de språkhandlingar som människor utför. När vi pratar med varandra gör vi alltså något som både påverkar oss själva och de sociala praktiker vi ingår i:

Discourse is a practise not just of representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning. (Fairclough 1992 s 64)

Det är med andra ord i den diskursiva praktiken som såväl den subjektiva som den objektiva världen får sin meningsfulla innebörd.

### **Socialisation versus bildning**

Inom de praktiker människan befinner sig i formas hon som kulturvarelse. Allt hon är med om under sin livstid kan därmed sägas vara bildande i någon mening (jfr von Hentig 1997). Såväl positiva som negativa erfarenheter bidrar till att forma henne till den hon är, något som får anses vara ett grundantagande utifrån en diskursteoretisk ansats. Från en pedagogisk utgångspunkt blir dock en sådan ingång till en diskussion om hur bildning kan förstås högst otillfredsställande och alltför onyanserad. Visst formas vi som människor av alla de erfarenheter vi gör, men allt detta kan rimligtvis inte kallas bildning i någon mer pedagogisk bemärkelse. Här blir en distinktion mellan socialisation och bildning nödvändig.

För att göra bildningsbegreppet meningsfullt som pedagogiskt begrepp avgränsar jag mitt fortsatta resonemang till de kommunikativa situationer vars deltagare har en intention att påverka och påverkas till skillnad från den påverkan som sker mer eller mindre omedvetet och som jag här väljer att kalla socialisation. En distinktion som också markerar att bildningsbegreppets relevans inte är knutet till ett visst fysiskt rum som exempelvis en skola eller ett klassrum. Bildning relaterar till alla de kommunikativa sammanhang vi befinner oss i, informella såväl som formella.

### **Indirekt och direkt kommunikation**

Bildningens intentionella kommunikation kan utifrån ett diskursteoretiskt synsätt delas upp i vad jag här väljer att kalla *indirekt* och *direkt kommunikation*. Indirekt kommunikation avser då all den kommunikation som pågår i ett samhälle utan att för den skull inbegripa ett fysiskt möte mellan två eller flera personer. Kommunikation som till sitt omfång ökat dramatiskt i takt med att informations- och kommunikationsteknologin byggts ut. Inte bara varianter

av det skrivna ordet kan föras hit utan även andra aspekter av kommunikation såsom musik, bilder och film med mera.

Till skillnad från ett fysiskt möte mellan två individer är denna medierade indirekta kommunikation inte begränsad av tid och rum. En text som ligger lagrad i någon form av media kan till exempel kommunicera till en rad olika publikationer och göra så över en utsträckt tidsperiod. I ett diskursteoretiskt perspektiv är därmed film, musik och texter av olika slag att betrakta som medierad diskurs (Chouliaraki & Fairclough 1999).

Thompson (1995) talar om den medierade masskommunikationen som en form av kvasiinteraktion<sup>5</sup>. TV, Internet<sup>6</sup>, böcker och reklam av olika slag är till skillnad från kommunikationen mellan två fysiska personer av mer monologisk karaktär. Det finns en tydligare åtskillnad mellan den eller de som ligger bakom budskapet och dess tänkta mottagare. Det handlar här om alla de budskap som ständigt möter människan och som på olika sätt syftar till att påverka hennes liv. Budskapen kan se olika ut i olika diskurser, men bildar sammantaget referenspunkter som individen har att förhålla sig till.

Det finns på så sätt hela tiden ett dialektiskt förhållande mellan struktur och handling där kvasiinteraktionen kan ses som en integrerad del av den diskursiva struktur som villkorar också det kommunikativa handlandet mellan två fysiska personer. Kvasiinteraktionens tid-rumsliga åtskillnad mellan de kommunikativa parterna innebär dock en reduktion av kommunikationens reflexiva potential. Den medierade kommunikationens indirekta språkspel är hänvisat till vad som skulle kunna beskrivas som en monologisk reflexivitet. Med monologisk reflexivitet avses här de mycket begränsade möjligheter som erbjuds till ömsesidighet, återkoppling och uppföljning. Budskapet är formulerat av någon eller några som utifrån sin specifika agenda haft vissa strategiska förhoppningar knutna till budskapets möjlighet att påverka andras liv.

Beroende på vilka resurser som står till förfogande eller vilka ambitioner som är knutna till budskapet utnyttjas sedan olika kommunikationskanaler för spridning. Ett visst mått av reflexivitet kan därmed sägas ha präglat budskapets produktion, varpå det medieras för att på olika sätt möjliggöra för andra att ta del av det. Hur budskapet sedan tas emot beror på en rad olika faktorer knutna till individens livsvärld.

Men oavsett hur reaktionen inför ett visst budskap ser ut och oavsett hur välreflekterat individens handlande än är, blir det inte mer än en respons på det budskap hon mött. Det finns inga, eller mycket begränsade möjligheter till dialog eller uppföljning av det budskap individen tagit del av. Det är sålunda relevant att tala om en monologisk reflexivitet eftersom såväl produktion som mottagande av budskapet kan innehålla reflexiva moment, dock utan att komma i omedelbar beröring med varandra. Det handlar alltså om en åtskild reflexivitet.

Den direkta kommunikationen syftar istället på det fysiska mötet mellan två eller flera parter och innefattar också kommunikationen via tecken och kroppsspråk. I ett sådant möte erbjuds andra möjligheter för deltagarna att fördjupa och följa upp ett samtal i en direkt och mer dialogiskt reflexiv kommunikationsprocess där deltagarnas konceptioner av sig själva, de andra och omvärlden utsätts för prövning. Som utgångspunkt för denna framställning

ligger antagandet att vi, när vi samtalar med varandra, skapar den verklighet eller livsvärld som vi sedan agerar utifrån. Habermas (2004 s 110; kursiv i original) uttrycker det på följande sätt:

I vardagspraxis kan vi inte själva använda språket utan att *handla*. Talet självt utförs i form av talhandlingar som i sin tur är inbäddade i interaktionskontexter och sammanflätade med instrumentella handlingar. Som handlande aktörer, det vill säga som interagerande och intervenerande subjekt, står vi redan i kontakt med ting som vi kan göra utsagor om. Språkspel och praktiker är *sammanvävda* med varandra.

Den dialogiska reflexiviteten handlar alltså om att vi i dialog med andra kontinuerligt är inbegripna i intersubjektiva processer där vi tillsammans skapar såväl våra personliga som vår gemensamma sociala verklighet.<sup>7</sup>

### Ett ömsesidigt förhållningssätt

Den direkta kommunikationens bildningsideal bottenar sålunda i en vilja hos de handlande subjekten till ömsesidig förståelse och omprövning som jag valt att benämna *dialogisk reflexivitet*. Reflexivitet syftar då inte bara på en snäv självinspektion, utan om att samtliga samtalsparter är beredda på en reell omprövning av sina antaganden (jfr Lund & Sundberg 2004). I verkligheten kan ett sådant ideal sägas vara utsatt för allehanda distorsioner relaterade till strategiska och ideologiska begränsningar av själva samtalsituationen. Ett kommunikativt brus om man så vill, som stör och hämmar samtalets bildningspotential.

Huruvida en samtalsituation kan anses vara bildande eller ej är därför ingen enkel diagnos att ställa. I själva verket handlar det i likhet med andra ideal, som till exempel demokrati eller solidaritet, om något som kräver ett visst mått av arbete (ömsesidigt sådant) för att kunna förverkligas. Själva utgångspunkten, för att tala om bildning i termer av motspråk, handlar om de möjligheter som ligger i mötet med den andra, med det som utmanar och tvingar till reflektion och omprövning.

## BILDNING I PEDAGOGISK VETENSKAPLIG PRAKTIK

När jag nu går vidare och diskuterar bildning i vetenskaplig praktik skall argumentationen inte förstås som unik för en pedagogisk vetenskaplig praktik utan snarare ses som ett exempel på en mer formaliserad praktik, som ställer högre krav på samtalets struktur och resultat än vad som är fallet i den vardagliga kommunikationen. Även här kan det vara på sin plats att påminna om den pragmatiska ingång som den diskursiva ansatsen och dess fokus på praktik ger vid handen, där vetenskap och teori inte betraktas som något väsensskilt från praktiken utan som internt relaterad till densamma.

Den vetenskapliga genomlysningen står i den kritiska traditionen i direkt relation till det mänskliga handlandet:

Critical theories, thus also CL and CDA, are afforded special standing as guides for human action. They are aimed at producing enlightenment and emancipation. (Wodak 2002 s 10)

Praktiken är den handlingskontext inom vilken problem och frågor uppstår, vilka kan göras till föremål för mer kvalificerad diskussion i en vetenskaplig praktik för att sedan återföras till den praktik varur de emanerade. Så även om teori och praktik kan sägas anspela på olika aspekter av handlande inom en viss praktik handlar det i allt väsentligt om samma praktik och ett gemensamt intresse.

### **Ett mer kvalificerat samtal om vad saken gäller**

Till vardags kan människor till stor del välja vilket förhållningssätt de vill inta i mötet med den andra. De kan gå in i ett samtal med respekt för vad den andre har att säga, enbart vara ute efter att pådyvla sina egna åsikter, eller helt enkelt strunta i vad den andre har att säga. I den mer formaliserade praktiken kan andra krav ställas på såväl samtalets deltagare, struktur som dess slutprodukt. Habermas beskriver en process där något som utgjort ett problem i livsvärlden görs till föremål för en mer formaliserad samtalssituation på följande sätt:<sup>8</sup>

Genom övergången från handlande till diskurs lösgörs det som först naivt betraktas-som-sant från handlingsvisshetens modus och antar formen av ett hypotetiskt påstående vars giltighet betraktas som oavgjort under diskursens gång. Argumentationen får formen av en tävlan om de bättre argumenten för respektive mot kontroversiella giltighetsanspråk och tjänar kooperativa sökandet efter sanningen. (Habermas 2004 s 116 f)

När jag nu går vidare utgår jag till stor del från Habermas resonemang, dock med skillnaden att jag betraktar även detta kvalificerade samtal<sup>9</sup> som något som sker inom en viss diskursiv praktik. Även i den formaliserade praktikens mer kvalificerade samtal finns de samhälleliga och kulturella referenser, som varje individ bär med sig, inbäddade. I den vetenskapliga praktiken kan dock högre krav ställas på att dessa inte på ett otillbörligt sätt skall skymma sikten från vad samtalet handlar om.

Det kvalificerade samtalet skulle till och med kunna sägas handla om just detta, att i en samtalsprocess kvalificera en ståndpunkt genom att den i ett ömsesidigt samtal successivt frigörs från det snävt kontextuella och därmed vinner en mer generell giltighet. Det är därmed förhållningssättet och samtalsproceduren snarare än innehållet som kvalificerar samtalet som bildande. Fritzell (2006, 2009) menar att ett sådant förhållningssätt karakteriseras av öppenhet, frihet och kritik.

Öppenheten i samtalet handlar dels om en öppenhet utåt, i det att var och en som har något att bidra med är välkommen att göra så. Öppenheten riktar sig också inåt mot det samtal som förs. Det handlar då om en reell öppenhet mot olika åsikter och perspektiv vilka sammantaget bidrar till en mer fullständig genomlysning av den aktuella frågan. Frihet i samtalet syftar på att den kommunikativa process som samtalet innebär inte skall styras av fördomar, ideologier eller liknande.



Kritik slutligen, handlar om att alla samtal är inbäddade i olika diskursiva sammanhang som innehåller vissa grundantaganden och begränsningar som påverkar samtalets reella öppenhet och frihet. Kritiken avser en ifrågasättande hållning inför de argument som förs fram. Varför förs de fram som viktiga i sammanhanget och på vilka grunder? Det handlar om ett kritiskt ifrågasättande av anförda giltighetsskäl. I en sådan mer kvalificerad kommunikation betonar Habermas (1993) vikten av att deltagarna i samtalet går in under det gemensamma antagandet att trots den egna förförståelsen förhålla sig hypotetiskt till den aktuella frågan, vilket kan ses som en strävan efter ett mer symmetriskt förhållande mellan deltagarna.

Att några deltagare kan tänkas ha större kunskap än de andra i frågan ses som självklart. Vad Habermas analys implicerar är att denna kunskap skall komma till uttryck genom kraften hos de argument som anføres, snarare än i ett från början asymmetriskt maktförhållande mellan deltagarna. Han säger vidare att den validitet som samtalets slutprodukt kan sägas ha hänger intimt samman med just frågan om i vilken utsträckning samtalssituationen förmått leva upp till dessa ideal. För att bildningsbegreppet skall fungera som analytiskt begrepp i en vetenskaplig praktik, behöver det dock brytas ned och konkretiseras ytterligare från fall till fall. Frågan om vad det skulle kunna betyda i den aktuella situationen behöver ställas om och om igen.

I ett kvalificerat samtal är det på så sätt samtidigt samtalets innehåll som deltagarnas förhållningssätt som kvalificeras. Dessa kan utifrån en diskursivt orienterad bildningsförståelse inte skiljas från varandra. Moira von Wright (2007 s 42; kursiv i original) beskriver ett bildande förhållningssätt på följande sätt:

Bildningen får sin mening och betydelse mellan människor som – på gott och ont – erkänner och bekräftar bildningen. Den förutsätter alltså en mångfald av människor och synpunkter, vilket inte utesluter att enskilda människor bär med sig (sin) bildning som erfarenhet och takt. Kanske utgör »bildningen» då den kraft som bär upp de mänskliga fenomen som *inte* kan fångas i listor och tabeller? Då skulle bildning inte enbart vara det som tar sig uttryck som förmåga att delta, utan rent av kunna beteckna den kraft att från en brytningspunkt mellan självet och världen våga frågan, vägra medverkan och tillåta förvåningen.

Bildning blir på så sätt inte primärt en fråga om tidigare utbildningserfarenheter eller specifika ämneskunskaper utan en fråga om individens möjligheter till aktivt deltagande, att kunna påverka såväl sin egen situation som det omgivande samhället. Ett deltagande som inte bara handlar om individens förmåga till arbetsmarknadsanpassning utan som också inbegriper frågor om hennes livslånga blivande i världen som samhälls- och kulturvarelse.

## KONKLUSION

I denna artikel har jag, utifrån en kritisk diskursteoretisk ansats, försökt teckna konturerna till hur ett diskursivt orienterat bildningsbegrepp kan förstås i

termer av *motspråk*. Med hjälp av de något grovhuggna distinktionerna mellan indirekt och direkt kommunikation och direkt kommunikation i vardaglig respektive pedagogisk vetenskaplig praktik, har ambitionen varit att vidga begreppet bildning genom att visa på hur individens bildning kan förstås som en komplex process i relation till en mångfald av kommunikativa relationer. Ett överskridande av traditionella föreställningar, där bildning antingen förstås som det enskilda subjektets kunskapsökande i världen eller som dialogen mellan två eller flera fysiska personer, kan därmed göras.

I det diskursivt orienterade bildningsbegreppet vidgas kommunikationsbegreppet till att gälla såväl olika former av medierad kommunikation som direkt kommunikation mellan fysiska personer och båda ses som delar av en konstitutiv, eller om man så vill, bildande social praktik. När människor kommunicerar bibehålls och förskjuts samtidigt subjektiva och delade föreställningsvärldar inom ramen för de möjligheter och begränsningar som språket tillhandahåller. Motspråkets emancipatoriska intresse knyts på så sätt inte till en för subjektet föreställd autonomi, utan till den frihet som förmågan att kunna hantera och utöva språk och motspråk ger.

Även om kommunikation alltid inbegriper någon form av innehållsligt stoff, argumenteras i artikeln för att det är förhållningssättet snarare än innehållet i sig som är bildande. Det bildande förhållningssättet beskrivs som reflexivt. Såväl indirekt som direkt kommunikation innehåller reflexiva moment, men i den direkta kommunikationen ges bättre förutsättningar för vad som i texten beskrivs som en ömsesidig reflexivitet och som är att betrakta som ett pedagogiskt ideal, ett idealt förhållningssätt som präglas av en ömsesidig strävan efter fördjupad förståelse hos de kommunicerande parterna kring vad saken gäller. Hur väl detta ideal faller ut i praktiken beror dock på en rad olika och kontextspecifika faktorer.

I artikeln görs också en grov distinktion mellan den direkta kommunikationen som sker i vardaglig respektive formell vetenskaplig praktik. I en vardaglig praktik där två personer kommunicerar med varandra finns inget omedelbart krav på ökad samsyn, de kan lyssna till varandra, acceptera eller förkasta den andres åsikter och därefter skiljas åt. Kommunikationen kan då sägas vara perspektiverande genom att den egna världsbilden bryts mot och utmanas av andras. Mötet med andra(s) språk bidrar alltid i någon mån också till det egna. Ett ömsesidigt reflexivt ideal skulle då kunna sägas handla om att låta så många röster som möjligt komma till tals i ett öppet och fritt samtal utan externa krav på ökad samsyn.

I den formella praktiken ställs dock andra krav på koordinerat handlande kring gemensamma uppgifter; ett mer kvalificerat samtal mot en mer gemensam hållning för samtliga att agera utifrån. En hållning som utsatts för prövning och som accepterats av samtliga parter vinner ökad legitimitet och kan därmed fungera koordinerande för framtida handlande. Men oavsett kommunikativ kontext och slutprodukt utgör möjligheten att utöva motspråk alltid en reell möjlighet, ett motspråk som lyfter fram individen som deltagare och vars kritik bottnar i vetenskapen om att tingens ordning alltid skulle kunna vara annorlunda.

Också uppbyggnaden av denna text är tänkt att förstås i termer av språk och motspråk, där den första delen är tänkt att tjäna som exempel på det marknadsorienterade språkbruk som kommit att dominera i policytexternas tal om ett livslångt lärande. Mot denna språkliga fond artikuleras sedan det diskursivt orienterade bildningsbegreppet som utgör artikelns motspråk, ett alternativt sätt att tala om livslångt lärande på, som förmår hantera en alltmer komplex omvärld utan att för den skull tappa bort människan.

Att enbart tolka ett livslångt lärande i ekonomiska termer med anställningsbarhet och individuell flexibilitet som diskursiva ledstjärnor för subjektets självdisciplinering, menar jag riskerar att bidra till den ökade sociala erosion som Sennet (1999) talar om. Ett lärande där kunskaper inte längre finner någon klangbotten hos den lärande själv och där omsorgen om den andre bytts ut mot egen vinning. Att utmana sådana reduktionistiska språk kring hur människors lärande i det globaliserade samhället kan förstås framstår som en central uppgift för en kritiskt orienterad pedagogik. Med denna artikel har jag försökt att ge ett litet bidrag i en sådan riktning genom att visa på bildningsbegreppets möjligheter att tjäna som utgångspunkt för ett sådant *motspråk*.

## ABSTRACT

Nordin, Andreas: The counter language of *bildung*: A movement towards a discursive concept of *bildung*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 15, No. 2/3, pp. 97–118.

*Europe is often described in education policy as a knowledge-based economy where knowledge is understood as fundamental for a European self-identity. A new and complex landscape where knowledge serves many different and diverse purposes is emerging and is elaborated in this article as the notion of the extended classroom. Against this background the aim of this article is to discuss the continental concept of *bildung* in terms of counter language. This is carried out both as a reaction towards global knowledge reductionism and as a definition of how to understand the concept itself. The paper takes its methodological point of departure in the critical discourse analysis (CDA) which conceives *bildung* as a discursive practice. As a reconstructive methodology CDA provides a language to elaborate on how people are formed within discourses, and reproduces them in different ways as well as how they can form part of their transformation. A theoretical sketch is presented on how to understand *bildung* in everyday conversation/discussions as well as in more formal research practices taking pedagogy as an example. *Bildung* is discussed as a reciprocal and reflexive approach where everyone must be prepared to reevaluate his or her previous understanding as well as to engage in the cultivation of others by using the possibility of counter language.*

Keywords: Bildung, communication, counter language, discourse, globalisation, reflexivity

## NOTER

1. För en genomgång av bildningens idéhistoriska framväxt rekommenderas Bernt Gustavsson (1996). Där beskrivs bildningsbegreppets framväxt samt aktuella ut-

tolkningar med särskild tonvikt vid hur det formulerats inom ramen för en hermeneutisk tradition.

2. Min användning av begreppet *det vidgade klassrummet* hämtar inspiration från användningen av begreppet *det vidgade textbegreppet*. Den utvidgning som åsyftas här inbegriper två parametrar. En tidsrumslig parameter som handlar om att lärande talas om som livslångt och livsvitt, alltså något som sker i alla sammanhang och genom hela livet. Den andra parametern syftar på graden av formalisering som ökat i takt med att talet om ett livslångt lärande knutits allt starkare till en arbetsmarknadspolitisk tillväxtdiskurs (jfr Nordin 2008). Kunskaper behöver dokumenteras i form av betyg, intyg, diplom eller liknande för att vara gångbara på arbetsmarknaden varför begreppet *det vidgade klassrummet* kan tjäna som en möjlig utgångspunkt för vidare problematisering av denna utveckling där den formaliserade utbildningens logik omfattar en allt större del av människors liv.

3. Här avses särskilt UNESCO:s tidiga policydokument från 1960–70 och då särskilt hur bildning kopplats till olika former av kategoriseringar. Som exempel kan nämnas uppdelningen av de så kallade sinnesslöa barnen i kategorierna de *obildbara* och de *bildbara*. De bildbara placerades på olika former av anstalter och fick från 1944 rätt till utbildning. De obildbara var istället hänvisade till vårdhemmen och det dröjde ända till 1967, då omsorgslagen trädde ikraft, innan alla barn med utvecklingsstörning fick lagstadgad rätt till undervisning.

4. *Bildning* har ibland också kommit att kopplas samman med nationell identitet där ett visst *bildningspensum* eller *nationell kanon* betraktats som nationens sammanhållande kitt. Bildande är då det kulturarv som är specifikt för en viss nation och som skall bevaras och överföras till nästa generation. Ett resonemang som om det dras för långt kan leda i riktning mot en segregering nationalism.

5. *Kvasi* skall inte förstås som att det skulle vara fråga om en mindre reell form av kommunikation utan endast att den sker utifrån andra grundförutsättningar.

6. Även om sociala medier under senare år möjliggjort en mer direkt kommunikation, gäller den enbart för en del av all den kommunikation som pågår via Internet. Den rumsliga åtskillnaden mellan de kommunicerande parterna kvarstår också varför jag menar att kommunikation som sker över Internet i allt väsentligt är att betrakta som indirekt till sin karaktär.

7. Jag gör här en åtskillnad mellan världen ur ett ontologiskt perspektiv där världen existerar oberoende av oss och ett epistemologiskt perspektiv där jag ser den objektiva världen som beroende av språket för att bli begriplig för oss. Det handlar alltså inte om en relativism där allt flyter, utan om att också den objektiva verkligheten är språkberoende för att överhuvudtaget vara möjlig att förklara och förstå.

8. Viktigt att notera här är Habermas användning av diskursbegreppet som skiljer sig väsentligt från det som används inom den kritiska diskursanalysen, vilken jag hänvisat till i min tidigare användning av *diskurs* i denna text. När Habermas (1993) talar om diskurs syftar han specifikt på en rationell samtalsprocess där samtalet handlar om att gemensamt komma fram till vad som utifrån rådande omständigheter kan anses vara det bättre argumentet. Efter att ha varit föremål för diskurs återförs resultatet till livsvärlden för att där bidra till en förbättrad utgångspunkt för framtida handlande.

9. Fortsättningsvis använder jag begreppet *kvalificerat samtal* synonymt med Habermas (1993) *diskurs* för att inte texten skall upplevas onödigt krånglig. Begreppet *kvalificerat samtal* har myntats av Christer Fritzell (2006, 2009) vid Institutionen för pedagogik, Psykologi och Idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet i Växjö och bygger till stor del på Habermas diskursetik. Begreppet, eller snarare konceptet, har kommit att användas som metodologiskt ramverk inom ett flertal forskningsprojekt vid nämnda institution och utgör även utgångspunkt för resonemanget i avsnittet »Bildning i pedagogisk vetenskaplig praktik» i denna text.

## LITTERATUR

- Ball, S.J. 2004: *Education for sale! The commodification of everything? The annual lecture 2004*. London: University of London, Institute of Education.
- Bauman, Z. 2000: *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Bauman, Z. 2003: *Liquid love*. Cambridge: Polity.
- Castells, M. 2004: Informationalism, networks, and the network society: a theoretical blueprint. I M. Castells (red): *The network society. A cross-cultural perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. 1999: *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh university press.
- Englund, T. 2006: *On deliberation as education*. NFPF Kongress, Örebro, 2006. 03.9–11.
- European Commission 2006: *Lifelong learning programme: Part I – Priorities of the 2007 general call for proposals*. (EAC/61/2006). Bryssel: Directorate-General for Education and Culture.
- European Council of Ministers 2002: Council Document 5828/02, <http://register.council.eu.int/pdf/en/02/st05/05828en2.pdf> (2008.05.20)
- European Parliament 2000: *Presidency conclusions*. Lisbon: European Council. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm) (2009.02.03)
- Fairclough 1992 *Discourse and social change*. Cambridge: Polity press.
- Fejes, A. 2005: New wine in old skins: changing patterns in the governing of the adult learner in Sweden, *International Journal of Lifelong Education*, 24(1), 71–86.
- Fejes, A. 2006: The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden. What is an educable adult? *Journal of Education Policy*, 21(6), 697–716.
- Foucault, M. (1982). The subject and power, I H.L. Dreyfus & P. Rabinow (red): *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago press.
- Fritzell, C 2006: A late-modern concept of *Bildung*. (Pedagogical Communication, Nr 2) Växjö: Växjö Universitet, Institutionen för pedagogik.
- Fritzell, C. 2009: *Kvalificerade samtal: Kunskap-mening-bildning*. (Pedagogisk kommunikation, Nr 9) Växjö: Växjö universitet, Institutionen för pedagogik.
- Gadamer, H–G. 1997: *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Giddens, A. 2003: *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. 1996: *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. 2007: Inledning: Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt. I B. Gustavsson (red): *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.
- Gustafsson, B.E. 2008: *Att sätta sig själv på spel. Om språk och motspråk i pedagogisk praktik*. Växjö: Växjö University press.
- Habermas, J. 1993: *Justification and application. Remarks on discourse ethics*. Cambridge: The MIT Press.
- Habermas, J. 1995: *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. 2004: Sanning och rättfärdigande. Richard Rortys pragmatiska vändning. I G. Skirbekk, G. (red): *Striden om sanningen*. Göteborg: Daidalos.
- Kristensson Ugglå, B. 2007: Flexibilitet eller bildning? I B. Gustavsson (red): *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.
- Lund, S. & Sundberg, D. 2004: *Pedagogik och diskursanalys. Metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. (Pedagogiska arbetsrapporter, Nr 5) Växjö: Växjö Universitet, Institutionen för pedagogik.
- Løvlie, L. 2008: Efterskrift. I I. Kant: *Om pedagogik*. Göteborg: Daidalos.

- Nordin, A. 2008: Lära för (arbets)livet. Om löften och begränsningar i diskurser om livslångt lärande. *Nordisk Pedagogik*, 28(2), 146–156.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. 2001: *Re-thinking science. Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.
- OECD 1996: *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.
- Sennet, R. 1999: *När karaktären krackelerar. Människan i den nya ekonomin*. Stockholm: Atlas.
- Stehr, N. 2004: En värld av kunskap. *Utbildning & Demokrati*, 13(1), 11–20.
- Thompson, J.B. 1995: *The media and modernity. A social theory of media*. Cambridge: Polity Press.
- Uljens, M. 2001: Om hur människan blir människa bland andra människor? *Utbildning & Demokrati*, 10(3), 85–102.
- Vislie, L. 2008: Education in an era of globalisation. *Nordisk Pedagogik*, 28(3), 161–172.
- von Hentig, G.H. 1997: *Bildning eller utbildning?* Göteborg: Daidalos.
- von Wright, M. 2007: Bildning i gränssnittet mellan självet och världen. I B. Gustavsson (red): *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.
- Wodak, R. 2002: What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. I R. Wodak & M. Meyer (red): *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.