



Språk för bildning

GRUNDTVIGINSTITUTET VID GÖTEBORGS UNIVERSITET, SKRIFTSERIE NR 15

Magnus P. Ängsal (Red.)



Språk för bildning

GRUNDTVIGINSTITUTET VID GÖTEBORGS UNIVERSITET, SKRIFTSERIE NR 15

Magnus P. Ängsal (Red.)

Innehåll

Eva Mark Förord	4
Magnus P. Ängsal Inledning	6
Per Holmberg Wilhelm von Humboldt kom aldrig till Peru <i>Om bildning som språklig rörelsefrihet</i>	12
Andrea Castro Bildningens språk	24
Magnus P. Ängsal Språk och ansvar <i>Några tankar om bildning i akademiska språkstudier</i>	38
Richard Sörman Att läsa franska: allmänbildning och tolkning	56
Monika Mondor »Att inte bli arg på en uteliggare« <i>Studentperspektiv på bildning</i>	72
Malin Petzell »Att förstå tankemönster bakom kasusfunktionen« <i>Forskar- och doktorandperspektiv på bildning</i>	88
Medverkande	104

Grafisk form: Linn Greaker
Tryck: Billes Tryckeri
Utgivningsår: 2015
ISBN: 978-91-976747-9-9

Förord

GRUNDTVIGINSTITUTETS VERKSAMHET söker bidra till universitetsgemensamt utbyte kring bildningsfrågor. Bildning har traditionellt varit ett sätt att sammanfatta syftet med akademisk undervisning. Det gäller samtliga fakulteter vid Göteborgs universitet vilket innebär att det pedagogiska bildningsarbetet utgår från olika vetenskapsområdens specifika förutsättningar.

Humanistiska ämnen arbetar traditionellt med bildning. Det är dock mer sällan som språkämnen lyfts fram i detta sammanhang. De associeras ofta till sådant som språkfärdighet och grammatisk kompetens med syfte att generera förmåga att kommunicera på främmande språk eller mer utvecklat på det egna språket.

Vi är samhällsvarelser och ingår därmed i kulturer tillsammans med andra, vi delar värden och normer, tillhör en eller flera språkgemenskaper och har därmed gemensamma begreppssystem. En individ måste ha vissa begrepp för att överhuvudtaget kunna ha uppfattningar om sig självt eller något annat. Akademiska språkstudier ger fundamentala insikter om hur varje människa gör världen begriplig genom att begreppslägga den.

Det språkliga uttrycket »bilda« betecknar bland annat människans formning till människa genom uppfostran och skolning. Tillägandet av språk bidrar till att skapa människan som samhälls- och kulturell varelse. Språkstudier är bildande i denna ursprungliga mening.

Akademisk bildning är forskningsgrundad och använder kri-

tiska perspektiv. Det handlar om en syn på bildning som tar avstånd från tanken att bildning har som funktion att bevara viss kunskap, tradition, kanon, kulturarv eller liknande. Bildningsarbete skapar sådant som nyorientering, sammanhang, att överge etablerade positioner, överblick, kritisk granskning, omvärdering eller träning i att använda nya perspektiv.

Den enskildes sätt att tänka och handla bestäms delvis av medlemskap i olika grupper samt av socialt konstituerade begreppssystem, kulturella värden och normer. Men hur vi faktiskt kommer att begreppslägga världen beror också på vår egen självständiga reflektiva, tankemässiga verksamhet. Reflektion är inte en socialt determinerad verksamhet även om dess »redskap« delvis är socialt förvärvade. Akademisk språkundervisning bidrar till att utmana oreflekterad kulturell trading. Ett exempel på det är nyläsningar av ikoniska texter och därmed ny, samtidsberoende förståelse av dem med kraft att ifrågasätta förhärskande bildningsideal.

Denna rapport är resultatet av projektet *Språk för bildning*. Det söker ringa in bildning både som teoretiskt begrepp och som praxis i akademisk språkutbildning inom främmandespråksämnen, allmän lingvistik och svenska/nordiska språk.

Projektledare är FD Magnus P. Ängsal, lektor vid Institutionen för språk och litteraturer. Han har planerat och genomfört projektet samt fungerat både som skribent och redaktör för rapporten.

GÖTEBORG, VÅREN 2015

EVA MARK / FÖRESTÅNDARE

Inledning

DEN SKRIFT SOM DU läser i just nu bär titeln *Språk för bildning*. Det kan tydas på två sätt. För det första vill titeln låta förstå att språk – eller mer precist: akademisk språkutbildning – kan och bör främja bildning. För det andra signalerar den att vi som bidragit till denna antologi sökt finna ett språk för att ringa in vad bildning är och hur den kan och borde vara relevant i språkutbildning. Denna dubbla betydelse blir möjlig tack vare det som brukar kallas polysemi. Ett och samma ord kan uttrycka två eller flera närbesläktade betydelser, vilket för övrigt också är förutsättningen för många ordvitsar. Substantivet *språk* används här alltså dels i betydelsen 'språkämnen', dels i betydelsen 'sätt att uttrycka sig på'. Prepositionen *för* aktualiserar i sin tur de båda betydelseerna 'till främjande av' och 'med avseende på'.

I det lilla ringar denna dubbeltydighet in språkets säregna dynamik. Att få upp ögonen för och lära sig utnyttja denna överrika potential av betydelser kan vara ett sätt att konkretisera språklig bildning. Men det finns andra synsätt på bildning – historiska, nutida, processorienterade, stoffligt inriktade etcetera. Dem ska läsaren möta i den här skriften, som innehåller sex kapitel om språk och bildning av lika många forskare inom språk- och litteraturvetenskapliga ämnen vid Humanistiska fakulteten, Göteborgs universitet.

Bakgrunden till antologin är projektet *Språk för bildning* som pågick under 2014. Projektet kan beskrivas som en trestegsraket. I ett inledande skede samlades deltagarna i seminarier och diskute-

rade historiska och nutida texter om bildning och språk. Flera av dessa texter skymtar fram som stödpunkter och referenser i kapitlet. Dessutom planerades gemensamt de individuella delprojekten, som i ett nästa steg presenterades i en föredragsserie vid Humanistiska fakulteten, Göteborgs universitet, höstterminen 2014. I det avslutande skedet har föreliggande antologi ställts samman.

Projektets syften var att 1) diskutera och problematisera olika förståelser av bildningsbegreppet i relation till kunskaper i och om språk, 2) fokusera bildning som pedagogisk praktik och vad det innebär för individen (studenten) som lär sig och lär sig om språk samt 3) relatera denna bildningspraktik till storheter som hänger nära samman med språk, till exempel kultur, mentaliteter, maktrelationer och individens plats i en globaliserad och mångspråkig värld. Moderna så kallade främmandespråksämnen inbegriper både litteraturvetenskapliga och språkvetenskapliga moment. Därför deltog också forskare specialiserade på litteraturvetenskap och litteraturhistoria i projektet.

När frukterna av vårt arbete nu föreligger i skriftlig form hoppas jag att vi någorlunda lyckats med föresatserna. Men att framhäva vikten av språkkunskaper har blivit något av en paradgren för debattsugna språklärare och akademiker. Man kunde alltså vid anblicken av den här antologin möjligen ge upp en resignerad suck och tänka: ännu en uttröttande partsinlaga om varför det är viktigt att lära sig språk?

Men hellre kan man läsa denna antologi som ett bidrag till en alltfjämt pågående diskussion om bildningens roll och förutsättningar idag. De senaste åren har en strid ström av böcker och artiklar om bildning publicerats i Sverige. Idén om bildning tycks utöva en närmast magisk attraktionskraft. Ofta framställs bildning som ett alternativ till den nyttoorienterade ordningen för dagen, där kunskaper mäts enligt tydligt angivna och förutsägbara lärandemål och där antalet studenter som klarar en kurs tycks viktigare

än innehållet, till följd av ekonomiska styrmedel. Men i ljuset av just språkkompetenser har bildning med några undantag hittills inte dryftats ingående. Här hoppas vi kunna lämna ett bidrag till diskussionen, som på ett allmänt plan ju också handlar om vad vi egentligen ska ha högre utbildning till. Vår ambition är att kolleger, studenter, lärare, övriga intresserade och kanske rentav en och annan beslutsfattare har glädje av idéerna och resultaten som vi lägger fram. Och förhoppningsvis blir det tydligt att bildning inte måste stå i motsats till utbildning, att bildning är möjlig i dagens högre utbildning. Det innebär inte att bidragen i den här antologin är samstämmiga. Tvärtom läggs olika och ibland motstridiga perspektiv och tyngdpunkter vid sidan av varandra. Några bidrag är visionära, essäistiska och fria i formen, andra är mer empiriskt orienterade och tar avstamp i den akademiska vardagen.

Volymen inleds med Per Holmbergs kapitel »Wilhelm von Humboldt kom aldrig till Peru. Om bildning som språklig rörelsefrihet«. Här tecknas en bild av de båda bröderna Alexander och Wilhelm von Humboldt i vilken upptäckaren och äventyraren Alexander står för rörelsen och resandet medan Wilhelm – som bidrog väsentligt till det moderna bildningsbegreppet – får stå representant för studier som stillasittande aktivitet. Ändå blir det tydligt att också Wilhelms bildningsbegrepp rymmer möjligheten till en inre rörelse, som överförd på språkkompetens kan förstås som språklig rörelsefrihet. Holmberg knyter denna insikt till systemisk-funktionell språkteori, där språk ses som resurser för meningsskapande. Genom språkstudier kan vi röra oss friare mellan olika språkvärldar och världen kan växa.

I det därpå följande kapitlet »Bildningens språk« konstaterar Andrea Castro att de texter och kunskaper som hör till bildningstraditionen eller anses bildande ofta har förmedlats via de stora västeuropeiska kulturspråken. Denna process hänger intimt samman med kolonialismen: världen beskrevs och klassificerades

utifrån särskilda perspektiv. Med en personlig utgångspunkt i sin uppväxt i Argentina visar hon att en nutida syn på bildning måste inbegripa röster som tidigare inte hörts. För att främja en sådan bred bildningssyn är läsning av skönlitteratur på olika språk och från olika geografier och kulturer avgörande. I detta ligger en viktig didaktisk utmaning i akademiska språkstudier.

Magnus P. Ångsal knyter i sitt kapitel »Språk och ansvar. Några tankar om bildning i akademiska språkstudier« an till de resonemang om språklig rörelsefrihet som Per Holmbergs för i sitt bidrag. Här utvecklas tanken att med rörelsefrihet följer ansvar. Ärendet är att peka ut en väg för hur medvetenheten om och ansvaret för det egna språkbruket kan stärkas i akademisk språkutbildning. Vägen dit kan vara medveten språkreflektion, det vill säga språkkritik, som konkretiseras med kursmoment från ämnet tyska.

Därnäst går Richard Sörman i närkamp med frågan vad det egentligen innebär att läsa franska på universitetet idag. I »Att läsa franska: allmänbildning och tolkning« pläderar han för att akademiska studier i franska jämte tolkande och teoretiska inslag måste förmedla allmänbildning: egennamn, geografiska platser, historiska händelser, centrala kulturella riktmärken. Alltsammans är kunskaper förutan vilka en student bara med svårhet kan orientera sig i de texter som han eller hon möter under sina språkstudier. Sörman identifierar i ett sådant kunskapsfokus också en möjlighet att ta universitetets bildningsuppdrag på allvar.

Volymen rundas av med två kapitel som båda bygger på enkätundersökningar. I Monika Mondors bidrag »'Att inte bli arg på en uteliggare'. Studentperspektiv på bildning« refereras och diskuteras en grupp engelskstudenters syn på bildning utifrån en enkät med fem öppna frågor. Sammantaget ringar studenterna in flera olika perspektiv på bildning. Generellt tycks de se bildning som process och utveckling, vilket de avgränsar från utbildning, som de anser vara målrelaterad. Mondor konstaterar i sin diskussion av enkätsva-

ren att bildning kan och borde främjas och synliggöras i akademisk språkutbildning med hjälp av självreflektion. Genom att lyfta lärandets pendling mellan det kända och det okända, det förutsägbara och det oförutsägbara, kan vi låta studenterna få upp ögonen för helheter och sammanhang.

Malin Petzell avslutar så antologin med »Att förstå tanke-
mönster bakom kausfunktionen'. Forskar- och doktorandperspek-
tiv på bildning«. Här presenteras och diskuteras en enkätstudie med
ungefär samma upplägg som Monika Mondors, genomförd bland
lärare, forskare och doktorander i språkämnen. De flesta respon-
denterna i studien hävdar att språkstudier i sig inte är bildande men
kan vara det. Flera av deltagarna i enkäten pekar på hur de for-
mella ramar – lärandemål, krav på genomströmning och så kallad
retention – som styr högre utbildning snarare motverkar än främjar
bildning i utbildning.

Avslutningsvis vill jag rikta ett varmt tack till Eva Mark vid
Grundtviginstitutet, Göteborgs universitet, som tog initiativ till
och möjliggjorde projektet *Språk för bildning*. Grundtviginstitutet
har även bekostat produktionen av denna antologi. Mitt tack går
också till ledningen för Institutionen för språk och litteraturer som
villigt har härbärgerat projektet. Jag vill också rikta ett tack till Linn
Greaker som formgivit den här volymen. Sist men ingalunda minst
önskar jag hjärtligt tacka samtliga projektdeltagare som inom ra-
men för den bildningsresa som projektet faktiskt varit har lagt ned
stor möda och mycket tid på sina delstudier och därutöver har hållit
deadlines med beundransvärd punktlighet. Till er alla ett stort tack
för ett gott samarbete!

GÖTEBORG, JANUARI 2015
MAGNUS P. ÄNGSAL

Wilhelm von Humboldt kom aldrig till Peru

Om bildning som språklig rörelsefrihet

PER HOLMBERG

DEN SOM INTRESSERAR SIG för idén om bildning stöter snart ihop med Wilhelm von Humboldt (1767–1835), en preussisk vetenskapsman och politiker som 1810 grundade Berlin-universitetet. Det var nämligen han som, i övergången mellan upplysningstid och romantik, kom att formulera vad vi nu betraktar som det klassiska bildningsidealet: att utbildning ska öppna för den studerandes möjligheter att bildas, växa som person och bli en vidsynt världsmedborgare. Mindre känt idag är att Wilhelm var en av två bröder. Det är om brödraparet Humboldt det här kapitlet ska handla, och om rörlighet, resor och stillasittande studier.

BRÖDERNA WILHELM OCH ALEXANDER: SPRÅKVE-
TAREN OCH UPPTÄCKTSRESANDEN

Wilhelm von Humboldt kom aldrig till Peru, inte heller till Kuba eller Amerikas förenta stater. Det gjorde däremot hans två år yngre bror Alexander, som vann ryktbarhet genom sina äventyrliga forskningsresor. Visserligen skulle Wilhelms uppdrag som preussisk diplomat under och efter Napoleonkrigen föra honom till Paris, Rom, Wien och London, men han kom aldrig i närheten av vare sig Humboldtpingviner eller Humboldts ullapor, djur som uppkallats efter

hans lillebror. Hade det varit min lillebror, hade jag varit avundsjuk. Nej, Wilhelm von Humboldt skulle göra sina viktigaste insatser inom två områden: utbildningsväsende och språkvetenskap. På utbildningens område är han alltså känd som tänkaren bakom bildningsbegreppet, och samtidigt som den minister som reformerade Preussens utbildningssystem efter kriget. Som språkvetare är han känd för att på flera punkter ha föregripit senare teorier om språk. Men världsberömd blev han aldrig; det blev hans bror.

Alexander von Humboldt (1769–1859), den två år yngre brodern, drömde tidigt om upptäckter i fjärran länder. Och lyckliga omständigheter gjorde att han efter naturvetenskapliga studier, tillsammans med den franske botanikern Aimé Bonpland, fick spanske kungens tillstånd för en vetenskaplig expedition genom den spanska kronans sydamerikanska kolonier. De var inte först att ta sig an uppgiften, det var faktiskt en svensk, Linnélärjungen Pehr Löfling, ett halvt sekel tidigare. Men till skillnad från Löfling kom de tillbaka. Och bättre kommunikationer för reserapporter och resereportage hade fått en värld av läsare i Amerika och Europa att under resans fem år (1799–1804) vänta på deras återkomst.

STILLASITTANDETS DILEMMA

Wilhelm von Humboldt ägnade dessa år åt tankar om bildning och språkvetenskapliga studier. Men någonstans måste ett tvivel ha smugit sig in. Om världen öppnar sig för unga människor att resa, hur ska bokliga studier motiveras? Och kanske drabbar detta tvivel språkstudier hårdast. Om det nu när kriget är över går att resa, mötas och lära sig språk av varandra, varför ska preussiska ungdomar studera språk på ett universitet i Preussen? Detta är ett tvivel varje pedagog borde ta på allvar. Varför ska mina elever eller studenter sitta stilla, läsa och skriva, när de istället skulle kunna leka, springa,

slå kullerbyttor, åka till farmor, ta spårvagnen till havet, båten över sundet, kanske flyga till andra delar av världen?

Det finns förstås flera sätt att motivera språkstudier. Ett vanligt skäl är ju just att språk är bra att ha på framtida resor, eller för andra möten med människor som talar eller skriver andra språk. Det tyckte väl Humboldt också, även den äldre brodern alltså. Han fick exempelvis nytta av sin franska i fredsförhandlingarna efter Napoleonkrigen, och som vetenskapsman. Men det instrumentella, nyttan, var inte ett argument i hans smak. Tvärtom ansåg han att sådana nyttoideal hade förflockat de vetenskapliga studier vars värde han ville återupprätta. Och dessutom tyckte han mycket om att studera språk som talades på platser dit han faktiskt inte hade lust att åka. Som kawi-språket på Java, vilket han ägnade många års studier utan att lämna Berlin.

Nej, hans ideal var bildning. Att studierna faktiskt ska komma att betyda något för hur jag växer till, bildas, som människa. Idag associeras nog sådana ideal inte så mycket med språkvetenskap, utan framförallt till studier av kultur och litteratur, ämnen som idag också ingår i akademiska studier. Och visst, Wilhelm von Humboldt umgicks med både Goethe och Schiller, och hans samlade verk rymmer en lång rad inte helt oävena sonetter. (Vi rör oss verkligen i det preussiska samhällets toppskikt!) Men som språkvetare hade han aldrig kunnat tänka sig att motivera språkstudier endast med tillgång till litteratur på originalspråk.

Mot bakgrund av vad vi kan kalla stillasittandets dilemma ska jag resonera kring vad Wilhelm von Humboldt har att säga om språk och därmed också om språkstudier. Jag ska argumentera för att Humboldts språksyn gör det möjligt att motivera språkstudier som något som öppnar för en inre rörelsefrihet som har ett värde i sig. Redan innan vi ger oss iväg på någon resa i Alexanders fotspår. Wilhelm von Humboldts viktigaste språkvetenskapliga verk gavs ut postumt 1836 under den tidstypiska titeln *Über die Verschieden-*

heit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts, alltså ungefär 'Det mänskliga språkets mångfald och dess inflytande på människosläktets intellektuella utveckling'. Jag ska ta fasta på tre punkter som för sentida läsare förefaller ovanligt moderna: språk som sammanhängande system, språk som något man gör i konkreta situationer och olika språks skilda perspektiv på världen.

SPRÅK(UT)BILDNING OCH RÖRELSEFRIHET MELLAN OLIKA ALTERNATIV ATT SKAPA BETYDELSE

Före Humboldts språkteori hade olika språk betraktats som kollektioner av ord och grammatiska regler, vilka kunde samlas i ordlistor respektive grammatikböcker. En sådan språksyn har också språkdidaktiska konsekvenser vilka vi fortfarande märker av: att studera språk kan bli att plugga glosorna och paragraferna och just inte så mycket mer. Humboldt försöker istället förstå språket som en sammanhängande enhet, ett organ för tänkandet som han uttrycker det (*Organ des Gedanken*).

Detta sätt att se på språk, där varje detalj har sin plats i en större helhet, föregriper vad som skulle komma att kallas *langue*, språkssystemet, av Ferdinand de Saussure, den schweiziske språkvetare som ofta räknas som den moderna språkvetenskapens fader.¹ Om vi utnyttjar de Saussures strukturalistiska idé om hur språkssystemets helhet är byggt av skillnader, är det lättare att förstå hur Humboldt kunde hävda att vi tänker med språket. Tre enkla exempel får illustrera.

Första exemplet: Låt oss ta den betydelse som på svenska ryms i frasen »den vackra prinsessan« och uttrycka samma sak på span-

¹ de Saussures *Kurs i allmän lingvistik*, som bygger på studenters anteckningar, finns i svensk översättning från 1970.

ska. Det visar sig då att spanskan har två alternativ som skiljer sig från varandra endast vad gäller frasens ordföljd: »la bella princesa« och »la princesa bella«. I det första fallet är det fråga om en prinsessa som tillskrivs egenskapen vacker utan att vi just jämför med andra. I det senare fallet är vår prinsessa vacker till skillnad från andra mindre vackra. Skönhet har blivit en särskiljande egenskap. Samma betydelskillnad går att uttrycka och tänka på svenska, men inte lika enkelt som på spanska, om vi ens upptäcker den.

Andra exemplet: Vilka grammatiska alternativ möter vi i franskan för en dåtidbetydelse som på svenska kunde formuleras i preteritum som »jag läste«? Franskan kommer att visa oss att placering på en tidsaxel bara är en av flera dimensioner som kan vara viktiga för en händelse. I franskan måste vi vid val av grammatisk form för dåtid nämligen samtidigt välja om vi vill betona handlingens avslutade karaktär – »j'ai lu« (så kallad *passé composé*) – eller inte: »je lisais« (så kallad *imparfait*). Det är som om vi på tidsaxeln också måste välja mellan att sätta ett kryss för en viss punkt (»j'ai lu«), eller ringa in en större del av ett skeende eller ett tillstånd (»je lisais«). Det är en skillnad som svenskan inte kan uttrycka med verbets grammatik, och som vi därför inte vänjer oss att tänka på lika mycket som den som använder franskan för att tänka.

Tredje och sista exemplet tar vi från tyskan, och prövar att uttrycka en uppmaning som på svenska skulle heta »följ mig«. Ja, det kan till exempel heta »folg mir«, »folgt mir« och »folgen Sie mir«. Vilket alternativ som passar beror dels på hur hövlig talaren behöver vara (mindre med »folg/folgt«; mer med »folgen Sie«), dels, vid valet av mindre grad av hövlighet, på hur många som tilltalas (en med »folg«; flera med »folgt«). Också här upptäcker vi betydelser som inte framträder lika tydligt i svenskan, som saknar en enkel grammatik för de här alternativen.

De här exemplen visar hur språk är en fråga om rörelsefrihet mellan olika alternativ att skapa betydelse. Så länge vi bara använder

språk vi har med oss som förstaspråk är vi sällan medvetna om detta. Vi tror att vår tanke är fri från språket. Lär vi oss nya språk, märker vi däremot hur dessa språk (och indirekt hur vårt förstaspråk!) begränsar och öppnar rörelsefriheten på olika sätt i sin grammatik, ställer den talande eller skrivande inför val som måste träffas när betydelser ska uttryckas. En språkutbildnings stillasittande studier kan kanske motiveras om den öppnar insikter om hur vi kan röra oss i språket.

SPRÅK(UT)BILDNING OCH RÖRELSEFRIHET MELLAN OLIKA VRÅR AV EN SPRÅKVÄRLD

När väl idén om språket som en sammanhängande helhet hade slagit igenom i språkvetenskapen, kom språket – med de Saussures strukturalism – att uppfattas som ett abstrakt system, liksom bortom vad människor egentligen gör med språket. En sådan abstraktion är främmande för Humboldts språksyn. Han förstår språk – alltid i plural – även som vad som verkligen händer och sker när människor talar, läser och skriver. För denna aspekt av språket, som aktivitet eller verksamhet, använder han ordet *energeia*, det grekiska ord som gett oss lånord som *energi* och *energisk*.

Ett språk är för Humboldt en språkvärld där människor kan göra många olika saker i olika slags situationer. På så vis påminner Humboldts »pre-strukturalistiska« språk teori om vad som senare skulle betecknas som poststrukturalism, exempelvis företrädd av den brittisk-australiska språkvetaren Michael Halliday.² För Halliday blir det en viktig sak att inte bara tänka på språket som ett

²Hans språk teori, kallad systemisk-funktionell lingvistik, finns introducerad på svenska av Holmberg och Karlsson (2006).

abstrakt system, utan att utforska hur man i och genom ett språk kan delta i olika typer av sociala praktiker.

För att se hur en sådan undersökning kan gå till, kan vi återvända till de exempel på språkliga alternativ som vi nyss nämnt. Spanskans sätt att bygga fraser, om vackra prinsessor och oräkneliga andra ting, är kopplat till olika situationer och texttyper. Åtminstone kan det vara en hypotes att undersöka. Man kan våga en gissning på att exempelvis litterära texter bygger fraser kring mer konkreta deltagare än akademiska texter. Och att de akademiska texterna packar in extremt mycket abstrakta betydelser i sina fraser. Den som vill delta i akademiska textpraktiker behöver alltså lära sig att göra de grammatiska val som passar där. Så är det på svenska och engelska, och antagligen också på spanska.

Franskans olika möjligheter att placera handlingar och händelser i dåtid är inte heller något som används jämnt utspritt över den franska språkvärlden. Detta att grammatiskt skilja ut avslutade eller plötsliga handlingar från mer kontinuerliga är något som utmärker skriftspråket i större utsträckning än det talade språket.

Och slutligen tyskans alternativ för uppmaningar. Här är det ganska självklart att valen hör till olika vrår av den tyska språkvärlden. Vissa alternativ kommer dyka upp där det råder en mer distanserad relation mellan språkbrukarna, andra där relationen är mer informell eller personlig. I själva verket står många fler alternativ till buds än de tre som nämndes. Med varje val kommer talaren därför kunna anpassa sig till situationen, eller försöka göra relationen just så nära eller distanserad som han eller hon önskar.

Språklig rörelsefrihet är alltså inte bara en fråga om att kunna röra sig i ett språk mellan olika språkliga alternativ, utan också att röra sig *med* dessa alternativ mellan olika konkreta situationer. Denna rörelsefrihet mellan olika vrår av en språkvärld kanske kan vara ytterligare ett motiv för språkstudier. Men det kommer antagligen visa sig att en del alternativ som traditionellt har stämplat som ogrammatiska faktiskt är användbara för vissa informella situationer.

SPRÅK(UT)BILDNING OCH RÖRELSEFRIHET MELLAN OLIKA SPRÅKVÄRLDAR

Den som med Humboldts glasögon närmar sig olika språkvärldar kommer snart att börja fundera på om inte olika språk faktiskt låter världen framträda på lite olika vis. Hypotesen om sådana skillnader finns tydligt i Humboldts arbeten. Han talar om ett språk som *Weltansicht*, som ett speciellt perspektiv på världen. Idén skulle få ordentligt genomslag först hundra år senare genom de amerikanska språkvetarna Edward Sapir och Benjamin Lee Whorf och den kallas därför Sapir-Whorf-hypotesen.³ Idag menar de flesta att språkets struktur är en av flera faktorer bakom hur vi tänker på världen, och det är denna svagare variant av hypotesen som formuleras av Humboldt: det språk vi talar ger oss ett perspektiv på världen (*Weltanschicht*), men utgör inte automatiskt vår världsbild (*Weltanschauung*).

Ju mer ett nytt språk skiljer sig från vad vi känner till sedan tidigare, desto mer påfallande tycks Humboldts idé vara. Det finns bland Australiens ursprungsbefolkning språk vars verbböjning styrs av hur talaren är släkt med den person som är verbets subjekt. Och ja, då verkar det självklart för oss att detta hänger ihop med denna kulturs fokus på sådana relationer. Liknande hypoteser om kulturer vi känner bättre till verkar nog i regel osäkrare, men kan förstås ändå rymma en sanning.

En av dem som idag är mest influerade av Humboldts hypotes är den polska språkvetaren Anna Wierzbicka. Hon har bland annat (i en artikel från 1998) hävdat att den tyska grammatikens upptagenhet med uppmaningar av olika slag säger något om tysk kultur. Det är en grammatik som formats av behov att skilja på en mängd olika slags relationer av över- eller underordning. Och det är en

³Den senares viktigaste formuleringar av frågan finns i den postumt utgivna boken *Language, Thought, and Reality* (Whorf, 1997, särskilt s. 213f.)

grammatik som fortfarande är verksam när nya talare socialiseras in i kulturen.

Kanske hade Humboldt hållit med. Det må vara hur det vill med detta. Säkert är att den som lär sig hur det tyska språket tydligt skiljer på uppmaningar av olika slag har chansen att upptäcka något om sitt eget språk och de kanske mer subtila språkliga resurserna för liknande språkhandlingar. Ytterst handlar då denna rörelse mellan olika språkliga världar om att få lära sig något om sig själv, och om vad det är att vara människa.

I en essä, författad strax efter att Berlin-universitet öppnat, formulerar Humboldt ett motiv för språkstudier som tar fasta på den rörelsefrihet studierna kan ge mellan olika språkvärldar:

Genom språkens mångfald växer världen, liksom vad vi i den kan erfara och veta. Samtidigt gör språkens mångfald att den mänskliga existensens sfär expanderar, och vi erbjuds nya sätt att tänka och känna [...] Så blir också studiet av världens språk en världshistoria över mänsklighetens tankar och intryck, en världshistoria som beskriver människan i hennes kulturs alla områden och steg.⁴

(Humboldt, W. v, 1812. *Über das vergleichende Sprachstudium*;
citerat efter Wellmon, 2010, s. 272

Språkstudier får världen att växa, och ger oss nya sätt att tänka och känna. Wilhelm kanske var avundsjuk på sin lillebrors resor. Men det stillasittande språkstudiet hade ett egenvärde. Det ville han åtminstone att det skulle ha för de studenter som skrev in sig vid hans nyss grundade universitet. Men som vi sett ovan ställer målet krav på språkundervisningen. Det gäller att vägleda en förstäelse av

⁴Min översättning.

språket som ett samlat system av alternativ för att skapa betydelse i olika konkreta situationer.

BRÖDERNA WILHELM OCH ALEXANDER: RÖRELSE- FRIHET OCH RÖRELSE

I den storsäljande romanen *Die Vermessung der Welt* berättar Daniel Kehlmann (2005) om bröderna von Humboldt.⁵ Framförallt är det den yngre broderns reseäventyr läsaren får följa, och det är säkert ett gott val: upptäcktsresor är ett mer dramatiskt romanstoff än språkstudier. Spänningen mellan de två bröderna är emellertid ett återkommande tema. I slutet av romanen får Alexander ett slags försoningsbrev av sin äldre bror, där denne konstaterar att deras brödraskap drivit dem hårt i var sin riktning: den yngre upp på det berg som betraktades som världens högsta, Chimborazo i nuvarande Ecuador, och den äldre att uppfinna världens bästa universitet.

Romanen använder, just som romaner kan, historien utan större hänsyn till fakta i målet. Det finns inget som tyder på att bröderna hade en riktigt så komplicerad relation som romanen kokar ihop, med ett par mordförsök som starkaste krydda. De tillbringade trots allt många år tillsammans på Wilhelms herrgård Schloss Tegel, utanför Berlin. Kanske överdriver romanen också motsättningen mellan Wilhelms dyrkan av inre rörelsefrihet, bildning, och Alexanders besatthet av resan, rörelsen. Det är för övrigt också en motsättning jag hittills valt att hårdra i det här kapitlet. I romanen ställs Alexanders reslust inte så mycket mot Wilhelm, utan mot den samtida matematikern och astronomen Carl Friedrich Gauss (1777–1855). Denne hatar verkligen resandet, och romanen kan

⁵Romanen är översatt till svenska 2007 som *Världens mått*, och filmatiserades 2012.

ställa frågan på sin spets genom att Alexander von Humboldt och Gauss representerar var sin naturvetenskaplig inriktning: naturgeografin respektive astronomin. Vad gäller verklighetens Humboldt-bröder hade de båda lust till såväl resor som studier.

Wilhelms språkforskning hade knappast fått någon ordentlig skjuts om han inte åkt till Spanien, faktiskt samtidigt som Alexander skulle avsegla därifrån. Där studerade han, på plats, det baskiska språket, vilket var avgörande för utvecklingen av hans språksyn som skisserats i det här kapitlet. Man skulle till och med kunna hävda att resan, eller det reella mötet med språket i aktion som ju också kan medieras genom texter, är något nödvändigt för en språkdiraktik i Wilhelms anda. Språkssystemet är inte först och främst något abstrakt (som det skulle te sig för de Saussure), utan något som tar sig konkreta uttryck som *energeia*. Slutsatsen måste väl då vara att den lärande för sitt lärande måste delta i konkreta sociala praktiker, för att låna uttryckssätt från senare sociokulturell lärandeteori. Till sist får nog Wilhelm ge sin bror rätt: också resan har ett verkligt värde.

Alexander å sin sida fick vara med om en Sydamerika-expedition som visserligen bräckte det mesta i resväg. Men väl hemma fanns det så mycket insamlat material att bearbeta att Alexander behövde all tid han kunde få på studiekammaren i Schloss Tegel. När den äldre brodern gick bort var det för övrigt den yngre som genomförde det tidsödande arbetet att förbereda utgivningen av de fem volymerna med Wilhelms samlade verk.

Den som idag reser till Berlin-universitetet, som efter andra världskriget bytte namn till Humboldtuniversitetet (Humboldt-Universität zu Berlin), ser Wilhelm von Humboldt sitta staty till vänster om huvudbyggnadens trappor. Han sitter tillbakalutad i sin stol, tryggt förvissad om den inre rörelsefrihetens egenvärde. Och i knät ligger förstås en uppslagen bok. Men besökaren ska inte missa att också hälsa på den som sitter till höger om entrén. Alexander von Humboldt sitter inte lika lugn, utan verkar vara på väg att

resa sig. Hans fötter söker en plats på sockeln framför honom som om han snart skulle lämna universitet igen.

Den som bara vill läsa språk för sin resa kanske missar vad universitetsstudier kan lära oss om hur människors olika språk skapar betydelse: om rörelsefrihet mellan språkliga alternativ, mellan olika språkliga praktiker, mellan olika språkliga världar och mycket mer. Så säger åtminstone Wilhelm. Men resan, mötet med den andra, har också ett egenvärde, svarar Alexander.

REFERENSER

Holmberg, P. & Karlsson, A.-M. (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Humboldt, W. v. (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin.

Kehlmann, D. (2005). *Die Vermessung der Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Saussure, F. d. (1970 [1916]). *Kurs i allmän lingvistik* (övers. A. Löfqvist). Staffanstorps: Bo Cavefors förlag.

Wellmon, C. (2010). *Becoming Human. Romantic anthropology and the embodiment of freedom*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.

Whorf, B. L. (1997 [1956]). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Edited by J. B. Carroll. Cambridge, Massachusetts: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

Wierzbicka, A. (1998). German 'Cultural Scripts'. Public Signs as a Key to Social Attitudes and Cultural Values. *Discourse & Society*, 9(2), s. 241-282.

Bildningens språk

ANDREA CASTRO

EN PERSONLIG UTGÅNGSPUNKT

JAG KAN KÄNNA MIG LITE ambivalent inför ett ord som bildning. Det är klart att jag själv drivs av ett stort kunskapsintresse och måste ändå betrakta mig som en någorlunda bildad person. Och så finns folkbildningstraditionen, som lyfter hela begreppet och gör det livsviktigt för ett demokratiskt samhälle. Men jag tänker också att bildning kan vara en elitistisk sak, då den inte bara kan skapa skiljelinjer mellan människor som har tillgång till den och dem som står utanför, utan även mellan de kunskaper som ska ingå i begreppet och dem som står utanför. Frågan jag vill diskutera här är hur litteraturundervisning vid språkinstitutionerna kan bidra till att synliggöra just detta: vilka kunskaper och vilka erfarenheter får plats i de idéer om bildning som vi sprider eller lär ut? Och hur kan läsning av skönlitteratur eller filmer hjälpa oss att synliggöra bildningens maktordning och att öppna för ett flexibelt, brett och inkluderande bildningsbegrepp? Men först en något personligare introduktion.

Själv växte jag upp i en övremedelklassmiljö i Buenos Aires, Argentina: ett postkolonialt samhälle vars syn på kunskap jag och många med mig senare har haft anledning att ifrågasätta. Att vara bildad då innebar att kunna sina litterära klassiker från den franska, tyska och engelska litteraturen, att lyssna på klassisk musik skapad i Europa och att känna igen en Rembrandt, en Renoir och en Picasso

snarare än en Raquel Forner, en Juan Carlos Castagnino eller en Elmina Moisés.

Som många andra barn från min samhällsklass gick jag i en tvåspråkig skola. Min hade ett engelskt namn och om vi inte pratade engelska på förmiddagarna fick vi *un detention-mark*; lärarna kom direkt från England på treårskontrakt och vi fick i början av varje år köa utanför *el Stationary* för att få läsårets böcker av Mrs. Hamburger. Blev vi sjuka gick vi till Mrs. Jones på *el San* och om vi samlade tre *detention-marks* fick vi *un Saturday Detention*, som innebar att vi fick gå till skolan på lördagen för att skriva »I must speak English« 150 gånger. På eftermiddagarna var vi tillbaka i den argentinska skolan, där lärde vi oss bland annat argentinsk och latinamerikansk historia, geografi och samhällskunskap, men fortfarande enligt en europeisk tidsaxel på vilken Argentina och merparten av den kunskap som skapades där var en skugga av den sanna världen.

En byggnad, två parallella skolsystem, en gemensam syn på vilken kunskap som var dominerande och önskvärd. Fast synen på kunskap var naturligtvis inte alltid gemensam. I de atlaserna använde på förmiddagarna hette de två öarna i södra delen av vårt land *Falkland Islands*, men i de argentinska atlaserna stod det klart och tydligt att de hette *Islas Malvinas*. Någon gång i mitten av 70-talet ströks den engelska benämningen i alla engelska atlaserna och *Islas Malvinas* skrevs in för hand.

I sin bok *Gränspassager* beskriver Bengt Kristensson Uggla den tolkningsmedvetna bildningen som förmågan »att hantera perspektivrikedom och tolkningskonflikter« (Kristensson Uggla, 2012, s. 14). Jag är tacksam för den träning jag fick i att just hantera perspektivrikedom och tolkningskonflikter. Och jag måste säga att jag fick uppleva vad som händer när tolkningskonflikterna hanteras på värsta möjliga sätt: året efter att jag gått ut gymnasiet skickades några av mina killkompisar och många andra killar i min ålder in i

ett krig som har märkt dem för livet. Men jag lärde mig två språk, även om mina föräldrar var helt och hållet spansktalande. Och med dessa båda språk lärde jag mig mycket som jag har haft en enorm nytta och njutning av i mitt liv.

Problemet är att det värderingssystem som följde med just denna tvåspråkighet fick mig att under lång tid undervärdera andra sorters kunskaper och erfarenheter, att inte ens förstå att kunskap kan se ut på andra sätt och kan komma från andra källor. Mitt modersmål och det inlärd språket: två koloniala språk som hade spridit sig i världen samtidigt som andra språk och andra kunskapssystem trängts undan. Men också två språk som hade utvecklats och utvecklats *i kontakt med* dessa andra språk och därmed bär spår av dem, bär spår av det som förträngts. Båda är språk som så att säga har tagit på sig rollen att förmedla kunskap om den stora världen i högre grad än många andra språk. Detta har gjorts genom beskrivning, mätning och klassificering av platser, växter, djur och människor och i detta har processer som avgränsning, översättning och tolkning spelat en avgörande roll. Å ena sidan spanskan som sedan 1500-talet först blev ett verktyg för att kolonisera och sprida kristendomen på en hel kontinent och därefter, under 1800-talet, etablerades som nationalspråk i de nya nationerna. Å andra sidan engelskan som under 1700- och 1800-talen spred sig i en ny koloniseringsväg och som under 1900-talet kom att bli det nya *lingua franca* bland annat inom vetenskapen.

LÄSNING AV SKÖNLITTERATUR

Och så fanns skönlitteraturen som jag läste antingen på engelska eller på spanska. Längre trodde jag att Tove Jansson var en engelskspråkig författare och Louisa M. Alcott och José Mauro de Vasconcelos spanskspråkiga. Som barn och tonåring läste jag allt

möjligt och tänkte inte särskilt mycket på vilka språk det jag läste kom ifrån. Det var röster och berättelser från andra tider och andra platser som bar med sig olika kunskaper, även om en stor del av dem kom från en värld där julen inföll på vintern och blonda människor var vackrare, rikare, intelligentare och fler till antalet än andra. Man fick blicka in i världar där *andra* röster hördes (även om de ibland bara hördes som läten) och där andra kunskaper än de hegemoniska fick plats (även om de ibland förlöjligades eller undervärderades på olika sätt).

I den argentinske författaren Julio Cortázers novell »Casa tomada« från 1946 (översatt av Jan Sjögren med titeln »Intaget hus«) möter vi en man som tillhör landägarklassen i Buenos Aires och som bor med sin syster i det hus som har tillhört deras förfäder. Huset beskrivs som bestående av två delar skilda av »en smal korridor med en massiv ekdörr« (Cortázar, 2007, s. 118). Syskonen vistas mestadels i den främre delen av huset, men har saker som de använder i den bakre delen. En kväll hör berättaren obestämda ljud¹ i den bakre delen av huset som han upplever som hotande. Utan att ens reflektera, stänger han ekdörren och läser den. »Jag måste stänga dörren i korridoren«, informerar han sin syster strax därpå, »de har tagit inre delen av huset« (Cortázar, 2007, s. 120). Berättaren beklagar sig över att han saknar sina franska böcker som har blivit kvar i biblioteket på andra sidan. Dessa franska böcker är det enda han läser. Genom att säga att »sedan 1939 hade det faktiskt inte kommit en enda värdefull bok hit till Argentina« (Cortázar, 2007, s. 118) påminner han oss om en världsordning där råvarorna kommer från den amerikanska kontinenten till Europa, medan industrivaror och kunskap går i motsatt riktning. Genom spanskan

¹ »Ljudet lät obestämt och dovt, ungefär som om någon valt omkull en stol på mattan, eller som *balobögt mummel från ett samtal.*« (Cortázar, 2007, s. 119; min kursivering)

får vi läsa en berättelse där obestämda ljud tar över det borgerliga hemmet som vårdar minnet av generationer och som står där tack vare intäkter från lantegendomar som en gång beboddes av andra människor med andra språk än spanska. Dessa läten kan mycket väl läsas som de förträngda språken och de förträngda kunskaperna, som nationalspråket inte har kunnat suddas ut helt och hållet.

Att läsa den här typen av litteratur, ibland benämnd fantastisk litteratur, som ett uttryck för det som ett samhälle har förträngt och som ett sätt att bearbeta det som inte ännu eller inte längre går att benämna med ord är inget nytt. Genom sin konstnärliga användning av språket bär den skönlitterära texten inte bara bud från sin författare utan också från sina översättare och från idéströmningar, andra texter, normer, rädslor och förträngda element från den tid och det samhälle där den skrivs eller översätts. Genom språket laddas skönlitteraturen med kunskaper om sin tid och om vad det är att vara människa i ett visst samhälle och i världen. Skönlitteratur bär alltså med sig kunskap, men det är inte samma sorts kunskap som vi finner i en historiebok eller i en psykiatrisk handbok. Den är inte paketerad som färdig kunskap, utan det handlar snarare om en inbjudan till att tänka kring kunskap.

SKÖNLITTERATUR SOM TEORETISKT KUNSKAPANDE

Walter Mignolo pläderar för att skönlitteratur ska läsas inte enbart som att den representerar människor, händelser och/eller idéer, utan också som att den genererar teoretisk kunskap. Han vill närma sig skönlitteratur inte som studieobjekt utan som reflektion på sina egna villkor om frågor som rör människan, historien och språket (Mignolo, 2000, s. 223). Jag tilltalas av tanken om skönlitteratur som teoretiskt kunskapande, som inbjudan till läsaren att gå in i en kunskapsreflekterande process. Detta, menar jag, är en central

aspekt av den kritiska läsning vi vill träna våra studenter i och är särskilt viktigt i relation till inläring av främmande språk.

Om vi återgår till »Casa tomada« är den tanken kanske inte så svår att visualisera. Ljuden kan mycket väl tänkas som det som inte uppfattas, som språk som inte når upp till en status av att vara kunskapsbärande: mummel, pladder, babbel, kacklande, svammel, trams, skrock. I essän »Estetiken som politik« diskuterar Jacques Rancière tillgången till ordet som ett medel för utövande av makt eller kamp för makt:

Själva frågan är alltså vem som besitter ordet och vem som bara har läte. I alla tider har vägran att uppfatta vissa kategorier av personer som politiska varelser förmedlats genom vägran att uppfatta de ljud som lämnar deras läppar som språkliga.

(Rancière, 2006, s. 96)

Tankegången kan också ha bäring på reflektioner kring vilka som faktiskt har tillgång till ett kunskapsproducerande språk som inte bara uppfattas som mummel, trams och skrock. Vilka är bildningens språk? Och vilka är de språk som bara upplevs som läten? Vilka är de språk som gång på gång hamnar i positionen av studieobjekt och aldrig i positionen av att vara kunskapsproducerande? Genom att vara en berättelse som fokuserar på den individuella erfarenheten av mötet med otydbara läten, kan Cortázars novell hjälpa oss att teoretiskt tänka kring det faktum att det finns något sådant som bildningens språk – och att det finns andra språk.

En annan skönlitterär text som kan hjälpa oss att teoretisera kring perspektivrikedom och tolkningskonflikter är *La tierra del fuego* (1998) av en annan argentinsk författare, Sylvia Iparraguirre. Boken är översatt till engelska, franska, hebreiska, italienska, nederländska, portugisiska och tyska. I denna ombeds berättaren,

Jack William Guevara, av de brittiska myndigheterna att återge de händelser som äger rum runt 1860 på Eldslandet och Malvinas/Falklandsöarna då hela besättningen på en båt utsänd av det Anglikanska missionärsällskapet mördas. I dessa händelser har Omoy Lume, en av urinvånarna som i sin ungdom fångades av den berömde vetenskapsmannen Robert FitzRoy och fördes till England för att bli »civiliserad«, en central roll eftersom han har anklagats för att leda mordet. Att Guevara tillfrågas beror på att han har haft något slags vänskapsrelation med Omoy Lume, trots att han aldrig har lärt sig hans språk. Han har också närvarat vid rättegångarna. Guevara reflekterar kring vilket språk han ska använda för att berätta Omoy Lumes historia: engelska eller spanska.

Utan att gå in i detaljerna är det mycket man kan tänka utifrån denna positionering mellan två koloniala språk under en tid då England gör anspråk på en del av det territorium som är på väg att etableras som den argentinska nationen. Argentina är i sin tur sysselsatt med sin ockupation av det nationella territoriet, vilket kommer att inkludera kampanjer för att utrota urinvånarna på slätten söder och väster om Buenos Aires. I Guevaras funderingar kommer Omoy Lumes språk aldrig på fråga. Således intar Guevara den traditionella etnologens position och *översätter* Omoy Lumes handlingar och möjliga tankar till spanskan.

I sin bok *Strange Encounters* beskriver kulturteoretikern Sara Ahmed den process genom vilken den främmande (*the stranger*) förvandlas till etnologisk kunskap, som en översättning från främmande till välbekant. »Vi måste översätta det främmande till termer vi kan förstå, men på så sätt att det fortfarande kan leva i det skrivna ordet som främmande«², skriver Ahmed (2000, s. 59). Genom att

²Min översättning av »[w]e must translate the foreign into terms we understand, but in such a way that it can still live in the writing as foreign.«

skriva in det främmande i disciplinens ramar både skapas och för-görs det av etnologen, så att det förvandlas till ett spöke av sig självt. På samma sätt blir Omoy Lume och hans folk liksom förvandlade till spöken av det förflutna: utan varken röst eller en given plats i den nationella gemenskapen.

I spelfilmen *Dioses* (2008), av den peruanske regissören Josué Méndez, kämpar Elisa för att kunna föra sig naturligt i den överklassmiljö som hon har fått tillträde till genom sitt äktenskap med en mycket äldre rik man. Med stor möda studerar Elisa både Bibeln och Carl von Linnés latinska benämningar av växterna. Hon behöver skaffa sig en kanonisk typ av bildning, i vilken just Kristendomen och Vetenskapen ockuperar hegemoniska positioner sedan slutet på 1400-talet. Elisa undviker sin mamma och när hon oannonserat dyker upp i Elisäs tjugiga hus vid havet förstår vi att Elisäs resa inte bara handlar om klass utan också om etnicitet. Mamman tillhör den indianska befolkningen i Peru, som har flyttat från bergen till staden och vars språk och kunskaper har nedvärderats under generationer. Genom att skaffa sig ett nytt språk – bildningens språk – och använda dyra kläder, byter Elisa inte bara klass utan också »färg«. Återigen ställs frågan vilket språk som är bildningens. Men också: vilken eller vilket är bildningens färg, klass, kön?

INTERNATIONALISERING ELLER EN KUNSKAPERNAS EKOLOGI?

Forskning bekräftar att i det tjugonde århundradets universitet har internationalisering blivit en eufemism för anglifiering (*Englishisation*) (Coleman, 2013, s. xiii). Engelska har blivit ett vetenskapens och teknikens *lingua franca*. Det är klart att det finns ett värde i att ha ett språk som läses av stora delar av världens befolkning och som kan användas för att sprida kunskap. Vi vet att under många

århundraden var latin ett sådant språk, och att det är tack vare det som kunskaper och berättelser som muslimerna hade med sig fördes till Europa. Hela den klassiska världen och de gamla filosoferna, matematikerna och så vidare, som vi idag betraktar som en självklar del av den europeiska identiteten, fördes in i Europa av det arabiska språket (som sedan översattes till latin) och över samma Medelhav där det idag dör tusen och åter tusen migranter i sitt sökande efter ett bättre liv. Men vi vet också att de nya kunskaperna överskuggade andra kunskaper som cirkulerade då. Exempelvis kom den latinskspråkiga spridningen av Aristoteles teori om polariteten mellan manligt och kvinnligt att ersätta andra teorier och på ett avgörande sätt förändra kvinnornas position i samhället för många århundraden framöver. Ett *lingua franca* har alltså sina mycket viktiga poänger men är naturligtvis inte helt oproblematiskt.

I en artikel från 2006 går James Coleman igenom forskningen om effekten av att universitet världen över bedriver mer och mer undervisning på engelska och drar slutsatsen att

vi verkar alla vara på väg mot en tvåspråkig och tvåkulturell identitet. Slutligen blir världen diglossisk³, med ett språk som används för lokal kommunikation, kultur och för att uttrycka identitet och ett annat – engelska – för bredare och mer formell kommunikation, särskilt skriftligt.⁴

(Coleman, 2006, s. 11)

³ Diglossi innebär en situation där två olika språk eller två varieteter av ett och samma språk används i två olika sociala sammanhang.

⁴ Min översättning av »we all seem to be heading for a bilingual and bicultural identity. Ultimately, the world will become diglossic, with one language for local communication, culture and expression of identity, and another – English – for wider and more formal communication, especially in writing.«

Detta kan givetvis diskuteras, men jag kommer inte att göra det här. I stället vill jag spinna vidare på Colemans farhågor och ställa mig frågan vad som händer med de olika kunskaperna och med bildningen om ett språk används för att älska och bråka, skapa kultur och reflektera kring den egna identiteten, medan det andra är vetenskapens språk. Detta är en grundläggande fråga och företeelsen är inte ny. En allvarlig konsekvens blir att de kunskaper som ligger närmare erfarenheten och kroppen hamnar långt bort från den vetenskapliga kunskapen. För att motverka detta är förmågan att byta perspektiv, att gå över de språkliga gränserna och att hantera de konflikter som uppstår ur denna klyvning viktigare än någonsin. En bred syn på bildning blir livsviktig.

Ett försök att bredda bildningsbegreppet har man kunnat följa i det offentliga rummet sedan hösten 2013. Efter Liv Strömqvists sommarprat i Sommar i P1 i juni 2013 följde inslagen på varandra och senare kom exempelvis serieböckerna *Kunskapens frukt* (Strömqvist, 2014) och *Kvinnor ritar bara serier om mens*, redigerad av Sara Olausson (2014). Menstruationen sattes på samtalskartan. Något så allmänt och vardagligt för halva delen av befolkningen har under århundraden betraktats som smutsigt och skamfyllt. Men det har inte alltid varit så. Ändå blir det tydligt att menstruationens ställning i olika samhällliga och historiska skeenden och erfarenheterna som är kopplade till menstruationen inte har hört till bildningens domän. Intressant är att denna öppning kommer från seriekonsten och på ett språk som inte är ett stort vetenskapligt språk. Och det är bra att det är så. Konsten har förmågan att leka med det förbjudna och tänja på gränserna för det som får sägas med ord och visas på bild. Men som en av de viktiga bildningsinstitutionerna i ett samhälle har universitetet inte bara förmågan utan också ett stort ansvar att främja och skydda flerstämmighet och flerspråkighet, så att även de dolda och tabubelagda kunskaperna sprids och kommer ut i det offentliga rummet.

I detta sammanhang är studier i skönlitteratur och film från olika delar av världen och i olika språk, dialekter, varieteter, register, uttryck inte bara viktiga utan grundläggande för att bredda världen och kunna se dess komplexitet. Komplexitet som ger rikedom och fungerar som motgift mot dem som vill förenkla och fixera världen. Bildningssynen blir då mjuk och inkluderande och allt annat än konflikträdd.

Bildningen gav mig en plattform för att inse och förstå vikten av flerstämmighet snarare än tvåspråkighet, att inse att mycket av det jag läser och serveras av medierna var och är ensidigt, att förstå att man *måste* söka vidare. Att vara bildad innebär att man förstår skillnaden mellan en kanonfixerad bildning som begränsar världen och en tolkningsmedveten sådan. »Den som kan sägas vara bildad är [...] en person som äger en förmåga att korsa etablerade gränser, som kan tänka i nya och oväntade banor, navigera på okända vatten och vara hemmastadd i skilda världar«, skriver Kristensson Uggla (2012, s. 14). Man skulle kunna tillägga att en bildad person också är en som vågar vända på det invanda och till synes naturliga och som vågar förråda det där sunda förnuftet som ständigt hotar att kolonisera tänkandet (Montaldo, 2014).

Den nigerianska författaren Chimamanda Ngozi Adichie (2009) talar om faran med »den enda berättelsen« när en regional litteratur, som i hennes fall den brittiska, får inta en universell position. I sin diskussion om dagens universitet tänker sig den portugisiska sociologen Boaventura de Sousa Santos *en kunskapernas ekologi* och efterfrågar universitet som inte styrs av marknadens ensidiga värdering av kunskap, utan blir arenor där alla möjliga kunskaper får en jämlik plats: de som har ett marknadsvärde och de som inte har det (Santos, 2012, s. 15). Ett universitet som först och främst visar sig redo att acceptera att *alla* kulturer och identiteter är ofullständiga och att det enda som återstår är att skapa mötesplatser för dialog och förhandling, eller, som Kristensson Uggla kanske skulle

säga, att hantera de konflikter som uppstår när de olika perspektiven bryts mot varandra.

Själv är jag övertygad om att läsning av skönlitteratur i olika språk och i olika översättningar kan skapa sådana mötesplatser för teoretisering av och diskussion om relationen mellan språk, kunskaper och erfarenheter samt träning i att hantera de konflikter som säkert uppstår. Det rör sig om en teoretisk kunskap som är nära sammanbunden med den levda erfarenheten. Och detta därför att skönlitteratur tänker och gestaltar världar och erfarenheter genom konstnärlig behandling av språk, ett språk som tar sig friheter och där det förträngda kan göra sig påmint. Ju fler böcker och ju fler språk, desto fler perspektiv, desto fler konflikter, desto större behov av att vigda vår förståelse av bildning och av vilka som är bildningens språk.

REFERENSER

- Adichie, C. N. (2009). *The danger of a single story*. TEDGlobal. Tillgänglig 2014-11-21: www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters. Embodied others in post-coloniality*. London: Routledge.
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39(01), s. 1-14.
- Coleman, J. A. (2013). Foreword. I A. Doiz, D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Ed.), *English-medium instruction at universities: global challenges* (s. xiii-xv). Bristol: Multilingual Matters.
- Cortázar, J. (2007). Intaget hus (övers. J. Sjögren). I J. Cortázar, *Samlade Noveller*, Vol. I (s. 117-122). Stockholm: Modernista.

Iparraguirre, S. (1998). *La tierra del fuego*. Buenos Aires: Alfaguara.

Kristensson Uggla, B. (2012). *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid*. Stockholm: Santérus förlag.

Méndez, J. (regissör). (2008). *Dioses* [Film]. Lima: Chullachaki Producciones.

Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs. Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.

Montaldo, G. (2014). Teoría en fuga. *El taco en la brea*, 1(1), s. 262–276.

Olausson, S. (Red.) (2014). *Kvinnor ritar bara serier om mens*. Stockholm: Kartago.

Rancière, J. (2006). Estetiken som politik (övers. C. Kullberg). I J. Rancière, *Texter om politik och estetik*. Lund: Propexus, s. 91–117.

Santos, B. d. S. (2012). The University at a Crossroads. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, X(1), s. 7–16.

Strömquist, L. (2013, 24 juni). *Sommar i P1* [radio]. P1.

Strömquist, L. (2014). *Kunskapens frukt*. Stockholm: Galago.

Språk och ansvar

Några tankar om bildning i akademiska språkstudier

MAGNUS P. ÄNGSAL

EKOT FRÅN UTÖYA

Några dagar efter Anders Behring Breiviks massakrer i Oslo och på Utöya i juli 2011 tryckte Dagens Nyheters kulturbilaga en helsidesartikel av författaren Ola Larsmo. Han frågade sig hur vi kan förstå och tolka det förfärliga som hade hänt. Breivik må ha varit en »ensam galning«, som flera kommentatorer hävdar. Likafullt, skrev Larsmo, verkade han »i ett sammanhang, i ett nät spunnet av ord och meningar« (Larsmo, 2011, s. 62). Med hjälp av Ludwig Wittgensteins teori om språkspel argumenterade Larsmo för att ord får sin betydelse av sammanhanget där de används, av själva spelet: »Till slut kan man inte tänka utanför de ramar man satt upp som spelets regler.«

Vad för slags språkspel var Breiviks handlande inbäddat i? I ett språkligt sammanhang där invandrare, särskilt muslimer, och politiker pekats ut som klandervärda. Sådan retorik hade präglat det offentliga samtalet under tiden fram till Breiviks massakrer, menade Larsmo. Han jämförde med språket i Nazityskland och mobiliserade Victor Klemperer för sin sak, romanisten och språkkritikern som dokumenterade hur det offentliga språkbruket brutaliserades under Hitleråren i sin filologiska anteckningsbok *LTI. Tredje rikets språk* (Klemperer, 2006). När bomberna smällde i Oslo och när unga människor föll för kulorna på Utöya gjorde Breivik i själva verket bara vad andra, om än indirekt, hade sagt eller önskat borde

ske – det fysiska våldet som det språkliga våldets yttersta konsekvens. Därför, skrev Larsmo avslutningsvis, måste vi alla ta ansvar för språkbruket. »Så kan språket bana väg för massmord«, löd rubriken på hans artikel. Det var dags att rannsaka oss själva också i Sverige. Hur hade vi talat om invandrare, om muslimer? Hur hade det multikulturella samhället framställts i offentlig debatt?

Larsmo ringade med sin artikel in en fråga som är av stor betydelse i varje diskussion om förhållandet mellan språket och brukarna. Vem ansvarar för vilka utsagor? För vad är vi egentligen ansvariga när vi talar eller skriver?

I den här texten vill jag för det första argumentera för att språkligt ansvar är ett sätt att förstå språklig bildning, där det sistnämnda i sin tur är en konkretisering av det notoriskt svärfångade begreppet bildning (ty. *Bildung*). För det andra vill jag peka ut en möjlig väg till skärpt medvetenhet om det språkliga ansvaret i akademisk språkutbildning. Här är min utgångspunkt att medveten och distanserad språkkritik (ty. *Sprachkritik*) kan vara en sådan väg – en väg till bildning.

SPRÅKLIG METAKOMPETENS

Jag utgår i det här kapitlet från bildning som i första hand kompetens och utveckling. Hos Kristensson Uggla (2012, s. 36) är bildning förmågan att tolka och orientera sig i en värld som flödar över av texter, bilder och sinnesintryck – ett synsätt med bäring på hur vi ser på och använder språk. Om man med bildning också syftar på utveckling kan den i Wilhelm von Humboldts efterföljd handla om individens växande som människa, om det subjektivas möte med det objektiva, med det som är möjligt att erfara och som är lokaliserat utanför den enskilde (Humboldt, 2009).

När jag nu i det här kapitlet talar om *språklig bildning* menar

jag en sådan utveckling: hur individen erövrar och lär sig bemästra ett befintligt språk. Men språkanvändning är också alltid djupt personlig. Var och en av oss utvecklar vid sidan av sociolektala och dialektala drag en idolekt, en individuell språklig varietet, och vägen dit är en bildningsväg. Jag ser därför språklig bildning också som kompetens, närmare bestämt som en övergripande färdighet som kunde kallas *språklig metakompetens*. Redan 1972 adresserades den av sociolingvisten Hymes som förmågan att avgöra vilka språkliga uttrycksätt som är lämpliga i vilket sammanhang: »[w]hether (and to what degree) something is appropriate« (Hymes, 1972, s. 285). Den är en aspekt av den språkliga rörelsefrihet som Per Holmberg skriver om i sitt bidrag till denna antologi.

Varför är denna kompetens så viktig? Språket är å ena sidan ett system av byggstenar (fonem, morfem, ord, fraser, satser) vars relationer regleras av och beskrivs i det vi kallar grammatik. Varje språk är underkastat strukturella regler för hur ord kan bildas, hur ord kan bli fraser och fraser bli satser. Språket som helhet utgörs av en uppsättning skillnader. Men språk är å andra sidan något som äger rum hela tiden. Vi använder det, talar och skriver, och när vi gör det så agerar vi i ett socialt sammanhang. Vi *vill* alltid något med att agera eller interagera språkligt. Språket är ett instrument för kommunikation och handlande.

Men hur ska vi kunna veta vilket uttrycksätt som lämpar sig när? Och, lika viktigt, hur kan vi förhålla oss kvalificerat till andras språkanvändning? Min tes är att när vi går i närkamp med sådana frågor kan vi skärpa uppmärksamheten på ansvaret. Låt oss konkretisera dessa frågor med ett närliggande exempel från det dramatiska supervalåret 2014, då detta skrivs. På ett socialdemokratiskt valplakat i Göteborg kunde man under veckorna som föregick valet mötas av följande retoriska fråga: »Visst är du också en vi-människa?»



*Socialdemokratisk valaffisch.*¹

Användningen av den kollektiverande pluralformen »vi« var med all säkerhet tänkt att väcka associationer till positiva värden som gemenskap, välfärd, solidaritet, sammanhållning. På andra valplakat i samma lokala kampanj användes pronomenet också i det positivt laddade ordet »vision«, med »vi«-ledet framhävt i rödfärgad fetstil, kopplat till signalord som »välfärd«, »framtid«, »jobb« och »skaparkraft«. Men vad innebär det att tilltala väljaren som en vi-människa i form av en så kallad determinativ sammansättning, där förledet i ordet bestämmer efterleden? Vad är egentligen en vi-människa? Om än retorisk presupponerar eller förutsätter frågan att det faktiskt finns något sådant som vi-människor. Och det finns ju en åtminstone teoretisk möjlighet att svara nej på den. Så vad för slags människa är man om man gör det? Vilka egenskaper har man om

¹Återges med tillstånd av Socialdemokraterna i Göteborg.

man inte är en vi-människa? Vilken sorts *frame* eller tolkningsram aktiveras av ordet »vi-människa« om man ser det i sitt sammanhang, en valrörelse? Säger oss ett valplakat som verkar kategorisera väljare i två grupper, vi-människor och andra, något om en bakomliggande människobild, och i så fall vilken?²

Här är inte platsen att svara på dessa frågor. Men redan genom att ställa dem blir det tydligt att språklig metakompetens är viktig också ur ett medborgerligt perspektiv. Att kasta ett kritiskt öga på språkbruk kan bilda utgångspunkt för en reflektion över själva innehållet, i det här fallet ett politiskt budskap. Frågan om språkligt ansvar tonar då fram som intimt sammanvävd med ansvaret för det tankegods som förmedlas språkligt. En sådan kritisk blick kräver ett visst avstånd. Janich (2005, s. 31) menar att metaspråklig kompetens har som förutsättning en *Distanzierungsfähigkeit*, en förmåga att distansera sig till språkbruket. Hos Janich (2005, s. 30) placeras den allra högst i en rad av sju på varandra byggande språkliga kompetenser baserade på vad vi vet om hur språkinläring går till.³ Med den metaspråkliga förmågan kan vi ringa in en viktig aspekt av språklig bildning: en reflektionskompetens som är oändlig i det att den ständigt kan utvecklas och förbättras och att ingen språkbrukare någonsin är fullärd.

SPRÅK OCH ANSVAR

Låt oss återgå till frågan som adresserades i början av det här kapitlet, frågan om ansvar. Att ansvara för sitt språkbruk fordrar förmå-

² Jag hade kunnat välja en affisch från vilket annat politiskt parti som helst, eller för den delen från kommersiell reklam. Att valet föll på ett plakat från Socialdemokraterna grundar sig enbart i att det tilldrog sig mitt intresse under valrörelsen och att jag finner det tacksamt som exempel.

³ För en utförligare presentation på svenska av Janichs resonemang, se Ängsal (2014).

gan att reflektera över det, att kunna avgöra när vilka uttryckssätt lämpar sig och varför. Hos Larsmo (2011) var, som vi såg, ansvaret åtminstone andydningssvis fördelat så att de som talat på ett klandervärd sätt om invandring och mångkultur bar något slags ansvar för det som hände den 22 juli 2011.

I den offentliga debatten som följde under hösten och vintern efter terrordådet spetsades Larsmos resonemang till. Bland annat underströk kulturskribenten Cecilia Verdinelli i en kolumn om Breivik på Göteborgs-Postens kultursida vikten av att »diskutera relationerna mellan den autonoma högerextremismen, den parlamentariska högerextremismen och den pikanta kulturhögern kring tidskrifter som Neo och Axess« (Verdinelli, 2011, s. 54). I Axess magasin hade invandringspolitik och multikulturalismen diskuterats kritiskt. Ett särskilt ansvar för händelserna i Norge tänktes därför vila på kretsarna runt tidskriften. Liknande tankar fördes fram av flera andra skribenter. Och gemensamt för dem var försöken att knyta ett indirekt delansvar för Breiviks massmord till personer som i etablerade kanaler fört fram åsikter som var besläktade med några av alla de idéer som Breivik torgförde i sitt omfattande manifest 2083. Återigen var ett språkspel i gång, men ett helt annat än det som Larsmo hade kritiserat ett halvår tidigare. Utgångspunkten var maktkritisk, syftet var att avtäcka en diskurs. Sättet att argumentera känner vi igen från förklaringsmodeller där strukturer snarare än individer står i fokus: om ett yttrande kan knytas till en handling – även när de sinsemellan är mycket avlägsna – tonar bilden fram av ett sammanhang, ibland också ett ansvarsförhållande.

Jag vill istället hävda att ansvaret för en människas medvetna och avsiktliga handlingar – språkliga eller ej – gäller just dessa handlingar och inte andras, enligt den etiska princip som i en anglosaxisk tradition har kallats »the straight rule of responsibility« (Mackie, 1977, s. 208). Den enskilde kan inte på basis av sitt språkbruk hållas ansvarig för en annan människas göranden, åtminstone

inte om det inte tydligt går att härleda ett beroendeförhållande eller uttryckliga uppmaningar till ett visst handlande. Detta är en viktig utgångspunkt för mina fortsatta resonemang.

SPRÅKKRITIK OCH BILDNING

Hur kan vi främja ansvarstagande i våra språkutbildningar? Som nämndes inledningsvis menar jag att språkkritik (ty. *Sprachkritik*) kan vara ett sätt, om vi med det menar värdering och bedömning av språkets, språknormernas och språkbrukets lämplighet samt kommunikativa och kognitiva potential (Kilian, Niehr & Schiewe, 2010, s. 105). En historisk tillbakablick visar att språkkritiken tagit sig många olika uttryck och haft olika syften (Schiewe, 1998). Ibland har den strävat efter individens språkliga frigörelse från sociala och politiska normer, ibland på puristiskt vis velat rena språket från främmande element – och någon gång bådadera samtidigt.

På senare år har en lingvistisk språkkritik växt fram under inflytande av språkvetenskaplig teori (Kilian, Niehr & Schiewe, 2010). Dess syfte är att tillhandahålla kriterier för kvalificerade värdeomdömen om språk. Närmare bestämt står språkbruket i centrum. Ord, uttryckssätt eller yttranden måste alltid ses i sitt sammanhang. Men det innebär inte att språkssystemet är oviktigt. Tvärtom, den lingvistiska språkkritiken blir relevant just där språkets systematiska egenskaper, normerna som omger språkbruket och det faktiska språkbruket möter varandra. En lyckosam språkkritik förutsätter alltså goda kunskaper om språkssystemet, grammatiken har inte på något vis spelat ut sin roll.

För den lingvistiska språkkritiken är det en viktig insikt att språknormer alltid är relativa. Man kan påminna sig de helt olika skrivnormer som gäller för exempelvis ett akademiskt examensarbete och ett mejl där den uppsats skrivande studenten vänder sig

till handledaren med frågor. Olika sammanhang, olika textgenrer – olika normer. Därför ska värdeomdömen inte formuleras som »rätt« eller »fel«, utan som mer eller mindre »lämpligt« utifrån vad som är funktionellt i en given situation.⁴ Den lingvistiska språkkritiken vill alltså inte föreskriva språknormer, utan reflektera över dem. Men det innebär inte att språknormer ska sönderdelas som sådana. De är tvärtom nödvändiga. Den språkkritiska utmaningen består då i att avgöra vilka av dem som är giltiga när och var och av vilket skäl, och hur de kan relateras till det faktiska språkbruket liksom till förut-sättningarna som ges av språkssystemet.

Vilken roll kan då språkkritik ha i akademisk språkutbildning? Det är lätt att instämma med Kilian (2011, s. 39) när han, visserligen med ungdomsskolan för ögonen, skriver att målet inte är det språkkritiska värdeomdömet i sig. Snarare är formulerandet av värdeomdömen ett sätt att öva den metaspråkliga kompetensen – och därmed ansvaret. Enligt Kilian (2011, s. 36–37) kan man anlägga ett språkkritiskt perspektiv på vilka språkliga enheter som helst, från grammatiska fenomen i det lilla till språkets sätt att kapsla in och konstruera världsbilder och ideologier i det stora. I exemplet med Socialdemokraternas »vi-människa« här ovanför blev det tydligt att en analys av en ordsammansättning kan bilda utgångspunkt för en mer vittsyftande diskussion om människosyn och kanske ideologi. De språkliga nivåerna hänger ihop med varandra och helheten skapas av delarna och av hur dessa relaterar till varandra.

Jag tänker mig alltså språkkritiken som en väg till språklig bildning, det vill säga förmågan att betrakta språkbruket på avstånd, förhålla sig kritiskt till det och om inte avgöra så åtminstone reflektera över vilka uttryckssätt som är lämpliga när, var och varför. En

⁴På tyska heter det *Angemessenheit* ('lämplighet'), vilket i sin tur går tillbaka på den klassiska retorikens *aptum* (latin).

sådan språklig bildning har Janich (2005, s. 26) kallat *Sprachkultiviertheit*, ett på tyskt vis förtätat substantiv som beskriver tillståndet 'att vara språkligt kultiverad'. För Janich är det likväl inget tillstånd, utan snarare en ständig strävan efter vidgad kompetens. Som språkbrukare är man alltid språkligt bildad eller kultiverad, men mer eller mindre och på olika vis.

ANSVAR OCH SPRÅKLIG BILDNING I SPRÅKUTBILDNING

Den som vill arbeta språkkritiskt i undervisning kan orientera sig efter *explicitet* och *sensibilisering* (Schiewe, 2011, s. 26). Det förra handlar om att göra språknormer explicita, lyfta fram dem i ljuset, reflektera över dem och relatera dem till språkbruket och språksystemet. Det senare går ut på att utveckla och förbättra sensibiliteten för språkets normer och sätt att fungera. Så kan en språkkritik se ut som fullföljer en tanke om ansvar och individuell myndighet som var viktig i den filosofiska upplysningen (Schiewe, 2011, s. 23). Det innebär att individen ska kunna frigöra sig språkligt från sociala, politiska och andra normer och ta ansvar för sitt språkbruk. Men som vi redan sett är språknormer oundvikliga. Därför vill jag formulera det försiktigare på så vis att vi med språkkritikens hjälp kan tillägna oss ett mer självständigt och reflekterat förhållningssätt.

Hur kan det se ut i praktiken? Jag vill ge ett par exempel från ämnet tyska, där jag är verksam. Mitt första exempel gäller syntax eller meningsbyggnad. Reflektionen kan som vi ska se också ta sikte på normer för hur texter (skriftliga och muntliga) utformas. Den politiska laddning som utmärkte Ola Larsmos språkkritik saknas här. Mitt andra exempel däremot är ett typiskt fall av politisk språkkritik och handlar om värdeladdade, kontroversiella ord.

Låt oss till en början konstatera att vi å ena sidan kan närma oss språket som det beskrivs i grammatikor. Vad för slags språk är

det? Det är ofta skriftorienterat med en grammatik som bygger på det skrivna språkets konventioner. Men å andra sidan finns vad som på tyska kallas *die Sprachwirklichkeit*, det vill säga språkverkligheten, språket som det faktiskt brukas i skrift och i tal. Spänningen mellan grammatikens orientering mot skriftspråket och språkverkligheten är generell, den gäller många språkliga fenomen och återspeglas givetvis inte bara i tyskan. Och den innebär en verklig utmaning för alla som som undervisar i språk. Hur kan man förena det som i språkkundskapsundervisningen brukar kallas grammatik som produkt och grammatik som process, eller mer allmänt uttryckt: språk som system och språk som bruk?

Jag vill konkretisera denna spänning med ett första exempel. Av standardgrammatikor kan vi lära att tyskans personböjda verb i regel står sist i bisatsen (jfr Andersson, Brandt, Persson & Rosengren, 2002, s. 30f.). Då kan det se ut så här (med en ordagrann svensk översättning):

- (1a) ty.: *Sie wissen, dass sie morgen zu Besuch kommt.*
(1b) sv.: *De vet, att hon imorgon på besök kommer.*

Regeln gäller och fungerar ofta. Det hindrar inte att det är möjligt att placera somliga satsdelar efter bisatsens sista verb. Och framför allt i talat språk är det inte ovanligt. Om vi vill framhäva någon information så gör vi det ibland bäst genom att placera den efter verbet – på tvärs med den grundregel som alla studenter i ämnet tyska förr eller senare lär sig. Utifrån en studie av talad tyska föreslår Andersen (2012, s. 55) rentav att den teoretiska beskrivningen av tyskans ordföljdsregler skulle kunna formuleras om. Den skriftspråksorienterade föreställningen om verbets ställning i bisatsen verkar alltså vara uttryck för en norm som delvis motsägs av vad vi vet om det faktiska språkbruket.

Det reser en mängd frågor. Vilka satsdelar eller informationer kan placeras efter verbet i talat och skrivet språk? Vilka ordföljdstyper är lämpliga i talat respektive skrivet språk och i olika muntliga och skriftliga textgenrer? Vilka normer är funktionellt lämpliga (*ap-tum*) när och var? På vilket språkligt material vilar de grammatiska regler som läroböcker och grammatikor presenterar, vilken språkverklighet träder fram där? Sådana frågor kan med fördel kopplas till konkreta tal- och skrivförmågor. En genre där studenterna får handgriplig övning är den akademiska texten. Hur skiljer sig en akademisk uppsats från ett muntligt referat när det gäller ordföljden? Att bearbeta den frågan är ett sätt att göra språknormer synliga i undervisningen och att sensibilisera studenterna för dem. Då kan vi också lyfta fram normkollisioner – och avdramatisera dem.

För den som lär sig språk kan det å ena sidan vara förbryllande, rentav oroväckande när en grammatisk regel som man tillägnat sig så mödosamt plötsligt ställs på huvudet eller relativiseras. Å andra sidan fungerar alla språk just så. De lever i en fascinerande gränstrakt där språkbrukarnas kreativitet möter språkssystemets restriktioner och våra föreställningar om hur språket borde användas. Varje språk rymmer en inre flerspråkighet som det gäller att närma sig och förhålla sig till – en genuint språkkritisk utmaning.

I mitt andra exempel lämnar jag ordföljden och ägnar mig istället åt den oupphörligt fascinerande frågan hur verkligheten kommer till oss i ord och uttryck. Ett sätt att sensibilisera studenterna för detta är att låta dem ta del av *Unwort des Jahres* ('årets icke-ord'), ett språkkritiskt initiativ där en jury varje år korar ett problematiskt *Unwort*. Jag har ofta introducerat *Unwort des Jahres* för studenter på fortsättningsnivå (andra terminens studier i tyska).

Den språkvetenskapliga delkursen är inriktad på språkhistoria, språkvariation och ordbildning, vilket gör *Unwort des Jahres* till ett passande inslag. Målet för *Unwort*-initiativet är att främja »ett mer sensibelt umgänge med språket i den offentliga kommunika-

tionen«⁵ (*Unwort des Jahres*, 2013), och det är ingen slump att två av de akademiskt baserade jurymedlemmarna (Nina Janich och Jürgen Schiewe) är forskare vars alster jag byggt några viktiga resonemang om språkkritik på i det här kapitlet. Vid sidan av dem deltar ytterligare språkvetare och en publicist.

Hur fungerar då utkorandet av icke-ord? Vem som helst har rätt att skicka in förslag fram till årets slut. I januari året därpå sorterar juryn förslagen och korar det gångna årets icke-ord (ett eller flera) enligt kriteriet att de strider mot »saklig lämplighet eller humanitet«,⁶ (*Unwort des Jahres*, 2011a) på något av följande vis: orden kränker principen om människovärdet, strider mot demokratiska grundprinciper, diskriminerar grupper i samhället eller har en eufemistisk, vilseledande eller beslöjande effekt. I orden som koras kan man nästan alltid prismatiskt läsa av politiska, ideologiska, moraliska konflikter. Ord eller uttryck som bara är ogrammatiska, ger ett omständligt intryck eller betecknar beklagliga företeelser som till exempel *Schlaflosigkeit* ('sömlöshet') kan alltså inte kvalificera sig som icke-ord.

Frågan infinner sig genast om detta är ett försök till språkcensur. Vill *Unwort*-initiativet lägga sina goda föresatser som en våt, kvävande filt över medborgarnas fria meningsutbyte? Det är den första frågan som jag låter studenterna diskutera. Här bryts alltid olika tolkningar och synsätt mot varandra, och frågan om politisk korrekthet brukar ställas och problematiseras. Det ska sägas att syftet med *Unwort des Jahres* ingalunda är att förbjuda ord, inte heller att dämpa fri debatt. Däremot vill man verka för språkligt ansvarstagande genom att fästa uppmärksamheten på sambandet mellan språkbruk och värderingar på ett litet utmanande sätt. Därefter får

⁵ Min översättning av »ein sensiblerer Umgang mit Sprache in der öffentlichen Kommunikation«.

⁶ Min översättning av »sachliche Angemessenheit oder Humanität«.

studenterna själva diskutera några icke-ord i ljuset av juryns motivering, också med fokus på hur orden är sammansatta, hur till exempel en förled bestämmer en efterled. Här är några exempel från de senaste årens ord (jfr *Unwort des Jahres*, 2011b; 2014):

- (2) 2007 *Herdprämie*⁷ ('spispremie') eftersom ordet nedvärderar föräldrar, särskilt kvinnor, för att de väljer att uppfostra sina barn i hemmet istället för att ta en förskoleplats i anspråk
- (3) 2008 *Notleidende Banken* ('banker som lider nöd') eftersom orsak och verkan i finanskrisen ställs på huvudet när banker som räddats med skattemedel framställs som offer
- (4) 2013 *Sozialtourismus*⁸ ('social turism') eftersom det suggererar att invandrare kommer till Tyskland för att på turisternas njuta av något, här sociala trygghetssystem

Som man kan se handlar det i varje enskilt fall om ord som kondenserat uttrycker en politisk hållning. Vi ser att språkkritik i det här fallet är omöjligt att skilja från kritik av ideologi och politiskt innehåll. Genom att bekanta sig med *Unwort des Jahres* får studenterna en inblick i hur man kan förhålla sig kritiskt och ansvarsfullt till språkbruk och en möjlighet att sensibiliseras. De får dessutom

⁷ Ordet betecknar en ekonomisk förmån till dem som väljer att stanna hemma med sina barn istället för att låta dem gå till förskolan. Den kallas *Betreuungsgeld* och går att jämföra med det svenska vårdnadsbidraget.

⁸ Ett liknande uttryck, social turism, florerade i svensk politisk debatt inför den stora östutvidgningen av EU 2004.

ta del av ett utmärkt exempel på hur språkvetenskapen kan göra sig relevant i offentligheten.

Men viktigare: vad *Unwort des Jahres* på ett generellt plan kan lära oss är att betydelsen hos ord uppstår i sammanhang och med särskilda syften. Olika ord kan beteckna samma företeelse men förmedla helt olika perspektiv. När Nelson Mandela satt fängslad var han en terrorist i den sydafrikanska apartheidregeringens ögon, åtskilliga andra hyllade honom som frihetskämpe och med tiden avancerade han till president, statsman och landsfader. Förhoppningsvis kan bekantskapen med *Unwort des Jahres* väcka eller rentav stärka den viktiga insikten hos studenterna att ord sällan är neutrala eller oskyldiga, eftersom språkbruk alltid är inbäddat i verkligheten. Och verkligheten, eller för den del sanningen, är ingen enkel sak. Alla politiska eller i djupare mening ideologiska kontroverser är kontroverser om hur verkligheten ska uppfattas. När vi strider om ords betydelser eller om vilket ord som borde beteckna vad, strider vi också ofta om vilken syn på verkligheten som vi vill ska råda.

AVSLUTNING

Jag inledde den här texten med Ola Larmsos appell för språkligt ansvarstagande. Det är en viktig men svår fråga. Vilket ansvar har vi egentligen som språkbrukare? Jag utgår från att var och en bär ansvar för sina (språkliga) handlingar, inte för andras. Förutsättningen för detta ställningstagande är att man ser individen som autonom. Alla är inte överens om en sådan syn på ansvar (se Raffoul, 2010) och den kan säkert kritiseras för att vara förenklad. Men åtminstone som utgångspunkt för språkkritik i akademisk undervisning kan den vara fruktbar.

Jag har velat visa på *ett* sätt bland flera att tänka sig bildning i språkutbildning utifrån exempel i ämnet tyska. Språklig bildning

kan inbegripa åtskilligt, men en viktig del är den metaspråkliga kompetens som gör att vi friare kan röra oss mellan olika språkliga register och genrer och förhålla oss mer självständigt till normer som vi annars kanske inte hade fått syn på. Språklig bildning skulle kunna förstås som språklig rörelsefrihet, som Per Holmberg träffande formulerar det i sitt kapitel i den här antologin. Med rörelsefrihet följer ansvar och ansvaret för sitt språk bär var och en. Men det är universitetets ansvar att hos studenterna väcka den språkliga medvetenheten till liv och att uppmuntra till och ge redskap för övning i språkligt ansvarstagande.

REFERENSER

Andersen, C. (2012). Wortfolge im gesprochenen Deutsch. Markiertheit vs. Unmarkiertheit als Kriterien der Nachfeldbesetzung aus kontrastiver Perspektive. *Zielsprache Deutsch*, 39(1), s. 35-58.

Andersson, S.-G., Brandt, M., Persson, I. & Rosengren, I. (2002). *Tysk syntax för universitetsnivå*. Lund: Studentlitteratur.

Humboldt, W. v. (2009 [1809/1810]). Om den inre och yttre organisationen av de högre vetenskapliga läroanstalterna (övers. T. Karlsruhn). *Psykoanalytisk Tid/Skrift*, 26-27, s. 89-93.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. I J.B. Pride & J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (s. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Janich, N. (2005). Sprachkultur und Sprachkultiviertheit – ein methodisch-kulturalistischer Theorieentwurf. *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, 1(1), s. 14-36.

Kilian, J. (2011). Durch Sprachkritik lernen. Sprachdidaktische Beiträge einer Kritik der Sprache. I B. Arendt & J. Kiesendahl (Red.), *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz* (s. 31-49). Göttingen: V&R Unipress.

Kilian, J., Niehr, T. & Schiewe, J. (2010). *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*. Berlin/New York: de Gruyter.

Klemperer, V. (2006). *LTI. Tredje riket språk – En filologs anteckningsbok* (övers. T. Andersson). Göteborg: Glänta.

Kristensson Uggla, B. (2012). *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid*. Stockholm: Santérus förlag.

Larsmo, O. (2011, 28 juli). Så kan språket bana väg för massmord. *Dagens Nyheter*, s. 62.

Mackie, J. L. (1977). *Ethics. Inventing Right and Wrong*. Harmondsworth et al.: Penguin Books.

Raffoul, F. (2010). *The Origins of Responsibility*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.

Schiewe, J. (1998). *Die Macht der Sprache. Eine Geschichte der Sprachkritik von der Antike bis zur Gegenwart*. München: C.H. Beck.

Schiewe, J. (2011). Was ist Sprachkritik? Einige programmatische Überlegungen. I B. Arendt & J. Kiesendahl (Red.), *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz* (s. 19-30). Göttingen: V&R Unipress.

Unwort des Jahres (2011a). *Die Grundsätze*. Tillgänglig 2015-01-23: www.unwortdesjahres.net/index.php?id=2

Unwort des Jahres (2011b). *Die Unwörter von 2000 bis 2009*.
Tillgänglig 2015-01-23: www.unwortdesjahres.net/index.php?id=34

Unwort des Jahres (2013). *Startseite*. Tillgänglig 2015-10-23:
www.unwortdesjahres.net/index.php?id=startseite

Unwort des Jahres (2014). *Unwörter seit 1991*. Tillgänglig 2015-01-23:
www.unwortdesjahres.net/index.php?id=4

Verdinelli, C. (2011, 11 augusti). Klart att det är terrorism. *Göteborgs-
Posten*, s. 54.

Ängsal, M. P. (2014). Språkkritiken i praktiken. Om språk och bildning i
högskolan. I E. Mark (Red.), *Bildningens praktiker. Om de bildande momen-
ten i en akademisk undervisningsprocess* (s. 130-160). Göteborg: Makadam.

Att läsa franska: allmänbildning och tolkning

RICHARD SÖRMAN

MITT SYFTE MED detta inlägg i diskussionen om bildningens plats och betydelse i språkutbildning vid våra svenska universitet är att visa att vi som undervisar i främmande språk – och jag utgår i första hand från mitt eget ämne, franska – med all rätt i världen kan hävda att vi ägnar oss åt bildande verksamhet. Detta betyder inte att alla studenter *blir* bildade av att läsa franska, men de erbjuds *möjlighet* till bildning, och mer kan man kanske inte kräva. Det finns dock anledning att vara uppmärksam på en tydlig tendens att slarva bort en avgörande del av vad som faktiskt kan kallas vårt *bildningsuppdrag*. Det är nämligen inte alls självklart längre att studenter i främmande språk får ta del av den stora världslitteraturen. Hur många av våra studenter i franska läser Molière och Rousseau? Hur många av dem som studerar tyska läser Goethe? Och hur är det med studenterna i engelska: får samtliga läsa Shakespeare? Frågan man bör ställa sig är naturligtvis vem som ska se till att det finns människor i Sverige som kan läsa Aristoteles på grekiska, Molière på franska och Goethe på tyska om inte vi som är verksamma vid landets språkinstitutioner.

BILDNING: ALLMÄNBILDNING OCH PERSONLIG UTVECKLING

När vi talar om bildning tänker vi ofta på två olika saker, vilka naturligtvis hänger ihop men som det ändå går att skilja på.

För det första sätter vi ett likhetstecken mellan bildning och allmänbildning: en person som är bildad är en person som är beläst, det är en person som äger boklig och konstnärlig lärdom, som besitter kunskaper i områden som omfattas av humanistiska studier som historia, filosofi, litteratur, konst och musik. Denna aspekt av bildningsbegreppet kan negligeras eller kritiseras, men det är ett faktum att någon form av allmänbildning vanligtvis ses som en förutsättning för bildning. För det andra associerar vi bildning till resultatet av en intellektuell och moralisk utveckling. En bildad människa har formats av sin lärdom och blivit någonting mer än den obildade. Genom bildningen har personen förverkligat en högre form av humanitet (i ordets alla bemärkelser) och gjort den mänskliga naturen till något mer än bara materialitet, egenintresse och omedelbar njutningslystnad.

I *Svenska Akademiens ordbok* (SAOB) står det skrivet att bildning bland annat betecknar »verksamheten att (allsidigt) utveckla människans (andliga) förmögenheter o. förfina sederna«. Och bland de exemplifierande citaten kan vi läsa ett från Erik Natanel Söderberg: »Den bildning står högst, som gör personligheten rikare och ädlare.« (SAOB, 2014) Det står också (med Johan Wilhelm Snellmans ord):

Den humanistiska bildningen, d. ä. de kunskapsarter, hvilka utan att ega någon omedelbar användning i dagliga lifvet, endast afse att bibringa förståndet skärpa, att rigta viljan till en verksamhet, hvars frukter icke äro stundens och med den förgå, samt att odla känslan för det sköna, smaken.

(SAOB, 2014)

Enligt denna traditionella uppfattning om bildningen som intellektuell och moralisk utveckling ska alltså bildningen ge oss både snille och smak, den ska förädla oss och hjälpa oss att vända blicken mot högre och mer krävande men också mer givande mål.

Det ska naturligtvis sägas att bildningsbegreppet inte är oproblemiskt. Andrea Castro skriver i sitt kapitel »Bildningens språk« i denna volym om studerandet av undanträngda berättelser som en alternativ bildningsväg. Hon lyfter fram det faktum att bildningsbegreppet använts som ett socialt och kulturellt distinktionsmedel, det vill säga som ett verktyg för att skapa hierarkier mellan dem som behärskar vissa kulturella koder och dem som inte gör det, mellan dem som är en del av en dominerande kultur och dem som inte är det. Bildningsbegreppet uppstod i en västerländsk lärdomskontext, och det har i huvudsak varit den västerländska kulturen som ansetts ha en bildande funktion för människan.

Ännu ett exempel ur SAOB, ett citat från Broocman, kan illustrera detta: »Återför om (säga de tyska filologerna) vår ungdom till Humaniora, till Roms och Greklands mästerverk; de och endast de gifva den rätta mensklige bildningen.« (SAOB, 2014) När vi talar om »en bildad människa« ser vi alltså en västerländsk människa framför oss, och de samhällsklasser som man tidigare ibland kunde benämna »de bildade klasserna« var de som rent konkret hade tillgång till den utbildning som ansågs som bildande.

Men betyder detta att bildningsbegreppet idag med nödvändighet måste förkastas eller ens omtolkas? Jag är inte säker på det. Kanske kan man istället sträva efter att göra den klassiska bildningen mer lättillgänglig så att *de som så önskar* faktiskt kan ta del av den? Och jag betonar *de som så önskar* för jag tror det är fruktlöst och kontraproduktivt att odla en frustration över att många människor inte är intresserade av klassisk bildning: så har det alltid varit och så kommer det alltid att vara. Det betyder inte att man inte kan erbjuda klassisk bildning även till dem som kanske inte ens vet om att den finns och därför inte vet om att de egentligen längtar efter den. Vi behöver alltså inte låta de sociologiska aspekterna av bildningsbegreppet hindra oss från att förmedla en klassisk kultur som det under tidigare epoker var nästan omöjligt att få ta del av om man inte tillhörde en ekonomisk och kulturell elit.

KAN VI PRODUCERA BILDADE STUDENTER?

Jag ska nu mer konkret diskutera ämnet där jag är verksam, franska, och därmed språkstudier och bildning vid dagens universitet i allmänhet.

I projektet *Språk för bildning* har vi som medverkat reflekterat över bildningens plats i språkutbildning. Projektet har finansierats och initierats av Grundtviginstitutet vid Göteborgs universitet. Detta bottnar rimligtvis i en önskan att universiteten även fortsättningsvis ska vara en plats där det finns rum för bildning och inte bara för professionell och instrumentell utbildning. Det kan apropå detta vara värt att citera vad som står i *Vision 2020*, det vill säga i det dokument i vilket inriktningen för Göteborgs universitets verksamhet fram till 2020 har lagts fast och i vilket bildningen faktiskt nämns som ett av universitetets uppdrag:

Vårt mål är att utbildningen vid Göteborgs universitet år 2020 kännetecknas av hög vetenskaplig och konstnärlig kvalitet, med pedagogisk excellens och en uttalad internationell profil. Parallellt med utvecklingen av utbildningsprogram ska universitetet ta ansvar för bildning och livslångt lärande, genom ett brett utbud av fristående kurser.

(Göteborgs universitet, 2012, s. 21)

På en annan plats i dokumentet står det också att Göteborgs universitet ska »utveckla modeller för att möjliggöra ett bildningsperspektiv i alla utbildningar« (Göteborgs universitet, 2012, s. 24).

Det finns med andra ord en uttrycklig önskan från universitetet att vi inte bara ska ägna oss åt utbildning, det vill säga åt professionskunnande, åt yrkesutbildning, men också åt bildning, åt »livslångt lärande«, åt kunskap för kunskapens skull, åt kunskap för dess

egenvärde och det kvalitativa mervärde kunskapen skapar i våra liv.

Den konkreta fråga vi som språk- och litteraturvetare här kan ställa oss är om vi bidrar till detta och om en student som läser exempelvis franska vid Göteborgs universitet blir till något vi kan kalla en *bildad människa*. I princip är svaret ja, visst bidrar vi till bildning, men om man formulerar frågan på så vis att man undrar om studenten blir *bildad* av att läsa franska är det nog mer korrekt att svara »kanske«. För att ställa frågan huruvida man blir bildad av att läsa franska vid universitetet är ungefär som att fråga om man går ner i vikt av att börja träna. Och visst: det brukar man väl göra lite grann, men det är ändå så att resultat av träningen är beroende av så många andra faktorer som inte har att göra med den enkla frågan huruvida man tränar eller inte. Det handlar också om hur man tränar, vad man tränar, vad man äter samtidigt som man tränar, vad man gör när man inte tränar. Och inte minst: vad har man för personliga, kanske genetiska förutsättningar för att gå ned i vikt och att svara på den träning man väljer att praktisera?

Vad jag vill säga är att vi på universiteten knappast kan bestämma oss för att producera bildade människor som alla skulle vara levande exempel på den vidsynta, upplysta, allvetande, självreflekterande renässansmänniskan, som i samverkan med andra löser konflikter med hjälp av sokratiska dialoger där alla argument prövas och alla tolkningar och berättelser får plats. Det är ju ungefär så det brukar låta när vi talar om syftet med humanistiska studier och humanistisk bildning: människan ska tillägna sig förmågan att ställa de viktiga frågorna, att se nyanserna och mångtydigheten i verkligheten, att förstå den Andre, att kanske rentav kunna relativisera alla sanningsanspråk.

Problemet är naturligtvis att det alltid kommer att finnas människor som inte äger förutsättningar att ta till sig andras erfarenheter, som inte har förmågan att lyssna på andras argument, som framstår som allt annat än bildade, toleranta och upplysta trots

att de kanske ägnat sina liv åt språk, litteratur och humanistiska studier.

Detta kan låta självklart och banalt, men jag tycker det finns anledning att vara skeptisk mot den tendens till naivitet och självförhärligande som kommer till uttryck i böcker som *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid* av Bengt Kristensson Ugglå (2012) eller *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities* av Martha C. Nussbaum (2010) i vilka författarna hävdar ett nästan direkt samband mellan humanistiska studier och personlig utveckling, tolkningsförmåga, tolerans, vidsynthet och demokratiskt sinnelag. Kristensson Ugglå syftar mest på tolkningsförmågan och Nussbaum på demokratin. Kristensson Ugglå skriver till exempel:

Den som kan sägas vara bildad är med andra ord en person som äger en förmåga att korsa etablerade gränser, som kan tänka i nya och oväntade banor, navigera på okända vatten och vara hemmastadd i skilda världar. Det handlar om en gränsoverskridande kompetens som gör det möjligt för oss att gå mellan, förstå och göra sig förstådd i, olika världar. Denna förtrogenhet med de distinktioner som gör det möjligt [sic!] uppfatta, upprätthålla och förändra den värld vi samtidigt redan delar förutsätter ett slags »distinktionserfarenhet« (Michel Serres) som endast bildningsresans många gränspassager kan ge oss.

(Kristensson Ugglå, 2012, s. 14)

Att humanister, eller ens intellektuella överhuvudtaget, skulle äga dessa lovvärda egenskaper mer än någon annan skulle jag gärna vilja se empiriska data på innan jag tror det. Jag ställer mig lika skeptisk till Nussbaums påståenden att humanistiska studier skulle göra människor vidsynta och demokratiska, speciellt som hon själv visar sig mycket trängsynt när det gäller hennes syn på västerländska, vita

män samtidigt som hon idealiserar allting som går att definiera som motsatsbegrepp till dessa kategorier.¹

Jag menar inte att det inte skulle kunna finnas några som helst möjliga samband mellan intellektuell träning och personlig utveckling, naturligtvis inte. Men det finns en uppenbar tendens i dessa böcker att rättfärdiga humanistiska studier med tanken att de skulle vara en garanti för dynamiskt tänkande och demokratisk utveckling. Kristensson Ugglas resonemang om kanon och tradition samt värdet av ett levande möte med traditionen är mycket intressant och träffsäkert. Det jag vänder mig mot är viljan att göra studier, och framför allt då humanistiska studier, till en förutsättning för dynamisk intelligens och tolkningsförmåga.

Så låt alltså oss ta ett steg tillbaka i retoriken rörande alla de fantastiska effekter som humanistiska studier ska kunna åstadkomma på såväl individuell som kollektiv nivå. På så vis kan vi på ett mer konkret och realistiskt sätt lyfta värdet av det vi har att erbjuda i form av kurser och kunskaper och inte minst i form av det kulturarv som vi ska bidra till att förmedla.

Och vad jag tror är alltså att vi kan *bidra* till bildning, vi kan utgöra en faktor bland många andra, vi kan praktisera läsning, tolkning och samtal, men vi ska vara försiktiga med retoriken när det gäller allt det fantastiska vi kan åstadkomma. Om vi nu som humanister ska tänka dynamiskt och utanför ramarna kan vi nämligen mycket väl tillåta oss att tänka att denna typ av retorik bara är ett symptom på en narcissistisk självblindhet som i sin tur skulle tyda på att humanistiska studier vid universiteten åstadkommer precis det motsatta mot vad som hävdas. Det är inte alls säkert att det är vid de tröga och traditionstyngda universiteten som radikalt nya

¹Se framför allt kapitel 3, »Educating Citizens«, i vilket den manliga och västerländska dominansen ses som ett uttryck för en »projective disgust« (Nussbaum, 2010, s. 33).

och utmanande tankar skapas (jag tänker då på det humanistiska och samhällsvetenskapliga fältet). Om man till exempel tittar på det franska 1700-talet är det uppenbart att inte en enda av de stora intellektuella som bidrog till att skapa det moderna västerlandet verkade vid universiteten, och att det såväl under 1600-talet som under 1700-talet fanns ett djupt förakt bland intellektuella för den pedantism och den lärdomskult som odlades vid de traditionella akademierna.

TRE KATEGORIER AV KURSER – TRE ASPEKTER AV BILDNING

Men hur gör vi då för att skapa förutsättningar för bildning i ämnet franska vid Göteborgs universitet? Om jag ser till de konkreta delkurser vi erbjuder går det att dela upp dessa i tre kategorier. För det första har vi kurser i ren språkfärdighet, och på högre nivåer övergår dessa mer och mer till teoretisk språkvetenskap; för det andra har vi kurser i »realia«, det vill säga i fransk kultur och franskt samhälle; och för det tredje har vi kurser i fransk skönlitteratur med en viss öppning mot andra språkkonstnärliga uttrycksformer som film och serier. Med dessa tre kategorier av kurser bidrar vi med att skapa humanistisk bildning på vad man kan se som tre olika nivåer: språkliga förutsättningar för bildning, allmänbildning och intellektuell utveckling.

Den första nivån handlar alltså om att erbjuda kunskaper i främmande språk. Är då detta kunskaper som kan främja eller bidra till bildning? Ja, självklart är det så. Språkkunskaper utgör en fantastisk grogrund för bildning, vilket kan vara lätt att glömma bort för oss som sysslar med språkutbildning eftersom det i grunden är så självklart och eftersom vi ägnar oss åt det varje dag. För inte så länge sedan kunde de flesta människor i Sverige inget främmande

språk. Då framstod kunskaper i franska, tyska, engelska och kanske i latin och grekiska som någonting oerhört märkvärdigt och svår-tillgängligt. Att kunna läsa och tala ett främmande språk var att ha tillgång till världen utanför Sverige, det var att kunna resa på egen hand, det var att ha direkt tillgång till den världslitteratur som skrivits på vad som ofta kallades de »stora kulturspråken«. Naturligtvis är det samma sak idag, även om vi inte tänker på det på samma sätt eftersom de flesta människor i dag kan engelska och kan klara sig på engelska när de kommunicerar med andra människor som inte heller har engelska som modersmål. Idag kanske man skulle kunna hävda att det går en kunskapsgräns mellan dem som kan fler främmande språk än engelska – vare sig det handlar om ett annat modersmål än svenska eller språk man lärt sig genom att studera – och dem som inte gör det. Hur som helst brukar det alltid framhållas hur värdefullt det kan vara att behärska ett viktigt främmande språk utöver engelska eftersom detta så markant ökar möjligheten att ta till sig litteratur, film och om man är akademiker kanske vetenskaplig litteratur som skrivits utanför Sverige och utanför den anglosaxiska kultursfären. Språkkunskaper är alltså alltid potentiellt bildande kunskaper: de skapar möjlighet till allmänbildning, till möten, erfarenheter och kunskaper som bara uppstår i det direkta och oförmedlade mötet med andra kulturer än den egna.

När det gäller franskan är det ett så kallat skolspråk som de studenter som kommer till universiteten redan ska ha läst på gymnasiet och till viss del redan behärska. Därför kan vi ha ambitionen att den student som läst en termin franska på universitetet ska kunna läsa vilken text som helst som är skriven på normalsvår standardfranska. Och eftersom franskan inte har förändrats så mycket sedan 1600-talet öppnar sig plötsligt i det närmaste obegränsade perspektiv. Den som vill och har intresse kan efter en termins studier läsa de stora franskklassicistiska författarna från 1600-talet, 1700-talets upplysningsförfattare eller de stora romanförfattarna

från 1800-talet. Man kan på ett mer direkt sätt ta del av hela den franska kultur som främst under 1700-talet hade en så dominerande position i den västerländska kultursfären.

Men studier i främmande språk är ju också potentiellt bildande på så vis att de genererar kunskaper om språkliga strukturer och funktioner i allmänhet. Genom studier i grammatik, fonetik, ordbildning och språkvetenskap får man nya insikter i det egna modersmålet och man får en större förståelse för språkets retoriska och sociala dimensioner. Magnus P. Ängsal skriver i sitt kapitel »Språk och ansvar. Några tankar om bildning i akademiska språkstudier« i den här antologin om det han kallar »språkkritik« och hävdar att bildning idag skulle kunna förstås som en medvetenhet om språkliga stilar, om retoriska grepp, om språkets politiska dimensioner. All utbildning i främmande språk bidrar rimligtvis till att odla en språkkritisk medvetenhet i samhället även om det inte alltid sker avsiktligt eller explicit.

Den andra kategorin av delkurser som erbjuds inom ämnet franska är de som tillhör området kultur och samhälle. Dessa kurser berör i första hand sådan bildning som kan sägas vara ren allmänbildning. I alla språk cirkulerar inte bara de ord man hittar i ordböcker utan också de egennamn man får förklarade i uppslagsverk. Om man läser en fransk tidning konfronteras man omedelbart med den franska offentligheten, det vill säga med det gemensamma rum i vilket samtal och social interaktion sker med hjälp av gemensamma referenser som alla förväntas känna till. Om man läser i en fransk tidning från 2014 att »Manuel Valls« har gjort en resa i »Bourgogne« eller att några franska nationalister har högtidlighållit minnet av »Charles Martels« seger över »saracenerna« vid »Poitiers«, förväntas man som läsare veta att Manuel Valls är premiärminister, att Bourgogne är en region i centrala Frankrike, att Charles Martel hejdade de spanska muslimernas framryckningar i Frankrike under 700-talet och att saracenerna (*les Sarrasins*) är en äldre (och något

nedlåtande) benämning av muslimer. I en ambitiös kurs i franska måste det ingå en komponent av kultur- och samhällskunskap som ska ge just denna typ av kunskaper som fransmännen själva ofta besitter (i alla fall de som läser tidningar) och som de tar för självklart att alla som lever och kommunicerar inom en fransk kulturkrets känner till.

Men allmänbildningen kommer även in på våra litteraturkurser eftersom dessa samtidigt är kurser i kultur- och idéhistoria i allmänhet. Under höstterminen 2014 har jag till exempel undervisat i en kurs om fransk 1800-talslitteratur och då är det naturligt att man översiktligt går igenom de olika politiska regimer som följde på varandra under 1800-talet som en följd av den stora samhällsomvandling som revolutionen 1789 innebar. Vi har också en kurs om fransk 1600- och 1700-talslitteratur där vi förmedlar kunskaper om 1600-talets franskklassicism och den absoluta furstemakten under Ludvig den XIV, men också om 1700-talets franska upplysning och dess koppling till den franska revolutionen och det moderna Västerlandet i allmänhet.

Som jag nämnde inledningsvis har det traditionellt sett funnits en stark koppling mellan bildning och allmänbildning. Enligt en traditionell uppfattning är den mest grundläggande egenskapen hos en bildad person förmågan att orientera sig i historia, litteraturhistoria, politik och geografi. Den här typen av vetande blir idag ibland föremål för ett öppet förakt: att tillägna sig kunskap utan att nödvändigtvis problematisera den, att få grundläggande kännedom om kungar, årtal, regioner, huvudstäder, politiska partier eller bara helt enkelt framstående och betydelsefulla personer är gammalmodig »korvstoppning« och »utantillinläring«. Naturligtvis är detta i någon mening en fullständigt huvudlös inställning. Visst ska man alltid sträva mot att göra inläringen meningsfull, visst ska man motivera varför saker och ting ska läras in utantill, men jag personligen har aldrig upplevt detta som svårt att motivera. Väljer man att

studera språk vid ett universitet är det nästan självklart att man har – eller åtminstone borde ha – ett intresse för allmänbildande kunskap. En av de största synder man kan begå som universitetslärare är antagligen att underskatta studenterna och det är väl återigen en självklarhet att studenter som väljer att läsa franska på universitetet är intresserade av Frankrike, av fransk geografi, av fransk historia. Och visst förstår studenterna att det alltid inger respekt att helt enkelt bara känna till någonting och att det är en tillgång i livet att äga kunskaper om politik, historia och geografi. Alla kunskaper som förmedlas vid universitetet behöver inte alltid teoretiseras och problematiseras. Det ska ju finnas plats för bildning också, enligt *Vision 2020*; det ska finnas plats för kunskap för kunskapens skull. Det är också viktigt att förstå att den genomsnittliga student som börjar läsa franska vid Göteborgs universitet ofta besitter ganska begränsade kunskaper om fransk politik, om fransk historia och om fransk geografi. Och det får vi acceptera, men då får vi också acceptera att en universitetskurs i franska måste få innehålla moment där denna typ av kunskaper förmedlas.

Den tredje kategori av kurser jag nämnde här ovanför är litteraturkurserna. Och det är kanske framför allt här som vi försöker fylla det bildningsuppdrag som består i att skapa förutsättningar för någon form av intellektuell och kanske rent av »moralisk« utveckling. Det är också på det här fältet som många idag försöker omtolka begreppet bildning. Till dem hör Bengt Kristensson Uggla som jag nämnde tidigare, men även exempelvis fransmannen Yves Citton som i flera av sina litteraturteoretiska verk² hävdar nödvändigheten av att låta litteraturstudenter verkligen läsa och kritiskt diskutera ideologiska och allmänfilosofiska aspekter av historisk litteratur. Att läsa skönlitteratur är ett ypperligt tillfälle, menar Kristensson

²Jag tänker framför allt på hans bok *Lire, interpréter actualiser. Pourquoi les études littéraires* (2007).

Ugglå, Citton och många med dem, att praktisera och att träna tolkning och argumentation. Det är ett ypperligt tillfälle att mogna som intellektuell människa och lära sig att tolka det mångtydiga, att ta ställning utan att för den skull vara dogmatisk och därmed utestänga alla möjligheter till framtida ompositioneringar. Det är ett ypperligt tillfälle att låta associationer, metaforer, symboler, konnotationer, alternativa betydelser verka i sinnet och eventuellt mogna fram till en individuell ståndpunkt. Att läsa och att framför allt aktivt tolka litteratur ökar vår analytiska förmåga, det gör oss mer vidsynta och kanske mindre dogmatiska. Personligen är jag, vilket framgick tidigare, inte så övertygad om allt detta. Det vill säga att jag ser det som en självklarhet att litteraturtolkning kan bidra till att öka förmågan att läsa, att tolka, att förstå, att resonera, men jag är inte övertygad om att det leder till ökad vidsynthet och tolerans. Jag tycker att den ensidiga vikt man ger åt humanistiska studier paradoxalt nog i sig blir ett bevis på bristande vidsynthet och tolerans: gör som jag så blir ni kloka och vidsynta!

I alla händelser tror jag att vi försöker erbjuda allt detta just med våra litteraturkurser. De flesta litteraturkurser innehåller nämligen moment av läsning, granskning, diskussion, tolkning, om-tolkning och så vidare. Och detta försöker vi erbjuda redan första terminen trots att många studenter har svårt att överhuvudtaget uttrycka sig på franska. Det kan vara diskussioner i klassrummen, inlämningsuppgifter där det ingår att föreslå en egen tolkning, uppsattsseminarier där studenterna granskar varandras arbeten. Vi vill alltså inte ha en universitetsutbildning som erbjuder enbart föreläsningar vid vilka en enda erkänd sanning förkunnas och som sedan ska återges vid tentamina. Vi vill också ha tänkande, reflekterande studenter som kan argumentera för en position samtidigt som de förstår att andra positioner också är möjliga.

ETT SPECIFIKT BILDNINGSUPPDRAG

Om vi nu alltså går tillbaka till den mest grundläggande frågan om det finns plats för bildning vid våra svenska språkutbildningar måste svaret rimligtvis bli ja. Vi kan knappast garantera att våra studenter blir bildade, insiktsfulla och demokratiska människor, men vi kan erbjuda språkkunskaper, allmänbildning, vi kan inbjuda till tolkning, granskning och diskussion, och vi kan alltså erbjuda en grund för det som man traditionellt kallar för bildning. Detta hindrar inte, och detta får bli min avslutande punkt, att vi ändå håller på att tappa bort en viktig del av vårt bildningsuppdrag.

Med ett av citaten ur SAOB visade jag tidigare hur man kunnat hävda att bildningen skulle göra människans personlighet »rikare och ädlare«, hur bildningen skulle »odla känslan för det sköna«. Jag tror att det vore ett misstag att avfärda denna idealistiska syn på bildningens kraft som överspelad och ointressant. Kanske handlar det nämligen om någonting mycket konkret: vi påverkas och kanske till viss del formas (»bildas«) av allt vi omger oss med och ägnar oss åt. Om detta är sant, vilket jag tror att det är, betyder det rimligtvis också att om vi ägnar tid och kraft åt att ta till oss den konst, den vetenskap, den litteratur, de historiska skeenden som så många människor genom historien uppfattat som det mest framstående som mänskligheten skapat eller genomlevt, kommer vi också på något sätt att påverkas av detta och då antagligen i positiv riktning. Historien ger oss exempel på intelligens, mod, kraft, sammanhållning, uthållighet, tro, hopp och kärlek. Konsten och litteraturen ger oss exempel på skaparkraft, intuition, insikt, finesse, förfining och briljans. Vi tänker oss så gärna att bildning nödvändigtvis handlar om att vi ska *förstå* saker och ting, men kanske handlar det framför allt om att *ta del* av och på något sätt *låta sig påverkas* av vad andra gjort, av vad andra tänkt, av vad andra ägnat sin ibland unika och visionära skaparkraft åt att frambringa.

I sin bok *Originalitetens former. Essäer om bildning och universitet* (2012) lyfter Thomas Karlsruhn fram att det i Tyskland under romantiken, då det moderna bildningsbegreppet växte fram, fanns en tanke om människan som helhet. Bildningen skulle vara bildandet, forandet av en hel människa, en människa som förverkligar sin fulla potential. Karlsruhn talar här om två inspirationskällor: dels den kristna tanken om människan som skapad till Guds avbild, dels den grekisk-romerska traditionen där kroppens skönhet blir symbol för ett slags gudomlig perfektion. I mina ögon handlar detta till stor del om en vördnad för det mänskliga, om en vördnad för det som människan åstadkommit och påvisat att hon är förmögen att göra, att förverkliga. Det är genom att ta till sig vad andra gjort före oss inom vitt skilda domäner, inom historia, konst, musik, vetenskap, som vi själva kan spegla den helhet som mänskligheten i dess helhet har åstadkommit.

Och här tycker jag alltså att vi som arbetar vid universiteten med att förmedla kunskaper i främmande språk har ett bildningsansvar som vi inte ska försumma. Vi ska nämligen inte glömma bort att Sverige är ett litet land med en ganska anspråkslös kulturhistoria. Det finns ingen svensk Shakespeare och ingen svensk Cervantes. Det vill säga att det finns ett konkret utbildningsuppdrag som består i att förmedla erfarenheter av att ha läst de stora författarskapen på de språk de faktiskt skrivits på. Problemet är här att vi ofta anser att det är för svårt för våra förstaterminsstudenter att läsa äldre och kanske mer krävande litteratur på originalspråk och att många av våra studenter därför aldrig kommer i kontakt med den här typen av författare eftersom de flesta bara läser en termin. Det var bland annat därför som jag själv 2013 tog initiativet till att starta en sommarkurs på 7,5 hp med benämningen »Franska. Läs kurs för samhällsvetare och humanister« där allt fokus låg på läsförståelse och där studenterna omedelbart fick ge sig i kast med texter skrivna av historiska författare som Voltaire och Rousseau, men också av

moderna författare som Simone de Beauvoir och Pierre Bourdieu. För frågan är naturligtvis just precis den om språkinstitutionerna och bildningsansvaret: vem ska se till att det finns svenska studenter som läst dessa författare på franska om inte vi som arbetar med franska på universiteten?

Avslutningsvis anser jag alltså att vi som arbetar med främmande språk vid svenska universitet mycket väl kan hävda att vi ägnar oss åt en bildande verksamhet, men att vi ändå bör bli mer medvetna om värdet av de kunskaper vi besitter och därför fokusera lite mer på att *förmedla det bästa vi har att ge*, även om några av våra studenter kanske inte ens vet om att det är det bästa de vill ha.

REFERENSER

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter actualiser. Pourquoi les études littéraires*. Paris: Éditions Amsterdam.

Göteborgs universitet (2012). *Vision 2020*. Tillgänglig 2015-01-30: www.gu.se/digitalAssets/1380/1380914_vision2020.pdf

Karlsruhn, T. (2012). *Originalitetens former. Essäer om bildning och universitet*. Göteborg: Daidalos.

Kristensson Uggla, B. (2012). *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid*. Stockholm: Santérus förlag.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*. Princeton, N.J./Oxford: Princeton University Press.

Svenska Akademiens ordbok [SAOB] (2014). *Bildning*. Tillgänglig 2014-12-05: www.g3.spraakdata.gu.se/saob/

»Att inte bli arg på en uteliggare«

Studentperspektiv på bildning

MONIKA MONDOR

INLEDNING

Idén om bildning har haft inflytande på västvärldens högre utbildning sedan sent 1700-tal. Det svenska ordet har lånats från tyskans *Bildung* och kopplas historiskt till den så kallade nyhumanismen och namn som Johann Wolfgang von Goethe, Gottfried Herder och Wilhelm von Humboldt. I den betydelsen kan bildning i korthet ses som en meningsskapande inre process utan ett på förhand givet mål och som ett utforskande som leder till något nytt med särskilt fokus på individens utveckling. De vetenskapliga anstalterna skulle erbjuda umgänge med »ett stoff som inte förberetts med utgångspunkt i någon särskild avsikt« (Humboldt, 2009, s. 89). Gustavsson (2009, s. 27–29) tecknar i en historisk tillbakablick den Humboldtska bildningstanken som dominerade inom universiteten fram till första världskriget, varefter en demokratisk grundtanke, att skapa demokratiskt skolade samhällsmedborgare, tog över. Sedan 1980-talet har en ekonomisk motivering varit rådande.

Idag talas det mycket om *lärande* både inom och utom universitetet, medan *bildning* inte är lika frekvent. Det finns därför skäl att fråga sig vilken roll bildning, med sin anrika historia, spelar för dagens studenter. För oss som verkar inom språkämnen, vars direkta nyttoaspekter ofta ifrågasätts, finns än större skäl att utforska våra ämnen i relation till ett begrepp som *bildning*.

I det följande kommer jag att redovisa resultat från en under-

sökning om lärarstudenters syn på bildning i högre utbildning generellt och i språkstudier i synnerhet. Det lätt modifierade citatet i titeln till mitt kapitel är lånat från en studentkommentar om vilka associationer begreppet bildning ger och vittnar om en definition som innefattar förmåga till emotionell distans, förmåga att se sammanhang, självreflektion och empati. Vilka andra definitioner och perspektiv finns representerade hos denna grupp studenter? Innan resultaten från studentenkäten presenteras behöver vi titta närmare på begreppet bildning från en mer nutida horisont.

BILDNING – FRÅN EN NUTIDA HORISONT

Det finns en rad termer som ligger nära *bildning*. Antikens *paideia* innefattade fostran och bildning till demokratiska medborgare genom studier i till exempel filosofi och retorik men inbegrep också konstnärlig och fysisk aktivitet. På latin är motsvarande term *humanitas*. På franska är begreppet *l'éducation générale* väl förankrat i utbildningsväsendet. I engelskan saknas en direkt översättnings-ekvivalent till *Bildung* och där används istället begrepp som *general knowledge* eller *general education* men också *Bildung* som lånord. Ordet *learning* är en annan möjlighet, vilket kan fänga en del av begreppet. Inflytandet från engelskan kan förklara varför lärande blivit en så vanlig term på svenska på senare år.

Enligt *Nationalencyklopedin* (i en artikel författad av Sven-Eric Liedman) är bildning

ett centralt begrepp i debatter om skola och universitet. I nutida språkbruk ställs bildning ofta i motsats till *utbildning*. Medan utbildningens mål är en bestämd och begränsad yrkeskompetens, syftar bildning till en omvandling av hela människan. Utbildningen har enbart sina yttre måttstockar, under det att bildning alltid mäs-

te sättas i samband med enskilda individer eller grupper och deras särskilda förutsättningar och önskemål.

(Liedman, u.å.)

Vidare berör Liedman de närbesläktade begreppen *allmänbildning* och *folkbildning*. Allmänbildning kan sägas vara ytinriktad i bemärkelsen att kunna rabbla fakta och behöver inte innefatta ett djupare perspektiv på kunskap, till exempel en förmåga att se sammanhang eller reflektera kritiskt. Folkbildning kan ses som organiskt, uppkommen ur individens bildningstörst, eller som en demokratisk strävan att göra bildning tillgänglig för alla.

I den hermeneutiska bildningstraditionen, som brukar förknippas med Hans-Georg Gadamer, beskrivs bildning som en resa med utfärd och hemkomst. I korthet kan hermeneutiken förstås som att »människan tolkar och förstår sin egen tillvaro genom att ständigt utgå från vad som är hemvant och välbekant för oss« (Gustavsson 2009, s. 110). Det kan knytas till betydelsen av kanon i en del av bildningstraditionen: vi behöver något gemensamt att utgå från, i till exempel klassisk litteratur, för att kunna göra en bildningsresa.

Det är dock inte alls så att stoffet behöver höra hemma i kanon. På senare tid har vikten av global bildning betonats och kan då sägas röra »förhållandet mellan det universella och det partikulära, eller med andra ord förhållandet mellan det rätta och det goda« (Gustavsson 2009, s. 116). Det *rätta* omfattar alla människor, som mänskliga rättigheter, medan det *goda* är kulturberoende. Enligt Gustavsson (2009, s. 134) bör en bildande livshållning »införliva det främmande med det egna« vilket därigenom »förändrar [...] [ens] syn på det egna«. Tolkningen blir »en tillämpning av det allmänna på det särskilda« (Gustavsson, 2009, s. 134). Denna sista

formulering är inte helt olik Hans Larssons välkända »icke allt, men det hela, i delen« (Larsson, 1993, s. 29).¹

Bildningsperspektivet kan vidare skönjas i Göteborgs universitets visionsdokument *Vision 2020*. Där står det att universitetets ansvar för »att fördjupa och utveckla kunskap [...] innebär [...] en aktiv roll när det gäller *bildning*, fri kunskapsutveckling och livslångt lärande«² (Göteborgs universitet, 2012, s. 24). Det nästföljande direktivet är snarlikt i att universitetet aktivt ska »lyfta fram universitetets roll för *kunskapsbildningen*, i samhället och det livslånga lärandet«³, och därefter står det att vi ska »erbjuda uppdragsutbildningar samt genomföra vidareutbildning för olika yrkeskategorier«. Trojkan som presenteras i de tre direkt anslutande satserna representerar ett spektrum från ett mer subjektivt och personlighetsutvecklande bildningsperspektiv till ett mer instrumentellt inriktat yrkesutövningsperspektiv.

Det är också av intresse att nämna att Högskoleverket, med början 2001, producerade en serie publikationer om bildning. Ett exempel är *Att fånga bildning* (Högskoleverket, 2009). Studien som presenteras där visar att själva termen bildning inte förekommer i vare sig Högskolelagen eller Högskoleförordningen. Istället används närbesläktade termer. I mål för kandidatexamen, för att ta ett exempel, förekommer istället uttryck som att »kritiskt tolka relevant information«, »självständigt identifiera, formulera och lösa problem«, »göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter« och »visa insikt om kunskapens roll i samhället och om människans ansvar för hur den används«. Spår efter bildningstanken går också att finna i de rubri-

¹ Larsson (1993, s. 32) varnar vidare för att »jäkta i sökande efter andlig näring. Ingenting är farligare. Man kan inte hinna med allt«.

² Min kursivering.

³ Min kursivering.

ker som finns i dagens målbeskrivningar. Där kan vi känna igen de aristoteliska kunskapsbegreppen: *episteme* (vetenskaplig-teoretisk kunskap) under rubriken »Kunskap och förståelse«, *techne* (praktisk-produktiv kunskap) under »Färdighet och förmåga« och *fronesis* (praktisk klokhet) under »Värderingsförmåga och förhållnings-sätt«. Det är den tredje termen som är mest besläktad med bildning eftersom vi där återfinner ett etiskt perspektiv på kunskapen. Under den sistnämnda rubriken listas till exempel »[a]tt visa självkän-nedom och empatisk förmåga« som ett examensmål för många hög-skoleexamina. Det gäller dock endast examina inom vård och om-sorg, och även samtliga lärarexamina.

Med hjälp av intervjuer med lärare och studenter försöker man i studien (Högskoleverket, 2009) ringa in attityder till bildning och hur begreppet förstås av lärare och studenter inom universite-tet. Resultaten visar att »[l]ärarna är i allmänhet mycket medvetna om bildningsbegreppet medan studenterna inte alltid är det eller inte uppfattar begreppet som relevant. Lärarutbildningen är den ut-bildning av de tre undersökta där begreppet tycks spela störst roll« (Högskoleverket, 2009, s. 5).

Intervjuerna i den här studien är få: två studenter vardera på lärarutbildningen, läkarutbildningen och juristutbildningen. Infor-manterna fick dessutom på förhand ta del av en promemoria som informerade om studiens syfte och som också behandlade »bild-ningsbegreppets innehåll och dess eventuella relation till målen för utbildningarna« (Högskoleverket, 2009, s. 28). Med den under-sökningen som utgångspunkt ville jag genomföra en liknande stu-die. Jag ville se om samma tendenser kan synas i ett större material genomfört med en annan metod och med enbart lärarstudenter i språk som deltagare.

UNDERSÖKNING

Material och metod

Deltagarna i studien är studenter på lärarutbildningen (årskurs 4-6) vid Göteborgs universitet och läste för mig en delkurs i fonetik/uttal inom ämnet engelska.⁴ Samtliga 22 personer som närvarade vid lektionstillfället deltog i enkäten. Totalt läser studenterna engel-ska motsvarande en termin under sin utbildning. Fonetikmomentet ingår i den första av två kurser i engelska och är inplacerat under termin tre i programmet. Under sin första termin har studenter-na till exempel läst en kurs i lärande, utveckling och didaktik. Det är därför troligt att studenterna i litteratur och föreläsningar hade mött begreppet bildning innan de deltog i enkätundersökningen. Studenterna fick skriftligt besvara en enkät med fem frågor:⁵

- A. Vad tänker du på när någon nämner orden bildad och bildning?
- B. Vad skulle du säga att det är för skillnad mellan bildning och utbildning?
- C. Är universitetsstudier bildande? Hur?
- D. Är språkstudier bildande? Hur?
- E. Har den här kursen i fonetik/uttal varit bildande? Hur?

Enkäten, som rymdes på ett dubbelsidigt ark, delades ut i slutet av kursens sista lektionspass. Det innebar att studenterna besvara-de enkäten under viss tidspress. Resultaten från studentenkäten är strukturerade i den ordning som frågorna ställdes och är numrerade

⁴Jag genomförde även enkäten i en grupp som läste en kurs i grammatik, men eftersom svaren var så pass likartade redovisar jag här endast resultaten för fonetikgruppen.

⁵Jämför frågorna som ligger till grund för Malin Petzells enkätstudie i kapitlet »Att förstå tankemönster bakom kausfunktionen'. Forskar- och doktorandperspektiv på bildning« i denna antologi.

på samma sätt. I slutet av varje avsnitt sammanfattas de övergripande tendenserna. I de fall jag vill betona någon del av svaren används *kursiv* stil i citat från studentenkäten.

Fråga A. Vad tänker du på när någon nämner orden bildad och bildning?

Studenternas svar skiljer sig i både omfång och innehåll. Ett av de mer omfångsrika svaren, från vilken titeln till den här texten är tagen, lyder enligt följande: »Bildad är en person som är *utbildad* och kan mycket om *samhället* och dess *medborgare*. Någon som kan *förklara* hur och varför ett fenomen är som det är. Ex någon som *inte blir arg på en uteliggare*, eftersom man förstår vad som kan ligga bakom dess beteende.«

I det svaret ser vi att *utbildning* anses ingå i *bildning* och att det senare därför är överordnat. Vidare krävs kunskaper om samhället vilket kan kopplas till en bildningsidé som innefattar formandet av demokratiska medborgare, alltså medborgerlig bildning. Begreppet innefattar dessutom ett etiskt förhållningssätt och en förmåga att se ett fenomen i ett större perspektiv och att kunna hålla en känslomässig distans. Här ser vi ett kunskapsbegrepp som innefattar de aristoteliska kategorierna *episteme* och *techne* och även *fronesis*.

Det är mycket vanligt att studenterna nämner allmänbildning: »Jag tänker på *allmänbildning* i att kunna saker, fakta och förmågor.« Allmänbildning definieras vidare av en annan student som något som relateras till breda kunskaper om något: »[En bildad person] är allmänbildad, kan en del *på bred front*, kunskapsmässigt.« Ibland nämns både bredd och djup på ett sätt som kan relateras till akademiska kunskaper: »Jag tänker på någon som är kunnig inom många olika områden men kanske specialist inom något område.« En student nämner också att bildning omfattar avancerad språkbe-

härskning: »[κ]an uttrycka sig formellt i både tal och skrift.«

Vikten av att kunna kommunicera sina kunskaper betonas i följande svar: »Någon som är speciellt kunnig på ett eller några ämne [sic!] (och som är bra på att berätta om det, kommunicera om det, för att vi ska märka och tycka att den personen är bildad).« En annan student tänker mer specifikt på en »lärare som är utbildad i ett ämne«. Ett svar som emellertid skiljer sig en hel del från de övriga är följande, där »anpassad« nämns som något som karakteriserar en bildad person: »Att någon är bildad – 'smart, skolad, anpassad'.«

Studenternas svar på frågan vad de tänker på när någon nämner ordet *bildad* kan delas upp i olika kategorier. Betydligt fler framhäver utbildningsrelaterade termer som *utbildad*, *utbildning* och *akademiskt kunnig* snarare än att någon är självlärd. En annan vanlig definition innehåller termen *allmänbildning*, som ju inte behöver vara institutionaliserad, och studenterna skriver oftare om breda snarare än smala eller djupa kunskaper. Flera svar innefattar språklig tillämpning i att till exempel kunna använda goda argument och »beskriva 'saker' sanningsenligt«. För ett fåtal av informanterna innebär bildning att se orsakssammanhang i en samhällelig kontext.

Under frågan om vad studenterna tänker på när de hör ordet *bildning* påpekar många att bildning är en process som gör någon bildad och att »bildning inte bara fås i skolan«. Här tillkommer en definition om att bildning kan innebära »en förmåga att kunna se saker från olika perspektiv«. Ett annat svar visar att bildning inte enbart tillhör vissa ämnen, vilket kan länkas till *Vision 2020* där alla universitetsämnen tillskrivs en bildningspotential, alltså inte bara klassiska bildningsämnen som humaniora och språk: »Något som man vill att skolan ska utveckla. Inget speciellt ämne.« Ytterligare en student menar att bildning innebär »skapande«, alltså en kreativ process. Detta synsätt kan vi koppla till Ellen Keys »bildad kan man aldrig bli, bara mer bildad«. Ganska många studenter jämför ändå bildning med utbildning: »Att man har en utbildning inom

något. Man får en bildning om hur olika t.ex. kulturer fungerar.« En student nämner dock att bildning »sker inom en person«, alltså som en inre process.

Fråga B. Vad skulle du säga att det är för skillnad mellan bildning och utbildning?

De flesta studenterna ser skillnaden mellan bildning och utbildning i att det senare är ett resultat av en institutionaliserad verksamhet men att bildning också sker utanför skolmiljön, till exempel genom kulturmöten: »Bildning kan man få även utanför skolsalen. Man kan få kunskap genom olika erfarenheter och möten med olika personer.« Därmed länkas bildning till livserfarenhet.

Distinktionen mellan det subjektiva och objektiva i bildningstanken fångas av följande svar: »Bildning är kunskap som stannar kvar hos en människa och blir en del av hans eller hennes egenskap eller karaktär. Utbildning är kunskap som ges till en, som kommer utifrån och det är upp till var och en hur mycket av utbildning som kan bli sin [sic!] bildning.« Någon annan menar att bildning inte primärt berör skolan: »Bildning är för mig kunskap som man i högre grad skaffar sig utanför skolan. Utbildning skaffar man sig i skolan.« Ytterligare en intressant observation är att utbildning är avgränsad och bildning en process, som inte är avgränsad i tid och som aldrig avslutas: »Utbildning pågår under en viss tid i skolan medans [sic!] bildning pågår hela livet och överallt.«

Fråga C. Är universitetsstudier bildande? Hur?

Trots djupet och bredden i svaren på fråga A och B visar det sig att studenterna vad det gäller universitetets förmåga att vara bildande

främst jämför bildning med termen lärande: »Ja här lär vi oss saker och det anser jag vara bildande, hur? Vi läser litteratur, går på föreläsningar och seminarium.« Universitetsstudier »utvecklar nya kunskaper« och »ger kunskap och erfarenheter«. Andra studenter ger uttryck för att universitetsstudier »kan vara [...] [bildande men att] det är upp till var och en vad man gör av det«.

En student påpekar att det bildande elementet kräver vissa förutsättningar så som tid för reflektion, vilket är ett nyckelord för bildning, och, intressant nog, att det bildande elementet i sig är krävande: »Man måste få tid att reflektera de kunskaper och sätta de [sic!] i sammanhang med andra saker för att de ska bli bildande. Vissa uppgifter vi får tvingar oss att se sammanhang och det tycker jag är bra [...] (fast jobbigt).«

Studenten som formulerat följande menar att universitetsstudier är bildande om man kommer ihåg vad man lärt sig: »Om man minns de [sic!] man lärt sig efter examinerande tillfällen är det [...] [bildande].« Intressant nog uttrycks här motsatsen till Ellen Keys välkända ord om att »bildning är icke vad vi lärt, utan vad vi hava kvar, när vi glömt allt vi lärt.« Ytterligare en studentkommentar ger vid handen att det är studiernas djup som bidrar till bildning: »Man lär sig nya saker genom att gå på djupet inom olika ämnen.« Även språkliga förmågor bedöms som bildande i sig: »Du får möjlighet att utveckla förmågor som att tala, skriva och läsa.« Här ligger det nära till hands att associera till ett resonemang hos Liedman (2007). Med utgångspunkt i Esaias Tegnens bevingade ord att »det dunkelt sagda är det dunkelt tänkta« argumenterar han för att det finns ett nära samband mellan språk och bildning, och att tänkandet inte »när klarhet innan det får en adekvat formulering« (Liedman, 2007, s. 151).

Fråga D. Är språkstudier bildande? Hur?

På frågan om språkstudier kan vara bildande och i så fall hur lyfter studenterna främst fram kulturförståelse som kopplad till språkstudier. De betonar att bildning är global och att språkkunskaper kan påverka vår omvärldsuppfattning, som i följande svar: »Ja, [och] detta språk kan göra att du förstår en annan kultur och dess språk. Det breddar din uppfattning om världen och människor i den.« Exemplet nedan betonar därutöver att språk innefattar samhällskunskap genom att »[m]an lär sig om samhället [...] och språket tar en senare vidare att, med hjälp av det, utforska andra länder, kulturer etc!«.

Andra åter skriver att språk är bildande genom att »du utvecklar dina möjligheter till kommunikation«. Ytterligare en tolkning är att man genom språk »lär sig att förstå andra i den kontext man verkar inom«. I ett studentsvar framhävs att »man anses högre bildad av andra om man är duktig på flera/ett språk«. God språkbehärskning anses bildande eftersom man då kan »förstå andra språkkulturer/andra kulturer«. Svaret identifierar tydligt språk som ett verktyg.

Många jämför det bildande elementet med att »man får kunskaper« och »lär sig« i allmänhet medan vissa svar betonar att bildning kräver en »djupare förståelse«. En student skriver att »man måste verkligen kämpa« för att lära sig språk och verkar mena att det ökar bildningspotentialen. Någon betonar den instrumentella nyttan i att språk ger möjligheter till arbete utomlands eller behövs när man åker på semester till ett annat land. Flera skriver att alla studier, inte bara språk, kan vara bildande.

Fråga E. Har den här kursen i fonetik/uttal varit bildande? Hur?

Frågan om den specifika kurs som studenterna läste för mig hade varit bildande ville jag ha med för att kursen är en grundläggande

färdighetskurs och jag ville ta reda på hur studenterna ser på bildningspotentialen i kurser på den nivån.

Några studenter jämför återigen bildning med att »lära sig« och skriver detaljerat om vad de lärt sig. Ånyo betonar några att det bildande elementet består i att de »fått en djupare och mer precis förståelse« av, får man förmoda, ämnet för kursen: fonetik och uttal. Några understryker att kursen varit bildande eftersom kunskaperna är användbara även utanför lektionssalen.

Idén om kulturförståelse återkommer också här: att »förstå hur språk är uppbyggda i olika kulturer och varför människor pratar/uttalar [ett andraspråk] på olika vis« anser en student vara bildande. Vidare skriver en annan att »[m]an får kunskap om varför det kan vara svårt för vissa att uttala ett visst ord! Och får då en bättre förståelse för den personen«. Bildning handlar med ett sådant synsätt om att bättre förstå andra människor. En intressant kommentar är följande, där studenten hävdar att det bildande elementet består i att hen förstätt varför kursens stoff är viktigt: »Den har lärt mig sånt jag inte kunnat innan, och jag har sett poängen i att lära mig det. På så sätt anser jag det bildande.« Kommentaren imponerar eftersom den ringar in en medvetenhet om det egna lärandet genom metarefleksion, som är central i bildning. Här ges en syn på bildning som en inre process som inte kan påtvingas utifrån.

SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I studenternas svar syns att olika innehåll knutna till begreppet bildning är levande, trots att termen idag inte används med någon högre frekvens i vare sig styrdokument eller klassrum. Studentgruppen kan som helhet ringa in de vanligaste perspektiven på bildning, men utan historisk eller teoretisk förankring, och ingen student fångar begreppet med någon större precision på egen hand.

I svaren syns tydligt att studenterna inte anser att bildning är universitetets monopol, även om det är starkt förknippat med formella studier, utan att bildning också sker utanför universitetets väggar, inom andra institutioner och på fritiden. Kanske kan detta spåras till att universitetet i högre grad än tidigare blivit en del av samhället och vice versa. Studenterna ser generellt bildning som en process och utbildning som ett avgränsat mål. Många jämför dock bildning med allmänbildning och lärande i största allmänhet. En viktig konflikt står att finna i att bildning anses stå för bredd i högre grad än för djup, medan universitetet snarare kan anses stå för det senare, åtminstone på högre nivåer. Vad det gäller språkstudier, och särskilt den aktuella kursen i fonetik, pekar studenterna på möjligheten till jämförelser i uttal mellan inlärare med olika modersmålsbakgrunder och förklaringar till skillnader i uttal som det bildande momentet. Här närmar de sig en hermeneutisk tanke. Språket ger möjlighet att jämföra det egna med det främmande, ett perspektiv som anses ge en ökad förståelse för andra människor. Studenterna ser därmed det allmänna i det partikulära. De växlar mellan delen och helheten.

Det har ifrågasatts (Högskoleverket 2009, s. 35) om bildning är ett ord som behövs, när det är så mångfacetterat, eller om andra närbesläktade termer kan fungera lika bra, till exempel lärande. Jag tror att den stora fördelen med termen *bildning* ligger i dess språkliga form. Termerna *lärande* och särskilt *livslångt lärande* innehåller inget språkligt löfte om att de delar vi lär oss kommer att bilda en helhet eller att vi kommer att uppleva större mening i tillvaron. Termen *livslångt lärande* är dessutom ofta relaterad till en ekonomistisk diskurs om att individen bör anpassa sig till en föränderlig arbetsmarknad. Om vi däremot *bildar* oss kommer en *bild* att ta form – även om den heller aldrig blir färdig. Samma mönster kan för övrigt skönjas mellan paren *skola* och *skolad* samt *lära* och *lärd* som idag ter sig något daterade. En annan fördel är att vi kan välja mellan att betona processen eller produkten. Bernt Gustavsson skriver att

[e]n historisk insikt är att när bildning blivit liktydigt med ett givet gods, ett färdigt stoff, förlorar bildningstanken i betydelse för utbildningssystemet. Vid de renässansperioder vi kan iakttä utgör återupplivandet av bildning som fri process det centrala inslaget.

(Gustavsson, 2009, s. 3)

Det finns många med *bildning* närbesläktade begrepp, till exempel *fronesis*, eller varför inte så kallade generiska kompetenser, till exempel kritiskt tänkande och självständighet. Det som dock fortfarande saknas i dessa begrepp är den inre processen, att göra resan till sin i ett hermeneutiskt perspektiv. Det är den delen som ger utrymme att uppmärksamma lärandets inre mening, vilket kan balansera dagens fokus på den yttre nyttan av lärande. Men den delen av begreppet *bildning* som innefattar ett inre meningsskapande är kanske inte etiskt försvarbar att examinera. Mot den bakgrunden är det nog riktigt att formuleringen i *Vision 2020* är »att möjliggöra ett bildningsperspektiv« (Göteborgs universitet, 2012, s. 24). Att studentgruppen som helhet ringar in lärandets inre mening är ändå glädjande. Peter Kemp skriver att »all utbildning måste bygga på en bildning som gör den meningsfull och värd att genomföra« (Kemp, 2005, s. 146). Reduceras våra utbildningar till produkter som andra på en marknad kan alltså, med ovanstående resonemang, dess meningsfyllande funktion gå förlorad.

Hur kan då ett bildningsperspektiv möjliggöras i våra utbildningar? Jag tror att pendlingen mellan det bekanta och obekanta är avgörande, som studenternas svar vittnar om, och att lyfta denna pendling till en medveten nivå. Genom självreflektion kan vi göra lärandeprocesser explicita inom alla utbildningar. För metasamtal är språket avgörande och därmed finns skäl att återkomma till den här volymens titel, *Språk för bildning*, med de möjliga tolkningarna att bildning kräver ett språk och att språk främjar bildning. Vi kan

använda språket för att sammanbinda ett stoff med våra erfarenheter, men också för att lyfta erfarenheterna till ett större sammanhang, det gemensamma, både lokalt och globalt. I relation till språk skriver Liedman (2007, s. 150) att den som behärskar språket inte automatiskt är bildad eftersom »[b]ildningen kräver också en aldrig stillad törst efter insikter på livets olika områden [...] Däremot är det svårt att utveckla sin bildning om man inte har någon adekvat förmåga att uttrycka den.«

REFERENSER

Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor: perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.

Göteborgs universitet (2012). *Vision 2020*. Tillgänglig 2015-01-30: www.gu.se/digitalAssets/1380/1380914_vision2020.pdf

Humboldt, W. v. (2009 [1809/1810]). Om den inre och yttre organisationen av de högre vetenskapliga läroanstalterna (övers. T. Karlsruhn). *Psykoanalytisk Tid/Skrift*, 26-27, s. 89-93.

Högskoleverket (2009). *Att fånga bildning* (Högskoleverkets rapportserie, 2009:24 R). Stockholm: Högskoleverket. Tillgänglig 2015-01-30: www.hsv.se/download/18.211928b51239dbb43167ffe971/0924R.pdf

Kemp, P. (2005). *Världsmiddagaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet* (övers. J. Retzlaff). Göteborg: Daidalos.

Larsson, H. (1993 [1906]). *Bildning och självstudier* (Ny utg.). Borgholm: Bildningsförlaget.

Liedman, S.-E. (2007). Språk och bildning. I B. Gustavsson (Red.), *Bildningens förvandlingar* (s. 139-152). Göteborg: Daidalos.

Liedman, S.-E. (u.å.). Bildning. I *Nationalencyklopedin*. Tillgänglig 2014-12-05: www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/bildning

Mark, E. (2012). Vad är global bildning? I *NU2012 Proceedings*. Tillgänglig 2015-01-30: conferences.chalmers.se/index.php/tlhe/nu2012/paper/view/357/24

»Att förstå tankemönster bakom kausfunktionen«

Forskar- och doktorandperspektiv på bildning

MALIN PETZELL

INLEDNING

BILDNINGSBEGREPPET HAR DISKUTERATS utförligt på senare år, i böcker men även i den offentliga debatten som till exempel i Göteborgs-Posten (Lindkvist, 2014), Sydsvenskan (Jurjaks, 2014) och på SVT:s opinionssida (Östenberg, 2014). Dessutom är bildningsfrågan utbildningspolitiskt intressant eftersom det i Göteborgs universitets måldokument *Vision 2020* står att man bör »utveckla modeller för att möjliggöra ett bildningsperspektiv i alla utbildningar« (Göteborgs universitet, 2012, s. 24).

Men hur ser akademiska forskare och lärare själva på bildning? I detta kapitel undersöker jag forskare/lärares och doktoranders perspektiv på språk och bildning. Kapitlet innehåller en redogörelse för en empirisk studie där doktorander, forskare och lektorer tillfrågats om sin syn på språk och bildning. En enkät bestående av fem frågor skickades ut till anställda som arbetar med språk- och litteraturvetenskap vid Institutionen för språk och litteraturer och Institutionen för filosofi, lingvistik och vetenskapsteori på Humanistiska fakulteten, Göteborgs universitet. Totalt 19 svar kom in. Det rör sig alltså inte om någon heltäckande studie, men resultaten ger ändå en intressant bild av hur forskare/lärare och doktorander ser på språk och bildning och hur de i viss mån skiljer sig från de studenter som Monika Mondor skriver om i sitt kapitel »Att inte

bli arg på en uteliggare'. Studentperspektiv på bildning« i denna antologi. Undersökningen visar att bildningsbegreppet är högst närvarande hos både doktoranderna och lärarna/forskarna i deras arbete, låt vara att de själva inte så gärna använder just orden *bildning* och *bildad*.

MATERIAL OCH METOD

En enkät skickades ut per mejl till alla doktorander och forskare/lärare som arbetar med språk- och litteraturvetenskap och är verksamma vid antingen Institutionen för filosofi, lingvistik och vetenskapsteori (FLoV) eller Institutionen för språk och litteraturer (SPL); båda institutionerna tillhör Humanistiska fakulteten vid Göteborgs universitet. Frågorna i enkäten är följande fem:¹

- A. Vad tänker du som doktorand/lärare på när någon nämner orden bildad och bildning?
- B. Vad skulle du säga att det är för skillnad mellan bildning och utbildning?
- C. Är universitetsstudier och forskarstudier bildande (på olika sätt)? Hur?
- D. Är språkstudier bildande? Hur?
- E. Utifrån din (eventuella) lärarroll: skall universitetsstudier vara bildande? Om ja, är bildning ett begrepp som är med när du planerar en kurs/undervisar etc.? Hur?

¹ Monika Mondor formulerade stommen till dessa frågor för sin undersökning av lärarstudenter (se hennes bidrag i denna antologi). Jag har sedan anpassat dem efter min målgrupp. För att jag ska kunna jämföra mina resultat med Mondors har jag emellertid haft ambitionen att ändra så lite som möjligt.

Jag skickade enkäten per mejl till sammanlagt 104 personer (60 doktorander och 44 forskare/lärare) och fick in 19 svar. Åtta av dessa kom från doktorander och elva från forskare/lärare. Det ska dock tilläggas att flera doktorander som fanns med på utskickslis-torna inte är aktiva (några av dem är till exempel föräldralediga, medan andra har låg aktivitetsgrad i sina forskarstudier), vilket tro-ligen förklarar den relativt sett lägre svarsfrekvensen för doktorander.

Det ska också nämnas att jag satt med på ett doktorandmöte vid SPL där jag kort berättade om syftet med undersökningen. Det var cirka tio doktorander närvarande vid mötet och jag fick in sju svar. Om jag inte hade informerat doktoranderna särskilt, kan man förmoda att svarsfrekvensen från denna grupp hade varit ännu lägre.

RESULTAT

I resultatredovisningen nedan kommer varje fråga att diskuteras för sig. Därefter har jag samlat de tips som respondenterna gav på hur man kan förhålla sig till bildning i sin undervisning. Slutligen följer en allmän diskussion och en sammanfattning av svaren.

Fråga A. Vad tänker du som doktorand/lärare på när någon nämner orden bildad och bildning?

Doktorandernas svar på denna första fråga varierar en del, från abstrakta svar som att »veta mycket« till mer specificerade synpunkter som att »bildning innebär ett fördjupat förhållningssätt till kunskap och information; att man har ett kritiskt förhållningssätt och att man har en förmåga att se samband«. Flera säger att det är relaterat, eller till och med direkt kopplat, till allmänbildning.² En annan in-formant skriver att »[b]ildning handlar inte bara om att ha en viss

kunskap, utan har också att göra med en viss mogenhet, förknippas med vissa karaktärsdrag och även en viss livsstil«. Detta att bildning är ett vidare begrepp än allmänbildning verkar vara en genomgå-ende uppfattning. Doktoranderna tycks se bildning som en helhet, som ett generellt synsätt eller förhållningssätt och till och med som en hel livsstil. Det är bara en doktorand som tar upp folkbildning och hur det står i kontrast till den annars (enligt doktoranden själv) elitistiska tolkningen av bildning. I definitionen av bildning i *Nationalencyklopedin* skriven av Sven-Eric Liedman nämns både folk-bildning och allmänbildning: »Inte sällan avser man med allmän-bildning i synnerhet den bildning som alla vuxna i ett samhälle bör besitta. Mer specifikt talar man i detta fall om *folkbildning*. Med 'folket' menas då i första hand de befolkningsgrupper som inte fått del av högre utbildning.« (Liedman, u.å.)

Däremot tycks det vara en mer allmän uppfattning att själva ordet *bildad* inte har en särskilt positiv laddning: doktoranderna be-skriver det som något gammaldags (rentav »dammigt«) som de inte vill använda om sig själva eller sina studenter.

Forskare/lärare besvarar i de flesta fall fråga A på något av följande sätt. Antingen betonas den djupa och breda ämnesöver-skridande kunskapen. Eller så lyfter man fram förstäelse och upp-skattning av, och även förmågan att reflektera kring, kanon eller kulturellt arv. Exempelvis skriver en forskare/lärare: »Bildning handlar om en människas reflekterade möte och erövring av med [sic!] ett kulturellt arv.«

Det är inte bara den klassiska bildningen eller kanon som nämns utan även en förmåga att klara sig bra i samhället och ha förstäelse för både samtiden och människans villkor genom tider

²Jämför Richard Sörmans resonemang i kapitlet »Att läsa franska: allmänbildning och tolkning« i den här volymen.

och kulturer. Detta är det tredje vanligaste svaret – att ha någon sorts insikter om samtiden. Detta är också en av definitionerna av ordet bildning i *Nationalencyklopedin*: »Bildning förutsätts t.ex. ge orientering i tillvaron.« (Liedman, u.å.) Att »kritiskt granska« återkommer också, och att associera och göra kopplingar. Samtliga dessa förmågor gäller både kunskapsmässigt och socialt gentemot andra människor. Till skillnad från hur det ser ut i doktorandgruppen nämns allmänbildning bara av en forskare/lärare.

Lärare/forskare förefaller generellt vara positivt inställda till ordet *bildad*, vilket alltså doktoranderna inte är. En lärare/forskare skriver så här om sina associationer till någon som är bildad: »[J]ag tänker på någon som är väl rustad för att möta alla möjliga situationer i tillvaron, därför att den personen har en bred referensram.« En annan antyder att lärarna borde vara bildade: »Bildning är metakunskapen eller attityden en bildad lärare kan erbjuda sina studenter.«

Den mest påfallande skillnaden mellan doktorandernas och forskarnas/lärarnas tankar om bildningsbegreppet rör synen på den ämnesöverskridande kunskapens roll. Vikten av att besitta sådan kunskap nämns bara av en doktorand men av över hälften av forskarna/lärarna. Möjligen rör det sig i själva verket om en terminologisk skillnad; kanske innefattar termen allmänbildning, när doktoranderna använder den, ungefär det som lärare/forskare istället beskriver som ämnesöverskridande kunskap. Denna syn på bildning som vid ämneskunskap (även över fakultetsgränser) och allsidig stämmer väl överens med den uppfattning som Bengt Kristensson Uggla ger uttryck för i sin bok *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid*, nämligen att bildning handlar om »en förmåga att korsa etablerade gränser« (Kristensson Uggla, 2012, s. 14). Även Thomas Karlsruhn framhäver allsidighet i en diskussion av bildningsbegreppet: »*Bildung* är en process som innebär allsidig och epigenetiskt självorganiserande utveckling av varje individs unika anlag och möjligheter.« (Karlsruhn, 2011, s. 219)

Fråga B. Vad skulle du säga att det är för skillnad mellan bildning och utbildning?

Doktoranderna är här mycket eniga: »Bildning är för livet, medan en utbildning i vissa fall kan vara mer av en färskvara«, lyder ett typiskt svar. Utbildning anses leda till ett yrke och ha ett nyttoperspektiv medan bildning är ett självändamål, »något som får en att växa som individ och sätta sig själv och andra i nya perspektiv«.

Att utbildning kan leda till bildning verkar många hålla med om, men det uppfattas inte som en nödvändig förutsättning: »Man kan vara bildad utan att ha utbildat sig formellt«. Endast en doktorand tycker att termerna *bildning* och *utbildning* är lika och ser dem som mer eller mindre synonyma.

Forskare/lärares svar på fråga B liknar doktorandernas på många sätt. De allra flesta anser utbildning vara formell och uppbyggd av instrumentella färdigheter med inriktning på ett skrå, medan bildning är något allmänt som man tillägnar sig individuellt. I likhet med svaren på fråga A anser många forskare/lärare att bildning är djup kunskap i många ämnen och att den karakteriseras av förmågan att se samband, göra kopplingar och dra slutsatser. Bildning, till skillnad från utbildning, kan/bör även vara internaliserad och personlighetsdanande. Bildning framstår med andra ord som något som inte låter sig kvantifieras på samma sätt som utbildning. »På grund av bildningens mer generella och syntetiserande karaktär går det inte att mäta graden av bildning med samma objektiva exakthet som det går att mäta åtminstone vissa former av yrkesskicklighet«, skriver en person ur gruppen forskare/lärare. Om något inte går att mäta är det svårt att på ett konkret vis ha med det i utbildningar och kurser. Jag kommer att återkomma till detta problem bland annat i diskussionen av fråga C och E.

Liksom doktoranderna tar flera forskare/lärare upp nyttoperspektivet. En person skriver att bildningen inte är lika direkt

kopplad till arbetsmarknaden. Dock anses den ha en större utvecklingspotential för individen, vilket också innebär till exempel ekonomisk risk då det inte finns någon tydlig koppling till just arbetsmarknaden. Än en gång framstår bildningen som individens ansvar och därmed som något som inte kan ingå i en kurs. Detta får mig att undra: står bildning i kontrast till nytta? Nussbaum dryftar denna fråga i sin bok *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*. Om humanistisk bildning (i motsats till naturvetenskaplig, praktisk, bildning) anses vara onyttig kan den humanistiska bildningen reduceras till en lyxvara (Nussbaum, 2010). Dessvärre pågår nedskärningar i hela världen av humanistisk bildning/utbildning. En sådan utveckling är farlig enligt Nussbaum eftersom humanistisk bildning är en förutsättning för demokrati.

Fråga C. Är universitetsstudier och forskarstudier bildande (på olika sätt)? Hur?

Doktoranderna är i stort sett eniga om att universitets- och forskarstudier är bildande. De flesta anser att forskarstudier är mer bildande än grundstudier eftersom forskarstudierna kräver självständig analys, förmåga att kritiskt granska och så vidare. En av doktoranderna är emellertid av en annan uppfattning. Hen skriver att det är i grundstudierna som allmänna kunskaper förmedlas, medan forskarstudier är specialiserade och går bortom det hen kallar »allmänbildning«. Detta kan tolkas som att doktoranden anser att specialisering inte är bildning eftersom bildning för hen är liktydigt med allmänbildning. Dessutom nämner nästan hälften av doktoranderna att studier inom humaniora är mer bildande än studier inom till exempel naturvetenskapliga ämnen. Min tolkning av detta är att bildning är »onyttig« i strikt marknadsekonomiskt hänseende, men att den har andra värden. Bildningens berättigande tycks nästan

kunna kokas ner till humanioras berättigande. Än en gång gör sig Nussbaums idéer påmind. Hon varnar för att ett kortsiktigt fokus på färdigheter som måste löna sig i längden underminerar demokratin (Nussbaum, 2010). Även Kristensson Uggla frågar sig vad nyttan med kultur är (i ett bildningssammanhang), och kommer bland annat fram till svaret att kultur inte måste vara nyttig – den bör få ha ett egenvärde (Kristensson Uggla, 2012, s. 133). Kanske skapar humanistisk bildning verkligen nytta, bara inte materiell nytta. Den kan få människan att må bra och det är också en nytta. Meyer är i sin bok *Bildung* inne på samma linje som Kristensson Uggla (Meyer, 2011). Bildning skapar enligt Meyer förutsättningar för att kunna leva ett gott liv och göra medvetna val. Om bildning bidrar till kvaliteten i utbildning så bidrar den även till kvaliteten i livet.

Också bland forskare/lärare anser man att framför allt forskarstudier är bildande, men även att grundstudier är det. Man avger dock sällan några kategoriska svar. Majoriteten anser att universitets- och forskarstudier är (och bör vara) bildande, men att det är upp till varje enskild student att bli det. Skäl som anges till att universitetsstudier kan vara bildande men förblir individens ansvar är bland annat att studierna bör »öppna nya perspektiv vars konsekvenser inte helt kan förutses (ett av skälen till att de inte fullt kan fångas i exempelvis målbeskrivningar)«. Svårigheten att mäta och bedöma bildning är alltså ett återkommande tema i enkätsvaren. Det anses att krav på målstyrning³, anställningsbarhet, genomströmning⁴ och att studenterna stannar kvar i ämnet och läser vidare på nästa nivå (så kallad retention) styr verksamheten och att det därmed blir svårt att låta bildningen stå i fokus. Tanken att bildning inte lätt låter sig mätas är inte ny. Till skillnad från utbildning har

³ Det vill säga att verksamheten styrs efter uppsatta mål snarare än genom processer.

⁴ Det antal studenter som slutför en kurs med minst godkänt resultat.

bildning inga uppställda mål (se vidare Liedman, 2010). Men det är inte bara den icke-konkreta bildningen som är komplicerad; även de mer konkreta resultaten och lärandemålen i utbildningen kan vara svåra att mäta (se härom Biesta, 2011).

Fråga D. Är språkstudier bildande? Hur?

De allra flesta svarar ja på denna fråga, både doktorander och forskare/lärare. Över hälften av doktoranderna och över en tredjedel av forskarna/lärarna anser att språkstudier är bildande, men det krävs, hävdar man, att språkkunskaperna kan teoretiseras och relateras till annat, som till exempel förhållanden i andra språk. Det teoretiska står i kontrast till den rena språkfärdigheten (»semesterspanska«); det senare anses inte vara bildande – det krävs helt enkelt reflektion över språket för att verksamheten ska vara bildande. Som en forskare/lärare uttrycker det: »Att lära sig tyska prepositioner som styr dativ är kanske inte direkt bildande, men att förstå tankemönster bakom kasusfunktionen kan vara det.«

När det gäller på vilket *sätt* reflekterande språkstudier kan vara bildande går det att urskilja tre huvudtendenser bland doktorander och forskare/lärare. Den största gruppen ser språk som kulturbärande genom bland annat litteraturen och framhåller att det är sådana moment som bidrar till bildning. En annan grupp fokuserar på kommunikation och den förståelse som språkstudier kan innebära. En mindre grupp anser istället att språkvetenskap och språkens struktur i sig kan vara breddande och bildande, i alla fall om man tar steget från »klassisk« grammatik: »Det gäller lingvistiska studier i samma utsträckning som litterära – det är inte bara bildande att läsa Proust på originalspråket utan också att förstå vilka effekter franskans distinktion mellan imparfait och passé simple ger.« En annan forskare/lärare skriver: »Att bli grammatiskt medveten om sitt eget

modersmål eller ett annat språk erbjuder insikter i både historisk utveckling och relationer till omvärlden, och *kan vara* i hög grad bildande.«⁵ Nästan en tredjedel av forskarna/lärarna anser alltså att grammatik är bildande, men först då den grammatiska kunskapen får vidare tillämpning. Det centrala är förmågan att omsätta teori i praktik, att utnyttja fördjupad specialistkunskap i ett bredare, mer allmänt sammanhang. En doktorand jämför härvid grammatisk kunskap med kunskap i kemi: »Om studenten [är] kunnig inom kemiska processer och använder det som en utgångspunkt för att närma sig andra ämnen och samhället och världen i stort, då fungerar studierna som bildande.« Just detta tillägg – att reflektion och kontext behövs – gör både doktoranderna och forskarna/lärarna. Det kan som en intressant jämförelse tilläggas att ingen av studenterna i Monika Mondors undersökning i denna antologi nämner språkets struktur eller grammatiken som bildande i sig.

Denna parallell mellan grammatisk teori och naturvetenskaplig teori är intressant. Båda borde kunna anses vara en källa till bildning, men ändå är det möjligen bara det förra som uppfattas på det sättet. Av rapporten *Naturvetenskaplig bildning* framgår uttryckligen att författarna skiljer på humanistisk och naturvetenskaplig bildning: »Vi talar då om bildning i vidare mening än humanioras och konstens grundformer.« (Mark, 2010, s. 7) Dessutom sägs det i rapporten att »[n]aturvetenskapligt och matematiskt kunnande uppfattas fortfarande inte i normalfallet som en del av denna gemensamma bildning, utan snarare som något för nördar« (Wedborg & Wiklander, 2010, s. 17). Kan en förklaring till att humaniora uppfattas som mer bildande på något vis vara tidsperspektivet? Språk, både litteratur och grammatik, kan uppfattas som eviga värden på något sätt, medan naturvetenskapen är föränderlig, dynamisk och

⁵ Kursivering i original.

framförallt modern. Redan 1919 skrev Max Weber om den snabba, föränderliga naturvetenskapliga (och tekniska) utvecklingen. Det föränderliga står liksom i kontrast till en viss syn på bildning.

Man kan göra en annan reflektion kring förhållandet mellan humaniora och naturvetenskap. Det gäller begreppet *språk*. För mig har det två vitt skilda innebörder. Den ena är språk som kommunikation, det vill säga att vi behärskar ett språk (kanske swahili) som vi använder för att kommunicera med omvärlden. Detta synsätt är jämförbart med språkbruk (motsvarande de Saussures *parole*) där språkfärdighet utgör en komponent. Det andra sättet att se på språk är att språket är ett abstrakt system (motsvarande de Saussures *langue*⁶) som är skilt från själva språkbruket: grammatiken om man så vill. Matematik kan inte förstås på liknande vis. Man kan se matematik som ett språk på det systematiska planet men det kan inte utgöra ett medel för kommunikation: matematiken har ett eget alfabet (siffror) och en egen grammatik (*langue*) (Engström 2005, s. 11) men det finns inget matematiskt språkbruk och därmed ingen språkfärdighet. Vi måste använda oss av vår språkfärdighet inom ett annat språk (exempelvis svenska eller engelska) för att kommunicera om matematik. Vi behöver ett så kallat metaspråk. Och det är väl just detta som skiljer bildning i matematik från bildning i språk – matematiken kräver ett metaspråk för att överhuvudtaget kunna existera. Normalt är ju metaspråket ett språk som man är väl förtrogen med sedan länge: kanske rör det sig om svenska, eller engelska. Det är mot denna bakgrund som svaren som anger att det inte är så viktigt att »kunna tala språken« ska ses. Vad som avses är främmande språk, språk som man kanske aldrig, eller i alla fall högst

⁶ de Saussure förklarade skillnaden med en schackspelsanalogi. Reglerna för spelet är grammatiken, det vill säga *langue*, och den enskilde spelarens drag (yttrande) är *parole*. För mer om de Saussures språk teori, se till exempel Bouissac (2010).

marginellt, använder som ett metaspråk när man praktiskt omsätter och reflekterar över sina teoretiska specialistkunskaper.

En enda forskare/lärare har motsatt inställning och svarar nej på frågan om språkstudier är bildande, men med ett tillägg: »skulle möjligtvis kunna vara litteraturstudier inom ett visst språkområde«. Samma person skriver att »eftersom jag är språkvetare [...] kan jag inom mina kurser bara eftersträva att förmedla studenter en viss 'allmänbildning'«. Detta går ju stick i stäv med synen som redovisats ovan att grammatiska strukturer kan vara bildande i sig.

Fråga E. Utifrån din (eventuella) lärarroll: skall universitetsstudier vara bildande? Om ja, är bildning ett begrepp som är med när du planerar en kurs/undervisar etc.? Hur?

Denna något ledande fråga valde jag att ta med för att se just *hur* doktoranden eller forskaren/läraren ser på sin undervisning ur ett bildningsperspektiv. I likhet med lärarinformanterna i rapporten *Att fånga bildning* (Högskoleverket, 2009, s. 5) svarade de allra flesta att bildningsbegreppet absolut finns med i kursplanering och undervisning. Ett flertal av de svarande, både doktorander och forskare/lärare, skrev dock att det snarast finns med i bakhuvudet och inte alltid är explicit. Det näst vanligaste svaret är att bildningen borde få större utrymme, men att det är svårt att inlemma i kursplaner och liknande på grund av de krav på mätbarhet och examinerbarhet som ställs där. En forskare/lärare skriver:

Vi lever nu under ett ok som innebär att studenter inte ska »behärska« eller »kunna« någonting, utan enbart »visa« och »göra« saker [...] det blir viktigare att ha mätbarhet, god genomströmning, positiva utvärderingar, god retention osv. än att få studenterna till att bli nya, bildade människor.

Några forskare/lärare skriver att de genom att göra motiverande kurser bidrar till bildning. Detta knyter an till många tidigare svar – att det inte går att bilda någon (till skillnad från att utbilda) och att det kräver att studenterna själva tar ansvar för sin inläring och att bli bildade. Till sist skymtar även i denna fråga uppfattningen fram att *bildad* är ett gammaldags ord, »mossigt« till och med, som studenterna kanske inte ens skulle förstå.

I de sammanlagda svaren framkommer även ett antal tips på hur man kan göra språkstudier mer bildande. Det nämns att kurser och forsknings/doktorandprojekt »bör sträva efter vidgning av förståelse utifrån ett helhetsperspektiv« och på så sätt bli mer bildande. Man kan även utforma tentor och uppgifter så att bildningen gynnas »genom att se till så att de får analysera, diskutera osv«. Dessutom kan man uppmuntra och uppmana till frågor som kan leda till »bildande« diskussioner i klassrummet. Dessa sessioner kan markeras genom att läraren säger något i stil med: »Här kommer en liten diskurs, ni som känner att det här blir för mycket för er kan slappna av, jag svarar på en fråga så återgår vi snart till materialet.«

SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Majoriteten av de tillfrågade doktoranderna och forskarna/lärarna anser att språkstudier är bildande och att bildningsbegreppet finns med i deras arbete vid universitetet. Däremot förekommer inte själva orden *bildning* och *bildad* i deras vardag (de betraktas till och med som föråldrade, i synnerhet det senare) även om de flesta anser att begreppen finns där i anden. Språkstudier anses vara bildade, om än inte i samma mån som litteratur- och kulturstudier samt klassiska studier (som anses falla inom kanon). Naturvetenskapliga studier anses vara mindre bildande än humanistiska studier. Denna bild bekräftas delvis av skriften *Naturvetenskaplig bildning*, även om

den också framhåller att det inte *bör* vara så och att »en viktig del i bildningen bör vara kännedom om hur matematiker och naturvetare arbetar« (Wedborg & Wiklander, 2010, s. 20). Det är flera akademiker och författare som vänder sig mot att bildning förknippas framför allt med humaniora, exempelvis Kristensson Ugglå (2012) som istället framhäver interdisciplinarity.

En doktorand beskriver sättet språkstudier är bildande på så här: »Att studera språk öppnar en djupare förståelse för människan, vårt sinne och vår sociala uppbyggnad«. Detta ansluter till vad en lärare/forskare menar, nämligen att de avtryck som studier inklusive språkstudier ger leder till »en ökad förståelse för att det man tidigare kanske trott inte per automatik är 'rätt'«. Språkstudier kan vara bildande under förutsättning att man »redogör för de olika synsätt som finns i språk, [...] inkorporerar alla olika lingvistiska perspektiv, [...] diskuterar språkliga problem och frågeställningar, samt [...] gör jämförelser mellan olika språk«. Dessutom ökar språkkompetensen »möjligheterna till att se och kommunicera med världen. I synnerhet skulle jag säga att språkstudier som är kommunikativa, hanterar t ex språksociologi, filosofi etc. vidgar utbildningen till att bli mer bildande«. Detta ligger åter i linje med Kristensson Ugglå (2012) synsätt på bildning. Att det har att göra med att utveckla potential att omformas samt förmågan att vara hemmastadd i skilda världar.

Sammanfattningsvis vill jag förtydliga den uppfattning majoriteten av svaren pekar på, nämligen att språkkunskaper i sig inte är bildande, även om språkstudier kan vara det. Som en forskare/lärare uttrycker det: »Tvåspråkiga personer kan [...] vara helt obildade«. Över huvud taget kräver bildning mer än rena kunskaper. Individens måste »jobba på det«. Man måste själv vidga sina vyer och ta ansvar för sin inläring för att bli bildad, allt i enlighet med EU:s direktiv för livslångt lärande (Mark, 2009, s. 39). Bildning är inget som kommer per automatik bara för att man till exempel studerar vid ett universitet. Och även om individen vill ta ansvar för sin egen

bildning är bildningen inte alltid en självklar del av utbildningen eftersom den senare bestäms av ramar, lärandemål och formalia.

REFERENSER

Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv* (övers. K. Falk & C. Thurban). Stockholm: Liber.

Bouissac, P. (2010). *Saussure: A Guide For The Perplexed*. London: Bloomsbury Publishing.

Engström, A. (2005). Tema: Bildning och demokrati i matematikutbildningen. *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 14(2), s. 5-16. Tillgänglig 2015-01-30: www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2005/Nr_2/Tema.pdf

Göteborgs universitet (2012). *Vision 2020*. Tillgänglig 2015-01-30: www.gu.se/digitalAssets/1380/1380914_vision2020.pdf

Högskoleverket (2009). *Att fånga bildning* (Högskoleverkets rapportserie, 29:24 R). Stockholm: Högskoleverket. Tillgänglig 2015-01-30: www.hsv.se/download/18.211928b51239dbb43167ffe971/0924R.pdf

Jurjaks, A. (2014, 5 juli). Obildad debatt om bildning. *Sydsvenska Dagbladet*. Tillgänglig 2014-11-28: www.sydsvenskan.se/kultur--nojen/obildad-debatt-om-bildning/

Karlsohn, T. (2011). Humboldt och skriften. Om bildningens mediala förutsättningar. *Lychnos. Årsbok för idé- och lärdomshistoria*, 2011, s. 213-225. Tillgänglig 2015-01-30: www.vethist.idehist.uu.se/lychnos/index.php?view=article&cid=15

Kristensson Uggla, B. (2012). *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid*. Stockholm: Santérus förlag.

Liedman, S.-E. (2001). Fritt kunskapssökande eller mätbara högskolor? I M. Lindh & J. Sundeen (Red.), *Från Högskolan i Borås till Humboldt. Vol. 1. Den svenska högskolans roll i en motsägelsefull tid* (s. 15-28). Borås: Högskolan i Borås.

Liedman, S.-E. (u.å.). Bildning. I *Nationalencyklopedin*. Tillgänglig 2014-12-5: www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/bildning

Lindkvist, L. (2014, 18 februari). Bildning behövs mer än någonsin. *Göteborgs-Posten*. Tillgänglig 2014-11-28: www.gp.se/nyheter/debatt/1.2283106-bildning-behovs-mer-an-nagonsin

Mark, E. (2009). *Livslångt lärande ur bildningsperspektiv som strategi för högskolan* (Grundtviginstitutet vid Göteborgs universitet, rapport nr 7). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig 2015-01-30: www.ipkl.gu.se/digitalAssets/1277/1277093_rapport7.pdf

Mark, E. (2010). Förord. I S. Nilsson (Red.), *Naturvetenskaplig bildning* (Grundtviginstitutet vid Göteborgs universitet, rapport nr 9) (s. 7-9). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig 2015-01-30: www.ufn.gu.se/digitalAssets/1326/1326262_rapport-nr-9-grundtvig.pdf
Meyer, K. (2011). *Bildung*. Berlin/Boston: de Gruyter.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*. Princeton, N.J./Oxford: Princeton University Press.

Wedborg, M. & Wiklander, K. (2010). Naturvetenskap och matematik: I vems intresse? I S. Nilsson (Red.), *Naturvetenskaplig bildning* (Grundtviginstitutet vid Göteborgs universitet, rapport nr 9) (s. 17-30). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig 2015-01-30: www.ufn.gu.se/digitalAssets/1326/1326262_rapport-nr-9-grundtvig.pdf

Östenberg, I. (2014, 24 oktober). Regeringen visar djupt förakt för bildning. *Svt Opinion*. Tillgänglig 2015-01-30: www.svt.se/opinion/article2424581.svt

Medverkande

Andrea Castro är docent i spanska med litteraturvetenskaplig inriktning vid Institutionen för språk och litteraturer, Göteborgs universitet. Hon undervisar i litteratur- och kulturvetenskap och forskar om 1800-talets och nutidens latinamerikanska litteratur samt om litteraturdidaktik. Hennes forskningsintressen rör sig huvudsakligen kring hur relationerna mellan språk, subjektivitet och nationell/transnationell identitet representeras och diskuteras i skönlitteraturen.

Per Holmberg är docent i svenska och sedan 2004 universitetslektor vid Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. Hans avhandling från 2002 behandlar teorier om emotiv betydelse, och hans forskning har därefter framför allt gällt skrivdidaktik, systemisk-funktionell grammatik samt förhållandet mellan text och kontext.

Monika Mondor är sedan 2012 universitetslektor i engelska med språkvetenskaplig inriktning vid Institutionen för språk och litteraturer, Göteborgs universitet. Hon disputerade 2008 på en avhandling om användningen av partikelverb i svenska avancerade inlärares skrivna texter på engelska. Till hennes forskningsintressen hör även språkanvändning och undervisning i relation till framväxten av engelska som globalt språk.

Malin Petzell är forskare i afrikanska språk samt koordinatör för språkämnen på ämneslärarprogrammet vid Institutionen för språk och litteraturer, Göteborgs universitet. Hon disputerade 2007 på en avhandling som beskriver grammatiken i det östafrikanska språket kagulu. Hennes forskningsintressen är bantuspråk, hotade språk, morfologi och fältmetod.

Richard Sörman är docent och sedan 2012 universitetslektor i franska med litteraturvetenskaplig inriktning vid Institutionen för språk och litteraturer, Göteborgs universitet. Han har skrivit två monografier om Molière och ett flertal artiklar om fransk 1600- och 1700-talslitteratur.

Magnus P. Ängsal är sedan 2012 universitetslektor i tyska med språkvetenskaplig inriktning vid Institutionen för språk och litteraturer, Göteborgs universitet. Han undervisar i ämnet tyska och inom olika programkurser. Efter att ha disputerat på en textlingvistisk avhandling om språk och kön i tyskan 2010 har han i sin forskning främst ägnat sig åt språkkritik, språk och terrorism samt översättning. Han har varit projektledare för *Språk för bildning*.



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

HUR SER EGENTLIGEN STUDENTER, universitetslärare och doktorander i språkämnen på bildning? Varför är språkligt ansvarstagande viktigt, och hur relaterar det till bildning? Hur kan en bildningssyn praktiseras i universitetets litteraturundervisning som är inkluderande och tar hänsyn till röster som tidigare inte hörts? Vad innebär det egentligen att läsa franska på akademisk nivå? Och vilka språkpedagogiska slutsatser kan vi dra av Wilhelm von Humboldts språkteorier? Alla dessa frågor får sina svar i antologin *Språk för bildning* där sex forskare i språk- och litteraturvetenskapliga ämnen vid Göteborg universitet resonerar kring frågan hur språk hänger ihop med bildning. I *Språk för bildning* redovisas ett projekt med samma titel som har bedrivits på Grundtviginstitutets uppdrag vid Humanistiska fakulteten, Göteborgs universitet.