



GRUNDLAGD 1876 AV C. G. ESTLANDER



2022

ISSN 0015-248X (print)

ISSN 2670-2541 (online)



KULTUR EKONOMI POLITIK

---

**Redaktion**

Hanna Lindberg  
Ansvarig chefredaktör  
Emil Kaukonen  
Redaktionssekreterare

**Redaktionsråd**

Pia Maria Ahlbäck  
Martina Björklund  
Mats Börjesson  
Nina Kivinen  
Else-Britt Kjellqvist  
Bengt Kristensson Ugglå  
Tage Kurtén  
Kristina Malmio  
Sverker Sörlin  
Ulrika Wolf-Knuts

**Utgivare**

Föreningen Granskaren r.f. Åbo  
Ordförande Pekka Kettunen  
Jutta Ahlbeck  
Eva Costiander-Huldén  
Carina Gräsbeck  
Margrét Halldórsdóttir  
Jonas Lagerström  
Hanna Lindberg

**Formgivning**

Oy Graaf Ab

**Tryckning**

Oy Nordprint Ab

**Kontakt**

Redaktionen: [finsktid@abo.fi](mailto:finsktid@abo.fi)  
Prenumerationer: [pren-finsktid@abo.fi](mailto:pren-finsktid@abo.fi)

**Mer om oss**

[www.finsktidskrift.fi](http://www.finsktidskrift.fi)  
Instruktioner för skribenter:  
[www.finsktidskrift.fi/medverka/for-skribenter/](http://www.finsktidskrift.fi/medverka/for-skribenter/)  
Om prenumerationer: [www.finsktidskrift.fi/prenumerera/](http://www.finsktidskrift.fi/prenumerera/)

**Bidragsgivare**

Svenska Litteratursällskapet i Finland, Svenska Kulturfonden,  
Föreningen Konstsamfundet, Stiftelsen Emilie och Rudolf  
Gesellius fond för filantropiska och kulturella ändamål,  
William Thuring's Stiftelse, Kommerserådet Otto A. Malms  
Donationsfond, Waldemar von Frenckells stiftelse

---

## Innehåll 1/2022 Tema: Bildning och utbildning

---

<i>Chefredaktör Hanna Lindberg</i> 100 år av bildning och utbildning	5
<b>Essäer</b>	
<i>Janne Holmén</i> Läroplikt för bildning?	7
<i>Jan Hellgren</i> Kampen om röster och värderingar i den utbildningspolitiska diskussionen	13
<i>Jonas Ahlskog</i> Därför borde vi bry oss om bildningens frihet	27
<i>Birgit Schaffar</i> Slöjd och filosofi – de viktigaste skolämnena för en hållbar framtid	37
<i>Carl Johan Ljungberg</i> Klemens Metternich och den europeiska restaurationen	49
<b>Granskaren</b>	
<i>Cecilia Gustafsson</i> Att göra de marginaliserade synliga	59
<i>Anastasia Lapintie</i> Vem är den finländska fången?	62
<i>Lennart J. Lundqvist</i> Vem bär ansvaret för Dag Hammarskjölds död i "mörkrets hjärta"?	65
<i>Maria Ackrén</i> Det autonoma handlingsutrymmet för fallet Åland	68
<i>Anna Sundelin</i> 500 år av matglädje	71

---



## 100 år av bildning och utbildning

Föreningen Granskarens kulturseminarium ordnades i november 2021 på temat bildning och utbildning, där bland andra undervisningsminister Li Andersson talade om betydelsen och behovet av bildning samt utbildning i Finland. Utgångspunkten för seminariet var hundraårsjubileet av införandet av läroplikt. Därtill hör högkvalitativ utbildning till ett av Finlands varumärken och under de senaste decennierna har Finlands internationella rykte som ett land som kan erbjuda sina medborgare en jämlik och gedigen utbildning vuxit sig starkt. Under seminariet diskuterades bildningens och utbildningens historiska dimensioner och samtida utmaningar, och även vilka andra ideal än bildning som i dag präglar våra utbildningar. I det här numret av *Finsk Tidskrift* publicerar vi två av föredragen från seminariet, Janne Holmén och Jan Hellgrens, och dessutom kompletteras diskussionen om bildning och utbildning med bidrag av Jonas Ahlskog och Birgit Schaffar.

I numrets första essä diskuterar Janne Holmén den begreppshistoriska bakgrunden till bildning och dess motsvarighet på andra språk. Holmén visar på begreppets ursprung och de skiftningar det tagit under olika historiska perioder, samt även de skillnader i nyans och innebörd som olika språk bär med sig. I essän behandlas även införandet av läroplikten 1921 och vilken betydelse lagen hade (och inte hade) för spridningen av bildning och färdigheter.

Jan Hellgren anlägger ett annat perspektiv på bildning och utbildning och diskuterar vilken roll bildning har i dagens läroplaner. Hellgren utgår från sin erfarenhet av olika uppdrag inom

utbildningssektorn och frågar sig i vilken mån begreppet bildning över huvud taget är relevant i dagens skolvärld och i läroplanerna. Hellgren visar på de olika röster och perspektiv som gör sig hörda i diskussioner om skolans uppdrag samt hur olika paradigmer styr utarbetandet av läroplaner.

I Jonas Ahlskogs essä är fokus på den fria bildningen och dess betydelse för samtiden. Ahlskog klargör den begreppsliga distinktionen mellan bildning och utbildning, där bildningen är det personliga kultiverandet av kunskaper och idéer medan utbildningen är det mål- och formstyrda lärandet. Fokus i essän ligger dock på hur vi ska förstå frihet i relation till bildning, framför allt inom universitet och folkbildningsinstitutioner. Ahlskog diskuterar dessa institutioners aktörskap i dagens samhälle samt frihetens relation till finansieringen.

Birgit Schaffar argumenterar i sin essä för att bildning inte ska förstås som ett mål utan i stället som en fråga: vad borde jag lära mig för att kunna leva ett hållbart liv? Enligt Schaffar ger två ämnen förutsättningen för att arbeta med denna fråga, nämligen slöjd och filosofi. Trots de vitt skilda ramar som omger de båda läroämnena menar Schaffar att de utmaningar som eleven ställs inför i slöjden och i filosofin båda i grunden handlar om att försöka förstå hur världen fungerar samt hur man kan orientera sig i den, både som individ och i grupp.

I numret ingår även Carl Johan Ljungbergs essä om Klemens Metternich. Ljungberg tar avstamp i några biografier som utkommit om Metternichs liv och verk och redogör för läsaren hur Metternichs uppväxt formade den politiska karriären. Ljungberg diskuterar vidare Metternichs livsverk, men framför allt kontrasten mellan hur eftervärlden har uppfattat Metternich och hur de nyare biografierna framställer honom.

Granskaren fattade på sitt höstmöte den 15 december 2021 beslutet att minska på antalet utkomna nummer av *Finsk Tidskrift* från och med år 2022. Tidskriften utkommer därför hädanefter i sex nummer fem gånger per år. Två nummer utkommer under våren, ett dubbelnummer under sommaren och två nummer under hösten. Utgivningstakten har tidigare år varit intensiv, särskilt under hösten då tre nummer utgavs inom loppet av fyra månader, och enligt responsen från våra läsare hinner läsarna inte fördjupa sig i de enskilda numren. Genom att minska på antalet nummer ger det även redaktionen möjlighet att satsa mera på de kvarvarande numren samt tid för att utveckla tidskriften.

*Hanna Lindberg*  
Raseborg, 31.1.2022

*Essäer*

## Läroplikt för bildning?

---

*Janne Holmén*

Bildning är ett begrepp som ständigt återkommer i debatten kring kultur, skola och utbildning. Till skillnad från relaterade moderna begrepp som kompetens, färdigheter och förmågor så syftar bildningsbegreppet inte främst på kunskaper som är värdefulla på grund av sin användbarhet, utan det är knutet till ett ideal där kunskapen har ett värde i sig. Bildning handlar alltså inte om att kvalificera sig för ett arbete, skaffa sig hög lön, höga betyg eller segrar i frågesport. Det handlar heller inte om att hitta botemedel mot pandemier eller tekniska lösningar som kan hjälpa till att motverka växthuseffekten. Om bildningen är ett redskap för något, så är det för utvecklingen av den egna personligheten.

I den här essän kommer jag att diskutera begreppet bildning i ljuset av det faktum att det är 100 år sedan läroplikt infördes i Finland. Med utgångspunkt i en begreppshistorisk diskussion av varifrån begreppet bildning härstammar kommer jag att utreda i vilken utsträckning som läropliktslagstiftningen kan sägas vara influerad av ett bildningsideal.

## Tyskans "Bildung" och latinets "eruditio"

Det svenska begreppet bildning har sitt ursprung i tyskans "Bildung". Det kan spåras tillbaka till medeltiden och den tyske teologen Mäster Eckhardt (1260–1328). Hans användning av begreppet var knuten till idén att människan var skapad till guds avbild. De gudomliga dragen i människans natur kunde alltså framhävas med hjälp av bildningen.

Ett ännu äldre begrepp med liknande betydelse var latinets "eruditio". Dess etymologiska ursprung är ex-rudis, där rudis betyder okultiverad, obildad, okunnig, det vill säga i stort sett synonymt med svenskans "rå". Det handlade alltså om att med hjälp av bildning ta människan ur ett stadium av råhet. Latinets eruditio har gett upphov till begreppet för bildning på engelska, *erudition*, och liknande ord på de flesta latinska språk.

Länge dominerade det latinska begreppet även i Tyskland, eftersom latinet hade ställning som de lärdas språk. Det tyska begreppet bildning kom att få en större betydelse från och med romantiken. Bildningsidealet kom också att dominera vid det tyska universitetsväsende som Wilhelm von Humboldt byggde upp under tidigt 1800-tal, och som kom att stå förebild för forskningsuniversitet över hela världen under de kommande århundradena.

Humboldt menade i *Theorie der Bildung des Menschen* att en student måste låta bildningen växa fram genom en fri växelverkan mellan jaget och världen (Kirchner 2005). Den egna personligheten var alltså ett viktigt element i bildningsgången. Tanken på att alla skulle kunna nå bildning på samma sätt genom en standardiserad massutbildning, genom en fast läroplan, läroböcker eller genom att studera en kanon av utvalda texter var alltså främmande för Humboldt. Det han eftersträvade var ett aktivt kunskapssökande med utgångspunkt i det personliga intresset.

### *Bildning på svenska*

Under 1700-talet började ordet bildning användas också på svenska. Poeten Thomas Thorild (1759–1808) hörde till de första användarna. I Finland togs begreppet upp av Johan Vilhelm



Snellman (1806–1881). Snellmans definition av bildning framgår av följande två citat som tagits upp i *Svenska akademins ordbok*:

Människans första bildning är den, att hon bemäktigar sig sin kropp och uti dess fria rörelse förverkligar sin frihet.

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

(*Svenska akademins ordbok*: Bildning)

Det första citatet innefattar en vid definition av bildning, som omfattade i stort sett all form av inläring, medan det andra uttrycker desto mer specifika synpunkter på vad som utgör den humanistiska bildningen. Även i Snellmans definitioner är bildning knutet till individens frihet och självförverkligande snarare än till läroplaner och praktisk nytta.

Snellman var en av förgrundsgestalterna i uppbyggnaden av läroverksväsendet i Finland under 1800-talet. Läroverken var en skolform för pojkar som siktade på statliga tjänster eller vidare studier vid universiteten. Endast en liten elit hade alltså tillträde till läroverken, och där kan man säga att bildningen fanns åtminstone som ideal. Det var ett allmänt fenomen i många europeiska länder vid denna tid att statstjänstemän ansågs ha nytta av framför allt klassisk bildning. År 1855 infördes till exempel ett examensprov för brittiska tjänstemän som testade kunskaper i klassisk poesi. Den bildade människan ansågs kunna klara alla typer av uppgifter, oberoende av eventuella sakkunskaper på området. Denna typ av examinationer och det tillhörande bildningsidealet hade Europa hämtat från Kina, som i flera tusen år hade styrts av en bildad byråkrati som vaskats fram genom examinationer. De europeiska eliterna hade ända fram till 1800-talet främst tillsatts på basen av sin börd eller genom att köpa en offentlig tjänst av företrädaren på posten.

## *Sivistys på finska*

Den finska varianten av begreppet bildning, ”sivistys”, introducerades av Reinhold von Becker (1788–1858), som under 1800-talets första hälft berikade det finska skriftspråket med många nya ord. Beckers nyord var ofta inspirerade av savolaxisk dialekt, och det verkar även ha gällt begreppet ”sivistys”. Den teorin styrks av att såväl Becker som andra tidigare användare av ordet hade sina rötter i Savolax eller Mellersta Finland. I savolaxisk dialekt hade sivistys flera olika betydelser. Bland annat beskrev det ett led i beredningen av lin, där linfibrerna får fason genom att dras genom en stor stål-kam. Förmodligen bidrog ljudlighet med de latinska begreppen *civis* och *civilizatio*, som anspelade på medborgerlighet och civilisation, till att von Becker ansåg att sivistys var ett lämpligt nyord att införa i betydelsen bildning. (Kokko 2010) Bildningen blir i denna variant en process där människorna likt linet bereds för att bli bildade medborgare.

Becker använde första gången begreppet sivistys i början av 1920-talet. Tillsammans med begreppet ”valistus” (upplysning) fungerade sivistys som en motsvarighet till begreppen kultur, bildning och civilisation i det svenska språket. Begreppet togs upp av andra, och mot slutet av 1840-talet användes bildning och sivistys regelbundet som utbytbara, till exempel i översättningar av Snellmans skrifter. Finskans sivistys kom emellertid att behålla en bredare betydelse än svenskans bildning. (Kokko 2010)

## *Bildning i lagen om läroplikt*

I den nya lagen om läroplikt (1214/2020) nämns bildning. I den första paragrafen om läropliktens mål sägs att: ”Läroplikten har som mål att för alla trygga de grundläggande kunskaper och den bildning som behövs i livet och i samhället samt att främja lika möjligheter att utveckla sig själv enligt förmåga och behov.”

Inget sades emellertid om bildning i den ursprungliga läropliktenslagen från år 1921. Där låg fokus i stället på att sprida praktiska färdigheter som läsning, skrivning och räkning till hela befolkningen. Inte heller i detta avseende fick läropliktenslagen någon

direkt avgörande betydelse. Redan år 1903 var läskunnigheten i Finland bland finskspråkiga 97,4 procent och bland svenskspråkiga 99,6. Utbyggnaden av folkskolan var redan i full gång innan läropliktslagen: år 1901 gick 36 procent av landsbygdsbarnen i skola, vilket år 1921 hade ökat till 68 procent. De allra flesta kunde alltså läsa och de flesta gick i folkskola redan innan läroplikten infördes. Läropliktslagen innebar heller inte att de sista luckorna i utbildningsväsendet täpptes till. Först på 1950-talet fick alla barn i de sista kommunerna i Lapplands fjälltrakter möjlighet att gå i folkskola, eftersom läropliktslagen gjort ett undantag för dem. För andra grupper dröjde det ännu längre. Fortfarande år 2016 fick endast 80 procent av romerna i Finland avgångsbetyg från grundskolan. Det är ända en rejäl ökning från 1950-talet när endast 25 procent av dem gick ut folkskola.

Nästan alla kunde alltså läsa och majoriteten gick i skola innan 1921, och de övriga fick ingen omedelbar hjälp av läropliktslagen, utan det dröjde årtionden för utbildningsnivån att höjas. Den viktigaste förändringen i och med läropliktslagen år 1921 var att folkskolan, som införts 1866, förlängdes från fyra till sex år. Tidigare skulle man lära sig grunderna i läsning och kristendom hemma innan man började folkskola, nu införlivades två förberedande år med folkskolan. Det handlade alltså om en ökning av de basala kunskaperna, inte högre undervisning som skulle kunna tänkas vara relaterad till bildning.

Att bildning hundra år senare dyker upp i den nya läropliktslagen hänger förmodligen samman med att grundskolan införts under den mellanliggande perioden. Grundskolan bildades på 1970-talet genom en sammanslagning av folkskolan och läroverkens lägre klasser. Den syn på undervisning och kunskap som kom att bli rådande i grundskolan var följaktligen en kombination av ideal från folkskolan och läroverken. Bildningsidealen i den nya läropliktslagen kan alltså förmodas härstamma från den gamla läroverkstraditionen, som i Finland har sina rötter bland annat i Snellmans syn på bildning. Bildningens roll i dagens grundskola syns också tydligt i läroplanerna.

## Läroplikt för bildning?

Genom historien har det funnits en rad olika definitioner av vad bildning är. Vissa av dem har varit extremt ambitiösa, och har siktat mot att närma människan till det gudomliga eller, i senare versioner, utveckla individens personlighet utan krav på praktisk användbarhet eller vinning. Flera av dem har också innehållit krav på att bildning skall vara resultatet av ett fritt och självständigt kunskapssökande. En sådan definition av bildning är naturligtvis omöjlig att uppnå med hjälp av läroplikt: så fort lärandet blir en plikt så är det inte längre fritt, och det handlar därmed inte längre om bildning utan om utbildning.

De tankegångar som ligger bakom finskans sivistys passar kanske bättre ihop med läroplikten, eftersom de för tankarna till en civiliseringsprocess, som kan utövas uppifrån. Som lin förädlas genom häkling så förädlar skolan eleverna och gör dem till bildade medborgare. Denna civiliserande tolkning av bildningsbegreppet ligger nära rötterna till latinets *eruditio*; eleverna skall med hjälp av bildningen tas ur sitt ursprungliga råa tillstånd och förädlas som personer.

Oavsett vilken definition av bildning man använder sig av, så kan man emellertid ändå konstatera att skolan och läroplikten kan ge en bra grund för ett kommande bildningsarbete genom självständigt kunskapssökande. Grundläggande färdigheter i läsning, skrivning, matematik och språk – och varför inte ett litet startkapital i form av baskunskaper om världen och historien – fungerar utmärkt som färdkost och karta på en fri bildningsresa.

### Litteratur

Andreas Kirchner (2005): *Wilhelm von Humboldt - Theorie der Bildung des Menschen*. Norderstedt: Grin.

Kokko, Heikki (2010) "Sivistyksen varhaista käsitehistoriaa", *Kasvatus & aika* 4(4), s. 7-23.

Lag om läroplikt (101/1921).

Lag om läroplikt (1214/2020).

Svenska akademins ordbok: Bildning.

<https://www.saob.se/artikel/?seek=bildning>  
[hämtat 23.1.2022].

## Kampen om röster och värderingar i den utbildningspolitiska diskussionen

---

*Jan Hellgren*

Hösten 2021 uppkom en diskussion om behovet av bildning också på svenskt håll i Finland. Jag försökte ta del av diskussionen, ögnade igenom en del artiklar, några böcker och videoklipp på nätet, och reflekterade över vad som menades med begreppet bildning och vad de olika personerna som uttalade sig egentligen kritiserade och efterlyste. När jag speglade mina egna erfarenheter mot diskussionen, slogs jag av viss förundran och nästan förtvivlan: När hade jag själv stött på begreppet ”bildning” i mina jobb och olika uppdrag inom utbildningssektorn under de senaste åren?

I sin bok *Till bildningens försvar: Den svåra konsten att veta tillsammans* (2019) gör Sverker Sörlin ett försök att skraddarsy ett bildningsbegrepp för vår samtid. Han förknippar bildningen med en specifik värdegrund: tron på demokrati, omsorgen för det demokratiska samhället och vår planet, och en tillit till den vetenskapligt förankrade kunskapsgrund som samhällsbygget vilar på. Han betonar samtidigt individens ansvar för det gemensamma samhället. Det behövs ett slags allmän kollektiv kunskap om världen och allmänbildning, men kunskapen ska vara laddad med insikt, förståelse och erfarenhet. Också mer specifika färdigheter

som omdömesförmåga, förmåga att värdera samt förmåga att uppfatta sammanhang, moral och konsekvenser framstår i Sörlins bok som viktiga delar av den bildningsgrund som vi behöver i dag.

Jag har jobbat med flera olika läroplaner inom bland annat den grundläggande utbildningen samt gymnasieutbildningen och studentexamen under 2010-talet, och har i olika sammanhang stött på allt det som Sverker Sörlin tar upp, men ändå mycket sällan på det specifika begreppet bildning. Diskussionerna har oftast avspeglat andra målsättningar, ideal och värderingar. Då räknar jag inte med den fria bildningen där begreppet har sin givna plats och specifika historia.

Min förundran fick mer vatten på kvarn då jag märkte att Sörlin konstaterade att det ”förmodligen [är] fullt möjligt för en ung människa att tillbringa först tolv år i grundskola och gymnasium och sedan ytterligare flera år i högskolan utan att få en chans att förstå vad bildning kan vara och vilken plats bildningen har i den utbildning som man genomgår.” (Sörlin 2019, 204).

Men kan det vara så skralt ställt om en gång bildning anses vara så viktig i dagens värld? Står det något om bildning i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (LP 2014)? Och kanske den viktigare frågan: Ger läroplanen en grogrund för utveckling av bildning hos våra barn och unga?

Jag har två syften med denna essä. För det första försöker jag ringa in en anledning till att bildningens betydelse inte diskuteras särskilt mycket inom utbildningspolitiska diskussioner under 2000-talet. För det andra försöker jag mot bakgrund av bildningsproblematiken peka på en oroväckande trend som allt tydligare vittnar om att det behövs olika röster och värderingar i diskussionen om skola och utbildning.

### *Läroämnena som grund för den bildade människan*

Största delen av tiden i skolan kretsar kring arbetet med de enskilda läroämnena. Elevens läsordning berättar timme för timme och vecka för vecka vilka läroämnen barnen jobbar med under sina nio år i grundskolan. Vilken tyngd de olika läroämnena har i läsordningen bestäms utifrån den så kallade timfördelningen i

en förordning utfärdad av statsrådet (422/2012). Timfördelningen illustrerar hur mycket de olika läroämnena väger i förhållande till varandra, och avspeglar indirekt värderingar som råder inom den grundläggande utbildningen.

Enheten för mängden studier i ett ämne är en så kallad årsveckotimme som motsvarar 38 timmar. Sammanlagt fördelas minimiantalet för alla grundskolans 224 årsveckotimmar på följande sätt:

Ämne	Årskurs	1–2	3–6	7–9	Sammanlagt
Modersmål och litteratur		14	18	10	42
A1-språk		2	9	7	18
B1-språk			2	4	6
Matematik		6	15	11	32
Omgivningslära		4	10		
Biologi och geografi				7	
Fysik och kemi				7	
Hälsokunskap				3	
<i>Miljö- och naturkunskapsämnen sammanlagt</i>		14		17	31
Religion/Livsåskådningskunskap		2	5	3	10
Historia och samhällslära			5	7	12
Musik		2	4	2	8
Bildkonst		2	5	2	9
Slöjd		4	5	2	11
Gymnastik och idrott		4	9	7	20
Huslig ekonomi				3	3
Valfria konst- och färdighetsämnen		6		5	11
<i>Konst- och färdighetsämnen sammanlagt</i>					62
Elevhandledning				2	2
Valfria ämnen		9			9
<b>Minimiantal timmar sammanlagt</b>					<b>224</b>
(Frivilligt A2-språk)		(12)			(12)
(Frivilligt B2-språk)		(4)			(4)

Timfördelningen för den grundläggande utbildningen. Källa: Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen (422/2012).

Indelningen i de olika läroämnena har sina rötter mycket långt tillbaka i tiden. Historiskt sett finns här ett starkt kunskapsparadigm, och enligt det är undervisningsstoffet indelat i olika kunskaps-, vetenskaps-, konst- och färdighetsområden. Var och en har säkert åsikter om huruvida balansen mellan timmarna för de olika läroämnena är skäligen. Beroende på vilka glasögon man använder, finns det säkert tyngdpunkter i tabellen som borde justeras. Är det rätt att modersmål och matematik är de två stora och tunga läroämnena i skolan? Är det rätt att historia har 12 timmar av alla de 224 timmarna? Är timmarna som reserverats för främmande språk och konst- och färdighetsämnen förnuftigt mätta?

Mot bakgrund av bildningsdiskussionen som förts på sistone, kan man beträffande läsåmnena eller realämnena i tabellen konstatera att de bidrar till att bygga upp en grund för elevernas ämneskunskaper och allmänbildning. Målet med skolans bildningsuppdrag är kopplat till de olika läroämnena och helheten ger en fingervisning om vidden av den allmänbildning som eftersträvas.

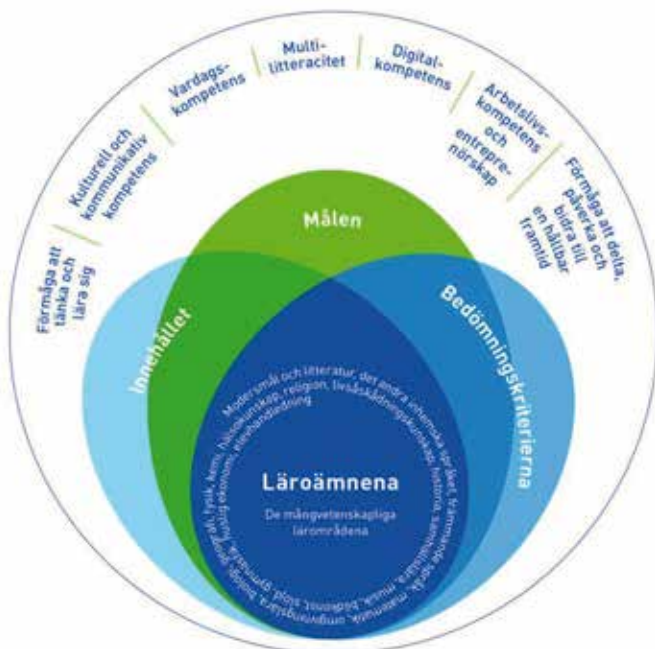
### *Kompetensparadigmet under 2000-talet*

Då den nuvarande läroplanen för grundskolan (LP 2014) lanserades, började man tala alltmer om kompetenser, och mer om färdigheter än om specifika kunskaper och fakta. På finska mer om "osaaminen" och "taidot" än om "tiedot". Denna vändning från pluggande av fakta och detaljer i de olika läroämnena till mer så kallade generativa färdigheter kan ses som en del av ett rätt så genomgripande paradigmskifte som gradvis ägt rum efter milennieskiftet. Det traditionella kunskapsparadigmet som är knutet till läroämnen har delvis fått ge vika för ett allt starkare och mer övergripande kompetensparadigm.

Flera forskare har konstaterat att begreppet bildning möjligtvis ersatts av begreppet kompetens under 2000-talets första decennier som ett grundläggande begrepp inom utbildningen (t.ex. Hamann 2011; Horlacher 2012; Miettinen 2019). Tanken om mångsidig kompetens och indelningen i sju specifika kompetensområden i den finländska LP 2014 följer fullständigt ett internationellt mönster. I följande figur syns kompetensområdena i läroplanen



högst uppe. De ska betonas som en del av de olika läroämnena i undervisningen så att eleverna rustas med mångsidig kompetens inför framtiden.



De sju kompetensområdena i LP 2014. Bild: Utbildningsstyrelsen 2018.

Bakom kompetensbegreppets framfart ligger framför allt OECD, det vill säga Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling, men även EU och en rad stora IT-företag. Kompetensbegreppet har samtidigt anammats av skolmyndigheterna och utvecklats i olika nationella sammanhang. Tanken har varit att främja färdigheter och attityder som behövs i dagens och framtidens samhälle och arbetsliv (Vogt & Pareja Roblin 2012; Miettinen 2019). Utgångspunkten är att skolan bör anpassa sig till den förändrade världens utmaningar, och allt vad till exempel informationsteknologin och globaliseringen fört med sig. Indirekt kan man konstatera att paradigmskiftet visar på ett ifrågasättande av ett tidigare kunskaps- och bildningsparadigm.

En av de första kompetensindelningarna utvecklades inom OECD:s DeSeCo-projekt 1997–2002 (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) då de så kallade *21st Century Skills* definierades. Efter detta har en mängd olika varianter och urval av kompetenser definierats och lanserats (Miettinen 2019). Inom EU har man till exempel utvecklat så kallade nyckelkompetenser (*key competencies*). Redan 2009 hade 12 länder i Europa inkluderat kompetenser i sina läroplaner (Gordon & et al. 2009), och i dag har de flesta, om inte rentav alla europeiska länder en kompetensbetoning i läroplanerna.

OECD:s spår i utbildningssammanhang syns också tydligt genom att organisationen anordnar de regelbundna PISA-undersökningarna, som fått mycket uppmärksamhet under 2000-talet och som fokuserar på färdigheter i framför allt läsning, matematik och naturvetenskaper, utan direkt koppling till de nationella läroplanerna. PISA-undersökningarna har fått stor mediesynlighet, vilket också stärkt kompetensparadigmets position och värderingar i den utbildningspolitiska diskussionen.

Även om kompetenserna undervisas och utvecklas som en del av läroämnena, finns det en viss friktion mellan vad man mer specifikt kunde kalla läroämnesparadigmet (kunskaper i läroämnena) och kompetensparadigmet (mer allmänna generativa kompetenser). Men bildningsdiskussionen som förts på sistone antyder att det behövs något som varken läroämnesparadigmet eller kompetensparadigmet fångar upp. Inom bildningsdiskussionen har man påpekat att det i dagens värld behövs en bredare och mer bildningsförankrad syn på kunskap och lärande än den syn som rått under de senaste årtiondena. Sverker Sörlin är också inne på detta spår då han noterar att investeringen i kunskap fungerat som ett medel för nationen att hävda sig och öka det ekonomiska resultatet och tillväxten. Ett resultat är att bildningen och en bredare kunskapsyn hamnat i bakgrunden i den utbildningspolitiska debatten (Sörlin 2019, 101). Sörlin skriver aningen självkritiskt att han på 1990-talet var med om att formulera en kunskapspolitik med betoning på tillväxt, konkurrenskraft och innovation (Sörlin 2019, 197). Två decennier senare konstaterar han i sin bok att världen förändrats så att det utöver en kunskapspolitik behövs en bildningspolitik (Sörlin 2019, 198).

## Nämns bildningen i läroplanen?

Utgångspunkten för denna essä var min förundran: Varför hade jag så sällan stött på begreppet bildning inom utbildningsdiskussionen under de senaste åren? Jag undrade till och med om begreppet bildning alls nämns i läroplansgrunderna. Finns det som efterlyses i bildningsdiskussionen i läroplanen?

Min oro visar sig vara obefogad. Utöver att läroämnena bildar en rätt solid grund för allmänbildningen hittar jag ett avsnitt i LP 2014 som tydligt fångar upp något av det centrala angående bildningen som åtminstone Sverker Sörlin efterlyser (se inledningen till essän). Här är avsnittet ur LP 2014 i sin helhet:

Humanitet, bildning, jämlikhet och demokrati

Den grundläggande utbildningen ska stödja elevernas utveckling till humana människor som strävar efter sanning, godhet och skönhet samt rättvisa och fred. I denna utveckling är motsättningar mellan strävan och rådande verklighet oundvikliga. Bildning innebär bland annat att kunna hantera dessa motsättningar på ett etiskt och empatiskt sätt och våga försvara det goda. Bildning innebär att både individuellt och i grupp kunna fatta beslut utgående från etisk reflektion, en annan människas situation och kunskap. Etiska och estetiska aspekter ger upphov till reflektion över vad som är värdefullt i livet. Bildning syns i sättet att förhålla sig till sig själv, till andra människor, till omgivningen och till kunskap samt i sättet och viljan att agera. En bildad människa strävar efter att handla rätt och att respektera sig själv, sin omgivning och andra människor. En bildad människa kan använda information på ett kritiskt sätt. Bildning innefattar också strävan till självreglering och ansvar för sin egen utveckling och sitt eget välbefinnande.

Den grundläggande utbildningen grundar sig på respekt för liv och mänskliga rättigheter och på att man försvarar dessa. Den grundläggande utbildningen ska främja välbefinnande, demokrati och aktiv medverkan i medborgarsamhället. Jämlikhet och en allmän princip om alla människors lika värde är ett centralt mål för den grundläggande utbildningen. Undervisningen ska främja ekonomisk, social och regional jämlikhet och jämställdhet mellan könen. Undervisningen ska vara religiöst, konfessionellt och partipolitiskt obunden. Skolan

och undervisningen får inte användas som kanal för kommersiell påverkan.

(LP 2014, 13)

Som vi ser har bildningen en fundamental plats i de nationella läroplansgrunderna, och det som sägs är rätt tunga ord. Även om det kanske inte i offentligheten talas så mycket om bildning i grundskolan eller utbildningspolitiken, så finns den där som en stark betoning, värdegrund och uppsättning kunskaper och färdigheter.

Detta avsnitt i LP 2014 visar delvis att läroplanerna och det som sker på lektionerna i skolorna konstant reflekterar det som sker i samhället och omvärlden. När värderingar förknippade med det som räknas upp i avsnittet ovan, till exempel sanning, godhet, skönhet, rättvisa, fred, demokrati, kunskap, jämlikhet och jämställdhet hotas och ifrågasätts, är det föga förvånande att rösterna som förespråkar bildning aktiveras. Då det förs en diskussion om att det skulle behövas mer bildning i samhället, så är det något som skolan nog på ett eller annat sätt tar fasta på. Världen och samhället kryper konstant in i skolans verklighet på olika sätt: Det talas till exempel alltmer om kritisk läsförmåga, källkritik, ansvar och olika etiska och samhälleliga frågor i dagens skola, alla viktiga ingredienser i det rådande bildningsparadigmet.

### *Kampen om röster och värderingar*

Inom läroplansforskningen brukar man i Michail Bachtins anda betona att läroplanerna är flerstämmiga och polyfona dokument där många olika röster och yttranden kommer till tals och existerar tillsammans i en kontext, eller en diskurs (se t.ex. Hellberg 2008; Malmgren 1996, 87 ff.). Ett yttrande står alltid i ett dialogiskt förhållande till andra yttranden, och det kan finnas starkare röster som undertrycker andra röster så att endast en stämma hörs. Då blir texten monologisk (Dysthe, 2003, 99; Bachtin 1984, 12). Läroplanen ger delvis sken av att tala med en röst, men den är i själva verket utpräglad polyfon till sin natur.

Konstruktionen av en läroplan kan ses som ett oproblematiskt och konfliktfritt utvecklingsarbete eller som en kamp mellan olika

intressen (Hellberg 2008, 10). Som ett av skolans styrdokument är den byggd på mänskliga beslut, pedagogiska och utbildningspolitiska tvister samt tidstypiska värderingar och behov. Processen då en läroplan kommer till är lång: texterna förhandlas många varv, konstrueras och omkonstrueras för att fylla bestämda sociala och samhällsliga syften (Arfwedson & Arfwedson, 1995, 21). Läroplaner uppfattas allmänt som neutrala dokument som vilar på moraliskt och förnuftigt oantastliga grunder, trots att de bygger på normer och värderingar som säkert i andra sammanhang skulle ge upphov till individuella eller kollektiva protester och maktkamper (Arfwedson & Arfwedson, 1995, 22).

I läroplanen existerar olika paradigms tillsammans och talar med samma tunga, juridiskt förankrade läroplansröst, men i diskussionen om utbildningen får vissa röster ändå mer synlighet och tyngd än andra. Mot bakgrund av tanken om polyfoni i läroplanerna och den utbildningspolitiska diskussionen, inser jag att den avsaknad av diskussion om bildningens betydelse som jag upplevt i utbildningssammanhang beror till en del på att kompetensparadigmet och dess värderingar dominerat under 2000-talets första decennier.

I den aktuella bildningsdebatten hävdar de olika rösterna bland annat att vi behöver bildning för att motverka faktaresistens, populism, polarisering, konflikter, åsiktsbubblor, och överlag olika slags hot mot samhällets, demokratins och vetenskapens grundläggande principer. Användningen av begreppet bildning illustrerar tydligt hur förankrat i vår samtids utmaningar begreppet är, och att det bär på en specifik värdegrund.

Genom kompetensbegreppet hörs bland annat röster som förespråkar näringslivets intressen, arbetsrelaterade intressen samt en underliggande betoning på ekonomiska och nationella intressen och konkurrens. Bildningsbegreppet bär på andra värderingar och annan syn på individens utveckling och samhällets välfärd. I bildningsdiskussionen efterlyser man ofta gemensamma värderingar, etik, kunskap och förståelse för olika fenomen och kritiskt omdöme. Inom bildningsparadigmet betonas inte på samma sätt arbetslivet, nyttan, de instrumentella värdena och samhällets ekonomiska aspekter som i kompetensparadigmet. Det att kompetensparadigmet varit mycket på tapeten på 2000-talet visar

tydligt vilken sorts värderingar som haft vind i seglen i den utbildningspolitiska och samhällsliga diskussionen under 2000-talet.

Denna konstellation mellan olika ideal och värderingar bjuder på en lockelse att välja sida: Bildning eller kompetens? Vilka värderingar står du för? I en tid av skarpa polariseringar är frågan besvärlig. Det är svårt att tänka sig bildning utan kompetens, kunskaper och färdigheter, men det är av allt att döma möjligt att främja dessa utan den värdegrund som vi förknippar med bildning. Den flerstämmiga läroplanen påminner oss om att det finns ett värde i en bred kunskapssyn: Det är viktigt att olika röster och värderingar tillåts komma till uttryck och bilda en gemensam överenskommelse om de värderingar som behövs i ett fungerande samhälle.

### *Skolan som en spegel för samhället*

De olika rösternas kamp om synlighet visar hur olika ideal och värderingar konstant tävlar om genomslag i den utbildningspolitiska diskussionen. Eftersom lärandet av olika slags kunskaper och färdigheter hör till skolans centrala målsättningar, är det fullt logiskt att ett kompetensparadigm får genomslag. Det är samtidigt viktigt att diskussionen är flerstämmig och att inget enskilt paradigm tar över och kväver övriga röster. Det att behovet av bildning, men även behoven av till exempel välbefinnande, hälsa, fysisk kondition, stöd för lärande, konst och kultur dykt upp på sistone visar hur röster som kanske varit undanskymda under de senaste decennierna uppenbarligen fått gehör under pandemitiden och behövs i den diskussion som förs om framtiden i dag. Rösterna är särskilt viktiga i det rådande läget eftersom de signalerar en samhällslig oro, allt tydligare och farligare klyftor, polarisering och segregering i samhället. Intressant nog signaleras det både inom bildnings- och kompetensparadigmerna för närvarande om motsvarande tendenser, och ett slags kristillstånd som gradvis fördjupats under 2000-talet.

Inom bildningsparadigmet tenderar man att kritisera mätning av kunskaper och färdigheter (t.ex. Sörlin 2019, 101). Mätningar innebär alltid avgränsningar och betoningar och de ger ingen

holistisk bild av vad eleverna egentligen kan, och de kan i sämsta fall styra utvecklingen in på fel spår. Flera av de mätningar och undersökningar som gjorts under de senaste åren har ändå gett viktig information i synnerhet med tanke på hur väl de grundläggande principerna om jämlikhet och likvärdighet förverkligas inom utbildningssystemet.

Skolvärlden har gett allt starkare signaler om att jämlikheten i samhället knakar i fogarna, och att skillnader mellan elever med svaga och starka kunskaper vidgats under 2000-talet (se t.ex. Metsämuuronen & Seppälä 2021; Metsämuuronen & Nousiainen 2021; UKM 2019; Nissinen et al. 2018; Kavli 2018). Det internationellt sett fortsättningsvis förhållandevis jämlika finländska skolsystemet har uppvisat symptom på samhällsliga förändringar. Även om jämlikheten i de nordiska länderna framstått som en styrka i ett internationellt perspektiv, har det konstaterats att skolans förmåga att kompensera social ojämlikhet försvagats i Sverige och Finland, och att den socioekonomiska bakgrundens inverkan på elevernas lärresultat förstärkts i Finland (Nordiskt samarbete 2017). Det är särskilt andelen svaga elever som ser ut att ha ökat i olika undersökningar.

Skolan tenderar tyvärr att reproducera vissa klyftor och skillnader som vi ser i samhället omkring oss. Jag har i inledningen till denna essä ställt frågan ”Ger läroplanen en grogrund för bildning?” Jag vill hävda att den gör det, och att det kanske är den viktigaste grogrunden för bildning vi har i vårt samhälle. Samtidigt visar olika undersökningar att eleverna genom sin hembakgrund bär med sig värderingar, intressen och färdigheter som påverkar deras framgångar i utbildningssystemet och samhället. ”Bildning” efterlyses, men alla blir inte ”bildade”, på samma sätt som alla inte heller blir mångsidigt ”kompetenta”. Dessa klyftor som ser ut att ha vidgats under 2000-talet är en stark anledning till att det behövs en diskussion om ideal och värderingar i denna tid då jämlikhetsprincipen svajar och allt starkare och märkligare polariseringar mellan individer och olika grupper råder i samhället.

## Litteratur

- Arfwedson, Gerd B. & Arfwedson, Gerhard (1995): *Normer och mål i skola och undervisning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bakhtin, Michail (1929/1963/1984): *Problems of Dostoevsky's Poetics*. C. Emerson (red. och översättning). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dysthe, Olga (2003): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsell Braf, Rose-Marie (2011): *Polyfoni, konflikter och ämnesparadigm i två kurs-/ämnesplaner i svenska för gymnasieskolan*. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:525715/FULLTEXT01.pdf> [hämtat 15.12.2021].
- Gordon, Jean & et al. (2009): *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. CASE network Reports, Nro 87. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/87621/1/613705459.pdf> [hämtat 20.10.2021].
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (LP 2014). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna\\_for\\_laroplanen\\_for\\_den\\_grundlaggande\\_utbildningen\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen_2014.pdf) [hämtat 10.10.2021].
- Hamann, Julian (2011): "’Bildung’ in German human sciences: the discursive transformation of a concept", *History of Human Sciences* 24(5), s. 48–72.
- Hellberg, Staffan (2008): "Konflikter i grundskolans kursplaner i svenska", *Språk och stil: Tidskrift för svensk språkforskning* 18, s. 5–37.
- Hellgren, Jan & Marjanen, Jukka (2020): *Svenska och litteratur i årskurs 9: Resultat av en utvärdering av lärresultat våren 2019*. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Horlacher, Rebekka (2012): "What is Bildung? or: Why Pädagogik cannot get away from the concept of Bildung", *Theories of Building and Growth*, red. P. Siljander, A. Kivelä & A. Sutinen. London: Sense Publishers, s. 135–147.
- Kavli, Anne-Berit (2018): "TIMSS and PISA in the Nordic countries", *Northern Lights on TIMSS and PISA 2018*. TemaNord 2018:524. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet, s. 11–30.



- Malmgren, Lars-Göran (1996): *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Metsämuuronen, Jari & Nousiainen, Saara (2021): *Matematiikka COVID-19-pandemian varjossa. Matematiikan osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021*. Julkaisut 27:2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Metsämuuronen, Jari & Seppälä, Hannele (2021): *Covid-19-pandemia, osaamisvaje ja osaamisen eriytyminen*. Policy Brief 1:2021. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI\\_Policy\\_brief\\_0121.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_Policy_brief_0121.pdf). [hämtat 27.12.2021].
- Miettinen, Reijo (2019): ”21. vuosisadan kompetenssit. OECD kasvatuksen kielen uudistajana”, *Kasvatus* 3, s. 203–215.
- Nissinen, Kari, Ólafsson, Ragnar F., Rautopuro, Juhani, Halldórsson, Almar M., & Vettenranta Jouni (2018): ”The urban advantage in education? Science achievement differences between metropolitan and other areas in Finland and Iceland in PISA 2015”, *Northern Lights on TIMSS and PISA 2018*. TemaNord 2018:524. Nordiska ministerrådet, s. 183–218.
- Nordiskt samarbete (2017): *Norden i Pisa: Positiv trend med varningssignaler*. Nyhet 16.2.2017. <https://www.norden.org/sv/news/norden-i-pisa-positiv-trend-med-varningssignaler> [hämtat 15.12.2021].
- Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen (422/2012) <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2012/20120422>. [hämtat 27.12.2021]
- Voogt, Joke & Pareha Roblin, Natalie (2012): “A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies”, *Journal of Curriculum Studies* 44(3), s. 299–321.



## Därför borde vi bry oss om bildningens frihet

---

*Jonas Ahlskog*

Spelar det någon roll om bildningen verkligen är fri? Frågan kan verka flummig och abstrakt – som ett lyxproblem att ta sig an efter att mera konkreta saker retts ut om hur bildning kan ordnas. Den här essän kommer visa att förhållandet snarare är det motsatta: friheten är ingen lyx utan ett av bildningens mest grundläggande möjlighetsvillkor. Om vi inte först förstår vikten av att säkra frihet och autonomi för bildningen, så följer negativa konsekvenser för möjligheten att över huvud taget bidra till samhällets demokratiska utveckling genom bildningsarbete. Med andra ord, bildningens samhälleliga verkningskraft är beroende av att vi tillåter frihet och autonomi i uppdraget för universitet och folkbildning.

### *Är bildning annat än utbildning?*

Vad betyder bildning? Och varför är det, som de flesta redan anser, eftersträvansvärt att vara bildad? Som idéhistorikern Sven-Eric Liedman (2010) framhåller kommer ordet bildning till det svenska språket i början av 1800-talet, och vid den tiden gjordes inte någon väsentlig skillnad mellan bildning och utbildning – bägge

betecknade, i bred bemärkelse, människans inhämtning av kunskap. Under tidens gång har däremot en enkel men slagkraftig begreppslig distinktion etablerats varigenom bildning skiljs skarpt från utbildning med avseende på lärprocessens frihet. Den här distinktionen missförstås ibland, eftersom vi ofta tenderar tänka att bildning handlar om en viss (lite finare) form av kunskap, som exempelvis humaniora eller matematik, vilket 1800-talets nyhumanistiska ivrare för bildning ibland också avsåg. På basis av detta missförstånd vill vissa i dag skrota distinktionen mellan bildning och utbildning för att i stället hävda att allt lärande väsentligen handlar om att tillägna sig olika sorters färdigheter. Detta vore eventuellt på sin plats om man (felaktigt) antar att bildning betecknar en särskild form av teoretisk kunskap, men distinktionen mellan utbildning och bildning handlar inte om vad eller hur vi lär oss, utan om på vilket sätt individen förfogar över och formas av lärprocessen.

Att skilja mellan bildning och utbildning är relevant för alla som vill förstå kunskapens förändringskraft. Den väsentliga skillnaden, som så gott som alla i dag också skulle erkänna, är att med utbildning avses en process som syftar till ett bestämt resultat. Den som utbildas måste anpassa sig till färdigt bestämda regler för att nå ett på förhand känt mål, och då reglerna följs och målet nås erhålls en examen eller legitimation. Processen är så att säga styrd 'utifrån' eftersom individen ställs inför institutionaliserade kunskapskrav. Trots den i dag populära marknadsföringen av kreativa och personliga utbildningar där du kan förverkliga dig själv, är målet för varje utbildningsinstitution alltid att skapa enhetliga produkter som enkelt kan jämföras med varandra.

Den som bildar sig är däremot väsentligen fri, och processen är styrd 'inifrån', av kunskapshunger och en lust att förändra den person man har blivit. Med hjälp av den här lättfattliga distinktionen har pedagogen Donald Broady (2010) använt bildningsbegreppet för att argumentera mot den "mål/medel-tänkandets tyranni" som han anser präglar vår tid – att bilda sig är väsentligen att bli något inte på förhand givet, som Broady skriver. Det svenska ordet bildning, härstammandes från tyskans *Bildung*, betecknar individens öppna och självreflexiva omformande, och begreppshistoriker påpekar att direkt motsvarande ord finns varken i franskan eller

engelskan, och inte heller i finskans *sivistys*, som i sin tur härstammar från svenskans 'civilisation' (Koselleck 2002, 173–74; Kokko 2018, 75; se även Holméns essä i detta nummer).

### *Utbildning kan ge bildning*

Skillnaden mellan bildning och utbildning skall inte heller missförstås som att den handlade om två av varandra helt oberoende saker. Faktum är att bildning ofta äger rum just inom olika former av utbildningar – i allt från universitetet och yrkesskolan till arbetskursen. Snarare handlar det om att uppmärksamma en skillnad som alla redan egentligen känner till om hur individen förändras genom kunskap. Med bildning menas något som är oskiljbart från personen själv: ett (själv)kritiskt och självständigt omdöme, mög- nad och förmågan att tänka utan andras ledning.

Bildningsbegreppet är öppet eftersom det inte finns några allmängiltiga regler eller metoder som kan ge oss ett självständigt och (själv)kritiskt omdöme. Snarare skulle vi säga att den som enbart lärt sig en metod för att lösa alla frågor inte längre tänker självständigt. Att bildas är därför per definition en fri och personlig process – ingen kan bildas i någon annans ställe. Den intima relationen mellan bildning och karaktärsutveckling är ingen slump och många har sökt bildningsidéns rot i klassiska tidens Grekland och medborgaridealet *paideia*, som betecknade den allsidiga utveckling av individens omdöme som behövdes i det offentliga livet (jfr. Gustavsson 2017, 59).

Utbildning å andra sidan handlar om att förvärva jämförbara och validerade färdigheter och kunskaper, och en central idé med utbildning är att de utexaminerade studenterna genom standardisering legitimeras till vissa yrken. Det här är heller inget att för- ringa; samhället behöver standardiserad kunskap för att fungera. Få skulle söka vård hos någon som blivit 'läkare' enbart genom en fri och personlig lärprocess. Därför är vi oftast rätt ense om vad exempelvis en läkare borde kunna, medan det råder oenig- het om vad den bildade personen borde känna till. Orsaken är rätt enkel: bildningen saknar ett givet innehåll. Oberoende hur mycket faktakunskaper och färdigheter vi än må ha, så kan vi

sakna förmågan att förhålla oss till oss själva, våra medmänniskor eller vår omvärld på ett vettigt sätt. Bildning är med andra ord den personliga uppgiften att upprätthålla en ansvarsfull relation till det egna livet, medmänniskorna och samhället genom en levande beredskap att i frihet ta till sig, reflektera över och ärligt söka svar och lösningar på de frågor livet bär med sig.

### *Frihetens nödvändiga ramar*

Hur står det till med bildningens frihet på våra utbildningsinstitutioner? En vanlig uppfattning är att universiteten en gång var den fria bildningens högborg, men att vi ser, och har sett en längre tid, att universiteten, på grund av tryck från staten och näringslivet, tenderar att bli utbildningsanstalter som producerar yrkesutbildningar för sina kunder. Att denna utveckling verkligen pågår råder det inget tvivel om, men idén om att det var bättre förr är ofta missriktad nostalgi. Genom hela det moderna universitetets historia har det pågått en kamp mellan utbildningens standardisering och bildningens frihet. Redan Wilhelm von Humboldt – som var en av 1800-talets främsta förespråkare av bildningens frihet vid de nya forskningsuniversiteten – beklagade sig över hur samtidens krassa krav på examina och utbildning begränsade det fria kunskapssökandet. Pedagogen Birgit Schaffar (2021, 97–98) ger en träffande formulering av den ofrånkomliga spänningen mellan utbildningens strukturer och bildningens frihet i Svenska Folkskolans Vänners nyutkomna antologi om bildning:

Modernitetens utmaning består således i att å ena sidan balansera mellan insikten om att alla lika rätt till bildning, som en process som aldrig är avslutad, och å andra sidan det gemensamma livet som kräver ramar och regler. Utmaningen är att de administrativa strukturer som behöver införas alltid med nödvändighet begränsar det som är obestämt och öppet. Det obestämda bryts ständigt mot kravet på bestämdhet.

Med andra ord är konflikten mellan bildningens frihet och utbildningens ramverk inget tillfälligt problem, utan härrör från det faktum att vårt gemensamma lärande måste, på sätt eller annat, underställas allmänna regler och krav. Här finns samtidigt en risk

att vi tillåter en falsk känsla av trygghet, som om det alltid kommer att finnas både fri bildning och standardiserad utbildning, oberoende av vilka institutionella ramar som råder. Men att konflikten är evig betyder *inte* att det är omöjligt att den ena sidan utplånas totalt – att allt utrymme för bildning försvinner till förmån för anställningsbarhetens standardiseringskrav. Bildningens frihet är alltså beroende av en medveten kamp mot de historiskt specifika och politiskt bestämda ramverk som tenderar att strypa dess livsluft.

### *Universitetens falska frihet*

Universiteten har i dag *formell* frihet men saknar så gott som all *effektiv* frihet. Med formell frihet menas att universiteten har den principiella möjligheten att själva bestämma över verksamhetens innehåll, en möjlighet som stärktes genom universitetsreformen 2010. Med avsaknaden av effektiv frihet menas att den kapacitet som behövs för att förverkliga den formella friheten genom verksamhet – finansieringen för personal och byggnader – är så gott som helt styrd av statens och näringslivets målsättningar. Det är denna paradoxala frihetliga ofrihet som förklarar varför universitetspersonalen – trots den idealistiska aura som hör till universitetets idé – inte sällan känner sig mera som statliga funktionärer snarare än autonoma bildningsaktörer.

Inom undervisningen är universitetspersonalen hårt pressad att snabbt producera anställningsbara människor för arbetsmarknaden – saktar man ner på takten stänger staten av penningkranen. Inom forskningen är universitetspersonalen utsatta för ett specialiseringsbefrämjande meriteringssystem, vars främsta uttryck är statens poängsättningssystem för publikationer (Publikationsforum), som ger föga incitament att på brett samhällsligt plan diskutera bildning, värderingar och normer. Den som vill överleva på universitet i Finland i dag prioriterar publikationer på engelska i facktidsskrifter för det egna skrået. Forskningspolitikens ledstjärna är att skapa spjutspetsforskare som blir internationellt erkända inom sina egna nischer, spetsar som motiveras med konkurrenskraftshöjande och nationell stolthet över att vara bäst på något även om vi är ett

litet land. Universitetens tredje uppgift, att verka i samhället, är i dag en vacker fras i festtalen vars obetydliga ställning i verkligheten bekräftas av det faktum att den tredje uppgiften inte anges specifikt som en mätare i universitetens finansieringsmodell som trädde i kraft 2021.

Diskussionen om möjligheten till bildning vid universiteten är mycket omfattande och fyller redan ett mindre bibliotek. Intressant nog finns inte en tillnärmelsevis jämförbar diskussion om bildningens frihet inom folkbildningen, en sektor som i Finland juridiskt till och med benämns som 'den fria bildningen'. Detta är rätt förvånande med tanke på den fria bildningens omfattning: sektorn täcker fem verksamhetsformer – folkhögskolor, arbetar- och medborgarinstitut, sommaruniversitet, studiecentraler och idrottsinstitut – och beräknas nå ut till omkring en miljon finländare varje år. Naturligtvis finns det diskussion och analys av frihetsfrågan inom folkbildningen bland forskare inom pedagogik och organisationernas intressebevakare, men någon allmän och bred diskussion – likt den om universitetens framtid – finns varken i Finland eller resten av Norden.

### *Folkbildningens frihet och aktörskap*

Varför diskuteras inte bildningsfrågan inom folkbildningen med samma iver som inom universiteten? Många förklaringar kan ges, men en central faktor är att universiteten fortfarande uppfattas som en viktig samhällsaktör. Bildningens frihet vid universiteten diskuteras eftersom de flesta i grund och botten redan anser att denna organisation är avgörande, inte bara för att skapa nya produkter för att tjäna mera pengar, utan som en hemvist för att odla det kritiska och självständiga tänkande som ett demokratiskt styrelseskick kräver, inte sagt förstås att universiteten har något monopol på den verksamheten. Att universitetens framtid diskuteras så mycket är med andra ord uttryck för omsorg för en viktig samhällsaktör, och oro över att den bildning som demokratiska samhällen behöver försvinner från universiteten.

Bristen på allmän diskussion om folkbildningens framtid kan ses som uttryck för ett förlorat aktörskap. Folkbildningen förstås



i allmänhetens ögon, i jämförelse med universiteten, sällan som en viktig aktör i den bildning som demokratin behöver. Det har inte alltid varit så. Fram till omkring 1970-talet var de folkbildande institutionerna, såsom arbetarinstituten, en alldeles avgörande samhällsaktör medan universiteten främst var en exklusiv klubb för eliten. Det förlorade aktörskapet är en direkt följd av folkbildningens förlorade frihet. För folkbildningen har friheten inte gått förlorad genom de utbildningskrav från stat och näringsliv som begränsar den effektiva friheten, vilket är det ständiga frihets-hotet vid universiteten. Visserligen ordnar en del organisationer inom folkbildningen också utbildningar, speciellt i syfte att säkra en sviktande finansiering, men det är inte utbildningskravet som är avgörande för folkbildningens frihet. Friheten inom folkbildningen är en säregen och intressant fråga eftersom ofriheten inte egentligen kommer 'utifrån' – i form av krav på färdigheter för anställbarhet – utan verkställs 'inifrån' genom att finansieringen för folkbildningen styrs så gott som helt av folkets egen efterfrågan.

I likhet med universiteten har bildningen inom folkbildning aldrig varit fri. Folkbildningen styrdes från början av folkrorelsernas ideal och av samhällets behov, det senare i dag ofta benämnt som 'livslångt lärande' i syfte att vara anpassningsbar för en föränderlig arbetsmarknad. Den mest avgörande frågan för folkbildningens frihet i dag är dock den prestationsbaserade finansieringsmodellen som kom på 1980-talet. Den gör att folkbildningen är helt och hållet fri från konsumentens perspektiv, medan den är helt och hållet ofri från producentens perspektiv. Konsumenterna, folket, kan välja vilket innehåll de vill, men eftersom folkbildningens finansiering är prestationsbaserad kan producenterna enbart i begränsad utsträckning ordna innehåll som inte redan möter en existerande efterfrågan – och då mot risken att förlora sitt levebröd. Bildningsaktörer riskerar därmed att reduceras till serviceproducenter.

Frågan är mycket omdebatterad bland Finlands folkbildningsforskare, men det råder konsensus om att finansieringsmodellen är ett av de främsta hindren för att inom folkbildningen syssla med demokratifrämjande verksamhet (Pätäri, Teräsahde, Harju, Manninen & Heikkinen 2019). Finansieringsmodellens följd, enligt forskarna, är att folkbildningens utbud styrs av efterfrågan hos

redan resursstarka kunder och att utbudet samtidigt blir likformigt och underhållningsbetonat. Folkbildningen når därför inte ut till underrepresenterade grupper, och det finns få incitament till nyskapade och utmanande verksamhet som går utöver den existerande efterfrågan. Att sådan verksamhet ändå kan ordnas är ofta möjligt enbart genom extern finansiering från allmännyttiga fonder och organisationer.

### *Finansieringsmodellerna borde möjliggöra bildningsuppdraget*

Vill vi stärka universiteten och folkbildningen som viktiga samhällsaktörer för demokratins utveckling? Det är inte alls svårt att föreställa sig vilka förändringar som behövs. Både för universiteten och för folkbildningen borde vi skapa finansieringsmodeller som ger dessa institutioner inte bara formell utan också effektiv frihet. För folkbildningen skulle det här betyda att betydande grundfinansiering och strategisk finansiering skulle läggas till den prestationsbaserade finansieringen – enbart genom dessa konkreta ekonomiska resurser kunde folkbildningen återfå sin autonomi och frihet. Förändringen skulle inte innebära att den existerande efterfrågan förbises, utan att folkbildningen skulle ges möjlighet att som bildningsaktör också *omforma* efterfrågan genom att även erbjuda utmanande och oväntad bildningsverksamhet.

För att stärka universitetens roll som samhällsaktör behövs i stort sett samma förändringar: öka andelen grundfinansiering och strategiska medel som universiteten själva bestämmer över, minska andelen finansiering som erhålls enbart via statens och näringslivets utbildningskrav. Att dessa åtgärder skulle stärka institutionernas effektiva frihet är uppenbart. De relevanta frågorna för framtiden är inte 'vilka förändringar behövs?' – för ingen borde bedra sig själv om att vi här står inför en förbryllande gåta som söker svar – utan snarare borde vi fråga: 'varför har vi bildningsfientliga finansieringsmodeller?' och 'vad berättar situationen om kunskap, makt och politisk kontroll i vårt land?'

Bildningens fria gång är väsentligen personlig, men vi är beroende av att andra människor förser oss med utmanande alternativ som kan rucka på våra invanda tankesätt. Sådana 'andra människor'

finns enbart om vi har institutioner som både tillåter och uppmanar sin personal att verkligen ägna sig åt bildning, snarare än enbart utbildning av anställningsbara människor. Samtidigt är det numera tydligt att demokratins behov av bildning är akut. Möjligheten att matas med information som enbart stöder den egna världsbilden är i dag större än någonsin. Frågan är inte bara att vi tenderar att välja information som stöder vårt existerande synsätt. Nätets stora aktörer använder i dag sofistikerade algoritmer som skapar filterbubblor med informationsflöden som främst tjänar till att stärka uppfattningar som vi redan har, snarare än att servera perspektiv som utsätter oss för kritisk prövning.

Mera än någonsin behövs bildningsaktörer som har den effektiva friheten att erbjuda fördjupande perspektiv som främmande gör det självklara, som utmanar och problematiserar våra begrepp, normer och värderingar. Informationssamhället behöver inte bara de smartaste programmerarna och mest innovativa startup-företagarna, utan också de självständigt och självkritiskt tänkande individer som enbart en effektivt fri bildning kan leverera.

Men även om statsmakten skulle tillåta effektiv frihet för universiteten och folkbildningen, så följer därav förstås inte att dessa automatiskt skulle förverkliga bildning i form av självkritiskt och självständigt tänkande. Inget hindrar att även effektivt fria bildningsaktörer förblir enbart ett tomt eko av tidsandan. Däremot skulle förändringen innebära att ansvaret för att förverkliga den bildning som demokratiska samhällen behöver verkligen ges till bildningsaktörerna själva. Vi skulle inte ges några garantier, men åtminstone få större klarhet kring vem vi har att skylla för bildningens försvinnande. Situationen i dag är att statsmakten pekar på institutionerna medan dessa pekar tillbaka på statsmakten.

## Litteratur

- Broady, Donald (2010/1984): "Om bildning och konsten att ärva", *Bildning: texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*, red. Anders Burman och Per Sundgren. Göteborg: Daidalos, s. 357–379.
- Gustavsson, Bernt (2017): *Bildningens dynamik: framväxt, dimensioner och mening*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Koselleck, Reinhart (2002): *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacing Concepts*. Stanford: Stanford University Press.
- Kokko, Heikki (2018): "Sydämen ja järjen sivistys – sivistyksen käsitehistoriaa modernin murroskohdassa", *Sivistys ja kasvatus eilen ja tänään*, red. Juhani Tähtinen, Jyrki Hilpelä & Risto Ikonen. Helsingfors: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, s. 69–95.
- Liedman, Sven-Eric (2010/2004): "Bildning, frihet och motstånd", *Bildning: texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*, red. Anders Burman & Per Sundgren. Göteborg: Daidalos, s. 379–401.
- Pätäri, Jenni, Teräsahde, Sini, Harju, Aaro, Manninen, Jyri & Heikkinen, Anja (red.) (2019): *Vapaa sivistystyö: Eilen, tänään ja huomenna*. Helsingfors: Vapaa sivistystyö ry.
- Schaffar, Birgit (2021): "Bildning som pågående etisk fråga och dialog", *Människans allsidiga utveckling: essäer om bildningens betydelse i tjugoförsta århundradet*, red. Jonas Ahlskog. Helsingfors: SFV, s. 94–106.

## Slöjd och filosofi – de viktigaste skolämnena för en hållbar framtid

---

*Birgit Schaffar*

Filosofen Göran Torrkulla skriver att människans liv inte har ”en på förhand given gestalt”. Vi är därför alla ”ställda inför samma uppgift: att efter bästa förmåga försöka gestalta våra liv. Detta gör oss till såväl sökande och frågande som skapande och verksamma varelser.” (Torrkulla 2002, 14). När man vill förstå villkoren för detta sökande och vår verksamhet behöver man både undersöka det som möjliggör, samt det som begränsar våra förhåanden.

Den pedagogiska reflektionen ställs därutöver inför frågan, hur den nya generationen kan växa in i det kunskapsarv som våra nuvarande liv bygger på, samtidigt som traditionen inte bara ska övertas, utan alltid granskas kritiskt och förnyas. Hur är en kunskapsmässig kontinuitet möjlig som samtidigt är så radikalt öppen att den konstant är beredd att ändra och förnya allt som visar sig vara överkommen, icke-fungerande eller oacceptabel kunskap?

Inom den pedagogiska idéhistorien har begreppet bildning använts för att uttrycka just denna spänning. Insikten är att människan inte har ett förutbestämt mål eller en viss given mening med livet. Inga auktoritära (politiska, religiösa, ekonomiska) visioner om framtiden kan binda enskilda människors och olika

grupperingars öde till en på förhand given utvecklingsprocess. Lika lite är människan förutbestämd av sin genetiska kod eller av sina biologiska behov och begär. Vi lever som biologiska, politiska, ekonomiska och sociala varelser och dessa egenskaper ger de ramar inom vilka vi söker, frågar och skapar. Men det vi kommer att göra och vem vi blir är inte givet på förhand. Våra vägar i livet präglas av öppenhet och ansvar.

Bildningsbegreppet har med rätta kritiserats för att ha använts som en segregerande klassmarkör, som om behärskandet av ett visst kunskapsinnehåll skulle medföra rätten att hävda sig över andra. Jag tror att många av de problematiska utvecklingar som sker i bildningens namn kan undvikas genom att tänka sig bildningsbegreppet som en pågående etisk fråga. Frågan skulle kunna lyda ungefär så här: Vad borde jag lära mig, veta mera om, ta reda på, inse och ändra för att förverkliga ett hållbart och mänskligt liv, både med tanke på det egna livet, det kollektiv som jag ingår i, och hela mänsklighetens och jordens liv? (Jfr Schaffar 2021)

Bildning förstått som en fråga handlar om inget mindre än det goda livet. Vad som gör ett liv till ett gott liv och vad det betyder att vara människa är i dag i stort behov av en kulturell och individuell självreflexiv omvärdering. Bildning som fråga riktar sig till var och en: Vad behöver jag och vi veta och kunna för att föra ett gott liv när vi har växt upp i en värld där det goda livet anses finnas i överkonsumtion på bekostnad av andra livsformer och framtida generationer?

För den pedagogiska verksamheten innebär bildning en ytterligare utmaning. Å ena sidan kräver detta reflekterande och granskande arbete att eleverna känner till den egna (kultur)historien, just den som samtidigt ska och måste ifrågasättas. Å andra sidan verkar bildningens ideal vara svårt att förverkliga i konkreta didaktiska verksamheter.

I det följande vill jag förtydliga att bildning är att leva i en pågående dialog mellan oss själva och allt som kan menas med "världen". Vi föds in i en värld, är del av naturen, beroende av och underkastade dess villkor. På samma sätt vandrar vi längs sociala, språkliga, kulturella och historiska spår. Att bilda sig är att lära sig att föra denna dialog med den naturliga, biologiska världen som vi själva är och har omkring oss, samt att lära sig att föra en

dialog med andra människor, med dem som har varit före oss, med dem som är samtida med oss och med dem som kommer efter oss. Dialogen kommer att lämna spår i mig, samtidigt som jag kommer att lämna spår efter mig i världen och hos dem jag möter.

De skolämnen som undervisar i dessa dialoger med världen är intressant nog sådana som är marginaliserade i våra nuvarande läroplaner. Medveten om provokationen påstår jag därför att slöjd och filosofi är de viktigaste skolämnena i en läroplan för en hållbar framtid (jfr Schaffar & Kronqvist 2017).

### *Bildning genom dialog med den fysiska världen*

I slöjdundervisningen lär sig elever en uppsättning färdigheter som vid första anblick ter sig som rent tekniska. Man lär sig använda olika verktyg, lär sig om olika material, tyger och färg samt hur man rent praktiskt använder dessa. För att kunna genomföra en slöjdprocess, det vill säga att skapa en produkt som löser något slags problem eller behov i en konkret situation, behöver man dock framför allt förmågan att planera, att utvärdera och anpassa tillverkningsprocessen till den situation som man befinner sig i. Slöjdidaktikern Linnéa Lindfors skiljer mellan flera reflektionsnivåer som eleverna måste ta hänsyn till när de arbetar. På en teknisk nivå måste eleverna konkret uppleva och sedan reflektera över sina egna hantverkliga prestationer: "Är sömmen tillräckligt rak?" "Kommer kabeln att lossna här?" Den sortens reflektion innefattar ofta en estetisk bedömning: "Passar strängens färg till resten av tyget?" eller "Syns kabeln för mycket?" Eleverna ställs vidare inför ekonomiska frågor: "Detta tyg skulle ge bättre täckning, men det är dyrare. Hur skulle det kunna användas mer ekonomiskt?" Dessa frågor är i sin tur direkt relaterade till en miljömässig och politisk reflektionsnivå: "Är det nödvändigt att använda nytt material, eller kan ett visst material återanvändas?" "Vem har tillverkat materialet som vi använder och under vilka förhållanden sker det?" Vidare arbetar eleverna med och får kännedom om olika kulturella arv: "Vilken typ av vävstolar använde tidigare generationer och andra kulturer? Hur är olika sätt och verktyg för knytning kopplade ihop?" Slutligen bör den sociala nivån tas i beaktande när elever

planerar och arbetar tillsammans som ett team under slöjdprocessen, när de hjälper varandra och delar tips, men även när de under tillverkningens gång funderar på om de vill ge produkten åt någon i present (jfr Lindfors 1991, 56).

Juhani Peltonen fördjupar de olika aspekterna ytterligare genom att peka på den moraliska och existentiella implikationen i dessa frågor. Varje steg och handling under en tillverkningsprocess aktualiserar olika filosofiska frågor. Slöjd väcker till exempel existentiella frågor om vår egen plats i den materiella och andliga världen. Får människor använda naturen, och i vilken mån är vi till och med tvungna att göra det? Undervisning i slöjd innebär att vi får en djupare förståelse för traditioner och människans historia genom att lära känna hantverk och verktyg. Slöjd väcker frågor om vilka av dessa kunskaper vi fortfarande vill och kan ha användning för, vilka vi håller i minnet och vilka vi tillåter oss att glömma. (Peltonen 2011, 324f.)

På detta sätt kombineras många olika färdigheter i utbildningen av skapande aktiviteter. Den skapande processen tar formen av en dialog med (den naturliga, materiella) omgivningen. Tillverkningen av en produkt går hand i hand med att lära sig att vara uppmärksam och observant, att reflektera samt att formulera problemet, uppgiften och målet för de skapande handlingarna. Den skapande behöver utveckla känsligheten i den egna kroppen i mötet med materialet och verktyget. Det är en form av lyssnande både till sig själv och till den egna kroppsliga förmågan, till beskaffenheten av materialet och den omgivning vari man planerar använda eller infoga produkten. Undervisning i skapande och kreativa aktiviteter strävar därför efter att uppmuntra eleverna till att aktivt närma sig och interagera med sin materiella omgivning, som i sin tur har kulturella och sociala verkningar. Man undersöker, omvärderar och ändrar på omständigheter, material, verktyg och tekniker. Elever lär sig att formulera problem och att hitta nya möjligheter under hela sitt arbete. Bildningens krav på öppenhet och ansvar bryts ner till ett konkret förverkligande, då eleverna uppmuntras att hålla ett reflekterande öga på de strukturer och processer som styr dem till ett visst mål (här: att skapa något), samt att själva formulera och omvärdera målet.



Förmågan att fånga ett problem eller en oklarhet i en frågeställning, samt att kunna arbeta i små observanta steg genom olika tankestrukturer är även målen för filosofins didaktik. Att tala om en dialog är här mera påtagligt då man har att göra med språkligt "material" och befinner sig i tankegemenskaper med andra. En central insikt som redan Immanuel Kant uttryckte om att lära sig filosofi är skillnaden mellan att lära sig vad andra (filosofer) har tänkt, och att lära sig tänka själv. Det är inte betydelselöst att ha kännedom om klassiska verk, samt läsfärdighet för dessa. Texterna borde dock läsas "för de tankar som finns i texterna som stimulerar oss till att *tänka själva* i de omständigheterna vi befinner oss", som filosofen Sören Stenlund (2007, 14) konstaterar. Att introduceras i en tanketradition borde alltså inte göras i syftet att "bli bildad" utan för att få förståelse för de tankar som har fört oss dit vi befinner oss i dag.

Filosofen Matthew Lipman har dragit skillnaden mellan att ha *kunskap om* filosofi och att *kunna filosofera* ytterligare till sin spets. Han utvecklade olika metoder, filosofiska spel och diskussionsuppgifter som blev kända under namnet "Philosophy for Children" (filosofi för barn). Lika lite som man skulle uppfatta det som meningsfull slöjdundervisning ifall läraren enbart talade om olika verktyg och material utan att ge eleverna en chans att själva använda dem, var Lipmans mål att utveckla material och metoder så att barn direkt kan engageras i de filosofiska frågor som de ofta redan i tidig ålder har. (Børresen & Malmhøtser 2004)

Den gemenskap som finns mellan barn är central för filosofi för barn. Med hänvisning till den amerikanske pragmatikern Charles Sanders Peirce kallar Lipman denna gemenskap för en undersökande gemenskap (community of inquiry). Här filosoferar eleverna självständigt kring frågor som de undrar över och själva väljer. Lärarens roll är handledande. Utgångsfrågorna kan stimuleras av en text, video, bild eller teaterpjäs, eller kan uppstå direkt ur en situation som just händer på rasten. Läraren hjälper att synliggöra var man tankemässigt befinner sig och att hitta en gemensam väg vidare. Frågan diskuteras i en pendelrörelse som i omlott ger eleverna tid och rum att individuellt fundera över vad de tänker och

hur de skulle svara på frågan, och gemensamma diskussioner i par, mindre grupper eller i hela klassen. Filosoferna Bo Malmhøster och Beate Børresen skriver att:

Filosofi med barn handlar alltså inte om att gå igenom olika syner på livet eller stora filosofers liv och verk utan om filosofiska problem. Dessa problem ägs inte av specialister eller av människor med akademisk filosofisk skolning, utan är oundgängliga sidor i varje människas liv. När barnen tar upp sådana frågor är de självklart inpackade i problemställningar och situationer som de är bekanta med. Den grundläggande etiska frågan "Hur bör vi leva?" formuleras ofta konkret, kanske som: "Måste jag gå till skolan idag?", "Kan vi inte gå ut och leka?" eller "Kan vi inte göra nåt kul?" Den sista kan i sin tur leda till frågor som "Vilka slags roliga saker kan vi göra?", "Vad är egentligen roligt?", "Vad kan 'roligt' betyda?" eller "Är det bra att (bara) göra det som är roligt?".

(Børresen & Malmhøster 2004, 13)

På detta vis iakttar barn steg för steg hur till synes enkla frågor och begrepp ingår i ett större sammanhang. Liksom experimenterandet med material och verktyg i slöjd, leker eleverna här med begrepp och språkliga uttryck. De upplever vad som händer när de byter ut ett ord i utgångsfrågan och hur satsens mening hela tiden skiftar beroende på vad exakt det är som man säger. Olika tankeexperiment och filosofiska lekar sätter i gång fantasin och synliggör likheter och skillnader mellan olika situationer. Elever upptäcker att det kan finnas möjligheter bortom det uppenbara och de lär sig att bedöma vilka av dessa möjligheter enbart är skojiga att tänka på, vilka som kanske visar sig vara farliga i längden och vilka som är värda att undersöka och pröva att omsätta i praktiken.

När eleverna genom den undersökande gemenskapen fördjupar sin förståelse av utgångsfrågan, letar de individuellt och tillsammans efter relevanta och hållbara argument. Det är mer än att granska pålitligheten av källorna till den information som argumentet kan vila på. Även om källkritik är mycket viktig, förstås den alltför ofta som ett ensidigt sökande efter faktafel hos andra. Kritik i en bildande mening är dock alltid på samma gång att ifrågasätta och utvärdera de grunder på vilka vi själva använder oss av information. Att granska pålitligheten är då bara ett första viktigt steg. Problemet är att information kan vara sann, men ändå

sakna relevans. Frågan varför någon i en diskussion hänvisar till vissa fakta, förutsätter inte bara en granskning av källorna till informationen, utan avkräver även en självkritisk granskning. Den som talar behöver ha skäl för varför det sagda är av vikt för frågan som diskuteras. Det innebär en granskning av det egna sättet att förstå världen, det vill säga en kritik av det egna livet och en kulturkritik (jfr Haglund 2014). Det kan också hända att man under diskussionens lopp varseblir att det finns för lite information till hands. Här leder den själv- och kulturkritiska kritiken till frågan om varför detta kunskapsområde är marginaliserat, glömt, förbiset eller har tystats ner. Att utöva källkritik skulle i detta fall inte räcka, då problemet inte ligger i felaktigheten av en uppgift utan i avsaknaden av den.

### *Bildning genom dialog med andra*

Både att tillverka något och att tala är verksamheter som skapar verkligheter. I slöjd lär sig elever att handgripligen modifiera sin omgivning. I filosofi inser de att varje ord som yttras och alla ord som förblir tysta gör en skillnad i deras omedelbara omgivning. Att sticka, såga, dreja, odla, programmera, planera, tänka, skriva och tala må under vissa stunder verka som om de genomförs individuellt. Det vi gör är dock alltid situerat i en gemenskap med andra och med naturen, och allt vi gör bär med sig påtagliga konsekvenser för vår naturliga, materiella, levande och sociala omgivning.

Den tillverkande processen skapar den avsedda produkten samt möjliga överlopsprodukter som vi inom den europeiska och västerländska kulturen har lärt oss att kalla för avfall. Peltonen påminner i det sammanhanget om ett pacteistiskt perspektiv på slöjd som går tillbaka till Michel Serres filosofi om nödvändigheten av ett avtal mellan människor och natur. Innan man påbörjar en konkret produktionsprocess bör resultatet noggrant utvärderas med avseende på de effekter den kommer att ha på den materiella miljön och dess effekter på de mänskliga och sociala förhållanden som den skapar eller påverkar (Peltonen 2011, 325). Den som tillverkar något förändrar och skapar verkligheten och behöver överväga och själv ta ställning till precis vad som kan, får och borde bli

verklighet. Att tillsammans diskutera, tänka och avväga varandras argument är i sin tur grunden för demokratiska samhällen, då våra diskussioner utmynnar i beslut som konkret påverkar hur vår klassgemenskap eller våra kommunala, regionala eller nationella gemenskaper samarbetar. I dessa sökande, frågande och skapande verksamheter ligger alltid samtidigt fröet till att ifrågasätta och förändra de egna livsvillkoren.

Det är ofta först genom den andres reaktioner på det jag gör, frågor eller säger som jag får syn på mig själv (Torrkulla 2002). ”Den andre” borde här uttryckligen förstås i vid mening som innefattande både andra människor, andra livsformer och den materiella naturen. Att varsebli sig själv som en aktör med en egen röst och ett ansvar för det man gör är enbart möjligt genom den gemenskap med andra som man ingår i och alltid redan är del av.

När elever till exempel själva tillverkar saker uppfattar de sig som en skapande aktör i och av sin omvärld. Då eleverna i slöjd ombeds att språkligt uttrycka de egna planer och reflektioner som ledde dem genom tillverkningsprocessen, utvecklas elevernas självbild som något mer än konsumenter av andras idéer och produkter, det vill säga av verkligheter som andra har skapat. Däremot blir eleverna medvetna om – och förmår urskilja – olika alternativa lösningar till ett problem, lär sig avväga och välja en av dessa vägar, samt förverkligar den valda lösningen. Med resultatet i handen ställs de sedan återigen inför frågan om de valda stegen var väl övervägda. Erfarenheten av att tillverka något innebär därmed alltid samtidigt ett ansvarstagande för slutprodukten och för de val man gjorde på vägen. ”Det är jag som har gjort detta” är en central existentiell mänsklig insikt, och kan uttrycka skaparglädje och stolthet, lika mycket som skam och förtvivlan.

I en gemensam diskussion i filosofi ställs eleverna jämnt inför liknande frågor. Metadiskussionen utgör därför en central del av den undersökande gemenskapen (Haglund 2014). På samma sätt som i den pågående utvärderande blicken på tillverkningsprocessen i slöjd lyfts här diskussionen bortom det valda temat för att stanna upp och reflektera över grovt sagt två aspekter: Vart har vi kommit innehållsligt? Är den inledande frågan redan besvarad? Borde man omformulera den eller kan man fortsätta diskussionen? Den andra aspekten av metadiskussionen berör frågan hur själva

diskussionen har förlöpt mellan eleverna. Har alla lyssnat på varandra och fick alla komma till tals? Blev det missförstånd? Varför kan det vara svårt att lyssna noggrant?

Denna reflektion synliggör att alla i en gemenskap ställs inför liknande frågor, men att var och en behöver finna ett eget svar och själv ansvara för det. Vad är det som jag vill fråga och säga, och med vilka ord vill jag formulera det som fångar min uppmärksamhet? I en diskussion vill man kanske vara tydlig och spetsa till ett exempel, men i ljuset av andras reaktioner inser man dock att andra upplevde det som provocerande. Eller så kan man bli uppmärksam på hur en diskussion blir ensidig och stereotyp, och man ställs inför uppgiften att ifrågasätta några av de anförda argumenten, men kanske inte vågar göra det. Dessa situationer visar att den egna rösten utvecklas i gemenskap med andra och i dialog med den egna (kultur)historien. Men varje människas säregenhet uttrycker sig just genom möjligheten att inte bara upprepa vad ens tradition har lärt en eller vad grupptricket kan pressa en att säga. Det är här som insikten att ha den egna historien i sina händer utvecklas. Vi är inte underkastade en nödvändighet som driver våra liv mot ett visst mål, utan vi har utvecklingen av våra egna liv och det gemensamma livet i våra egna händer. Att ställa en fråga är det första steget även i situationer där förtrycket och pressen är som störst.

Att tillverka och att tänka kräver mod, just för att det är jag som träder fram och blir synlig för andra som aktör, skapare, tänkare och talare. Skapande processer kräver mod att ta tag i nya utmaningar, att ta risker när man ställs inför behovet att omformulera problemet eller testa nya, ovana lösningar. Att ifrågasätta det vedertagna, att tänka självständigt, att stå ut med andras invändningar och framför allt att kunna ändra sig är modigt. Att tänka tillsammans är ställvis även rätt ansträngande. Det kräver tålamod att tänka ett problem till slut och att tåla ambivalenser och irritationer. För att tänka väl behövs dessutom den ovan beskrivna förmågan att avväga vilka argument som ska beaktas och vilka som ska förkastas. Det kan vara svårt att inse att de regler och principer som styr ett sådant avvägande inte i sig själva kan vila på ytterligare resonemang. Vi stöter, när vi kommer till tänkandets fundament, snarare på en moralisk dimension som uttrycker sig i tänkarens

attityder och inställningar. När är det viktigt att hålla fast vid den egna övertygelsen? Är det sanningen som jag försvarar då eller är jag rädd att tappa ansiktet om jag ändrar mig nu? Lyssnar jag med både öron och hjärta? När innebär förståelse att jag uppriktigt ändrar mig, och när förstår jag din situation, men godkänner ändå inte vilka slutsatser du drar ur den? Ohlsson och Sigge (2013) talar i detta sammanhang uttryckligen om intellektuella dygder, och inte om intellektuella handlingsregler som ska ligga till grund för våra tänkande samtal. Dessa dygder är till exempel sanningskärlek, intellektuell hederlighet, skepsis, ödmjukhet, mod och medkänsla.

### *Omdömesförmågan som förutsättning för en hållbar framtid*

Slöjd och filosofi erbjuder mångsidiga möjligheter där elevernas omdömesförmåga om vad det goda livet är jämnt utvecklas. Det är inte sagt att det goda livet är det som man spontant önskar sig. Bildningens resa kan visa en att de egna intressena inte ligger i att få mera, snabbare och enklare tillgång till det som skapar njutning och tillfredsställelse. Att utveckla omdömesförmågan är en blandning av många olika praktiker som alla på olika sätt avkräver ett aktivt ställningstagande av den som bildar sig. Man behöver gedigen kunskap om själva materialet (det konkreta fysiska och det immateriella idéhistoriska), konkreta färdigheter för att närma sig, läsa av och bearbeta materialet, samt färdighet att reflektera kring själva situationen i vilken dialogen med världen sker och att iaktta aktiviteternas grundläggande premisser. Dessa kunskaper och färdigheter är inbäddade i frågan om vad den goda dialogen med världen kunde vara.

Slöjd och filosofi utvecklar denna omdömesförmåga och lär eleverna att avväga mellan det de vet och kan i nya, konkreta situationer. Vad exakt anser jag vara i behov av kritik och grundläggande förändring? Vilka av mina sätt att leva (det vill säga vilka sidor av min kultur) vill jag hålla levande och föra vidare? Hur vill och kan jag minnas de människor och de gärningar som vi härstammar ifrån, även om jag tar avstånd från dem? Vilka aspekter av vår historia tillåter vi oss att glömma, och vilka har vi overseende med och kan förlåta?

Och: Hur kan vi bygga ett nytt liv ur det som varit och som var problematiskt?

### Litteratur

- Børresen, Beate & Malmhøst, Bo (2004): *Låt barnen filosofera. Det filosofiska samtalen i skolen*. Stockholm: Liber.
- Haglund, Liza (2013): "Undersökande gemenskap för kunskapsbildning och kritiskt tänkande", *Högre Utbildning* 4(1), s. 67–73.
- Lindfors, Linnea (1991): *Slöjdidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd*. Helsingfors: Finn Lectura.
- Ohlsson, Ragnar & Sigge, Kian (2013): *Den barnsliga relativismen. Intellektuell dygd eller lättja?*. Stockholm: Carlssons.
- Peltonen, Juhani (2011): "Den slöjdpedagogiska teorins filosofiska grunder", *Visioner om slöjd och slöjdpedagogik*, red. Christina Nygren-Landgårds & Juhani Peltonen. Vasa: Nordiskt Forum för Forskning och utvecklingsarbete inom utbildning i slöjd, s. 313–342.
- Schaffar, Birgit (2021): "Bildning som etisk fråga och dialog", *Människans allsidiga utveckling: Essäer om bildningens betydelser i tjugoförsta århundradet*, red. Jonas Ahlskog. Helsingfors: Svenska folkskolans vänner, s. 94–107.
- Schaffar, Birgit & Kronqvist, Camilla (2017): "Educating Judgment. Learning from the didactics of philosophy and sloyd", *Revista Española de Educación Comparada* 29, s. 110–128.
- Stenlund, Sören (2007): "Bildning och den kritiska uppgiften", *Det främmande i det egna. Filosofiska essäer om bildning och person*, red. Jonna Bornemark. Huddinge: Södertörns högskola, s. 9–22.
- Torrkulla, Göran (2002): "Om sammanhang, inställning och mening. En filosofisk betraktelse över filosofins andel i människans självförståelse", *Kulturell miljö, natursyn och symboliskt landskap: Några aspekter på kulturmiljöstudier*, red. Maria Leppäkari, Lena Marander-Eklund, Monica Nerdrum, Lisen Sundqvist & Göran Torrkulla. Åbo Akademi: Religionsvetenskapliga skrifter, s. 11–39.





## Klemens Metternich och den europeiska restaurationen

---

*Carl Johan Ljungberg*

Alla stora politiska förändringar utlöser motkrafter. Det torde gälla oavsett om förändringen framkallats av en revolutionär rörelse som använt sig av väpnat våld, eller om den initieras av de redan maktägande.

Därmed var det nog begripligt att också den franska revolutionen 1789 utlöste motåtgärder i form av stats- och intressekoalition. Dessa motkrafter ville upplösa mycket av vad de franska revolutionärerna uppnått efter 1789. Men inte bara detta. Man brukar kalla den epok som följde på revolutionen och Napoleonkrigen för ”restaurativ.” Termen antyder att det enkla syftet bara var att återställa vad som hade raserats. Detta språkbruk har tyvärr bitit sig fast. Visst kände sig de makter och regeringar som tog täten i motståndet mot Frankrike förfördelade. De vände sig mot det nya status quo. Men att ”restaurera” den samhällsordning som rått före 1789 ville däremot – om det ens varit möjligt – endast en del av dem. Till detta skall vi återkomma.

Att både stater och personer starkt ogillade den revolutionära vänstern är bekant. Men att forma ett effektivt motstånd inför de väldiga radikala krafter som uppstått var en annan sak. Förutom

att det fanns en rädsla bland revolutionens motståndare för att ta de risker som en så omfattande insats skulle kräva, förstod också Napoleon att utnyttja både de egenintressen och det faktiska missnöje som fanns med den gamla ordningen. Ändå uppkom i själva Frankrike tidigt ett motstånd mot de extrema revolutionärerna – jakobinerna. Och tidigt formerade sig i den franska nationalförsamlingen mer moderata alternativ, såsom de närmast gammalliberala girondisterna. Dessa hade sina väljare i mer realistiska köpmannakretsar till exempel i och runt handels- och hamnstaden Bordeaux. Girondisterna ville inte gå så långt som den extrema vänstern, däribland jakobinerna. Bland dem som bjöd motstånd mot revolutionen finner vi även de adliga och borgerliga så kallade emigranterna (*les émigrés*) som flydde landet och sökte kontakt och samarbete med Österrike och andra stater. Bland dessa högreståndsgupper fanns även de som ville ”återställa” den samhällsordning som tidigare rått. Men de bjöd ganska ineffektivt motstånd och utmärkte sig därtill inte för politisk realism.



Klemens Metternich (1773–1859). Porträtt av Thomas Lawrence år 1815. Källa: Wikimedia Commons.

När den internationella oppositionsrörelsen mot det revolutionära Frankrike efterhand fick fastare form, hade den alltså haft föregångare. Utgående från en diskussion på regeringsnivå om hur Frankrike skulle bemötas bildades slutligen en internationell koalition som skulle ta till vapen mot Napoleons arméer. Men arbetet gick trögt. Uppror och protester i enskilda länder var inte obekant. Men att som nu ha en revolutionär och expansiv stat som granne var något helt nytt. De stater som berördes av hotet hade därtill olika nivåer av professionalitet och styrdes i mycket av sina invanda nationsintressen. I och med Napoleons maktövertagande 1799 fick frågan en helt ny dimension. Ett förhandlingsspel inleddes som engagerade de tyngsta staternas monarker och politiska ledningar.

Bakom de furstar och politiska ledare som med varierande kompetens styrde dessa stater stod från början en man, vars roll under arbetets gång bara skulle växa. Det var den tyske politikern Klemens von Metternich, en man som gått i Österrikes tjänst och med tiden såväl skulle bli dess utrikesminister som dess statskansler.

Metternich tillhörde en ledande furstefamilj i Tyskland. Dess medlemmar hade allt sedan medeltiden av olika furstar pålagts viktiga uppgifter och hade under generationer byggt ett förtroende hos dem genom att lojalt och kompetent utföra sina uppdrag, främst inom dynastin Habsburg. Genom att Metternich redan som ung arbetade som assistent hos sin far, också han diplomat, fick han kontakter och kunskap av stort värde för hans fortsatta karriär.

Missförstånden kring Metternich har varit många. Han har sagts vara en upplysningsman och överklassprofil, så till den grad formad av den "gamla regimens" Europa att han inte kunde förstå den nya tidens strömningar, inte minst dess nationella rörelser. Men detta är en stereotyp. För av dem som aspirerade på att bli betrodda statstjänare förväntade sig dynastin Habsburg inte bara flit och lojalitet, utan ett ovanligt gott omdöme och integritet. Klemens von Metternich ägde dessa egenskaper i rikt mått.

Hans uppfostran var kvalificerad och den hade börjat tidigt. Häri ingick inte bara att lära sig uppträda självmedvetet och belevat, behärska seder och språk, samt att på allt sätt vara en kosmopolit. Därtill borde den som ville bygga en offentlig karriär i

dåtidens Österrike lära känna detta stora rike och dess folk, öva sig i den dagliga förvaltningen av det eller inom diplomatin. Klemens von Metternich hade studerat bland annat i Strasbourg och under tidens allra främsta och även mest nytänkande juridiska auktoriteter. Det var något som givetvis gav honom ett starkt övertag även i hans egen samhällskrets.

Att de som skildrat Metternich som en stel byråkrat utan större vyer haft fel har många anat, men i nyare tid har man bättre förstått att hemmet var upplyst och båda föräldrarna liberalt sinnade i den betydelse som Metternichs samtid och samhällsskikt lade i detta begrepp. Man kan fråga när Metternich och hans omgivning började bli varse hans talang för politik och diplomati. Detta stod tidigt klart, redan då han var litet över 20 år och samarbetade med sin far Franz Metternich, som även han innehade tunga ämbeten i Österrike. Det liknade ett lärlingskap, under vilket den yngre Metternich infördes i sin tids politiska och administrativa vetande, men han fick också osökt och unikt tillfälle att möta och knyta band med sin tids europeiska furstar och centralpolitiker. Att han dessutom genom faderns och sina egna uppdrag kom att befinna sig på en rad viktiga platser där avgörande händelser utspelades gav honom erfarenheter och inblickar som få kunde tävla med.

Metternich kunde ha nöjt sig med en karriär av det vanliga slaget. Men hans intresse vidgades under inspiration av de omvälvande tidshändelserna. Steg för steg tog hans vision för ett fredligt och balanserat Europa form. Den gick ut på att bilägga tidens stora konflikt och det genom att tolka upplysningens idéer i reformistisk anda och utan att skaka den politiska ordning som växt fram som en serie reaktioner på 1600- och 1700-talens krig och konflikter.

När den franska revolutionen bröt ut var Metternich endast 16 år. Han var redan då en kritisk iakttagare och anade med sitt analytiska sinnelag de vida och ödesdigra konsekvenser som tidens händelser skulle komma att få. Det är märkligt hur väl hans tidiga aningar slog in, till exempel om att den franska revolutionen skulle radikaliseras i takt med att dess mest radikala flygel – jakobinerna – tog sig ökad makt. Detsamma gäller konsekvenserna av Napoleons maktövertagande som Metternich bedömde skulle medföra att jakobinernas radikalisering av inrikespolitiken snart skulle komma att projiceras ut över Europa.

Metternich ökade stegvis sitt inflytande då den respekt han fick genom tidiga uppdrag gav honom några nyckelstationeringar där han inte bara kunde företräda Österrike utan gavs tillfälle att knyta avgörande kontakter och informera sig om det politiska läget i länder som Sachsen och än mera givetvis i Frankrike. Hans olika uppdrag som ambassadör inföll i ett skede då Napoleon redan drev sin målmedvetna och starkt manipulativa politik. Metternich var tidigt på det klara med att den revolutionära franska regimen aldrig skulle nöja sig med att främja sina intressen på fredlig väg, varför han ansåg att väpnade uppgörelser skulle bli ofrånkomliga.

Här går vi av begripliga skäl inte in på den utdragna och delikata process som föregick den väpnade kampen mot Napoleon eller Metternichs energiska och skickliga arbete för att förbereda ett samlat uppträdande från de gamla staterna. Det initiativ som främst förknippas med Metternichs namn – Wienkongressen – var väsentligt men dock bara kulmen på en rad planeringsmöten och informella kontakter, under vilka strategin för ett samlat uppträdande mot den franske diktatorn tog form. Metternich var aktiv och pådrivande under hela denna process. Han var långt ifrån okritisk till de övriga huvudaktörerna, och han betraktade vissa av dem närmast som sabotörer vars okunnighet, fåfänga och egensinne utgjorde direkta hinder för samverkan. De europeiska politiker som Metternich hade lättast att umgås med var den franske utrikesministern Talleyrand (som satt på denna post i omgångar mellan 1797–1815) och hans brittiske kollega Castlereagh (1812–1822).

För Metternichs kritiska och balansinriktade synsätt framstod de preussiska utrikespolitikerna, liksom kung Friedrich Wilhelm III av Preussen, samtidigt som expansionister och som påtagligt oförstående inför Metternichs varsamma men målmedvetna arbete för att bygga upp koalitionen mot Napoleon och att göra den funktionell. I tsar Alexander I såg Metternich en fåfäng koleriker som främst sökte ära och segrar på slagfältet men som aldrig förstod vikten av att söka omsorgsfulla diplomatiska utvägar. Tsaren saknade inte minst förmågan att välja rätt tidpunkt för militära insatser.

Det som skulle visa sig minst lika viktigt för Metternich som hans koalitionsbyggande var hans möten med Napoleon, liksom de

iakttagelser som han då gjorde. Utan de bedömningar Metternich vid dessa möten inhämtade hade hans uppgift att reformera den europeiska ordningen i hög grad försvårats.

Metternich intog en attityd av kylig distans mot Napoleon, samtidigt som han givetvis erkände den franske ledarens skarpa och cyniska analysförmåga liksom hans strategiska blick. Metternich insåg att de äldre staterna i Napoleon hade en förmodad motståndare som Europa hade alla skäl att frukta. Samtidigt genomskådade Metternich Napoleons syften och kom snart till insikt om att dennes brister och strävan att vilseleda och underminera sina motståndare också rymde fröet till hans fall. Enligt Metternichs senaste biograf Wolfram Siemann granskade denne i en essä året före Napoleons död 1821 ”sin gamle motspelare utan förutfattade meningar, lidelsefritt, på ett distanserat och insiktsfullt sätt”. Det Metternich främst fäste sig vid var Napoleons förmåga att förutsäga framtida följder av olika åtgärder liksom att skarpt inse vilka individer som han kunde ha nytta av. Metternich imponerade i sin tur på Napoleon genom sitt mod att säga fransmannen sin uppriktiga åsikt.

Ansåg då Metternich Napoleon vara en ond person? Nej, han såg snarast kejsaren som en kallt rationell man och agerade mot honom utan lidelser eller hämndlystnad. Napoleon gav sig rätt att med tillgängliga medel röja de hinder och de personer ur vägen som kunde bromsa hans planer, medan han reserverade sin tillgivenhet och inlevelse för sina närmaste.

Metternich drev sitt eget projekt mot Napoleon, byggt på de bedömningar han tidigt börjat göra och som han ständigt uppdaterade. Att med varligt övertygande få Österrikes likasinnade med på hans förslag blev hans mål. Likaså att på olika sätt splittra Napoleons koalition, bland annat genom att bryta in i det så kallade Rhenförbundets stater och vinna dem för sin sak. Metternich visste att uppgiften var enorm och han satsade nästan ofattbart mycket av sin personliga tid och kraft på att klara av den.

Som Siemann betonar är det missvisande att skarpt skilja mellan Metternich och Burke och den liberala, anglosaxiska traditionen. Metternich hade som nämnt studerat hos några av tidens främsta tyskspråkiga jurister. Han hade gått i en liberal skola, hans familj var präglad av upplysta ideal och gav honom

en tolerant och vidsynt fostran. Tidigt kom han att vistas en tid i England där han fann sig mycket väl till rätta i dess common sense -präglade politik. Metternich lärde känna parlamentet och dess mer framträdande talare, ett forum vars förening av skarpa meningsutbyten och övergripande samförstånd han gillade. Han kunde genom sin höga sociala ställning därtill umgås med tidens brittiska eliter, allt ifrån kungahuset och regeringen, och han höll sig med i den brittiska pressen och uppträdde i klubbar och andra debattfora. Också då Metternich vid 1800-talets mitt skjutits åt sidan i Österrikes politik fick han chans till en längre vistelse i London, där han bland annat lärde känna och kom att sympatisera med den blivande premiärministern Benjamin Disraeli.

I och med att Metternich sökte bygga Europa på enkla, klart uppfattade principer blev han också skeptisk mot rent restaurativa lösningar där gamla regimer fick bestå oavsett hur legitima eller kompetenta deras styrande furstar var. Han var född i ett delvis ännu feodalt samhälle – då integrerat med det tynande men (fram till 1806) formellt bestående tysk-romerska riket – och kom själv, både som politisk tänkare och som godsägare, att verka för en tidigt industriell näringsverksamhet. Det betyder att han befann sig bland dem som förordade en modernitet som också sökte vårda banden till de stora Europeanationernas bättre traditioner. Djupt skeptisk var han därför till de franska emigranterna med deras ogenomtänkta krav på en mer eller mindre oförändrad politik utan anspråk på att möta nya utmaningar. Och som bräcklig och ofullkomligt tänkt uppfattade han även den så kallade Heliga alliansen, tsar Alexander I:s initiativ från 1815 för att i europeisk politik införa ett agerande direkt byggt på kristen lära.

Furst Metternich hade lagt ned ett nästan övermänskligt arbete på att forma den fredsordning som han eftersträvat allt sedan han inledde sin offentliga karriär. Under de år som följde på Wienkongressen fick han (fram till 1821) fortsätta att tjänstgöra som österrikisk utrikesminister, och därpå som landets statskansler till 1848. Metternich såg sig som den europeiska fredsordningens väktare, den som grep in med påpekanden och krav när han ansåg att de övriga staterna agerade mot andan och bokstaven i den traktat som reglerade staternas mellanhavanden i Europa efter Napoleon.

Men nya krafter trängde sig på. Den nationella maktpolitik som satte nya befolkningsgrupper och deras intressen före en balans i tecknet av det gemensamma bästa innebar en stor och växande utmaning. Metternich klarade den första anstormningen 1830, men inte den andra som kulminerade 1848 och i och med vilken han tvingades avgå.

Den nya nationalismen var en kulturell rörelse mer än en politisk, även om den fått understöd av Napoleons talekonst med löften om utjämning och ständiga framsteg, vilket självfallet måste ge politiska återverkningar. I flera länder, inte minst i Sydeuropa, framträdde unga människor – ofta studenter – med appeller till jämnåriga och orepresenterade att bidra till "nationens vår". Det perspektiv som börjat locka så många, sågs dock av andra som farofyllt och destabiliserande. I Österrike skedde ingen våldsam förändring efter Metternichs frånträde men väl en byråkratisk modernisering, något som han länge hade efterlyst. Med denna kom dock även en "neoabsolutism" som han fann betänklig.

Personligen hade Metternich fått uppleva en omstöpning av kejsardömet från sen feodalism till en tidig kapitalism. Som godsägare drev han en produktiv verksamhet med vin till försäljning och en ganska framgångsrik järnmanufaktur. Hans rykte som en stel, byråkratisk person obekant med ekonomiska frågor kan med dagens perspektiv bara kallas en nidbild. Av de tidigare ofta obeaktade dokument som Siemann läst framgår att Metternich var framsynt och receptiv, han såg vad framförda förslag skulle få för konsekvenser. Han såg längre än till de rådande maktförhållandena och var positiv till förändringar, bara de inte medförde fatala hot mot den rådande balansen i och mellan Europas länder. Hans bedömningar och de råd han gav sedan han lämnat aktiv tjänst bar på spår av hans juridiska och historiska kunskaper.

Historiker påverkade av liberalismen och idén om suveräna nationalstater som en modern universallösning har tyvärr förringat Metternich. Bedömare födda under 1900-talets mellankrigsår såg däremot Metternich som en framsynt europé, en fredsstiftare och en ypperlig internationell diplomat. I en bok från 1935 tolkade till exempel Herbert Rumpler inlevelsefullt och förstående Metternichs insatser. Andra har påsatt Metternich klichéer som absolutist, förtryckare, självupptagen och antidemokrat. I



den inflytelserika men märkligt ambivalenta biografi som den österrikiske historikern Heinrich von Srbik utgav på 1920-talet ser författaren Metternich som en förelöpare till nazismen med dess rousseauanskt präglade idé om ”Volkstum”, och anser honom företräda en mystisk länk mellan folksjälen och nationen. Detta har dock föga med den ryktbare kanslerns verkliga övertygelse att göra. Den brist på ”heroism” som Srbik tillskriver Metternich ter sig i efterhand mera som en tillgång än som ett karaktärsfel. Metternichs syn på imperiet Österrike var inte hierarkisk, som en del trott, utan innebar att dess ingående delar borde vara jämställda inbördes. Metternich såg sitt Österrike som en icke-nationalstat. Han byggde i sista hand hela sitt Europa, ”inte på nationella enheter utan på historiskt-legala länderbildningar, och ville inte låta [federalismen] gå längre än till den legalt administrativa sfären” (Srbik, citat av Siemann 2021, 13).

Metternich hade hög begåvning och arbetskapacitet. Däremot fick han inte skriva sitt eftermäle. Men att tiden fram till 1914 var så pass stabil och fredlig är i sig en tribut till hans verk. I det lugn som rådde kunde stora framsteg ske och trots nationalismens oro kunde samhällena sakta men säkert konsolideras. Därmed borde Metternich – trots de skador som 1800-talets nationalism tillfogade hans verk – kunna inspirera dem som i vår tid sliter med frågan om en stabil världsordning.

## Litteratur

- Jarrett, Mark (2013): *The Congress of Vienna and Its Legacy: War and Great Power diplomacy after Napoleon*. London/New York: I.B. Tauris.
- Kissinger, Henry (1957): *A World Restored: Metternich, Castlereagh and the Problems of Peace, 1812–22*. London: Weidenfeld & Nicholson.
- Metternich, Klemens Wenzel Lothar Fürst von (1964, 2:a uppl.): *Aus Diplomatie und Leben: Maximen des Fürsten Metternich. Herausgegeben von Arthur Breycha-Vauthier: mit einem Vorwort von Carl J Burckhardt*. Graz: Verlag Styria.
- Rumpler, Helmut (1997): *Österreichische Geschichte, 1804–1914: Eine Chance für Mitteleuropa: Bürgerliche Emanzipation und Staatsverfall in der Habsburgermonarchie*. Wien: Ueberreuter.
- Siemann, Wolfram (2019): *Metternich: Strategist and Visionary*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Srbik, Heinrich Ritter von (1925): *Metternich: der Staatsmann und der Mensch*. München: F. Bruckmann.

## ■ Att göra de marginaliserade synliga

---

Anna Rastas & Leila Koivunen (red.): *Marginaaleista museoihin*. Vastapaino, Tammerfors 2021.

*Marginaaleista museoihin* (Från marginalen till museerna) är ett välkommet tillägg till litteratur för museipersonal. Boken lyfter fram hur olika marginaliserade grupper tas i beaktande i museernas samlingar, publikarbete och utställningar. Dessa grupper är bland annat invandrare, språkminoriteter samt sexuella och könsminoriteter. Många museer bär på kvarlevor av kolonialism och rasism, och dagens museer står ibland inför situationer där man både måste handskas med ett svårt förflutet och samtidigt utgöra en öppen och säker plats för alla besökare. Många av de problem som finns inom museisektorn är dolda och kräver stort arbete och självreflektion för att lösas. *Marginaaleista museoihin* lyfter fram problemen inom fältet, hur de kan behandlas, och vilka lyckade förändringar som redan skett inom museivärlden.

Bägge redaktörerna, Anna Rastas och Leila Koivunen, innehar gedigen expertis inom ämnet. Rastas är docent i etnologi vid Helsingfors universitet och universitetslektor i socialantropologi vid Tammerfors universitet, speciellt inriktad på antirasism och avkolonisering samt museer, medan Koivunen är docent och professor i allmän historia vid Åbo universitet, med fokus på interaktion mellan kulturer och hur olika kulturer framställs, samt Europas och Finlands syn på Afrika. De övriga 19 skribenterna är experter inom

närliggande områden och utgör en mångsidig grupp av forskare, museipersonal och kulturproducenter. Boken ger alltså en inblick i det finska museifältet från flera synvinklar, där redaktörerna tagit hänsyn till att också skribenterna representerar de marginaler som *Marginaaleista museoihin* handlar om.

Boken är riktad till alla som jobbar inom musei- och kulturfältet. Den har mycket att erbjuda både dem som redan arbetar med att synliggöra marginaliserade grupper i museerna och dem som nyligen börjat vakna till behovet att ändra på sina egna tankesätt eller den egna institutionens värden. Några kapitel är speciellt intressanta, till exempel Aile Aikios kapitel "Muuttuva saamelainen museo – Saamelaismuseon moninaiset todellisuudet" som behandlar samernas representation i Finland och hur samekulturen – till och med i samernas eget museum – diskuteras snarast utgående från ett turistperspektiv. Olga Davydova-Minguet skriver om det svåra förhållandet som finlandsryssar har till finska krigsminnen i sitt kapitel "Sotamuistia ja sotahistoriaa – Suomen venäjänkielisten ristiriitainen asemituminen yllirajaisiin muistimaisemiin". Ali Akbar Mehtas kapitel "Ääniä marginaalista – Museum of Impossible Forms Kontulassa" exemplifierar hur kultur- och museiutrymmen som placeras i förorter kan nå olika invandrargemenskaper. Mahta skriver också ögonöppnande om att vi inte borde anta oss veta hurdana förhållanden olika grupper har till museer, och påpekar att invandrargemenskaper kan uppleva museiutrymmen som alienerande.

*Marginaaleista museoihin* är uppdelad i tre delar: *tid och museernas förändring, avkolonisering samt kunskap inom marginalen och nya tolkningar*, och *det inkluderande museiarbetet*. För mitt eget arbete inom museibranschen är den sista delen mest intressant. Hur kan vi göra vårt vardagliga arbete så inkluderande som möjligt? Hur tar vi hänsyn till olika museibesökare, och hur ändrar vi våra tankesätt så att alla känner sig välkomna och representerade i museet? Bland annat Tuula Juvonens artikel "Kohti sateenkaarevaa museota – Muistiorganisaatio sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen marginalisointia purkamassa" lyfter fram vilka möjligheter och problem som uppstod i och med utformandet av arbetarmuseet Werstas hbtq-utställning år 2005, och hur bemötandet av besökarna förverkligades i Finlands första utställning med queertema.

Bokens upplägg fungerar väl och artiklarna har delats in i logiska kategorier, men upplägget kunde ha gynnats av ett fjärde delområde: praktiska råd. De olika artiklarna är mycket ögonöppnande och innehåller flera tillämpningsbara insikter, men ett sista kapitel där redaktionen skulle sammanfatta en kort lista över saker att ta i beaktande då man ser över museets samlingspolitik, engagemang och publikarbete, skulle underlätta bokens praktiska användning på museer. Som kurslitteratur ger *Marginaaleista museoihin* en bra inblick i vad som verkligen ingår i museiarbetet och vilka ämnen som är aktuella på museifältet på 2020-talet.

Bokens styrka är utan tvekan den mångsidiga skaran av skribenter, med representanter från storstädernas museer, småmuseer i förorterna, museer i Lappland, kulturhistoriska museer, konstmuseer samt privata och statliga museer. De medverkande är – högst avsiktligt och som sig bör – även en heterogen grupp då det gäller olika sexuella inriktningar och kulturella bakgrunder. *Marginaaleista museoihin* känns pålitligt sammanställd i och med att valen av såväl ämnen som skribenter är välavvägda och de representerar museivärldens mångfald väl. Antologin trampar således inte i den finländska samhällsdiskussionens vanliga fallgrop: diskussion om marginaliserade grupper utan representanter från de nämnda grupperna.

*Marginaaleista museoihin* är ett viktigt tillägg till museifältets facklitteratur. Den ger en bra inblick i museernas centrala position i samhället och värdet av att olika minoriteter kan se sig själva representerade i museerna. Det finns fortfarande mycket att vidareutveckla och åtgärda, men mycket har också redan gjorts, och som verksam inom museibranschen känns det viktigt att få erkännande för det. Många arbetar redan i dag för att förbättra våra museer och göra dem mer jämställda.

*Cecilia Gustafsson*

## ■ Vem är den finländska fången?

---

Sakari Kainulainen & Juho Saari (red.):

*Suomalainen vanki. Arjen rakenteet ja elämänlaatu vankilassa.* Vastapaino, Tammerfors 2021.

Tämligen undanskymt från finländarnas blickar utgör fängelset dock ett socialt fält som upprätthålls av officiella och inofficiella regler. Detta fält berättar om avstånd och skillnader i det finska samhället. Sålunda är fängelset även det finska samhällets spegel och som sådan i princip av intresse för alla finländare. (Översättning från finska)

Brott och straff är saker som väcker känslor. Fängelset som plats intresserar människor men hur är det med fångar som människor? Hurdana är de och hurdant är livet i fängelset? Uppfattningar som är förankrade i populärkulturen konstruerar en bild av fängelset som ett fartfyllt ställe som präglas av farliga situationer. Vardagen i fängelset är ändå strikt strukturerad och reglerad av officiella och inofficiella regler. Samma rutiner upprepas dag in och dag ut, och för en del fångar är denna vardag synonymt med en hög grad av ensamhet.

Antologin *Suomalainen vanki* ('Den finländska fången') berättar om hur vardagens strukturer och livskvaliteten i finländska fångelser å ena sidan ser ut från fångarnas perspektiv, å andra sidan i förhållande till dem som bor utanför fångelsevärlden. Materialet till boken har producerats inom ramen av forskningsprogrammet Huono-osaisin Suomi ('Det sämst lottade Finland') och detta med rätta, eftersom "fängelset är en samlingsplats för kumulativ ofärd och ofärd kommer från fängelset". Fångar uppmärksammades först i efterhand när en biträdande fängelsedirektör föreslog för forskningsledaren Juho Saari att det skulle löna sig att forska i fångarnas sociala förhållanden. Detta ledde till forskningsprojekt Vankila – sosiaalisen yhteisön rakenne (VASORA, 'Fängelset – strukturen av en social gemenskap') som genomfördes i samarbete med Brottsförmyndigheten. *Suomalainen vanki* belyser resultaten från detta forskningsprojekt.

Sammantaget 443 fångar svarade på enkäten som skapats av Vasora-projektet. Med tanke på forskningens syfte utgör dessa fångar ett relativt representativt urval av alla de fångar som

avtjänar sina straff i finska fängelser. I enkätmaterialen framhävs människor som gjort sig skyldiga till grövre brott eftersom respondenternas fängelsedomar är relativt långa. I övrigt är materialet rätt så mångsidigt och inkluderar svar från både män och kvinnor, finska medborgare och människor bosatta i Finland, människor som blivit dömda för olika slags brott samt fångar i både slutna och öppna anstalter.

I fokus för antologin står fångarnas livskvalitet som granskas från olika perspektiv: tillfredsställelse med livet, upplevd hälsa, statussystem, förtroendeförhållanden, upplevd trygghet, delaktighet, socialt stöd samt ostracism, ensamhet samt viljan att vara ensam. Boken kompletteras av artiklar som baserar sig på tidigare forskning och som handlar om fångarnas sociala integration, deras barnrelationer och beståndsdelarna för ett drägligt fängelse. Artikeln om det schyssta fängelset är baserad på den utvärderingsundersökning som gjordes om reformen av fängelselagen och som synliggjorde motstridigheterna mellan ideal och realiteter. Bokens sista kapitel liknar en sammanfattning och handlar om den finska fångens framtid.

De olika kapitlen diskuterar friktionsfritt och kompletterar varandra men kan också läsas som självständiga texter. I kapitlet "Vankila sosiaalisena kenttänä" diskuteras underprivilegiering och deprivation ur ett mycket bredare perspektiv än fängelsevärldens mikrokosmos. Människor som är i en sårbar ställning utblir ofta från befolkningsundersökningar eftersom de inte svarar på enkäter eller för att de redan från början har blivit uteslutna (t.ex. människor utan fast adress samt de som bor på anstalter). Sättet att ställa frågor är också av betydelse och därför har man inom ramen av forskningsprojektet försökt skapa en svarsblankett som skulle vara så begriplig som möjligt, såväl för respondenten som för forskaren som går igenom svaren. Det är positivt att man eventuellt har lärt sig av de misstag som tidigare forskning gjort sig skyldig till, men detta kan förstås innebära att jämförbarheten mellan olika undersökningar försvagas.

De forskare som medverkade i projektet var inte alla kriminologer, utan forskningsgruppen var mångvetenskaplig. I introduktionen skildras hur fängelset som forskningsobjekt, och även som plats, var något helt främmande för många av forskarna. Detta kan

i sin tur ha lett till 'insikter' om saker som redan uppmärksammats av den tidigare forskningen på området. Det faktum att de medverkande forskarna dels har stått inför något helt nytt återspeglas eventuellt i bokens innehåll och stil eftersom även den oinsatte läsaren kan få en uppfattning om de saker som inverkar på före detta och nuvarande fångars liv. Samtidigt bjuder dock boken på påminnelser, insikter och saker att tänka på för de människor som arbetar med dessa saker. Till exempel förtroende, eller snarare brist på förtroende, är ett återkommande tema för dem som jobbar med fångar eller i fängelser. Människor som har upplevt fångenskap hyser ofta misstro gentemot myndigheter och omvänt har de även erfarenheter av att bli bemötta med misstroende. I kapitlet om förtroende ställs därmed en mycket intressant fråga gällande fångarnas inbördes förtroende: skulle en satsning på förbättrade förtroendeförhållanden fångarna emellan kunna bidra till deras välbefinnande efter avtjänat straff?

Å ena sidan ger *Suomalainen vanki* en bild av fångarnas inbördes mångfald, å andra sidan skildras hur mycket de liknar befolkningsgrupper vars sociala och kulturella ställning är mycket lik deras. Fångars inbördes heterogenitet är någonting som oftast förbises i offentliga diskussioner, eller också drunknar det i ett hav av statistiska uppgifter. Inom ramen för Vasora-projektet har det också dryftats hur Brottspåföljdsmyndigheten bättre kunde inverka positivt på frigivna fångars möjligheter att integreras i samhället. En av projektets slutsatser är att fångelsernas främsta utvecklingsobjekt hänger ihop med den minoritet av fångarna vars livskvalitet och vardagens strukturer ligger påtagligt under det finska medeltalet.

En särskild förtjänst med boken kan sägas vara den jämförelse som görs mellan fångarna och resten av befolkningen eller andra befolkningsgrupper gällande till exempel upplevt välmående eller ostracism. Enligt undersökningen är det klart att fångarna i bästa fall inte skiljer sig från majoriteten av alla finländare med tanke på till exempel livskvalitet, status, förtroende eller känsla av trygghet. I *Suomalainen vanki* granskas människor i fängelse, samtidigt som det inte glöms bort att fångenskap är bara en (exceptionell) tidsperiod i deras liv. Eller som det kraftfullt konstateras i boken: dess forskningsobjekt är finska medborgare eller människor bosatta i



Finland, gemensamt för vilka är deras utsatta ställning, och som vid tidpunkten för observationen råkar befinna sig i fängelse.

*Anastasia Lapintie*

(Översättning: Johan Ehrstedt)

## ■ Vem bär ansvaret för Dag Hammarskjölds död i "mörkrets hjärta"?

---

Ravi Somaya: *Den gyllene tråden. Kalla kriget och Dag Hammarskjölds gåtfulla död*. Bonniers, Stockholm 2021.

Norden har – trots sin litenhet – hittills beklätt posten som FN:s generalsekreterare två gånger. Den första som fick uppgiften var norrmannen Trygve Lie. Vid krigsutbrottet 1940 var han delaktig i åtgärder som ledde till att den norska flottan hamnade under de allierades kontroll. Han var utrikesminister i exilregeringen 1940–1945 och blev efter krigets slut 1945 utrikesminister i Norges nya regering. Han ledde den norska delegationen som deltog i arbetet med att bygga upp och utforma stadgarna och strukturen för FN. Åren 1946–1952 var han FN:s generalsekreterare. Han efterträddes av svensken Dag Hammarskjöld, nationalekonom, jurist, ämbetsman, diplomat och författare. Från 1953 fram till sin död verkade han som FN:s generalsekreterare och avled på sin post när det flygplan han färdades i störtade i djungeln i dåvarande Nordrhodesia i september 1961, då han var på väg att träffa Moïse

Tshombe, som ensidigt hade brutit loss det mineralrika Katanga från resten av före detta Belgiska Kongo.

Vad som egentligen hände i den becksvarta tropiska natten mot den 17 september 1961 har under de följande 60 åren blivit föremål för återkommande utredningar, böcker och spekulationer. Även om teorier att planet skulle ha skjutits ned genast uppstod, hävdades i tidiga utredningar att kraschen varit en olycka. Senare försök att klargöra svenskens öde har dock fått fram uppgifter som pekar mot att olyckan egentligen var ett arrangerat mord.

Det är just detta spår Ravi Somaiya vill följa upp i sin bok *Den gyllene tråden. Kalla kriget och Dag Hammarskjölds gåtfulla död*. Var det verkligen en olycka, orsakad av någon felmanöver som piloterna på Hammarskjölds plan *Albertina* hade gjort – alltså den slutsats den första utredningen, ledd av myndigheterna i dåvarande Nordrhodesia, hade kommit fram till? Men varför hade belysningen på landningsbanan i Ndola släckts ner när Hammarskjölds plan skulle landa? Varför dröjde flygplatschefen där med att dra i gång sökandet efter vraket i hela tio timmar? Och varför hade allt inspelat material från flygplatsen försvunnit?

Fanns det i själva verket ekonomiska och politiska intressen, fullt kapabla att gå så långt som till att ta livet av FN:s generalsekreterare för att skydda sig och sina profiler mot de vid den tiden uppflammande kraven på en nyordning av makten på flera håll i Afrika? Svaret är att det fanns ett nätverk av samarbetande bolag som hade kunnat lägga under sig stora delar av de mineralrika delarna av Kongo, särskilt då i provinsen Katanga, i början av 1900-talet. Fram till Kongos självständighet 1960 kunde dessa bolag härska mer eller mindre oinskränkt. Belgiska *Union Minière* (UMHK) och brittiska *Tanganyika Concessions Ltd* (TCL) framstod som centrala i dessa koloniala nätverk. Belgiska Kongo hade vid andra världskrigets början avancerat till världens fjärde största kopperproducerande område. Vinsterna var enorma, och så mycket som två tredjedelar hamnade hos den belgiska staten.

I maj 1960 hölls det första parlamentsvalet i Kongo. Vänster nationalistiska MNC blev största parti med Patrice Lumumba som premiärminister. Den nya statsbildningen kastades omedelbart in i en djup politisk kris. Arméstyrkor gjorde landsomfattande myteri och därefter utropade de mineralrika provinserna Katanga och

Sydkasai sin självständighet. Kongokrisen kom att bli en av de svåraste internationella konflikterna på 1960-talet. Kolonialmakten Belgien vägrade släppa de ekonomiska intressena i Katanga och gav direkt stöd till separatisterna. Oenigheterna eskalerade mellan presidenten och premiärministern Lumumba, och Lumumba mördades med aktiv medverkan från brittiska MI6. Den 1960 påbörjade FN-insatsen ONUC varade fram till år 1964 och hade bland annat inslag av svenska trupper.

Krisen utmynnade i general Mobutus militärkupper med stöd av CIA, först 1961 och sedan 1965. De olika upproren krossades av Mobutu, som etablerade ett djupt korrumperat enpartisystem i landet. 1966 bytte Kongo namn till Demokratiska republiken Kongo. Mobutu överförde i början av 1970-talet utländska koncessioner i landet till sina allierade, som i sin tur helt enkelt auktionerade ut företagens egendom och sedan lät dem gå under medan de anställda kongoleserna kastades ut i fattigdom. Hela statsapparaten genomsyrades av djup korruption, och Zaire (som landet kallades från 1971) blev typexemplet på en kleptokrati. Det mesta av landets stora utvecklingslån gick rakt ner i Mobutus egna fickor. General Mobutu stöddes under kalla kriget främst av USA och Belgien och satt vid makten ända till 1990-talet. Kongo-Kinshasa styrdes 2001–2019 av Joseph Kabila. Under åren blev Kabila en alltmer auktoritär ledare och planerade val sköts upp flera gånger. I oktober 2021 varnade FN om att fler än 29 miljoner människor, nästan en tredjedel av invånarna i Kongo-Kinshasa, inte hade tillräckligt med mat att äta. Politiskt och ekonomiskt har Zaire verkligen gjort skäl för epitetet ”mörkrets hjärta”, en gång lanserat av Joseph Conrad i romanen med samma namn.

Hur lyckas då Somaiya i sin föresats att bevisa tesen om ett organiserat mord på FN:s generalsekreterare? Det framgår att vittnesmål från kongoleser – närmare bestämt kolbrännare som vaktade sina milor den natt planet störtade – systematiskt undervärderades i de första rapporterna. De hade sett ett eller två jetplan som cirklade kring Hammarskjölds flygplan Albertina. De bekräftade sina iakttagelser i senare vittnesmål. Man har senare också fått fram att en av dem som flög dessa plan faktiskt vittnade om detta, och att man ”buzzed” mot Albertina. Kolbrännarna hade sett ljusstrålar som kunde tolkas som eldgivning från de två

mindre planen. En fransk diplomat arrangerade ett möte med en av de två piloterna, som antydde att så hade skett.

Att både Union Minière och Tanganyika Concessions Ltd understödde händelserna – materiellt genom att tillhandahålla radioutrustning, emotionellt genom att förse legoknektar och andra med understöd i form av pengar – blir ett tungt vägande indicium på att de ekonomiska och industriella, huvudsakligen vita, krafterna i den tidens Afrika inte önskade en aktiv general-sekreterare som stödde de svartas frigörelse. Hammarskjölds resa för att mäkla fred med utbrytaren Moïse Tshombe ledde till hans död i ”mörkets hjärta”.

*Lennart J. Lundqvist*

## ■ Det autonoma handlingsutrymmet för fallet Åland

---

Jan Sundberg & Stefan Sjöblom: *Det åländska självstyrets kvaliteter – Demokrati, resurser och kompetens*. Svenska litteratursällskapet i Finland & Appell Förlag, Helsingfors & Stockholm 2021.

Boken *Det åländska självstyrets kvaliteter* ger en inblick i hur Åland fungerar i praktiken utgående från ett inifrånperspektiv vad gäller politik och förvaltning. Den ger läsaren en god insikt i hur självstyrelsen på Åland utformats och utvecklats över tid samt vilka möjligheter och begränsningar Åland har i förhållande till statsmakten.

Bokens författare närmar sig problematiken på två sätt. Å ena sidan sätts Åland in i ett bredare internationellt perspektiv, där de första kapitlen i boken diskuterar olika modeller för självstyrelse och vilken forskning som gjorts i förhållande till självstyrda områden. Detta är förstås för att visa vad Åland är för typ av region, men bokens fokus – och det som författarna egentligen är intresserade av – är att se på självstyrelsens kvaliteter i förhållande till de folkvalda institutionerna och själva förvaltningens effektivitet och laglighet.

Å andra sidan tar författarna lärdom av vad mikrostater, olika regionala lösningar och kommuner kan erbjuda med tanke på de kvaliteter i Ålands självstyre som författarna pekar ut. Utgångspunkten är David Eastons politiska modell med inflöde, utflöde, utfall och återkoppling. Författarna diskuterar dock inte varför just denna modell används. Eastons modell är förstås väldigt logisk och användbar i många sammanhang, men det kunde ha varit på sin plats med en kort argumentation om varför den tas i bruk just här.

Beträffande kvaliteten i inflödet ser författarna på valdeltagande och valresultat, framväxten av ett partisystem, lagtingets och landskapsregeringens organisation, parlamentarismens dynamik, de administrativa resurserna och utrednings- och beredningskapaciteten i lagstiftningsprocessen. Kvaliteten i utflödet omfattar lagstiftningens omfattning och prövningen av självstyrelsens lagstiftningsbehörighet. Kvaliteten i utfallet omfattar tilltron till hur landskapsförvaltningen styrs samt tilltron till förmågan att klara en utvidgning av självstyrelsen. Det som dock saknas är vad författarna egentligen menar med kvalitet och hur kvalitet ska mätas i förhållande till Åland som ett självstyrt område. Det är inte helt klart definierat, då författarna också parallellt använder sig av begreppen handlingskapacitet eller handlingsutrymme. Kanske studien egentligen behandlar det autonoma handlingsutrymme som Åland de facto besitter i förhållande till statsmakten. Det finns en stor litteratur kring förvaltningsområdet som går under benämningen *Quality of Governance* och som inte alls diskuteras i boken. Denna diskussion skulle möjligtvis ha varit mer relevant om det är kvalitet – och hur man i så fall ska kunna mäta kvalitet i självstyrda områden – som författarna vill se närmare på.

Boken har dock många förtjänster då ett stort empiriskt material har samlats in över lång tid, vilket möjliggör att läsaren får en fördjupad bild av hur Åland fungerar och är organiserat som självstyrt område. Materialet är omfattande och består av arkivkällor, akademisk och populärvetenskaplig litteratur, rapporter, artiklar från dagstidningar och intervjuer med tjänstemän och andra centrala personer. Boken ger ett nytt inifrånperspektiv jämfört med tidigare studier inom samma ämnesområde. David Eastons modell testas och resultaten visar att Åland har en väl fungerande autonomi, även om det finns en viss begränsning i hur långt självstyrelsen de facto kan utvidgas. Här handlar det om den rigorösa lagstiftningskontroll som Åland är utsatt för och som gör att systemet inte är så flexibelt som ålänningarna själva skulle önska sig. Systemet innebär att det är svårt att göra ändringar i självstyrelselagen, som den pågående processen med en ny självstyrelselag visar. Författarna menar att den rigorösa kontrollen gör att kvaliteten av lagstiftningen är på en hög nivå, vilket kan vara fallet, men kontrollen gör också systemet komplext och svårhanterligt – särskilt om en utvidgad självstyrelse är målet.

Boken utgör ett väsentligt bidrag till forskningsfältet, särskilt då det finns så lite forskning som tagit fasta på hur självstyrelseområden faktiskt fungerar i praktiken och hur lagstiftningsbehörigheten är organiserad i ett samhälle likt det åländska. Boken ger stoff till eftertanke och erbjuder möjligheter till jämförelser med andra autonoma områden, där samma modell eventuellt kunde användas för att dra paralleller. Boken borde läsas av alla som intresserar sig för Ålands självstyrelse och frågor som berör offentlig förvaltning på regional nivå, och kunde med fördel användas som kurslitteratur i offentlig förvaltning eller finländsk politik vid universiteten, inom vilka ämnesområden Åland utgör ett specialområde. Sammantaget fungerar *Det åländska självstyrets kvaliteter* väl som en grundbok i Ålands självstyrelse.

*Maria Ackrén*

## ■ 500 år av matglädje

---

Ritva Kylli: *Suomen ruokahistoria. Suolalihasta sushiin*. Gaudeamus, Helsingfors 2021.

Jag har undervisat i historia på universitetet i ett antal år och en av de roligaste övningar jag brukar be studenterna göra utgår från gamla böcker med koppling till matlagning. Genom att granska ett antal kok- och hushållsböcker har vi fått till stånd många intressanta diskussioner om allt från teknisk utveckling, globala kopplingar och könsroller till nya ingredienser och smaksensationer. Matkulturens historia är ett spännande ämne!

Det är inte minst av denna orsak som jag har sett fram emot att läsa Ritva Kyllis verk om den finländska mathistorien. Kylli, filosofie doktor och docent i Finlands och Nordeuropas historia, är verksam vid Uleåborgs universitet. Hon har redan länge intresserat sig för mathistoria, vilket inte minst framkommit i bloggen *Pastanjabantaa*, där hon under flera år skrivit om mat och matlagning med ett populärt grepp.

Föreliggande verk på strax över 500 sidor är en genomgång av den finländska mathållningens historia, från medeltida matlagning till dagens halvfabrikat för kocken med brådska. Kylli inleder med en kort introduktion till den finländska mathistorien, därefter är upplägget främst kronologiskt även om tematiskt reflekterande texter finns insatta mellan huvudkapitlen. Bokens inledning är central eftersom den förklarar kontexten för resten av studien. I inledningen beskrivs möjliga källor för denna typ av forskning, men Kylli reflekterar även över orsakerna till frånvaron av tidigare studier över mathållningens historia i Norden. Till skillnad från länder som till exempel Frankrike, där matkultur har studerats tidigare, har man i Norden intresserat sig för råvarornas tillverkning inom ramen för jordbrukshistoriska studier, men det finns inget översiktsverk som liknar detta. Därför fyller Kyllis studie ett tydligt tomrum.

Efter inledningen följer en genomgång av hur vi finländare har ätit i olika tider och inte minst varför, börjande med den tidigmoderna mathållningen. Detta kapitel avslutas med en del om växter

och matvaror som ansågs kunna bota sjukdomar. I de nu rådande pandemitiderna är det till exempel intressant att läsa om hur hosta botades med hjälp av kålrot, fikon och lakrits. Det andra kapitlet fokuserar på det långa 1800-talet, då moderniseringen satte i gång och matvaror från tropikerna nådde vårt land. Fram till början av 1900-talet var den finländska kosten rätt enformig och i första hand något som användes som näring för att man skulle orka arbeta, inte som en källa till njutning. Kolonialvarubodarna med sina lockelser i form av kaffe, bananer och ananas gjorde dock sitt bästa för att få finländarna att uppleva nya smaker. Det tredje kapitlet fokuserar på 1900-talet och handlar bland annat om restauranger och andra platser för matservering under förbudstiden. Därefter följer ett kapitel om kosten under tiden efter kriget då inte bara landet utan även dess invånare måste byggas upp igen. I detta kapitel redogör Kylli bland annat för hur de olympiska spelen i Helsingfors påverkade den finländska matkulturen. De internationella gästerna fick restaurangerna att ta i bruk menyer på flera språk och Alko lanserade Gin Long Drink för att erbjuda spelens besökare något speciellt att förfriska sig med. Boken avslutas med ett kapitel om tiden efter 1950, under vilken den finländska matkulturen har förändrats i rask takt. Den kraftiga inflyttningen till städerna innebar nya utmaningar för såväl produktionen som distributionen och uppbevaringen av matvaror. Nya platser för konsumtion av mat uppstod och restaurangerna kom att bli rum man gick till inte bara för att äta och umgås utan även för att synas i.

Utöver den kronologiska genomgången av Finlands mathistoria innehåller boken tematiska mellankapitel. I dessa ger sig Kylli till exempel på att diskutera hur synen på skogens bär har förändrats genom tiderna, traditioner kring julmat och den tekniska utvecklingen kopplad till matlagning. Illustrationerna i mellankapitlet om köksteknologi är ett bra exempel på hur mångsidigt temat mat och matlagningens historia är. Fotografier på en gryta, lunchtillagning över öppen eld samt en målning i ett kyrktak ger färg till texten. Även i allmänhet innehåller verket flera bilder på allt det som hör mat och matlagning till. Förutom fotografier illustreras verket av vetenskapliga planscher, målningar på mat och middagar samt reklambilder. Som konsumtionshistoriker granskade jag reklambilderna för bland annat Pommac, glass och



mjölkförpackningar med stort intresse. Även om det rika bildmaterialet främst används som illustrationer utan att analyseras desto mera, tillförde de mycket till helheten. En fin detalj är de små skedar som finns på varje sida och som förändras i takt med att åren går. I början av boken är det frågan om enkla träskedar och i slutet ätpinnar som markerar den finländska matkulturens internationalisering.

Det här är inte enbart ett verk om överflöd utan även om knapphet, föränderliga attityder, distribution och uppbevaring av matvaror liksom om platser för matkonsumtion. Sammantaget belyser Kyllis verk många olika aspekter av Finlands historia under de senaste 500 åren utgående från ett nytt och intressant perspektiv.

*Anna Sundelin*

## *Medverkande*

- Maria Ackrén, lektor i politologi vid Ilisimatusarfik/Grönlands Universitet (maac@uni.gl)
- Jonas Ahlskog, docent i filosofi vid Åbo Akademi (jonas.ahlskog@abo.fi)
- Cecilia Gustafsson, FM, projektforskare, Åbo museicentral (cecilia.gustafsson@turku.fi)
- Jan Hellgren, FD, ledande utvärderingsexpert, Nationella centret för utbildningsutvärdering (jan.hellgren@karvi.fi)
- Janne Holmén, lektor i utbildningshistoria vid Uppsala universitet (janne.holmen@edu.uu.se)
- Anastasia Lapintie, Kriminalvårdsstiftelsen (anastasia.lapintie@kritis.fi)
- Carl Johan Ljungberg, Ph.D. i Politics från Catholic University of America, f.d. medarbetare vid Näringslivets tankesmedja Timbro i Stockholm, frilansskribent (carljohanljungberg4@gmail.com)
- Lennart J. Lundqvist, professor emeritus i statsvetenskap med särskild inriktning mot organisation och genomförandeprocesser inom miljöområdet, Göteborgs universitet (lennart.lundqvist@pol.gu.se)
- Birgit Schaffar, FD, universitetslektor i allmän didaktik vid Helsingfors universitet (birgit.schaffar@helsinki.fi)
- Anna Sundelin, FD, forskare i historia vid Åbo Akademi (anna.sundelin@abo.fi)

*Pämbild: Kelli Tungay, Unsplash*



