

BILDNING – FÖRAKTAD, MISSBRUKAD OCH OMISTLIG

Har bildningen en kod? Att tänka på bildning utifrån explicita regler, kriterier och lärandemål är att glömma att förståelse förutsätter att studenten lär sig att ifrågasätta sig själv och att hantera motstånd, skriver Ingeborg Löfgren.

Text: Ingeborg Löfgren

Jag minns första gången jag läste **Aase Bergs** poesi. Jag minns det exakt. Och exaktheten i minnet synes mig ha två källor. Den ena var så klart poesin själv. Kraften i hur den spräckte upp den hinna av damm och dumhet jag tyckte mig omgiven av, hur den slog upp som en blomma av levande, darrande och rörlig meningsfullhet. Som en skreva i fjärran som på håll sipprade ljus in i mörkret och avslöjade tillvarons mossbemängda källarhål, vanligtvis övertäckta av vardagens utspädda belysning. Poesin fyllde mig med både euforisk igenkänning (det är *detta* som fångas i orden!) och en slags förtvivlad och ensam stumhet (jag kan inte säga vad *det* är!). Det jag nu kan säga om detta ögonblick hade jag varken förmått eller torts säga något om då. Där och då kunde jag inte säga något alls. Förtvivlan och eufori brottades med något tredje, med/mot en förvirrad förlägenhet. Det är den andra källan till minnets klarhet: det man skäms över minns man ofta smärtsamt tydligt. Varför skämde jag då? Delvis var där väl småstadstonåringens självmedvetna bryderi: jag satt på ett tåg i Stockholm och kunde ses "läsa poesi". Men jag skämde också inför mig själv. Även när jag var helt ensam kunde en våg av förlägenhet skölja över mig: vem var jag att *få* läsa poesi? Vad inbillade jag mig förmå? Var jag så självgod att jag trodde att detta var menat för mig? Likväl kunde jag inte låta bli. Så jag försökte dölja boken och mig själv och svälja min egen ängslan för det preciösa.

Det man kan säga, för att tala med **Lars Ahlin**, var att Aase Berg var en av de poeter som fick mig att vilja *svara på tilltal*. Poesi sa något till mig som fick mig att vilja övervinna stumhet och skam. Hon bidrog till att jag ville (och sedermera vågade) läsa litteraturvetenskap i hopp om att komma poesin närmre. Kanske är det därför jag inte kan låta bli att gång på gång i min läsning av den nyutgivna debattboken *Den högre utbildningen. Ett fält av marknad och politik* (2012) red. **Daniel Ankarloo** och **Torbjörn Friberg**, erinra mig Aase Bergs artikel om bildning i DN i sommar (9/7). I detta fall har jag haft svårt att acceptera det alla litteraturvetare tidigt lär sig,

nämligen att poeten i poesin kan vara väsensskild från poeten som debattör eller kritiker. I *DHU* kritiserar bidragsförfattarna återkommande en syn på bildning, kritiskt tänkande, och relationen mellan student och lärare, som de menar har blivit alltmer förhärskande inom högskoleväsendet. Parallellerna mellan denna kritiserade inom-akademiska, kanske främst pedagogiskt förankrade, syn och Aase Bergs rasande antiintellektualism är nedslående. De förstärker så att säga varandra. Att bildningsföraktet går att hitta såväl inom akademien som hos en av Sveriges största poeter i Sveriges största dagstidning, visar dess överväldigande utbredning. Men hur kunde det bli så? Hur kommer det sig att en poet

Streetsmarta akademiker och kritiker finns redan, och de vet bäst vilken diskurs, metod, retorik eller teoretiska auktoriteter dagen kräver – vilka inte behöver vara desamma som vad deras omdöme har avgjort att problemets natur kräver.

som undervisar i kreativt skrivande kräks över beläsenhet? Hur kan universitetet bli antiintellektuellt? Låt oss börja med att se vad Aase Berg skriver.

Artikeln inleds på följande vis: " 'Lilla gumman, läs på!' – är en vanlig reaktion jag får på mina artiklar. Åtminstone är det andemeningen, och den uttrycks för det mesta av män äldre än jag själv." Därefter följer ett veritabelt raseriutbrott i vilket Berg avfärdar bildningens traditionellt framträdande position inom litteraturkritiken. Hon skriver: "Bildningen – och här snackar vi dessutom redovisad bildning, att berätta i texten att man är påläst – tycks övertrumfa alla andra kunskapsmässiga redskap, exempelvis livserfarenhet och öppen blick." Berg erkänner visserligen att beläsenhet kan vara ett verktyg för klassresenärer men hävdar att "skrävlet kring beläsenheten kan motverka detta syfte. [...] Kännedom om kannon handlar trots allt mest om att hålla reda på vad som har sagts tidigare och vem som har sagt det." Artikeln avslutas

på följande vis: "Jag tänker på mina gatusmarta skrivarestudenter från Hofors. Visst försöker borgerligheten fortfarande upprätthålla bildningsnormen, men de maktlösa kommer inte längre till högskolorna med mössan i hand. När de säger 'Jag hatar poesi', spänner ögonen i mig och förhoppningsfullt väntar på reaktionen, ser jag exempel på en mycket roligare och mer orädd kunskapsörst. I längden är det street-smart eller rent av fiskpinneklok som vinner." För Aase Berg tycks bildning alltså betyda behärskandet av en borgerlig, patriarkal kod, ett slags utantillkunskap (vem som sagt vad) som när den rapas upp inger respekt och kanske rädsla bland dem som inte kan denna kod och kanon (de som står maktlösa med mössan i hand). Nu håller dock denna borgerliga kod på att tappa mark. De streetsmarta ungdomarna är orädda och respektlösa. Aase Berg beskriver det hela som en befrielse i maktstriden mellan koder. Hon tror att de streetsmarta kommer "vinna" till slut.

Är det då som Aase Berg hävdar, att bildningen inget annat är än ett slags manlig, borgerlig innantillkunskap, något man "redovisar" t.ex. inom litteraturkritiken för att understödja den egna uppfattningens maktanspråk? Här kommer jag att tänka på den amerikanske filosofen **Stanley Cavells** begrepp "fraudulence". Det bedrägliga eller *fraudenta* (jag väljer här hellre en anglism än det svenska ordet "bedräglighet" för att betona att det rör sig om en specifik term) är enligt Cavell en inherent risk inom all konst och all konstkritik; den blir särskilt påträngande när en konstform blir modernistisk, dvs. när den når en filosofisk, självkritisk fas. Jag tänker dock att man kunde vidga begreppets bäring till att omfatta även vidare intellektuella områden. Risken att något blir fraudulent i Cavells mening finns i mitt tycke varhelst det självständiga, kritiska omdömet utövas. Alltså även, i synnerhet, inom akademien. Det fraudulent uppträder i det fallet när vad som ska vara självständigt, autentiskt tankearbete ersätts med mekaniska tillämpningar av modeteorier och name-dropping. När en "kritisk" mall eller etablerad kod (oavsett om den är feministisk, patriarkal, queer eller marxistisk) går på autopilot och anses bära sin egen giltighet för att den just nu utgör gällande lingo. Det fraudulent infinner sig när man skjuter över ansvaret för det egna tänkandet på någon auktoritet som då får garantera dess riktighet. Streetsmarta akademiker och kritiker finns redan, och de vet bäst vilken diskurs, metod, retorik eller teoretiska auktoriteter dagen kräver – vilka inte behöver vara desamma som vad deras omdöme har avgjort att *problemets natur* kräver. Aase Bergs uppfattning om bildning uttrycker ett slags skepticism om det kritiska omdömet giltighet. Risken att hamna i det fraudulent, en risk som allt självständigt tänkande löper, förstås som ett ofrånkomligt grundtillstånd: det finns ingen giltighet bortom olika koders godtyckliga maktanspråk. Bildning är bara utantillkunskap, bara kod – och varför skulle en kod vara bättre än en annan? Vad skulle kunna göra **Leif Zerns** omdöme mer värt att lyssna på än de streetsmarta ungdomarna i Hofors?

Vänder vi oss till *DHU* får vi en helt annan, ja motsatt, bild av bildning. Det är tydligt att Bergs ilska bottnar i köns- och klassorättvisor. Ambitionen är att upprätta de nertryckta. Det är förstås i sig en god avsikt – men hennes förståelse av deras nertryckthet och dess "lösning" är, menar jag, förfelad. Härvidlag finner man också en slående likhet mellan hennes missriktade demokratiseringsvilja och vissa peda-

gogiska uppfattningar om hur man ska hantera studenters, inte minst de från studieovan bakgrund, känsla av alienering vid universitetet. Flera av artikelförfattarna i *DHU* återkommer till hur pedagogiska krav på tydlighet och transparens i undervisningen (som explicita och på förhand angivna lärandemål, tydligare betygskriterier), snarare betyder att man gör *alla* studenter en björntjänst. Vad de får blir då något annat än vad som utlovades dem – i alla fall om den högre utbildningen inte bara ska vara främst en plats för ren (yrkes-) utbildning, där man kan tillskansa sig mätbara och avgränsade färdigheter och kunskaper, utan även en plats för bildning, en plats där studenterna fostras att bli självständiga och omdömesgilla människor. En återkommande uppfattning i denna bok, är att bildning, kritiskt tänkande, och intellektuell hederlighet och ansvar hänger samman. Väsentligen så. Men lika återkommande är oron för att vissa ändringar inom högskoleväsendet är i färd med att bygga bort förutsättningarna för det självständiga, kritiska tänkandet. Inte sällan i syfte att säkerställa det.

Är det då som Aase Berg hävdar, att bildningen inget annat är än ett slags manlig, borgerlig innantillkunskap?

Exempelvis skriver **Sharon Rider** att det idag finns en risk att "kritiskt tänkande", som den högre utbildningen ska träna studenten i, mekaniseras och därmed egentligen görs om intet. Vad är då "kritiskt tänkande" och hur är det kopplat till artikelförfattarnas förståelse av bildningsbegreppet? Exemplifierar Aase Bergs skrivarestudenter, som spänner ögonen i *lärares* och förväntar sig att läraren ska ansvara för och leverera förståelsen av poesi, och ge en förklaring till varför poesi inte är skit, kritiskt tänkande? Rider påpekar hur otaliga policydokument, utbildningsplaner, strategidokument och regeringspropositioner betyder värdet i att studenten lär sig tänka självständigt och kritiskt. Samtidigt försöker man i god *new public management*-anda säkerställa att detta mål uppnås genom att man utformar formella riktlinjer och styrdokument som ska definiera vad målets uppfyllan innebär. Studenten *anses* då, *enligt dessa dokument*, ha uppvisat självständig omdömesförmåga när hon möter på förhand ställda kurskrav och uppfyller förväntade resultat. Problemet är bara att ifall studenten *verkligen* ska tänka kritiskt och självständigt så är det inte möjligt att på förhand säga vad hennes "resultat" blir. Kritiskt tänkande, som en del av bildningens innebörd i utbildningen, innebär att man låter sitt omdöme fostras och kultiveras. Att lära sig tänka självständigt är visserligen något man *tränas in* i, men detta är inte något man kan göra eller erhålla *passivt* och man kan heller inte "drilla" fram det hos någon annan. Det är något man egentligen aldrig blir *färdig* med. Sålunda är det i strikt mening ingen "kompetens". Dess mognad kräver att studenten *kämpar* för att förstå. Erövrandet av självständig, kritisk omdömesförmåga kräver självövertagelse och arbete på det egna jaget, en självombildning. Därför utgör Bergs skrivarestudenter som lutar sig bakåt och väntar på lärarens respons i bästa fall ett barnsligt förstadium till riktigt kritiskt

tänkande. Så länge man tror att det är läraren som ska leverera "svaren" (själv ska man bara "ifrågasätta") har man ännu inte lyckats axla ansvaret för det egna tänkandet. Det är lika lite kritiskt tänkande att invänta effekten av ett "poesi är skit!", som det är en riktig fråga när femåringen för sjuttionde gången mekaniskt upprepar sitt "vafförårå!".

Att axla ansvaret för det egna tänkandet är svårt. Det kan ofta vara förvirrande och smärtsamt. Det är också något man gång på gång kan misslyckas med. I bästa fall har man en lärare som med exemplets kraft lockar fram den nyfikenhet, glädje och mod som gör att man orkar (fortsätta) försöka. För, som Torbjörn Friberg skriver i sin artikel i *DHU*, motstånd är en naturlig, nödvändig del i lärandets transcendens. Därför blir det tragikomiskt när högskolepedagoger och policymakare, inom vad Friberg kallar en "terapi-kultur", framställer detta motstånd som *hinder* för studentens lärande. Motståndet ses som tecken på att undervisningen inte är studentcentrerad nog, inte anpassad efter studentens eget tänkande. Men motstånd måste ju till för att studenten ska

Motståndet ses som tecken på att undervisningen inte är studentcentrerad nog, inte anpassad efter studentens eget tänkande.

få ett eget tänkande! Övertron till transparens och explicita kriterier hotar att vilseleda studenten. Den ger intryck av att allt det svåra man ännu inte kan, inte förstår *hur* man ska förstå, *borde* gå att göra begripligt på förhand. Men inga kriterier eller mål kan i sig själva *garantera* förståelsen av dem. Och ju specifika dessa kriterier är, ju mindre de kräver av initierat omdöme för att växla ut i genuint innehåll, desto närmre kommer vi en fraudulens satt i system. Dvs. medlen som skulle säkerställa det kritiska tänkandets utvecklande ställer sig i vägen för detsamma. Denna inbyggda fraudulens börjar då faktiskt likna Aase Bergs nidbild av bildningen. Utifrån tydliga lärandemål och kriterier för uppnådd förståelse drillas studenten i en på förhand given kod. Studenten kan inte själv bidra till att ompröva koden eftersom det inte finns någon erkänt giltig instans utanför koden att pröva studentens prövande mot. Men om ingen sådan finns, hur ska vi då jämföra t.ex. två olika, kanske motsatta koder inom ett ämne? Skulle vi, gud förbjude, tvingas lita på att akademikerna själva är så pass självständiga och omdömesgilla att de kunde kritiskt granska och pröva deras respektive giltighetsanspråk?

Det är intressant hur en sund vaksamhet gentemot subjektivitet och godtycke så lätt eskalerar till hysteri. Ibland undrar man om de som ivrar för alltmer långtgående reglering, systematisering och standardisering av högskoleundervisningen hemligen önskade att man kunde göra den mänskliga omdömesförmågan i sin helhet överflödig. Att det inte längre skulle behövas ett mänskligt subjekt. När jag började läsa litteraturvetenskap var jag länge oerhört frustrerad och besviken. Jag tyckte inte att jag lärde mig något riktigt *handfast*. Det var så olika bud gällande vad som var av intresse och vikt att uppmärksamma. Olika lärare gjorde på olika sätt, hade olika sätt att diskutera och argumentera,

reagerade olika på vad vi studenter sa och skrev. Jag minns att jag länge såg detta som något misstänkt. Satt de inne med en dold kod som de vägrade avslöja – med vilken de kunde se att dessa disparata sätt att läsa, diskutera, argumentera, dessa olika teoretiska, historiska, metodologiska förhållningssätt, faktiskt hängde samman och rörde *samma sak*? Eller följde de helt olika koder som de antingen inte såg var åtskilda eller inte brydde sig om att förena? Eller fanns *ingen* kod och allt prat var helt godtyckligt och arbiträrt? Jag inser nu i efterhand att mycket av min dåvarande törst efter mer teori och metod (till skillnad från min senare) var en törst efter explicita regler, kriterier, mål för litteraturförståelse. Det tog mig årtal av att läsa, skriva, tänka om och diskutera litteratur inom akademien innan det gick upp för mig att jag inledningsvis hade haft en bild av vad litteraturförståelse borde vara och hur den borde kunna förmedlas. En vag bild visserligen, men en som utbildningen inte svarat mot. Utbildningen hade gjort andra saker. T.ex. tvingat mig att göra saker jag från början inte haft en susning om hur jag skulle

ta mig an: tänka, tala och skriva om saker jag inte visste hur jag skulle tänka, tala, skriva om. Tvingat mig att söka efter ord jag inte visste att jag saknade förrän jag började leta. Under tiden jag brottats med litteraturvetenskapen försiggick en hel del under min radar. Jag tillskansade mig en viss beläsenhet som gjorde att jag kunde känna igen mönster, genre- och stilkonventioner, vilka gjorde litteraturen lättare att se i historiska och kulturella sammanhang och därmed lättare att tränga djupare

in i, komma närmre. Jag hade tränats i att jämföra och analysera texter och blivit skickligare på att identifiera vilka slags läsningar som kunde vara intressanta var och när, men också sett att med nyfikenhet och djärvhet kunde dylika förväntningar komma på skam. Jag hade uppövat ett tålmod som successivt minskade min känsla av oöverkomlig otillräcklighet i mötet med texter eller problem jag inte såg hur jag skulle lyckas begripa eller besvara. Efter ett visst antal försök, lyckade och misslyckade, hade erfarenheten lärt mig att förlita mig på ett slags hoppfull enträgenhet. Skammen tror jag aldrig helt kommer att upphöra. Men den har tuktats så att den inte längre skrämmer till tystnad. Då och då händer det nu att jag tycker mig lyckas sätta ord på *det där*. Jag är i efterhand tacksam för att mina lärare inte låtsades att den för många att tala, tala själv, självständigt, med egen röst och *ansvar* för det sagda – som bl.a. Aase Bergs poesi uppdagade att jag saknade – var mindre värd än att jag skulle uppmuntras att kämpa för den, ofta i blindo, i hopp om att en dag lyckas svara på tilltal. Jag är glad att de inte förledde mig att tro att det vore så lätt som att passivt inordna sig i en kod. Det går inte annat än att önska att *DHU* blir ett välläst debattinlägg i kampen för att bevara en högre utbildning, inom vilken studenter bereds den bildning som gör att de orkar och törs ge exempelvis Aase Bergs poesi det uppmärksamma läsarbete den förtjänar. Jag önskar det särskilt för de studenter som inte kommer från en studievän bakgrund.

Ingeborg Löfgren,
doktorand i litteraturvetenskap,
Uppsala universitet