Mimer

Perspektiv på folkbildning

Fyra forskares tankar om folkligt bildningsarbete

Redaktörer: Kerstin Rydbeck och Henrik Nordvall

NATIONELLT PROGRAM FÖR FOLKBILDNINGSFORSKNING

Mimers antologier

MIMERS ANTOLOGIER

Perspektiv på folkbildning

Fyra forskares tankar om folkligt bildningsarbete

Redaktörer: Kerstin Rydbeck och Henrik Nordvall

Mimer
Nationellt program för folkbildningsforskning
ISBN 978-91-7685-846-2

PERSPEKTIV PÅ FOLKBILDNING
Fyra forskares tankar om folkligt bildningsarbete
Redaktörer: Kerstin Rydbeck och Henrik Nordvall

ISBN: 978-91-7685-846-2

Serie: MIMER - nationellt program för folkbildningsforskning

ISSN: 1102-5913

URL: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-123022

© 2015, Mimer och författarna

Omslag:LiU-Tryck

LINKÖPINGS UNIVERSITET

Mimer
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet 581 83 Linköping
Tel. 013-28 21 40, http://www.liu.se/mimer

Linköping University Electronic Press
Linköpings universitet, http://www.ep.liu.se

Tryck och distribution
Linköpings universitet
LiU-Tryckenheten 581 83 Linköping
Tel. 013-28 10 55, E-post: liutryck@liu.se

Innehåll

Förord 7

Kerstin Rydbeck och Henrik Nordvall
Inledning 9

Samuel Edquist
Det pragmatiska folkbildningsbegreppet 17

Anne Berg
Icke-formell självbildning – en ny undersöknings-
kategori i historisk forskning 43

Annelie Bränström Öhman
Nyttan med ”onyttan” – eller: Vad jag har lärt mig
om folkbildning av Sara Lidman 55

Anders Burman
Liberal education, kanon och folkbildning
Den amerikanska Great Books-rörelsens uppgång och fall 71

Författarpresentation 103

Register 105

Förord

Mimer – nationellt program för folkbildningsforskning inrättades 1990 vid Linköpings universitet efter ett riksdagsbeslut där universitetet gavs i uppdrag att ta ett nationellt ansvar för folkbildningsforskning. Mimer utgörs av ett nätverk av forskare från olika lärosäten och discipliner och folkbildningsintresserade folkbildare.

En central del av Mimers verksamhet är Mimers årligt återkommande forskarkonferens. Ett annat viktigt inslag i Mimers verksamhet är utgivning av antologier och andra skrifter. Den antologi du nu läser är den sjätte i ordningen som Mimer gett ut under de 25 år organisationen funnits. Tidigare publicerade antologier är *Folkbildningens innebörder* (1995), *Musiken, folket och bildningen* (1997), *Folkbildning och genus – det glömda perspektivet* (2001), *Folkbildning – samtidig eller tidlös*? (2005) samt *Popular Education, Power and Democracy* (2013).

Idén till denna sjätte Mimerantologi väcktes i samband med Mimers forskarkonferens 2013 som arrangerades i samarbete med Uppsala universitet. Vid denna konferens genomfördes ett panelsamtal mellan forskare under rubriken ”Perspektiv på folkbildningsbegreppets innebörder” som leddes av Kerstin Rydbeck, professor i biblioteks- och informationsvetenskap vid Uppsala universitet och vice ordförande i Mimers råd. Övriga deltagare i samtalet var Samuel Edquist, docent i historia, Anne Berg, FD i historia (båda vid Uppsala universitet), Annelie Bränström Öhman, professor i litteraturvetenskap vid Umeå universitet samt Anders Burman, docent i idéhistoria vid Södertörns högskola. Som en reaktion på konferensdeltagarnas efterfrågan om att få ta del av dokumentation av detta belysande samtal initierades arbetet med att göra en antologi, där samtliga paneldeltagare ombads utveckla sina tankar i form av ett kapitel.

Mimer vill rikta ett särskilt tack till Kerstin Rydbeck vars insatser varit avgörande för denna antologis tillkomst. Vi vill även tacka de medverkande forskarna som lagt ned tid på att utveckla sin tankar i denna form.

Med denna antologi vill Mimer bidra till en uppdaterad diskussion om det mångfacetterade folkbildningsbegreppet. Boken hoppas vi är av intresse för såväl forskare som folkbildare, liksom för studenter inom utbildningar där folkbildning är ett tema. Även politiker och andra medborgare med intresse för folkbildningsfrågor hoppas vi ska ha behållning av boken.

Linköping i november 2015

Andreas Fejes
Professor i vuxenpedagogik
Mimers ordförande

Henrik Nordvall
Docent i pedagogik
Mimers föreståndare

Kerstin Rydbeck och Henrik Nordvall

Inledning

Vad menas med folkbildning? Den korta men mångbottnade frågan utgör stommen i denna bok. Vi kan förvisso konstatera att folkbildning i Sverige är ett område som ges ett betydande statligt stöd, vilket ligger till grund för den omfattande verksamhet som organiseras av studieförbund och folkhögskolor. Årligen deltar därigenom omkring 638 000 individer i studiecirklar. Folkhögskolorna har varje år omkring 29 000 deltagare på sina längre kurser och 84 000 på de korta.[1] Men vad säger detta egentligen om folkbildningens innebörder? Begreppet förkommer ju även i andra sammanhang, långt bortom statsbidragsberättigade cirklar och kurser. Det kan exempelvis dyka upp när Fredrik Lindströms tv-program om språk eller svenskhet ska karakteriseras eller när någon anses ha avslöjat en vidskeplig föreställning om hur saker ligger till.[2] Folkbildning kan även, om vi läser *Nationalencyklopedin*, vara ett ”samlingsbegrepp som rör människors insikter” av ett särskilt slag.[3] Därtill kan vi också notera att relationen mellan folkbildning och folkrörelser tycks vara något som ofta kommer i förgrunden i talet om folkbildning.

I denna bok kommer inget entydigt svar att ges på vad som menas med folkbildning. I stället är avsikten att med utgångspunkt i forskares synsätt på folkbildning bidra till diskussionen om begreppets innebörder. Forskning om folkbildning i Sverige har de senaste tre decennierna utvecklats från att vara en tämligen begränsad verksamhet, bedriven av ett fåtal forskare som varit förhållandevis åtskilda från

[1] *Fakta om folkbildning 2015*, s. 11 och 16.
[2] Nordberg (2005), s. 337–368.
[3] *Nationalencyklopedin* (2015).

varandra, till att bli ett väl konsoliderat forskningsfält.[4] Detta är ett heterogent forskningsfält som rymmer forskare med vitt skilda disciplinhemvister och med skilda teoretiska och metodologiska inriktningar, som har olika förhållningssättet till frågan om vad folkbildning är. Det är också ett forskningsområde i omvandling. Forskare som präglat folkbildningsforskningen under lång tid har de senaste åren pensionerats en efter en, och en påfallande föryngring har skett av fältet. Som i alla forskningsfält som utvecklas och förnyas över tid är det även inom folkbildningsforskningen angeläget att återkommande föra samtal om vad forskningen bör uppmärksamma och hur fältets centrala begrepp ska förstås.

I denna antologi vill vi bidra till ett sådant samtal genom satt sätta folkbildningsbegreppet i fokus. Det är, som nog redan framgått, ett synnerligen halt och svårfångat begrepp som väcker olika associationer och som laddas med skilda innebörder i olika sammanhang. Detta har berörts tidigare inom folkbildningsforskningen.[5] I sin mest koncentrerade form finner man begreppsdiskussionen i antologin *Folkbildningens innebörder*[6] som publicerades av *Mimer – Nationellt program för folkbildningsforskning* för precis 20 år sedan. Där gav nio forskare lika många tolkningar av begreppets innebörder och av hur det kunde förstås i relation till forskning. Även i antologierna *Folkbildning och genus – det glömda perspektivet*, som kom 2001, och *Folkbildning – samtidig eller tidlös?* som kom ut 2005, tas begreppet upp till diskussion.[7] I den bok du nu läser får du möta fyra nya forskarröster som visar på olika sätt att förhålla sig till folkbildningsbegreppet.

Först ut är historikern Samuel Edquist som i sitt kapitel visar på de mångtydiga och inte sällan motsägelsefulla innebörder som begreppets laddats med och som argumenterar för en pragmatisk användning av begreppet. Edquist inleder genom att konstatera att folkbildningsbegreppet är både vagt och vanligt använt i vardagligt tal i Sverige. Han urskiljer två dominerande betydelser: folkbildning som populärvetenskaplig kunskapsspridning och folkbildning som ett kollektivt

[4] Lundin (2008).
[5] Sundgren (2000); Laginder & Landström (2005).
[6] Bergstedt & Larsson (1995).
[7] Rydbeck (2001) och Laginder & Landström (2005).

projekt behäftat med ideal om aktiva deltagare och särskilda arbetsformer. Denna senare betydelse är också den som odlats som ett ideal inom de organisationer som formellt ur statsbidragssynpunkt räknas till folkbildningen. Edquist pekar även på att det finns en etablerad förståelse om att den ideala folkbildningen skiljer sig från andra former av lärande och pedagogisk verksamhet, exempelvis i skolor och på universitet. Inom svensk folkbildningsforskning har det, menar Edquist, funnits en tendens att överbetona denna ideala folkbildning och dess gränser mot andra verksamheter, vilket medfört att många aktiviteter inom folkbildningsorganisationerna betraktats som problematiska avvikelser från ”verklig” folkbildning. Problemet med denna tendens är, menar han, dels att den utgår ifrån ett begrepp som är mycket oprecist definierat (folkbildning), dels för att detta förhållningssätt till den ideala folkbildningen osynliggör andra viktiga aspekter som borde vara av relevans i sammanhangen. Edquist rekommenderar därför att folkbildningsbegreppet används på ett pragmatiskt sätt, som inkluderar både forskning om den ideala folkbildningen och olika aspekter av den organisatoriska. Det skulle innebära att vi förvisso överger tanken om folkbildning som ett precist analytiskt begrepp, och istället öppnar folkbildningsforskningen ytterligare för att inkludera fler perspektiv. Men gränsdragningsfrågor inom den organisatoriska folkbildningen, exempelvis i relation till skolor eller kultursektorn, skulle med en sådan öppenhet inte bara studeras som problem utan som intressanta dynamiker i sig.

Anne Berg, även hon historiker, lanserar i sitt bidrag ett förslag om hur man skulle kunna ringa in och beforska den företeelse som ofta benämns i termer av folkbildning: den att människor i samband med moderniseringsprocesser av eget intresse utvecklar bildningsformer utanför det formella utbildningssystemet. Berg argumenterar för att folkbildningsbegreppet som sådant är för oprecist för att vara användbart för forskare, i alla fall inom disciplinen historia. I stället utvecklar och definierar hon ett begrepp med större analytisk precision – *icke-formell självbildning* – som föreslås som ett möjligt fokus både för historiskt inriktad forskning och för undersökningar som fokuserar på dagens situation.

Anne Berg argumenterar i sitt kapitel för behovet av att definiera en sådan analytiskt stringent kategori, för att studera händelser och

praktiker i olika historiska perioder som har vissa strukturella likheter och som, i vår samtid och vår del av världen, ofta betraktas som folkbildande praktiker. För att skapa en sådan kategori, menar Berg vidare, måste forskare överge ”folkbildning” som namnet på en sådan kategori. Det är särskilt viktigt för att möjliggöra både historiska och internationella jämförelser. Begreppet folkbildning, menar hon, vilar på ett för tungt ideologiskt bagage för att vara fruktbart som en analytisk kategori. Istället föreslås alltså ett nytt begrepp för det studieobjekt som ska stå i fokus. Icke-formell självbildning ska förstås som ett handlingsinriktat begrepp som kännetecknas av definierade kriterier: ett kunskapskriterium, (fenomenet måste formuleras i en diskurs om utbildning eller bildning), ett frihetskriterium (att detta är något som människor gör av sig själva, som inte påtvingats dem) och ett examinationskriterium (utbildningen kan ha olika former och syften men ska inte vara organiserad av det officiella utbildningssystemet eller avsedd att förbättra individens konkurrens på en arbetsmarknad).

Följt av dessa två inledande bidrag, som tämligen strikt förhåller sig till folkbildning som en möjlig – eller snarare omöjlig – analytisk kategori att använda i forskning följer ett bidrag av litteraturvetaren Annelie Bränström Öhman som snarare tar fast på hur folkbildning kan förstås som en hållning, eller till och med en emancipatorisk motståndshandling, bland forskare och andra intellektuella. Sin utgångspunkt tar Bränström Öhman i skönlitteraturen, som ofta getts en undanskymd roll i diskussionen om folkbildningens innebörder. Utifrån sin forskning om författaren och aktivisten Sara Lidman skriver Annelie Bränström Öhman om hur folkbildning kan förstås som ett personligt, intellektuellt och politiskt ställningstagande i en tid där nyliberala ideal och humankapitalteorier dominerar diskursen om vad kunskap och bildning är till nytta för. Hon pekar vidare på vikten av att undersöka huruvida det går att finna subversiva, emancipatoriska och epistemologiska potentialer i dikter och romaner. Med utgångspunkt i Sara Lidmans syn på kunskap och makt, pekar Bränström Öhman på utvecklingen av strategier för en inkluderande, feministisk och genreöverskridande förståelse som en av de stora utmaningarna inom modern folkbildningsforskning.

I det avslutande kapitlet visar idéhistorikern Anders Burman på hur forskning om folkbildning kan bedrivas utan att fastna i nationellt eller

nordiskt avgränsade kontexter, som ofta varit fallet för folkbildningsforskningen. Burmans bidrag behandlar den anglosaxiska liberal education-traditionen som i den svenska bildningsdiskussionen haft en något undanskymd roll. Trots att detta är en tradition som präglas av en stark akademisk orientering, med starkast fäste i den amerikanska college- och universitetsvärlden, kan man även spåra vissa folkbildningsambitioner. Burman lyfter i sitt bidrag fram den så kallade Great Books-rörelsen, som utgick från universitetet i Chicago och hade sin storhetstid på 1950-talen, som exempel på en sådan folkbildningsambition som fick viss spridning utanför akademin i form av organiserade läsecirklar.

Burman behandlar Great Books både som rörelse och som ideologi och hans bidrag kan läsas som en historia om en intellektuell rörelses uppkomst och fall. Ett särskilt fokus riktas mot Great Books-rörelsens främsta manifestation – det storslagna samlingsverket *Great Books of the Western World* som gavs ut 1952. I drygt femtio volymer samlade projektets redaktörer, Robert Maynard Hutchins (1899–1977) och Mortimer J. Adler (1902–2001), några hundra verk från den västerländska litteratur-, filosofi- och lärdomshistorien. Burman skildrar både den rörelse av läsecirklar som växte fram kring detta projekt och den ideologi som kan skönjas i den kanontradition som här kommer till uttryck, vars grundproblem författaren ser i dess essenstänkande och universalistiska anspråk.

Som helhet visar Burmans bidrag hur empirisk forskning om internationella traditioner och företeelser kan bedrivas, så att den skapar relevanta jämförelsepunkter för det forskningsfält i Sverige som förs samman av begreppet folkbildning.

Sammanfattningsvis innehåller denna antologi således fyra kapitel som sinsemellan problematiserar och diskuterar folkbildningsbegreppet utifrån ganska olika perspektiv. Förhoppningen är att boken ska vara till glädje och nytta för både forskare och praktiker och stimulera till många fortsatta funderingar och samtal i ämnet. Oavsett om läsarens avsikt är att bedriva forskning eller att i handling delta i det folkliga bildningsarbetet finns, menar vi, ett behov av att återkommande begrunda de begrepp och kategorier som är centrala för verksamheten. För folkbildningsforsknings-fältet, med sina flytande gränser, är det viktigt att utveckla en samtalsbefrämjande tydlighet rörande de olika

betydelser vi lägger i begreppet. Däremot framstår det inte som möjligt, eller ens önskvärt, att skapa en samsyn om folkbildningsbegreppets innebörder. Möjligen kan vi enas om att folkbildningsbegreppet i ett avseende kan förstås som ett sammanhållande kitt för både forskare och praktiker. Även om vi inte är eniga om dess innebörder delar vi den gemensamma uppfattningen att saken är värd att diskutera.

Källor och litteratur

Bergstedt, Bosse & Larsson, Staffan (red.) (1995), *Om folkbildningens innebörder. Nio försök att fånga en företeelse*. Linköping: Linköpings universitet, Mimer.

Fakta om folkbildning 2015 (2015). Stockholm: Folkbildningsrådet. <http://www.folkbildningsradet.se/publikationer/Fakta-om-folkbildning/> [2015-11-10].

Laginder, Ann-Marie & Landström, Inger (red.) (2005), *Folkbildning – samtidig eller tidlös? Om innebörder över tid*. Linköping: Linköpings universitet, Mimer.

Lundin, Anna (2008), *Folkbildningsforskning som fält. Från framväxt till konsolidering*. Diss., Linköping: Linköpings universitet.

Nationalencyklopedin (2015), ”Folkbildning”. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/folkbildning> [2015-11-10].

Nordberg, Karin (2005), ”Värsta folkbildningen. En begreppsinventering i pressen på 2000-talet”, *Folkbildning – samtidig eller tidlös? Om innebörder över tid*. Linköping: Linköpings universitet, Mimer, s. 337–368.

Rydbeck, Kerstin (2001), ”Kvinnorna innanför och utanför ramarna. Om folkbildningsbegreppet och könsperspektivet” i Karin Nordberg & Kerstin Rydbeck (red) *Folkbildning och genus – det glömda perspektivet*. Linköping: Linköpings universitet, Mimer, s. 9–47.

Sundgren, Gunnar (2000), *Demokrati och bildning. Essäer om svensk folkbildnings innebörder och särart*, Borgholm: Bildningsförlaget.

Samuel Edquist

Det pragmatiska folkbildningsbegreppet

Vad menar vi egentligen med folkbildning? Det är inte precis ett enkelt begrepp, utan ett honnörsord som brukar kopplas samman med en rad positivt laddade ting. I vardagligt tal i Sverige kan man urskilja två dominerande betydelser, som skiljer sig åt beroende på sammanhang. Den kanske allra vanligaste i samhället som helhet är den som ungefär betyder populärvetenskaplig kunskapsförmedling, vilken framför allt utförs av enskilda personer med förmåga att sprida kunskaper. Folkbildare i den meningen är personer som Hans Rosling, Fredrik Lindström eller Maja Hagerman.

Den andra betydelsen lägger betydligt större vikt vid folkbildningen som ett kollektivt projekt, där bildningsmaterialet främst inte förmedlas från en duktig folkbildare till mer eller mindre passiva mottagare, utan där så att säga folket bildar sig självt. Detta är den ideala bild av folkbildning som förmedlas i de *organisationer* som vi brukar kalla för folkbildande, som inte minst mottar statsbidrag för just folkbildning. Här talar vi om folkhögskolor och studieförbund som organiserar studiecirklar, föreläsningar med mera. Det är också dessa aktiviteter som forskningen oftast ringat in som objekt för folkbildningsforskning.

Men hur avgränsas denna folkbildning från andra former av lärande, bildande och utbildande aktiviteter, i exempelvis skolor och universitet? Det är nu det börjar bli svårt. Såväl inom de folkbildande institutionerna som från statsmakternas sida finns en lång tradition att vilja peka ut en sorts folkbildningens kärna, vilken renodlar just det som folkbildningen anses vara till skillnad från andra institutioner. Då brukar det framhävas att folkbildning är något fritt och frivilligt som äger rum i det civila samhället och där aktiviteterna utgör ett mål snarare än ett medel för något annat.

Som exempel kan tas den definition av folkbildning som används på studieförbundens intresseorganisation Folkbildningsförbundets webbplats. Där sägs folkbildning kännetecknas av *frivilligt deltagande*, att *bildningen har ett egenvärde*, att *lärandet sker i gemenskap*, att det finns *frihet i utformningen av verksamheten* – samt att det finns en *stark anknytning till folkrörelserna*.[8] Den ideala folkbildningen – fri och frivillig – kan vi se formas diskursivt under hela 1900-talet. Ett tidigt exempel är 1920 års folkbildningsutredning, som i sitt betänkande om det ”fria och frivilliga folkbildningsarbetet” betonade att folkbildningen riktades till *folket*: ”man vänder sig till *alla* oavsett deras föregående utbildning och oavsett vilken samhällsklass de tillhöra”. Det är vidare *inte någon skola*, då ”syftet ej är i främsta rummet att befrämja ren fackutbildning”. Vidare inskärps folkbildningens värde i att ”framför allt att hos så många som möjligt uppväcka medborgarsinne och känsla för de andliga värdenas betydelse”. Folkbildningen riktar sig också *främst till vuxna*, vilket innebär att såväl organisation, metoder som innehåll ”blir väsentligen olika det för barn och ungdom avsedda uppfostringsväsendet”. Till sist betonades självbildningen: ”Det är också en kardinalpunkt i allt folkbildningsarbete, att detta verkligen *leder till […] självverksamhet*”.[9]

Som privatperson och medborgare vill jag gärna använda mig av en liknande normativ, positiv mening med ordet folkbildning. Då strävar jag efter att betrakta folkbildning som något demokratiskt, fritt och frivilligt och självbildande, med ett ideal om ständigt lärande helt skilt från de nu rådande ekonomistiska normerna där bildning och utbildning ytterst handlar om att skolas och skolas om för arbetsmarknadens krav, ytterligare accelererat genom dagens ”flexibla” norm. Det blir emellertid svårt när man ska agera som forskare. Då man måste vara tydlig med vilka begrepp man använder. Därför vill jag peka på några av svårigheterna när man ska definiera vad folkbildning är.

I den här artikeln argumenterar jag för att folkbildningsbegreppet genomgående är omöjligt att använda som *analytiskt* begrepp. Jag kommer ändå att landa i slutsatsen att det i vissa avseenden trots allt är alldeles utmärkt att utgå från begreppet folkbildning – just på grund

[8] ”Folkbildning” <http://www.studieforbunden.se/folkbildning> [2015-09-30].
[9] SOU 1924:5, s. 9.

av dess vaga och oprecisa natur. Det som *ansetts vara folkbildning* har skapat gråzoner och gränsland mellan olika lärandepraktiker som i sig själva är intressanta att studera. Jag vill mena att det snarast är i det vidsträckta gränslandet mellan å ena sidan folkbildning i snävare mening och å andra sidan vuxenutbildning, kulturverksamhet, skola och ungdomsverksamhet, som det finns potential för fortsatta studier.

Forskare tycker om tydliga och precisa begrepp. Helst ska de vara skilda från den ”verkliga” empiriska verkligheten, som ett abstrakt verktyg man använder för att ringa in och begripliggöra de fenomen som man studerar. Själva termen *folkbildning* menar jag är alltför färgad av vardagsspråkliga associationer – som dessutom både är mångtydiga och värdeladdade – för att den ska kunna fungera som ett sådant analytiskt verktyg visavi de fenomen som man brukar kalla ”folkbildning”.[10]

Låt oss ändå fortsätta den redan tidigare inledda diskussionen om hur folkbildning brukar definieras, och ta fasta på det som idag i statens mening är folkbildning – nämligen vilka aktiviteter som får statsbidrag enligt den nuvarande förordningen om *statsbidrag till folkbildningen* (SFS 1991:977). Dessa utgörs av verksamheten i studieförbunden och folkhögskolorna. För studieförbundens del ska *studiecirkelverksamhet* utgöra basen, men därutöver utgår medel till kulturprogram (t.ex. föreläsningar, musikföreställningar och utställningar) och i mindre utsträckning till så kallad ”annan folkbildningsverksamhet”. Statsbidraget administreras av Folkbildningsrådet, en förening med myndighetsuppdrag sammansatt av representanter för folkhögskolorna och studieförbunden.

Den här indelningen är i mångt och mycket ett arv av historien. Däremot ingår inte *folkbiblioteken* i denna strikta folkbildningsdefinition. Det har förmodligen till stor del att göra med att begreppet folkbildning så gärna associerats med folkrörelser och det civila samhället i allmänhet. Efter att folkbiblioteken nästan fullständigt kommunaliserats efter andra världskriget – processen var i stort sett avklarad på 1960-talet – gled de också ut ur den folkbildningssfär som de tidigare under 1900-talet rätt självklart tillhört. Då framhävdes inte sällan biblioteken som själva kärnan i den folkbildning där folket skulle bilda

[10] Jämför Anne Bergs bidrag i denna antologi.

sig självt, exempelvis i 1920-talets folkbildningsutredning som inskärpte att biblioteket var den nod som studiecirklar och föreläsningsverksamhet naturligt behövde kretsa kring.[11]

Den nämnda föreläsningsverksamheten är också något som gått tillbaka relativt sett. Den var decennierna runt 1900 i mångt och mycket en sorts kärna i folkbildningen, till stor del organiserad av de många föreläsningsföreningar som då bildades. Den anordnades också ofta av arbetarinstitut och liknande sena 1800-talsinstitutioner av ofta liberalt snitt. Föreläsningsverksamheten fick tidigt statsbidrag (från 1884) och ännu runt 1910 fick den högre statsbidrag än någon annan folkbildningsgren. Statsbidragen kom sedermera inte alls att öka så starkt. Från 1974 upphörde det separata statsbidraget helt och föreläsningarna inordnades i kategorin kulturprogram, som emellertid ökat starkt i omfattning under senare år.[12]

Under 1800-talets slut blev begreppet folkbildning riktigt vanligt i Sverige, och efter sekelskiftet 1900 slog det igenom på allvar, genom namn på organisationer som *Folkbildningsförbundet* (1903) eller *Västra Sveriges folkbildningsförbund* som 1904 tog detta namn från *Centralbyrån i Göteborg för populära vetenskapliga föreläsningar* (grundat 1901). Under det tidiga 1900-talet hölls dessutom *allmänna svenska folkbildningsmöten*.[13]

Från 1914 kom folkbildningen även på allvar in i statsbudgeten, då en betydelsefull samlingsrubrik kallad *”folkbildningsåtgärder i övrigt”* infördes för att gruppera några anslagsposter inom ecklesiastikdepartementet: *folkbibliotek, föreläsningar, flyttande folkhögskolekurser, universitetsutvidgning*.[14] Den hängde med till 1960-talets bör-

---

[11] SOU 1924:5, s. 10.

[12] SFS 1974:454. Prop. 1980/81:127, s. 36: de tidigare kulturprogrammen skulle vara en del av det som fick bidrag inom den vidare termen *kulturverksamhet* (SFS 1981:519). I nuvarande folkbildningsförordning används termen *kulturaktivitet* (SFS 1991:977, 8 §), men Folkbildningsrådet använder *kulturprogram*. Se vidare Harding, Tannå & Lejhall (2014).

[13] Det första hölls i Stockholm 1904, nr 2 i Stockholm 1907, nr 3 i Stockholm 1910 och nr 4 i Göteborg 1912. Även andra ”folkbildningsmöten” anordnades, exempelvis ett i Uppsala 1901. Källa: sökning på ”folkbildningsmöte*” i *Libris*.

[14] Redan 1908–1911 hade dock föreläsningsanslaget riktats till ”populärvetenskapliga föreläsningskurser i folkbildningssyfte”. Att det togs bort kom sig av att en statlig utredning menade att begreppet folkbildningssyfte var mångtydigt, dessutom ville

jan; under samma epok fortsatte emellertid folkhögskolorna att i statsbudgeten listas under rubriken ”folkundervisningen” tillsammans med den övriga obligatoriska skolan. På samma sätt var det i huvudsak studiecirklar, folkbibliotek och föreläsningsverksamhet som inkluderades i de offentliga utredningarnas folkbildningsbegrepp – folkhögskolorna noterades dock som något som ändå tillhörde folkbildningen.[15]

Från sent 1960-tal fördes studiecirklar och folkhögskolor samman under rubriken *vuxenutbildning*, tillsammans med den 1968 introducerade kommunala vuxenutbildningen (Komvux). Under samma period skedde också många satsningar på de existerande folkbildningsformerna som i mångt och mycket närmade dem till det formella utbildningssystemet. Det infördes formella utbildningsvägar så som ren yrkesutbildning genom studiecirklar och folkhögskolor, exempelvis fritidsledar- och kontakttolkutbildning. Studiecirklar och folkhögskolor fick då också viktiga roller som komplement till den nya kommunala vuxenutbildningen, genom särskilda satsningar på studiecirklar i vissa elementära skolämnen och för bestämda grupper såsom funktionshindrade och invandrare, i så kallade prioriterade cirklar.[16]

Terminologi på engelska

Går vi utanför det svenska språket och till engelskan så hittar vi dels en motsvarighet till det svårfångade folkbildningsbegreppet, nämligen *popular education*, men också en rad andra termer som ibland används i skilda kombinationer för att översätta svensk folkbildning, och som delvis närmar sig en större analytisk precision. Ofta utgår man då från *adult education* och lägger dessutom till *non-formal*, alltså *non-formal adult education* – icke-formell vuxenutbildning.

Till att börja med är själva ordet ”education” knepigt, eftersom detta har en vidare betydelse än svenska motsvarigheter – det överskrider nämligen skillnaden mellan ”bildning” och ”utbildning”. Just det svenska *utbildning* uppfattas lätt som något som folkbildning *inte*

---

man tillåta underhållningsinslag: *Förslag angående ändrade grunder för statsunderstöd åt anstalter för populärvetenskapliga föreläsningar avgifvet den 12 januari 1911 af tillkallade sakkunniga*, s. 45–46; prop. 1911:216, s. 14, 32.

[15] SOU 1924:5; SOU 1946:68; SOU 1961:44.

[16] Se t.ex. Lindgren (1996), s. 34–35.

är, det vill säga en institution med huvudsyfte att vara ett medel för något annat snarare än ett mål i sig, med betyg, examina och ett ändamål att förbereda för arbetsmarknad eller vidare studier.[17]

Begreppet *popular education* brukar användas på rätt olika sätt, ibland ganska snävt, ibland synnerligen vitt. Den snäva versionen synes vara ganska utbredd inte minst i anglosaxiska sammanhang. Då förutsätter det en folkbildning med en radikal och emanciperande betydelse, där *folket bildar sig självt* för att förbättra sin situation. Ofta avses då bildningsprojekt i nära anknytning till sociala rörelser för arbetarklassens eller andra underordnade lagers fromma – gärna med en tanke att erövra kulturen och bildningen för egna syften. Gärna förknippas det också med pedagogisk radikalism i exempelvis Paolo Freires anda.[18] Översatt till svenska skulle framför allt en del av folkbildningen inom ABF och radikala sociala rörelser komma i fråga, men knappast så mycket mer. Inte sällan anses det otänkbart att sådana bildningsprojekt är direkt kopplade till stat eller kommun.

En motsatt och betydligt vidare definition vill snarast täcka in all bildning eller utbildning riktad till de breda folklagren, gärna svarande mot ett allmänt modernt medborgarideal. Därigenom skulle även ”folkundervisning” – exempelvis allmän folkskola – innefattas. Det har hävdats att denna bredare definition av *popular education* är mer ursprunglig, medan den snävare växt fram under 1900-talet.[19]

Slutligen finns också försök att ringa in *popular education* så att det ligger någonstans mitt emellan de ovan nämnda polerna. Exempelvis argumenterar Alejandro Tiana Ferrer för att *popular education* snarare bör ses som något som främst är ägnat för lägre klasser, men som inte nödvändigtvis behöver vara detsamma som de folkliga klassernas självbildning för egna emanciperande syften. Det kan då även involvera liberala initiativ att sprida bildning till lägre klasser.[20] Just denna

[17] Gunnar Hirdman brukar ofta citeras i sammanhanget som ett exempel på denna typiska självsyn inom folkbildningen, att skilja bildning från utbildning; Hirdman (1933), s. 26–27.
[18] Crowther (2013); se även Steele (2007).
[19] Braster (2011), s. 1–5.
[20] Ferrer (2011).

mellanposition ligger rätt nära det vi i Sverige brukar mena med folkbildning – som ju till övervägande del faktiskt saknat och saknar uttalade socialt och politiskt emanciperande syften.

Som jag ska återkomma till tror jag *popular education* trots allt är den bästa översättningen till engelska av ”folkbildning”, just därför att det saknar en tydlig och allmänt omfattad definition. Som alternativ till detta har många valt att översätta svensk folkbildning i ordalag som i stället inkluderar *adult education* – vuxen(ut)bildning.[21] Denna term innefattar i Sverige även mer formaliserad vuxenutbildning som syftar till att ersätta eller kompensera för grundskola och gymnasium – i våra dagar främst Komvux.

Non-formal adult education används rätt ofta för att komma nära det man brukar förstå med folkbildning, utan att hänge sig åt normativa begreppsvärldar. Så gör exempelvis Studiefrämjandet på sin webbplats (tillsammans med några andra termer som för att helgardera).[22] Det är också relativt populärt i forskningsinriktade sammanhang när svensk folkbildning omtalas.[23] Med detta begrepp vill man ringa in vuxenutbildning som inte är en ”skola”, utan sker i lösare former med frivillighet, utan examina och betyg. I svenskt språkbruk blir *non-formal* och *formal adult education* en motsvarighet till åtskillnaden mellan ”folkbildning” och ”vuxenutbildning”. Det är fritt och frivilligt, men utan någon vare sig positiv eller negativ värdeladdning.

Non-formal är dock att se som någonting mer uppstyrt än *informal education*, som saknar de organisatoriska inslag som ändå finns i *non-formal education*. Det innefattar alla former av lärande i alla övriga sammanhang, ungefär som man kan tala om att det finns *kultur* överallt.

---

[21] Kombinationen ”popular adult education” finns också, se exempelvis Rubenson (1994); Arvidson (1995).

[22] ”Studiefrämjandet is one of the largest study associations for adult education in Sweden. We work mainly in the field of non-formal life-long learning. We have been part of the tradition of non-formal adult education – folkbildning – in Sweden since our foundation in 1959.” <http://www.studieframjandet.se/Ovrigt/About-Studieframjandet> [2015-09-30].

[23] Se exempelvis ”Non-formal adult education in the Nordic countries 2011–2012”, NVL, Nordiska rådets nätverk för vuxnas lärande, <http://nvl.org/dig/Non-formal-Adult-Education-in-the-Nordic-countries-2011-2012> [2015-09-30].

Att skilja mellan *formal* och *non-formal education* är emellertid ibland problematiskt. De mer lösliga delarna såsom de flesta studiecirklar kan oftast enkelt definieras som *non-formal* – de varar ofta en kort tidsperiod och arbetar efter mycket fria former. De syftar sällan eller aldrig till ren *utbildning*.[24] Går vi till folkhögskolorna är det en definitionsfråga i vad mån de inte lika gärna kan kallas formella vuxenutbildningsinstanser. De har omdömen (en sorts betyg), kan ibland kompensera för gymnasieutbildning och är i vissa fall direkt yrkesförberedande eller högskoleförberedande. Folkhögskolornas verksamhet kan knappast placeras entydigt i någon av fållorna: de är *både* icke-formell och formell vuxenutbildning.

En slutsats kan vara att det är så svårt att översätta svensk folkbildning till andra språk att man väljer att inte översätta det alls. Vissa har redan gjort just så. Exempelvis utför Folkbildningsrådet detta Alexanderhugg och använder helt enkelt den svenska termen *folkbildning* även på engelska med hänvisning just till oklarheten.[25] Detta tror jag emellertid riskerar att – säkert tvärt emot intentionerna – konsekrera svensk folkbildning som en unik kategori med en sorts eget väsen. Syftet att framhäva det problematiska leder till dess motsats: ett inskärpande av svensk ”folkbildning” som något särskilt.

Den ideala folkbildningen ställd mot den faktiska folkbildningen

Låt oss mynna ut i konstaterandet att det finns en ideal folkbildning – grovt talat motsvarande det engelska begreppet *non-formal adult education* – som kännetecknas av följande kriterier:

- fritt och frivilligt deltagande
- frihet att utforma verksamheten

[24] En variant vore kanske också att återanvända termen i 1917 års folkbildningskommitté i Storbritannien: ”adult education (other than technical or vocational)”, se Törnqvist (1996), s. 59.
[25] ”Folkbildning in Sweden” (2007): <www.folkbildningsradet.se>, sökväg: Startsida > Folkbildning > Translations > English [2015-09-30].

- bildningen ska vara ett mål, inte medel, och verksamheten skiljer sig från den som utövas i skolor och på universitet – det är inte fråga om *ut*bildning
- det är fråga om bildningsverksamhet, inte underhållning eller hobby
- verksamheten riktar sig till vuxna
- verksamheten är oberoende av ekonomiska intressen liksom av stat och kommun

Genom några exempel från nutid och historia blir det åtminstone rörande några av dessa kriterier tydligt att den reella verksamhet som äger rum inom folkbildningsorganisationer som studieförbund och folkhögskolor ofta är svår att passa in i definitionen.

Det kriterium som kanske lättast uppnås av folkbildningsinstitutionerna är det om *fritt och frivilligt deltagande*. Statsbidragsberättigade studiecirklar och folkhögskolor är aldrig obligatoriska på samma sätt som grundskolan är det, och som gymnasiet och alltmer högskoleutbildning är *i realiteten*. Men om man tänjer lite på saken och tänker sig att någon vill bli fritidsledare – då är hen i stort sett tvungen att uppsöka en lämplig folkhögskola för utbildningen.

Vad gäller *friheten att utforma verksamheten* är den också något så när oproblematisk; verksamheten har aldrig varit lika detaljreglerad som skolor och universitet. Samtidigt har reglerna för statsbidrag till folkbildningens grenar under lång tid varit mer eller mindre detaljerade i form av kriterier för antal möten, deltagare, längd på sammankomster, med mera. Det gällde särskilt före 1991, då sådana bestämmelser var direkt formulerade av regeringen genom förordningar (i regel med förankring i riksdagsbeslut) och Skolöverstyrelsens olika föreskrifter. Det har också funnits en rad bestämmelser för hur folkbildningens organisationer ska se ut, där folkhögskolor skulle ha en styrelse eller där studiecirklar måste förmedlas genom studieförbund med en viss storlek. De här regelverken har haft stor betydelse för att forma bilden av vad en studiecirkel egentligen är, och kanske allra viktigast har statsbidragssystemets ”organisationsbyggande” funktion varit. Folkbildning är något som förmedlas genom godkända studieförbund och folkhögskolor. Sedan har dessa studieförbund och folkhögskolor agerat utefter en egen rationalitet.

När vi kommer till det tredje kriteriet börjar det bli än mer problematiskt. Idealbilden om folkbildning som något annat än *utbildning*, något som ska vara ett självändamål och inte ett medel, har alltid varit i särskilt hög grad just ett ideal som inte helt gått att förena med det som faktiskt gjorts inom folkbildningsinstitutionerna. Från senare decennier kan man hänvisa till studier som exempelvis påvisat att studiecirklar i realiteten ofta utformas ungefär som ”vanlig” skolundervisning.[26] Men det finns också många fall där folkbildningen explicit fungerat som en utbildningsform avsedd att ge behörighet till yrken eller vidare utbildning. Jag har redan nämnt 1970- och 1980-talens prioriterade studiecirklar och de rena yrkesutbildningarna till fritidsledare och kontakttolkar. För studieförbundens kontakttolkutbildningar finns ansökningsförfaranden, kunskapsprov och *utbildning* (man använder det ordet) med obligatorisk närvaro som sedan ger en sorts examen.[27] Vidare kan man exemplifiera med SFI-cirklar och de många fall från 1990-talet och framåt där studieförbund och folkhögskolor mer eller mindre frivilligt gått in på en avreglerad utbildningsmarknad och exempelvis erbjudit utbildning inom ramen för Kunskapslyftet och liknande.[28]

Men detta är inte alls något nytt. Även det sena 1800-talets och tidiga 1900-talets folkbildningsinstitutioner ägnade sig i realiteten till stor del åt en form av ”nyttig” medborgarbildning, där folkhögskolor och studiecirklar fungerade som ersättning för ett ännu outvecklat skolsystem. Man gick helt enkelt i IOGT:s eller ABF:s studiecirklar för att lära sig språk och olika andra färdigheter, så som kommunalkunskap och föreningskunskap. I de landsbygdspräglade studieförbunden SLS och JUF förekom också en rad jordbruksrelaterade ämnen. Den tidiga folkhögskolan var länge i hög grad en ren utbildningsinstitution för landsbygdens ungdom, och växte fram parallellt med de lantmannaskolor som ofta var direkt sammantvinnade med en folkhögskola. På olika sätt erbjöd alltså folkhögskolan från början i viss

[26] Byström (1976–1977).
[27] ”Kontakttolksutbildning”, Studieförbundet Vuxenskolan <http://www.sv.se/avdelningar/sv-stockholm/tolkutbildning/grundutbildning-tolk/> [2015-09-30].
[28] Petersen (2006).

mån ren yrkesutbildning.[29] Folkhögskolan fick också på 1950-talet rätt att utfärda *omdömen* efter fullbordad kurs, vilket var följden av en sorts kompromiss mellan de aktörer som ville ge folkhögskolorna rätt att ge regelrätta betyg och dem som helt var emot detta.[30]

Även inom studieförbundens verksamhet med studiecirklar växte rent yrkesutbildande cirklar fram. En undersökning under tidigt 1960-tal gav vid handen att ungefär fyra procent av studiecirklarna ägnade sig åt vad som borde kallas yrkesutbildning. Detta kom att ses som ett problem och medförde visst gnissel mellan studieförbunden och de rena yrkesskolorna.[31] Genom att den kommunala vuxenutbildningen sjösattes 1968 ansågs dock nödvändigt att precisera skiljelinjerna mellan denna och vad som förekom inom studieförbund. I vuxenutbildningsförordningen av 1967 hade medgivits att viss kommunal vuxenutbildning kunde ske genom studiecirklar, men de exakta reglerna formulerades av Skolöverstyrelsen som utpekade vilka specifika ämnen som kunde utformas i studiecirkelns form.[32]

Gränsdragningen mellan folkbildning och vuxenutbildning har därefter både diskuterats och reglerats på olika sätt, i regeringspropositioner, statliga utredningar och i allmän debatt. Från 1950-talet och framåt har folkbildningens gränsdragningsproblematik dessutom till stor del riktats mot sådana aktiviteter som inte ansetts bildande nog. Det har i hög grad rört sig om olika estetiska ämnen och fritidsaktiviteter. Efter uppmaning från regering och riksdag 1952 utfärdade Skolöverstyrelsen en sorts svart lista över ett antal ”hobbybetonade ämnen” som inte kunde komma i fråga för statsbidrag till studiecirklar. Denna innefattade ”sport- och idrottsutövning (t.ex. bordtennis, gymnastik, orientering)”, ”sällskapsspel (t.ex. bridge, schack)” samt ”sällskapslekar (t.ex. sällskapsdans, folkdans, folklekar)”. Dessutom riktades en uppmaning till studieförbunden att vid fråga om statsbidrag till studiecirklar som dessutom sysslade med ”övningsarbete”, tillse noga att dessa verkligen ägnade sig åt ”kvalificerat studiearbete”. Och inte

---

[29] Swensson (1968), s. 176, 217–219; Landström (2004), s. 51; Lundh Nilsson (2010), s. 82–83.
[30] Hartman (1993), s. 190–191.
[31] SOU 1966:3, 581–584; prop. 1967:85, 73–74.
[32] SFS 1967:452, 3 §, 57 §; *Aktuellt från Skolöverstyrelsen* 1967/68:54, s. 1–16; *Aktuellt från Skolöverstyrelsen* 1967/68:64, s. 1–2; Johansson (1990).

minst skulle de ha goda ledare.[33] Denna korta förteckning utökades 1956 och 1958, även då med en nivå där statsbidrag var helt uteslutet (t.ex. till ”värdinnekurser” och ”modellbygge”), och en annan där man måste vara extra försiktig (t.ex. ”matlagning” och ”tv-bygge”).[34] En viktig faktor i detta var också 1950-talets viktiga ungdomspolitiska reform, då ett nytt statsbidrag instiftades 1954 för *ungdomens fritidsverksamhet* i så kallade *fritidsgrupper*. Dessa aktiviteter skedde ibland inom ramen för studieförbunden (sedan tidigare hade den organiserade fritidsverksamheten för ungdom i Sverige haft nära kopplingar till folkbildningen, inte minst genom den s.k. hemgårdsrörelsen), och det blev aktuellt att definiera skiljelinjerna mellan studiecirklars och fritidsgruppers verksamheter – där det krävdes mer teoretiska och rent bildande ändamål för de förstnämnda.[35]

I folkbildningsreformen 1963, då en ny statsbidragsförordning utfärdades, framkom en mer positiv syn på praktiska ämnen. Det slogs där fast att man inte kunde göra någon lista över förbjudna ämnen, utan man måste från fall till fall istället utgå från vilket faktiskt syfte och vilka omständigheter som rådde kring ett specifikt praktiskt inriktat ämne – om det ändå kunde anses bidra till folkbildningens mål. Tvistefrågor skulle avgöras i Skolöverstyrelsen efter samråd med studieförbundens gemensamma pedagogiska nämnd.[36]

Trots detta återkom de detaljerade ”svarta listorna” återigen mot slutet av 1960-talet, för att sedan leva kvar ända tills statsbidragssystemet reformerades 1991. För att administrera gränsdragningsfrågorna mellan statsbidragsberättigad studiecirkelverksamhet och annan verksamhet bildades 1967 den så kallade Folkbildningens gränsdragningsnämnd (FGN) inom Skolöverstyrelsen, med representanter för studieförbunden. Denna utfärdade sedan med jämna mellanrum krite-

---

[33] SFS 1952:602, 26 § i; Undervisningsavdelningens protokoll 1952-08-26, 2 §, i Skolöverstyrelsens arkiv, 08 Undervisningsavdelningen, A I a, vol. 1.
[34] SFS 1956:251, 26 § h; Undervisningsavdelningens protokoll 1956-07-17, 3 §, i Skolöverstyrelsens arkiv, 08 Undervisningsavdelningen, A I a, vol. 15; *Aktuellt från Skolöverstyrelsen* 1958:17, punkt 83, s. 266–268.
[35] *Aktuellt från Skolöverstyrelsen* 1958:17, punkt 83, s. 267–268.
[36] Prop. 1963:36, s. 12–13, 62; *Bidragsvillkor och avgränsningsfrågor i studiecirkelverksamheten*, s. 6–7; protokoll från Pedagogiska nämnden i Folkbildningsförbundet med föregångares arkiv, 03 Samverkande Bildningsförbunden, F3B, vol. 1.

rier för hur gränserna skulle dras, gärna med listor över förbjudna ämnen – man diskuterade även vilka studiematerial som kunde godkännas för användning. Gränserna drogs mot hobby- och fritidsämnen, mot yrkesutbildning och mot formell vuxenutbildning.[37] Listorna över ämnen kunde ändras från år till år, vanligen efter diskussioner inom FGN; exempelvis tillkom ”lampskärmstillverkning eller lampskärmssömnad” 1982 och ”blomsterarrangemang” 1989 bland de förbjudna ämnena.[38]

En ny sådan gränsdragningsfront uppstod också efter 1974 i och med det då nya statsbidraget till *kulturprogram* inom folkbildningen, som införlivade det gamla statsanslaget till föreläsningar. Sedan dess fram till idag har en stor del av studieförbundens verksamhet bestått i kulturverksamhet – och det är förstås en smaksak i vad mån denna ska kallas folkbildning, kulturverksamhet, eller bådadera. Det blev nu aktuellt att avgöra gränsdragningen i fråga om vissa estetiska ämnen – skulle de betraktas som studiecirklar eller kulturverksamhet i statsbidragshänseende? Detta växlade något över tid, där 1981 års folkbildningsreform innebar en insnävning av begreppet studiecirkel så att exempelvis ”körsång, ensemblespel, dans och teater” hädanefter skulle få studiecirkelbidrag endast om ”huvudsyftet med verksamheten är att på studiecirkelmässiga grunder vidga deltagarnas kunskaper och allmänna orientering i respektive ämne”. Sådan verksamhet skulle i stället få bidrag som kulturverksamhet om den ”syftar till att förbereda för framträdanden inför publik eller i övrigt inte arbetar enligt de grunder som anges ovan”.[39] Vid halvårsskiftet 1982 upphörde också möjligheten att få statsbidrag för studiecirklar ”inom ämnesområdena folklig dans, jazzdans och klassisk balett samt andra former av dans”, men senare under 1980-talet återkom successivt möjligheterna att få cirkelbidrag för dans.[40]

Bara att dessa diskussioner förts och måst föras visar om inte annat på hur flytande gränsen är mellan å ena sidan ”(folk)bildning”, som

---

[37] Se Edquist 2015.

[38] SÖ-FS 1982:173; SÖ-FS 1989:71; för diskussionen om blomsterarrangemang, se FGN minnesanteckningar 1988-10-06, s. 4, i Skolöverstyrelsens arkiv, delarkiv 83, Avd. för vuxenutbildningen, underarkiv 03: enheten för studieförbund 1982–1991, F1A, vol. 1. Se även Hartman (2003), s. 189–196.

[39] SÖ-FS 1981:138.

[40] Prop. 1980/81:127, s. 62; SÖ-FS 1982:173; SÖ-FS 1985:111; SÖ-FS 1986:151; SÖ-FS 1988:131; SÖ-FS 1990:62.

allmänt har ansetts kräva ett visst inslag av teoretiska studier, och å andra sidan kultur-, ungdoms- och hobbyverksamhet. En mer snävt dragen gräns mellan teoretiskt och praktiskt inriktad bildning kan även på goda grunder anses utgå från en ytterst tvivelaktig syn på vad bildning och lärande är och kan vara, som diskriminerar det lärande som ändå sker genom rent praktiskt utövande. Tendensen att utdefiniera ”hobbyämnen” och andra estetiska cirkelämnen har dessutom haft en genusslagsida, eftersom det mestadels rört ämnen med hög andel kvinnliga deltagare.[41]

Ytterligare en aspekt som är problematisk inte minst vid översättningssammanhang rör *åldern* på dem som folkbildningen inbegriper. Är folkbildning något som endast riktar sig till vuxna, vilket förstås blir extra viktigt om man på engelska talar om *adult education*? Såväl studiecirklar som folkhögskolor har dock traditionellt sett även riktat sig mot vad vi idag skulle kalla ungdomar – för studiecirklarnas del har huvudregeln varit att deltagarna ska vara 14 år och uppåt. I vissa fall har det varit möjligt även för yngre att delta i studiecirklar, nämligen i musikcirklar.[42] Man kan redan här konstatera att svensk folkbildning till ganska stor del bestått i ren ungdomsverksamhet – vi har redan varit inne på gränsdragningsfrågorna mellan studiecirklar och fritidsverksamhet. Till detta kan man exempelvis lägga folkbibliotekens verksamhet för barn – vore det rimligt att säga att det *inte* är folkbildning om folkbiblioteken i övrigt betraktas som folkbildning?

Till sist kan vi diskutera tendensen att associera folkbildning med *folkrörelserna*, det vill säga med den civila eller enskilda sektorn – något som sker utanför den statliga och kommunala utbildningsverksamhetens hägn. (Men också oberoende av marknadskrafterna.) Stora delar av den svenska folkbildningen är i formell mening fristående från stat, landsting och kommun, nämligen de flesta av studieförbunden och de folkhögskolor som inte är landstingsägda – samtidigt som även dessa genom statsbidragssystemen i viss mån inordnat sig i vissa styrande ramar. Förutom just de landstingsägda folkhögskolorna och

[41] Se här Waldén (1994).

[42] Dispensen för musikcirklar infördes med SFS 1953:392, 24 §. I och med SFS 1963:463, 9 § d, sänktes minimiåldern genom att kravet blev att man skulle fylla minst 14 år under det kalenderår som cirkeln hölls.

den folkbildning som emanerat från statliga instanser som universiteten och (före 2000) Svenska kyrkan, kan man också konstatera att många av de stora studieförbunden ingått i en folkrörelsesfär med nära kopplingar till den politiska sfären (framför allt de med direkta band till de politiska partierna: ABF, Medborgarskolan och Studieförbundet Vuxenskolan). Denna aspekt av studieförbunden som en del av det ”starka samhälle” med nära band mellan stat och intresseorganisationer som växte fram under 1900-talet, har inneburit att de i mångt och mycket kunnat ses som representanter för en sorts utvidgad statsbyråkrati. Just denna syn på studieförbunden har exempelvis förmedlats från fria grupper på kulturens område, som i kulturpolitiska sammanhang konkurrerat om statsmedel med just studieförbunden i kölvattnet efter 1974 års kulturpolitik. Dessa betraktade sig då själva som friare och mer demokratiska än studieförbunden.[43]

Det har också fortsatt inskärpts att folkbildning inte ska bedrivas som vinstdrivande verksamheter, och enligt den femte paragrafen i 1991 års statsbidragsförordning får statsbidrag inte användas till ”verksamheter med kommersiellt syfte”. Samtidigt har utvecklingen mot en decentraliserad utbildningsmarknad under senare decennier drivit åtminstone vissa enheter inom folkbildningen i denna riktning.[44] Detta har i några fall fått långtgående konsekvenser, som när ABF:s avdelning Nordöstra Storstockholm gick i konkurs 2014 efter bland annat vidlyftiga fastighetsaffärer – en episod som också blev katastrofal för den av avdelningen förvärvade Brunnsviks folkhögskola, som utan större hänsyn till skolans historia helt sonika flyttades till Borlänge och Sollentuna.[45]

---

[43] Svenska Teaterförbundet och Teatercentrum, brev 1974-02-12 och 1974-02-11 till Utbildningsdepartementet (U dnr 6½/74), i Ecklesiastikdepartementet/Utbildningsdepartementets arkiv, delarkiv 01: Ecklesiastikdepartementet, huvudarkivet 1840–1974, konseljakt 1974-03-08, A 1, vol. märkt ”Kap. 25 del 1”. Se också gemensamt spontant remissvar från Danscentrum, Filmcentrum med flera, juni 1980, i Ecklesiastikdepartementet/Utbildningsdepartementets arkiv, delarkiv 22: Utbildningsdepartementet, huvudarkivet 1975–, E1A, vol. 1435 {regeringsakt 1981-02-19 nr 13, 5:e vol.}.
[44] Petersen (2006).
[45] Se exempelvis Isaksson (2014).

Den ideala folkbildningen och den organisatoriska folkbildningen

Man kan tala om en spänning mellan å ena sidan folkbildningen som man velat definiera den när den avgränsas mot andra verksamheter – *den ideala folkbildningen* – och folkbildningen som den faktiskt ser ut – *den organisatoriska folkbildningen*.

Den *ideala folkbildningen* uppfyller de mål som exempelvis statsbidragsförordningen ställer upp, och motsvarar det ”folkbildningsetos” som forskningen identifierat som ideologisk figur.[46] Dessa särskiljande drag ligger till stor del i linje med vad som på engelska brukar kallas *non-formal adult education*.

Att jag talar om *den ideala folkbildningen* ska inte misstolkas som att det finns en samstämmig vilja inom studieförbund och folkhögskolor att den egna verksamheten tydligt ska skilja sig åt från exempelvis kommunal vuxenutbildning och yrkesutbildning. Tvärtom har det ibland snarast varit så att det varit statsmakterna som önskat renodla folkbildningens särart gentemot övrig bildning och utbildning, medan studieförbund och folkhögskolor själva menat att de ägnat sig även åt sådant som snarare brukar kallas vuxenutbildning än folkbildning. Så gick tongångarna exempelvis i ett ”upprop för svensk folkhögskola” som protesterade mot den statliga folkhögskoleutredning som föregick folkbildningsreformen 1991:

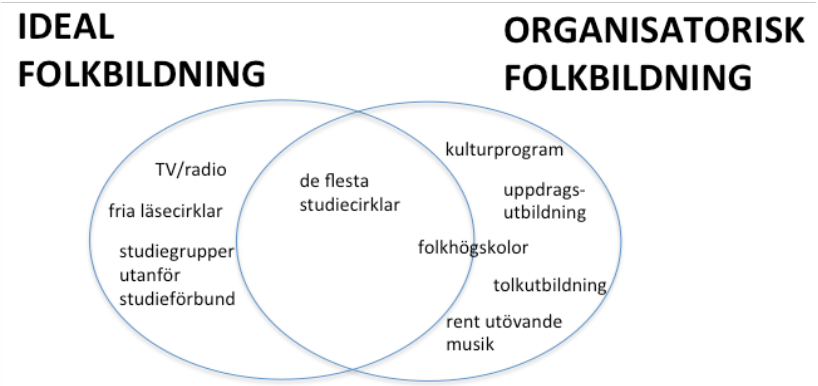
> Särskilt uppseendeväckande och alarmerande är kommitténs skrivningar om folkhögskolans arbetsuppgifter i framtiden, där alltför stark betoning läggs på uppgifter inriktade mot organisationer och folkrörelser, samtidigt som den traditionella uppgiften som vuxenutbildare tonas ner. Folkhögskolan har alltid utgjort ett alternativ för människor, som inte passar in i samhällets övriga former av vuxenutbildning, och den rollen måste utvecklas offensivt istället för att nedrustas.[47]

---

[46] Sundgren (1998), s. 11–18; Sundgren (2000), s. 121f.

[47] ”Upprop för svensk folkhögskola” (1991-01-31), i Ecklesiastikdepartementet/Utbildningsdepartementets arkiv, delarkiv 22: Utbildningsdepartementet, huvudarkivet 1975–, E1A, vol. 3380 {regeringsakt 1991-02-14 nr 22, 2:a vol.}, i början av akt U dnr 2468/90. Se även Bosse Bergnéhr, brev 1990-10-17 till Göran Persson (U dnr 3142/90); Kent Jakobsson, brev 1990-10-30 till Göran Persson (U dnr 3362/90); båda i Ecklesiastikdepartementet/Utbildningsdepartementets arkiv, delarkiv 22: Utbildningsdepartementet, huvudarkivet 1975–, E1A, vol. 3381 {regeringsakt 1991-02-14 nr 22, 3:e vol.}.

Den *organisatoriska folkbildningen* är samlingen av de institutioner som allmänt brukar kallas för folkbildning. Studieförbunden (med sina studiecirklar och kulturprogram) och folkhögskolorna utgör kärnan i denna folkbildning idag, och ur ett historiskt perspektiv måste vi även räkna in folkbiblioteken och den föreläsningsverksamhet som anordnats utanför studieförbunden. Det förefaller också rimligt att inkludera sådant som åtminstone i äldre tider självklart sågs som folkbildning, såsom universitetens populärvetenskapliga kurser och föreläsningar som blomstrade under det tidiga 1900-talet.



För skapandet av den organisatoriska folkbildningen har statsbidragssystemen haft en avgörande betydelse. Bidragen med sina villkor har skapat en institutionsstruktur som starkt påverkat det vi kallar folkbildning.[48] En av de förnämsta metoderna är just att de format de konkreta organisationerna, med studieförbund, folkhögskolor, länsbildningsförbund m.m. Inom dessa organisationer har verksamheten ibland legat i gränsmarkerna till det som man kanske snarare velat kalla ungdomsverksamhet, yrkesutbildning eller klassisk kulturverksamhet. Och som ett brev på posten har det uppkommit behov av att

[48] Se även Bjurström (2013), s. 46–47, 83–84, 86.

skapa gränser mellan (ideal) folkbildning och annan verksamhet, samtidigt som man ofta sett det som oproblematiskt att de egna organisationerna ändå skulle kunna bedriva denna andra verksamhet.

Sammanfattande diskussion: för en pragmatisk folkbildningsforskning

Tidigare forskning om folkbildning har viss tendens att överbetona den ”klassiska” folkbildningen, där det finns ett ”folkbildningsetos” – sådana aktiviteter som utgör huvudfåran inom studiecirkel- och folkhögskoleverksamheten. I någon mån kan man också spåra en benägenhet att betrakta sådana aktiviteter inom folkbildningsinstitutionerna som snarare kan betraktas som formell vuxenutbildning, kulturverksamhet eller ren underhållning som något apart, som ”egentligen” inte borde höra dit, och så spårar man olika orsaker till att verkligheten inte motsvarar idealen.

Den tidigare folkbildningsforskningen har i regel koncentrerat sig på aktiviteter som *både* är ideal och organisatorisk folkbildning; aktiviteter inom klassiska folkbildningsorganisationer som mer eller mindre motsvarar särartsidealen i kontrast till skola och annan instrumentell utbildning. Men det finns alltså dels organisatorisk folkbildning som inte är ideal folkbildning, dels ideal folkbildning som inte är organisatorisk folkbildning. Till det sistnämnda hör exempelvis folkbildande verksamhet inom nya sociala rörelser, som inte rapporteras genom studieförbunden. Ibland är det fråga om studiecirklar, men även mer informella former av folkbildning.[49] Ett än mer oorganiserat men ändå tydligt folkbildande fenomen som är vanligt är alla de fristående bokcirklar och andra läsargemenskaper som också existerar idag.[50]

[49] Nordvall (2008).

[50] Enligt ännu ej publicerade data från Kerstin Rydbecks pågående forskningsprojekt om bokcirklar, stod 60 % av de bokcirklar som inventerades i Uppsala län under 2013 utanför studieförbunden. Se strömmande videoklipp med Rydbeck på <www.megafoner.se/2014/10/14/motesplats-litteratur-om-bokcirklar-30-oktober> [2015-09-30].

En annan företeelse – som inte heller är folkbildning i statsbidragsförordningens ögon – är radions och tv:s dokumentärer och populärvetenskapliga program.[51] Enskilda människors personliga tillägnelse av bildningsstoff, med hjälp av böcker eller personer som föreningen *Vetenskap och folkbildning* sedan 1987 ger pris till som ”Årets folkbildare”, bör också kunna sägas ligga i linje med den ideala folkbildningen. Sådana aktiviteter brukar ibland anses bryta mot det kriterium om kollektiv delaktighet och demokratiska former som ofta framhävs som utmärkande för folkbildningen. Å andra sidan skiljer de sig knappast principiellt från den föreläsningsverksamhet som ännu förekommer i studieförbunden och rapporteras som kulturprogram.

På engelska menar jag att olika begrepp kan användas för att översätta folkbildning, beroende på sammanhanget. För vissa analytiska ändamål, när det inte alls är viktigt i vilken organisatorisk form verksamheten bedrivs och när huvudmålet är att fånga in bildningsaktiviteter som tydligt skiljer sig från formell vuxenutbildning, skola och universitet, förefaller *non-formal adult education* vara det bäst lämpade. Men då måste det ske med stor försiktighet. Det vore uppenbart olyckligt att exempelvis föra all verksamhet i studiecirklar och folkhögskolor till denna fålla, eftersom det finns så mycket av (ut-)bildningen som snarare bör klassas som *formal* än *non-formal*. För många av kulturprogrammen ligger dessutom en annan huvudetikett än *education* närmast till hands. Till sist är ordet *adult* ibland helt missvisande, eftersom svensk folkbildning ofta berör även barn och ungdomar.

Om man ändå vill ha ett begrepp som motsvarar det svenska *folkbildning* tror jag, som nämnts ovan, att det vore missriktat att göra som Folkbildningsrådet och använda den svenska termen även på engelska. Det skulle skapa en föreställning om svensk folkbildning som något närmast unikt, vilket den inte är. De verksamheter som förekommer däri har i regel direkta motsvarigheter i en mängd andra länder. Istället är det rimligast att översätta det vaga och oprecisa begreppet folkbildning med det lika vaga och oprecisa *popular education*. Ett sådant ord används då inte som analytiskt begrepp, utan som en inringning av de disparata aktiviteter som innefattas i den *organisatoriska* eller reella

[51] Om radions framträdande folkbildande verksamhet från 1920- till 1940-talen, se Nordberg (1998). Även in i vår egen tid har SR, SVT och inte minst UR haft ett uttalat folkbildningsuppdrag, se SOU 2005:1, s. 41, 57, 266, 271, 279f.

folkbildningen – *formal* och *non-formal adult education*, liksom ungdoms- och kulturverksamhet.

För forskningen om folkbildning finns det bara vinster att hämta genom att pragmatiskt vidga definitionen. Den skulle kunna utgå från vad jag vill kalla *det pragmatiska folkbildningsbegreppet*, som utgör summan av både den organisatoriska och den ideala folkbildningen. Det skulle fortsätta att finnas behov för de klassiska frågorna inom folkbildningsforskningen: pedagogiska och didaktiska studier av lärandeprocesserna samt idéhistoriskt inriktade analyser av de olika bildningsideal som påverkat verksamheten. Men ett vidare folkbildningsbegrepp – där gråzonerna gentemot andra fält inte betraktas som problem utan tvärtom som spännande utgångspunkter för nya forskningsområden – kan bara vara fördelaktigt.[52] Folkbildningsforskningen skulle därigenom i högre grad öppna sig mot nya och mindre utforskade fält. Den skulle på ett självklart sätt förena sig med exempelvis forskning om kulturpolitik och ungdomskultur, utifrån det faktum att folkbildningsinstitutionerna varit och är viktiga aktörer inom kulturpolitik och ungdomsverksamhet.

[52] Vad gäller exempelvis folkbildningens yrkesutbildande roll har redan viktig ny forskningsmark brutits, exempelvis Landström (2004); Lundh Nilsson & Nilsson (2010).

Källor och litteratur

Arkiv

Ecklesiastikdepartementet/Utbildningsdepartementets arkiv:
– delarkiv 01: Ecklesiastikdepartementet, huvudarkivet 1840–1974 *(Riksarkivet, Marieberg).*
– delarkiv 22: Utbildningsdepartementet, huvudarkivet 1975– *(Riksarkivet, Arninge).*
Folkbildningsförbundet med föregångares arkiv:
– delarkiv 03: Samverkande Bildningsförbunden 1936–1968 *(Riksarkivet, Arninge).*
Skolöverstyrelsens arkiv:
– delarkiv 08: Undervisningsavdelningen 1952–1964 *(Riksarkivet, Arninge).*
– delarkiv 83, Avd. för vuxenutbildningen, underarkiv 03: enheten för studieförbund 1982–1991 *(Riksarkivet, Arninge).*

Tryckta källor

”Folkbildning in Sweden” (2007): <www.folkbildningsradet.se>, sökväg: Startsida > Folkbildning > Translations > English [2015-09-30].
”Folkbildning”, Folkbildningsförbundet <http://www.studieforbunden.se/folkbildning> [2015-09-30]
Hirdman, Gunnar (1933), ”Arbetarbildning – linjer och mål. I. Trenne grenar – en grundsats”, *Studiekamraten* 1933, s. 26–27.
”Kontakttolksutbildning”, Studieförbundet Vuxenskolan <http://www.sv.se/avdelningar/sv-stockholm/tolkutbildning/grundutbildning-tolk/> [2015-09-30].
Libris, nationellt bibliotekssystem, <libris.kb.se> [2015-09-30].
”Non-formal adult education in the Nordic countries 2011–2012”, NVL, Nordiska rådets nätverk för vuxnas lärande, <http://nvl.org/dig/Non-formal-Adult-Education-in-the-Nordic-countries-2011-2012> [2015-09-30].
Rydbeck, Kerstin, videoklipp på <www.megafoner.se/2014/10/14/motesplats-litteratur-om-bokcirklar-30-oktober> [2015-09-30].
Studiefrämjandet, information på engelska, <http://www.studieframjandet.se/Ovrigt/About-Studieframjandet> [2015-09-30].

Offentligt tryck

Aktuellt från Skolöverstyrelsen 1958 och 1967/68.
Bidragsvillkor och avgränsningsfrågor i studiecirkelverksamheten. Promemoria upprättad inom Utbildningsdepartementet, Utbildningsdepartementet 1970:6. Stockholm, 1970.

Förslag angående ändrade grunder för statsunderstöd åt anstalter för populärvetenskapliga föreläsningar afgifvet den 12 januari 1911 af tillkallade sakkunniga (1911). Stockholm: Ivar Hæggströms boktryckeri.
Prop. 1911:216 – Kungl. Maj:ts nådiga proposition till Riksdagen angående anslag till populärvetenskapliga föreläsningar, gifven Stockholms slott den 21 april 191.
Prop. 1963:36 – Kungl. Maj:ts proposition till Riksdagen angående ökat stöd till föreläsnings- och studiecirkelverksamhet m.m., given Stockholms slott den 1 februari 1963.
Prop. 1967:85 – Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående vissa åtgärder inom vuxenutbildningens område m.m., given Stockholms slott den 3 mars 1967.
Prop. 1980/81:127 – Regeringens proposition om folkbildning m.m., beslutad den 19 februari 1981.
SFS 1952:602 – Kungl. Maj:ts kungörelse om ändring i kungörelsen den 30 juni 1947 (nr 508) angående statsbidrag till det fria och frivilliga folkbildningsarbetet.
SFS 1953:392 – Kungl. Maj:ts kungörelse om ändring i kungörelsen den 30 juni 1947 (nr 508) angående statsbidrag till det fria och frivilliga folkbildningsarbetet.
SFS 1956:251 – Kungl. Maj:ts kungörelse om ändring i kungörelsen den 30 juni 1947 (nr 508) angående statsbidrag till det fria och frivilliga folkbildningsarbetet.
SFS 1963:463 – Kungl. Maj:ts kungörelse om statsbidrag till det fria och frivilliga folkbildningsarbetet.
SFS 1967:452 – Kungl. Maj:ts stadga för gymnasial vuxenutbildning.
SFS 1974:454 – Kungl. Maj:ts kungörelse om statsbidrag till kulturprogram inom föreningslivet.
SFS 1981:519 – Förordning om statsbidrag till kulturverksamhet i folkbildningen m.m.
SFS 1991:977 – Förordning om statsbidrag till folkbildningen.
SOU 1924:5 – Betänkande med utredning och förslag angående det fria och frivilliga folkbildningsarbetet: Överarbetning av ett den 25 maj 1923 av Folkbildningssakkunniga avlämnat utlåtande: På nådigt uppdrag verkställd av de sakkunnigas ordförande Claes Lindskog. Stockholm, 1924.
SOU 1946:68 – Betänkande och förslag angående det fria och frivilliga folkbildningsarbetet avgivet av 1944 års folkbildningsutredning. Del 1. Allmänt folkbildningsarbete. Stockholm, 1946.
SOU 1961:44 – Folkbildningsarbete och ungdomsverksamhet. Överväganden och förslag av 1960 års folkbildningsutredning. Stockholm, 1961.
SOU 1966:3 – Yrkesutbildningen. Yrkesutbildningsberedningen I. Stockholm, 1966.

SOU 2005:1 – Radio och TV i allmänhetens tjänst. Riktlinjer för en ny tillståndsperiod. Betänkande av Kommittén om radio och TV i allmänhetens tjänst. Stockholm: Fritzes, 2005.
SÖ-FS 1981:138 – Förordning (SFS 1981:518) om statsbidrag till studiecirklar m m jämte SÖ:s föreskrifter 1981-06-18.
SÖ-FS 1982:173 – Förordning (SFS 1981:518) om statsbidrag till studiecirklar m m jämte SÖ:s föreskrifter 1982-06-23.
SÖ-FS 1985:111 – Ändring av SÖ:s närmare föreskrifter till förordningen (SFS 1981:518) om statsbidrag till studiecirklar m m (1985-07-11).
SÖ-FS 1986:151 – Skolöverstyrelsens närmare föreskrifter och allmänna råd till förordningen (SFS 1981:518) om statsbidrag till studiecirklar m m (1986-07-01).
SÖ-FS 1988:131 – Föreskrifter om ändring i skolöverstyrelsens cirkulär (SÖ-FS 1986:151) med närmare föreskrifter och allmänna råd till förordningen (SFS 1981:518) om statsbidrag till studiecirklar m m (1988-06-23).
SÖ-FS 1989:71 – Föreskrifter om ändring i skolöverstyrelsens närmare föreskrifter och allmänna råd (SÖ-FS 1986:151) till förordningen (SFS 1981:518) om statsbidrag till studiecirklar m m (1989-06-29).
SÖ-FS 1990:62 – Föreskrifter om ändring i skolöverstyrelsens närmare föreskrifter och allmänna råd (SÖ-FS 1986:151) till förordningen (SFS 1981:518) om statsbidrag till studiecirklar m m (1990-06-25).

Litteratur

Arvidson, Lars (1995), ”Between Movement, State and Market – The Ideas of Popular Adult Education (Folkbildning) in a Historical Comparative Perspective”, i: *Social Change and Adult Education Research – Adult Education Research in Nordic Countries 1994*. Linköping: Adult Education Research Group, s. 60–77.
Bjurström, Erling (2013), ”Bildning och demokrati”, i: Erling Bjurström & Tobias Harding (red.), *Bildning och demokrati. Nya vägar i det svenska folkbildningslandskapet*. Stockholm: Carlsson, s. 11–119.
Braster, Sjaak (2011), ”The people, the poor, and the oppressed: the concept of popular education through time”, *Paedagogica Historica* 47, nr 1–2, s. 1–14.
Byström, Jan (1976–1977), *Alla ”studiecirklar” blir inte studiecirklar*, 2 delar. Diss., Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
Crowther, Jim (2013), ”Reflections on popular education in the UK and Sweden. Changes in the state, public sphere and civil society”, i: Ann-Marie Laginder, Henrik Nordvall & Jim Crowther (red.), *Popular education, power and democracy. Swedish experiences and contributions*. Leicester: Niace, s. 259–274.
Edquist, Samuel (2015), ”Demarcating popular education with government subsidies: Sweden 1911–1991”, *Nordic Journal of Educational History* 2, nr 1, s. 73–96.

Ferrer, Alejandro Tiana (2011), ”The concept of popular education revisited – or what do we talk about when we speak of popular education”, *Paedagogica Historica* 47, nr 1–2, s. 15–31.

Harding, Tobias, Tannå, Sanna & Lejhall, Jens (2014), ”Kulturprogrammens betydelse för lokalsamhället. Utvärdering 1 av studieförbundens kulturprogram”, reviderad upplaga september 2014, <www.folkbildningsradet.se>, sökväg: Startsida > Publikationer > Utvärderingar > Utvärderingar 2013 [2015-09-30].

Hartman, Per (1993), *Skola för ande och hand. En studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet*. Diss., Linköping: Linköpings universitet.

– (2003), *Att bilda med bild. En studie av de praktisk-estetiska studiecirklarnas utveckling*. Linköping: Linköpings universitet.

Isaksson, Svante (2014), ”ABF Nordöstras imperium föll ihop”, *Dala-Demokraten* 12 juni 2014.

Johansson, Inge (1990), *Striden om vuxenutbildningen 1967–1970. En folkbildares försvarstal*. Stockholm: ABF.

Landström, Inger (2004), *Mellan samtid och tradition. Folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning*. Diss., Linköping: Linköpings universitet.

Lindgren, Lena (1996), *Kan en filthatt stärka demokratin? Om mål och ideal i folkbildningssammanhang*. Stockholm: Carlsson.

Lundh Nilsson, Fay (2010), ”Den svenska folkhögskolans yrkesinriktade utbildningar 1868–1940”, i: Fay Lundh Nilsson & Anders Nilsson (red.), *Två sidor av samma mynt? Folkbildning och yrkesutbildning vid de nordiska folkhögskolorna*. Lund: Nordic Academic Press, s. 81–110.

Lundh Nilsson, Fay & Nilsson, Anders (red.) (2010), *Två sidor av samma mynt? Folkbildning och yrkesutbildning vid de nordiska folkhögskolorna*. Lund: Nordic Academic Press.

Nordberg, Karin (1998), *Folkhemmets röst. Radion som folkbildare 1925–1950*. Diss., Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Nordvall, Henrik (2008), *I skärningspunkten mellan det globala och det lokala. Tolkningsprocesser och koalitionsbyggande i organiseringen av lokala sociala forum*. Diss., Linköping: Linköpings universitet.

Petersen, Ann-Louise (2006), *Marknadsorientering inom folkbildningen: fritt och frivilligt i ett nytt ljus*. Göteborg: Bokförlaget BAS.

Rubenson, Kjell (1994), ”Popular Adult Education and Social Mobilization. Reflections in Connection with the Swedish Committee on Power”, i: *Social Change and Adult Education Research – Adult Education Research in Nordic Countries 1992/93*. Linköping: Adult Education Research Group, s. 6–19.

Steele, Tom (2007), *Knowledge Is Power! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements 1848–1939*. Bern: Peter Lang.

Sundgren, Gunnar (1998), *Folkbildningsforskning – en kunskapsöversikt. Om forskningsfältets historiska bakgrund, nuläge och framtid*, vol. 1. Stockholm: Folkbildningsrådet/Mimer.

– (2000), *Demokrati och bildning. Essäer om svensk folkbildnings innebörder och särart*. Borgholm: Bildningsförlaget.
Swensson, Sven (1968), ”Folkhögskolan och myndigheterna”, i: *Svensk folkhögskola 100 år*, vol. 1. Stockholm: Liber, s. 135–286.
Törnqvist, Ingvar (1996). *Oscar Olsson folkbildaren. I synnerhet hans tankar om universitetens roll i folkbildningsarbetet*. Diss., Stockholm: Sober.
Waldén, Louise (1994), *Handen och anden. De textila studiecirklarnas hemligheter*. Stockholm: Carlsson.

Anne Berg

Icke-formell självbildning – en ny undersökningskategori i historisk forskning?

Historievetenskapens syfte är att förstå och förklara hur det mänskliga samhället som ett system har förändrats under historien. Människan och hennes handlingar studeras därmed som socialt och kulturellt betingade. En av de viktigaste uppgifterna historikern ställs inför är att förklara och förstå framväxten av nya handlingsmönster eller försvinnanden av desamma. För att kunna göra detta konstruerar vi undersökningskategorier som vi använder för att sammanföra empiriskt iakttagbara fenomen till helheter som vi senare studerar genom att kontextualisera dem eller analysera deras förutsättningar. För detta använder vi olika teorier som, beroende av vetenskapssyn, för fram olika drivkrafter och villkor som mer eller mindre bestämmande.

Varför behöver vi den här typen av begreppsliga verktyg? För det första behöver vi definitioner av undersökningsobjekt för att göra världen begriplig. Det är dock inte den typen av begripliggöranden som samtidigt ger oss insikter i ett samhälles lagar utan det är ett verktyg som gör den historiska forskningen möjlig. Tänk till exempel på begreppet arbete. För att kunna studera vad människor arbetade med under, låt oss säga, antikens Grekland måste man utgå ifrån någon rudimentär definition av vad arbete är och inte är. Är man historiker eller sociolog kanske arbete likställs med den typen av handlingar som ger människor mat för dagen, kläder på kroppen och tak över huvudet. Utan en definition av arbete, en forskares definition, kan arbete helt enkelt inte studeras. Vidare kan inte forskarens definition av undersökningsobjektet underbyggas av antikens eget arbetsbegrepp. Att arbeta ansågs vara något fult under denna period och de klasser som kunde hålla sig med slavarbetskraft ansåg just att arbete var något som slavar utförde, inte fria män. Därmed betraktades administrationen av

slavarnas arbete inte som arbete – trots att det förstås var en *form* av arbete. Detta är intressant i sig, men antikens arbetsbegrepp kan inte bilda grund för frågor som rör vad människor faktiskt arbetade med. För att göra det måste vi etablera en intellektuell distans till vårt undersökningsobjekt, vägra utgå ifrån en epoks självförståelse och i den meningen bruka litet våld mot det förflutna. Alternativet är ju i detta fall att sluta forska om arbete.

För det andra behöver den historiska forskaren konstruera och definiera sitt eget objekt av den enkla anledningen att det möjliggör *jämförelser över tid och rum*. Analytiska definitioner är, trots att vi kanske läser om dem på vårt modersmål, internationella till sin själva karaktär. Det har att göra med att de är ord med epistemologisk mening; de är inte vardagliga ord.[53] Hur vi definierar våra undersökningskategorier eller undersökningsobjekt har därmed en avgörande betydelse för hur vi skriver deras historia.

Folkbildningens historia är ett gott exempel på hur olika definitioner har gett upphov till olika historiska skildringar. Per Sörbom använder i sin avhandling *Läsning för folket* termen folkbildning för att avgränsa en viss typ av icke-statligt bildningsarbete som uppstod under slutet av 1700- och början av 1800-talet. Oberoende av vad företeelserna kallades i sin tid, vilka som drev fram bildningsarbetet eller hur det organiserades, analyserar han dess historia. Här skildras både en historia om organisationers framväxt och den ansamling av bildningstidskrifter som gavs ut för att upplysa en bildad allmänhet om till exempel nya vetenskapliga framsteg.[54] Andra forskare som skrivit folkbildningens historia i Sverige, till exempel Tom Steele, har låtit folkbildningen utgöra en särskild organiserad form, uppkommen under mitten av 1800-talet i lag med de folkliga rörelsernas och arbetarrörelsernas framväxt. Här görs förvisso några korta utblickar till den tidigare historien,[55] den borgerliga organiserade medborgarbildningen under 1700-talet är dock inte med i skildringen och inte heller den skara av bildningstidskrifter som inte gavs ut av särskilda organisationer.[56]

---

[53] Bourdieu, (1992), s. 51.
[54] Sörbom (1972).
[55] Steele (2007), s. 187–197. Se även Vestlund (1996), s. 18–20, 38–49, 62–74.
[56] Berg (2011), kap. 3, 5, 7.

Ibland kan man få intrycket av att frågan om vad folkbildning är har diskuterats i lika stor utsträckning som man bedrivit empirisk forskning i ämnet. Tyvärr kommer även denna artikel att handla om frågan om vad folkbildning är. Jag vill dock redan inledningsvis säga att diskussionen kommer att leda fram till slutsatsen att begreppet är obrukbart som en beteckning på en undersökningskategori i historisk forskning. Detta skiljer min argumentationslinje från många andra som tagit debatten. Samtidigt behöver vi forskare just en kategori för att kunna analysera iakttagbara handlingar i det förflutna, som har vissa strukturella likheter. Detta är artikelns två huvudpoänger. Jag avslutar därför med att föra fram termen icke-formell självbildning som en ny möjlig undersökningskategori i historisk forskning.

En problematisk undersökningskategori

Under de senaste decennierna har folkbildningsbegreppet stötts och blötts i den humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningen. Diskussionen har handlat om vad som är forskningsområdets kriterier och därmed vad som utgör undersökningsobjektet. Här finns inte utrymme att redovisa alla argument och kriteriediskussioner som förts utan jag kommer att uppehålla mig vid några senare inlägg som visar på några allmänna drag i kritiken, vilket leder mig fram till positionen att begreppet ska avskaffas som undersökningsobjekt för historisk forskning.

Under de senaste decennierna har två kritiska tendenser varit tydliga i diskussionen – med diskussionen menar jag här både mer uttalade debattinlägg om folkbildningsbegreppet och de teoretiska ställningstaganden om begreppet som automatiskt följer med vissa forskningsproblem. Den ena tendensen handlar om att forskare sökt bredda och göra folkbildningsbegreppet mer internationellt gångbart och på det viset utökat själva forskningsområdet. Den andra tendensen har varit att forskare dekonstruerat begreppet folkbildning och, istället för att skapa kunskap inom ramen för folkbildning som forskningsområde, visat på hur begreppet använts av olika aktörer i skilda syften. Företrädarna för den senare linjen är förstås influerade av socialkonstruktivistiska angreppssätt och inte särskilt intresserade av att föra fram en arbetsdefinition. Dock har det förstås fått konsekvenser för hur begreppet ska förstås inom vetenskapen.

Lars Arvidson, Bernt Gustavsson och Sigvart Tøsse är exempel på forskare som fört fram att folkbildningsbegreppet måste breddas.[57] I en av de senaste texterna i ämnet, skriven av Tøsse, framhålls att folkbildning måste betraktas som en företeelse som är universell och global. Folkbildning har förekommit och förekommer i olika delar av världen och det är bara en bred ingång som möjliggör internationella jämförelser. Istället för att knyta begreppet till vissa specifikt nordiska institutioner, ska det beteckna särskilda ”folkbildningsskeenden” eller ”folkbildningsfenomen”.[58] Ett folkbildningsfenomen är en händelse som innefattar att ”människor organiserar sig i grupper och rörelser för att söka kunskap och förändra sina livsvillkor”.[59] Här är kritiken alltså riktad mot folkbildningsforskningens metodologiska nationalism och dess besatthet vid några särskilda institutioner, det vill säga folkhögskolorna och studiecirklarna. För att använda denna utgångspunkt i sökandet efter möjliga undersökningsobjekt utesluts dock till exempel alla folkbildningsfenomen som i första hand skett individuellt, både när det kommer till sändare och mottagare. Ett sådant exempel är att ge ut eller konsumera bildningstidskrifter eller varför inte romaner. Men kritiken mot att folkbildning ibland har betraktats som ett särskilt nordiskt fenomen och att forskningsområdet ska definieras utifrån fenomen med likartade egenheter och inte sägas motsvara vissa specifika organisationer, är en viktig poäng. Om man skulle vilja veta vilken roll till exempel frivillig självbildning spelade i arbetarrörelserna i de länder som industrialiserade sig lite senare under 1800-talet, måste man ha ett begrepp som möjliggör den typen av kartläggningar.

Förutom breddningstendensen har impulsen varit att dekonstruera och historisera folkbildningsbegreppet och de institutioner som brukar sammankopplas med det. Folkbildning är inte ett värdeneutralt ord.[60] Folkbildningsbegreppets politiska och akademiska användning har analyserats, och man har ifrågasatt både begreppet folk (vilka utgör folket och vilka har utgjort folket i olika skeenden av det förflutna?)

---

[57] Arvidson (1992), s. 24; Gustavsson (1995), s. 60–64; Tøsse (2009), s. 11–15. Se även Nordvall (2008), s. 63–64.

[58] Tøsse (2009), s. 11–13. Här märks inspirationen från Gustavsson 1995, som författaren också citerar och refererar.

[59] Citerat i Tøsse (2009), s. 13.

[60] Se diskussionen om att folkbildningen inte är värdeneutral hos Sundgren (1998), s. 11–26.

och begreppet bildning (vad har bildning innefattat och hur har detta förändrats?).[61] Den här dekonstruktionsmanövern har varit enormt viktig, inte minst av skälet att folkbildningen och folkbildningsforskningen har rört sig med samma liberala frihets-, makt- och statsbegrepp.

Historiseringen av folkbildningen har bland annat lett till att dess förhållande till den statliga offentliga sfären har problematiserats. Just icke-statligheten var ju en viktig del i formuleringen av begreppet under 1880-talet och framåt; folkbildningen positionerades mot det statliga undervisningsväsendet. Inte sällan användes begreppet från början som ett honnörsord av liberala reformrörelser från 1800-talets slut och framåt.[62] Mot den fria folkbildningen som utövades i till exempel nykterhetsrörelsen och arbetarrörelsen ställdes den akademiska-statliga, ”herrarnas”, utbildning. Faktum är dock att delar av den här icke-statliga folkbildningen hade kopplingar till den offentliga sfären. I en nyligen publicerad artikel har jag själv visat att folkhögskolor (1873), föreläsningsgivare (1884) och biblioteksgrundare (1905) fick och nyttjade möjligheten att söka statsbidrag för sina verksamheter från 1870-talet till 1910-talet. Men för att få bidragen måste de följa vissa regler. Reglerna handlade både om organisationernas styrning och undervisningspraktik. Till exempel skulle de ha en ansvarig styrelse och goda förhållanden med den lokala politiska apparaten. Staten kunde sålunda styra deras form och innehåll, men från en bekväm distans. Historiseringen har med andra ord lett fram till att en berättelse där till exempel folkhögskolesfärens intima sammanvävning med det offentliga, med staten i både dess centrala och lokala instans, skjuts i förgrunden oberoende om folkhögskolorna själva hävdade motsatsen.[63]

De två kritiska tendenserna har ifrågasatt ett folkbildningsbegrepp som liknar det vardagliga och bygger på en kombination av organisatoriska, ideologiska och pedagogiska kriterier. Företrädare för båda dessa kritiska tendenser har också vänt sig mot uppfattningen att folkbildning kännetecknas av vissa organisationer som själva kallade vad

---

[61] Se exempelvis Bergstedt & Larsson (1995); Edquist (2001); Lundin (2008); Edquist (2009), s. 32–33; Sundgren (2003), s. 17–26, 28–42; Andersén (2003), s. 104–116.
[62] Se Samuel Edquists artikel i denna antologi.
[63] Detta resonemang bygger på Berg (2015), s. 48–69. Se även Samuel Edquists artikel i denna antologi.

de gjorde för folkbildning när de uppstod. Trots att de förstås undergrävt eller kritiserat begreppet från helt olika plattformar och ståndpunkter, kan man dock finna en rad delade problematiska drag.

De som sökt bredda folkbildningsbegreppet och fört fram en definition att folkbildning händer när ”människor organiserar sig i grupper och rörelser för att söka kunskap och förändra sina livsvillkor”,[64] har samtidigt gjort det lite för snävt. Stor vikt läggs här vid kollektiva praktiker och rörelser samt på den emanciperande faktorn eller att det handlar om att studera ett slags motkultur.[65] Att definiera folkbildning som något specifikt radikalt, emancipatoriskt eller till och med vänsterinriktat är dock problematiskt. Vi vet sedan tidigare att borgerliga rörelser på den politiska högerkanten under 1800-talet – Sällskapet för nyttiga kunskapers spridande i Sverige likväl som de brittiska ”mechanics institutes” – organiserade och spred kunskap till de arbetande lagren, och att syftet var att verka revolutionsdämpande snarare än emancipatoriskt. De människor vars livsvillkor skulle förbättras var således borgarklassens.

Även de rörelser som sade sig styras av och ta vara på folkets intressen kan inte ens med en välvillig tolkning betraktas som utslag av en kollektiv organisering. Faktum är att många folkbildande rörelser skapades av en elit som styrde bildningsarbetet.[66] För det andra finns det just ett starkt fokus på officiellt organiserade och kollektiva handlingar. Detta trots att en hel del folkbildande handlingar har skett i det privata eller på krogar och caféer och helt enskilt, särskilt under perioder där staten kanske inte tillät föreningsbildande. Om man inte har med detta i definitionen ser man helt enkelt inte de enskilda och icke-organiserade ”folkbildningsskeendena” som existerat genom historien. Definitionen bär med andra ord på vissa drag som gör att historien till stora delar börjar under 1800-talets mitt och inte tidigare.

---

[64] Citerat i Tøsse (2009), s. 13.

[65] Att folkbildning kom att betraktas som emancipationspolitik under 1960- och 70-talen, kan dels ses i ljuset av samröret med den framväxande arbetarforskningen och den socialhistoriska trenden, dels mot bakgrunden av att folkbildningsrörelser växte fram i t.ex. de forna kolonierna vid denna tid, som formulerade idéer om en fri radikal pedagogik; däribland kan nämnas Paulo Freires frigörande pedagogik. Om folkbildningsbegreppet som präglad av radikalism, se Wallin (2000), s. 22–26.

[66] Se Larsson (1995), s. 39–40, för en diskussion av hur folket i folkbildningen alltid haft en elit.

Jag tror att begreppsdebatten om folkbildningen och dess innebörder har varit viktig för etableringen av ett forskningsfält – och den här typen av trätor är väl också signifikativ för en sådan formering. Den forskning som sökt problematisera och dekonstruera folkbildningsbegreppet har gjort viktiga insatser, men problemet är att den har omöjliggjort användandet av folkbildning som en undersökningskategori. Konstigt nog har inga av de forskare som refererats i det föregående, forskare som sökt dekonstruera och ifrågasätta folkbildning som undersökningskategori, på allvar lyft frågan om termen kanske istället borde överges helt och hållet. I likhet med de forskare som sökt bredda folkbildningsbegreppet menar jag att vi behöver en undersökningskategori för det vi brukar kalla för folkbildning. Och i likhet med de som dekonstruerat folkbildning som begrepp och även arbetat historiografiskt, menar jag att termen måste överges som beteckning på ett samlande namn för en rad historiska och samtida fenomen med familjelikheter. Dekonstruktionsivern har faktiskt omöjliggjort användningen av folkbildningsbegreppet som undersökningskategori. Och det här ställer till problem för oss som vill forska om saken i ett historiskt perspektiv. Vi behöver nämligen begrepp för att sammanföra en rad handlingsmönster som uppvisar strukturella likheter i det förflutna för att vi ska kunna bedöma vilka funktioner de hade i sin samtid; huruvida nya handlingsmönster var verkligt nya och vad analysen av dem lär oss om det samhälle i vilka de uppstod och levde vidare. Men, och detta är själva poängen, jag tror inte att vi kan använda folkbildningsbegreppet i detta syfte. Man kan fylla ett gammalt begrepp med nya innebörder, och många sådana försök har gjorts som också är förhållandevis lyckade,[67] men det räcker inte. Folkbildningsbegreppet är

[67] Se särskilt Arvidson (1992), s. 24–34, som trots att han avkläder folkbildning alla pedagogiska, filosofiska och organisatoriska kriterier, väljer att behålla begreppet som sådant, åsyftande en ”process”. En sak som finns kvar i hans definition, som delvis visar att en liberal 1800-talsdiskurs går igenom i hans definition, är kriteriet om att bildningen ska vara fri och frivillig, existera utanför statens paraply men ändå vara beroende av statliga juridiska styrmedel som tillåter folkbildningen att existera. Han tar särskilt upp att yttrandefrihet och föreningsfrihet som grundläggande förutsättningar. Det är lite oklart om dessa friheter måste finnas för att folkbildning i hans mening ska kunna existera, och om det utgör kriterier för att bedöma ett historiskt fenomen som ett uttryck för folkbildning. Många rörelser som möter hans kriterier om mobilisering, att det syftar till social och kulturell förändring, att det handlar om fritt

så pass tyngt av historien och samtiden att det numera tycks mig mer stå i vägen för empiriska studier än driva på dem.

Icke-formell självbildning

Slutsatsen som måste dras när det kommer till ordet folkbildning är som sagt att det är oanvändbart som namn på en undersökningskategori i historisk forskning. Men varför behöver vi över huvud taget ett nytt begrepp?[68] Kan vi inte studera historien om folkhögskolorna, bildningstidskrifterna eller bildningsromanerna var för sig? Jag skulle vilja gå så långt som att säga att vi missar en viktig aspekt av förståelsen av det moderna samhällets sätt att fungera genom att inte rekonstruera ett nytt begrepp. För att förstå hur det moderna samhället fungerar måste vi nämligen förstå utbildningssystemets och lärandets framväxt och utseende. Anledningen är att det kapitalistiska moderna samhället som växte fram från slutet av 1700-talet och framåt såg framväxten av en lönearbetsmarknad. För att kunna konkurrera på denna marknad har mänskligheten sedan dess utbildat sig. Det är således lika viktigt att förstå det moderna utbildningssystemets konstruktion för att förstå vårt samhälle, som det är att analysera jordägandets strukturer under det feodala tidigmoderna samhället. Mot bakgrund av detta är det intressant att studera undantagen: de fall av utbildning som inte gav givna konkurrensfördelar på en arbetsmarknad. Lägg till detta att folkbildning alltid kostar den som självbildar sig, antingen i tid eller i pengar, så blir detta än mer intressant.

Forskningen måste konstruera sina egna undersökningsobjekt eller undersökningskategorier. Jag tror det måste göras genom att låta samhällsteorier och historiska exempel samspela. Som Pierre Bourdieu

---

kunskapssökande med en kollektivistisk inriktning faller då utanför. Till exempel bildningscirklarnas verksamhet som bedrevs före mötesfrihet infördes.

[68] Det ska också sägas att det saknas en internationellt gångbar beteckning på undersökningsobjektet. *Popular education, adult education self-education* och *non-formal education* är några av de beteckningar som använts i både svensk och engelskspråklig forskning – se Samuel Edquists artikel i denna antologi; Kett (1994); Åberg (2008), s. 11–15, 55–62, 83–86; Laginder, Nordvall & Crowther (2013).

har konstaterat, är det bara genom en sådan manöver som det är möjligt att bedriva en systematisk analys av verkligheten.[69] Det nya konstruerade undersökningsobjekt jag föreslår att historisk forskning ska använda sig av är begreppet ”icke-formell självbildning”. Gunnar Sundgren har föreslagit att vi forskare ska tala om ”folkbildande handlingar” istället för att tala om vissa folkbildande organisationer. Handlingen ska således vara i fokus. Jag håller med om detta som ett grundläggande betraktelsesätt.[70]

Icke-formell självbildning kan de historiskt observerbara handlingar kallas som kombinerar tre kriterier. Det första kriteriet innebär att handlingarna är formulerade i en utbildnings- och kunskapsdiskurs och avser att bibringa personerna som utför dem mer kunskap eller förändra deras personlighet (*kunskaps- eller bildningskriteriet)*. För att en handling ska kategoriseras som ett exempel på icke-formell självbildning bör det uppfylla ett slags meningskriterium. Utan ett uttalat eller nedskrivet förändringssyfte är handlingen diskvalificerad. Handlingen måste ha getts mening som en pedagogisk praktik. Därmed ingår till exempel utgivandet och läsandet av bildningstidskrifter eller att träna fotboll på fritiden.

Det andra kriteriet innebär att handlingar görs av egen fri vilja och därmed är att betraktas som självpåtagna (*frihetskriteriet*). Frihetskriteriet är avgörande då icke-formell självbildning karaktäriseras av sitt icke-obligatorium. Det är med andra ord frihet från ett samhälles obligatoriska undervisning som avses. Men i begreppet frihet ligger också en betoning av frivillighet. Icke-formell självbildning grundar sig på att individen gör ett val; denne väljer att bilda sig själv utifrån olika skäl. Nu är det förstås så att det egna valet görs inom en kultur som eventuellt uppmanar till just detta val. Här kommer med andra ord sedvänjor, vanor och normer in och verkar bestämmande på de val som görs. Men det frivilliga valets betydelse som kriterium är fortfarande, trots den uppenbara inkonsekvensen i resonemanget, viktigt mot bakgrund av att människor bevisligen har spenderat pengar på att bilda sig själva. Kvinnor och män har aktivt använt överskottet de samlat genom sitt arbete, för att köpa bildningstidskrifter, böcker till

[69] Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, (1991), s. 35.
[70] Sundgren (2000).

studiecirklar eller för att betala medlemsavgifter till föreläsningsinstitut. Detta gör frivillighetskriteriet extra intressant, särskilt under en period då människors vardag rutades in enligt lönearbetets och marknadssamhällets logik. Detta kriterium gör också att vi skiljer ut icke-formell självbildning från den informella fostran som sker av föräldrarna i hemmet.

Det tredje och sista kriteriet är att handlingarna inte examineras inom ramen för ett utbildningssystem (*examinationskriteriet*). Det är detta som gör att självbildningen kan betraktas som icke-formell. Jag använder här en bred definition av utbildningssystem och räknar hit såväl den medeltida och tidigmoderna som den moderna statens och kyrkans olika utbildningsinsatser. Dit räknas till exempel prästernas husförhör och den statsbidragsfinansierade folkhögskola som vi har idag.

Om man utgår från själva handlingen – till skillnad från det ideologiska innehållet, organisationsformerna eller förhållandet till en statlig styrningssfär – blir detta istället frågor som måste undersökas historiskt. Det gör också att självbildningen blir mätbar. Vi kan estimera dess relativa betydelse i förhållande till andra fritidsaktiviteter. Andra frågor är förstås vilka sociala grupper och klasser som praktiserat och fortfarande praktiserar denna form av självbildning? Hur har detta utvecklats över tid? Vilka former har självbildningen tagit under olika tidsperioder? Vad utmärker den icke-formella självbildningen i de stater som utvecklades till demokratier under mellankrigstiden och de stater som istället beträdde en väg mot auktoritära eller totalitära samhällssystem? Hur har den icke-formella självbildningen revolutionerat eller reproducerat olika samhällsystem? När har den varit uttalat politisk och när har den varit estetiskt motiverad eller motiverad utifrån en fostrande, uppfostrande eller bildande begreppsapparat? Och när, i vilka sammanhang, har självbildade handlingar gått under namnet ”folkbildning”? Vilka andra namn har handlingarna burit? Att definiera undersökningskategorin på detta sätt kommer inte automatiskt att placera den icke-formella självbildningen i en särskild tidsperiod. Istället kommer även detta att bli ämne för historiska studier.

Källor och litteratur

Andersén, Annelie (2003), ”Talet om särarten, och dess konstruktion i svenska folkbildningstidskrifter”, i Annelie Andersén, Anna Lundin & Gunnar Sundgren (red.), *Folkbildningens särart? Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse*. Stockholm: Fritzes, s. 75–134.

Andersén, Annelie, Lundin, Anna & Sundgren, Gunnar (red.) (2003), *Folkbildningens särart? Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse*. Stockholm: Fritzes.

Arvidson, Lars (1992), ”Folkbildning som forskningsområde”, i Olle Kylhammar (red.), *Folkbildning i teori och praktik*. Linköping: Linköpings universitet, s. 21–45.

Berg, Anne (2011), *Kampen om befolkningen. Den svenska nationsformeringens utveckling och sociopolitiska förutsättningar ca 1780–1860*. Diss., Uppsala: Uppsala universitet.

– (2015), ”The State of Autonomy. The Social Liberal State and the Politics of Financing Non-formal Education in Sweden c. 1870–1910”, *Scandinavian Journal of History* vol. 40, 2015:1, s. 48–69.

Bergstedt, Bosse & Larsson, Staffan (red.) (1995), *Om folkbildningens innebörder. Nio försök att fånga en företeelse*. Linköping: Linköpings universitet, Mimer.

Bourdieu, Pierre (1992), *Kultur och kritik. Anföranden.* Göteborg: Daidalos.

Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude & Passeron, Jean Claude (1991), *The Craft of Sociology. Epistemological Preliminaries*. Berlin: Walter de Gruyter.

Edquist, Samuel (2001), *Nyktra svenskar. Godtemplarrörelsen och den nationella identiteten 1879–1918*. Diss., Uppsala: Uppsala universitet.

– (2009), *En folklig historia. Historieskrivningen i studieförbund och hembygdsrörelse*. Umeå: Boréa.

Gustavsson, Bernt (1995), ”Att tänka om folkbildningsidén”, i Bosse Bergstedt & Staffan Larsson (red.), *Om folkbildningens innebörder. Nio försök att fånga en företeelse*, Linköping: Linköpings universitet, Mimer, s. 59–81.

Kett, Joseph F. (1994), *The Pursuit of Knowledge under Difficulties. From Self-improvement to Adult Education in America, 1750–1990*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Laginder, Ann-Marie, Nordvall, Henrik & Crowther, Jim (red.) (2013), *Popular Education, Power and Democracy. Swedish Experiences and Contributions*. Leicester: NIACE.

Larsson, Staffan (1995), ”Folkbildningen och vuxenpedagogiken”, i Bosse Bergstedt & Staffan Larsson (red.), *Om folkbildningens innebörder. Nio försök att fånga en företeelse*. Linköping: Linköpings universitet, Mimer, s. 35–57.

Lundin, Anna (2008), *Folkbildningsforskning som fält. Från framväxt till konsolidering*. Diss., Linköping: Linköpings universitet.

Nordvall, Henrik (2008), *I skärningspunkten mellan det globala och det lokala. Tolkningsprocesser och koalitionsbyggande i organiseringen av lokala sociala forum*. Diss., Linköping: Linköpings universitet.
Steele, Tom (2007), *Knowledge is Power! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848–1939*. Bern: Peter Lang.
Sundgren, Gunnar (1998), *Folkbildningsforskning – en kunskapsöversikt. Om forskningsfältets historiska bakgrund, nuläge och framtid*. Del 1. Stockholm/Linköping: Folkbildningsrådet/Linköpings universitet, Mimer.
– (2000), *Demokrati och bildning. Essäer om svensk folkbildnings innebörder och särart*. Borgholm: Bildningsförlaget.
– (2003), ”Folkbildningens särart som fenomen och problem”, i Annelie Andersén, Anna Lundin & Gunnar Sundgren (red.), *Folkbildningens särart? Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse*. Stockholm: Fritzes, s. 11–43.
Sörbom, Per (1972), *Läsning för folket. Studier i tidig svensk folkbildningshistoria*. Diss., Uppsala universitet, Stockholm: Norstedts.
Tøsse, Sigvart (2009), *Folkbildning som universellt fenomen. Om betydelser och motsvarigheter i historiskt och internationellt perspektiv*. Linköping: Linköpings universitet, Mimer.
Wallin, Kerstin, E. (2000), *Folkbildning på export? Sammanhang, förutsättningar, möjligheter*. Diss., Stockholm: Stockholms universitet.
Vestlund, Gösta (1996), *Folkuppfostran, folkupplysning, folkbildning. Det svenska folkets bildningshistoria – en översikt*. Stockholm: Brevskolan.
Åberg, Pelle (2008), *Translating Popular Education: Civil Society Cooperation Between Sweden and Estonia*. Diss., Stockholm: Stockholms universitet.

Annelie Bränström Öhman

Nyttan med ”onyttan” – eller: Vad jag har lärt mig om folkbildning av Sara Lidman

Under mitt mångåriga forskningsarbete kring Sara Lidmans författarskap[1] har jag mer än en gång haft anledning att fundera kring hur sällan ordet ”folkbildning” sätts i relation till hennes verk. Möjligen kan en sådan iakttagelse relateras till ett mer vittgående perspektivskifte i synen på skönlitteraturens betydelse inte bara för folkbildningsarbetet utan kanske överhuvudtaget i relation till bildningsfrågor och utbildning. I allmän bemärkelse är det lätt att konstatera att de humanistiska perspektiven inte längre har något privilegierat talutrymme, än mindre något tolkningsföreträde, i den offentliga debatten.[2] I denna pågående marginalisering finns givna kopplingar till den nyliberala strömkantring som genomsyrar utbildningsvärlden, och där arbetsmarknadsmässigt eller ekonomiskt mätbar ”samhällsnytta” ofta underförstått ställs mot ”onyttiga” humanistiska bildningsideal. I sin bok *Not for profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010) manar den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum till ett intellektuellt uppvaknande kring konsekvenserna av detta ofta okritiskt omfamnade marknadstänkande. Från utbildningssektorns inifrånperspektiv är det, menar hon, uppenbart att vad som står på spel är den demokratiska värdegrunden och med den också den humanistiska bildningstraditionens nyckelroll för medborgerlig fostran. Klassiska ledstjärnor som självständigt och kritiskt tänkande ter sig plötsligt umbärliga om de ställs mot ekonomiska intressen. Nussbaum förtydligar: ”The ability to

[1] Se vidare bland annat: Bränström Öhman (2008); Bränström Öhman (2013); Bränström Öhman (2014).
[2] Se exempelvis Karlsohn & Forser (2013).

think and argue for oneself looks to many people like something dispensable if what we want are marketable outputs of quantifiable nature". Men detta till trots har debatterna varit märkvärdigt få och tama. Marknadstänkandet intåg i utbildningspolitiken kan därför, menar hon, avläsas som en "tyst kris", men en kris med global räckvidd.[3]

När vi talar om vikten av – ja, kanske till och med "nyttan" med – folkbildning idag är det svårt att bortse från den omgivande tidsandan, i all dess komplexitet. Och kan tilläggas: med allt vad det innebär av friktion och motstånd mot den "onytta" som slumrar under ytan på folkbildningens traditionella syn på bildning som del av ett större kollektivt och demokratiskapande kunskapsprojekt, baserat på frivilligt deltagande.

Det är i skärningspunkten, eller konfliktlinjen, mellan nytta och onytta som min läsning av Sara Lidman som folkbildare tar sin början. Först av allt ska sägas att Sara Lidman nog aldrig någonsin uttryckligen pratade eller skrev något om "folkbildning". Men läser man hennes texter, oavsett om det är hennes romaner eller politiska artiklar, så märker man efter ett tag att det är svårt att hitta någon enda som *inte* handlar om det. Med sin bakgrund i en jordbrukarfamilj i norra Västerbotten under 1920- och 30-talen var hennes egen bildningsgång i hög grad präglad av det som Anne Berg i sitt bidrag i denna antologi vill benämna "icke-formell självbildning". I denna rymliga självbildningssfär ingår för Lidmans del kursbreven från Hermods sida vid sida med självstudierna i biblioteket på sanatoriet i Hällnäs, lika väl som familjens läsning av bibel och böneskrifter i enlighet med traditionen inom den rosenianska grenen av väckelserörelsen som dominerade i byn vid den här tiden. Byn får, som hon själv har uttryckt det, status av ett "universitet", fullt jämbördig som lärdomsmiljö med de kunskapsrum hon senare erövrar när hon tar realexamen som privatist, utbildar sig till lärare och småningom också läser vid Uppsala universitet.[4]

I sitt författarskap, både i romaner och i debattartiklar och essäer, återkommer Lidman ofta till betydelsen av sin bildningsväg, den som slingrar sig i ständigt nya och ofta oförutsägbara turer i olika miljöer

[3] Nussbaum (2010), s. 1ff.
[4] Bränström Öhman (2014), s. 42f. Se även Holm (1998), s. 39ff.

och kunskapssammanhang. En mångfald exempel finns i hennes mästerverk, den stora romansviten *Jernbanan* (1977–1999).[5] Mest vältalig blir erfarenheten när den talar genom hjälten Didrik Mårtensson i hans olika åldrar. Han har en outsläcklig törst efter de ord och berättelser som ger honom kunskap om livet och världsalltet. När synen sviker honom i ålderdomen ber han därför sonen Isak Mårten om att då och då bistå med ett ”skedblad ord”, ungefär som gamlingar förr i tiden kunde undfå ett skedblad brännvin mot värk och leda. Den vinter, som blir den sista i Didriks levnad, går han så i otålig väntan på att elektricitetens under till sist ska upplysa kvällarnas mörker. Vilka utsikter för studier, för inhämtande av nytt vetande om världen, skulle då inte öppna sig? Han försjunker i fantasier om all den kunskap som ligger framför honom att tillägna sig:

> Något om Konstantinopel. Om konsten att göra glas. Att slipa linser. Samt om elektricitetens uppkomst. Med mera sådant.[6]

”Med mera sådant” är en av de vackraste sammanfattningarna jag vet av den kunskapsglädje som för mig genomsyrar begreppet ”folkbildning”. Att den här var en hållning till kunskapssökande och bildning som låg nära Sara Lidmans egen, kan man se i en rad andra texter. Inte minst blir det tydligt i de många politiska artiklar och tal som hon höll. Ett av dem är inledningsanförandet till Sveriges allmänna biblioteksförenings årsmöte år 1979 där Lidman berättar om en gammal skogsbonde i byn, vars liv fick en ny iver och riktning när den första boklådan kom och med den möjligheten att utforska tillvarons stora mysterier, så som blodomloppet. Hur kunde det exempelvis komma sig att ”en så liten mekanism som lavskrikans hjärta orkar bulta emot och *hävda sig* när kylan står runtom så stilla som järn”?[7] I uppslagsbokens utredning om fågelns skyddande fjäderdräkt och vingpennornas beskaffenhet fann bonden svaret. Det är ett svar som Lidman, med sin karakteristiskt associativa och inkluderande tankestil, tar med sig in i ett övergripande resonemang om de krafter som hotar kulturens och bibliotekens överlevnad i våra dagar. 1979 manifesterades detta hot

[5] Lidman (1977–1999; samlad utgåva 2003).
[6] Lidman (1996), s. 185.
[7] Lidman (1980), s. 152.

för Lidman främst genom den så kallade ”kiosklitteraturen”, men nog kan upplevelsen av ett trängt läge utan större svårighet överföras till den pågående debatten i vår samtid om humanioras ”nytta”. Lidman sammanfattar sin tankegång i en anslående poetisk bild, där lavskrikans hjärta blir en symbol för den nödvändiga viljan till motstånd – och folkbiblioteken den plats som ska härbärgera dess anda: ”Skönlitteraturen står i kylan. Ännu har vi biblioteken, ert motstånd, nästan otroligt; som lavskrikans hjärta, den heliga lilla pumpen.”[8]

Högtidligheten i Lidmans formulering kan te sig lite ålderdomlig eller alltför litterär. Men personligen har jag inga problem att känna igen mig. Folkbildning är ett av de gamla, riktigt fina honnörsorden för mig. Visionen som gjuts samman av de två ordleden må ha förlorat sin yttre glans men bibehåller ännu en kärna av politisk sprängkraft, på samma vis som grundlagsorden: ”All offentlig makt i Sverige utgår från folket”. Med min bakgrund i en arbetarfamilj har ”folket” aldrig varit någon abstraktion för mig. Jag växte upp med en visshet, dragen mellan skam och stolthet, att folket – ja, det var vi. Den upplevelsen vågar jag gissa att jag delar med Sara Lidman, även om närmare två generationer skiljer oss åt. Min barndom på 1960- och 70-talen var tryggt omsluten av det svenska folkhemmets sociala reformpolitik. Jag fick gratis skollunch, barnbidrag, fri sjukvård och tandvård samt, icke att förglömma, eget lånekort på kommunbiblioteket. Tack vare studiebidrag och studielån kunde jag som den första i släkten förverkliga drömmen om en universitetsutbildning, utan att riskera att stänga mina syskons möjligheter att göra detsamma eller att ruinera mina föräldrar. Enkelt uttryckt: jag var en del av det folk som fick leva det politiska löftets möjligheter om god utbildning för alla.

Under Sara Lidmans barndomsår i byn Missenträsk i norra Västerbotten var fattigdom och svält däremot fortfarande en verklighet som alltför många tvingades leva i. Det hade en avgörande betydelse för inriktningen både av hennes litterära författarskap och hennes politiska engagemang. Det var, kort sagt, en miljö och en tid där frågan om överlevnad, för lavskrikor och människor, var smärtsamt närvarande vid varje årstidsskifte. Om våren kom sent och nattfrosten slog till vid midsommar äventyrades maten för kommande vinterhalvår.

[8] Lidman (1980), s. 158.

Marginalerna fanns i människors tankar och föreställningsförmåga, men sällan i skafferier och på matbord. I en särskilt gripande scen i romansviten *Jernbanan* blir denna belägenhet synliggjord i hela sin existentiella räckvidd. Det är när hjälten Didrik under en vinterfärd inåt skogslandet söker tak över huvudet för sin matrast och kommer till den fattiga familjen Renström. Vid spiselkransen ser han att flådda ekorrkroppar hänger på tork. Han frågar om det är det kött familjen äter och får till svar att köttet är bra, om bara det finns salt. För utan salt blir det ”som kärlekslöst, som ingenting att skratta åt”. Tanken drabbar honom med visionens kraft: i dessa enkla ord anar han en djup livskunskap, ja, till och med en gnutta av gudomlig vishet: ”det gudomliga anspråket på mänskligt liv: det måste rymma kärlek! och någonting att skratta åt! dessutom”.[9]

Den övertygelse jag delar med Sara Lidman om att folklig bildning inte bara är en rättighet utan en livsnödvändighet, ett behov i nivå med hunger och törst, kan emellertid inte med självklarhet betraktas som allmängods i våra dagar. I vår individfixerade tid finns en uppenbar tendens att man plockar fjädrarna och därmed flygkraften av de ord och sammanhang som faktiskt synliggör också den glädje och nödvändighet som människors kollektiva beroende och behov av varandra utgör. Det ”folkliga” blir därför oftare synonymt med tjo och tjim och lättköpta underhållningsprogram på teve än med politiskt handlingskraft. De kollektiva sammanhang som får störst uppmärksamhet blir istället de som stämplas som problem, som exempelvis i det politiserade ordet ”utanförskapet”. Här smälter ett nyliberalt perspektivskifte märkbart in i själva språkbruket genom att komplexa sociala erfarenheter singulariseras i ett ord, som uttalas eller skrivs i bestämd form, som för att ytterligare understryka dess förmenta förklaringsvärde. Samma mönster har tidigare kunnat iakttas i transformerandet av de norrländska länen, städerna och byarna till ”glesbygden”. Så förvandlas unika berättelser och samtal om mänskliga erfarenheter till statiska platser, inhägnade av historisk glömska och asfalterade till entydighet.

De förändringar som sker i språket handlar aldrig ”bara” om ord. Som Nina Björk framhåller i en essä om tid, minne och glömska är det

[9] Lidman (2003) *Jernbanan II*, s. 79f. Se även Bränström Öhman (2008), s. 54.

svårt att komma ifrån att alla mänskliga erfarenheter, i nuet och i historien, i grunden är ordburna: ”Om vi lär oss någonting om människans värld när vi lär oss ett språk, och om språk är minne, förstår vi också hur djupt förankrad historien är i oss. Den lever både i vårt språk och i vår uppfattning om världen.”[10] När ord rycks loss från sina mänskliga och historiska sammanhang, som fallet tveklöst är med både ”glesbygden” och ”utanförskapet”, är det en språkförstörelse som pågår. Den är inte lika iögonenfallande som miljöförstöringen, men på sitt vis lika förgörande för våra möjliga livsrymder. Bland dess mest lömska skadeverkningar räknar jag nednötningen och avslitandet av de små fina blodsband som håller ihop människan med platsen och dess berättelser och historia. Mycket tyder på att samma nötning nu även håller på att luckra upp den demokratiska och emancipatoriska vision som under mer än ett sekel gjutit samman ordet folkbildning. Med Sara Lidmans ord vill jag därför gärna instämma, med eftertryck: ”Skövlingen av vårt språk och våra skogar måste upphöra.”[11] För det ena hör, ohjälpligen, ihop med det andra. Språket, skogen, bildningen, folket – och det uteblivna, efterlängtade samtalet om dem alla. Jag säger: låt stå!

Möjligen, förhoppningsvis, är min oro överdriven. Kanske till och med obefogad. Kanske finns det ännu, när Sara Lidmans engagerade röst inte längre finns bland oss, någon politiker eller poet någonstans som värnar lika ömsint om folkbildningen och folkbildarna som Eva Stina Byggmästar gjorde med bibliotekarierna i boken *Men hur små poeter finns det egentligen* (2008), där hon bland annat euforiskt utbrister – i versaler: ”O UNDERBART EN DAG SKALL VI / ALLA VARA BIBLIOTEKARIER”.[12] Det skulle vara den före detta socialdemokratiske kulturministern Bengt Göransson, då – fast utan versaler.[13] Men när det gäller att bena ut problemet med folkbildningens existensberättigande och dess, ska vi säga, otidsenliga tidsenlighet?, då är det svårt att hitta röster som kan mäta sig med Sara Lidmans. Fast hon alltså egentligen aldrig pratade öppet och direkt om det. På den punkten är det helt enkelt mer verkstad än snack hos Lidman.

---

[10] Björk (2014), s. 17.
[11] Lidman (1980), ”Om jag finge förändra Sverige”.
[12] Byggmästar (2008), s. 34.
[13] Se exempelvis kapitlet ”Medborgare eller kund” i Göransson (2011).

Och rätt så. Folkbildning är inget man går ut för att leverera, det är något som i bästa fall blir ett resultat av en fråga som väckts och som drar i en till dess att man måste ge sig iväg och söka kunskap som kan räcka till ett svar. Bland de där frågorna finns det en som är absolut livsavgörande. Det är själva ”bildningsfrågan”. Och då menar jag inte någon snorkig fråga om bildningsnivå, utan mer som den briljanta variation som Susanna Alakoski en gång formulerade i teveprogrammet *Go'kväll*, nämligen den stora, enkla frågan: ”Vad vill du bli?”[14] Det är den frågan som, för att tala med en annan metafor, blir ”bildningsresan”. Ställs inte frågan uteblir svaret, tanken och kanske också möjligheten att göra resan. Till Konstantinopel eller annorstädes. Själv har jag ett glasklart minne av när jag insåg att denna så kallade bildningsresa inte var villkorslöst reserverad för de rika och privilegierade, som under mina föräldrars ungdomsår. Det var ett underverk i paritet med stunden när jag fick mitt första egna lånekort på Storumans kommunbibliotek och förstod att det inte fanns någon gräns för hur många böcker jag fick låna. Med den insikten följer en annan: att bildningsfrågan egentligen aldrig låter sig besvaras en gång för alla. Men det är den frågan allt börjar med. Möjligen kan vi bara retroaktivt greppa dess möjliga rörelserymd, men den ställs alltid i presens. Att då och då stanna till och erinra sig de svar – verkliga eller möjliga – som man har gett, eller velat ge i olika stunder och tider i livet är en god tankeövning. Vad svarade jag när jag fick den första gången? Vad skulle jag svara idag? *Vad vill jag bli?*

Sara Lidman har skrivit en av de allra starkaste berättelser jag vet om bildningsfrågan. Fast hon kallar den inte just det, förstås. Den finns i den korta essän ”Före ordet” i *och trädet svarade* (1988) och handlar om hur hon som liten flicka blev djupt förälskad i en liten gran bakom huset. Med granen delade hon alla hemligheter och sorger – och fick granens kännedom om ”det hela” i utbyte. Allt var lycka till den dagen hon skulle börja skolan och plötsligt drabbades av insikten att hon måste välja. Granen eller skolan; att bli träd eller människa. Hon skriver:

> Jag hade att välja mellan Granens sam-vett
> att låta mig förträdas

[14] Alakoski ”Middagsbjudningen” i *Go'kväll*, 26 april 2013.

eller lära mig alfabetet
och bli som folk.[15]

Efter närmare en hel livstid kan hon fortfarande minnas ögonblicket, när hon svek granen och ”stod och gjorde slut så att spotten rök”. Just en sådan existentiell skälvning vilar i bildningsfrågan. Svaret ger man inte en gång för alla. Men man är skyldig sig själv att fortsätta att pröva sig fram bland de möjliga. Det ”sam-vett” som Sara Lidman anar genom kärleken till granen går igen i olika tappningar i hennes verk. Förenklat kan det beskrivas som en litterär ekologi, en vetskap om sambanden mellan gran och människa, djur och stjärna – eller helt enkelt om överensstämmelsen mellan vecken i människans hand och ådringen i ett mjuknött spadskaft. Att det är mer ett livsprojekt än ett dagsverke att komma underfund med hur allt detta hänger ihop är givet. Mer pragmatiskt kommer den här hållningen till uttryck i ett ständigt pågående återbruk och ombruk av vissa ord, uttryck och stilfigurer. Som för att se vad som händer, om det vetande orden bär med sig på något vis förändras, när man ställer ihop dem i nya konstellationer och sammanhang. Som berättartekniskt grepp är detta besläktat med den retoriska manöver som forna tiders präster och predikanter använde sig av när de gjorde vissa bibliska uttryck till stående omkväden i sina predikningar. Omtagen hos Lidman etablerar på samma vis en plats för lyssnaren och läsaren att känna igen och återvända till. Det är som att hon outtröttligt är sysselsatt med att pröva ut en poetik som lika mycket är en pedagogik. Den utgår nästan alltid från en fråga som ringar in en preliminär etisk ståndpunkt – vi kan kalla den ”sam-vett” eller helt enkelt kärlek – och som i sin tur sätts in i ett kalejdoskopiskt berättarperspektiv som vrids runt, runt, tills det verkar som att nästan allt hör ihop med nästan allt.

Att läsa Sara Lidman blir därför som att följa med på en ständigt pågående bildningsresa. Och det går undan i svängarna! Även om man inte alltid hänger med i alla turer och argument, exempelvis hur pornografi hänger ihop med atomklyvning eller varför det är Mickey Spillanes fel att så få läser Swedenborg numera, så har man aldrig tråkigt. Och man lär sig sannerligen nya saker hela tiden. Å ena sidan kan man tycka att det här draget emellanåt ger Sara Lidmans texter ett

[15] Lidman (1988), s. 10.

måttlöst stort anspråk. Lika lite som Eva Stina Byggmästar drar hon sig för exalterade utrop i versaler. Plötsligt kommer det bara: ”ETT TRÄD ÄR VARJE MÄNNISKA”.[16] Å andra sidan bjuder hon också alltid sin läsare på lika oväntade och storslagna äventyr, där hela havet stormar och Federico García Lorca plötsligt en kväll i slutet av 1930-talet, ”norr om barndomen”, som det står, kliver in i köket genom radion och genomskådar byn Missenträsk i all dess passion och ofullgångna längtan.[17]

Det är en metod, en pedagogik och en tankestil som inte väjer för sidospår utan tvärtom bygger på att utforska dem. I paradnumren briljerar hon med vad man på filmspråk skulle kalla djärva ”åkningar”. Ett praktfullt exempel på det finner man i essän ”I Norrland hava vi en stor del av Sverige”, som ursprungligen hölls som tal på Norrbottens Bildningsförbunds 50-årsjubileum 1987 – vilket man än idag kan avundas dem. För här kan man tala om äventyr!

Allt börjar med svaret på en fråga som man anar bygger på en bildningserövring av samma art som den Didrik Mårtenssons drömde om, när han suktade efter att få veta något om konsten att göra glas eller elektricitetens uppkomst. Nu deklarerar Lidman lika förtjust: ”Jag visste inte att laxen har en näsa förrän jag kom att läsa om den fiskens luktorgan.”[18] Härefter följer en exposé av hur en vuxen lax kan simma genom världshaven utan att missa riktningen på vandringen tillbaka till den norrlandsälv som en gång såg honom kläckas som yngel. ”Jag tycker mig känna igen ett norrländskt ur-sinne i den där laxnosen” skriver Lidman och drar därmed upp ridån för ett storslaget norrländskt panorama där norrskenet dånar som en fuga av Bach, och orrspelet i maj är en skönhetsupplevelse av sådan art ”att man behöver hjälp emot den för att inte gå sönder” och bara kan finna tröst ”i vissheten om det fula. För det kommer också. Stensäkert. Obönhörligt.”[19] I sin fortsättning innefattar essän väl valda delar av Norrlands koloniala historia, Skjelletmålet som motståndshandling och bildningsverktyg, en reflektion kring Carl von Linnés förtjusning i den rosa nornan, en kortfattad kritik av flyttlasspolitiken samt en återkomst till laxen

[16] Lidman (1980), s. 100.
[17] Lidman (2003), ”Att Lorca visste”.
[18] Lidman (1988), s. 14.
[19] Lidman (1988), s. 16.

via den vilde tänkaren Viktor Schaubergers idé om fiskens ”lyftande” snarare än hoppande framfart genom forsarna… ”Med mera sådant” – för att åter tala med Didrik Mårtensson.

Ytterligare ett briljant exempel på den lidmanska metoden och pedagogiken finner man i en artikel med den anspråkslösa rubriken ”Ansikten på T-banan”. Den handlar lämpligt nog om en bildningsresa som sammanfaller med en verklig resa, en färd genom Stockholm under en morgontimme. Återigen tar allt sin början med frågorna, bildningsfrågorna. Den här gången är året 1976, men det omgivande trafikbullret väcker minnet av hur hon 1944 stod här för första gången – mitt i allt, men ändå liksom borttappad och uppfylld av ”landsortsflickans förskräckelse”. Då när känslan var att ”alla andra” hittade överallt i den stora staden och mer än så, de visste ”vad ALLTIHOP handlade om!” (versaler på ”ALLTIHOP”, förstås) – medan hon själv ”inte ens hade en bärande fråga, man var ett lösryckt frågetecken och absolut löjlig”. Nu bär hon istället med sig vad hon kallar en ”delfråga”, som sammanfattar hennes ärende, hennes uppdrag i staden. Den lyder: ”Vad kostade sliprar år 1893?” [20]

Den införstådda Lidman-läsaren gissar säkert att frågan är föranledd av att hon nu står mitt i arbetet med *Jernbanan*, men det nämns aldrig explicit i den här artikeln. Betydelsen vilar istället i det faktum att frågan benämns ”delfråga” i närheten av den stora ursprungsfrågan, vad ”ALLTIHOP handlade om”. Utan att med ett enda ord i övrigt nämna något om romanprojektet lägger frågan så att säga en räls för den under hela texten, så att den – åtminstone i efterhand – införstådda läsaren kan ana en svag doft av kreosot från sliprarna som bär den. Människorna hon möter och passerar under sin färd blir sedda i ljuset av frågan. Och här ska man notera att det lika lite som i Lidmans författarskap i övrigt förekommer någon enda formulering av typen ”den lilla människan”. Alla träder fram i naturlig storlek, i sin egen rätt och rymd.

Det är så det kommer sig att en medpassagerares ansikte, en man med sydeuropeiska drag, i hennes tanke blir lika ”[fr]ämmande som en rallare från Småland kunde vara främmande i Västerbotten och ändå förkrossande säker där han drog järnvägen upp genom träskmar-

[20] Lidman (1980), s. 140.

kerna”. Historien och nuet dubbelexponeras under en sekund i mannens ansikte, som tillåter Lidman att göra sin poäng tydlig: främlingskap är relativt och beror mer av betraktarens perspektiv än av nationalitet och ursprung. Denna man är inte i första hand en invandrare, utan en man av det folk som byggde landet – och drog rälsen. I den andan fortsätter färden. Lidman tar grepp om sin sliper, hon glider förbi ett drama mellan en spärrvakt och en uteliggare – men inte utan att fundera på dess upplösning. Hon grips i förbifarten av det älskande paret på perrongen, som hon befarar kommer att bli försenade till sina arbeten för att de är så förlorade i varandra och sitt utbyte av ömhetsbetygelser som ”*Jag trodde jag skulle dö!*” och ”*Min lilla kvastfening!*”[21]

Några mänskliga möten senare kliver hon äntligen på buss 47 som ska ta henne till resans slutdestination. Chauffören känner hon igen från en Vietnamdemonstration och noterar att han ”kör bussen så fint som om den var en barnvagn”.[22] På Tomtebodavägen kliver hon av vid sitt mål: det är Folkets Järnvägars arkiv. Och då börjar läsaren förstå att vi närmar oss svaren på både den lilla och den stora frågan. Och mycket riktigt. I slutraderna får vi ett lika sakligt som ömsint och, än en gång, typiskt lidmanskt svar på ”delfrågan”. Nu om inte förr inser vi att den också står mycket nära vad ALLTIHOP egentligen handlar om:

> Vilka märkliga historier som sover där nere! Luntorna stinker ammoniak, men det är inte mer frånstötande än lukten av en underbar farmors kjolar.
>
> År 1893 var penningpriset på en fullgod sliper 77 öre.[23]

Med detta närmar jag mig även ett möjligt svar på den fråga som jag flätade in i undertiteln till den här texten: vad har jag lärt mig om folkbildning av Sara Lidman? Mellan raderna har det möjligen redan framgått. Men för säkerhets skull vill jag upprepa: jag har lärt mig att det börjar med frågorna – och ett mod att våga följa dem i alla de riktningar som krävs för att finna svaren. Att vilja svara. Att ta an-svar. Att stå till svars. Att stå i svarsberedskap. Det är det ena – och det

[21] Lidman (1980), s. 141.
[22] Lidman (1980), s. 142.
[23] Lidman (1980), s. 143.

största. Det andra jag har lärt mig är vikten av lyssnandet, om förmågan och tålamodet att lyssna. Att aldrig upphöra att förundras över människolivet i alla dess yttringar, på tunnelbaneperronger, universitet och byavägar. Och att alltid se människor i naturlig storlek.

Vid sidan om dessa existentiella lärdomar, de som alltid vilar i botten av varje bildningsprojekt, vill jag avslutningsvis även skissera ett par av de mindre uppmärksammade analytiska möjligheter som skönlitteraturen erbjuder för folkbildningsforskningen idag. Jag menar att Sara Lidman lämpar sig ovanligt väl som utgångspunkt för en sådan fördjupad teori- och metoddiskussion, både genom sin bildningsgång och sitt lika nyskapande som framgångsrika växelbruk mellan litterärt och politiskt skrivande. Hon skulle med fördel kunna karakteriseras som en typisk ”folkbildningsintellektuell”, för att använda det träffande begrepp som Ebba Witt-Brattström myntat om Maja Ekelöfs författargärning.[24] Witt-Brattström utvecklar inte närmare vilka innebörder hon vill läsa in i begreppet, men som det framgår handlar det om en politiskt medveten författarhållning som inte låter sig härledas till en ambition till deltagande i ett akademiserat intellektuellt samtal. Överfört till Lidman kan man också tydligt se hur det ”folkbildningsintellektuella” tankegods hon så ymnigt inlemmar i sina texter ofta synliggör det rum och den situation som omger henne vid stunden för kunskapsinhämtandet, oavsett om det är lokaliserat till en t-baneperrong, ett arkiv eller ett bibliotek. Den associativa, återbrukande tankestil som utmärker hennes skrivande i alla genrer är nära förbunden med detta rumsliggörande. Med den feministiska teoretikern Donna Haraways term skulle man kunna benämna det en form av ”situerad kunskap”, som lämnar kunskapsvägarna öppna och möjliga att följa i nya riktningar för läsaren.[25]

Här ryms en viktig klassaspekt, men också en klassöverskridande genusproblematik som kan urskiljas som ett återkommande mönster i den moderna kvinnolitteraturhistorien. Jag tror att det vore fullt möjligt att tala om en kvinnlig bildningstradition, där traditionella genrehierarkier relativiseras och ett alternativt ”vilt” tänkande växer fram som svar på kvinnors exkludering från formella bildningsinstitutioner,

[24] Witt-Brattström (2014), s. 29.
[25] Jämför Haraway (1988).

juridiskt, symboliskt eller socialt. Härvidlag är den högborgerliga ”tebjudningsfostran” som Virginia Woolf ofta karakteriserade som det substitut hon och hennes syster erbjöds för brödernas universitetsstudier i många avseenden besläktad med den ”folkbildningsintellektuella” position som städerskan Maja Ekelöf ett halvt sekel senare kunde inta. Den gemensamma nämnaren är spåret, den röda tråden, som slingrar sig in mellan hyllorna i ett bibliotek. På 1800-talet och det tidiga 1900-talet leder spåret oftast in i ett borgerligt familjebibliotek, där en Ellen Key eller en Virginia Woolf på var sitt håll iscensätter en remarkabel legering av romanläsning som incitament för feministisk teoriutveckling.[26] I andra tider är det läsningen av bästsäljande kärleksromaner som fredar ett informellt eget kvinnorum för emotionell och existentiell reflektion, som bland andra Janice Radway och Lisbeth Larsson visat i klassiska feministiska läsarundersökningar.[27] De romantikläsande kvinnorna har dock ytterst sällan tillerkänts status som intellektuella, men några av dem har själva blivit författare (Maeve Binchy och E. L. James är två av de mest kända exemplen), vilket i sig väcker frågor som förtjänar mer uppmärksamhet än hittills av forskningen.

Ser man specifikt till Sara Lidmans författarskap är avstampet i en ”icke-formell självbildning” avgörande för hennes senare ställning som samtidsintellektuell, nyskapande romankonstnär och politisk skribent. Hennes bildningsgång har i sin tur slående paralleller med en rad yngre feministiska författare med rötter i arbetarklassen. Den hyllade brittiska romanförfattaren och kulturskribenten Jeanette Winterson är en av dem. I en annan genre, men med engagemang och skärpa av samma kaliber, kan också musikjournalisten och romanförfattaren Caitlin Moran ses som ett besläktat exempel. Lidmans metod att bryta upp ämnesgränser och genrekonventioner genom att systematiskt införliva de många olika ”delfrågorna” med den stora ”ALLTIHOP”-frågan kan iakttas i liknande tankemönster hos både Winterson och

[26] Betydelsen av kvinnors romanläsning för den tidiga feministiska teoriutvecklingen är en bärande tankelinje i Lindéns (2002) studie av Ellen Key.
[27] Detta forskningsområde pekas ut som ett fruktbart nytt fält för folkbildningsforskningen i Rydbeck (2001), s. 36f. Se även Radway (1984) och Larsson (1989).

Moran – ofta sammanförda med redovisningar av egenhändigt kombinerade läsefrukter, ur travarna med låneböcker från biblioteket.[28] Och precis som hos Lidman lämnas ledtrådar till författarens egen läsning i öppen dager, ibland till och med i kommentarer försedda med utförliga bibliografiska referenser, som en vänlig men bestämd uppfordran till läsaren att slå följe på bildningsresan. En spännande genreöverskridande variant av denna politiskt-pedagogiska metod tillämpar Liv Strömquist i sina grafiska litterära verk, där bilduppslagen ofta ledsagas av fotnoter, där författarens egna erfarenheter emellanåt får samsas med litterära och vetenskapliga verk: ”Källor till denna serie: Bibeln, familjeliv.se, privata samtal/mail samt ’Skammens röda blomma’ av Denise Malmberg.”[29]

Sammanfattningsvis vågar jag därmed konstatera att det finns goda skäl att tala om en kvinnlig bildningstradition, som har alstrat märkvärdiga litterära resultat och även rymmer en rikedom av uppslag till alternativa metodiska och teoretiska utgångspunkter för en feministiskt orienterad folkbildningsforskning. Säkerligen kan den ringas in i relation till en mängd namnkunniga kvinnliga författare vid sidan om dem som nämnts här – gärna med inspiration av en kombination av Witt-Brattströms iakttagelse om en icke-akademisk identitet som ”folkbildningsintellektuell” och Anne Bergs analytiska begrepp ”icke-formell självbildning”. Häri vilar en viktig del av det folkbildningens ”glömda” genusperspektiv som bland andra Karin Nordberg och Kerstin Rydbeck uppmärksammat i en tidigare antologi i Mimers serie.[30] Kanske också en kunskapssökandets motståndsrörelse i vardande, av det slag som Sara Lidman ville avlyssna i ekot av lavskrikans hjärtslag mellan bibliotekens hyllrader. Onyttig men absolut livsavgörande.

[28] Se exempelvis Winterson (2011) och Moran (2014).
[29] Strömquist (2014) opaginerad.
[30] Se Nordberg & Rydbeck (2001).

Källor och litteratur

Litteratur

Björk, Nina (2014), ”Slipping through my fingers all the time” i: Jonas & Anders Teglund, *Nu är det dokumenterat*. Luleå: Teg Publishing, s. 7–25.

Bränström Öhman, Annelie (2008), *”kärlek! och någonting att skratta åt! dessutom”. Sara Lidman och den kärleksfulla blicken*. Säter: Pang förlag.

– (2013),”Arkivets ’tiderum’. Om Sara Lidmans skuggtexter” i: *Lychnos Årsbok för idé- och lärdomshistoria*, s. 193–211.

– (2014), *Stilens munterhet. Sara Lidmans författardagböcker från Missenträsk 1975–1985*. Stockholm: Bonniers.

Byggmästar, Eva-Stina (2008), *Men hur små poeter finns det egentligen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Göransson, Bengt (2 uppl. 2011), *Tankar om politik*. Stockholm: Ersatz.

Haraway, Donna (1988) ”Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”, *Feminist Studies* 1988:3, s. 575–599.

Holm, Birgitta (1998), *Sara – i liv och text*. Stockholm: Bonniers.

Karlsohn, Thomas & Forser, Tomas (red.) (2013), *Till vilken nytta? En bok om humanioras möjligheter*. Göteborg: Daidalos.

Larsson, Lisbeth (1989), *En annan historia. Om kvinnors läsning och svensk veckopress*. Stockholm: Symposion.

Lidman, Sara, (1977–1999; samlad utgåva 2003), *Jernbanan I–II* [*Din tjänare hör; Vredens barn; Nabots sten; Den underbare mannen; Järnkronan; Lifsens rot; Oskuldens minut*]. Stockholm: Bonniers.

– (1980), *Varje löv är ett öga*. Stockholm: Bonniers.

– (1988), *och trädet svarade*. Stockholm: Bonniers.

– (1996), *Lifsens rot*. Stockholm: Bonniers.

– (2003), *Kropp och skäl*. Stockholm: Bonniers.

Lindén, Claudia (2002), *Om kärlek. Litteratur, sexualitet och politik hos Ellen Key*. Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Moran, Caitlin (2014), *How to build a girl*. London: Elbury Press.

Norberg, Karin & Rydbeck, Kerstin (red.) (2001), *Folkbildning och genus – det glömda perspektivet.* Linköping: Linköpings universitet, Mimer.

Nussbaum, Martha C. (2010), *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.

Radway, Janice A. (1984), *Reading the Romance. Women, Patriarchy, and Popular Literature*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Rydbeck, Kerstin (2001), ”Kvinnorna innanför och utanför ramarna. Om folkbildningsbegreppet och könsperspektivet” i: Karin Nordberg & Kerstin Rydbeck (red) *Folkbildning och genus – det glömda perspektivet*. Linköping: Linköpings universitet, Mimer, s. 9–47.

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

Winterson, Jeanette (2011), *Why Be Happy When You Could Be Normal*. London: Jonathan Cape.
Witt-Brattström, Ebba (2014), *Stå i bredd. 70-talets kvinnor, män och litteratur*. Stockholm: Norstedts.

Andra medier

Alakoski, Susanna, ”Middagsbjudningen” i: *Go’kväll*, Sveriges Television, 26 april 2013.

Anders Burman

Liberal education, kanon och folkbildning
Den amerikanska Great Books-rörelsens uppgång och fall

När det i Sverige talas om bildning hänvisas det vanligtvis till antingen den tyska nyhumanistiska bildningstraditionen som utformades decennierna kring sekelskiftet 1800 av bland andra Wilhelm von Humboldt och som institutionaliserades vid universitetet i Berlin och andra forskningsinriktade lärosäten, eller den skandinaviska folkbildningstraditionen som utvecklades under senare delen av 1800-talet och som hade sin första storhetstid i början av 1900-talet med folkhögskolor, folkbibliotek, studieförbund och studiecirklar. Men därjämte kan en tredje betydande bildningstradition urskiljas, nämligen den anglosaxiska *liberal education*-traditionen. Även om denna i Sverige alltid stått i skuggan av de båda andra traditionerna har den under de senaste decennierna uppmärksammats en del också här, framför allt i samband med den högre utbildningen och ofta med referenser till den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum och hennes studie från 1997, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*.[1]

Nussbaums medborgerliga och mångkulturella tolkning av *liberal education* är väl värd att lyfta fram, men traditionen som sådan är mycket rikare än så. Dess förhistoria går tillbaka ända till antikens föreställningar om den frie mannens uppfostran och till det medeltida bildningsidealet *artes liberales*, de sju fria konsterna som var uppdelade i dels de humanistiska ämnena i *trivium*, grammatik, retorik och

[1] Nussbaum (1997). Om Nussbaums pedagogiska kultiveringsidéer, se exempelvis Burman (2011). Om *liberal education* i allmänhet, se exempelvis Mehrens (2006); Burman & Mehrens (2011); Burman (2014a). Vid Umeå universitet arbetar Synne Myreböe på en idéhistorisk avhandling (som förväntas bli klar 2017) om Nussbaums teori om de politiska känslornas kultivering.

logik, dels de naturvetenskapliga disciplinerna i *quadrivium*, aritmetik, geometri, astronomi och musik (i betydelsen musikteori). Vid mitten av 1800-talet gav John Henry Newman, som då var rektor vid det nyinrättade katolska universitetet i Dublin, i sin *The Idea of a University* den ditintills mest uttömmande beskrivningen av *liberal education*. Det avgörande består enligt honom i att undervisa universell kunskap, vilket innebär en avvikelse från den nära kopplingen mellan utbildning och forskning som är central i det tyska nyhumanistiska bildningstänkandet. För Newman syftar undervisningen om den universella, av Gud givna kunskapen till karaktärsfostran i enlighet med ett slags gentlemannaideal, liksom mer specifikt till tankedisciplin och intellektuell excellens.[2] Annars har den anglosaxiska bildningstraditionen i modern tid först och främst institutionaliserats i amerikanska så kallade liberal arts college. Framför allt under 1800-talet grundades en mängd sådana runt om i USA, med en koncentration vid New England. Till en början hade dessa lärosäten ofta ett religiöst syfte, men efterhand har det där liksom inom så många andra samhällsområden skett en allmän sekularisering, även om påfallande många amerikanska college fortfarande på ett eller annat sätt utger sig för att vara religiösa. I varje fall får den typiska liberal arts collegestudenten numera en bred fyraårig humanistisk utbildning kompletterad med perspektivgivande kunskaper från andra vetenskapsområden.

Trots dess akademiska förankring har det även inom *liberal education*-traditionen funnits vissa folkbildningsambitioner. Inte minst gäller det den så kallade Great Books-rörelsen som utgick från universitetet i Chicago och hade sin guldålder på 1950-talet, då den också fick viss spridning utanför akademin, bland annat i form av organiserade läsecirklar. Under 1900-talets avslutande decennier gjordes också ett försök att få till en reform av hela den amerikanska grundskolan i enlighet med Great Books-rörelsens bakomliggande bildningsideal. Genomgående tänkte man sig då, som en av rörelsens förgrundsgestalter Robert Maynard Hutchins brukade uttrycka det, att den bästa utbildningen för de bästa är den bästa utbildningen för alla.[3] I själva verket

[2] Newman (1982).

[3] Satsen återges ofta i samband med Hutchins, exempelvis av Adler (1998), s. 6, och av O'Hear & Sidwell (2009), s. 17. Den mest omfattande studien av Great Books-rörelsen är skriven av Tim Lacy (2013). Många av de uppgifter om rörelsens yttre

finns det skäl att hävda att Great Books inte bara var en intellektuell rörelse utan också en sorts ideologi såtillvida att dess klassicistiskt färgade bildningsideal bars upp av en någorlunda konsistent tankehelhet bestående av – explicita eller implicita – föreställningar, påståenden och försanthållanden om såväl människan som traditionen, kulturen och samhället.

Denna artikel handlar om Great Books både som rörelse och som ideologi. Den övergripande frågan är hur fenomenet Great Books närmare bestämt ska förstås. Hur uppstod och utvecklades rörelsen och ideologin? Vilka var dess centrala komponenter och vilka ambitioner hade de drivande personerna, inte minst inom folkbildningsområdet? Hur förhåller sig Great Books-rörelsen till liberal arts college-systemet och hur kan den tolkas politiskt? Artikeln är på det stora hela kronologiskt upplagd och sträcker sig från Great Books-konceptets uppkomst kring sekelskiftet 1900 över ett antal viktiga händelser, institutioner och publikationer fram till dess förhållandevis svaga status idag. På så sätt är det en historia om en intellektuell rörelses uppkomst och fall.

Klassiker, kanon och stora böcker

Great Books-rörelsens främsta manifestation var det storslagna samlingsverket *Great Books of the Western World* som gavs ut 1952. Robert Maynard Hutchins (1899–1977) och Mortimer J. Adler (1902–2001), bokprojektets båda huvudredaktörer, samlade här några hundra verk från den västerländska litteratur-, filosofi- och lärdomshistorien i drygt femtio digra volymer. Man kan säga att de utvalda verken på så sätt tillskrevs högsta graden av klassikerstatus. För det mesta föredrog Hutchins och Adler själva att tala om ”stora böcker” i stället för klassiker, delvis säkert eftersom den senare beckningen på engelska – *classics* – primärt används om skönlitterära verk som gärna ska vara av äldre datum och helst av allt skrivna på grekiska eller latin. Men det finns också ett mer allmänt bruk av klassikerbegreppet, vilket emellanåt även förekommer hos Hutchins och Adler.

---

förehavanden och utformning som nämns i föreliggande artikel är hämtade från Lacys gedigna men ibland väl apologetiska studie. För en kortare men mer kritisk framställning, se Born (2011). Se även Casement (1996).

Vad är då en klassiker? Det är en fråga som från och till har diskuterats livligt sedan åtminstone 1800-talet. En ofta citerad definition gavs av Matthew Arnold, den brittiske poeten och kritikern, när han 1882 beskrev klassikerna som ”det bästa som tänkts och sagts i världen”.[4] Långt senare, mitt under det brinnande andra världskriget 1944, hävdade T. S. Eliot att det avgörande för ett verks eller snarare en författares klassikerstatus är en perfekt utvecklad mogenhet, i avseende på inte bara författaren själv utan också den civilisation han hör till och det språk han skriver på (för Eliot liksom för de flesta andra författare, kritiker och forskare som tas upp i denna artikel är det mer eller mindre självklart att den klassiske författaren är en man). Andra avgörande kriterier utgörs av författarens mångsidighet och universalitet. Enligt ett sådant synsätt är det egentligen bara en författare som har status av att vara en universell klassiker, menar Eliot, och det är Vergilius.[5] Inom Great Books utgick man av begripliga skäl från en mindre begränsad förståelse av vad en klassiker är. Här tänkte man sig snarare att det som gör ett verk till en klassiker är att varje generation kan läsa det på nya sätt och att det därigenom fortsätter att vara ständigt aktuellt. Som Hutchins uttrycker det: ”En klassiker är en bok som är samtida i varje tidsperiod.”[6]

Om man utgår från ett sådant mindre exklusivt klassikerbegrepp och föreställer sig att det finns relativt många – oavsett om det är tio, femtio eller femhundra – klassiska verk kan man säga att dessa sammantaget utgör en kanon. Ibland görs det långa listor över vilka böcker som hör till denna – oftast västerländska – kanon. Ett sentida exempel är Harold Blooms *The Western Canon* som avslutas just med en lista på över 1500 litterära klassiker, från Gilgamesheposet till Tony Kushners *Angels in America*.[7]

Under senare delen av 1800-talet och framför allt i det tidiga 1900-talet började vissa äldre och nyare verk kanoniseras genom att ges ut i särskilda klassikerserier. 1909 publicerades Harvard Classics i 51 volymer redigerade av universitetets legendariske rektor Charles W. Eliot. I

---

[4] Arnold (1966), s. 6.
[5] Eliot (1948), s. 5–34.
[6] Hutchins (2009), s. 78.
[7] Bloom (1994). Den avslutande förteckningen är inte medtagen i Staffan Holmgrens svenska översättning; Bloom (2000).

serien ingår såväl skönlitterära som filosofiska och naturvetenskapliga klassiker, och fastän huvudfokus helt klart ligger på den västerländska traditionen med författare och tänkare från Homeros och de grekiska tragöderna fram till Charles Darwin, Ernest Renan och Walt Whitman under 1800-talet, är även texter från andra kulturområden representerade, däribland valda delar av *Bhagavad-Gita*, Koranen och *Tusen och en natt*.

Även om det tidigare hade funnits sporadiska universitetskurser inriktade på studiet av klassiska verk, däribland en som gavs vid University of California i Berkeley från 1901, var det först efter första världskriget som konceptet blev vanligare. En avgörande händelse var när John Erskine 1920 vid Columbia University började ge kursen General Honors, vilken i efterhand lyfts fram som den första konsekventa Great Books-kursen. En av de studenter som gick kursen var den unge Adler som senare gav följande beskrivning av hur den var upplagd:

> Den sträckte sig över två år och valda studenter såväl ur yngre som äldre årgångar hade tillträde till den. Den bestod inte i något annat än att man läste den stora litteraturen från de grekiska klassikerna över de romerska och medeltida mästerverken ända fram till de bästa böckerna från igår, William James, Einstein och Freud. Det var böcker från alla områden – historia, naturvetenskap, filosofi, drama och roman. Vi läste en bok i veckan, omkring sextio på två år, och diskuterade dem en kväll i veckan med våra lärare på ett förtroligt och otvunget sätt.[8]

Läsning och diskussioner av äldre och moderna klassiska källtexter, och då inte bara skönlitteratur utan också från filosofins och vetenskapens historia, har alltsedan Erskines General Honors-kurs utgjort den essentiella komponenten i alla Great Books-kurser. Som namnet anger är det precis detta fokus på ”stora” böcker som gör Great Books till vad det är. De skillnader som förvisso finns mellan olika sådana kurser består väsentligen i vilka böcker som väljs ut som klassiker och hur man väljer att ta sig an dem, men även i dessa avseenden är likheterna påfallande stora.

[8] Adler (1941), s. 10f.

Konsten att läsa

Efter att ha avslutat sina studier kom Adler själv att undervisa på samma General Honors-kurs vid Columbia, innan han tjugosju år gammal flyttade till universitetet i Chicago 1930. Han blev erbjuden en tjänst vid filosofiska institutionen av Hutchins, som i november året dessförinnan hade tillträtt som universitetets rektor. Till universitetet i Chicago tog Adler då med sig sin starka övertygelse om värdet av att studera klassiska böcker. Han fick med sig Hutchins på samma linje och de båda blev från trettiotalet och framåt portalfigurerna i vidareutvecklingen av Great Books-konceptet. Förutom att ofta och gärna skriva och tala om konceptet gav de tillsammans universitetskurser från grundnivån och uppåt som var inriktade på just studiet av klassiska verk, efter Erskines mönster.

Två tänkare som de särskilt ofta återkom till, både i kurserna de höll och i böckerna de skrev, var Aristoteles och Thomas av Aquino. Aristoteles är en standardreferens i praktiskt taget alla *liberal education*-sammanhang. Den beskrivning av dygder, karaktärsodling och det goda livet som görs i *Den nikomachiska etiken* kan utan tvekan sägas ligga till grund för de flesta *liberal education*-teoretikers syn på människan och hur hon bör leva sitt liv; det gäller för Hutchins och Adler likaväl som för Newman – eller för den delen Nussbaum. Med uttrycklig hänvisning till Aristoteles påpekar Hutchins till exempel att det är omöjligt att vara god utan att vara vis och att de intellektuella dygderna, i betydelsen önskvärda intellektuella vanor, är goda i sig själva samtidigt som de utgör en förutsättning för det goda liv som är den fria utbildningens yttersta ändamål.[9] Eller med en variation på samma tema, likaledes helt i överensstämmelse med Aristoteles:

> Målet med *liberal education* är mänsklig excellens, både privat och offentlig (för människan är ett politiskt djur). Dess syfte är människans excellens som människa och människans excellens som medborgare. Utbildningen betraktar människan som ett mål, inte som ett medel.[10]

[9] Hutchins (2008), s. 105; Hutchins (2009), s. 62; Aristoteles (2012).
[10] Hutchins (1952), s. 3.

Som detta ger vid handen finns det stora överlappningar mellan det grekiska begreppet *arete*, som snarast betyder dygd men som i vissa sammanhang bättre kan översättas med duglighet eller uppträdnad förmåga, och den excellens som omhuldas av Hutchins liksom många andra *liberal education*-företrädare. Vid sidan av det goda livet tänker de sig alla att den intellektuella excellensen är ett övergripande mål för den fria utbildningen.

Hutchins och i synnerhet Adlers läsning av Aristoteles var i hög grad thomistiskt präglad. I själva verket var de båda starkt påverkade av Thomas av Aquinos skolastiska teologi som kan beskrivas som en universalsyntes av tro och vetande, av den uppenbarade sanningen i Bibeln och den rationella sanning som kommer till uttryck i den aristoteliska filosofin. Den thomistiska teologin, som alltsedan högmedeltiden utgjort en sorts överideologi inom den katolska kyrkan, upplevde ett stort uppsving i inte minst intellektuella kretsar under första hälften av 1900-talet i och med den så kallade nythomismen. Varken Adler eller Hutchins konverterade formellt till katolicismen, men båda tog avgörande intryck av thomismen. Det gäller i synnerhet Adler som själv i efterhand har talat om sin thomistiska fas mellan 1938 och 1945.[11] Han skrev då åtskilliga thomistiskt färgade texter och deltog regelbundet i American Catholic Philosophical Associations årliga möten, bland annat med föredrag om möjligheten att bevisa Guds existens. Mot den bakgrunden är det inte förvånande att det finns ett thomistiskt, eller om man så vill skolastiskt, drag i den Adlerbok från den här perioden som är mest känd, nämligen *How to Read a Book: The Art of Getting a Liberal Education* från 1940.[12]

How to Read a Book, som utkom i svensk översättning av Alf Ahlberg redan 1941, blev inte bara en formidabel succé på den litterära marknaden utan också ett viktigt inslag i lanseringen av det bestämda sätt att ta sig an klassiska böcker som fördes fram inom ramen för *Great Books of the Western World*. Innan vi går in på det senare samlingsverket finns det därför anledning att titta närmare på Adlers normativa föreställningar om hur man ska läsa, och varför.

---

[11] Adler (1992), s. 36.
[12] Adler (1940).

Det läsande som det talas om i *How to Read a Book* är inte någon vanlig passiv ströläsning eller nöjesläsning, utan Adler intresserar sig primärt för det aktiva läsande som görs för att man ska lära sig något. Det innebär att han inte heller skriver särskilt mycket om skönlitteratur, eftersom den typen av böcker inte syftar till lärande utan till, med hans kantianskt klingande formulering, ”att väcka estetisk tillfredsställelse”.[13] Därför måste man läsa skönlitteratur på ett annat sätt än den filosofiska och vetenskapliga litteratur som Adler väljer att fokusera på här.[14] Litteratur av det senare slaget kan man ta sig an antingen instrumentellt för att inhämta vissa kunskaper eller med ambitionen att förstå och komma till insikt. Att läsa för att förvärva faktakunskaper kan vara helt i sin ordning och har absolut en betydelsefull funktion att fylla, men Adler har en särskild förkärlek för den läsning som inte bara är inriktad på fakta utan strävar efter djupare förståelse. Det är den typen av djupläsning han skriver om och för vilken han uppställer ett antal förhållningsregler.

En korrekt förståelse av en klassisk teoretisk bok kräver enligt Adler tre olika läsningar, vilka han kallar den analytiska, den syntetiska och den värderande. Större delen av *How to Read a Book* ägnas åt att förklara de här tre läsarterna och hur de kompletterar varandra. I praktiken är det inte alltid möjligt att läsa boken tre gånger, men även om den analytiska och den syntetiska läsningen ibland kan genomföras samtidigt är det ideala ändå tre åtskilda genomläsningar. Det leder till bästa möjliga förståelse.

I den första analytiska eller strukturala läsningen fokuserar man på bokens struktur och går från helheten till delarna. Här utskiljer Adler fyra särskilda aspekter som läsaren behöver uppmärksamma och klargöra. För det första är det nödvändigt att reda ut vad det är för slags bok man har framför sig, det vill säga att genrebestämma den. Är det en roman, ett epos, en diktsamling eller en vetenskaplig avhandling – eller kanske en filosofisk essä? Sedan ska man, för det andra, kortfattat

---

[13] Adler (1941), s. 244.

[14] Efter att utförligt behandlat facklitteratur ägnar han dock ett kapitel, det femtonde, åt skönlitteratur. Vissa av de regler som anges för den typen av läsning är negativt formulerade: att man inte ska söka efter något enkelt ”budskap”, påståenden eller tankegångar, att all skönlitteratur inte kan läsas på ett och samma sätt, etc., men där finns också regler om vikten att genrebestämma verket, att betrakta det som en helhet osv. Adler (1941), s. 243–260.

– helst i en enda mening – ange vad boken i sin helhet handlar om. Därefter gäller det, för det tredje, att plocka ut bokens centrala delar och klargöra deras inbördes ordning. I den här delen av analysen kan man gå tillväga på följande sätt, rekommenderar Adler:

> författaren utför denna plan i fem huvuddelar, av vilka den första handlar om det och det, den andra om det och det o. s. v.
>
> Den första av dessa huvuddelar uppdelas i tre avdelningar, av vilka den första behandlar X, den andra Y och den tredje Z. Alla de övriga huvuddelarna uppdelas därpå på följande sätt.
>
> I den första huvuddelens första avdelning uppställer författaren fyra satser, A, B, C och D. Alla de andra avdelningarna analyseras därpå på samma sätt, och samma procedur vidtages med de övriga huvuddelarnas underavdelningar.[15]

När man har kommit så långt är det troligtvis enkelt att besvara den fjärde frågan som handlar om vilket eller vilka problem författaren är upptagen av och försöker lösa. Därmed är den första analytiska läsningen avklarad.

Då är det dags att ge sig i kast med den andra läsningen, den syntetiska eller interpretativa, som syftar till en tolkning av boken där man går från delarna till helheten, i stället för tvärtom som i första läsningen. Även här bör man enligt Adler följa fyra bestämda regler. Först gäller det att rikta uppmärksamhet mot textens nyckelord och komma fram till hur författaren använder sig av dem. I till exempel Adam Smiths *The Wealth of Nations* handlar det om ord som välstånd, arbete, kapital, jord, varuutbyte, pengar, lön, profit, pris och ränta, medan det i Darwins *The Origin of Species* är fråga om ord som art, urval, anpassning, kamp för tillvaron och livsduglighet.[16] När man har plockat ut och tolkat de viktigaste orden ska man – för det andra – fokusera på vilka påståenden som framförs i texten och därefter – för det tredje – lyfta fram dess centrala argument och slutledningar liksom hur de förhåller sig till varandra. Till sist ska man följa upp den avslutande punkten i den föregående, analytiska läsningen rörande författarens problem och avgöra hur väl han eller hon lyckas lösa det eller dem.

---

[15] Adler (1941), s. 143.
[16] Adler nämner dessa båda exempel (1941), s. 161.

Den tredje läsningen, som Adler kallar den värderande eller kritiska och som är kvalitativt skild från de båda föregående, går i korthet ut på att läsaren gör en bedömning av författaren och avgör om hon själv delar dennes synsätt. Här talar Adler om läsningen som ett samtal mellan läsaren och boken. Som läsare måste man lyssna noggrant på vad boken har att säga. Innan man kan bedöma och värdera boken behöver man förstå den. Och när man gör en sådan bedömning är det egentligen bara tre slags omdömen som kan vara aktuella: att man instämmer, att man inte gör det utan bestrider, eller att man skjuter upp sitt omdöme. Adler inskärper att läsaren inte bör vara överdrivet polemisk eller stridslysten och att de oenigheter som hon kan uppleva mellan sig och författaren oftast går att övervinna och avlägsna, om hon själv bara funderar ett varv till.

Till bredden fylld av formella regler och normativa förhållningsorder om hur den rätta läsningen går till – där det bara finns ett korrekt tillvägagångssätt – kan man säga att *How to Read a Book* manifesterar Adlers stora intresse för och påverkan av Thomas av Aquino. Det skulle han själv säkert hålla med om, men han skulle knappast gå med på den till synes rimliga invändningen att denna approach till läsning endast fungerar för vissa böcker och att man med fördel kan ta sig an en del verk på helt andra sätt. Tvärtom hävdar han att den tredelade läsningen inte bara är tillämpbar på alla stora böcker, utan att det är precis på det sättet man måste läsa sådana böcker, vilka per definition utmärker sig av en tydlig, organiserad enhet mellan de olika delarna: ”En bok, som icke vore så beskaffad, vore ett enda kaos. Den skulle vara tämligen oläsbar, såsom fallet faktiskt är med dåliga böcker.”[17]

Adler poängterar att de klassiska verken mycket väl låter sig läsas utan stöd av sekundärlitteratur. Läroböcker och populärvetenskap hyser han närmast förakt inför. Sådana böcker är skrivna ”för människor, som icke kunna konsten att läsa eller åtminstone blott kunna läsa så som man gör, då man endast läser för att inhämta kunskaper.”[18] Adlers tillvägagångssätt har för övrigt en hel del gemensamt med den nykritik – New Criticism – som dominerade den amerikanska litteraturveten-

[17] Adler (1941), s. 135.
[18] Adler (1941), s. 52.

skapen vid samma tid. I båda fallen fanns ett starkt fokus på den enskilda texten av vilken man ägnade sig åt en form av intensiv närläsning utan att ta någon särskild hänsyn till de historiska kontexter i vilka texten tillkom. Texten tänktes tala för sig själv.

Samtidigt poängterar Adler att den sortens omsorgsfulla läsning som han förespråkar inte bara är ansträngande utan också väldigt givande. Att läsa och verkligen försöka förstå de stora, klassiska verken hör i själva verket till något av det mest meningsfulla vi kan ägna oss åt:

> Om vårt syfte när vi läsa är att förskaffa oss vetande och insikt, så äro de stora böckerna de mest läsbara, både för den mindre och för den mer kompetente, emedan de äro mest instruktiva. Naturligtvis menar jag inte därmed att de kunna läsas med den minsta ansträngningen – inte ens av de skickligaste läsare. Jag menar, att dessa böcker belöna varje grad av ansträngning på rikast möjliga sätt. Det är mödosammare att gräva efter guld än efter potatis, men man har större utbyte av sitt arbete var gång man lyckas gräva upp ett guldkorn.[19]

Förutom att litteratur, konst och annan kultur är en naturlig och ofrånkomlig del av det goda livet så som Adler föreställer sig det, kan man enligt honom genom läsningen av klassiska böcker öva upp både sin självdisciplin och sin analytiska och kritiska förmåga. Läsningen leder också till att man förstår mer av världen, av sig själv och av sin egen plats i samhället och i historien. Eftersom sådana kunskaper gör oss till bättre medborgare är studiet av Great Books i sista hand till gagn för demokratin och samhället i stort.

I bokens avslutande kapitel, med rubriken ”Free Minds and Free Men”, slår Adler följaktligen fast att *liberal education* är ”demokratiens starkaste bålverk”. Det är helt enkelt en sådan utbildning som krävs ”för att kvalificera människor att fylla sina medborgerliga plikter lika väl som för ett rikare andligt liv.”[20] Enligt Adler är det därför djupt beklagligt att de allra flesta elever och studenter inte får lära sig att läsa på det sätt som han menar är det enda korrekta. Ja, många amerikaner läser överhuvudtaget inte de stora böckerna. Förutom att de själva därigenom går miste om något stort innebär det i förlängningen ett hot mot hela det demokratiska samhället.

---

[19] Adler (1941), s. 57.
[20] Adler (1941), s. 263, 270f.

Krisen i den högre utbildningen

Här aktualiseras en annan central komponent i Great Books som ideologi och rörelse, vid sidan av det programmatiska sätt att förstå läsning på som förs fram i *How to Read a Book*, nämligen en synnerligen kritisk syn på det dåtida amerikanska högre utbildningsväsendet och en vilja att reformera det i enlighet med idéer och ideal hämtade från *liberal education*-traditionen. Både Adler och Hutchins vände sig kraftigt mot den antiintellektualism som de ansåg var utbredd i det samtida samhället i allmänhet och inom utbildningsväsendet i synnerhet. Inom det här området var det inte Adler utan Hutchins som väckte störst uppmärksamhet, framför allt med sin bok *The Higher Learning in America* från 1936.

Då som nu bestod det amerikanska utbildningssystemet huvudsakligen av tre nivåer: obligatorisk grundskola (indelad i elementary, middle och high school) följt av college och universitet. Inom dessa givna institutionella ramar var variationen synnerligen stor mellan olika skolor och lärosäten. Knappast något annat skolsystem i västvärlden var vid den här tiden lika diversifierat och decentraliserat som det amerikanska. Det finns politiska orsaker till att det förhöll sig på det sättet, men i någon mån kan det också förklaras av progressivismens stora genomslag i USA under det tidiga 1900-talet. Progressivismen utgick i mångt och mycket från John Deweys pedagogik med dess krav på individualiserad undervisning som utgår från elevernas och studenternas egna erfarenheter.

På den punkten är Hutchins av en helt annan uppfattning. Utifrån sin tro på att den bästa utbildningen för de bästa är den bästa utbildningen för alla pläderar han för en mycket mer enhetlig skola. I en typisk vändning skriver han: ”Utbildning implicerar undervisning. Undervisning implicerar kunskap. Kunskap är sanning. Sanningen är överallt densamma. Därför borde utbildningen överallt vara densamma.”[21] Konklusionen må vara riktig given premisserna, men det hindrar inte att man kan ifrågasätta både den tredje och den fjärde satsen, vilka slutsatsen står och faller med.[22] Att logiskt bevisa att den ena utbildningen är bättre än den andra låter sig inte göras så enkelt.

---

[21] Hutchins (2009), s. 66.
[22] Jämför Hook (1987), s. 342.

Hur som helst uppehåller sig Hutchins – till skillnad från Dewey – framför allt vid den högre utbildningen. Vad han först och främst kritiserar i *The Higher Learning in America* är att så många utbildningar vid både college och universitet numera är mer eller mindre professionsorienterade. Han menar att varken college eller universitet borde erbjuda – eller på något annat sätt befatta sig med – kortsiktiga, målinriktade yrkesutbildningar. Den typen av utbildningar leder bara till akademisk trivialisering och isolering, och både universitet och college har helt andra och betydligt viktigare syften att svara upp mot.

Vid universiteten ska man enligt Hutchins ägna sig åt avancerad utbildning, forskning och annat självständigt intellektuellt arbete. Studierna bör i möjligast mån vara orienterade mot de första, generella principerna och de grundläggande utgångspunkterna. Då det finns en särskild disciplin som har till uppgift att utforska just de första principerna, nämligen metafysiken, måste den återupprättas som en central del av akademin. Vid sidan av den systematiska metafysiken hör samhällsvetenskaper och naturvetenskaper hemma inom universitetet, så länge även de riktar in sig på de fundamentala kärnproblemen. Rätt begripna är dessa tre vetenskapsområden, eller fakulteter som Hutchins också kallar dem, primärt upptagna av grundläggande frågor om människans relation till sig själv, andra människor och naturen. Vid universiteten kan det också finnas plats för tekniska institut och forskningscentra av olika slag, men däremot hör instrumentella yrkesutbildningar absolut inte hemma där.

För att universiteten ska kunna fungera så optimalt som möjligt och för att de ska ha möjlighet att uppfylla sin sanna uppgift krävs det att studenterna när de kommer dit redan har en gedigen allmän utbildning, vad som på engelska kallas *general education*, och enligt Hutchins är det vid college som de ska få en sådan. Tanken är att studenterna där ska erhålla vissa baskunskaper och färdigheter som är gemensamma för alla som har läst vid college. Denna kunskapsbas som också delas av deras lärare kan de sedan utgå från i sina fortsatta universitetsstudier och det är utifrån den som de i framtiden ska ha möjlighet att specialisera sig på det ena eller andra sättet. Först efter tillägnandet av det gemensamma och universella bör den individuella specialiseringen komma.

Förutom att collegestudenterna ska erhålla de gemensamma kunskaperna och referensramarna är det enligt Hutchins av största vikt att deras intellektuella förmågor utvecklas. Detta sker bäst genom studier i grammatik, logik och retorik, det vill säga den del av de fria konsterna som kallas *trivium* och som Hutchins omtolkar till konsten att läsa (grammatik), konsten att tänka (logik) och konsten att tala (retorik). Till det kommer slutligen matematik som likaledes är ett nödvändigt ämne som studenterna ska studera under sina fyra år på college. Men framför allt ska de ägna sin studietid åt att läsa och diskutera klassiska böcker av såväl skönlitterära författare som de stora historikerna, filosoferna och vetenskapsmännen. ”Vi har då för general education en studiekurs bestående av västvärldens främsta böcker och konsterna att läsa, skriva, tänka och tala, tillsammans med matematik”, sammanfattar Hutchins.[23]

Vore utbildningen inriktad på just detta och ingenting annat skulle den befrias från mängder av oväsentligheter som egentligen inte hör hemma på ett college men som i samtiden intar en alldeles för stor plats vid många lärosäten. Det gäller bland annat idrottsaktiviteter av olika slag som Hutchins inte säger sig ha något emot i sig; det är bara det att studenterna inte ska ägna sin dyrbara studietid åt sådana trivialiteter.

Sammanfattningsvis bör den general education som studenterna erbjuds och förhoppningsvis erhåller vid liberal arts college i allt väsentligt vara av teoretiskt slag och inriktad på läsning och diskussion av klassiska böcker. Eftersom det inte alls förhåller sig på det sättet inom den nuvarande högre utbildningen är både universitet och college i behov av genomgripande reformer enligt Hutchins. Det amerikanska högre utbildningsväsendet befinner sig med andra ord i en djup kris, men som väl är finns det ett tämligen enkelt sätt att ta sig ur den och det består i att återuppta och revitalisera arvet från *liberal education*.

Döda vita män och deras stora böcker

Den samtida krisen för universitet och college, liksom för *liberal education* i allmänhet, är ett ämne som Hutchins återkommer till i sin introducerande volym av *Great Books of the Western World* från 1952.

[23] Hutchins (2009), s. 85.

I den volymen, som bär titeln *The Great Conversation: The Substance of a Liberal Education*, noterar han att krisens externa orsaker kan tyckas stå att finna i industrialiseringen, den samhälleliga och vetenskapliga specialiseringen och de ojämförligt stora framgångarna för naturvetenskaperna och teknologin under det senaste århundradet. För många har *liberal education* därigenom kommit att associeras med ”döda språk, sterila rutiner och ett arkaiskt, förvetenskapligt förgånget”.[24] Men detta är egentligen en djupt felaktig uppfattning, slår Hutchins fast. I själva verket är *liberal education* viktigare idag än någonsin, inte minst som en motvikt mot den instrumentalisering och specialisering som försvårar all djupare kommunikation mellan människor.

Det var mot bakgrund av en sådan pessimistisk samtidsdiagnos och med en stark övertygelse om vikten av att sprida *liberal education* till så många människor som möjligt som Hutchins och Adler tillsammans med några likasinnade grundade den (åtminstone enligt dem själva) religiöst och politiskt oberoende organisationen Great Books Foundation 1947 för att fem år senare publicera *The Great Books of the Western World*. Det är sammanlagt 443 klassiska verk som ingår i de femtiofyra volymerna och med något undantag är alla böckerna återgivna i sin helhet. Epos, poesi, dramer och romaner står här sida vid sida med filosofiska, historiska och naturvetenskapliga verk. I sitt redaktionella arbete vägleddes Hutchins och Adler av föreställningen att det inte bara är de klassiska poeterna och skönlitterära författarna från olika tider som vi idag kan lära av och samtala med, utan att det i lika hög grad gäller för de stora tänkare och vetenskapsmän som utforskat talens mysterier och naturen runt omkring oss. Följaktligen inbegriper det omfattande samlingsverket en lång rad naturvetenskapliga texter från framför allt antiken (Hippokrates, Galenos, Euklides, Arkimedes, Ptolemaios med flera) och den så kallade vetenskapliga revolutionen (från Nicolaus Kopernikus till Isaac Newton), men också från 1700- och 1800-talen (Antoine Laurent de Lavoisier, Jean-Baptiste Joseph Fourier, Michael Faraday och Charles Darwin). En bakomliggande tanke är att humanister bör ha en viss naturvetenskaplig grundbildning på samma sätt som naturvetenskapsmän behöver en kulturell, humanistisk bildning. Därmed formulerar Hutchins en tanke om det som C. P. Snow några år senare

[24] Hutchins (1952), s. 29.

kom att kalla klyftan mellan de två kulturerna och som kom att diskuteras intensivt under framför allt 1960-talet.[25]

Av de sammanlagt drygt sjuttio författarna, vetenskapsmännen och tänkarna som ingår i *Great Books of the Western World* är fyra representerade med två volymer vardera: Aristoteles, Thomas av Aquino, William Shakespeare och Edward Gibbon, den brittiske 1700-talshistorikern som skrev *Romerska rikets nedgång och fall*. Något som i viss mån kan förklaras av de båda redaktörernas katolska intressen men som inte desto mindre ter sig anmärkningsvärt är att Thomas ägnas hela två volymer, i synnerhet eftersom Martin Luther och de andra reformatorerna inte alls finns med. Andra författare som lyser med sin frånvaro är François de Voltaire och Denis Diderot, Honoré de Balzac och Stendhal (Henri Beyle), Charles Baudelaire och Gustave Flaubert, August Strindberg och Henrik Ibsen, liksom filosofer som Søren Kierkegaard, Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche, för att bara nämna några få. Än mer slående utifrån vår samtida retrospektiva horisont är det utpräglat västerländska perspektivet, som skiljer *Great Books of the Western World* från den tidigare utgivna Harvard Classics, och framför allt att inte en enda kvinnlig författare är representerad – varken Sapfo, Christine de Pizan, Margaret Cavendish, Mary Wollstonecraft, Jane Austen, Charlotte Brontë eller Virginia Woolf. Sällan har uttrycket döda vita europeiska män – *Dead White European Males* – framstått som lika träffande som här. Men Adler och Hutchins skulle då ha replikerat att de här samlade verken inte alls är döda, utan att det är fråga om tidlösa klassiker. Om vi i samtiden avfärdar de stora böckerna som döda, framhåller Adler, begår vi ”samma dumhet som atenarna, som trodde, att Sokrates dog, när han tömde giftbägaren”.[26]

I *The Great Conversation*, den inledande volymen av *Great Books of the Western World*, för Hutchins ett allmänt resonemang om urvalsprinciperna. Trots att urvalet möjligen kan framstå som godtyckligt menar han att de aktuella böckerna i det närmaste valdes ut av sig själva, såtillvida ”att en bok leder till en annan, utvecklar, modifierar

[25] C. P. Snow presenterade sin syn på de två kulturerna: den naturvetenskapliga och den litterära, vilka han menar på ett olyckligt sätt alltmer separerats från varandra, i Snow (1961). Se även Eldelin (2006).
[26] Adler (1941), s. 54.

eller motsäger den”.[27] Det är det över sekler ständigt pågående samtalet – *the great conversation* – som Huchins och Adler har strävat efter att fånga. ”Vi försökte finna de viktigaste rösterna i konversationen”, skriver Hutchins, med tillägget: ”oavsett vilket språk de talade.”[28] Inte desto mindre är samtliga medtagna böcker skrivna på antingen något klassiskt dött språk (grekiska och latin) eller något av de stora moderna språken i Väst: i första hand engelska, tyska, franska, i andra hand italienska, spanska, ryska. Att många av böckerna återgavs i mindre bra eller rentav dåliga engelska översättningar tycks inte nämnvärt ha bekymrat de båda redaktörerna.

Även Adler kommenterade principerna för vilka böcker som valdes ut, när han i efterhand gjorde gällande att han och Hutchins i sitt redaktionella arbete utgick från tre kriterier. Det första var att böckerna ska vara av ett sådant tidlöst slag att de har en omedelbar relevans för vår samtid likaväl som för den tid då de en gång skrevs. Det andra kriteriet är att man med stort utbyte ska kunna läsa dem gång på gång, till skillnad från sådana böcker som bara förtjänar att läsas en gång – för att inte tala om de allra flesta böcker som numera ges ut och som enligt Adler inte är värda att läsas överhuvudtaget. Det tredje kriteriet, slutligen, är att böckerna ska ha varit en del av det samtal eller den konversation över tid och rum som har pågått i västerlandet under de senaste 2500 åren.[29]

Adler utarbetade en särskild metod för att komma fram till vilka böcker som svarar upp mot det sistnämnda urvalskriteriet om deltagande i den gemensamma konversationen. Omsorgsfullt valde han ut 102 ”stora idéer” och lät sedan undersöka i vilken mån olika verk relaterar till dem. I *The Great Ideas*, de två volymer i *Great Books of the Western World* som följer efter Hutchins introduktion om den stora konversationen, har Adler således skrivit korta översikter av alla dessa drygt hundra begrepp listade i bokstavsordning, från *Angel* till *World* (ett dussintal andra begrepp är *Change*, *Education*, *Experience*, *Form*, *Happiness*, *Judgement*, *Liberty*, *Metaphysics*, *Progress*, *Time*, *Truth* och *Wisdom*), följt av ett omfattande index över var och hur alla de därpå följande klassiska texterna behandlar eller berör dessa ämnen. I vilken

[27] Hutchins (1952), s. xvi.
[28] Hutchins (1952), s. xix.
[29] De tre urvalskriterierna diskuteras i Adler (1992), s. 141f.

utsträckning böckerna hänvisar till de stora idéerna görs till ett avgörande kriterium för huruvida de förtjänar att kallas stora eller inte.[30]

Det sätt på vilket Adler i sina miniessäer tar sig an de över hundra stora idéerna är i grunden detsamma som Arthur Lovejoy använder sig av i sin berömda *The Great Chain of Being* från 1936.[31] Adler tog starka intryck av Lovejoy och kom senare att tillägna honom sitt omfattande tvåbandsverk om frihetens idé, *The Idea of Freedom: A Dialectical Examination of the Conceptions of Freedom* (1958–1963), även det en bok helt i Lovejoys anda.[32] Precis som Lovejoy behandlar Adler sina komplexa idéer som abstrakta, flytande storheter utan att relatera dem till de ekonomiska, sociala och politiska sammanhang i vilka de historiskt uppstod och utvecklades. Det är i det avseendet fråga om en typisk internalistisk, idealistisk och ickekontextualiserande historieskrivning. Här finns inget samhälle, ingen politik, utan enbart de stora idéerna och de stora verken skrivna av författare och tänkare som alla framstår som mer eller mindre genialiska.

På ett övergripande plan är det uppenbart att Adler och Hutchins i mångt och mycket ger uttryck för åsikter och värderingar som är typiska för den amerikanska självbilden efter andra världskriget. Förutom den liberala och idealistiska föreställningen att historien drivs framåt av individer och av den intellektuella utvecklingen snarare än av socioekonomiska förhållanden, gäller det inte minst deras tro på att USA är det stora föregångslandet som alla andra länder – eller åtminstone alla demokratiska länder – kommer att utvecklas i riktning mot. Den tanken formuleras av Hutchins på följande sätt:

> Amerika är som andra länder i vissa avseenden; och andra länder blir, oavsett om de vill det eller inte, mer och mer lika Amerika. När hela världen bestämmer sig för att bli industriellt, vetenskapligt och demokratiskt är det naturligt att den ledande industriella, vetenskapliga demokratin kommer att utöva ett betydande inflytande på utvecklingen överallt. Det är därför den amerikanska utbildningen är viktig för alla.[33]

[30] Adler (1952).
[31] Lovejoy (1936).
[32] Adler (1958–1961).
[33] Hutchins (2008), s. 8. Jämför Strand (2014).

Och av den anledningen, menar både Hutchins och Adler, är det desto viktigare att de reformer av den högre utbildningen som de argumenterar för verkligen genomförs.

Det civilisatoriska anspråket bärs i Great Books-ideologin upp av en tro på eviga värden om det sanna, det rätta och det sköna. Hutchins och Adler ställer sig avvisande mot alla former av antiintellektualism och relativism, i synnerhet den moralrelativism som de menar brer ut sig alltmer i samtiden. Mot den kaotiska, fragmentariska och moralupplösta samtiden ställer de traditionens stabilitet. På ett ideologiskt plan finns här tydliga paralleller mellan å ena sidan Hutchins och Adler och å andra sidan Clement Greenberg och andra teoretiker inom efterkrigstidens estetiska högmodernism (vilket inte hindrar att både Hutchins och Alders kunskaper om och förståelse av den samtida modernismen framstår som tämligen bristfälliga). På liknande sätt som Hutchins och Adler kontrasterade de stora idéerna och stora böckerna mot den samtida efemära populärkulturen, uppfattade Greenberg den sanna konsten som någonting radikalt annorlunda än masskulturen.[34] I båda fallen ställdes alltså den stora konsten och kulturen mot populärkultur och kitsch.

En liknande diagnos av samtiden gjordes av Max Horkheimer och Theodor W. Adorno i *Upplysningens dialektik*. Men de båda tyska kritiska teoretikerna drog analysen ett steg längre och skulle knappast ha tvekat om att betrakta *Great Books of the Western World* i sig som ett uttryck för den samtida kulturindustrin, med massproducerade, standardiserade klassiker som såg bra ut i medelklassens bokhyllor men som få troligtvis läste.[35] Med Pierre Bourdieus terminologi kan man säga att de som hade ekonomiskt kapital här på ett enkelt sätt kunde tillskansa sig en aura av kulturellt kapital.

Folkbildningsambitioner och samtidskritik

Great Books of the Western World blev en stor försäljningsframgång. Bara under det första året lär över 50 000 exemplar ha sålts av det

[34] Greenberg (2000). Se även Burman (2014b).
[35] Horkheimer & Adorno (1997).

femtiofyra volymer starka samlingsverket.[36] Åtminstone delvis uppfylldes också de båda redaktörernas önskan om att verket skulle bli kurslitteratur på liberal arts college-utbildningar. Vissa college utformades nästan helt utifrån studiet av dessa klassiska böcker. Ännu idag finns det kvar några få sådana Great Books-college, till exempel St. John's College i Annapolis, Maryland och Thomas Aquinas College i Santa Paula, Kalifornien. Andra lärosäten erbjuder kurser och program som är helt eller delvis inriktade på läsning och diskussion av klassiska verk, vilka ibland kallas The Great Conversation.

Samtidigt var Hutchins och Adler tydliga med att *liberal education* inte skulle vara ett privilegium för eliten. Tvärtom måste en sådan fri och frigörande utbildning spridas till så många människor som möjligt. Även detta kom i någon mån att ske, först och främst genom de läsecirklar (*reading groups*) som från 1950-talet och framåt organiserades av Great Books Foundation. I framför allt Chicago men också i andra städer uppstod ett mycket stort antal läsecirklar där deltagarna i vanligtvis små grupper diskuterade valda delar av *Great Books of the Western World*. Även här fanns det tydliga regler om hur man skulle ta sig an böckerna. Enligt den så kallade *shared inquiry method* som sanktionerades offentligt av Great Books Foundation var cirkeldeltagarna tvungna att hålla sig till fyra regler när de träffades för att diskutera de böcker som de hade kommit överens om att läsa. För det första fick bara de yttra sig som faktiskt hade läst den aktuella texten. För det andra skulle enbart den valda boken och ingenting annat diskuteras. För det tredje skulle stöd för de ståndpunkter och åsikter som fördes fram om texten hämtas från samma text. Slutligen, för det fjärde, skulle cirkelledaren själv bara ställa frågor, inte besvara dem.[37]

Konceptet med att läsa och diskutera de stora böckerna på det här sättet blev framgångsrikt. Snart spreds cirkelverksamheten inte bara över stora delar av USA utan också till flera andra länder. 1956 lär det

---

[36] Lacy (2013), s. 91.

[37] Taylor (2007), s. 14. Great Books Foundation organiserar fortfarande sådana läsecirklar, se www.greatbooks.org/about/. Under rubriken "Mission" kan man läsa där: "The Great Books Foundation is an independent nonprofit educational organization whose mission is to advance the critical, reflective thinking and social and civic engagement of readers of all ages through Shared Inquiry™ discussion of works and ideas of enduring value" (2015-09-30). Om bokcirklar i Chicago, se även Nussbaum (2013), s. 261.

ha funnits drygt 1 700 läsecirklar över hela världen, och fem år senare över 3 100 med sammantaget inte mindre än 47 000 deltagare.[38] Läsningen av och diskussionerna om *Great Books of the Western World* utvecklades med andra ord till en sorts folkrörelse, låt vara att majoriteten av deltagarna var välutbildade med stort socialt och kulturellt kapital. I en empirisk studie från början av sextiotalet konstaterades det att av de undersökta studiecirklarna hade 84 procent av deltagarna studerat på college, medan motsvarande siffra för den amerikanska befolkningen i stort var 14 procent.[39]

Även om böckerna fortsatte att sälja i stora upplagor under femtiotalet och en bit in på sextiotalet började hela konceptet med Great Books snart att kämpa i motvind. För många unga människor på 1960-talet framstod *Great Books of the Western World* som en relik från en svunnen tid och som en inkarnation av mycket som de själva tog avstånd från. Var det inte här helt enkelt fråga om en äldre generation som med stöd i traditionen talade om för dem vad de skulle läsa och hur de skulle tänka?

Dessa ungdomars misstro, för att inte säga aversion, mot Adler och Hutchins var ömsesidig, åtminstone från Adlers sida. Han beklagade sig över de obildade ungdomarna som i stället för att studera klassiska böcker protesterade mot det mesta och försökte leva i nuet på det mest enfaldiga sätt. Även om det kan vara befogat att kritisera sådant som kriget i Vietnam, rasism och den utbredda fattigdomen borde de revolterade ungdomarna enligt Adler inse att exakt samma principer som ligger till grund för den typen av samhällskritik kan vändas mot dem själva. De legitima, rationella principerna skulle i själva verket kunna

> hjälpa dem att förstå vad det är som är fel med att vara en beatnik, en hippie, en från förnuftet självalienerad flykting, eller en undflyende existentialist – fel på ett sätt som kan ruinera ett mänskligt liv – eller vad som är fel med överdriven njutning av sex, vad som är fel med psykedelisk eskapism, med försöken att utvidga det sinnliga livet men inte det andliga livet, eller vad som är fel med ren emotionalism och med förkastandet av förnuftet, och så vidare.[40]

---

[38] Lacy (2013), s. 71.
[39] Davis (1961), s. 32.
[40] Adler (1996), s. 230–231; citeras även i Lacy (2013), s. 102f.

Med sin idealisering av den västerländska lärda traditionen, de stora böckerna och döda vita europiska män tycktes Great Books verkligen höra till en värld som var på väg att försvinna, eller som i alla fall var mer ifrågasatt än någonsin tidigare.

Paideiaprojektet: demokrati och utbildning

Från slutet av sjuttiotalet och framåt försökte Adler emellertid åter kanalisera sin samtidskritik och vantrivsel i kulturen i ett mer konstruktivt projekt. Från ungefär samma tid som Hutchins dog (1977) började Adler igen intressera sig för utbildningsfrågor efter att under det närmast föregående decenniet ha ägnat sig åt annat (inte minst utvecklade han en form av common sense-filosofi), och 1979 bildade han den så kallade Paideiagruppen, *The Paideia Group*, tillsammans med Jacques Barzun, Ruth B. Love, Charles Van Doren och ett knappt tjugotal andra. Denna gång var det varken den högre utbildningen eller den frivilliga folkbildningen vid sidan av de traditionella formella utbildningsinstitutionerna som stod i fokus för Adlers intresse, utan själva grundskolan, från elementary school till high school. Det var den han tillsammans med övriga medlemmar i Paideiagruppen nu ville reformera.

Under första hälften av åttiotalet publicerade Adler tre böcker tillsammans med gruppen, vilka presenterade projektet och försökte visa hur det skulle kunna genomföras i praktiken: *The Paideia Proposal* (1982), *Paideia Problems and Possibilities* (1983) och *The Paideia Program* (1984).[41] I den första boken skriver Adler på gruppens vägnar att de vänder sig till alla amerikaner som bryr sig om det offentliga utbildningsväsendets framtid, däribland de föräldrar som beklagar den samtida skolans förfall, de lärare som till följd av inte minst de tilltagande disciplinproblemen kan ägna mindre och mindre tid åt själva undervisningen och till alla de medborgare som med goda skäl befarar en framtid där många varken kommer att rösta eller bemöda sig om att förstå tidens stora frågor. Det allmänna förfallet i utbildningen måste helt enkelt stoppas och därför är det nödvändigt med grundläggande skolreformer som syftar till att ge samtliga barn bättre intellektuella

[41] Adler (1998); Adler (1983); Adler (1984).

förutsättningar och som på samma gång skapar bättre villkor för utvecklingen av både ekonomin och de demokratiska institutionerna. Ambitionerna med projektet är minst sagt högt ställda.

Från Hutchins och Adlers gamla antagonist Dewey hämtade Paideiagruppen inspiration till att koppla samman de båda begreppen demokrati och utbildning. Det revolutionerade budskapet i Deweys bok med samma namn – *Demokrati och utbildning* – från 1916, noterar Adler nu, ”var att ett demokratiskt samhälle måste tillhandahålla lika utbildningsmöjligheter inte bara genom att ge alla barn samma kvantitet offentlig utbildning – lika många år i skolan – utan också ge dem alla, utan undantag, samma kvalitet i utbildningen”.[42] Första hälften av målsättningen har redan uppfyllts såtillvida att alla amerikanska barn numera är ålagda att gå tolv år i skolan, fram till och med high school. De kvalitativa olikheterna är däremot fortfarande väldigt stora och det är framför allt inom det området som förbättringar behöver ske, i enlighet med Hutchins gamla ideal om att den bästa utbildningen för de bästa är den bästa utbildningen för alla. Och precis som i Hutchins och Adlers tidigare skrifter om den högre utbildningen konstateras det nu även för grundskolans del att yrkesutbildning inte är tillräcklig. Därmed inte sagt att skolan ska vara helt teoretiskt inriktad. Både teori och praktik behövs, men huvudsyftet kan inte begränsas till att utbilda eleverna för specifika yrken.

Snarare än att vara snävt inriktade på barnens och ungdomarnas framtida professioner ska skolstudierna förbereda dem för ett aktivt medborgerligt liv genom att låta dem förvärva vissa generella intellektuella och sociala grundförmågor samt ge dem förutsättningar för att kunna ta tillvara de möjligheter till personlig utveckling som kommer att erbjudas dem genom livet. I skolan och andra formella utbildningsinstitutioner sker bara en liten del av människans lärande. Till skillnad från utbildningen i skolan tar lärandet aldrig slut och det är i det avseendet fråga om en livslång process.

Hade ordet bildning funnits på engelska skulle Paideaigruppen troligtvis ha använt det. Nu talar de i stället ömsom om lärande (*learning*), ömsom om uppfostran och utbildning (*education*), medan namnet på gruppen är taget från det antika grekiska ordet för bildning

[42] Adler (1982), s. 4.

och kultur, *paideia*. I likhet med såväl de klassiska tyska bildningstänkarna som Aristoteles och många andra antika uppfostringsteoretiker framhåller företrädarna för Paideiagruppen att hela människan bör utvecklas på ett så harmoniskt sätt som möjligt. Men i högre grad än hos de förra finns det hos Adler och hans kollegor ett demokratiskt patos: skolan ska vara till och se likadan ut för alla.

Av den anledningen kräver de att valfrihet och specialisering ska tillåtas först från collegenivån och uppåt. Undantaget som bekräftar regeln gäller andraspråket. Alla elever ska nämligen studera ett främmande språk, och tillsammans med sina föräldrar bör de då själva få välja om det ska vara latin, franska, spanska, tyska, kinesiska eller något annat. I övrigt ska studiegången från elementary school till high school var densamma för alla och envar.

Tillsammans med litteratur och estetiska ämnen utgör språk (både modersmål och främmande språk) det första av tre övergripande ämnesområden. De andra två är dels matematik och naturvetenskap, dels historia, geografi och samhällsvetenskaper. Inom alla tre ämnesområden ska eleverna å ena sidan lära sig vissa baskunskaper och å andra sidan förvärva intellektuella färdigheter som att läsa, skriva, tala, lyssna och räkna. Medan baskunskaperna företrädesvis erövras genom läroböcker och föreläsningar, måste elevernas egen aktivitet stå helt i fokus vid utvecklande av de generiska färdigheterna. Där blir lärarens roll att coacha, handleda och utforma lämpliga övningar som på olika sätt aktiverar eleverna.

Vid sidan av förvärvandet av baskunskaperna och färdigheterna finns ytterligare ett övergripande lärandemål och det är att eleverna ska få en vidgad och fördjupad förståelse av betydande idéer och värden. I linje med Adlers och Hutchins gamla ideal sägs detta bäst kunna ske genom läsning av och diskussioner om klassiska böcker med det sokratiska samtalet som undervisningsform. Läraren ska då nöja sig med att ställa frågor och leda diskussionen medan eleverna får försöka komma fram till rimliga svar.[43]

Allt som allt innebär detta att Paideiagruppen förespråkar en humanistisk, icke-specialiserad och icke professionsinriktad skola, genomsyrad av en demokratisk jämlikhetstanke och ytterst syftande till

[43] Se Adler & Van Doren (1984) och Lindström (2005).

att ge barnen och ungdomarna en fördjupad förståelse av sig själva och den värld i vilken de lever. Under första hälften av 1980-talet öppnades de första så kallade Paideiaskolorna i Atlanta och Chicago. De var tänkta som en sorts mönsterskolor som till punkt och pricka, både till form och innehåll, skulle följa de rekommenderade riktlinjerna och som andra skolor sedan skulle bli inspirerade av och ta efter. Tanken var att en reformrörelse på så sätt skulle växa fram utifrån Paideiaskolorna för att i förlängningen förändra det amerikanska skolsystemet. Till sist skulle hela utbildningsväsendet från elementary school till college komma att präglas av *liberal education*. Det var det som var målet.[44]

Ytterligare några mönsterskolor kom snart att inrättas och vid slutet av 1980-talet inledde Paideiagruppen ett akademiskt samarbete med University of North Carolina, Chapel Hill. Trots detta utvecklades det hela inte på det sätt som Adler hade hoppats. Det blev aldrig några storslagna offentliga skolreformer i enlighet med Paideiaprogrammets förslag. Snarare tilltog de tendenser i skolväsendet som Adler och de andra i Paideiagruppen vände sig mot. Något genuint demokratiskt utbildningssystem finns fortfarande inte. I stället för att minska har utbildningsklyftorna bara ökat alltsedan 1980-talet, i både USA och andra delar av västvärlden.

Förstelnade ideal i en föränderlig värld

Med undantag för framför allt Adlers demokratiska patos och kamp för en jämlik skola skulle många av hans andra ideal inte visa sig ha framtiden för sig, i alla fall inte i den form i vilken han uttryckte dem. Detta blev särskilt tydligt i samband med att en andra, utökad upplaga av *Great Books of the Western World* publicerades under hans ledning 1990. Den nya upplagan bestod av sextio volymer i stället för femtiofyra som den första. De sex nya volymerna var alla inriktade på 1900-talet, men en del ändringar gjordes också i de tidigare banden. Även om det västerländska perspektivet var lika starkt som i förstautgåvan, liksom inriktningen på enbart ”vita” författare, inkluderades nu vissa kvinnliga författare, som Jane Austen och Virginia Woolf.[45]

---

[44] Se vidare Mulcahy (2008).

[45] Medan romaner som Laurence Sternes *Tristan Shandy* och Henry Fieldings *Tom Jones* fick utgå, tillkom texter av bland andra Jean Calvin, Erasmus av Rotterdam,

Ändringarna var dock alldeles för begränsade för att verket inte skulle bli utsatt för en massiv kritik när det publicerades mitt under det amerikanska så kallade Cultural War (eller Cultural Wars, båda formerna förekommer). Utan att gå in på all den kritik som riktades mot den nya upplagan av *Great Books of the Western World* kan man konstatera att Adler visade sig vara oförmögen att försvara urvalet. Det enda han gjorde var att hänvisa till de urvalskriterier som redan hade legat till grund för förstautgåvan nästan fyrtio år tidigare och som han fortfarande höll fast vid.[46] I övrigt svarade han oerhört dumt på den kritik som fördes fram emot att bara fyra av sammanlagt 130 författare var kvinnor, att inga afrikansk-amerikanska tänkare eller författare var representerade, lika lite som några författare från Sydamerika, Afrika eller Asien. När Adler i en intervju fick frågan om frånvaron av olika etniciteter svarade han:

> Om det inte är med några latinamerikaner så är det för att ”Octavio Paz inte rekommenderade några”.
>
> Inga svarta? ”De har inte skrivit några bra böcker.”
>
> Alltför eurocentriskt? ”(Asiater) kom till väst och gör bäst i att lära sig den västerländska kulturen. Om de ville förbli japanska skulle de ha stannat i Japan.”[47]

Ett uttalande som detta vittnar inte bara om extremt dåligt omdöme. Det är omöjligt att inte betrakta det som något annat än rasistiskt. Därmed inte sagt att Great Books-ideologin som sådan skulle vara rasistisk. Däremot visar det inskränkta uttalandet på vad som kan sägas vara

---

Alexis de Tocqueville, Jane Austen, George Eliot, Charles Dickens och Henrik Ibsen. Av de sex nya volymerna om 1900-talet ägnades en åt filosofi (med tänkare som John Dewey, Bertrand Russell, Martin Heidegger med flera), en åt naturvetenskaper (däribland Albert Einstein och Niels Bohr), två åt historia, antropologi och samhällsvetenskaper (Max Weber, John Maynard Keynes, Johan Huzinga, Claude Lévi-Strauss med flera) och de två sista åt skönlitteratur (från Henry James och Joseph Conrad till George Orwell och Samuel Beckett).

[46] Lacy (2013), s. 204. Jag har för avsikt att återkomma till den debatten i en artikel med fokus på de utmaningar som därmed ställdes på olika *liberal education*-försvarare och hur Nussbaums *Cultivating Humanity* från 1997 kan läsas som ett svar på den kritik som under *Cultural Wars* framfördes av såväl postmoderna som postkoloniala och feministiska teoretiker. Se även Casement (1996) och Karlsohn (2009).

[47] Citerat efter Lacy (2013), s. 212.

ett generellt grundproblem med hela den här ideologin, nämligen dess essenstänkande och universalistiska anspråk.

Den tro på den mänskliga naturens oföränderlighet och de västerländska värdenas universalitet som finns hos både Adler och Hutchins ter sig idag högst problematisk. Utifrån ett marxistiskt perspektiv framstår den i grund och botten som ett uttryck för borgerliga klassintressen, och ur ett postkolonialt perspektiv är det bara alltför tydligt att *Great Books of the Western World*, i såväl sin första som sin andra upplaga, är helt i linje med den gamla västerländska kolonialpolitik som under århundranden använts förtryckande i både USA och andra delar av världen. Om inte helt överges så måste universalismen i Great Books tappning i varje fall radikalt problematiseras. Detsamma gäller för många av de andra normer och värden som Hutchins och Adler utgick från i sina smakfostrande och demokratifostrande försök att få såväl elever och studenter som vuxna människor utanför de formella utbildningsinstitutionerna att ägna mer tid åt den stora litteraturen. Vad som behövs idag, kan man invända mot hela Great Books-ideologin, är mer normkritik och normkreativitet, mindre normbekräftelse och normreproducering, mer dissensus, mindre konsensus.

På något sätt tänker sig Hutchins och Adler att de stora böckerna inte bara förkroppsligar hela den västerländska traditionen. Klassikerna är för dem överhuvudtaget nära relaterade till en mängd olika positiva värden och begrepp som kunskap, frihet, kommunikation och demokrati. Enligt Great Books-ideologin finns det en stor familjelikhet mellan alla dessa begrepp; det ena ger det andra som leder till det tredje. Den bildade människa som tar del av och lever med den stora litteraturen tänks också vara en god medborgare. De som inte har de önskvärda kunskaperna och inte har läst eller ens är intresserade av att läsa de klassiska böckerna framstår däremot som sämre medborgare – ja, implicit också som sämre människor.

Förvisso förde Adler och Hutchins konsekvent fram sin gemensamma vision om ett utbildningssystem genomsyrat av *liberal education* i liberalismens och demokratins namn. Men ju längre tiden gick samtidigt som deras ideal inte förändrades utan snarare förstelnade kom visionen alltmer att framstå som konservativ för att inte säga reaktionär, som en dröm om en tid som flytt eller ett tillstånd som aldrig funnits och

aldrig skulle komma att finnas.[48] Vad de först som sist vägrade att inse var att de levde i ett samhälle där traditionen i allt väsentligt hade förlorat sin auktoritet.[49] I dagens pluralistiska och föränderliga samhälle kan traditionen i sig inte legitimera vare sig den ena utbildningsformen eller den andra. Återigen var det de universalistiska anspråken som ledde Adler och Hutchins fel. För givetvis kan studiet av klassiska böcker vara en viktig del av en utmärkt utbildning för många. Men som ett allt annat exkluderande helhetskoncept kan *Great Books of the Western World* på intet sätt sägas vara den bästa utbildningen för alla.

Litteratur

Adler, Mortimer J. (1940), *How to Read a Book. The Art of Getting a Liberal Education*. New York: Simon and Schuster.

– (1941), *Konsten att läsa en bok*, övers. Alf Ahlberg. Stockholm: Bonniers.

– (1952), *The Great Ideas. A Syntopicon of Great Books of the Western World*, vol. 2–3 av *Great Books of the Western World*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.

– (1958–1961), *The Idea of Freedom. A Dialectical Examination of the Conceptions of Freedom*, 2 vol. New York: Doubleday.

– (1983), *Paideia Problems and Possibilities*. New York: Collier Book.

– (red.) (1984), *The Paideia Program*. New York: Collier Books.

– (1988), *Reforming Education. The Opening of the American Mind*, red. Geraldine Van Doren. New York: Macmillan.

– (1992), *A Second Look in the Rearview Mirror. Further Autobiographical Reflections of a Philosopher at Large*. New York: MacMillan.

– (1996), *The Time of Our Lives. The Ethics of Common Sense*, with an Introduction by Deal W. Hudson. New York: Fordham University Press.

– (1998), *The Padeia Proposal. An Educational Manifesto*. New York: Touchstone.

Adler, Mortimer J. & Van Doren, Charles (1984), ”The Conduct of Seminars”, i: Adler (red.), *The Paideia Program. An Educational Syllabus*. New York: Collier Books, s. 15–31.

Arendt, Hannah (1996), *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande*, övers. Annika Ruth Persson. Göteborg: Daidalos.

[48] Två andra exempel – ett tidigare och ett senare – där ett hyllande av *liberal education* går hand i hand med ett förkastande av samtiden är Leo Strauss och Allan Bloom. Se Strauss (1985); Bloom (1997). Lacy (2013), s. 193, påpekar dock att Adler delvis tog avstånd från Bloom. Jämför även Adler (1988).

[49] Se vidare Hannah Arendts båda essäer ”Traditionen och den moderna tiden” och ”Vad är auktoritet?” i Arendt (1996).

Aristoteles (2012), *Den nikomachiska etiken*, övers. Mårten Ringbom. Göteborg: Daidalos.
Arnold, Matthew (1966), *Culture and Anarchy*, red. J. Dover Wilson. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Bloom, Allan (1997), *The Closing of the American Mind. How Higher Education has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: Simon and Schuster.
Bloom, Harold (1994), *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. New York: Harcourt Brace.
– (2000), *Den västerländska kanon. Böcker och skola för eviga tider*, övers. Staffan Holmgren. Stockholm/Stehag: Symposion.
Born, Daniel (2011), ”Utopian Civic-Mindedness. Robert Maynard Hutchins, Mortimer Adler, and the Great Books Enterprise”, i: DeNel Rehberg Sedo (red.), *Reading Communities from Salons to Cyberspace*. New York: Palgrave Macmillan, s. 81–100.
Burman, Anders (2011), ”Att lära av Liberal Education”, i: Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist & Håkan Forsberg (red.), *Tvära möten. Om utbildning och kritiskt lärande*. Huddinge: Södertörns högskola, s. 53–74.
– (2014a), *Pedagogikens idéhistoria. Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. Lund: Studentlitteratur.
– (2014b), ”Fantasin till makten! Sextiotalets estetiska sensibilitet och konstnärliga gränsöverskridningar”, i: Anders Burman & Lena Lennerhed (red.), *Tillsammans. Politik, filosofi och estetik på 1960- och 1970-talen*. Stockholm: Atlas, s. 231–261.
Burman, Anders & Mehrens, Patrik (red.) (2011), *Det goda lärandet. En antologi om liberal ars education*. Lund: Studentlitteratur.
Casement, William (1996), *The Great Canon Controversy. The Battle of the Books in Higher Education*. New Brunswick & London: Transaction Publishers.
Davis, James A. (1961), *Great Books and Small Groups*. New York: The Free Press of Glencoe.
Eldelin, Emma (2006), *”De två kulturerna” flyttar hemifrån. C. P. Snows begrepp i svensk idédebatt 1959–2005*. Stockholm: Carlsson.
Eliot, T. S. (1948), ”Vad är en klassiker?”, i: *Vad är en klassiker? och andra essayer*, övers. Daniel Andreae. Stockholm: Norlin, s. 5–34.
Great Books Foundation, <http://www.greatbooks.org> [2015-09-30].
Greenberg, Clement (2000), ”Avantgarde och kitsch”, i: Tom Sandqvist (red.), *Avantgardet*. Göteborg: Paletten, s. 16–29.
Hook, Sidney (1987), *Out of Step. An Unquiet Life in the 20th Century*. New York: Harper & Row.
Horkheimer, Max & Theodor W. Adorno (1997), *Upplysningens dialektik. Filosofiska fragment*, övers. Lars Bjurman & Carl-Henning Wijkmark. Göteborg: Daidalos.

Hutchins, Robert Maynard (1952), *The Great Conversation. The Substance of a Liberal Education*, vol. 1 av *Great Books of the Western World*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
– (2008), *Some Observations on American Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
– (2009), *The Higher Learning in America*, with a New Introduction by Harry S. Ashmore. New Brunswick & London: Transaction Publishers.
Karlsohn, Thomas (2009), ”Kanon och kritik. En debatt och några eftertankar”, i: Katarina Leppänen & Mikela Lundahl (red.), *Kanon ifrågasatt. Kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Hedemora: Gidlunds, s. 232–270.
Lacy, Tim (2013), *The Dream of a Democratic Culture. Mortimer J. Adler and the Great Books Idea*. New York: Palgrave Macmillan.
Lindström, Lars (2005), ”Sokrates och samtalskonsten”, i: Anna Forsell (red.), *Boken om pedagogerna*, 6 uppl. Stockholm: Liber, s. 41–71.
Lovejoy, Arthur O. (1936), *The Great Chain of Being. A Study of the History of an Idea*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Mehrens, Patrik (2006), *Learning from Liber Arts Education. Ideas for the Improvement of Undergraduate Education in Sweden*. Uppsala: Uppsala universitet.
Mulcahy, D. G. (2008), *The Educated Person. Toward a New Paradigm for Liberal Education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
Newman, John Henry (1982), *The Idea of a University. Defined and Illustrated: 1. In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin, 2. in Occasional Lectures and Essays Addressed to the Members of the Catholic University*, red. Martin J. Svaglic. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
Nussbaum, Martha C. (1997), *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
– (2013), *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.
O’Hear, Anthony & Sidwell, Marc (2009), ”Introduction”, i: O’Hear & Sidwell (red.), *The School of Freedom. A Liberal Education Reader from Plato to the Present Day*. Exeter & Charlottesville: Imprint Academic, s. 5–28.
Snow, C. P. (1961), *De två kulturerna*. Uppsala & Malmö: Verdandi.
Strand, Daniel (2014), ”Kolonialismen. Ett ofullbordat projekt. Den amerikanska moderniseringsteorins upplysningsfilosofiska rötter”, i: Anders Burman & Inga Sanner (red.), *Upplysningskritik*. Stockholm/Höör: Symposion, s. 112–123.
Strauss, Leo (1995), *Liberalism Ancient and Modern*. Chicago: University of Chicago Press.

Taylor, Joan Bessman (2007), *When Adults Talk in Circles. Book Groups and Contemporary Reading Practices.* Urbana, Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.

Författarpresentation

Anne Berg

Anne Berg är FD i historia och verksam som universitetslektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Hon har i första hand forskat om nationalism, klassformering och den statliga finansieringen av icke-formell självbildning inom den tidiga arbetarrörelsen och även dess demokratiska funktioner.

Annelie Bränström Öhman

Annelie Bränström Öhman är professor i litteraturvetenskap och i genusvetenskap med inriktning mot humaniora vid Umeå universitet (vid Institutionen för kultur- och medievetenskaper och vid Umeå Centrum för Genusstudier). Hon är även verksam som kulturskribent. I sin forskning har hon främst rört sig i de tre fälten feministisk teori, emotioner och kreativt akademiskt skrivande. Hon har skrivit flera böcker, bland annat om Rut Hillarps erotiska lyrik och om Sara Lidmans författarskap.

Anders Burman

Anders Burman, docent i idéhistoria vid Södertörns högskola och forskare vid Uppsala universitet, forskar bland annat om olika bildningstraditioner, hegeliansk marxism och postmodernismens idéhistoria. Bland hans senare publikationer märks läroboken *Pedagogikens idéhistoria. Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år* och antologierna *Hans-Georg Gadamer och hermeneutikens aktualitet*, *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser* och *Den reflekterade erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*.

Samuel Edquist

Samuel Edquist är docent i historia och verksam som universitetslektor i ABM-ämnen vid Uppsala universitet. I sin forskning har han till stor del studerat nationalism, historiebruk och svenska folkrörelser, och han avslutar för närvarande två forskningsprojekt om folkbildning (rörande statsbidrag respektive demokratifostran) och ett projekt om

gallring och bevarande i svenskt arkivväsende. Under 2016 inleder han ett forskningsprojekt om sekretess och personlig integritet.

Henrik Nordvall

Henrik Nordvall är docent i pedagogik och verksam som lektor i vuxenpedagogik vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande vid Linköpings universitet. Han är även föreståndare för *Mimer – Nationellt program för folkbildningsforskning* och har bedrivit forskning främst med inriktning mot folkbildning och politiska rörelser.

Kerstin Rydbeck

Kerstin Rydbeck är professor i biblioteks- och informationsvetenskap och dekan för Historisk-filosofiska fakulteten, Uppsala universitet. Forskningen är litteratursociologiskt inriktad och har bland annat behandlat nykterhetsrörelsen som litterär institution och genusaspekter av folkbildningshistorien. Hon har även arbetat med forskningscirklar som metod för en evidensbaserad biblioteks- och informationsvetenskaplig praktik (EBLIP). En pågående studie behandlar bokcirkelverksamhet i Sverige idag.

Register

ABF 22, 26, 31
Adler, Mortimer J. 13, 73, 75–82, 85–98
Adorno, Theodor 89
Adult education 21, 23, 24, 30, 50
Ahlberg, Alf 77
Alakoski, Susanna 61
American Catholic Philosophical Association 77
Analytisk läsning 78, 79
Arbetarinstitut 20
Arbetarrörelse 44, 46, 47
Aristoteles 76, 77, 86, 94
Arkimedes 85
Arnold, Matthew 74
Artes liberales 71
Arvidson, Lars 46
Austen, Jane 86, 95, 96
Bach, Johan Sebastian 63
Balzac, Honoré de 86
Barzun, Jaques 92
Baudelaire, Charles 86
Beckett, Samuel 96
Berg, Anne 11, 19, 56, 68
Bildning 12, 13, 18, 21, 22, 25, 30, 32, 35, 44, 47, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 71, 85, 93
Bildningscirklar 50
Bildningsgång 56, 66, 67
Bildningsideal 36, 55, 71, 72, 73
Bildningsresa 61, 62, 64, 68
Bildningstidskrift 44, 46, 50, 51
Bildningstradition 55, 66, 68, 71, 72
Binchy, Maeve 67
Björk, Nina 59
Bloom, Harold 74
Bohr, Niels 96
Bourdieu, Pierre 50, 89
Bränström Öhman, Annelie 12
Brontë, Charlotte 86
Brunnsviks folkhögskola 31
Burman, Anders 12–13
Byggmästar, Eva Stina 60, 63
Calvin, Jean 95
Cavendish, Margaret 86
Centralbyrån i Göteborg för populära vetenskapliga föreläsningar 20
Christine de Pizan 86
Civilsamhället, civila sektorn 17, 19, 30
Columbia University 75, 76
Conrad, Joseph 96
Cultural War(s) 96
Darwin, Charles 75, 79, 85
Dewey, John 82, 83, 93, 96
Dickens, Charles 96
Diderot, Denis 86
Edquist, Samuel 10–11, 47, 50
Einstein, Albert 75, 96
Ekelöf, Maja 66, 67
Eliot, Charles W. 74, 75
Eliot, George 96
Eliot, T. S. 74
Erasmus av Rotterdam 95

Erskine, John 75
Estetiska ämnen 27, 29, 30
Euklides 85
Faraday, Michael 85
Ferrer, Alejandro Tiana 22
Fielding, Henry 95
Flaubert, Gustave 86
Flyttande folkhögskolekurs 20
Folkbibliotek 19, 20, 21, 30, 33, 47, 57, 58, 61, 68, 71
Folkbildare 17, 35, 56
Folkbildningens gränsdragningsnämnd (FGN) 28, 29
Folkbildningsetos 32, 34
Folkbildningsförbundet 18, 20
Folkbildningsintellektuell 66, 67, 68
Folkbildningsmöten 20
Folkbildningsorganisationer, -institutioner 11, 17, 25, 26, 33, 34, 36, 46, 47
Folkbildningsrådet 19, 20, 24, 35
Folkbildningsreform 28, 29, 32
Folkbildningsutredning 18, 20
Folkhögskola 9, 17, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 46, 47, 50, 52, 71
Folkhögskoleutredning 32
Folkrörelse 9, 18, 19, 30, 31, 32, 47, 91
Folkundervisning 21, 22
Föreläsning, föreläsningsverksamhet 17, 19, 20, 21, 29, 33, 35, 47, 52, 94
Föreningen vetenskap och folkbildning 35
Formal adult education 23, 36
Fourier, Jean-Baptiste Joseph 85
Freire, Paolo 22, 48
Freud, Sigmund 75
Fritidsgrupper, fritidsverksamhet 27, 28, 30
Fritidsledare 21, 25, 26
Galenos 85
García Lorca, Federico 63
General education 83, 84
Gibbon, Edward 86
Göransson, Bengt 60
Great Books 13, 71–77, 81–82, 84–98
Great Books Foundation 85, 90
Greenberg, Clement 89
Grundskola 23, 25, 72, 82, 92, 93
Gustavsson, Bernt 46
Gymnasieutbildning 23, 24, 25
Hagerman, Maja 17
Haraway, Donna 66
Heidegger, Martin 96
Hemgårdsrörelsen 28
Hippokrates 85
Högre utbildning 25, 58, 71, 82, 83, 84, 89, 92, 93
Homeros 75
Horkheimer, Max 89
Huizinga, Johan 96
Humboldt, Wilhelm von 71
Hutchins, Robert Maynard 13, 72–74, 76–77, 82–98
Ibsen, Henrik 86, 96
Icke-formell självbildning 11–12, 43, 45, 50, 51, 52, 56, 67, 68
Informal education 23
IOGT 26
James, E. L. 67
James, Henry 96
James, William 75
Jordbrukare-ungdomens förbund (JUF) 26
Kanonlitteratur 74

Key, Ellen 67
Keynes, John Maynard 96
Kiosklitteratur 58
Kirkegaard, Søren 86
Klassiker(litteratur) 73, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 85, 86, 89, 90, 94, 97
Kommunal vuxenutbildning (Komvux) 21, 23, 27, 32
Kopernikus, Nikolaus 85
Kulturprogram, -verksamhet 19, 20, 29, 30, 33, 34, 35, 36
Kunskapslyftet 26
Kushner, Tony 74
Landsting 30
Länsbildningsförbund 33
Lantmannaskola 26
Larsson, Lisbeth 67
Läsecirkel, bokcirkel, läsargemenskap 13, 33, 34, 72, 90, 91
Lavoisier, Antoine Laurent de 85
Lévi-Strauss, Claude 96
Liberal arts college 72, 73, 84, 90
Liberal education 13, 71, 72, 76, 77, 81, 82, 84, 85, 90, 95, 96, 97
Lidman, Sara 12, 55–68
Lindström, Fredrik 9, 17
Linné, Carl von 63
Love, Ruth B. 92
Lovejoy, Arthur 88
Luther, Martin 86
Malmberg, Denise 68
Mårten, Isak 57
Mårtensson, Didrik 57, 59, 64
Medborgarbildning 26, 44
Medborgarskolan 31
Moran, Caitlin 67, 68
Musikcirkel 30, 33
Myreböe, Synnöve 71
New Criticism 80
Newman, John Henry 72, 76
Newton, Isaac 85
Nietzsche, Friedrich 86
Nikomachiska etiken 76
Non-formal adult education 21, 23, 24, 32, 35, 36
Non-formal eduction 24, 50
Nordberg, Karin 68
Norrbottens bildningsförbund 63
Nussbaum, Martha C. 55, 71, 76
Nyhumanism 71, 72,
Nykterhetsrörelse 47
Omdömen 24, 27
Orwell, George 96
Paideiagruppen 92–95
Paz, Octavio 96
Popular education 21, 22, 23, 35, 50
Populärvetenskap 10, 17, 20, 21, 33, 35, 80
Progressivism 82
Ptolemaios 85
Quadrivium 72
Radway, Janice 67
Renan, Ernest 75
Renström, familjen 59
Rosling, Hans 17
Russell, Bertrand 96
Rydbeck, Kerstin 68
Sällskapet för nyttiga kunskapers spridande 48
Sapfo 86
Schauberger, Viktor 64
Schopenhauer, Arthur 86
Self-education 50
Shakespeare, William 86
Shared inquiry method 90
Självbildning 18, 22, 46, 51, 52, 56

Skolöverstyrelsen (SÖ) 25, 27, 28
Skönlitteratur 12, 55, 58, 66, 75, 78, 96
Smith, Adam 79
Snow, C. P. 85
Sociala rörelser 22, 34
Sokratiska samtalet 94
Sörbom, Per 44
Spillane, Mickey 62
Statsbidrag 9, 11, 17, 19, 20, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 47, 52
Steele, Tom 44
Stendal [Henri Beyle] 86
Sterne, Laurence 95
Strindberg, August 86
Strömquist, Liv 68
Studiecirkel, studiecirkelverksamhet 9, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 46, 52, 71, 91
Studieförbund 9, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 71
Studieförbundet Vuxenskolan 31
Studiefrämjandet 23
Sundgren, Gunnar 51
Svenska för invandrare (SFI) 26
Svenska kyrkan 31, 52
Svenska landsbygdens studieförbund (SLS) 26
Sveriges allmänna biblioteksförening (SAB) 57
Swedenborg, Emanuel 62
Syntetisk läsning 78, 79
Thomas av Aquino 76, 77, 80
Thomism 77
Tocqueville, Alexis de 96
Tolkutbildning 21, 26, 33
Tøsse, Sigvart 46
Trivium 71, 84
Ungdomsverksamhet 19, 28, 30, 33, 36
University of California 75
University of Chicago 75
University of North Carolina 95
Uppsala universitet 56
Väckelserörelse 56
Van Doren, Charles 92
Värderande läsning 78, 79
Västra Sveriges folkbildningsförbund 20
Vergilius 74
Voltaire, François de 86
Vuxenutbildning 19, 21, 23, 24, 27, 29, 32, 34, 35
Vuxenutbildningsförordning 27
Weber, Max 96
Whitman, Walt 75
Winterson, Jeanette 67
Witt-Brattström, Ebba 66
Wollstoneraft, Mary 86
Woolf, Virginia 67, 86, 95
Yrkesutbildning 21, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 83, 93

Mimer

NATIONELLT PROGRAM FÖR FOLKBILDNINGSFORSKNING

Vad menas med folkbildning? Den korta men mångbottnade frågan utgör stommen i denna bok. Folkbildningsverksamheter, i form av studiecirklar och folkhögskolekurser, samlar årligen stora delar av Sveriges befolkning. Eftersom folkbildningen anses ha stor betydelse för demokratin i landet ges den ett betydande statsbidrag. Men folkbildning förstås ofta också som något mer än en beteckning på det avgränsade område som staten beviljar anslag. Begreppet kan laddas med en rad olika innebörder. Det kan dyka upp när någon försöker beskriva ett kunskapsförmedlande TV-program eller en forskare som lyckas göra sig hörd bland allmänheten. Det förekommer när biblioteken och andra kulturinstitutioners samhällsroll kommer på tal.

I boken presenteras fyra forskares synsätt på folkbildning med syftet att bidra till en diskussion om begreppets innebörder. En rad olika frågor behandlas: Vilka innebörder kan vi spåra hos begreppet så som det används i politik och folkbildningsverksamhet? Hur kan man tänka kring folkbildning som studieobjekt i forskning? Hur kan forskare inom dagens akademiska system, med dess fokus på artikelproduktion för smala prestigefyllda internationella tidskrifter, förhålla sig till folkbildning som ideal? Hur kan vi förstå skönlitteraturens betydelse för folkbildningen?

Boken vänder sig till forskare, folkbildare, studenter och andra som har ett intresse för folkbildning.

Kerstin Rydbeck, professor i biblioteks- och informationsvetenskap, och **Henrik Nordvall**, docent i pedagogik, är bokens redaktörer. **Anne Berg**, fil.dr. i historia, **Annelie Bränström Öhman**, professor i litteraturvetenskap, **Anders Burman**, docent i idéhistoria samt **Samuel Edquist**, docent i historia, medverkar med var sitt kapitel.

Mimers antologier