

## Museer och bildning

Bildning är ett begrepp som beskrivs och definieras på olika sätt i skilda sammanhang. Det institutionaliseras på olika vis beroende på vilket syfte man har med verksamheten och vid vilken tidpunkt bildningsbegreppet används. Tar vi utgångspunkt i senare tid så sker en ny form av institutionalisering av bildningsbegreppet på 1990-talet. Det sker i Sverige inom skolan, inom kulturen och inom folkbildningens verksamhet. Man kan tala om en renässans eller en återanvändning av ett begrepp som dessförinnan varit dolt eller marginaliserat inom kulturens och utbildningens områden. Att begreppet kom att användas i utredningar, betänkanden och propositioner har sin bakgrund i den forskning som bedrivits under 1980-talet och återetableringen av bildning, med början i skoldebatten. I ett vidare sammanhang kan återkomsten av bildning och andra humaniserande begrepp ses som reaktioner på en ekonomiserad och teknifierad samhällsutveckling.

Med hjälp av begreppet verkningshistoria kan vi förstå denna återanvändning. Det innebär att ett begrepp som genomgående förekommer i den historiska utvecklingen, ibland med olika namn, omtolkas på olika sätt i olika tider. Bildning, *paideia*, är så en sak i den grekiska antiken, en annan under renässansen och ytterligare en under nyhumanismen på 1760-talet. Bildning i sin moderna form utformas främst i den tyska kulturen under denna tid, i gränslandet mellan upplysning och romantik. Det nyhumanistiska begrepp för bildning som då utformas av bland annat Gottfried Herder och Vilhelm von Humboldt blir det begrepp för bildning som kommit att dominera själva föreställningen om vad bildning är. Den historia som kan avläsas från den tiden fram till vår tid kan beskrivas och analyseras med hjälp av de två delar av bildningsbegreppet som från och med då varit dess centrala beståndsdelar, nämligen *fri oändlig process och förebild eller mål*. Därtill pendlar begreppsanvändningen ständigt mellan jämlikhetssträvanden och elitism, och mellan specialisering, eller splittring och sammanhang eller allmänorientering.

Det kännetecknande för bildningens utveckling är att någon av dessa två delar, den fria processen och målet, av bildningsbegreppet dominerar. I den renodlade romantiken frodas tanken om det fritt skapande geniet som utan

förebilder och mål skapar sig själv i full frihet. I tider av renässansförsök kommer den fria processen återkommande att betonas. Det sker oftast i opposition av en förstelning som skett av bildning till ett hallstämplat gods att inhämta eller föreskrivna mål och förebilder. I de mest dynamiska exemplen för renässans hålls dessa två delar bildningsbegreppet samman och utgör en konstruktiv helhet. Det innebär att den fria processen är en given förutsättning, genom att bildning tar sin utgångspunkt i varje individs egna förutsättningar, och att dessa processer leder till ett mål eller resultat, som kan vara både individuellt och socialt. Så är till exempel fallet när det tyska bildningsbegreppet transformeras till svensk folkbildning under perioden 1880 till 1930.

Transformationerna av föreställningen om bildning kan så följas från den tyska kulturen, till de nordiska länderna. *Bildung* blir till *dannelse* och bildning när det institutionaliseras i utbildningssystemet, läroverk och universitet, och kom under 1800-talet till större delen att vara en elitär företeelse för "de bildade klasserna". I parallellskolesystemet blir bildning förbehållet den högre utbildningen, medan folkskolan får nöja sig med "katekes och disciplin". En första opposition och ett alternativ till detta kom att ske genom transformeringen till nordisk och svensk folkbildning. Grundtvig gör det på ett sätt i Danmark, främst med hjälp av Herders föreställning om nationen och folket som bärare av ett gemensamt språk och kultur. Detta institutionaliseras i den nordiska folkhögskolan. I Sverige gör Hans Larsson och Ellen Key en motsvarighet genom begreppet självbildning som institutionaliseras i den svenska studiecirkeln och folkhögskolan. Detta är exempel på hur en renässans åstadkoms genom anammandet av bildningsbegreppets fria process och mål i en sammanhållen dynamisk enhet. Det kännetecknande för den perioden är att intellektuella fångar in, språk-och begreppsliggör det som sker i folkliga rörelser. Det är kombinationen av intellektuella inflytelser och de klassiska folkrörelserna.

Genom etableringen av det nyhumanistiska bildningsidealet i det svenska utbildningssystemet och parallellskolan kom bildning att bli liktydigt med tillägnandet av ett klassiskt kulturarv, främst på läroverkens klassiska linjer. I nyhumanismen är den klassiskt grekiska kulturen, Aten 400 f.kr., mänsklighetens kulturella storhetstid, ett ideal för samtiden att leva upp till.

Den socialdemokratiska ecklesiastikministern Arthur Engberg representerar det synsättet i sin utbildnings- och kulturpolitik på 1930-talet, fram till andra världskrigets slut. Det som inte uppfyller kriterierna för den klassiska kulturens harmoni och balans, utesluts och marginaliseras till stor del. Ett välkänt exempel är när Engberg förbjuder Nationalmuséet att köpa in modern konst. Engberg blir på det sättet en motståndare till den kamp för enhetsskolan som fördes av hans partikamrater, som hade förankring i folkbildningens tradition.

Efter andra världskriget minskade betydelsen av bildningsbegreppet och på 1960-talet avskaffades det ur gymnasiet läroplaner. Ett intressant exempel på detta skede är Bengt Nermans bok *Demokratins kultursyn*, i vilken han kritiserar den förädlingstanke som ligger i den klassiska föreställningen om bildning. Ett sådant synsätt bortser från folkets intressen och dess sociala villkor, menar Nerman. På 1940-talet hade Nerman gjort ett försök att återskapa den fria processens bildningstanke inom Folkuniversitetets ramar. Men i efterhand är han självkritisk mot tanken att åstadkomma en bildning helt utan förebilder och mål, eftersom de ändå finns där i form av de traditioner som är med och formar oss.

Ersättningen för bildning kom i gymnasiet under 1960-talet att bli idé- och lärdoms historia och försök att återskapa bildningsbegreppet på ny grund. Ett exempel är Erik Hjalmar Linders *Bildning i tjugonde seklet*, som även innefattar naturvetenskaperna i bildningstanken. En lärobok skrevs, *Idé och samhälle*, av fysikern Tor Ragnar Gerholm och humanisten Gerhard Magnusson. När den politiska radikalismen växte fram i slutet på 1960-talet och följande decennium kom den pedagogiska progressivismen att bli ett alternativ i skoldebatten, gentemot den oftast dominerande förmedlingspedagogiken. Inom kulturens område kom senare Göran Palms bok *Kritik av kulturen* att få en motsvarande betydelse. Bildning kom i detta skede att förknippas just med något konservativt och gammalmodigt, som inte hade med den moderna tiden att göra.

I början av 1980-talet kom detta förhållande att förändras. Idéhistorikern Sven-Eric Liedman och pedagogen Donald Broady hade ett radioprogram 1983 om bildning. Själv studerade jag Arthur Engbergs ideologi och hade min förankring i svensk folkbildning. 1984 publicerade Broady en banbrytande artikel i den progressivistiska pedagogiska tidskriften *Krut, Kritisk utbildningstidskrift*, "Om

bildning och konsten att ärva”. Krut 3-4. Broady gör detta inlägg i en pågående politisk debatt där de konservativa vill införa bildning som liktydigt med läsning av de stora klassikerna, eller göra bildning till ett hallstämplat gods. Han poängterar bildning som fria processer, utan föreskrivna förebilder och mål, som en självaktivitet, ett fritt företag som företar med sig själv. Den pedagogiska debatt som pågick sedan några år mellan reformpedagoger och förmedlingspedagoger var vid den tiden brännhet. Kunskapsrörelsen hade formerat sig mot 70-talets progressivism i Paulo Freires tecken och gav ut tidningen Äpplet. Debatten var så polariserad att det inte gick att framföra ett tredje alternativ. Bildning som ett tredje alternativ, innefattande både subjektiva och objektiva inslag, skrevs senare in av Sven-Eric Liedman i Nationalencyklopedin.

### Bildning och kulturarv

I den klassiska bildning det fanns tillgång till vid den tid då *Skola för bildning* (1992) och *Minne och bildning* (1994) skrevs, var tradition och kulturarv centrala begrepp. De hade en specifik innebörd som därefter fått sällskap med andra sätt att förstå och hantera frågan om kulturellt arv. Själva grundtanken med kulturarv i relation till bildning är att den enskilda människan bildar sig genom att ta del av allmänmänskliga erfarenheter. Relationen mellan individen och mänskligheten kan sedan tolkas olika beroende på vad man anser vara det väsentliga för den enskilde att ta till sig av det allmänmänskliga. En första sådan avgränsning, idag kritiserad från andra formuleringar av bildningstanken, är ”det västerländska kulturarvet”. En andra avgränsning är ”det nationella kulturarvet”. Ser vi dessa avgränsningar i relation till den utveckling av bildningsbegreppet som skett därefter ställs de in i en kritisk belysning. Martha C Nussbaum, som haft avgörande inflytande över diskussionen om bildning i USA, hävdar i sin utveckling av det anglosaxiska begreppet för bildning, *liberal education*, att det idag är omöjligt att begränsa förståelsen av världen till enbart ”det egna”. Hennes recept är att kritiskt studera det egna arvet och studera andra kulturer, för att över huvud taget kunna ”veta något om oss själva”. Även i en postkolonial framskrivning av det klassiska bildningsbegreppet framstår ”kulturernas spegling i varandra” som alternativet.

En annan form av avgränsning för minne och kulturarv är vilket slags stoff som mest kan tänkas representera de allmänmänskliga erfarenheterna. Ett första

dominerande bud är skönlitteraturen. Nästa fråga är då vilken skönlitteratur? Här kan vi avläsa en skala från den klassiskt grekiska litteraturen, via föreställningen om en västerländsk kanon som representeras fram till vår tid, till att innefatta den realistiska litteraturen. Den modernistiska konstens ställning har varit oklar eller icke formulerad i flertalet framställningar om bildning. Den är närmare förbunden med ett hermeneutiskt bildningsbegrepp såsom vi kan utläsa den hos Gadamer och Ricoeur. Den starka poängteringen av skönlitteratur kan få sällskap med filosofiska, idéhistoriska eller kulturhistoriska kurser när syftet har varit att införa en bildningsdimension i högre utbildning. En vanlig beskrivning av klassisk *liberal education* är att den består av "Great books" och någon form av överblickande studier som ger sammanhang. Det brukar sägas att bildningstraditionen är esteticerande till sin karaktär, härstammande från Platons idé att det goda, det rätta och det sköna hänger samman och att skönheten framkallar andra värden. I den svenska folkbildningstraditionen representeras detta rätt väl både av Hans Larsson och Ellen Key. Key är en av de första att ge estetiken en vidare betydelse i den svenska bildningstraditionen. Det typiska är att se estetik som studier av den stora konsten, utan att medräkna eget skapande. Så också för Key, men hon lägger större tonvikt vid hantverket och estetikens roll i det vardagliga livet.

I *Minne och bildning* finns en fokusering på det institutionaliserade kulturarvet. Den historiska utvecklingen beskrivs så att det i ett första skede är legender och sägner som representerar minnet, och därefter hur kungamakten börjar använda sig av monument och arkiv för att bevara samhällets minne. Därifrån, vilket förläggs till ett par århundraden f. kr., är kulturarv tydligt förknippat med makt. Berättelsen om det förflutna blir maktens berättelse om sig själv och sina gärningar. Museernas uppdrag beskrivs mot den bakgrunden som ett samhällsuppdrag, vilket kan vara nationellt, regionalt och kommunalt. Museet uppfattas att ha antingen ett aktivt eller ett passivt kunskapsuppdrag, benämnt som arkiv eller teater. Fokuseringen ligger på samlingar och föremål. Det aktiva kunskapsuppdraget förutsätter någon slags pedagogik då föremålen inte bara ligger där som ett orört arkiv. Hur förmedlingen av kulturarvet ska gå till blir därmed en huvudfråga. Det påpekas att museerna varit präglade av traditionell förmedlingspedagogik och mindre av dialogiska processer, vilka både internationellt och inom folkbildningen varit dominerande.

I betänkandet *Skola för bildning* aktualiseras bildningstanken på ett delvis nytt sätt. Själva ursprungstexten för det som här står är Donald Broadys artikel från *Krut* 1984. Det är Vilhelm von Humboldts bildningstänkande som står i förgrunden i presentationen. En central utgångspunkt för förståelsen av den är begreppet *Lehr- und lernfreiheit*. Det innebär både lärares och studenters rätt att utforma sina egna studier. I sin radikala form kan det innebära att de studerande har möjlighet att frigöra sig från lärarens auktoritet och själva finna sina egna vägar. Bildningen beskrivs här två sidor, en subjektiv och en objektiv. Den objektiva är den vetenskapliga objektiva kunskap som föreligger och den subjektiva är den egna möjligheten att ta den till sig på sitt eget sätt. Den problematik som genomsyrar detta kapitel i betänkandet är förhållandet mellan mål och process. Den starka betoningen på fria processer finns med i artikeln från 1984, som nu står i motsättning till de mål i form av den målstyrning som samtidigt var föreslagen att införas i skolsystemet.

I *Skola för bildnings Bilaga 5* påpekar Broady att personlighetsutveckling och tillägnelse av kulturarvet varit intimt förenade i det klassiska nyhumanistiska bildningsbegrepp han utgår ifrån. I de läroplaner man står inför att producera i och med decentraliseringen, finns inte längre detaljerade föreskrifter om innehåll och därför måste var och en, ta ställning till vad bildning kan innebära, ett ansvar som i huvudsak tillfaller lärarna. Broady vänder sig emot föreställningen som dominerat under en tid, att bildning är liktydigt med ett färdigt bildningsgods, "en fast uppsättning kunskaper och förhållningssätt". Mot detta hävdar han att kärnan i det klassiska bildningsbegreppet är för människor som bildar sig, skapar sig, gör sig till något som inte fanns innan. "Bildning i denna mening är att åstadkomma något inte på förhand föreskrivet. Bildning är något människor gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig". Människans "bildbarhet" och "utträde ur sin självförvållade omyndighet" är den frihet som utgör bildningens möjlighet. Från detta levande nyhumanistiska bildningsbegrepp från 1700-talets andra hälft beskrivs sedan bildningens utveckling som en "förfallshistoria". Bildningsbegreppet har så "petrifierats", och de levande verbkonstruktionerna som "bilda", "skapa", "erfara" har förvandlats till substantiveringar, vilket medfört att bildningens kärna, att skapa sig till något som inte är föreskrivet på förhand, har försvunnit från själva förståelsen av

bildning. Under loppet av 1800-talet trängdes den tanken undan av föreställningen att bildning är ett hallstämplat bildningsgods.

Det nya med Bilagan i *Skola för bildning* i förhållande till artikeln i Krut 1984 är en tilltagande kritik mot den pedagogiska progressivismen och utsagor om förmedlingspedagogikens nödvändighet i skolan. Broady skiljer här mellan "ett inlärningspsykologiskt perspektiv" och ett "kulturvetenskapligt". Ur det första perspektivet kan det vara så att kunskaper inte går att lära ut förmedlingspedagogiskt, men ur det senare perspektivet tillhör "överföringen av vetande och värden till skolans centrala och ofrånkomliga funktioner. I ett demokratiskt samhälle är det rimligt att alla elever blir delaktiga av ett slags gemensamt 'kulturellt minimum'". Vilket detta minimum är överlämnas till lärarna.

Kritiken mot progressivismen inriktas mot två centrala delar av den: psykologismen och målrationaliteten. Psykologiseringen av lärandet i enlighet med utvecklingspsykologins lagar, strider mot tanken om människan som bildbar, men även mot självbildningstanken genom att utvecklingen ses som nedlagd i människans natur och lika för alla. "Studiet av människans psykologiska natur trädde i den filosofiska, pedagogiska och politiska reflexionens ställe", säger Broady. Med amerikaniseringen av det pedagogiska tänkandet har en böjelse för målrationala argument varit följden. Genom att bildningens kärna är att bli något icke på förhand föreskrivet, blir "bildningsmål" ett självmotsägande begrepp. "Den lärare som ställer upp ett bildningsmål och leder eleven dit och bara dit har misslyckats". Målen ansågs självklara i den klassiska progressivism som bär Deweys märke. Detta målrationala tänkande är i de direktiv som låg till grund för *Skola för bildning* förknippat med målstyrning som styrprincip. Broady insåg tidigt den konflikt som ligger i bildningstankens fria process och styrning med mål. Räddningen blev uppdelningen i uppnåendemål, de mätbara kunskaperna, och strävansmål, som var bildningens mål i ständig strävan.

Det är dock inte enbart konflikten mellan bildning och målstyrning som här är anledningen till kritiken av målrationaliteten. En huvudsaklig anledning är att värden och värderationaliteten trängts undan. De demokratiska värden som ligger i skolans uppdrag och varje människas egenvärde får stryka på foten för mål-medeleffektiviteten. Detta är ett nytt inslag från 1984. Kritiken av

målrationaliteten har under tiden 1984 och 1992 alltmer diskuterats i kulturdebatten och blivit ett centralt inslag även i forskningen. Frankfurterskolans alster har aktualiserats genom Habermas skrifter och i de nordiska länderna hade G.H. von Wrights böcker stort genomslag, särskilt *Vetenskapen och förnuftet* (1986). Broady öppnar genom den kritiken för det som blivit en av de mest omdiskuterade formuleringarna i *Skola för bildning*, att skolans värden består i "västerländsk humanism och kristen etik". Detta har blivit grundformuleringen för det som kommit att kallas skolans "värdegrund".

Denna kritik av målrationaliteten och den amerikanska progressivismen kritiserar målen och öppnar för de processer som beskrivs som den klassiska bildningstankens kärna. Målets själva ursprung i bildningsbegreppets framväxt är *Imago Dei*, Guds bild, som människan som fallen varelse ska leva upp till. Själv motsägelsen i Broadys sätt att resonera är att han framhäver bildning som fri process och kritiserar målen, men kritiserar ensidigt den pedagogiska progressivism som pedagogiskt arbetat för att dessa processer ska kunna äga rum. Genom att analysera bildningsbegreppets två centrala moment, fri process och mål eller förebild, kan vi se hur de fria processerna är subjektivt förankrade. Särskilt tydligt är detta i den form av progressivism som dominerade 1970-talet med Paulo Freire som främsta inspiratör. Subjektet och de egna erfarenheterna som start för vidare studier är här den centrala tanken. Förmedlingspedagogiken formulerades på nytt i klar polemik mot den formen av progressivism, främst av kunskapsrörelsen, eller "Föreningen för kunskap i skolan". Här finns embryot till den "katederundervisning" som idag proklamerats som något nytt. Det finns en klar linje mellan grundarna av kunskapsrörelsen och dagens förda skolpolitik, med Dagens Nyheters ledarsida som överförande instans. Det typiska för den formen av förmedlingspedagogik är betoningen av stoffet, godset, de färdiga kunskaperna. Genom en analys av dessa bildningens två delar, den fria processen och målet, kan en förening av bildningsbegreppets subjektiva och objektiva inslag tänkas, en förening mellan progressivismen och förmedlingspedagogiken. Den utveckling som inte gick att förutse vid tiden för *Skola för bildning* var hur de idealistiska mål som låg i målstyrningens princip strax förvandlades till resultatstyrning. Här har den målmedel-effektivitet som Broady kritiserade fått fullt genomslag. Bildning består just i föreningen mellan fria processer och mål.



I *Minne och bildning* ses bevarandet och levandegörandet av det kollektiva minnet som museernas främsta uppgift. Minnena delas i föremål och information, i vilken föremålen i sig kräver information som nyckeln till förståelse av dem. Detta är en märklig kombination då föremål och information i andra sammanhang brukar likställas så att föremål ska transformeras för att bli levande och information transformeras, det vill säga tolkas och förstås för att bli till kunskap. "Det kollektiva minnet" ställs sedan i relation till de kulturpolitiska målen från 1974. Dessa sammantagna utgör bildningsuppgiften för museerna. Spridningen av kunskap förbinds med kunskap om yttrandefrihet och särskilt kunskap om äldre tiders kultur. Relationen mellan museernas uppgift och bildningsuppgiften förblir logiskt oklar. Förståelse för helheter och samband framhävs som en central del av bildningsuppgiften. Museernas huvuduppgift är bildning. Den främsta uppgiften formuleras som "att aktivera det kollektiva minnet så att medborgarna i hela landet kontinuerligt kan utveckla kunskaper, färdigheter och berikande upplevelser. Kunskap sägs ha både ett egenvärde och ett "nyttovärde".

Museerna ingår i ett internationellt sammanhang och det kollektiva minnet sägs bli alltmer globaliserat. Det innebär en ohämmad tillväxt för både stora och små museer världen över. De praktiska konsekvenserna av detta dras i form av svensk biståndsverksamhet i främst Afrika, med goda exempel som förebilder. Det Sverige sägs ha att erbjuda i det sammanhanget är med den franske skandinavisten J.F. Battail uttrycker med ord som "folklig" och "folklighet". "...i ett sådant perspektiv utgör folkbildningen en utmärkt exponent för en typ av social kultur, eller en kulturell demokrati, som saknar motstycke söder om sundet." Här ingår personlighetsutveckling och medborgarfostran i kunskapsförmedlingen. Detta är en praktisk tillämpning av bildningstanken och bör utföras i samarbete med skolor, universitet och folkbildningsrörelser.

Själva definitionen av ett museum sägs vara "en institution som bevarar materiella vittnesbörd och dokumentation om det kulturella arvet och om människan och hennes miljö." Den svenska definitionen av ett museum som innebär museiutbildad personal och forskning behöver definieras om i relation till bildningsmålet och ställer medborgarna i centrum och bedriver verksamheter som bidrar till samhällets kollektiva minne.

I den utåtriktade verksamheten läggs det återigen fast att museernas främsta mål är att verka för bildning. Den underutnyttjade resurs som museerna utgör ska förbättras i samverkan med skolor, universitet och folkbildningsorganisationer. Den målgrupp som sägs vara svårast att nå är ungdomar 16-24 år. Den nya läroplanen från 1992 öppnar för en sådan samverkan vilket museerna inte tillräckligt uppmärksammat.

Varför bildning 1991-94?

Denna utredning och detta betänkande, *Minne och bildning* och *Skola för bildning*, ingår i ett större sammanhang, i en samhällsutveckling i vilken de kan ses som svar på olika problem. Den tredje utredning som föregår dessa i tiden är den som resulterade i *Folkbildningspropositionen* 1991. Ett fjärde inslag är Utbildningsradion som under samma tid undergår en liknande förändring. Det stoff som används i dessa utredningar är främst forskning som bedrivits om bildning under 1980-talet. Denna forskning var i sin tur ett svar på avsaknaden av humanistiska och demokratiska dimensioner i samhällsutvecklingen. Under 1980-talet hade en stark moderniseringsvåg svept genom Europa. Denna, så kallade hårda upplysning, med ekonomiska, naturvetenskapliga och tekniska framsteg i centrum, väckte insikten att kostnaderna för den utvecklingen i form av mänskliga värden höll på att gå förlorade. Ett märkesår för den nyliberala ekonomins kulmen kan förläggas till 1980-talets mitt. Inom utbildningens värld antog EU och OECD nya policyprogram som proklamerade Human Capital som ledande koncept, utbildning som investering i humant kapital. Kodnamnet för detta var livslångt lärande, vilket transformerades om från UNESCO's definition som innehåll andra moment. Inom kulturens värld kom småningom upplevelseindustrins doktriner att växa in i kulturinstitutionernas självförståelse. Denna kapitalisering hade föregåtts av en kombination av informations- och kunskapssamhällets framväxt. Informationssamhällets analytiker förlägger märkesåret till 1972. En märklig samtidighet sker i att kunskap proklamerats som en alltmer betydande produktionsfaktor i nationalekonomin, tillsammans med att uppfinningen av mikroprocessorn i datorerna lägger grunden till informationssamhället. Därtill görs de första banbrytande upptäckterna inom gentekniken.

En av de första banbrytande analyserna av det skeendet gjordes av Francois Lyotard i "The postmodern condition" (1979). Ursprunget till skriften var en

förfrågan från den canadensiska vetenskapsakademien att svara på frågan om vad som händer med kunskapen i datoriseringens tidevarv. Svaret Lyotard ger är kortfattat att kunskapen kommer att exterioriseras, avyttras, från människan och bli till en vara på marknaden. Kunskapens bytesvärde kommer att öka och bruksvärdet att gå förlorat. Med denna utveckling kan vi glömma allt tal om bildning som förutsätter kunskapens integrering i människan. Den skriften gav upphov till en annan diskussion om fragmenteringen av samhället och de stora berättelsernas död, medan dessa kunskapsdimensioner uppmärksammas mindre. Svaren på den utveckling som Lyotard besvarar på sitt sätt är många. I Sverige svarade humanister som G. H. von Wright med *Humanismen som livshållning* och efterföljande kritiska böcker emot instrumentaliseringen av samhälle och kultur. Emin Tengström svarade på ett liknande sätt i *Myten om informationssamhället* med en analys om vad som går förlorat när informationsmängden ökar och helhet och sammanhang försvinner. På liknande sätt kan man se det svar som kom från Arbetslivscentrum och forskningen om den yrkeskunskap som hotades försvinna i och med datoriseringen. Utgångspunkten var den vändning i förståelsen av Wittgenstein som Janik och Toulmin åstadkommit med *Wittgensteins Wien* i vilken det man kan tala om bytte plats med det man bör tala om. Relationen det sägbara och det osägbara bytte plats från den positivistiska tolkningen till att det osägbara fick prioritet. Tyst kunskap blev liktydigt med det osägbara, det som kan visas eller gestaltas.

Alla dessa svar gjorde att moderniseringen eller den hårda upplysningen inte blev den enda självklarheten. Den stora betoningen av värden och värdegrund kan ses som huvudingrediensen i den opposition som den starka ekonomiseringen och teknifieringen innebar. I utredningarna kom dessa motsättningar väl till synes. I den utredning som föregick Folkbildningspropositionen var under en tid frågan: "Effektiv utbildning eller bildning". På avgörande konferenser var huvudlinjen det tidigare med flest talespersoner, medan bildningsförespråkarna framstod som hopplöst gammalmodiga och förlegade. Det krävdes krafter från 1974 års kulturproposition för att vända på skutan. Liknande motsättningar finns i andra utredningar.

Användningen av begreppet bildning i de båda skrifterna Skola för bildning och Minne och bildning är i en jämförelse högst olika. Medan i Skola för bildning det finns en genomtänkt förankring i tänkandet om bildning och en medveten strävan i användningen av det, framstår användningen i Minne och bildning som något pliktskyldigt. Det blir här till ett begrepp som förknippas med människan och kulturarvet. Problematiseringen i förhållande till historiska användningar och de tolkningar som gjorts infinner sig inte. Det är som om begreppet bildning används där intet annat finns att använda. Själva omsättningen av det i museernas verksamhet syns aldrig. De stora samhällsförändringar som skett och som utredningen är till för att anpassa museernas verksamhet till, genomgår aldrig någon analys. Att det skett en internationalisering av stora mått sägs, men konsekvenserna av det dras aldrig. Det kollektiva minnet i förhållande till det mångkulturella samhällets innehåll av en mängd olikheter och skillnader nämns aldrig. I båda fallen lyser kritik av det man avser att vara ett alternativ till med sin frånvaro. Det borde ha varit uppenbart att kapitaliseringen av utbildning, kunskap och kultur var långt framskriden. Min analys hävdar att framväxten av bildning är ett svar på denna utveckling. Men vad det är man avser att vara ett alternativ till nämns eller kritiseras aldrig. Kanske har denna frånvaro bidragit till att bildning förblivit ett honnörsord utan egentlig betydelse vare sig för utbildning eller kultur. Det är fortfarande i media och i det allmänna medvetandet till större delen förknippat med en kanon, ett fastslaget gods. De pedagogiska potentialer som ligger i begreppet bildning, både för skola och museer återstår fortfarande att utveckla.

Bernt Gustavsson

