



VAD ÄR GLOBAL BILDNING?  
DOKUMENTATION AV EN WORKSHOP  
PÅ GERLESBORGSSKOLAN MAJ 2011

GRUNDTVIGINSTITUTET VID GÖTEBORGS UNIVERSITET SKRIFTSERIE NR. 12

*Felix Larsson*

VAD ÄR GLOBAL BILDNING?  
DOKUMENTATION AV EN WORKSHOP  
PÅ GERLESBORGSSKOLAN MAJ 2011

GRUNDTVIGINSTITUTET VID GÖTEBORGS UNIVERSITET SKRIFTSERIE NR. 12

*Felix Larsson*

Grafisk form: Karin Persson / Mermermer

Tryck: Ineko

ISSN: 1654-1197

ISBN 978-91-976747-6-8

<b>FÖRORD</b>	s. 9
<b>”GLOBAL BILDNING” – HUR TÄNKER DU DÅ?</b>	
Dokumentation av en workshop på Gerlesborgsskolan i maj 2011	s. 14
<b>EVA MARK</b>	
Presentation	s. 16
<b>CHRISTINA THOMSEN THÖRNQVIST</b>	
Generiska kompetenser och globalitet	s. 18
Diskussion	s. 22
<b>BERNT GUSTAVSSON</b>	
Bildningens versioner och deras utveckling mot det globala och postkoloniala	s. 26
Diskussion	s. 31
<b>ANNICA KARLSSON RIXON</b>	
Lokala handlingar i global kontext, om arbetet med konstinstallationen <i>State of Mind</i>	s. 34
Diskussion	s. 38

<b>JOHAN ÖBERG</b>	
Världskulturmuseet i Frankfurt och Världskulturmuseet i Göteborg. Om ett samtal med Clémentine Deliss	s. 40
Diskussion	s. 44
<b>DONALD BROADY</b>	
Bildning, transnationalisering och globalisering	s. 46
Diskussion	s. 50
<b>LENA MARTINSSON</b>	
Intersektionella perspektiv på bildning	s. 52
Diskussion	s. 57
<b>EFTERORD</b>	
Felix Larsson	s. 60

# FÖRORD

Bildning ger frihet. I bildningens processer är relationer till kunskap och erfarenhet inte automatiska, bildningsprocessen gör något med den kunskap och de erfarenheter vi har. Det kan handla om att strukturera, bemöta, skaffa överblick, koppla till det personliga eller kritiskt granska ett stoff.

Bildningsarbete har en ofrånkomlig koppling till en individuell och situerad kropp. Det länkar till det alldeles egna. Här finns individens självutveckling och därmed en återkoppling till just hennes eller hans värld. Utgångspunkten är individens lokala, regionala, nationella och kulturella förankring och den erfarenhet som är bestämd av det.

Bildningsarbete har traditionellt koppling till såväl utbildning som medborgarskap. Det skapar motvikt till en alltför nyttoinriktad syn på undervisning. Undervisningspraktik som inte har ett tydligt bildande fokus producerar alltför följsamma och lydiga samhällsmedborgare. I stället för att forma aktiva och kritiskt granskande medborgare.

En traditionell tråd i diskussionen kring bildning är alltså att den är förankrad i det personligt egna och en väg att lära sig sitt samhällssystem för att fritt kunna utöva sitt medborgarskap.

En person ingår i olika grupper, i sitt lokala samhälle, tillhör en nation men ingår samtidigt i globala gemenskaper. I det globala samhället lämnar vi ofta det egna landets gränser för världsmedborgarskap både när vi lämnar hemmet och när vi är hemma. Demokratisk utveckling i ett mångkulturellt samhälle förutsätter att traditionell inhemsk kultur och institutionaliserat kulturarv inte längre är den enda självklara utgångspunkten.

Måste inte dagens samtal om bildning ta hänsyn till såväl nationella kontexter som globalisering och därmed kulturernas lärande om och av varandra? Det framstår som naturligt att formulera bildningsperspektiv som omfattar global bildning.

Skulle bildningsarbetet då tappa fotfästet? Det handlar då mindre om att lära känna samt pröva egna system och mer om att gå utöver det samt kunna relatera olika samhällen till varandra. Global samverkan förutsätter att vi kan jämföra, utveckla och upprätta funktionella dialoger mellan olika samhällssystem. Det förutsätter i sin tur reflektiv komplexitet i en interaktivitet som går utöver egen kroppslig situering.

Hur skall vi förstå talet om global bildning?

Grundtviginstitutet beslöt att i samarbete med Johan Öberg, forskningssekreterare vid konstnärlig fakultet, Göteborgs universitet, anordna en workshop för att dis-

kutera olika tänkbara svar på denna fråga. Syftet med workshopen var att kritiskt pröva olika avgränsningar av begreppet global bildning.

Workshopen ägde rum på Gerlesborgsskolan i Bohuslän och deltagare var forskare vid Göteborgs universitets olika fakulteter. För att få fart på diskussionen bjöd vi in fyra föreläsare: Christina Thomsen Thörnqvist, docent i latin och studierektor för kandidatprogrammet Liberal Arts vid Göteborgs universitet, Annica Karlsson Rixon, fotograf och adjungerad professor på Högskolan för fotografi vid Göteborgs universitet Processen blev intensiv och många uppslag ventilerades, Bernt Gustavsson, doktor i idé- och lärdoms historia och professor i pedagogik vid Örebro universitet, Donald Broady, utbildningssociolog och professor i pedagogik med inriktning mot lärarutbildningarnas pedagogik vid Uppsala och Lena Martinsson, docent i etnologi och lektor i genusvetenskap vid Göteborgs universitet.

Workshopens process blev intensiv och visade att man kan tala om global bildning utifrån högst skilda förutsättningar och att det kan beröra olika områden. Jag illustrerar detta i det som följer utan att göra anspråk på att det rör sig om en uttömmande lista över samtliga uppslag som workshopen arbetade med.

Kulturmöten har väsentliga bildningsaspekter, till exempel förmåga att hantera perspektiv och kompetens att leva i mellanrummen mellan perspektiven. Att kunna

reflektera i bemärkelsen att förstå hur olika kulturer, och olika bärare av en och samma kultur, utgår från skilda perspektiv i sina respektive förhållningssätt till en och samma företeelse. Global bildning kan vara något som ger interkulturell kompetens i bemärkelsen förmåga att funktionellt kunna konfronteras med det som framstår som främmande. Det är en nödvändig förutsättning för att kunna fungera globalt i utbildning och arbetsliv men också för att skapa ny kunskap.

Global bildning kan även betraktas som verktyg för arbete med global rättvisa. Det fungerar då som en nödvändig förutsättning för etiskt användande av jordens resurser. Filosofen Martha Nussbaum argumenterar för att global bildning som utvecklar förståelse för global resursfördelning i sin tur förutsätter undervisning som ger klassiska bildningskompetenser: kritiska studier av det egna, studier av andra, sokratisk pedagogik, kritiska perspektiv på samhällsordning och makt, narrativ föreställningsförmåga i bemärkelsen kapacitet att förstå sig hur det är att vara ”i någon annans skor”, för att nämna några exempel. Då kopplas global bildning till undervisning och pedagogik.

Global bildning kan också fungera som analytiskt verktyg för kulturförståelse och kulturell självkritik. Att förstå såväl sin egen kultur ur globala perspektiv ger den reflektiva distans som fördjupar förståelsen av det egna och gör det möjligt att fortlöpande kritiskt granska det.

Möten med det främmande skapar en ständigt återvändande kritisk rörelse i form av en levande process som aldrig återvänder till sin utgångspunkt.

Globala perspektiv låter kulturer spegla varandra och kan därtill fungera som verktyg i global samhälls- och demokratiutveckling. Men när det skall preciseras väcks många frågor. Är global samhällskritik möjlig utifrån ett givet demokratiskt ideal? Behöver vi då länka bildningens processer till maktkritiska perspektiv, till exempel genus- och postkoloniala perspektiv? Enskilda människors bildning formas i en partikulär kontext. Hur skall vi navigera i möten mellan det universella i form av gemensamma mänskliga rättigheter oberoende kulturtillhörighet eller nationell tillhörighet och partikulära kulturella kontexter?

Går det alls att tala om global bildning?

Många av frågorna finns på olika sätt belysta i denna dokumentation från seminariet. Ansvarig för dokumentationen är Felix Larsson, fil dr i teoretisk filosofi och översättare. Referaten har granskats av respektive föreläsare. Felix bidrar med egna reflektioner kommenterar i noter och efterord.

Göteborg december 2011

Eva Mark  
Föreståndare

# ”GLOBAL BILDNING” – HUR TÄNKER DU DÅ? Dokumentation av en workshop på Gerlesborgsskolan i maj 2011

Den 19–20 maj 2011 anordnade Grundtviginstitutet i samarbete med konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet en workshop om global bildning på Gerlesborgsskolan i Hamburgsund i Bohuslän. Deltog gjorde konstnärer, forskare, doktorander och lärare (vid såväl högskolan som ungdomsskolan) i statsvetenskap, filosofi, skulptur, teckning, utbildningsvetenskap med mera från Göteborg, Steneby, Örebro och Uppsala.

Tanken var att diskutera svar på frågan vad global bildning skulle kunna tänkas vara, med avstamp i presentationer av sex inbjudna talare från skilda verksamhetsområden: filosofie doktor Eva Mark (teoretisk filosofi och utbildningsvetenskap), docent Christina Thomsen Thörnqvist (latin och liberal arts),

professor Bernt Gustavsson (idéhistoria och pedagogik), professor Annica Karlsson Rixon (fotografisk konst och konstnärlig forskning), forskningssekreterare Johan Öberg (konstnärlig forskning), professor Donald Broady (utbildningssociologi) samt docent Lena Martinsson (etnologi och genusvetenskap).<sup>1</sup>

---

1. För dokumentationen av workshoppen, inklusive de kommenterande fotnoterna, svarar Felix Larsson, doktor i teoretisk filosofi och översättare.



# EVA MARK

## Presentation

Eva Mark, doktor i teoretisk filosofi och föreståndare för Grundtviginstitutet i Göteborg, redogjorde i sin presentation av workshopen för några av de bakomliggande idéer och resonemang som aktualiserat frågan om global bildning.

Utgångspunkten är att interkulturell kompetens – förstått som förmågan att *funktionellt* hantera det främmande och att ompröva egna synsätt på såväl detta främmande som det välbekanta – dels efterfrågas inom vård, boende, arbete, affärliv och andra områden, dels är just en *bildningsfråga*.

Detta antydde förstås *en* definition av global bildning: nämligen den enligt vilken global bildning är den bildning som krävs för att personer ska erhålla den önskade interkulturella kompetensen.

En tanke här är alltså att bildning är nödvändig för kulturförståelse och kulturjämförelse.

En annan är att den interkulturella kompetensen, för att vara funktionell, måste lösa vad Eva Mark kallade ”vi-och-de-problem”: vi-och-de-problem är de problem som uppstår för att ”vi” delar upp världen i sådana som vi (normala eller moraliskt insiktsfulla eller bildade el-

ler sansade människor) och de andra (de konstiga eller moraliskt efterblivna eller oresonabla eller sjövilda). Och en sådan lösning får inte basera sig på upprättandet av nya gränser mellan oss och dem; det är till exempel inte en godtagbar lösning att, i stället för att skilja mellan oss västerlänningar och de där invandrarna, dra en gräns mellan oss frimodiga, kosmopolitiska, mångkulturella, toleranta människor och de där inskränkta och intoleranta monokulturkramarna som är rädda för allt som är nytt och annorlunda.

Men Eva Mark påpekade också att bildning begreppsligt har att göra med den bildades personliga utveckling i dennes egen kultur i en viss tid och på en viss plats. Och därmed anmäler sig frågan vad bildning skulle kunna innebära i en global kontext.

Denna fråga behandlades även av ett par av talarna på workshopen, som vi ska se.

# CHRISTINA THOMSEN THÖRNQVIST

## Generiska kompetenser och globalitet

Christina Thomsen Thörnqvist, docent i latin och ledare för kandidatprogrammet Liberal Arts vid Göteborgs universitet, utgick i sitt anförande från antagandet att global bildning är en fråga om att besitta vissa generiska kompetenser, det vill säga färdigheter som kan tillämpas i alla, eller ett mycket vitt urval, av olika slags situationer.

Tanken att bildning, global eller ej, kan analyseras i termer av (eller innefattar besittandet av) generiska kompetenser kan man exempelvis finna i rapporter utgivna av Högskoleverkets bildningsgrupp. På verkets hemsida, där bildning presenteras som en kvalitetsfråga för den högre utbildningen, definieras bildning som vissa svårexaminerade generiska kompetenser, som exempelvis förmåga till kritiskt tänkande, förmåga till etisk reflektion, förmåga att göra välgrundade värderingar och liknande.

(I Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011–2014 är dock, som Christina Thomsen Thörnqvist konstaterade, termen ”bildning” frånvarande, och när det där talas om den högre utbildningens användbarhet är det bara dess användbarhet på arbetsmarknaden som avses.)

Christina Thomsen Thörnqvist menar (i likhet med Eva Mark) med global bildning en form av bildning som tillåter människor från en kultur att förstå andra kulturer. I det sammanhanget är det rimligt att ställa sig frågan hur universella de generiska kompetenser är som ovan anförts som kännetecknande för en bildad människa. Kan kritiskt tänkande, etisk reflektion, omdömesgillhet i värdefrågor et cetera frikopplas från ”den västerländska” kulturen?<sup>2</sup>

Ett jakande svar på denna fråga argumenterar den amerikanska filosofen Martha Nussbaum för i boken *Not for Profit* från 2010, som Christina Thomsen Thörnqvist presenterade i sitt anförande.

Boken i fråga är egentligen ett långt manifest för humaniora som ett bildningsprojekt med utvecklandet av

---

*2. Global bildning i avsedd bemärkelse behöver vara på detta vis universell för att fylla sitt syfte: den ska ju hjälpa inte bara oss utan vilka människor som helst att förstå inte en viss främmande kultur utan vilken främmande kultur som helst. Att äga global bildning är alltså inte en fråga om att äga en komplett uppsättning kulturspecifika bildningar utan om att äga en bildning som inte är kulturspecifik.*

generiska kompetenser som sitt *primära* mål. Boken blir särskilt relevant i föreliggande sammanhang eftersom Martha Nussbaum i den kopplar samman humanioras kris med globala frågor, vilkas lösning hon ser i just denna sorts bildningsprojekt. I synnerhet sätter hon upp några generellt hållna lärandemål för global demokrati.

I spåren av de senaste ekonomiska kriserna menar Martha Nussbaum att målet för utbildningsväsendet världen över har fokuserats på att skapa ekonomisk tillväxt och att humaniora och konst satts på undantag. Detta anser hon är farligt: ett utbildningsideal som fokuserar på snabb ekonomisk tillväxt befrämjar inte de kompetenser som kännetecknar de kritiskt tänkande, besvärliga medborgare som är nödvändiga för en fungerande global demokrati. Dessa kompetenser ser hon däremot som typiska för humaniora och konst.

I stället för att mäta välstånd i ekonomisk tillväxt menar hon att det bör mätas i "capabilities", det vill säga människors personliga möjligheter till ett värdigt liv på livets alla områden, såväl kroppsligt som andligt, såväl privat som offentligt. Men välstånd i denna bemärkelse förutsätter medborgare med vissa generiska kompetenser: förmåga till kritiskt tänkande, förmåga att inta ett etiskt förhållningssätt, förmåga att visa solidaritet, förmåga att byta perspektiv etc. Dessa capabilities kan alltså ses som lärande- eller utbildningsmål för global

demokrati, och enligt Martha Nussbaum är det just humaniora och konst som är särskilt skickade att uppöva dessa kompetenser.

Hur når man då inom utbildningsväsendet målen för detta humanistiska bildningsprojekt? Hur måste en bildningsgång i humaniora se ut för att motarbeta förakt för svaghet och stärka förmågan till empati?

Martha Nussbaum menar att det inte räcker med att exponera studenterna för lärarnas goda exempel och en balanserad kurslitteratur. Studenterna måste också, och inte minst, lära sig behärska logikens grunder som modell för systematiskt tänkande i allmänhet, öva sig i att föra en sokratisk dialog där man med relevant och hållbar argumentation bemöter och försvarar motsatta ståndpunkter samt få tillfälle att kritiskt undersöka och pröva sanningshalten hos givna påståenden. Bara på det sättet kan man förebygga kulturella tendenser till avhumanisering (vilket är en förutsättning för blodiga konflikter) och forma en kultur av självständigt tänkande individer.

Christina Thomsen Thörnqvist påpekade att Martha Nussbaums syn på utbildning för global demokrati i mångt och mycket påminner om en klassisk bildningsgång. Förutom de ovan nämnda generiska kompetenserna (de i vid mening logiska förmågorna) skulle där ingå sakkunskaper i kritisk historieskrivning och grundläggande ekonomisk teori.

Men även en tredje komponent, vid sidan av logisk förmåga och sakkunskaper, är enligt Martha Nussbaum väsentlig för denna typ av global bildning, nämligen narrativ fantasi. Med ”narrativ fantasi” avser hon förmågan att föreställa sig hur det skulle vara att vara en annan. Den narrativa fantasin samspelar dessutom med de övriga kompetenserna; den utgör till exempel en förut-sättning för ett bemötande studenter emellan när de är inbegripna i sokratisk argumentation.

## Diskussion

I diskussionen efter Christina Thomsen Thörnqvists föredrag ställdes frågan hur det kritiska tänkandet förhåller sig till det kritiska handlandet. Är det verkligen de humanistiskt bildade som är de pådrivande i den demokratiska utvecklingen? Mediebilden av ”den arabiska våren” (demokratiprotesterna och revolutionerna i de arabiska länderna våren 2011) har ju snarare antytt att det är tekniknördarna och den så kallade ”Facebookgenerationen”. Martha Nussbaum verkar identifiera kritiskt tänkande med humaniora (hon hävdar exempelvis att natur- och samhällsvetare som visar förmåga till kritiskt tänkande, alternativa synsätt och empatisk förståelse äger den humanistiska andan), vilket

väl med Christina Thomsen Thörnqvists ord får anses rätt magstarkt.

En annan tråd i diskussionen rörde förhållandet mellan den globala bildningssatsning som Martha Nussbaum efterfrågar och den västerländska kulturen. Det är tydligt att Martha Nussbaums bildningsideal är påverkat av liberala ideal (och den liberala ideologin har ju sina rötter i Västerlandet), och hela hennes metod bygger på västerländsk logik.<sup>3</sup> Vikten av att koppla dessa generiska kompetenser eller lärandemål till andra kulturella traditioner betonades. (Ett exempel på hur något liknande kan gå till i praktiken gavs i det sista av workshoppens föredrag.)

Men tvivel uttrycktes också på om logik över huvud taget kunde vara till någon hjälp i sammanhanget. Är inte problemet snarare avsaknaden av en problematisering av demokratin?<sup>4</sup> Om inte annat, invändes det, tycktes

---

3. Eventuellt användes ordet ”logik” i diskussionen i två olika betydelser, dels med den av Christina Thomsen Thörnqvist och Martha Nussbaum avsedda mening som ordet har i fraser som ”aristotelisk logik” och ”predikatlogik”, dels med den mening ordet har i fraser som ”det politiska samtalets logik”, ”terrorbekämpningens logik” eller ”den akademiska disputationens logik”. Det framgick i så fall aldrig tydligt om det finns någon intressant koppling mellan västerländsk logik i den förra, formallogiska, bemärkelsen och västerländsk logik i den senare, diskurslogiska, bemärkelsen.

4. Å andra sidan är det väl svårt att tänka sig att en (i formallogisk bemärkelse) helt ologisk problematisering av någonting skulle vara värd att ta på allvar?

Martha Nussbaum förespråka en patentrösning och existensen av sådana patentrösningar bör man alltid vara skeptisk till.<sup>5</sup>

Ytterligare en tråd i diskussionen rörde antagandet att bildning kan eller ska eller bör motiveras med att bildningen gör oss till bättre människor. Kan inte bildning vara något värdefullt i sig, även om bildningen varken gör oss godare eller ger oss bättre smak?

---

5. *En i viss mening motsatt kritik kunde i stället gå ut på att Martha Nussbaums rekommenderar så generella botemedel att de i och för sig inte kan undgå att vara korrekta men av samma anledning inte blir till så stor hjälp i praktiken: påpekandet att människor måste utveckla sina moraliska och intellektuella dygder för att bli goda och kloka kan knappast vara annat än korrekt men riskerar att inte ge särskilt mycket praktisk ledning.*

# BERNT GUSTAVSSON

## Bildningens versioner och deras utveckling mot det globala och postkoloniala

Bernt Gustavsson, doktor i idé- och lärdoms historia och professor i pedagogik vid Örebro universitet, presenterade i sitt anförande tre olika bildningsideal som alla har eller har haft förespråkare:

- 1) Klassisk bildning (med Wilhelm von Humboldt och Immanuel Kant som förgrundsgestalter)
- 2) Liberal Education (som är ett levande ideal på många utbildningsanstalter i USA)
- 3) Hermeneutisk bildning.

Global bildning, menade Bernt Gustavsson, måste förstås med utgångspunkt i förhållandet mellan vad som är universellt och vad som är partikulärt i bildningen.

Det klassiska bildningsidealet (med rötter i Tyskland) ledde här i Sverige så småningom även till folkbildningsidealet, med en varm förespråkare till exempel i den

skånske filosofen Hans Larsson. Den svenska folkbildningsidén kan karakteriseras som självbildning bedriven i institutionaliserade former – som studiecirkel och folkhögskolor – där människor samlas och organiserar sig i studiesyfte, men inte i första hand för att skaffa sig eller erbjuda andra en utbildning utan för att bilda sig själva.

Detta är ett exempel på hur bildningsbegreppet transformerar i tid och rum. Och Bernt Gustavsson urskiljde åtminstone två dimensioner mellan vilkas respektive poler bildningsbegreppet spelar: en dimension på skalan från det icke-instrumentella till det instrumentella (vid ena polen synen på bildning som en fri oändlig process, vid den andra synen på bildning som syftande mot något bestämt föregripande mål) och en dimension på skalan från det demokratiska till det icke-demokratiska (vid ena polen synen på bildning som ett jämlikhetsprojekt, vid den andra synen på bildning som ett elitprojekt).

Bildning förblir här dock en fråga om att utvecklas som *person* genom att ta till sig ett *visst stoff*. Men Bernt Gustavsson pekade också på två samtida förändringar av den klassiska bildningstanken i just detta avseende som båda har med bildningens globalisering att göra: dels har även bildningen i dag hittat ut på nätet, vilket gör bildningen mindre personlig, dels har det relevanta bildningsstoffet mer och mer kommit att uppfattas som

världslitteraturen, så att olika litteraturers spegling i varandra ersatt spridandet av den västerländska kulturen som mål för en global bildning.

I USA genomgick det tyska bildningsidealet en annan omvandling än i Sverige, nämligen till det som på engelska kallas "Liberal Arts" och har sin institutionella bas i de många Liberal Arts college som finns i USA. Liberal Arts i denna bemärkelse tar formen av särskilda högskoleutbildningar som syftar till införskaffandet av en bred kunskapsbas och utvecklandet av icke-specialiserade förmågor såsom förmågan till kritiskt tänkande och etisk reflektion. Högskoleverkets bildningsgrupp har i mångt och mycket låtit sig inspireras av Liberal Arts-traditionen i sitt arbete.

Liknande tankegångar kan man dock finna även hos ovan nämnde Hans Larsson, i hans utredningar av den kunskapsform han kallar "intuition", där det framhålls att bildande kunskap inte bara är något intellektuellt utan även något emotionellt.

En framstående tillskyndare och försvarare av Liberal Arts-idealet i dag är Martha Nussbaum (som Christina Thomsen Thörnqvist talade närmare om i det föregående föredraget).

Den hermeneutiska synen på bildning (i Sverige företrädd exempelvis av Peter Kemp) är en annan. Att

bilda sig handlar enligt detta synsätt om att göra en metaforisk resa dit och tillbaka igen, en utfärd och en återkomst. Den hermeneutiska bildningsresan har tre steg: först befinner man sig i hemmet, i det bekanta; därefter öppnar man sig för det främmande – det är resan ut; det sista steget är receptionen, tolkningen av de erfarenheter man gjort på "resan" och omtolkningen av de kunskaper man redan ägde – detta är hemkomsten. En hermeneutisk bildningsprocess blir därmed en fråga om att söka det främmande i det egna och det egna i det främmande.

Men, betonade Bernt Gustavsson, det är inte hemkomsten som är det viktiga utan att öppna sig för det obekanta. Det är i mellanrummet mellan det bekanta och det obekanta som den hermeneutiska bildningsprocessen äger rum.

Ett annat sätt att turnera denna poäng är i termer av Paul Ricoeurs mimesisbegrepp, där resemetaforen ersatts av berättelsemetaforen, men där den hermeneutiska processen fortfarande tänks förlöpa genom tre stadier: först har vi prefigurationen, det förberedande berättandet; sedan kommer konfigurationen, då ens egen berättelse eller andras berättelser fastställs subjektivt eller objektivt; och processen avslutas med refigurationen, det vill säga resultatet av att själv berätta och att ta del av andras berättelser.

Bernt Gustavsson kom sedan in på förhållandet mellan universellt och partikulärt. Med något universellt avsåg han något som innefattar alla kulturer och traditioner, medan det partikulära är något som är speciellt för, eller som identifierar, en viss grupp människor snarare än en annan.

Kan en global bildning bli en brygga mellan det universella och det partikulära? Han påpekade att inte ens teoretiker som tror på och förespråkar universella värden (som exempelvis Martha Nussbaum och Seyla Benhabib) förblir på den universella nivån när de ska förklara vad dessa värden går ut på i praktiken, eftersom alla deras exempel på universella värden alltid är partikulära.<sup>6</sup> Han hänvisade här också till hermeneutikern Paul Ricoeurs åsikt att ett gott liv alltid är partikulärt och socialt samt kräver rättvisa institutioner.

Bernt Gustavsson menade att en hermeneutisk syn på bildning, trots att det kanske i förstone inte tycks så, faktiskt går att kombinera med ett postkolonialt bildningsbegrepp. Det gäller därvidlag att identifiera icke-västerländska begrepp som påminner om de västerländ-

---

6. Detta verkar till och med ligga i sakens natur. Konkreta exempel på universella värden (konkreta företeelser som realiserar dessa värden) kan inte vara annat än partikulära så länge de är konkreta. Att något är en konkret företeelse innebär att det är en partikulär företeelse; och att ett värde är universellt innebär att det är giltigt för alla (relevanta) partikulära företeelser.

ska bildningsbegreppen (begreppet *ubuntu* från södra Afrika kom upp som exempel) och analysera likheter och skillnader mellan dem.

## Diskussion

Mycket av diskussionen kom att handla om resemetaforen eller föras i termer av den.

Det påpekades att vad man får med sig från bildningsresan i mycket hög grad kommer att hänga på de förmågor, de generiska kompetenser, den som företar resan besitter. Även ur det hermeneutiska perspektivet kommer alltså global bildning att handla mycket om utvecklandet av just generiska kompetenser.

Men även idén om resans tredje steg som det eftersträvade målet ifrågasattes. Varför skulle inte bildningen kunna bestå i att skjuta upp resan hem? Att förbli i förvirringen, mellanrummet, öppnandet inför det obekanta. Såväl hermeneutiken som postkolonialismen betonar ju att det främmande inte helt kan internaliseras – och även den klassiska bildningstanken menar att stoffet aldrig uttöms, att det alltid finns mer där att hämta.

Donald Broady undrade vem som skulle göra den globala bildningsresan – individer? samhällsklasser? andra kollektiv? Bernt Gustavsson svarade att själva kontentan



av den hermeneutiska bildningstraditionen ju är att individen alltid är kopplad till kollektivet.<sup>7</sup>

Slutligen riktades också ganska mycket kritik mot resemetaforen som kolonialistisk. Här beger sig en västerländsk man ut på resa i exotiska trakter och sedan far han hem och tror sig förstå det främmande. Mot denna syn hävdades att det givetvis var fråga om att den resande förändrades och utvecklades som person (även om flera deltagare menade att även utvecklingsbegreppet var behäftat med kolonialistiska implikationer) och att det faktiskt går att överskrida det eventuellt koloniala i den hermeneutiska bildningsresan. En äkta bildningsresa kan göras så att säga från olika håll – hemma behöver inte vara Västerlandet och borta behöver inte vara Asien eller Afrika – något som exemplifieras av den postkoloniala skönlitteraturen.

---

*7. En fråga som inte kom upp på workshopen är hur detta påverkar möjligheten att överskrida vi-och-de-tänkandet. Kan man identifiera sig med ett kollektiv utan att tänka i termer av "oss" och "dem"?*

# ANNICA KARLSSON RIXON

## Lokala handlingar i global kontext, om arbetet med konstinstallationen *State of Mind*

Annica Karlsson Rixon, fotograf och adjungerad professor på Högskolan för fotografi vid Göteborgs universitet, presenterade sin och Anna Viola Hallbergs verk *State of Mind* (tyvärr under suboptimala former, eftersom tekniken i lokalen inte tillät en acceptabel återgivning av verket) och resonerade kring dess potential som bildningsprojekt.

*State of Mind* är en installation bestående av en blå byggnad med videoprojektioner, fotografiska porträtt och monitorer med intervjuer av lesbiska och bisexuella kvinnor från ett antal sfärer eller communities i Sankt Petersburg.<sup>8</sup>

Annica Karlsson Rixons och Anna Viola Hallbergs första besök i Sankt Petersburg gjordes inte i syfte att

---

8. För en visuell uppfattning om installationen samt utdrag ur intervjuematerialet etc., se [www.aviewnomadgallery.com/stateofmind](http://www.aviewnomadgallery.com/stateofmind).

bedriva konstnärlig forskning, men det fick dem att bestämma sig för att påbörja *State of Mind*-projektet och även för att det färdiga verket måste kunna visas på plats i Sankt Petersburg. Därigenom bröt de medvetet mot ett axiom inom den moderna konstvärlden, nämligen att inte låta sig påverkas av publiken i utformningen av verket. För att kunna visa verket i de medverkandes hemstad var de av etiska skäl tvungna ta hänsyn till dessas situation.

En fråga som Annica Karlsson Rixon ställde sig gällde vad som kan sägas om översättningsprocessen av det material och de data som samlades in i Sankt Petersburg till ett färdigt verk. I det sammanhanget menade hon att det var viktigt att vara klar över det egna bagaget (för att fortsätta tala med resan som metafor för bildning). Hon identifierade följande saker som kan ha haft betydelse i insamlingen eller bearbetningen av materialet:

\* Hon och Anna Viola Hallberg är konstnärer.

\* De är ett par, vilket de påpekade i samband med materialinsamlingen (något som innebar att de inte mötte sina "modeller" som objektiva och neutrala iakttagare).

\* Deras relationer till å ena sidan Sverige och USA och å den andra till Ryssland innebar en koppling mellan första och andra världen (i postkolonialistisk anda).

\* I Sankt Petersburg kom de att representera Sverige, som ses som ett föregångsland i HBTQ-frågor.

\* De talar inte ryska. Under intervjuerna översattes

vid behov deras frågor till intervjupersonerna från engelska av människor aktiva i den lokala HBTQ-communityn (vilket eventuellt underlättade för intervjupersonerna att återge sin egen berättelse). Först efteråt lät de över-sätta det insamlade materialet.

\* De har utgått från viss fotografisk, feministisk, queerteoretisk och postkolonial teoribildning.

\* De hade en inarbetad konstnärlig teknik.

Annica Karlsson Rixon menade att de som bildats mest av verket var konstnärerna själva (arbetet har exempelvis slagit sönder klichébilden av Ryssland). Men det har också bidragit till att bilda svenska myndigheter, i det att de båda konstnärerna har arbetat på andra sätt och mycket långsammare (arbetet med *State of Mind* påbörjades 2006, verket var färdigt 2008 och turnerar fortfarande 2011), utan någon fostransuppgift. Verket blir så att säga ett aktiveringsverktyg utan något förutbestämt mål.<sup>9</sup>

Sedan verket färdigställdes har det turnerat (med ekonomiskt stöd från bland annat Stockholm Pride 2008) mellan städer i Sverige, Ryssland, Ukraina och Vitryssland (och kommer att visas även i Österrike och USA). En viktig bildningsaspekt av *State of Mind* har därvid

---

9. Vilket givetvis anknyter till den klassiska synen på bildning som en fri oändlig process utan något på förhand givet mål.

varit de sidoprojekt i form av workshoppar som bedrivits i samband med visningen av verket, nämligen *Lezzie Think Tank* och *Leaving Your Traces*.

*Leaving Your Traces* består av nya videoinspelningar som utgår från en uppsättning frågor som är tänkta att ge en bild av någon HBTQ-persons vardag i utställningsstaden.

*Lezzie Think Tank* är en stafett av frågor som förs vidare från utställningsplats till utställningsplats. Lokala aktivister och akademiker samlas på någon konstnärlig institution på platsen efter att ha tillgodogjort sig verket. Där besvarar de tre till fem frågor från deltagarna i föregående *Lezzie Think Tank* om den lokala HBTQ-situationen på utställningsplatsen och formulerar tre till fem nya frågor till *Lezzie Think Tank*-deltagarna på nästa utställningsplats. Frågorna och svaren dokumenteras på olika sätt och sammanfattningar på engelska läggs ut på *State of Mind*-projektets hemsida.<sup>10</sup>

Syftet med *Lezzie Think Tank* är definitivt bildande: att öka medvetenheten om mänskliga rättigheter och att utveckla kvinnligt ledarskap, politiskt och socialt aktiva communities samt förståelsen av queeraktivism, queerteori och queer livsstil.

---

10. [www.avienomadgallery.com/stateofmind](http://www.avienomadgallery.com/stateofmind)

# Diskussion

Diskussionen efteråt handlade till stor del om konstnärlig forskning. Någon anmärkte att arbetet med det här verket på sätt och vis påminde om etnologisk forskning men undrade vem som är den främsta målgruppen för konstnärlig forskning. I vetenskapliga sammanhang är det i första hand kollegerna man skriver för, gäller det även när forskning bedrivs konstnärligt? Eller är det fel att alls tala om ett kommunikativt moment där?

Annica Karlsson Rixon svarade att hon för verket (som ingår i den visuella delen av hennes kommande doktorsavhandling) tillbaka till akademien (till exempel genom att projektet dokumenteras och arkiveras), men att det är den skrivna delen av avhandlingen som framför allt är till för hennes akademiska kolleger.

Även frågan om vilka giltighetsanspråk som ett konstnärligt forskningsprojekt gör kom upp. Det ingick ju exempelvis inte i projektet att tolka intervjupersonernas svar eller dra några slutsatser från dem. Vetenskaplig forskning å sin sida måste rimligen komma med några giltighetsanspråk för de presenterade resultaten (som att de är sanna eller sannolika), påpekades det i diskussionen. Är det annorlunda för den konstnärliga forskningens del? Eller gör den bara andra sorters giltighetsanspråk (kanske estetiska)?

# JOHAN ÖBERG

## Världskulturmuseet i Frankfurt och Världskulturmuseet i Göteborg. Om ett samtal med Clémentine Deliss

Johan Öberg, forskningssekreterare på Konstnärliga fakultetskansliet vid Göteborgs universitet, inledde med att tala om ett av Göteborgs universitets officiella så kallade styrkeområden, nämligen kulturarvsområdet. Detta styrkeområde producerar mestadels kulturvårdsforskning samt spridda humanistiska publikationer (Johan Öberg nämnde särskilt Mikaela Lundahl). Men det Johan Öberg ville komma fram till var den kulturarvsforskning som bedrivs på det konstnärliga området och i synnerhet den roll som här spelas av curatorerna.

Curatorn fungerar som ett gränssnitt mellan forskare och konstnärer och utgör en form av expertis som på ett eller annat sätt behövs för att hantera den performativa eller estetiska sidan, helheten, av vårt förhållande till det förgångna. Curatorns möjligheter härvidlag exemplifierades i föredraget av curatorn och chefen för Världskul-

turmuseet i Frankfurt, Clémentine Deliss, som föreläste i Göteborg på ett seminarium anordnat av projektet *Performing the Curatorial* i mars 2011.

Följande anekdot fick belysa hennes inställning till sitt arbete.

Under sin vistelse i Göteborg besökte Clémentine Deliss givetvis Världskulturmuseet i Göteborg. ”Var finns de etnografiska föremålen?” frågade hon chefen för museet och fick svaret att Världskulturmuseet i Göteborg sysslade med ”konceptualisering”. ”Men”, utbrast Clémentine Deliss, ”här finns ju bara design! – I Frankfurt sysslar vi med rematerialisering.”

Clémentine Deliss verksamhet kan karakteriseras som ett bildningsprojekt med global inriktning. I sin doktorsavhandling studerar hon den konstnärliga och etnografiska expeditionen Dakar–Djibouti 1931, där bland andra Georges Bataille och Michel Leiris deltog. Här samlades tusentals objekt in, som fick både en konstnärlig (subjektiverad) och etnografisk status. Inriktningen på föremålets expressivitet och subjektivitet gjorde dem konstnärligt betydelsefulla, och det blev på det viset svårare att förneka deras kulturella och politiska värde.

Clémentine Deliss har också uppmärksammat den nutida västafrikanska konstkritiken, som utgör ett autonomt socialt fält oberoende av sin västerländska motvarighet, men som nästan inte alls uppmärksammas av

den globala samtidskonsten.

Nu är hon alltså chef för det etnografiska museet i Frankfurt och försöker, ofta under motstånd från traditionellt museifolk, att arbeta curatoriskt både utifrån konstnärliga och etnografiska perspektiv.

Museets samlingar har en intressant motståndshistoria, som kan kopplas till frågan om materialitet och konstnärlighet, vilket Johan Öberg också kom in på. Under Andra världskriget gömde en av museets dåvarande konservatorer många av föremålen i olika privatbostäder runt om i Tyskland för att skydda dem mot flygbombningarna av Frankfurt. Efter kriget samlades de räddade föremålen undan för undan i en grupp villor vid Schaumannkai i centrala Frankfurt (den gamla museibygnaden hade bombats sönder och allt som lämnats kvar där gick upp i rök). Till dessa villor fick besökarna komma för att bese samlingarna, i en kontext som mer liknade ett forskningsinstitut eller en privatvåning än ett officiellt museum.

Villorna hyser fortfarande delar av museets samlingar, och museiverksamheten präglas även i övrigt ännu av *konvivialitet* som metod. Johan Öberg berättade exempelvis hur ungdomar från Frankfurts förorter kommer dit på studiebesök för att titta på samlingarna och lagar sig lunch att äta i villans kök. Samvaron människor emellan bildar utgångspunkt för samtal om samlingar-

nas ursprung och betydelse.

Clémentine Deliss är också noga med att verksamheten ska visa aktning för föremålets oavslutade karaktär. Etnologer och konstnärer bjuds därför in för att arbeta med omgestaltning och konkretisering av materialen, och museet rymmer även särskilda laboratorier eller studior där vanliga besökare får hantera föremål ur samlingarna, studera dem på nära håll, rita av dem et cetera.

I sin praktik företräder Clémentine Deliss alltså ett bildningsbegrepp som betonar konvivialitet, materialitet, konkreta föremål och det konkreta arbetet med att gestalta och omgestalta dessa föremål (med både gestaltungsproffs och andra som agerande).

Johan Öberg menade också att denna syn på materialitetens roll i bildningsprocessen var tillämplig även utanför de etnografiska museernas område och att den åtminstone på vissa områden snarare råkat ur mode än stod för något helt nytt. Som exempel tog han konsthögskolor som traditionellt sett byggde på sina samlingar av konstverk, en idé som numera är död på svenska konstinstitutioner som Valand, där studenterna inte omges av sina föregångares verk på samma sätt som i en konstskola av klassiskt snitt. Detta är skada, för det innebär att föremålen själva hamnar i skymundan; de ges ingen talan i den berättelse om dem som studenterna får sig till livs.

# Diskussion

Här övergick Johan Öbergs föredrag i en diskussion som till stor del kom att beröra just Valand och dess plats i Göteborgs universitets nya organisation.

Men en principiell fråga som kom upp handlade om kumulativitet. Utan att förneka att det behövs en relation till det som varit, kan man fråga sig om den relationen nödvändigtvis måste vara kumulativ och om en konstutbildning måste bli historielös för att studenterna inte går och rotar i skolans samlingar.

På detta svarade Johan Öberg med att uttrycka ett visst tvivel på hur autonoma konstnärerna blir på våra konsthögskolor. De kan exempelvis inte sätta några bestående, materiella spår i sina byggnader, eftersom universitetsinstitutionerna inte *får* äga sina egna lokaler. Men sådant som materiell kontinuitet, menade han, var nödvändigt för att skapa autonomi.

Beträffande Valand sades det att skolan inte har någon samtidshistoria som betyder något för studenterna. Den präglas visserligen starkt av sin historia, men Johan Öberg menade att där råder en bristande reflexivitet kring vad man gör nu och vad andra gjort (och där finns också en viss eftersläpning i förhållande till konstområdet i stort), som bottnar i en rädsla för materialitet – det

materiella får inte finnas. Hade man däremot haft konkreta samlingar att förhålla sig till, hade man också kunnat ta medveten ställning till dem.

# DONALD BROADY

## Bildning, transnationalisering och globalisering

Donald Broady, utbildningssociolog och professor i pedagogik med inriktning mot lärarutbildningarnas pedagogik vid Uppsala universitet, drev inledningsvis den något provocerande tesen att global bildning – till skillnad från global utbildning – inte finns.

Ordet ”bildning” kan ju betyda lite av varje. Ofta är det ett honnörsord som får beteckna nästan vilket slags utbildning som helst som talaren finner eftersträvansvärd. Men används ordet med den innebörd som tyskans ”Bildung” fick då det introducerades i den filosofiska och pedagogiska vokabulären, står det för en föreställning kopplad till en bestämd social situation: den helt nya idén om att människor bör *forma sig till något ej på förhand givet*. Detta det ”klassiska” bildningsidealet dök först upp hos de tidiga tyska romantikerna och upplysningsmännen under senare hälften av 1700-talet och på det tidiga 1800-talet. Det kom så småningom att omfattas av olika tankeriktningar och nådde Sverige i början av 1800-talet.

Just detta sätt att tänka, vidhöll Donald Broady, har en särskild historia. Det uppstod i en situation då den nya bourgeoisie och ämbetsmannaskiktets makt stärktes och utmanade aristokratin och prästerskapets herravälde. Den klassiska bildningen var ett ideal för progressiva och antiklerikala grupper som inte ville att universiteten skulle utbilda skolastiska präster utan ett nytt slags ämbetsmän.

Dessa nya grupper, som hade framtiden för sig, ville inte se några nedärvda pensum på universiteten utan menade att det inte på förhand borde vara klart vad den högre utbildningen skulle leda till. Studenterna – det vill säga deras söner – skulle ges frihet att välja vad de ville lära sig och lärarna vad de ville undervisa om. Man hylade den allsidiga utvecklingen av studentens förmågor.

Någon ”global bildning” kan inte sägas existera, i den bemärkelsen att just detta ideal skulle ha uppstått globalt, världen över. (Mot detta invände åhörare att det väl kunnat uppstå likartade ideal på andra ställen i världen, till vilket Donald Broady dock ställde sig tveksam. Det frågades också om denna typ av bildning någonsin varit verklighet. Donald Broady höll med om att det var ett utopiskt ideal, men poängterade att det, som ideal, levde vidare i exempelvis den europeiska reformpedagogiken och den nordamerikanska progressivistiska rörelsen.)<sup>11</sup>

---

11. Ett helt annat sätt att hålla det klassiska bildningsidealet för globalt vore förstås att hävda att detta är ett ideal som borde omfattas överallt snarare än ett som faktiskt uppstått överallt. Att någon har hållit klassisk bildning för global i denna bemärkelse är nog inte osannolikt. Men det var inte det saken gällde under föredraget.



Här kommer Donald Broady till sin andra huvudpöäng, nämligen kopplingen mellan bildningsideal och sociala fält i Bourdieus mening. Ett ideal som liknar den klassiska bildningstanken kan fungera enbart under förutsättningen att det existerar ett tillräckligt autonomt socialt fält där idealet kan utvecklas.

Att ett socialt fält är autonomt innebär att det bestämmer sina egna spelregler. Inom det tyska språkområdet förfogade för tvåhundra år sedan nyhumanistiskt sinnade ämbetsmannakretsar och den spirande bildningsbourgeoisien över en tillräcklig grad av autonomi för att själva definiera vad som fordrades av en fulländad ämbetsman – eller med andra ord av en sådan man som män i ämbetsmannakretsar ville vara. I en miljö med en sådan grad av autonomi kunde man låta sina söner bilda sig fritt och ändå hysa befogade förväntningar om ett tillfredsställande resultat av deras bildningsgång. Vilka inslag i studier och karaktärsdaning som var passande och opassande tedde sig ju för deltagarna som självklarheter som inte behövde utsägas.

På samma sätt var det, fortsatte Donald Broady, med det besläktade progressivistiska bildningsidealet. På 1910- och 1920-talet existerade på USA:s östkust ett socialt sammanhang (med John Dewey som en av förgrundsgestalterna och med den nystartade tidskriften *The New Republic* som viktigt organ) av progressiva industrikapitalister, liberala journalister och universi-

tetslärare som kunde utmana de dittillsvarande makthavarna – det vill säga den traditionella sortens politiker, jordägare och rentierer. Usurpatorerna var överens om hurdan den moderna människan borde vara, nämligen sådan som de själva, och den progressiva pedagogiken i John Deweys anda uttryckte detta nya ideal.

Dessa män utgjorde, i likhet med det tyska ämbetsmannaskiktet hundra år tidigare, ett förhållandevis autonomt sammanhang – autonomt i bemärkelsen att de själva kunde sätta upp spelreglerna för verksamheten inom sina egna fält. Därför kom även det progressiva bildningsidealet att fungera och det av samma skäl som det klassiska bildningsidealet fungerade: agenterna kunde sätta sina rekryter (hämtade ur samma sociala sammanhang som de själva) i progressiva skolor, säga åt dem att göra vad de ville – och räkna med att de skulle vilja rätt saker för att utbildningen skulle fungera. För att ett sådant fritt ideal alls ska fungera *krävs* det dock ett relativt autonomt fält som formar deltagarnas fria vilja. Dessa måste internalisera de värden som är definierande för fältet; vilket de också gör. Den frihet som de enskilda individerna i ett autonomt fält åtnjuter är således, paradoxalt nog, synnerligen begränsad.

(Donald Broady antydde att detta var skälet till att den individualistiska och antisociala variant av amerikansk progressivism som i Sverige från och med 1970-talet upphöjdes till statligt påbjuden pedagogisk ideologi

– med sitt fokus på den enskilde elevens behov och erfarenheter och dennes personliga ansvar för sitt eget lärande – blivit ett misslyckande för de elever som inte tillhör de sociala sammanhang för vilka denna pedagogik är anpassad.)

## Diskussion

Ingen skarp åtskillnad förelåg mellan Donald Broadys föredrag och diskussionen av det. Eva Mark ifrågasatte tesen att inga föreställningar liknande det klassiska bildningsidealet uppstått oberoende av det tyska: hon undrade om det var tänkt som en empirisk, kontingent sanning eller som en analytisk, nödvändig. Det mesta av diskussionen rörde dock fältbegreppet och hur det kunde appliceras på andra företeelser än bildning och utbildning.

# LENA MARTINSSON

## Intersektionella perspektiv på bildning

Lena Martinsson, docent i etnologi och lektor i genusvetenskap vid Göteborgs universitet, beskrev i anförandet sina erfarenheter av det internationella projektet *Drömmar om förändring*, ett projekt som involverar genusvetare och rörelser för kvinnors rättigheter i flera olika länder. I sitt föredrag koncentrerade sig Lena Martinsson dock på erfarenheterna av samarbetet med en pakistansk organisation av före detta skuldslavar vilken numera arbetar med frågor om kvinnors rättigheter.

Hon inledde med att förklara begreppet ”intersektionell” i titeln på föredraget. Ett grundläggande antagande inom poststrukturalistisk teoribildning är att kategorier som kön, sexualitet, klass, nationalitet, rasifiering, ålder, religion och ekonomi konstrueras av normer som sätter villkor för hur människor kommer att uppfatta sig själva, varandra och omgivningen. Samhällsinstitutioner som lagar, sociala rutiner och ekonomiska förhållanden kan

ses som materialiseringar av sådana normer.<sup>12</sup> De många normerna samverkar med varandra men gör det inte friktionsfritt: tvärtom utmanar de ofta varandra, vilket ger upphov till en oförutsägbarhet i reproduktionen av de sociala kategorierna; deras återskapande innebär alltid också en möjlighet till omskapande.<sup>13</sup>

”Intersektionalitet” har att göra med just hur sådana normer för olika kategorier samverkar med och utmanar varandra.

Lena Martinsson diskuterade här sin egen subjekt-position som privilegierad, högutbildad, västerländsk kvinna och den ”ängslan” hon kände inför att arbeta med globala frågor – en ängslan för att på nytt bli del av en kolonial tradition, vilket manade till reflektion kring den egna positionen.

Vad händer med begrepp som ”svensk kvinna”, ”västerlänning” och ”västerländsk jämställdhet” i mötet mellan

---

12. Det tycks mig som att antagandet att (den sociala) verkligheten inte är bestämd av naturen eller av det aktuella stadiet av produktivkrafternas utveckling eller något liknande utan är diskursivt konstruerad av normer rimligen måste göra bildningsprojektet högst centralt inom poststrukturalismen. I en mån bildning omfattar medvetenhet om de normer som konstituerar sociala kategorier, innebär bildning inte bara ett steg på vägen till social förändring utan själva förändringen; en ny uppfattning om sociala förhållanden utgör i sig en förändring av dem. I praktisk politik verkar det som om folkbildning och opinionsbildning skulle bli minst lika viktigt som lagstiftning och formella beslut om reformer.

13. Lägga märke till hur väl detta stämmer överens med den klassiska synen på bildning som ”att forma sig till något ej på förhand givet”.

henne och de utsatta kvinnorna i Pakistan? Hur samverkar föreställningar om kvinnor (som exempelvis mjuka och känslösa) med föreställningar om svenskar (som exempelvis moderna, välutbildade och framgångsrika) och med andra kategorier (som "ålder", "forskare", et cetera) för att bestämma vad en kvinnlig, svensk forskare som Lena Martinsson är i mötet med den här gruppen pakistanska kvinnor?

Detta är ett exempel på en situation där mer generella stereotypa föreställningar påverkar varandra intersektionellt för att skapa mer specifika stereotyper, som till exempel den om den pakistanska kvinnan som ett offer som behöver räddas – en problematisk bild, som till och med solidaritetsrörelsen, trots den postkoloniala bildningsprocess den genomgått, har svårt att frigöra sig ifrån och som dessutom återfinns även i Pakistan.

Bland feministiska forskare och författare i Pakistan betonas betydelsen av att ta tillbaka den egna historien och att inte se kampen för kvinnors rättigheter som ett västligt kolonialprojekt. Som svensk kvinna engagerad i ett projekt för kvinnors rättigheter i Pakistan är det, betonade Lena Martinsson, viktigt att inse att kvinnokampen där är deras, att den är pakistansk. I Pakistan finns ett hat mot väst, och som svensk kvinna kunde hon i stor utsträckning bli ett problem för pakistanska feminister, som riskerar att bli hotade om de förknippas med

väst. Samtidigt vill delar av kvinnorörelsen i Pakistan ha allierade även från västvärlden.

Inom alla samhällsklasser i Pakistan, ibland också hos ganska radikala krafter, verkar konservativa normer som kräver att de pakistanska kvinnorna skyddas från vad som sägs vara västerländskt inflytande (inklusive genustänkande). Detta försvårar för kvinnor att utbilda sig och att röra sig utanför hemmet. Det händer att flickskolor bombas sönder.

Att se detta bara som en kamp mellan män och kvinnor vore ett misstag; det är även en strid mellan det som konstrueras som västerländskt och det som konstrueras som österländskt: i såväl väst som öst används kvinnofrågan som slagträ, vilket är mycket problematiskt. Det är också viktigt att se att många pakistanska män engagerar sig för kvinnosaken, och genom det kollektiv som familjen utgör kan såväl män som kvinnor, barn som vuxna, fungera som alternativa förebilder. Människor har utvecklat detta till en slags politisk strategi som kan leda till att förhållandena i Pakistan förändras.

Den pakistanska organisation som Lena Martinssons projekt samarbetar med har ordnat en rad kvinnocentra där kvinnor kan lära sig läsa, skriva och sy. Centrumen drivs till stor del av kvinnorna själva, och de värvar nya deltagare bland annat genom att gå runt och knacka dörr och bjuda in andra kvinnor till centrumen. Med sig

har de sina fäder, äkta män eller bröder för att, då det behövs, övertyga familjefäderna om att låta kvinnorna delta.

Organisationen bekämpar skuldslateriet genom utbildning och bildning, för att slaverna ska kunna se med nya ögon på sin egen situation och bli medvetna om sina formella rättigheter. Skuldslateri är förbjudet i Pakistan sedan 1990-talets början. Så slaverna *lurades* att låna pengar på olagliga villkor. Det gäller för dem att inse att de har rättigheter som tillåter dem att lämna slaveriet. Bildning blir på så sätt en väg till frihet.

Det relevanta bildningsbegreppet här ansluter sig således till en väsentlig komponent i det klassiska: bildning som en väg till frihet innebär ju i detta fall att bildningen ger en möjligheten att forma sig själv till något annat än man kunde tyckas förutbestämd till. Här blir det också tydligt att insikten om att det egna jaget och omvärlden kan förstås på alternativa sätt är en politisk insikt.

Lena Martinsson exemplifierade med den före detta skuldslaven Grace och hennes viktiga politiska arbete med att göra människor som satt fast i slavarbete medvetna om att de hade laglig rätt att resa sig och gå. För Grace själv hade denna insikt inneburit en helt ny förståelse av jaget, familjen och kollektivet.

Många av de pakistanska kvinnor som är engagerade i kvinnokampen minns mycket väl när de först fick reda

på att det fanns kvinnliga rättigheter. Det var ett slags aha-upplevelse som inte sällan kom som en bildningschock. Ofta visste de redan att det fanns mänskliga rättigheter eller att barn hade rättigheter, men de hade inte insett att det även gällde dem själva; de hade inte identifierat sig som sådana som omfattades av begreppet mänskliga rättigheter.

Sådana tillfällen av insikter kallade Lena Martinsson ”bildningsögonblick”. Men hon ville inte bestämt säga att bildning ens i detta fall var en fråga om en ögonblicklig upplysning snarare än en process: trots allt finns det ju en global kunskapsmängd angående mänskliga rättigheter som exempelvis Graces bildningsögonblick mycket väl kan ha byggt på.

## Diskussion

Under diskussionen kom frågan upp vilken roll männen spelade i den pakistanska kvinnokampen: var den inte beroende av männens stöd? Lena Martinsson svarade att det krävs ett kollektiv där män ingår som stöd för att kunna driva kvinnokampen i Pakistan men att sådana stödpunkter existerar. Det är inte bara fråga om enskilda familjeöverhuvuden eller aktivistorganisationer utan även om den pakistanska konstitutionen eller progressiva läsningar av Koranen. Hon påpekade också att, eftersom en människa tillhör flera olika gemenskaper

eller kollektiv samtidigt, är det fullt möjligt att hon tillerkänns rättigheter i vissa av dessa gemenskaper men inte i andra.

En tråd i diskussionen rörde idén om bildningsögonblick. Tar det inte generationer snarare än ögonblick att ändra traditionella föreställningar om kvinnor? Jo, instämde Lena Martinsson, men menade att det inte hindrar att insikten om att det kan finnas andra sätt att förstå sig själv än det som dominerat under ens hittillsvarande liv kan vara en ögonblicklig aha-upplevelse. Att man får en förändrad förståelse av sig själv innebär naturligtvis inte heller att allt förändras. Den nya självförståelsen är en del av en normförändring, men bara därför försvinner inte exempelvis normer som innebär att kvinnor ska fråga en man i familjen om lov innan hon går ut ur huset.

Workshoppen avslutades efter Lena Martinssons föredrag med att deltagarna i korthet fick sammanfatta sina intryck av vad som förevarit. Tendensen i dessa sammanfattningar var (kanske under inflytande av det sista föredraget) att betona den politiska potentialen i ett globalt bildningsprojekt. Nedan följer några av de kommentarer med vilka deltagarna sammanfattade workshoppen.

- \* Global bildning lovar att en värld är möjlig.

- \* Global bildning handlar om att dra in människor som är misstänkliggjorda av och i samhället i en bildningsprocess som är densamma som bildningsprocessen på universiteten.

- \* Bildning finns överallt i världen där människor frigör sig genom en balansgång mellan personlig insikt och kunskap

- \* Bildning handlar om att komma förbi det dikotoma tänkandet och föreställningen att det enda som finns är det bekanta här hemma

- \* Bildning sker bara i ren form när man befriar sig och är därför länkad till praktisk kunskap och klokhet

- \* Global bildning kräver att vi vågar försöka formulera globala behov för bildningen att fylla (som exempelvis vilka de universella mänskliga rättigheterna är)

- \* Det politiska kommer in i bildning på två sätt, dels genom att bildning är politiskt i sig, dels genom att även vår förståelse av bildning är något politiskt.

# EFTERORD

## Felix Larsson

”Global bildning” var ordet. Frågan är vad det är. I vilken mening av ”bildning” och ”global” är det rimligt att tala om global bildning? Själva termen antyder förutom att det är en form av bildning, även att det är en något annorlunda form än det som normalt kallas ”bildning”: att tala om global bildning är bara intressant om den globala bildningen skiljer sig från bildning i okvalificerat icke-global bemärkelse.<sup>14</sup> Så låt oss först fundera på vad det är att vara (icke-globalt) bildad.

Bildning tycks ha med studier i någon form att göra – eller åtminstone med att skaffa sig nya kunskaper och insikter. En person som inte lärt sig någonting har inte företagit en bildningsresa. Därmed inte sagt att den bildade måste ha studerat under institutionaliserade former; ändå måste man nog på ett eller annat sätt ha *sökt* kunskap för att bli bildad. Även om en bildad person inte gått annat än ”livets universitet”, måste hon eller han ha *studerat* där (och inte bara varit inskriven vid det).<sup>15</sup>

---

14. Vad ska man kalla bildning som inte är global? Är det lokal bildning?

15. Vis och klok och erfaren kan man bli utan att någonsin ha varit ute efter att lära sig något alls – men bildad? Och, även om det inte var med flit, kan man ha råkat lära sig en massa saker här i livet, men saknar man då inte rätt inställning för att kallas ”bildad”?

Å andra sidan är en bildad person uppenbarligen inte någon som helt enkelt har många eller vissa kunskaper: fackidioten tycks vara den konträra motsatsen till den bildade, och en student kan sannolikt gå genom vilket program som helst på universitetet med MVG på varenda tenta utan att nödvändigtvis ha blivit bildad på kuppen.<sup>16</sup>

Personlig utveckling nämns ofta i samband med bildning: den bildade har genom sina studier format (det vill säga bildat) sig själv och blivit en annan (sorts) människa. Bildning sägs också vara fri: det finns ingen kursplan för bildningen; den bildade har fritt valt sin bildningsväg. Men slutresultatet kan inte rimligen se ut hur som helst, om man ska kunna sägas vara bildad; det skulle fullständigt tömma bildningsbegreppet på innehåll: även om jag inte automatiskt blir bildad genom att läsa kurslitteraturen på något universitetsprogram, så blir jag det inte heller automatiskt genom att strunta i kurslitteraturen och i stället läsa något jag valt fritt, vare sig det är något av Camilla Läckberg eller av Lotta Lotass.

Detta anknyter till något som Donald Broady tog upp i sitt föredrag: såväl det klassiska, tyska bildningsidealet som det progressiva, amerikanska kunde inbegripa fritt valda studier, eftersom de tilltänkta studenterna kunde

---

16. Jag misstänker att inte heller det i skrivande stund nyligen startade Liberal Arts-programmet vid Göteborgs universitet, trots sin tydliga bildningsprofil, kan garantera att ens deras bästa studenter faktiskt kommer att bli bildade människor just tack vare att de går dess kurser.

förväntas fritt vilja bedriva studier kring ett sådant stoff och på ett sådant sätt att det bildade dem.

En intressant fråga i sammanhanget är om det över huvud taget går att bli den bildade sortens människa, om ens väg dit inte präglats av denna typ av frihet – det vill med andra ord säga om personer som, av vilket skäl det vara månne, inte fritt skulle välja en bildande bana ändå kan bildas (snarare än bilda sig), eller om bildning är förbehållen vissa grupper av människor, nämligen den eller de som skulle kunna uppamma ett intresse för bildande studier.<sup>17</sup>

Hurdana människor är det då bildning (med eller utan fria studier) tänks fostra? Jag anar att det bakom åtminstone många av de ideal som går under namnet ”bildning” ligger en tanke om att en bildad människa är en som (genom studier) tillägnat sig förmågan att förstå och förhålla sig medvetet till den egna kulturella traditionen.<sup>18</sup>

Denna aning bekräftas (tycker jag nog) av Bernt Gustavssons presentation av olika bildningsbegrepp: vad det klassiska bildningsidealet anbelangar var den egna,

---

17. Vilka ekonomiska, sociala eller andra omständigheter som i så fall skulle göra människor obildbara är en helt annan fråga.

Jag är osäker på hur mycket av workshoppen diskussion som faktiskt tog för givet att bildning inte till sin natur gör vissa människor obildbara, det vill säga att bildning antingen inte kräver fria studier eller att alla människor skulle eller kan fås att fritt vilja bilda sig.

18. En klassiskt bildad kines har alltså tillgodogjort sig ett rätt annorlunda stoff än en klassiskt bildad västerlänning.

västerländska kulturens litterära klassiker det självklara stoffet; och Bernt Gustavsson tillade att bildning i dag oftare handlar om att låta olika kulturers litteratur spegla sig i varandra – vilket väl antyder att förståelse är målet; om den hermeneutiska bildningsprocessen säger han att den går ut på att ”söka det främmande i det egna och det egna i det främmande” – vilket definitivt låter som ett försök att förstå och förhålla sig till den egna traditionen; och Liberal Arts-traditionen syftar till att utveckla sådana generiska förmågor som förmågan till kritiskt tänkande, till etisk reflektion och till att göra välgrundade värderingar – alla nödvändiga för att förstå och förhålla sig till någonting över huvud taget – men gör det med utgångspunkt i de västerländska klassikerna.

Detta ger en ingång till vad man rimligen skulle kunna mena med att vara globalt bildad: att ha förmågan att förstå och förhålla sig medvetet till andra kulturella traditioner än den egna.

Och det tycks vara en tanke helt i linje med den som Eva Mark uttryckte när hon presenterade workshoppen: global bildning är en fråga om interkulturell kompetens och en förutsättning för kulturförståelse och kulturjämförelse.

Även i Lena Martinssons, Annica Karlsson Rixons och Johan Öbergs föredrag, som mindre fokuserar på bildningens teori än på konkreta verksamheter som kan betraktas som bildningsprojekt, verkar idén om global



bildning som förståelse över kulturgränserna (eller över några kulturgränser) vara tillämplig. Annica Karlsson Rixons verk *Lezzie Think Tank* och *Leaving Your Traces* innebär ju att deltagarna studerar varandras kulturer och reflekterar över sin egen, och något liknande verkar gälla för Clémentine Deliss curatorsverksamhet som Johan Öberg berättade om. Vad beträffar de pakistanska organisationer som Lena Martinsson samarbetat med tycks deras arbete i inte oväsentlig grad handla om att förmå människor att förstå och förhålla sig såväl till ett rättighetsbegrepp som många kan tänkas uppfatta som misstänkt främmande (det vill säga västerländskt) som till mer eller mindre outnyttjade möjligheter i den egna kulturen.

Men om global bildning ska handla om att förstå och förhålla sig medvetet till alla kulturer, på samma sätt som den (icke-globalt) bildade förstår och kan förhålla sig medvetet till sin egen kulturella tradition, så blir det svårt att se global bildning som svaret på den ökande efterfrågan på interkulturell kompetens som Eva Mark också talade om i sin inledande presentation av workshopen. Global bildning (i denna bemärkelse) vore helt enkelt för krävande för att fylla det önskade syftet.

För övrigt är väl även icke-global bildning av samma anledning ett elit- eller åtminstone minoritetsprojekt: hur intrinsiskt bra det än är att vara bildad, och hur

instrumentellt bra det än är att det finns bildade människor, så är det rimligen så att det också är bra om rätt många människor ägnar den ansträngning som skulle krävas för att på djupet sätta sig in i en kultur (vilken som helst) åt helt andra bra eller viktiga eller nyttiga saker.

Uppenbarligen krävs det inte heller (icke-global) bildning i denna krävande mening för att orientera sig funktionellt i den egna kulturen. Så den globala bildning som efterfrågas är (antagligen) inte den sorts bildning som kräver ingående och mångåriga studier i någon kulturell tradition över huvud taget. Kanske vore det mer adekvat att tala om global folkbildning eller global allmänbildning än om global bildning i strikt bemärkelse<sup>19</sup>

Jag tänker inte spekulera i folkbildnings- och allmänbildningsbegreppen också utan vill avslutningsvis bara skilja mellan två mycket olika sätt på vilka en sådan önskad "allmänbildning" kan vara global: å ena sidan kan ens allmänbildning vara global därför att den allmänbildades egen kulturella kontext i någon mening är global; å andra sidan kan den vara global därför att den i någon mening överskrider den allmänbildades egen kulturella kontext.<sup>20</sup>

---

19. Och allmänbildad kan kanske vem som helst bli, även utan den motiverande inställning till stoffet som kännetecknar den fritt bildade.

20. Även bildning i snäv mening kan vara global i den första av dessa bemärkelser.

Vad den första typen av global allmänbildning beträffar kunde man hävda att en kultur aldrig är en individuell angelägenhet utan alltid en gemenskap med andra: min "egen" kultur kan till viss del vara självvald genom att jag frivilligt ingår i vissa kulturella gemenskaper, till viss del är den socialt bestämd, men till viss del bestäms vilken kultur jag tillhör (den som är "min") helt enkelt genom var jag lever och när; och den kultur jag i denna mening tillhör bara genom att leva i Sverige 2011 är inte en enhetlig monokultur utan en pluralistisk mångkultur. Om det ligger något i det resonemanget borde såväl en allmänbildad som en i strikt mening bildad förståelse av ett mångkulturellt samhälle förhålla sig till de "globala" dragen i denna kultur.

Det som karakteriserar den andra typen av global allmänbildning är däremot inte att den påverkats av kulturer från många olika delar av världen utan tvärtom att den abstraherar från det kulturspecifika.

Medan den första typen av global allmänbildning skulle förena kulturer och underlätta kulturförståelse och kulturjämförelser genom att blanda kulturer eller uppta dem som element i en ny kulturell enhet, skulle den andra typen av kulturell bildning söka principer för kulturförståelse och kulturjämförelser under vilka skilda kulturer kan förenas genom ömsesidiga relationer och i vad de redan råkar ha gemensamt snarare än genom blandning och uppkomsten av nya kulturer.

En idé om "global allmänbildning" av denna andra typ representerades under workshoppen av Christina Thomsen Thörnqvists föredrag om Martha Nussbaums förhoppningar om vad generiska förmågor i stil med för många till kritiskt tänkande, till etisk reflektion och till att göra välgrundade värderingar skulle kunna betyda för den globala demokratin.

Vad nu global demokrati kan vara ...



Ett bildningsbegrepp som inskränker sig till ”vår” del av världen och därigenom bidrar till att dra en gräns mellan ”oss” och ”dem” kan tyckas mindre attraktivt i en värld där alla delar är beroende av varandra. Man kan fråga sig om det inte vore dags för ett begrepp om global bildning.

Men kan det finnas något sådant som global bildning? Vad skulle det vara bra för? Hur skulle det se ut? Kan det tillämpas i praktiken? Eller existerar det redan exempel på globala bildningsprojekt?

Grundtviginstitutet i Göteborg arrangerade i maj 2011 en tvådagars workshop där sådana frågor stöttes och blöttes av ett antal forskare och konstnärer. Det är den workshopen som dokumenteras och kommenteras i föreliggande skrift – på tal om global bildning.



GÖTEBORGS UNIVERSITET