



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 460
Magisteruppsats, 20 poäng
61-80 poäng
Datum: 2003-06-05

Kunskapssamhället – bortom sunt förnuft?

Beate Olsson

Handledare:
Piotr Szybek

ABSTRACT

Arbetets art: Magisteruppsats
Sidantal: 54
Titel: Kunskapssamhället – bortom sunt förnuft?
Författare: Beate Olsson
Handledare: Piotr Szybek
Datum: 2003-06-05
Sammanfattning: Bakgrund: Övergången till kunskapssamhället reser frågan om vilka kunskaper som blir centrala när människan skall skapa en hållbar utveckling. Svaret söks här i EU:s utbildningsstrategi – presenterat under etiketten "det livslånga lärandet". Utifrån en feministisk och holistisk kunskapsteoretisk diskussion skall det livslånga lärandet analyseras med hjälp av begreppen "kunskap som fragment" och "kunskap som helhet".
Metod: Argumentationsanalys av EU-dokumentet "Att förverkliga det europeiska området för livslångt lärande" med hjälp av det fenomenologiska perspektivet.
Resultat: Den europeiska utbildningstanken som presenteras i det livslånga lärandet stannar kvar i det "gamla paradigmet", vilket innebär en fortsatt instrumentell kunskapssyn som sätter fragment före helhet. Därmed saknas en holistisk syn på människan, världen och kunskapen. Det ekonomiska och teknologiska intressets dominans inom rådande utbildningsdiskurs motverkar en balanserad kunskapsförståelse.
Nyckelord: Kunskap, feminism, holism, rationellt förnuft, sunt förnuft, livslångt lärande, IKT, tankestrukturer.
Harding, Nussbaum, Zohar, Husserl, Descartes.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING 4
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING 7
 - 2.1 Uppsatsens uppläggning 7
3. TEORETISK BAKGRUND UTIFRÅN DEN FEMINISTISKA EPISTEMOLOGIN OCH DET HOLISTISKA PERSPEKTIVET 8
 - 3.1 Det feministiska perspektivet 8
 - 3.1.1 *Den splittrade människan* 8
 - 3.1.2 *Livets olika mönster* 8
 - 3.1.3 *Tiden är mogen* 9
 - 3.1.4 *Ett manligt sätt att betrakta världen* 10
 - 3.1.5 *Känslor som kunskap* 11
 - 3.1.6 *En grundutbildning av mänskliga förmågor* 12
 - 3.1.7 *Kvinnan och språket* 13
 - 3.1.8 *Förnuftsbegreppets ofullständighet* 14
 - 3.1.9 *Mot en konstruktiv dialog* 15
 - 3.2 Det holistiska perspektivet 17
 - 3.2.1 *En definition* 17
 - 3.2.2 *Kunskap - ett mångfacetterat fenomen* 17
 - 3.2.3 *Känslan är alltid närvarande* 20
 - 3.2.4 *Kunskap som något helt* 22
 - 3.2.5 *Behov av nya miljöer* 26
 - 3.2.6 *Ett analysredskap skapas* 27
4. METOD 28
 - 4.1 På väg mot förståelse av ett fenomen 28
 - 4.2 Metodvalets relevans för syftet 30
5. DEN FENOMENOLOGISKA ARGUMENTATIONSANALYSEN 30
 - 5.1 Livslångt lärande och "kunskap som fragment" 30
 - 5.1.1 *Lärande* 30
 - 5.1.2 *Lärandekultur* 31
 - 5.1.3 *Kunskapssyn* 32
 - 5.1.4 *Den självförverkligade medborgaren* 33
 - 5.1.5 *Aktivt medborgarskap* 34
 - 5.1.6 *Social integrering* 35
 - 5.1.7 *Anställbarhet* 35
 - 5.1.8 *Livslångt lärande = "kunskap som fragment"?* 37
 - 5.2 Livslångt lärande och "kunskap som helhet" 38
 - 5.2.1 *En ny grundutbildning* 38
 - 5.2.2 *Manligt-kvinnligt-mänskligt* 40
 - 5.2.3 *Ett integrerat tänkande* 41
 - 5.2.4 *Kunskap för ett starkt Europa* 42
6. RESULTAT 44

7. AVSLUTANDE DISKUSSION OCH FRAMFÖRHÅLLNING 48

7.1 Den historiska rörelsens anspråk på förändring 48

Referenser

"Skulle det visa sig vara riktigt att kunskapen (i den moderna meningen av know-how) och tänkandet har skilts åt för gott, skulle vi verkligen bli hjälplösa slavar, inte så mycket åt våra maskiner som åt vårt know-how: tanklösa och själlösa varelser utelämnade åt varje tekniskt möjlig anordning, hur vanvettig eller mordisk den än är."

Hanna Arendt

1. Inledning

När vi följer ett litet barns utveckling ser vi att det så småningom förmedlar sin uppfattning om sig själv och sin omgivning genom teckningar och målningar. Långt innan bokstäver och siffror hamnar på papperet, på vägen mot att lära sig skriva, läsa och räkna, finns bilden. Bilden uppstår ur upplevelsen som i sin tur är en del av känslans språk.

Samma iakttagelse kan vi göra när vi följer mänsklighetens utveckling. Redan under istiden, under människans primitiva grottillvaro, fanns behovet av att uttrycka sig genom bilden. Om detta vittnar de fantastiska grottmålningar, som har hittats på olika ställen i världen. Framförallt djurvärlden, som för människorna innebar både överlevnad och dödshot, avbildades i vackra teckningar och målningar på grottväggar. Just det "konstnärliga", som vi ser det idag, vittnar om ett starkt känslomässigt engagemang. Ju närmare vi kommer vår egen tid, desto mer tycks vi förlora bildens och känslans betydelse ur sikte.

Ahlner Malmström påpekar att vi genom bildspråket hanterar känslor och intuition, vilket enligt henne skall betraktas som kunskap. Hon efterlyser i detta sammanhang en vidgning av språkbegreppet som måste kopplas till bildspråket och inte endast till verbalspråket. Fortfarande är det så att skapande kunskap inte betraktas som "riktig" kunskap. (Ahlner Malmström, 1991).

Även om vi idag översköljs av ett bildflöde via medierna, tycks vi ha förlorat kontakten till den djupare betydelsen som bilden kan förmedla. I dagens kunskapssamhälle konfronteras vi med budskapet om kunskapens centrala roll för individen. Samhället skall baseras på kunskap. Har den inte alltid gjort det? Eller är det en speciell sorts kunskap man syftar på idag och vem är "man"? Kommer en obalanserad syn på kunskap äntligen att rättas till?

För att kunna förstå fenomenet "kunskapssamhället" är frågan om vad som händer med kunskapsbegreppet och med kunskapssynen av stort intresse utifrån det pedagogiska perspektivet. Något har hänt med utbildningssystemet under 90-talet och det råder delade uppfattningar om pågående utveckling inom hela utbildningsväsendet.

En kunskapsteoretisk betraktelse över traditioner och innovationer kring kunskap verkar frestande.

Mitt påpekande inledningsvis om bildens betydelse har förstås ett syfte. Jag vill uppmärksamma på en fara som har sitt ursprung i dominansen av det rationella förnuftet som marginaliserar t.ex. känslans betydelse. Faran består i rådande, men destruktiva förhållanden i vår närmiljö och i världen. Ett aktuellt exempel är, i skrivande stund, en världsomfattande protest av miljontals människor som riktar sig mot ett krig som uppfattas som absurt och som ett nederlag för något man skulle kunna kalla "mänsklig kompetens".

Ett annat exempel är en fascinerande bok som valt att förmedla sitt budskap genom bilden. I "Jorden sedd från himlen. Ett porträtt från luften av vår planet", används bildens inneboende kraft för att skapa jämvikt för människans överlevnad. Bilderna förmedlar en helhetsupplevelse av vår planet i dess skönhet, fruktbarhet, utsatthet och sårbarhet.

Former, mönster och färger talar först till våra känslor och sedan kopplar vi till tanken. Förståelsen av ett behov av jämvikt för att vi människor skall kunna leva på denna planet väcks här genom bildens förmåga att beröra oss djupare än de många fakta vi ständigt konfronteras med. Fakta vill ha en logisk uppföljning, bilder utlöser ett

känslomässigt förhållningssätt. I ett jämviktsförhållande behöver vi både och.

Mot vilken bakgrund ställer fotografen, Yann Arthus-Bertrand, sina bilder? Brodhag t.ex. kopplar bokens budskap till terrorattacken den 11. September 2001, som han betraktar som ett uttryck för orättvisorna i världen. Det är svåra problem som måste sättas i relation till varandra och enligt honom måste kontakterna mellan olika aktörer öka. För honom är "hållbar utveckling" ett nyckelord som vi skall betrakta som en möjlighet och inte som ett hinder. Människan, som härskar över naturen, måste återknyta banden till naturen. Bara så uppnås målet för en hållbar utveckling; att bevara, återanvända och ta vara på den biologiska mångfalden. (Brodhag, 2002).

Goldsmith formulerar, i samma bok, kravet på en radikal förändring i vårt sätt att producera, leva och tänka. För honom är det den ekonomiska tillväxtens ideologier som placerar människan i en teknosfär. Där kämpar hon mot de konsekvenser som de mäktiga transnationella bolagens dominans inom den globala ekonomin åstadkommer. (Goldsmith, 2002). Han ser även oljeindustrins politiska makt där USA, som den största oljekonsumenten, ger en maximerad oljeförsäljning högsta prioritet. Han påpekar också att det är USA som vill införa ett nytt begrepp i samband med handelsavtal, den "tekniska neutraliteten", vilket innebär att alla bolag, oavsett vilken teknik de använder sig av, skall ha tillträde till marknaden.

För att kunna hejda de ekologiska problemen föreslår Goldsmith lösningar som ett lantligt gemenskapsbaserat samhälle, en minskning av den ekonomiska aktiviteten, självförsörjning i en lokal ekonomi och att vi får klimatförändringarna under kontroll. (ibid)

Allt detta har att göra med kunskapen och vår syn på den. Den kunskap vi tillämpar beror på hur vi tänker, men hur mycket beaktar vi det vi känner och hur mycket bemödar vi oss med att se mening och sammanhang?

Om vi endast håller oss till begreppet "hållbar utveckling", erbjuder oss då kunskapssamhället de redskap vi behöver? Inom ramen för rådande utbildningsdiskurs kommer jag att söka efter de redskap som EU:s utbildningsstrategi i form av livslångt lärande ger oss.

Livslångt lärande anses vara en grundläggande del av den europeiska samhällsmodellen. Här läggs grunden för en strävan mot att bli världens mest konkurrenskraftiga kunskapsbaserade ekonomi, men innebär detta även en hållbar utveckling?

Det globala perspektivet, som påtalades ovan, förutsätter att människor kan tillämpa en helhetssyn på bl.a. kunskapens möjligheter.

Mitt intresse för kunskapens villkor berör, förutom den holistiska, även den feministiska aspekten av kunskap. Att vår kunskapstradition har varit en manlig tradition måste innebära något. Detta något skall sökas och bäras med på vägen mot en förståelse av fenomenet "kunskapssamhället". Idag kan kunskap även belysas utifrån de nya forskningsresultat som berör förståelsen av hur vår hjärna organiserar det mänskliga tänkandet. Här öppnar sig nya horisonter som kan vara omtumlande för många av oss. Historiens gång visar dock att nya insikter infinner sig när tiden är mogen. Mottagandet av nya insikter kan dock visa sig vara en lång och besvärlig väg.

När jag vänder mig till EU-kommissionens utbildningssyn, sker det bl.a. mot bakgrunden av dess uttalande om att det numera krävs ett radikalt nytt synsätt för

allmän och yrkesinriktad utbildning.(EU-dok., 2001) ¹

Vad som menas med detta radikalt nya synsätt kommer förhoppningsvis att göras tydligt genom detta arbete. EU presenterar sig som en auktoritet i fråga om grundläggande förändringar. Självklart anser man då att man håller de rätta redskapen i beredskap och självklart borde det finnas ett demokratiskt medborgerligt intresse av att reflektera över dessa.

Som pedagog, med ett feministiskt och holistiskt intresse i kunskapsfrågan, är det viktigt att veta vad som motiverar mig i mitt forskningsarbete. Jag är övertygad om att nyckeln till en hållbar utveckling ligger i våra barns förmåga att förstå sig på den värld de lever i. Denna förmåga måste förankras i deras självuppfattning som människa, oberoende av vilket kön de tillhör och beroende på deras förmåga att kunna se mening och sammanhang.

¹ Varje hänvisning framöver till ”(EU-dok. 2001)” syftar på EU-dokumentet ”Att förverkliga det europeiska området för livslångt lärande” från november 2001- KOM(2001) 678 slutlig.

2. Syfte och frågeställning

Ända sedan 1700-talet, med början i Francis Bacons vetenskapssyn, har strävan efter kunskap haft till syfte att behärska och kontrollera naturen. Som en följd av den avancerade teknikutvecklingen, har naturen fått betala ett högt pris och vi har sett många ekologiska katastrofer. En del av dessa sker osynligt, smygande och med ett systematiskt nedbrytande av människors, djurs och växters naturliga försvarssystem. Detta kan inte vara meningen med den kunskap vi förfogar över. Vår medvetenhet om detta har dock ökat och övergången från industri- till kunskapssamhälle väcker förstås frågan om vi skall tillämpa mer sunt förnuft på vägen mot framtiden. Med sunt förnuft menas här att vi kommer fram till något som är förankrat i tanke, känsla och djupare insikt. Här dominerar inte det teoretiska resonemanget.

Är talet om "hållbar utveckling" allvarligt menat, så måste detta återspeglas inom den kunskapssyn som skall styra vårt samhälle och världen.

Måste inte t.ex. pågående globalisering frikopplas från den dominerande ekonomiska dimensionen och bli en enhet av ekonomiska och humanistiska och ekologiska värden? Hur, i så fall, skall detta lyckas?

För EU innebär övergången till kunskapssamhället att kunskaper och färdigheter är en mäktig motor för ekonomisk tillväxt. Den rådande övertron på tillväxtens förmåga att utveckla samhället, ifrågasätts av många människor och kravet på ett mera nyanserat globaliseringsbegrepp formuleras av allt fler. Mitt syfte blir därför att undersöka de redskap som EU erbjuder i form av livslångt lärande, vilket är det övergripande begreppet i den övernationella utbildningsstrategin.

Skapas här rum för en feministiskt kunskapssyn?

Blir kunskapen något mer än ett redskap för att kunna låsa fast människan i teknosfären som breder ut sig alltmer?

Har det livslånga lärandet en förankring i aktuell forskning om det mänskliga tänkande som ligger till grund för all kunskap?

I vilka tankebanor styr oss det livslånga lärandet?

2.1 Uppsatsens uppläggning

- inledande problembeskrivning
- formulering av syfte och frågeställning
- formulering av en teoretisk bakgrund utifrån den feministiska epistemologin och det holistiska perspektivet
- studie av EU-dokumentet "Att förverkliga det europeiska området för livslångt lärande" i en argumentationsanalys med hjälp av ett fenomenologiskt perspektiv
- resultatredovisning och avslutande diskussion med framförhållning

Föreliggande text skall läsas och betraktas som ett försök att vidga synen på den formella vetenskapliga uppsatsen genom att balansera ämnet mellan den vetenskapliga (objektiva) och den subjektiva reflexionen. Det vetenskapsteoretiska avståndstagandet från den dualistiska verklighetsuppfattningen måste lyftas ur sitt abstraktionsfält och integreras i det sociala mötet mellan individen, samhället och världen.

3. Teoretisk bakgrund i den feministiska epistemologin och det holistiska perspektivet

3.1. Det feministiska perspektivet

3.1.1 Den splittrade människan

Jag tar min utgångspunkt i det faktum att den etablerade kunskapstraditionen också är en manlig tradition. Det vi skall förstå som kunskap är i regel formulerat, definierat och presenterat av män. Inom ramen för det samhälls- och humanvetenskapliga fältet finns dock många kritiska teorier som vänt sig mot det gamla paradigmet, den newtonska mekanistiska världsbilden, bort från dualismen som splittrar människan i kropp och själ, i subjekt och objekt.

Danah Zohar² beskriver det nya paradigmet utifrån naturvetenskapens hjärta, fysiken, som under 1900-talet har etablerat grunden för den "nya fysiken" genom framförallt fyra nya teorier: relativitetsteori, kvantmekanik, kaosteori och komplexitetsteori. Varje teori beskriver verkligheten på ett nytt sätt, men det som förbinder alla fyra är att de uppfattar naturen som komplex, kaotisk och oviss.

Utmärkande för den nya vetenskapen är principen att det är omöjligt att veta allting om en situation. Här framträder ett radikalt annorlunda synsätt än det atomistiska, deterministiska och objektiva tänkande som manifesterades i det gamla newtonska paradigmet. (Zohar, 1997) Därmed infinner sig även delar av det naturvetenskapliga tänkande i sökandet av en ny förståelse av verkligheten.

Mitt intresse riktar sig här dock först mot frågan om den feministiska kunskapskritiken bidrar med något som just måste formuleras av kvinnor. Kunskap i form av erfarenhet och upplevelse har kvinnor länge förvägrats att framföra på sina egna villkor och här spelar den feministiska epistemologin en viktig roll som en faktor för vår medvetenhet om kvinnans underordnade position i det patriarkala samhället. I sitt ivriga sökande efter kunskapens sanna väsen uppfylldes männen av en självupptagenhet som oftast avskärmade dem från vardagslivets sanna väsen. Men där fanns kvinnan och även om hennes kunskaper inte fick samma status som männens, så fanns de där lika väl och idag förstår vi att dessa kunskaper blir väsentliga om vi vill utveckla ett mera nyanserat synsätt på kunskap. Några centrala tankar från den feministiska kunskapsdiskussionen skall belysa detta.

3.1.2 Livets olika mönster

Den feministiska kunskapsteoretikern Sandra Harding konstaterar, att kvinnor inom ramen för den naturvetenskapliga modellen av objektivitet, rationalitet och vetenskaplig metod, aldrig fått auktoriteten att framställa sina egna villkor (Harding, 1991). Utifrån detta tomrum formuleras den feministiska epistemologin. Vad är det som skapar det feministiska kunskapsfältet? Påståendet att diskurser om objektivitet och sanning är farliga och oftast maktfullkomliga löper som en röd tråd genom Hardings resonemang. Även om kritiken mot vetenskapsmännens syn på sin egen verksamhet har rests av

² Danah Zohar (USA) är fysiker och filosof med tvärvetenskaplig förankring inom psykologin, teologin och juridiken. Inom ramen för det holistiska perspektivet kommer kunskapsbegreppet i detta arbete att knytas till hennes presentation av aktuell forskning kring människans tänkande. Även om det presenteras i en populärvetenskaplig form, så påverkas inte den "vetenskapliga objektiviteten", enligt författaren.

marxister, kunskapsociologer och politiska teoretiker, betonar hon vikten av den sociala kontexten och att sådant ses som innan inte sågs eller ansågs värt att ses. Harding talar om filter, som produceras av det komplexa samhället och genom vilka individen förväntas se sin omvärld. För att kunna identifiera dessa filter efterlyser hon nya vetenskapliga metoder. Inte minst när det gäller att skapa en tillförlitlig bild av kvinnors världar och sociala relationer måste de androcentriska, av männen konstruerade, vetenskapsmetoderna förändras. Det som efterlyses är produktionen av empiriskt mer exakta beskrivningar och rikare teoretiska förklaringar. För att kunna göra detta måste man ta hänsyn till några grundläggande skillnader beträffande kvinnors och mäns situation.

Vi måste utgå ifrån att kvinnor och män har tilldelats olika aktiviteter i samhället vilket innebär att livet gestaltas i olika konturer och mönster.

Men om kunskapen i den empiriska världen primärt är förankrad i den manliga dominansen, så är beskrivningen av kvinnornas olika liv i vetenskaplig forskning fel eller snedvriden, eller så har den försummats helt. Harding betonar att skillnader i kvinnors liv måste betraktas som sådana och inte tolkas som tecken på mindervärdighet. Många kvinnor anpassar sig till den sociala praktiken som ofta gynnar männen bättre, vilket också innebär att de inte ger uttryck för sina tankar och känslor. (ibid)

Nancy C.M. Hartsock bidrar i detta sammanhang med intressanta tankar, inspirerade av Marx, när hon tar upp frågan om privilegierad kunskap och kriterier som gör att viss kunskap föredras framför annan. När kunskap legitimeras, finns alltid maktintressen som ett styrande moment i det politiska och etiska konceptet (Hartsock, 1998). Hon hänvisar till Marx påstående om att kunskap producerar en bättre redogörelse om världen när den tar sin utgångspunkt hos dem som har lidit under förtryck, än kunskap som söks i samhällets dominerande grupper.

Marx applicerade sin teori på den exploaterade arbetarklassen, medan Hartsock vill utveckla tanken och rikta blicken mot marginaliserade grupper överhuvudtaget. Hon söker efter teoretiska verktyg som kan skapa teorier för att främja rättvisa och social förändring relaterat till de problem vi konfronteras med. Det gäller bl.a. att se den komplexa, interaktiva processen mellan de som har kunskap och de man vill ha kunskap om. (ibid)

3.1.3 Tiden är mogen

Enligt Harding gäller det alltså att genomsåda den sociala ordningens konstruktion. Som ett led i den sociala konstruktionen, här i det kunskapsteoretiska sammanhanget, poängterar hon de arbeten som kvinnan har tilldelats i ett syfte att befria männen från det som hindrar dem från att fördjupa sig i en värld av abstrakta koncept.

Det som kvinnor ägnar sig åt i vardagen, betraktas som naturliga aktiviteter, som något slags instinktivt arbete. Denna sfär har inte släppts in i den manliga föreställningen om kultur och historia (Harding, 1991).

Men för att förstå kvinnors liv och historia måste "det-dagliga-livet-perspektivet" upptas i kunskapsteoretiska sammanhang. Så innebär t.ex. kvinnans erfarenhet av att bära och uppfostra barn ett djupgående samspel mellan kroppen och anden, vilket inte kan jämföras med mannens instrumentella aktivitet i sitt arbete.

Det är i själva verket kvinnans mångsidiga arbete som möjliggör den abstrakta maskuliniteten. Detta arbete måste bli föremål för forskning och ses som nödvändiga

sociala aktiviteter.

Ur ett historiskt perspektiv anser Harding tiden mogen för en ny feministisk kunskapssyn och jämför detta med den marxistiska diskussionen om det omöjliga i att kunna se det borgerliga klasssystemet och proletariatet fram till mitten på 1800-talet. Man befinner sig inom de gränser ens epok sätter för en. Idag har vi ett medvetande som inspirerar kvinnliga forskare att söka efter bättre empirisk och teoretisk redogörelse än den dominerande ideologin kan ge.

Det handlar om att ställa upp starkare kriterier för objektivitet. Här blir det t.ex. inte längre försvarbart att eliminera de sociala värdena från naturvetenskapen. I varje mänsklig tanke finns sociala värderingar, förhoppningar och längtan. Så innebar t.ex. Galileos påstående att naturen talar genom matematikens språk en formalisering av kunskap, men idag accepteras den påstådda frånvaron av sociala värden inte längre med samma självklarhet.

Harding gör en direkt koppling mellan vetenskapen och ansvarsfrågan. I fråga om försummelser och missbruk av farlig teknologi ser hon brister i den offentliga diskussionen om politiska intressen och möjliga konsekvenser av forskning. Enligt henne råder en oskuldsfullhet inom vetenskapssamfundet som är farlig för oss. Det handlar om moraliskt ansvar, som även berör den västerländska attityden mot tredje världen. Ett försvar av den rena, objektiva vetenskapen, uttrycker enligt henne en djup irrationalitet om vi speglar dess resultat mot t.ex. hungersnöd, städer i förfall, ödelagda landområden, brist på medicinsk hjälp eller analfabetism. Vetenskapen är förstås inte ensamt ansvarig för förhållanden i världen men den måste utveckla metoder för att identifiera följderna av sin egen praktik.

Inte minst de hierarkiska strukturerna i samhället bidrar till att ge de styrande en fragmentarisk förståelse av naturen och sociala relationer. Hardings modell för en "god vetenskap" är forskningsprogram som styrs av kritiska, politiska mål och en demokratisk vetenskap där forskaren förstår sig själv som en del av den sociala verkligheten.

Den centrala feministiska kunskapsteoretiska frågan måste lyftas högst upp på samhällsagendan: Vilka kunskaper behöver vi för att kunna fortsätta mer förnuftigt på denna planet? (ibid)

3.1.4 Ett manligt sätt att betrakta världen

Att kvinnor ofta har osynliggjorts inom den filosofiska traditionen blir tydligt genom att belysa det dikotomiska tänkande kring manligt/kvinnligt. Redan hos Aristoteles hittar Gemzöe en uteslutning av kvinnor utifrån hans påstående att människan utmärker sig genom förnuftet. "Människan" innebär dock, vid en närmare betraktelse, endast en viss grupp människor, nämligen de fria männen. Avskild från dessa är slavar och kvinnor, som tilldelas en annan funktion. Deras uppgift är att möjliggöra de fria människors fullvärdiga liv (Gemzöe 2002).

Ser man till Kant, så beskriver han i sin moralteori, att endast vissa handlingar är moraliska och att det är en persons motiv som bestämmer själva värdet i handlingen. Det motiv som enligt Kant är det enda rätta uppstår ur en handling som utgår från plikten. Att handla utifrån plikten är detsamma som att handla utifrån principer. Här påpekar Gemzöe att fast Kants moralteori är könsneutral formulerad, så finns det texter hos Kant, där han framför sin åsikt om att kvinnan saknar förmågan att ha principer. Enligt honom skadar hon sin "kvinnlighet" genom att ägna sig åt intellektuellt arbete. (ibid)

Så, inga principer hos kvinnan, innebär att hon inte handlar utifrån någon plikt, vilket innebär att hon saknar motiv, vilket innebär att hennes handlingar inte kan vara moraliska.

Tittar vi slutligen på Hegels kvinnoosyn, som han presenterar i sin "Phänomenologie des Geistes", så ser han människan i sin naturlighet framträda som man och kvinna. För Hegel innebär denna naturlighet att t.ex. själva bildningsprocessen som skall leda individen till andens insikt om den sanna kunskapen, är förbehållen mannen. Endast ett vetenskapligt system kan uppenbara sanningen och Hegel talar entusiastiskt om kärleken till kunskap som skall leda honom till verkligt, sant vetande (Hegel, 1986).

I detta kärleksrus erbjuder han även ett ödesdigert påstående om att den givna motsatsen mellan könen bestämmer dess innehåll och dygd. Så skickas mannen genom en naturligt given familjeanda ut i det offentliga livet, medan kvinnan, lika naturligt givet, förestår hemmet. Eftersom detta är att betrakta som en naturens lag, uppstår de bådas medvetande i varandras och innebär ett ömsesidigt erkännande. (ibid)

Att Hegel konstruerade sådana tankefigurer inom ramen för sin tidsanda kan vi kanske förstå, men vi måste även förstå vilka konsekvenser detta innebar för kvinnors följande kamp att t.ex. lämna det privata rummet. Hegel betraktad som ett filosofiskt geni, har även fixerat kvinnan i den patriarkala strukturen utifrån ettoreflekterat övertagande av tidigare tänkares påstående om kvinnans naturliga underlägsenhet.

Lorraine Code visar att utvecklingen och etablerandet av det dikotomiska tänkandet har skapat en rad kategorier, där den vänstra sidan av dessa motsatspar anses stå för begrepp som motsvarar det maskulina som t.ex. teori, tanke, universell, ande, abstrakt (Code, 1991).

På den högra sidan placeras praktik, känsla, det särskilda, kropp och det konkreta. Detta tänkande bygger på Aristoteles princip om den uteslutande mitten. Allt måste vara antingen - eller. A eller Icke-A. Här bildas en formell logik utan referens till den existerande världen.

Detta ledde vidare till objektivitetens paradig inom naturvetenskapen som placerades inom en deterministisk begreppsram.³ Inom denna ägnade man sig hellre åt enkla system eller aspekter av system, istället för komplexa system integrerade i en komplex helhet. Detta kan betraktas som ett manligt sätt att betrakta världen i tron att producera objektiv kunskap.(ibid)

Denna betraktelse av världen resulterade i den newtonska världsbilden som utifrån medeltida föreställningar om hur världen såg ut blev revolutionerande i sitt historiska sammanhang.

3.1.5 Känslor som kunskap

Code presenterar en ytterst intressant brytning med den traditionella kunskapstanken. Som ett grundläggande led i kunskapsutvecklingen betraktar hon fenomenet "att känna andra personer". Hon påpekar att ett spädbarn lär sig att kognitivt besvara sin vårdare långt innan det kan känna igen de enklaste fysiska objekt.

³ Skall förstås som Newtons påstående att den fysiska världen styrs av orubbliga lagar och att därigenom allt är förutsebart och kontrollerbart. Zohar t.ex. beskriver den newtonska vetenskapsmannen som just en distanserad observatör som vill manipulera naturen genom sina experiment (Zohar, 2000).

Att känna igen andra personer och lära sig vad som kan förväntas av dessa innebär en mångdimensionell kunskap som inte är lämplig att lägga fast i standardiseringar. Att känna andra människor är en ständig kommunikativ, tolkande process. Här bejakas förändring och utveckling i kontrast till de många kunskapsobjekt som fastnar i en varaktighet.

Här är subjektiviteten närvarande i de första utvecklingsstegen. Den traditionella kunskapssynen utgår från objektet, men enligt Code är "att känna andra människor" själva kunskapen. Detta innebär och kräver ett konstant lärande: hur man är med andra människor, hur man reagerar på dem och hur man agerar mot dem. Här framträder ett nytt perspektiv på kvalitativ värdering av kunskap (Code, 1991).

Idag kan man utifrån kunskapen om hur vår hjärna fungerar bekräfta känslans primära närvaro när ett spädbarn börjar skapa sig en värld. Zohar påpekar, att det som ett litet barn allra först kan känna igen är smaker, dofter, ansikten och röster. Därefter skapar hjärnan de förutsättningar som möjliggör utveckling av språk och begrepp, att kunna lagra fakta, lära sig läsa, skriva och lära sig saker överhuvudtaget (Zohar, 1997).

Det är alltså själva upplevelsen som ett känslouttryck som ligger till grund för allt lärande.⁴ Först finns känslan sedan kommer tanken.

Även Goleman bekräftar detta genom att påpeka att vår första reaktion på en iakttagelse är känslomässig, eftersom det tar längre tid för förnuftet att registrera och reagera. Men det är förnuftet och känslan som tillsammans utgör vårt mentala liv.

Hur svårt det kan vara att hålla känsla och tanke i jämvikt uttryckte redan Erasmus av Rotterdam på 1500-talet (som representant för det manliga könet?) när han räknade ut att förhållandet känsla/förnuft ligger i ett förhållande tjugofyra till ett (Goleman, 1995).

Även om just detta exempel kan locka fram ett skratt idag så ligger det ett korn av sanning i det i bemärkelsen att många män 500 år senare fortfarande inte inser att känslan måste betraktas som kunskap och därför kräver sitt rum.

3.1.6 En grundutbildning av mänskliga förmågor

Martha Nussbaum har formulerat en universalistisk redogörelse av centrala mänskliga funktioner, närmare bestämt mänskliga förmågor, utifrån sina tankar om människan som medborgare i världssamfundet (Nussbaum, 2000). Därmed riktar hon fokus på likheter mellan människor, vilket bildar en konstruktiv plattform för hennes resonemang. Även om hon framförallt utgår ifrån kvinnors utsatta situation i utvecklingsländerna, är hennes övergripande syfte att presentera grundläggande konstitutionella principer som varje land bör respektera och förverkliga.

I detta sammanhang beskriver hon mänskliga förmågor (human capabilities) som betraktas som kulturövergripande men som ändå präglas av en lyhörddhet inför lokala särdrag.

Dessa förmågor anses vara betydelsefulla för alla medborgare i alla länder och Nussbaum betonar att varje medborgare skall ses "...som ett mål och inte som verktyg för andra personers mål" (Nussbaum, 2000, s.24).

För henne är det yttersta politiska målet alltid att den enskildes förmåga främjas och därmed även hennes/hans förmåga att fungera inom olika livsområden. Centrala mänskliga förmågor presenterar hon i form av en lista som är ett resultat av många års kulturövergripande diskussioner. Listan skall inte betraktas som ett auktoritativt

⁴ Varje inlärningssituation som bortser från detta förhållande måste därför betraktas som ofullständig.

regelverk, utan hon betonar öppenhet och att dess förverkligande skall präglas av mångfald.⁵ Här följer de huvudpunkter som Nussbaum ger högsta prioritet.

Hon talar om:

Liv, som handlar om att kunna leva ett mänskligt liv av normallängd.

Kroppens hälsa, som handlar om god hälsa och reproduktiv hälsa med kvinnans självbestämmanderätt, att kunna få näringsriktig mat och kunna ha ett tak över huvud.

Kroppens integritet, som handlar om att bestämma över sin kropp och kunna röra sig fritt, att kunna ha ett sexualliv och kunna välja om man vill ha barn eller ej.

Sinnen-fantasi-tanke, som handlar om en lämplig utbildning, omfattande läskunnighet, matematik, naturvetenskap och som skapar rum för fantasi och skapande inom områden som religion, litteratur, konst och musik. Utbildning skall leda till förmågan att agera politiskt och utnyttja yttrande- och religionsfrihet. Här skall finnas rum för att kunna söka efter livets mening och för att kunna ha njutbara upplevelser.

Känslor, som handlar om att kunna ha relationer, kunna älska, känna sorg och längtan.

Praktiskt förnuft, som handlar om att kunna utforma en föreställning om det goda och kritiskt reflektera över det egna livet.

Samhörighet, som dels handlar om social interaktion och empati, dels om en social bas som skydd mot diskriminering p.g.a. ras, kön, sexuell läggning, religion, kast, etnisk eller nationell ursprung.

Andra arter, som handlar om omsorg och relationen till djur, växter och naturen.

Lek, som handlar om att kunna skratta, leka och njuta av fritidsaktiviteter.

Kontroll över den egna omgivningen, som handlar om att kunna delta i politiska beslut som styr ens eget liv, om rätt till politiskt deltagande, yttrande- och föreningsfrihet, om rätten att inneha egendom och rätten att söka arbete.

För att kunna förverkliga dessa förmågor krävs det dels rätt utbildning och dels rätt materiellt stöd. För Nussbaum framstår dessa mänskliga förmågor som krav på att få fungera och innebära ett nära samband med sociala och politiska plikter. Genom framförallt det praktiska förnuftet ges människan förutsättningar för att kunna vara fri och hitta sin egen väg som medborgare. Ingen skall tvingas till ett liv som inte bygger på en fri vilja men det är av stor betydelse att tillhandahålla rätt rekvisita. (ibid)

Alla måste ges en grundutbildning och det framgår tydligt att Nussbaum lägger andra kriterier i denna grundutbildning än de formaliserade och mekaniska kriterier som är ett resultat av det rationella förnuftets dominans inom utbildningsväsendet.

3.1.7 Kvinnan och språket

Sheila Rowbotham ägnar sig som feministisk filosof åt att t.ex. etablera en historisk medvetenhet genom att bl.a. skildra kvinnors väg från tystnaden till insikten om den stora skalan av slumrande mänskliga anlag. Dessa skall varje individ, oavsett kön, ha rätt att utveckla. Enligt henne har kvinnor varit främmande inför sig själv p.g.a. en påtvingad kluvenhet som yttrat sig i en tystnad inför den egna identiteten (Rowbotham, 1973).

Denna tystnad kunde inte förena kvinnan med kvinnan som historisk subjekt-kvinna. Hon påminner här om de Beauvoirs klassiska ord om kvinnan som inte föds utan som görs till kvinnan.

⁵ För en utförligare redogörelse hänvisas till hennes bok "Kvinnors liv och social rättvisa ett försvar för universella värden" (s.106-109).

Tina Rosenberg ser tanken om kön som social konstruktion mot bakgrund av den feministiska filosofiska diskussion som hävdar att olika kategorier som vi betraktar som självklara, som t.ex. kvinna-man, i själva verket är ett resultat av komplicerade historiska processer (Rosenberg, 2002). Därmed vänder man sig mot essentialismen som betonar det "naturliga" och "givna" och påståendet om att det naturliga undertrycks av det sociala.

Däremot ser den konstruktivistiska ståndpunkten just det naturliga som något socialt skapat och betraktar t.ex. kroppen som något som bestäms av det kulturella sammanhanget. (ibid)

Det känns utmanande att avkodifiera det "kvinnliga" och "manliga" för att slutligen nå fram till det "mänskliga". Detta förutsätter bl.a. att de hierarkiska strukturerna måste övervinnas, vilket enligt Rowbotham sker genom att kvinnor erövrar språket. Detta är av stor betydelse eftersom språket innehar en funktion som kontrollinstrument och därmed kan utnyttjas för att befästa rådande maktförhållanden. Men det är inte teorins (männens) språk kvinnor skall ta över utan nya och egna samband måste byggas upp. Språket är alltså av största betydelse för de ramar männen har uppställt och inom vilka kvinnors känslor har framställts som undantag. Här pekar hon på betydelsen av det inre medvetandet vilket måste väckas för att kvinnan skall kunna se den egna icke-makten. Är man inte medveten om denna maktkonflikt mellan kvinnor och män, eller andra maktkonstellationer, finner man sig oftast i de omständigheter som råder, man anpassar sig och upplever sig som en naturlig del av sin kultur (Rowbotham, 1973).

En viktig iakttagelse som vi ständigt måste återkomma till är i detta sammanhang insikten om att könsskillnader inte legitimerar rådande samhällsordning, rådande maktförhållanden och rådande världsordning. I dessa ordningsmodeller ges känslan lägsta prioritet. Detta förhållande förlorar sin självklara position när den feministiska rösten formulerar en viktig aspekt på kunskap: känslans närvaro.

3.1.8 Förnuftsbegreppets ofullständighet

Ett av de mest centrala begreppen inom den västerländska kunskapstraditionen är förnuftsbegreppet. Men detta begrepp har sin historia och sin utgångspunkt i den abstrakta maskuliniteten, vilket innebär en uteslutning, marginalisering och nedvärdering av det s.k. kvinnliga. Hur har det rationella förnuftet kunnat få en sådan förmaktsställning inom vårt sökande efter kunskap?

G. Lloyd spårar det rationella förnuftet till det "manliga förnuftet" och de gamla grekerna som i sitt sökande efter den rationella kunskapen och utvecklingen av kulturen, betraktade kvinnan som tillhörande naturen (Lloyd, 1993).

Det var filosofens, d.v.s. mannens, uppgift att inom det intellektuella livet överskrida materien och här avtecknar sig ett tidigt förakt inför kroppen. Förnuftet och kroppen hörde inte ihop. Här lades grunden till det manliga strävandet att överskrida, omforma och kontrollera naturkrafterna. Eftersom man placerade kvinnorna inom samma område, blev den logiska följd av detta, att även de skulle ingå i den underordnade roll som naturen framöver skulle spela.

Platon t.ex. pekade ut den rationella själen som den form som ägde kunskap, medan materia degraderades till det irrationella och oordnade. Han gjorde en klar distinktion mellan form och materia. Enligt Lloyd framträder här dock hellre ett herre-slav förhållande än en relation manligt-kvinnligt.

Det är alltså 2500 år sedan intellektet föds som det rationella förnuftet och får status

som något absolut och överlägset hos människan. Hur dessa tankefigurer lever sitt eget liv och framförallt överlever historiens gång visar t.ex. Bacons centrala budskap att "kunskap är makt".

Lloyd påpekar hur han går ifrån distinktionen mellan form och materia och betraktar materia som den fysiska naturen vilken skall förstås genom mekaniska lagar, den skall undersökas som en maskin, plockas ner i sina minsta beståndsdelar. Denna materiella värld är själlös och existerar för människans kontroll och manipulation. Kunskapens funktion och mening blir här alltså att utöva makt.

I ett vidare led i detta sammanhang framträder Descartes i gryningstiden av den naturvetenskapliga och tekniska revolutionen med sin strävan att säkra kunskapens grunder. Detta skedde framförallt genom hans vetenskapliga metod som bl.a. innebar att bryta ner sammansatta tankeoperationer i sina minsta beståndsdelar och sedan sätta ihop dem i en ordnad följd. Här styr den logiska, matematiska tanken som isolerar själva metoden i abstraktionen. Detta oberoende av all samhällskontext har sin förklaring i Descartes' strikta åtskillnad mellan kropp och själ. Endast genom att betrakta själen som en odelbar helhet, det rena intellektet, kan sanningen sökas. Hans förnuftsbegrepp innebar alltså dels ett abstrakt sätt att tänka, dels en klar åtskillnad från känslor och praktiska realiteter.⁶ (ibid)

3.1.9 Mot en konstruktiv dialog

Min avsikt med detta avsnitt är att lyfta fram några centrala feministiska kunskapsteoretiska tankar. När vi i detta sammanhang frågar oss, vad vi egentligen menar med manligt och kvinnligt, så är det av stor betydelse att vi ser att kvinnor och män genom tiden har tilldelats olika aktiviteter i samhället.

Detta innebär att livet gestaltas i olika konturer och mönster för oss. Ur denna tanke kan vi härleda definitionen av könet som en social konstruktion. Samtidigt innebär det också att vi utifrån våra olika verkningsfält har gett olika stimuli åt vår hjärna, vilket innebär att kvinnor och män ensidigt har utvecklat olika tankestrukturer, vilket jag skall återkomma till under det "holistiska perspektivet".

Det historiska perspektivet belyser mannens skeptiska hållning inför känslans betydelse för kunskapsutvecklingen, hans förkärlek för separationen mellan subjekt och objekt, närvaron av kontroll och manipulation av den materiella världen. Objektivitetsidealet inom vetenskapen avslöjas i dess irrationalitet genom frånvaron av ett moraliskt ansvar inför t.ex. avancerade teknologiers miljökonsekvenser i västvärldens och tredje världens länder, eller inför teknikens perfektionistiska förintelseförmåga av liv i form av avancerade vapensystem.

Utifrån nya kvalitetskriterier formuleras tanken om en ny grundutbildning. Det rationella förnuftet framstår i sin ofullständighet och visar stora brister för vår förståelse av kunskap idag.

Det rationella förnuftets ofullständighet löper som en röd tråd genom den feministiska epistemologin, vilket leder till frågan vad som gör förnuftet till något "helt". Strävan

⁶ Det kan vara av intresse att här påminna om Descartes strävan att "vänja sitt förstånd", att hämta sin näring ur sanningar som endast matematiken kan ge och dessutom söka förenklingar genom att t.ex. föreställa sig relationer och proportioner som "linjer". Han upplevde hur hans förstånd genom detta vänjande blev klarare och tydligare i sin uppfattningsförmåga, vilket han beskriver i *Descartes. Valda skrifter*. Längre fram i uppsatsen görs en konkret koppling till det "seriella tänkandet" som var Descartes' grund för allt kunskapssökande.

efter helhet ger den feministiska kunskapssynen en holistisk dimension, som gör det möjligt att integrera andra eller nya kriterier när kunskap skall definieras. Den feministiska epistemologin vänder sig mot varje teori eller metod där ett fenomen betraktas isolerat och utifrån ett atomistiskt förhållningssätt.

Människan måste ses i sin sociala kontext, vilket också innebär att vi måste se hela det nätverk av tankar, relationer och känslor som omger varje mänsklig situation, eller med Hardings ord: "No one can tell the one, eternally true, perfect story about the way the world is; but we can tell some stories about ourselves, nature, and social life which can be shown with good evidence to be far less partial and distorted -less false- than the dominant ones" (Harding, 1991, s.59).

Vill vi öka vår förståelse av världen och oss själva, måste vi utveckla en holistisk kunskapssyn som integrerar allt det som tillhör det "mänskliga väsendet". Vad som menas med detta skall i det följande utvecklas genom att närmare belysa det holistiska perspektivet utifrån strävan att göra förnuftet till något helt.

Här vill jag än en gång påpeka att den feministiska kritiken av vetenskapen har många beröringspunkter med de teori- och metodbildningar som tar avstånd från det vetenskapliga objektivitetsidealet och därmed det gamla newtonska paradigmet. Westkott hänvisar bl.a. till marxisterna, som utifrån sin anknytning till Frankfurtskolan⁷ vände sig mot vetenskapliga generaliseringar och den positivistiska metoden, som gjorde anspråk på att kunna nå fram till sanningen utifrån kausala relationer och som betraktade ett samhällsligt kunskapsobjekt som vilket fysiskt fenomen som helst (Westkott, 1983).

Man skulle kunna säga att den feministiska kritiken tillfogar en väsentlig aspekt till den fenomenologiska och hermeneutiska traditionen, till de ideologikritiska teorierna och den postmodernistiska dekonstruktionen genom att belysa den patriarkala bakgrunden och dess betydelse för kunskapsbildningen.⁸

Inom ramen för en så bred vetenskapsteoretisk samsyn skulle nya kunskapsteoretiska perspektiv, som t.ex. *känsla som kunskap, nya kvalitetskriterier* och en *ny grundutbildning för människan som världsmedborgare* kunna bilda grunden för ett utbildningssystem i en global värld.

⁷ Betecknar en ny rörelse inom det vetenskapliga tänkandet som uppstår på 1930-talet i Tyskland. Bygger framförallt på Horkheimers kritik av idealistiska historieuppfattningar. Den "kritiska teorin" kan sägas ha en holistisk dimension i sin strävan efter en konstruktion av en helhetsbild om historiens existentiella mening. Inspirationen hämtas från marxismen och arbetarrörelsen. Horkheimer, Adorno, Marcuse och Habermas är bland de ledande teoretikerna.

⁸ Hänvisningen till patriarkatet beror i detta sammanhang på ett intresse av att se om den europeiska utbildningstanken innebär en reproduktion av den manliga auktoriteten och därmed förnuftetsbegreppets ofullständighet.

3.2 Det holistiska perspektivet

3.2.1 En definition

Det holistiska perspektivet på kunskap skall här sökas mot bakgrund av 1900-talets "nya fysik" som rör sig bort från det gamla paradigmet absoluta sanningar och perspektiv. Zohar beskriver hur delar av den vetenskapliga forskningen under 1900-talet siktar in sig på helhet, d.v.s. holism. Till skillnad från det atomistiska tänkandet söker man här den djupa, sammanhängande helheten i den fysiska verkligheten. Den mekanistiska världsbilden överges för att betrakta jorden som en enda stor och levande organism.

Holism ser relationer och integrering, vilket t.ex. inte återspeglar sig i dagens utbildning där kunskap skall förmedlas i separata ämnen och där ofta endast fragment kvarstår, vilket inte kan leda till en djupare förståelse. Förståelsen anses till sin kärna vara holistisk, det handlar om att kunna se sammanhang och mening. Ett vetenskapligt sätt att demonstrera den holistiska verkligheten på är hologrammet, ett laserskapat fotografi, där hela bilden finns representerad i varje liten bit av fotografiet (Zohar, 1997).

Samtidigt som människan är en del av helheten så återspeglas denna helhet i henne. Vad är det som gör den mänskliga strävan efter helhet möjlig? Varför tillämpar vi inte ett sådant synsätt idag? Många påstår sig "se till helheten", men vilken helhet menas? Ofta är det ett mindre sammanhang inom t.ex. en verksamhet, som sedan i sin tur nöjer sig med detta, utan att förstå närvaron av det vidare sammanhanget, av helheten. Om vi vill tillämpa en holistisk kunskapssyn måste vi hitta de förutsättningar som gör detta möjligt. Utgår vi ifrån att människan består av kropp, själ och ande så upplever vi vår tillvaro genom tanke, känsla och mening. Men är vår tillvaro så utformad att det finns rum för denna helhetsupplevelse? Är t.ex. våra lärandemiljöer anpassade till holism?

I följande avsnitt skall jag diskutera kunskapsbegreppets relation till det holistiska perspektivet. Jag gör detta genom att titta på hur den mänskliga tanken styr vår upplevelse av världen efter det att den har manifesterat sig på olika sätt och framförallt hur detta sker utifrån olika strukturer.

3.2.2 Kunskap - ett mångfacetterat fenomen

Jag vill börja detta avsnitt i god feministisk epistemologisk anda och låta en kvinnlig erfarenhet komma till tals. Emilie Cajsdotter har fått sina viktigaste kunskaper från skogen. Skogen har lärt henne att tala med både djur och växter. Hon har utvecklat en kunskap som man skulle kunna kalla för "tyst kunskap", som inte går att förklara rationellt. Hon kommunicerar med växter, djur och stenar.

Hon får svar genom bilder och känslor när hon pratar med djur. Enligt henne är allting en enda stor rundgång och allting finns i våra celler. Det är vi själva som efterhand bygger upp illusionen att vi är helt avskilda från vår omvärld. Det nyfödda barnet lever i en symbios med mamman och små barn lever i en besjälad värld. De talar med stenar och pinnar och är känslomässigt engagerade i detta. Här uppstår kunskap som är lika betydelsefull som att kunna sin adress utantill eller stava till ordet ko. Men vi har inte lärt oss, eller bemödat oss att se, förstå och värdera denna kunskap (Cajsdotter, 2000).

Så här säger hon om sin skoltid: "Jag tyckte fruktansvärt illa om skolan! För det första klarade jag inte av att sitta still och ta information från någon som bara står och pratar och det tror jag inga barn mår bra av. Det var visserligen någorlunda roligt de första två åren, sen fick vi en väldigt dålig lärare som tog bort lusten att lära sig mer. Senare har jag förstått att skolan bara går ut på att få välanpassade samhällsmedborgare. Det handlar inte om att ge kunskap som man har användning av efter skolan. Jag kunde både läsa och skriva innan jag började skolan och minns inget vettigt alls! Det är bara någon slags kontroll där man mals ner och likriktas. Käftar man mot lärarna och säger vad man tycker, får man sämre betyg! Sitter man still, håller käften och är välkammad får man klart bättre. Det är en tydlig signal och därmed lär man sig hur man ska bete sig." (Cajsdotter, 2000, s.109).

Kunskap kan alltså uppstå som inre bilder och känslor som inte kan uttryckas med ord. Något annat än den rationella tanken måste då möjliggöra detta. Vår föreställning om *en* tankestruktur som ligger till grund för all vår kunskap räcker inte längre som kunskapssteoretisk förklaringsmodell. Begreppet "tyst kunskap" står för den outtalade, icke-verbala kunskapen.

Inom fenomenologin uppmärksammas den tysta kunskapen genom att betydelsen av människan i vardagen lyfts fram, människan betraktas i sin livsvärld. Så som hon upplever och varseblir olika fenomen i medvetandet och i kroppen, så får hon också kunskap om världen. När man söker en giltig definition av "tyst kunskap" vänder sig de flesta till Polany som påstår att all kunskap har en tyst dimension men ingen kunskap är helt tyst (Gustavsson, 2000).

En annan aspekt som uppmärksammas i samband med "tyst kunskap" belyser Molander när han betraktar den nya högskoleideologins fokus på förvetenskapligandet av kunskap, d.v.s. en målinriktning styrd av verbalisering och teoretisering. Som förlorare ser han olika typer av praktiskt förmedlad kunskap, dit även de konstnärliga verksamheterna hör (Molander 1993). Hotade är de traditionella yrkeskunskaperna som mer och mer faller offer för s.k. kunskapsingenjörer, som ägnar sig åt att kartlägga olika specialkunskaper för att kunna överföra dessa till datorsystem. Därmed poängterar han den tekniska utvecklingens nära samband med vetenskap, teknik och kunskapssyn. Att den "tysta kunskapens" betydelse trängs tillbaka kan enligt Molander skönjas i en förmaktställning av s.k. påståendekunskap gentemot färdighets- och förtroendekunskap.

Det är inom de två sistnämnda den "tysta kunskapen" föreligger, vilket innebär att kunna göra saker och att vara förtrogen med olika fenomen. Molander ser ett hot i den pågående processen inom vetenskapen som leder till isolering mellan praktik och en nyskapad vetenskap om praktikområdet. (ibid)

Diskussionen kring den "tysta kunskapen" får en positiv dimension om den ökar vår förståelse för det faktum att människan kan och vet mer än hon kan uttrycka i ord. Uttryckt med ett holistiskt resonemang så är den mänskliga kunskapen mer än dess mätbara eller kontrollerbara delar. Kunskapens hela spektrum förutsätter ett öppet verkningsfält.

"Tyst kunskap" kan även ha en annan dimension som jag skulle vilja formulera här. Den kan vara lagligt reglerad och förse vissa yrkeskategorier med tystnadsplikt. Genom sekretesslagen åläggs t.ex. läkare, psykologer, poliser, socialarbetare, behandlingsassistenter och tjänstemän tystnadsplikt. De förfogar över kunskap som av

förståeliga skäl inte kan offentliggöras hur som helst. Men å andra sidan innebär denna tystnadsplikt även att vi, som samhällsmedborgare, hålls ovetande om olika individers och grupper utsatthet när det gäller våld, missbruk, kriminalitet, social utslagning, sexhandel, mm.

Tystnadsplikten innebär i många fall även en kontraproduktiv kommunikationssituation för olika nyckelpersoner, som skulle kunna integrera sin kunskap i en konstruktiv dialog. "Tyst kunskap" får här betydelse av en socialpolitiskt karaktär, men pliktaspekten garanterar inte alltid individens eller samhällets utvecklingsmöjligheter. Molander talar om "tystad kunskap", vilket innebär att man inte tillåts att ge röst åt det man vet. Kunskap kan tystas av faktorer som social status, maktrelationer och andra sociala strukturer (Molander, 1993). Detta är alltså ett sätt att betrakta kunskap.

Ett annat exempel på hur kunskap kan framträda i speciella sammanhang ger Hannes Alfvén, fysiker och nobelpristagare (1970). Han deltog 1983 i en kongress i Mainz i Tyskland som samlade över 3300 vetenskapsmän och kvinnor inom naturvetenskapen, för att deklarerat sitt motstånd mot kärnvapenupprustningen. Hans bidrag till det material som skulle resultera i "Mainzer Appell" innehåller några intressanta aspekter som jag anser vara fruktbara för detta avsnitt om kunskap och helhetstänkande. Alfvén betonar att naturvetenskapen betyder dels en vetenskap som ägnar sig åt en fördomsfri utforskning av naturen, dels att vetenskapens tillämpning sker utifrån ekonomiska, militära och politiska syften. Från att ha varit till nytta för mänskligheten så har naturvetenskapen under de senaste decennierna utvecklats till ett hot mot oss alla (Alfvén, 1983).

Hur allvarligt han bedömde läget framgår av följande citat: "Zur Zeit sieht es so aus, als ob ein allgemeines Irrsein die Welt befallen hätte." – Just nu verkar det som om världen har drabbats av ett allmänt vansinne. (Alfvén, 1983, s.253, min övers.)

Att naturvetare inte protesterar skarpare mot hotet från massförstörelsevapen har enligt honom två orsaker. För det första är de flesta vetenskapsmän specialister som ser till sin upptäckt eller tekniska konstruktion, oavsett om det innebär en fördel för mänskligheten eller inte. De överlämnar ansvaret till andra aktörer, som står för finansieringen av deras forskning och löner. En djupare liggande orsak ser han i det faktum att naturvetare oftast är mycket intelligenta.

Han ser i detta sammanhang två olika intelligenser: en nukleär och en human intelligens. Den första innebär att man värderar sina uppfinningar utifrån storleksordningen som återger antalet megadöda. En megadöd motsvarar en miljon döda. Här funderar man inte kring megadöd i mänskliga termer. Med human intelligens avser Alfvén de som utifrån en sensibilitet reflekterar över vad megadöd innebär egentligen.

Skillnaden mellan dessa intelligenser upptäcker man snabbt genom att lyssna till olika forskare som antingen pläderar för fler eller mindre kärnvapen. Han hänvisar även till språkets betydelse och undrar varför man talar om nukleära förintelsevapen och inte om mänsklighetsförintare. Alfvén efterlyser mindre av den komplicerade expertkunskapen och mer av det sunda förnuftet. (ibid)

En ung kvinna som talar med djur och växter och en nobelpristagare som tycker att världen har drabbats av galenskap.

Kunskap är ett mångfacetterat fenomen som vi oftast beskriver som något. Vi gör det till ett objekt för att kunna betrakta det utanför oss och med det rationella förnuftet som främsta verktyg. Vad händer, om vi upphäver subjekt/objekt relationen när vi talar om kunskap? Är det då, som det visar sig hos Emilie, att det är känslan som träder in på arenan och verkar för att leda oss till förståelse? Eller är det något annat? Vår västerländska eufori för intellektet tycks göra oss allt mer sårbara medan vi antingen utesluter eller föraktar känslan som kunskapskälla. När Alfvén talar om naturvetares sensibilitet talar han även om känslans närvaro.

3.2.3 Känslan är alltid närvarande

Här måste jag än en gång återgå till Descartes som har fått stå ut med mycket kritik mot framförallt sitt ödesdigra dualistiska tanke-system, där han strikt skiljer kropp och själ från varandra. För många har avståndstagandet från denna dualism gett upphov till egna tankelinjer, så även hos en del neurologer där bl.a. Antonio Damasio ägnar en stor del av sitt arbete åt att göra klart för oss att känslans betydelse inte längre kan förpassas till någon bakgård dit solen aldrig når.

Utifrån sin forskning kring den mänskliga hjärnan vill han bidra med att öka vår förståelse av *samspelet* mellan känsla och förnuft. För honom framstår känslor inte som några diffusa fenomen, han ser deras konkreta innehåll precis som vi ser ett konkret innehåll utifrån vår syn- eller talförmåga (Damasio, 1999).

Vad han poängterar är, att förnuftet, alltså den rationella tanken, inte enbart vilar på intellektuella processer utan på samverkan mellan känsla och tanke vilken har stort inflytande på våra rationella överväganden. Dessutom innebär denna samverkan ett samarbete med de system som reglerar kroppens funktioner.

Damasios kritik av Descartes riktar sig mot dennes övertygelse om att tanken är den mänskliga existensens fundament. Tanken är avskild från kroppen som är icke-tänkande och uppbyggd av mekaniska delar.

För Damasio är det avgörande misstaget som Descartes gör just att han skiljer det rationella förnuftet från känslan och därmed från det moraliska omdömet.

Damasio placerar den mänskliga existensen, känslan, först och sedan tänkandet, förnuftet. Han utgår ifrån det faktum att det fanns levande varelser långt innan människan trädde in på arenan och under evolutionens lopp bildades ett elementärt medvetande. Detta medvetande blev efterhand allt mer komplext, vår tankeförmåga uppstod, vilket även ledde till att människan utvecklade språket genom vilket kommunikation och en strukturering av tänkandet blir möjlig.

Dualism som ett filosofiskt grundantagande lever enligt Damasio fortfarande i våra föreställningar om tanke och känsla och genomsyrar både forskningen och t.ex. den västerländska medicinen i sitt sätt att se på behandlingen av sjukdomar. Han påpekar i detta sammanhang att det rådde ett organiskt helhetsperspektiv på medvetande och kropp ända sedan Hippokrates fram till renässansen. (ibid)

Den känslomässiga komponenten utelämnas i många vetenskapliga teorier men Damasio hävdar att vi måste inse att våra känsloupplevelser har ett lika påtagligt kognitivt innehåll som varje annan perceptuell bild. Att detta innehåll ger sig till känna på ett annorlunda sätt än den rationella tanken, innebär inte att den är mindre värd.

Här vill jag påminna om samma fenomen i den hierarkiska strukturen mellan män och kvinnor, där kvinnors kunskaper inte erkänns som sådana, eftersom de ofta hävdar just

den känslomässiga komponenten. En skillnad skall betraktas som en sådan och inte som någonting annat!

Att erkänna känslans betydelse i kunskapsprocessen innebär att vi kan bryta med den rådande kunskapshierarkin, där den rationella tanken tycks fortsätta att dominera. När Damasio visar på det intima samspelet mellan tanke och känsla, medvetande och kropp, så talar han även om det förkroppsligade medvetande vars mest sofistikerade funktion, enligt honom, utgör dess själ och ande. Han ser anden som "återspeglar komplexa och unika tillstånd hos en organism i verksamhet" (Damasio, 1999, s.280).

När vi talar om anden känner jag ett behov av att ge den mer betydelse än så. Inom holismen betraktar man som bekant helheten som något mer än summan av dess delar. Anden ser jag som ett fenomen som kan placeras i detta "något mer". Men detta förutsätter att jag som människa erkänner min begränsning, vi kan inte definitivt bestämma detta "något mer". Sökandet efter sanningen i den västerländska vetenskapstraditionen har svårt att hantera *ovissheten* som en del i vårt sökande. Även Damasio tror att forskningen når fram till "sanningen" i de flesta fall men uttrycker stor sympati för dem som hävdar begränsningens närvaro. (ibid)

Sökandet efter sanningen kan ha olika former. Inom den österländska filosofin kan detta innebära att man lämnar alla komplicerade tankestrukturer och ägnar sig åt att inte tänka alls - för att nå kunskap!

Ett exempel på detta uttrycker följande lilla Zen-dikt:

*De som söker sanningen genom
intellekt och lärande kommer bara
längre och längre bort från den.
Inte förrän dina tankar slutar vandra
hit och dit, inte förrän du överger
alla tankar på att leta efter något,
inte förrän ditt sinne är lika orörligt
som trä eller sten, kommer du att
vara på rätt väg mot Porten.*

Huang-Po/Obaku (d.cirka 850)

Betydelsen av känslans närvaro framförs av filosofen Arne Naess. Han ser som det viktigaste i sin livsfilosofi att öka människans medvetenhet om känslornas avgörande betydelse för hennes tankar och liv (Naess, 1999).

Naess fångar mitt intresse när han talar om *utbildning* som han hellre skulle vilja kalla *inbildning*. Det är de inre värdena som förundran, kreativitet och fantasi som han efterlyser. För att verkligen kunna utveckla dessa egenskaper, ser han behovet av en känslornas pedagogik. Den dominerande inriktningen på kunskap idag måste kompletteras med en inriktning på känslan.

I kunskapssamhället ser han människan som ett objekt för konkurrens och forskning medan känslor som medmänsklighet och medkänsla får en underordnad betydelse.

I undervisningssammanhang gäller det även att uppfatta elevens känslomässiga upplevelse av ämnet. Och det är läraren som har denna uppgift, men hur är han/hon förberedd för ett sådant engagemang?

Hur kan dagens lärare följa Naess råd om att ge eleven den tid som behövs för att förstå och känna att man behärskar något? Detta skulle kräva ett annat tidsperspektiv på lärande.

När Naess slår fast att känslor inte har någon status som kunskap håller jag verkligen med honom, men jag ser även att tiden är mogen för att ändra på detta, inte minst utifrån vetenskapligt förankrad kunskap.

3.2.4 Kunskap som något helt

Tanke, känsla och mening bildar en enhet i vår förmåga att kunna uppleva världen och oss själva i den. Tyvärr väljer vi oftast att göra denna förmåga till fragment för att ägna oss åt vissa delar medan vi förbiser andra.

Ett avgörande steg mot ett holistiskt förhållningssätt till kunskap har gjorts genom nya insikter i hur vår hjärna strukturerar vårt tänkande. Dessa kunskaper går inte längre att placera i det gamla paradigmet, där allting skulle förstås genom att brytas ner i sina minsta beståndsdelar. Nu framträder en strävan efter samspel och integrering.

Förståelsen uppstår ur en helhetsupplevelse, medan den mekanistiska *förklaringsmodellen* vänder sig till delarna som det centrala.

Enligt Zohar kan aktuell forskning från 90-talet ge oss en fullständig bild av den mänskliga intelligensen. Med det menar hon, att den självklara dominansen av den rationella intelligensen har dämpats av flera forskares och psykologers redogörelse om en emotionell intelligens och i slutet av 90-talet så framträder en helt ny bild av en andlig intelligens⁹ (Zohar, 2000).

Jag kommer i fortsättningen att avstå från intelligensbegreppet och tala om våra olika tankestrukturer och vad dessa har för betydelse för kunskapssynen i kunskapssamhället. Jag vill vända mig mot det synsätt där människans intelligens har varit föremål för olika tester och mätningar, vilket har bidragit till att värdera människor utifrån mätbara värden. Intresset har helt inriktats på den rationella tankeförmågan vilket inte är försvarbart idag.

Här är det viktigt att komma ihåg att Descartes slog fast att det är *en* tankestruktur som skall ligga till grund för en säker kunskap.

Hanna Arendt visar hur Descartes utvecklar en ny metod för tänkande (Arendt, 1986).

Hon ser i Descartes' analytiska geometri, vars syfte är att kunna uttrycka allt i algebraiska formler, ett avgörande led i den moderna vetenskapens syn på kunskap.

När varje fenomen skall inordnas och reduceras till en matematisk fattbar ordning, utesluter detta andens utveckling. Alla sinnesdata placeras i förståndets fastlagda schema och reduceras till talförhållanden. Men inom ramen för dessa matematiska principer ser Arendt ingen möjlighet att kunna avslöja något om människoandens väsen.

⁹ "Andlig" syftar här inte på konventionell religion utan betraktas som en förmåga att lösa problem som handlar om mening och värde, att kunna se våra handlingar som en del i en större, universell process. Zohar beskriver andlighet bl.a. som vårt sökande efter meningsfullhet som en medfödd inre förmåga. (Zohar, 2000)

Descartes' envisa sökande efter kunskapens sanna väsen har sitt ursprung i det stora tvivlet som drabbade de stora tänkarna efter bl.a. Galileis upptäckter och dåtidens våldsamma reaktioner på dessa nya insikter om världens plats i universum. Detta tvivel blir för Descartes ett motiv för nya frågeställningar som *om någonting är som det är* eller *om någonting är överhuvudtaget*. För honom blir dock just detta tvivel beviset på att han finns till och därmed har han hittat en visshet som tillhör medvetandet. Det blev den cartesianska självreflektionen som kunde övervinna det stora tvivlet, vilket var ett resultat av den medeltida världsbildens sammanbrott. Men den resulterade även i matematiken som det nya kunskapsidealet.

Arendt påpekar att här blev det sunda förnuftet definierat som en struktur av förståndet, d.v.s. en tankeförmåga om att dra slutsatser. Att kunna räkna och tänka i logiska processer var den nya tidens sunda förnuft. Vad detta innebar för vetenskapens utveckling ser Arendt som en verksamhet som sysslar med en "hypotetisk natur". (ibid) Arendt talar i samband med teknikens destruktiva utveckling om människans fängelse, d.v.s. att människan är hänvisad till sin egen tankeförmåga. Här skulle jag vilja göra en koppling till de nya kunskaper vi har idag om det mänskliga tänkandets olika strukturer. Detta kommer att bli en bärande tanke i denna uppsats. Vi har idag, enligt min åsikt, alla förutsättningar för att kunna lämna detta "mentala" fängelse.

Idag visar forskning kring vår hjärna att Descartes hade fel i sitt antagande att det var den av honom fastställda tankestrukturen som var den enda och sanna. I själva verket arbetar hjärnan med tre tankestrukturer som, om de får samverka på lika villkor, öppnar vägen till våra verkliga kapaciteter.

Här skulle man kunna göra en koppling till Kuhns resonemang om reaktioner inom vetenskapen på kriser (Kuhn, 1997). För honom sker övergången från ett paradigm till ett annat genom rekonstruktionen av det berörda fältet. Betraktar vi Descartes' påstående om en tankeprocess som en fundamental princip för all kunskapsförståelse, så kan vi just här hitta en avgörande felbedömning om den mänskliga tankeförmågan. Utifrån nya forskningsresultat måste vi placera villkoren för kunskapsprocessen inom en ny referensram.

Frågan är förstas hur vi skall definiera "krisen". Utifrån uppsatsens syfte föreligger krisen dels på ett yttre plan där människans hälsa, konflikter och ekologiska problem avtecknas, dels på ett inre plan där det traditionella, rationella tänkandet inte längre kan ge tillfredsställande lösningar. Den yttre verkligheten och vårt medvetande befinner sig i ett dialektiskt förhållande, vilket innebär att inga enskilda förändringar kan ge oss tillfredsställande svar på frågan om hur en hållbar utveckling skall skapas.

Den rationella tanken som dominerar människans förhållande till kunskap förklarar Zohar som det *seriella tänkandet*. Det innebär att hjärnan använder sig av ett speciellt kopplingsschema där en tanke eller en serie av tankar uppträder i en kedja av neuroner eller nervceller. Dessa nervbanor fungerar utifrån ett fastställt program som består av regler vilka följer den formella logikens lagar, B följer alltid på A. Denna regelstyrning skapar den rationella problemlösningsförmågan. Tanken är rationell, logisk och målorienterad. Tänkandet är här instrumentellt, det rör sig om ett *hur-gör-man-tänkande*.

Här finns även grunden till det aristoteliska antingen-eller tänkandet, det ges inget utrymme för nyanser och mångtydighet.

Det seriella tänkandet utgår från alltings enskilda delar och den rationella tänkaren är endast trygg inom ramen för upprättade gränser inom vilka man genomför sin uppgift

steg för steg mot klart definierade mål (Zohar, 1997).

Varifrån kommer då Emelies förmåga att tala med djur och växter?

Där känslan och bilden intar en central roll i vår förståelse av omgivningen kan man, enligt Zohar, tala om kroppens och hjärtats tänkande. Det är det *associativa tänkandet* som är länken mellan "den ena känslan och den andra, mellan en känsla och en kroppslig sensation, mellan en känsla och omgivningen" (Zohar, 2000, s.54).

Medan det seriella tänkande består av nervbanor, så formas det associativa tänkandet av neurala nätverk. Det är genom dessa nätverk som ett kopplingsschema byggs upp och detta sker framförallt genom upplevelser. Relaterad till frågan hur människan får kunskap om något, så har vi här alltså två olika tankestrukturer som arbetar.

Genom det associativa tänkande känner vi igen mönster, upplever känslor och lär oss kroppsliga färdigheter. Det associativa tänkande har ett kreativt moment i och med dess förmåga att förändra sitt kopplingsschema i dialog med upplevelsen. Nätverken har förmåga att bildas och ombildas hela tiden utifrån nya erfarenheter. Ett sådant moment saknar den seriella tanken som styrs utifrån ett fastlagt program och regelverk. Däremot är den associativa inläringen icke-verbal eftersom de neurala nätverken inte är kopplade till vår språkförmåga eller vår förmåga att bilda begrepp. Det handlar om att *känna* och *utföra* olika saker.

Om jag ägnar mig åt t.ex. matematikstudier så ökar jag styrkan i den seriella tankens kopplingsschema. (Något Descartes genomförde med entusiasm, att "vänja sitt förnuft") Hänger jag mig däremot åt t.ex. naturupplevelser, målar en bild, lyssnar på musik eller utövar ett hantverk så uppstår kunskap som kan betecknas som "tyst kunskap", en kunskap som måste betraktas och värderas på ett annat sätt än den mätbara rationella kunskapen.

Här har vi alltså att göra med en sida av kunskapen som hör hemma i känslan. En kunskap som har varit marginaliserad och är det än, med tanke på hur vi t.ex. konstruerar våra läroplaner. Enligt Zohar sker en förstärkning av olika förmågor, det seriella och det associativa tänkandet, om vi tillåter en miljö eller en inläringssituation där det finns utrymme för ett integrerat tänkande.

De mest revolutionerande forskningsresultat som Zohar presenterar i fråga om en tredje tankestruktur kommer att stå för ett andligt tänkande.¹⁰

Här skall jag inledningsvis ställa frågan om vad som kan tänkas hända i en hjärna som tillhör Dalai Lama, det tibetanska folkets andlige ledare, när han talar om för oss att "En av de viktigaste egenskaperna är godhet. Med godhet, kärlek, medkänsla, med denna

¹⁰ Zohar sammanför fyra forskningslinjer från 90-talet:

1. Neuropsykologen Michael Persinger visar ett andligt, neurologiskt centrum bland neuronförbindelserna vid hjärnans tinninglober. Dessa områden aktiveras bl.a. vid religiösa samtal .2. Neurologen Wolf Singers visar att det finns en neural process i hjärnan som arbetar med att skapa helhet och mening kring våra upplevelser. Fenomenet "bindningsproblemet" kan förklaras med denna neurala process. 3. Rodolfo Llinas utvecklar Singers arbete med en teknik (magnetencefalografisk teknik) som kan undersöka hela hjärnans oscillerande fält. 4. Neurologen Terance Deacon beskriver det mänskliga språket som en aktivitet koncentrerad till meningsfullhet. Språket utvecklades parallellt med pannloberna som arbetar med meningsfullhet. (Zohar, 200, s. 22-23 och s.45-67)

känsla som är essensen i broderskap och systerskap, när man inre frid."¹¹ (Dalai Lama, 1989, s.14).

Med tanke på allt tal om fred och återkommande destruktiva handlingar i världen ser även han ett behov av ett nytt sätt att uppfostra den unga generationen. Detta är inte den enskilda nationens uppgift, utan det skall ses som en världsomfattande rörelse. (ibid) Medan den rationella tanken bildas i precisa kopplingar genom nervbanor och det associativa tänkande uppstår i en mångfald av kopplingar i neurala nätverk, så blir det ännu mer komplicerat när Zohar presenterar de nya forskningsresultat som bl.a. visar följande:

Denna tredje tankestruktur är holistisk, vilket innebär att det föreligger en strävan att förena, integrera och se hela bilden. Här integreras det seriella och associativa tänkandet i ett fält över hela hjärnan som skapas av oscillationer (svängningar) hos neuroner (nervceller) i hjärnans olika delar.

Den helhetsupplevelse som vi kan få av antingen ett rum, ett landskap, ett musikstycke, ett föredrag, en händelse eller ett föremål beror på ett sammanhängande perceptionsfält. Inom neurologin, fysiologin och även inom filosofin talar man i detta sammanhang om "bindningsproblemet".

Att hjärnan inte har ett centralt kontrollsystem som tar emot och bearbetar inkommande information innebär att allting finns i en process av självorganisation. Detta sker genom dessa synkrona svängningar som innebär att hjärnaktiviteten befinner sig på en viss frekvens, d.v.s. ett visst antal svängningar per sekund.

Zohar påpekar att vi måste lämna vårt vanliga sätt att tänka, lämna det gamla paradigmet för att kunna utnyttja denna tredje tankestruktur (Zohar, 1997).

Betraktar vi det andliga tänkandet som något som ger oss mening, sammanhang och en djup förståelse av människans möjligheter, då handlar Dalai Lamas tal om inre frid om en djup kunskap som är förankrad i ett helhetstänkande som övas, vårdas och prioriteras i den österländska meditationen.

Här står de andliga frågorna och värdena i centrum till skillnad från det västerländska intresset för materiella frågor och förhållanden.

Varken det ena eller det andra har en självklar position av dominans, utan vi människor måste lära oss att skapa balans i vårt eget tänkande och därmed även i våra handlingar.

Det "andliga tänkandet" har inom den västerländska vetenskapen varit knutet till framförallt filosofin och teologin. Men är tiden inte mogen för att ge den holistiska kunskapssynen den status den förtjänar t.ex. inom utbildningsväsendet? Det förutsätter att vi öppnar oss för ett nytt slags seende, att vi släpper våra gamla, vanliga tankar om sakernas tillstånd. Detta i sin tur kräver mod, för vi kan inte alltid veta vad det är som kommer att uppenbara sig för oss. Zohar beskriver detta som ett fenomen inom den nya vetenskapen och kvantfysiken där "obestämdhetsrelationen" ersätter det gamla paradigmets förutsägbara lagar (Zohar, 1997).

Den nya kunskapen om människans tre tankestrukturer liknar hemkomsten efter en lång vandring i tiden. Kropp, själ och ande är närvarande i det väsen människan är. Vår tids splittrade tillvaro kan innebära en övergång till en mera insiktsfull tillvaro. En

¹¹ Myss ger en definition av andligt tänkande som beskriver en utveckling av medvetandet genom att vända sin uppmärksamhet "inåt". Medvetandet hjälper oss att skilja mellan illusion och sanning. Detta sker genom medvetandets koppling till vårt andliga plan, vårt energiplan. Ett högre medvetande främjar ett klart sinne och ger oss förmågan att se objektiv på vår subjektiva perception. (Myss, 1996)

fragmenterad syn på kunskap har ingen legitimitet längre. Vetenskapen ger oss förutsättningar för en holistisk förståelse av oss själva.

Bel Habib bekräftar ytterligare den nya insikten om hjärnans strävan efter mening men framförallt dess förmåga att låta människan uppleva mening och kunna se sammanhang (Bel Habib, 1991). Även han söker en integrerad modell för hjärna och medvetande i den nya fysiken, kvantfysiken.

Han lyfter fram Bohrs och Heisenbergs tankar om att hjärnan och medvetandet borde betraktas på ett komplementärt sätt så som man inom kvantfysiken betraktar våg- och partikelaspekterna. Enligt honom kan begreppet "livets mening" idag definieras vetenskapligt, vilket innebär att frågans filosofiska och religiösa dimension nu även får en neurofysiologisk sådan. Han jämför denna utveckling med atomteorin, som präglas av en lång tids övertygelse om atomernas odelbarhet, men som resulterade i 1900-talets kvantteori som visar atomernas komplexitet genom ett tillstånd på både våg- och partikelnivå.

Bel Habib talar om ett medfött behov av mening. Ges denna mening inget rum innebär det att en källa för ångest och ohälsa skapas hos människan. Mening och sammanhang kopplar han till individens upplevelse av delaktighet. Denna upplevelse försvagas i vår kultur av fragment. Ur ett utbildningspolitiskt perspektiv ser han behovet av att skolan skapar rum för elevens obearbetade existentiella frågor. Livsåskådningsfrågor spelar en central roll i frågan om eventuella senare konflikter och ohälsa. (ibid).

Mening och sammanhang betraktat som kunskap har idag, liksom känsla betraktat som kunskap, ingen självklar plats vid sidan om den instrumentella kunskapssynen. Den senare bestämmer strukturen i konstruktionen av läroplaner även om vetenskapen erbjuder en integrerad bild av kunskap idag.

3.2.5 Behov av nya miljöer

Jag ville genom att belysa våra olika tankestrukturer visa dels den holistiska legitimiteten inom kunskapsteorin dels en koppling till s.k. manligt/kvinnligt tänkande. Om jag lyckas med det kan jag i nuläget inte veta. Vad är då min poäng?

Den feministiska kunskapskritiken riktar sig mot dominansen av det "manliga förnuftet" som även betraktas som en abstrakt maskulinitet, förankrad i det newtonska paradigmet. I en värld av teori, abstraktion, avskildhet, ostördhet, rationalitet och saklighet, har en kunskapstradition vuxit fram som saknar känslans närvaro, vardagens reella mänskliga bekymmer som kunskapskälla, politiska intentioner, etik och ansvarstagande, förmåga till helhetstänkande och förståelse för lidande. Avsaknaden av dessa förhållningssätt innebär även avsaknad av en human tillämpning av faktiska kunskaper.

Det är inte svårt att lista ut vilka tankestrukturer som fler män respektive fler kvinnor använder sig av. Varför är det så?

Genom en lång historia med olika sysslor, tilldelade uppgifter och förväntade beteenden har vi stimulerat och utvecklat de olika förmågor vi har. Kvinnorna, som alltid har befunnit sig i sociala och omsorgsbetonade sammanhang, har genom upplevelse byggt upp sin förmåga till associativt tänkande.

Vi är proffs på detta, vi ser mönster, vi uppfattar det många män inte kan uppfatta utifrån ett ensidigt seriellt tänkande. Denna förmåga, att känna igen mönster, ger oss en klarare blick för orättvisor, i vår närmiljö och ute i världen. Om detta tänkande beror på vår könstillhörighet, så skulle männen inte kunna utveckla medmänsklighet som ledmotiv i liv och kvinnorna skulle inte kunna göra karriär inom männens rationella domäner.

Men betydelsen av "manligt" och "kvinnligt" kommer inte att kunna tonas ner eller upphävas så länge vi organiserar oss i miljöer där vi förväntas agera utifrån en fragmenterad syn på våra förmågor.

I detta sammanhang är vår syn på de utbildningssystem som råder helt avgörande. Vad hindrar oss från att etablera utbildningssystem baserade på en holistisk kunskapssyn så som den beskrivs här med ett världsmedborgerligt perspektiv? Eller är det så att EU:s tanke om livslångt lärande banar vägen för ett utbildningssystem inom det nya paradigmet?

3.2.6 Ett analysredskap skapas

Det hitintills sagda skulle nu kunna sammanfattas och bestämmas i en tankemodell som består av följande två begrepp:

1. "Kunskap som fragment"

Här dominerar den rationella tanken vilket förankrar kunskapsbegreppet i det gamla paradigmet som prioriterar ett atomistiskt, analytiskt och kontrollerbart förhållningssätt. Människans väsen framträder inom ramen för det rationella förnuftet. Det rationella förnuftet är förankrat i det seriella tänkandet. Rationellt förnuft innebär ett fragmenterat tänkande. Förklaring sätts före förståelse. Frågan är "hur". Kunskap framträder inom ramen för ett fast regelverk och tanken är målstyrd. Tanken domineras av den seriella strukturen.

2. "Kunskap som helhet"

Här dominerar ett integrerat tänkande, vilket förankrar kunskapsbegreppet i det nya paradigmet som prioriterar ett holistiskt, enhetligt och integrerat förhållningssätt. Människans väsen framträder inom ramen för det sunnda förnuftet. Det sunnda förnuftet är förankrat i det seriella, associativa och andliga tänkandet. Sunt förnuft är detsamma som holistiskt tänkande. Förståelse och förklaring står i ett dialektiskt förhållande. Frågan är "varför". Kunskap framträder som en kreativ process och tanken rör sig mot öppna mål och befinner sig i ett möjligheternas fält. Tanken är integrerad i sina olika strukturer.

4. Metod

4.1. På väg mot förståelse av ett fenomen

Mitt främsta intresse gäller alltså fenomenet "kunskapssamhället". För att kunna avgränsa ett sådant begrepp väljer jag att fokusera på EU:s utbildningsstrategi. Även här beger jag mig in i ett näst intill obegränsat verkningsfält. Därför kommer jag att koncentrera mig på ett nyckeldokument från EU-kommissionen "Att förverkliga det europeiska området för livslångt lärande".

Dokumentet är ett sammanfattande svar på ett europeiskt samråd som innebar att 12 000 EU-medborgare yttrade sig om kommissionens "Memorandum om livslångt lärande".

Denna konsultation skedde på kommissionens uppmaning om att föra en diskussion i medlemsländerna om detta Memorandum så nära medborgaren som möjligt.

Denna uppmaning kan förstås tolkas på olika sätt, vilket också framgår av det faktum att en så liten del av EU:s befolkning fick tillfälle att yttra sig om den numera styrande utbildningstanken i kunskapssamhället: livslångt lärande. EU-kommissionen bygger sin argumentation på "... bredare trender i ekonomin och samhället som globalisering, förändringar i familjens struktur, demografiska förändringar och effekterna av informationssamhällets teknologi..." (EU-dok. 2001, s.7).

Dessa förändringar kräver ett nytt förhållningssätt till kunskapsbegreppet och därmed utbildningspolitiken. Det nya förhållningssättet skall medborgaren tillägna sig genom ett livslångt lärande och min fråga är om de rätta redskapen för en hållbar utveckling erbjuds. Vad står det livslånga lärandet egentligen för?

För att kunna besvara denna fråga skall förståelse sökas genom den fenomenologiska metoden. Utifrån det feministiska perspektivet är fenomenologins grundare, Edmund Husserl, en representant för den maskulina abstraktionen. Ett strikt logiskt tänkande i abstraktionen gör hans tankar svårtillgängliga. Men utifrån hans intresse för en förståelse av världen genom att fokusera på fenomenen som de framträder i människans medvetande, så öppnar han vägen till förståelse baserad på en mångfacetterad bild och befriad från det naturvetenskapliga objektivitetsanspråket. Husserl vänder sig från den yttre "objektiva", mätbara världen till "livsvärlden", vår med alla sinnen upplevda värld och våra förnimmelser som framträder i vårt medvetande.

I början på 1900-talet utvecklade Edmund Husserl sin filosofi just utifrån kritiken mot den moderna naturvetenskapens anspråk på att kunna förklara världen utifrån matematiken och geometrin. Hans alternativ blev fenomenologin som för honom också innebar ett avvisande av psykologins redogörelse för kunskap. Hans kunskapsteori vill utesluta förutfattade meningar och istället "gå till sakerna själva". Därmed anser han att fenomenologin är den förutsättningslösa grundvalen för allt vetande. Det vi vill undersöka måste bli en ren beskrivning av det som visar sig, alltså av fenomenet. När jag vill ha kunskap om t.ex. begreppet livslångt lärande, så grundar sig mitt intresse i mitt medvetande "om något" och är "riktat mot något". Dessa två aspekter bildar det strukturella sammanhanget mellan upplevelsen och det upplevda. Men för att bli medveten om något måste vi först identifiera det. Samtidigt som jag identifierar livslångt lärande, ger jag det en mening. Betraktar jag olika delar, eller avskuggningar, av detta begrepp, uppstår olika meningar (betydelser) som dock riktar sig mot samma begrepp.

Förståelsen av ett fenomen blir en medvetandeprocess bestående av upplevelse, mening och föremål (begrepp) (Lübcke, 1987, Johansson, 2001).

Den fenomenologiska metoden har en holistisk dimension i sin strävan efter förståelse och meningsskapande.

Dokumentet "Att förverkliga det europeiska området för livslångt lärande" utgör en rapport om utbildningens konkreta framtidsmål. Den fenomenologiska metodens avsikt innebär även att kunna uppfatta sådant som man normalt inte uppfattar när man håller något för givet. Det finns en risk att livslångt lärande som allmänt begrepp tas för givet av många utan att söka dess närmare betydelse. Begreppet håller på att införlivas i vårt vardagsspråk, ett begrepp sammansatt av två för oss välförtrogna ord "livslångt" och "lärande" vilket kan innebära att vi utan att reflektera närmare upptar begreppet i vårt språk.

Utifrån mitt syfte att undersöka om kunskapssamhället ger oss de redskap vi behöver för att kunna möta samtida och framtida utmaningar av nationell och global karaktär, skall jag nu söka efter dessa redskap inom ramen för livslångt lärande.

De två begreppen "kunskap som fragment" och "kunskap som helhet", som jag formulerar utifrån min teoretiska bakgrund av feministisk epistemologi och holistiskt perspektiv på kunskap, utgör redskapen i följande argumentationsanalys.

De argument som EU-kommissionen lägger till grund för det livslånga lärandet belyser även hur de fysiska personer som formulerar argumentationen upplever sin livsvärld. Deras medvetandeakter återspeglas i texten som här skall analyseras. Dessa medvetandeakter kan vara representativa för några medborgare men de kan även betraktas som en maktdemonstration inom ramen för ett auktoritativt tolkningsföreträde. EU-kommissionen intar ett perspektivseende som resulterar i en text som informerar och påverkar läsaren. En text kan betraktas som bärare av en ideologi vilket innebär att den grundar sig i bestämda värderingar. Även om dessa ofta är dolda så finns de tillgängliga för läsaren i det man skulle kunna kalla argumentationsstrukturen. (Melin/Lange 2000, Fairclough 2001).

Argumentets betydelse av "bevis"¹², av lat. argumentum, känns i detta sammanhang både relevant och utmanande.

Livslångt lärande kommer förhoppningsvis att kunna betraktas som ett bevis på specifika redskap vars närmare karaktär skall belysas i de följande avsnitten. Kommer det att vara de redskap jag söker efter utifrån min fråga om deras betydelse för en hållbar utveckling?

Jag kommer att dela upp analysen i två delar. I första delen skall jag ta reda på hur EU:s utbildningsstrategi framstår i relation till begreppet "kunskap som fragment". I den andra delen kommer jag att fokusera på "kunskap som helhet" och dess närvaro i detta nyckeldokument. Man kan säga att jag gör två läsningar av texten för att ta reda på hur livslångt lärande förhåller sig till de två kunskapsbegreppen.

¹² Bevis skall här inte förstås som något absolut utan hellre som ett försök att se några betydelsefulla faktorer av ett fenomen som kan bidra till en helhetsförståelse.

4.2 Metodvalets relevans för syftet

För att kunna ha en uppfattning om vilka redskap livslångt lärande, presenterat genom EU-kommissionen, kan ge oss för att möta olika *utmaningar* vi står inför, vilken mental kapacitet här åsyftas, känns det meningsfullt att koncentrera sig till "sakerna själva" med vilket menas fenomenet livslångt lärande med dess olika avskuggningar. Alltså att titta på de begrepp och argument som bildar grunden för det nya utbildningstänkandet. Kunskapssynen har förstås en central roll och här eftersträvas ett förtydligande genom att spegla det livslånga lärandet mot de två analysbegreppen som min teoretiska bakgrund har gett mig. Att jag inte siktar in mig på flera exempel av olika *utmaningar* än de jag beskriver i inledningen beror på uppsatsens karaktär som en kunskapsteoretisk diskussion som snuddar vid en filosofisk betraktelse av visioner om det goda samhället.

5. Fenomenologisk argumentationsanalys

5.1 Livslångt lärande och "kunskap som fragment"

Livslångt lärande är ett begrepp som spelar en central roll för EU:s strategi att göra Europa till världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade samhälle.

Den nu gällande definitionen av livslångt lärande lyder så här: all inlärningsverksamhet som företas under livets gång och som syftar till att förbättra kunskaper, färdigheter och kvalifikationer ur ett personligt, medborgarligt, socialt eller sysselsättningsrelaterat perspektiv (EU-dok., s.10).

Det livslånga lärandet bör gälla alla medborgare och leda till självförverkligande, aktivt medborgarskap, social integrering och anställbarhet. För att kunna se vad som menas med dessa begrepp skall jag först återge hur livslångt lärande definierar centrala begrepp som lärande, lärandekultur och kunskap.

5.1.1 Lärande

EU-kommissionen hänvisar till en OECD-rapport enligt vilken det finns "starka bevis" för ett samband mellan lärande och investering i mänskligt kapital, vilket leder till högre BNP, större deltagande i samhället, högre välbefinnande och lägre brottslighet (EU-dok.,s.8).

Med mänskligt kapital avses att individen förfogar över grundläggande färdigheter som: läs-, skriv- och räknerekunskaper, IT-färdigheter, främmande språk, teknisk kultur, företaganda och sociala färdigheter. Dessa grundläggande färdigheter knyts inte endast till den formella utbildningen utan värdet av det informella och icke-formella lärandet skall få en framträdande roll i kunskapssamhället.¹³ Det konkretiseras inte vad som menas med sociala och personliga färdigheter men tillsammans med IKT-färdigheter förväntas de tas upp i våra kursplaner.

Särskilt unga människor skall förvärva grundläggande datakunskaper. Till arbetslösa bör ges intyg om grundläggande IKT-färdigheter. Ett mera "flexibelt lärande" efterlyses vilket bl.a. innebär att även mindre gynnade grupper kan få tillgång till lärande.

¹³ EU-kommissionen betraktar kunskapssamhället som "Ett samhälle där processer och praxis grundar sig på produktion, distribution och användning av kunskap", (EU-dok., 2001).

Alla som arbetar med förmedlande av lärande förväntas utveckla multikulturella färdigheter, vilket kräver en reformering av pedagogiska metoder. Bidra med detta skall bl.a. skolor, universitet och företag, högskolor och forskningsinstitut. Särskilt intresse riktas mot lärande med stöd av IKT. Utbildningssystemen, med lärande som en central faktor, skall anpassas till informationsområdet. Detta sker enligt ett särskilt initiativ och en särskild handlingsplan för eLearning.

Kommissionens utveckling av datanätverk skall ses som en reaktion på utmaningen från IKT-baserat lärande. Intresset inom forskningen skall riktas mot frågan om hur man kan införliva IKT i inlärningsprocessen. Effektiva pedagogiska metoder skall utarbetas för detta ändamål. Arbetsgivare förväntas erbjuda ca.35 timmar av lärande per år för varje anställd.

Övergripande för allt lärande är att eftersträva högsta kvalitet, vilket bl.a. innebär ambitiösa mål vad gäller resultat av lärande, övervakning av framsteg, kvalitetssäkring, utvärdering och regelbunden övervakning av strategiernas relevans och effektivitet. Alla lärande måste hjälpas åt att hitta rätt i allt mer komplicerade lärandesystem. Nya processer, produkter och miljöer för lärande utarbetas för att bl.a. underlätta tillgången till lärande.

Frågan jag ställer mig är varför kommissionen inte skriver det som egentligen menas: lärande är i första hand menat som IKT-baserat lärande d.v.s. att kontinuerligt utveckla sina kunskaper kopplat till informations- och kommunikationstekniken.

Livslångt lärande som begrepp blir därmed ett medvetet vilseledande av människor som inte omedelbart skall förstå att kunskapsområdet främst handlar om en digitalisering av kunskapen. Ändå formulerar kommissionen tydligt vad kunskapsområdet också innebär; att det krävs ett helt nytt synsätt inom den europeiska utbildningspolitiken. Detta innebär en förskjutning av tonvikten från kunskapsförvärv till utveckling av färdigheter vilket i sin tur kräver nya roller för både lärare och lärande.

Detta innebär även en ytterligare förankring i det seriella tänkandet med fokus på "hur-gör-man-tänkande", tänkandet ges främst en instrumentell funktion. Lärande får här alltså en primär koppling till ett tekniskt och marknadsanpassat innehåll.

5.1.2 Lärandekultur

Inom ramen för livslångt lärande skall en ny lärandekultur etableras genom att utveckla möjligheterna till lärande, höja deltagandenivåerna och främja efterfrågan på lärande. För att främja ett aktivt medborgarskap, självförverkligande och anställbarhet skall en kultur främjas där lärandet blir mer attraktivt.

Kommissionens strategi innebär bl.a. att belöna lärandet och värdesätta även icke-formellt och informellt lärande. En positiv uppfattning om lärandet skall främjas från förskola till vuxenlärande.

Genom anpassad studie- och yrkesvägledning skall medvetenheten om de individuella, sociala och ekonomiska fördelarna med lärandet höjas.

Företagen skall stödjas i sin strävan att bli lärande organisationer. De som tillhandahåller offentliga tjänster, frivilliga och samhällsliga grupper, arbetsgivare och fackföreningar bör utveckla och främja lärandemöjligheter.

Alla lärandeformer oavsett om de sker i formella eller icke-formella miljöer skall kunna identifieras, bedömas och erkännas.

I en ny lärandekultur slår man broar mellan lärandemiljöer och lärandeformer för att underlätta tillgången till individuella lärovägar. Även här krävs det inte mycket fantasi för att förstå att den lärandekultur som det talas om främst avser en digitaliserad

lärandemiljö i kunskapssamhället.

För att kunna etablera denna lärandekultur bildar företrädare för de ministerier som har ett huvudansvar för det livslånga lärandet en högnivågrupp som stöds av undergrupper i god hierarkisk anda. Själva kulturbegreppet integreras i den digitala kontexten och kommissionen vill främja en datakultur med fokus på IKT.

Här sker en förskjutning från en humanistisk, demokratisk värdegrund, till nya förutsättningar som bestäms av den "nya teknologin", som en garanti för den "nya ekonomin". Den nya lärandekulturen blir en förutsättning för kunskapssamhällets konkurrenskraft på den internationella marknaden. Detta innebär att innebörden i begreppet globalisering stärks i framförallt sin ekonomiska dimension.

5.1.3 Kunskapssyn

För att kunna bestämma den kunskapssyn som framträder genom det livslånga lärandet, skall jag ge några exempel på hur man väljer att tala om kunskap. Det samhälle som nu växer fram skall allt mer baseras på kunskap, vilket innebär att den traditionella produktionsfaktorn "arbetskraft" mer och mer kommer att ersättas med "arbetskompetens" d.v.s. man ser ett ökat värde i immateriella produktionsfaktorer. Detta innebär en förskjutning från varuproduktion till tjänsteproduktion och produktion av kunskap i form av informationsdistribution. Vad vill man att denna "kompetens" skall innehålla?

Som framgår av ovan nämnda avgränsade kunskapsområden behövs ett skraddarsytt kunskapsområde som garanterar att allt fler människor bidrar till samhällsproduktionen med sin digitala kompetens. Detta innebär också att det sker en grundläggande förändring av produktion, konservering, distribution och användning av kunskap. Om allt lärande knyts till IKT blir den centrala frågan inte längre vad vi lär, utan hur vi lär. Detta är den förskjutning från kunskapsförvärv till utveckling av färdigheter¹⁴, som kommissionen talar om.

Livslångt lärande konstruerar därmed en instrumentell kunskapssyn som dessutom fokuserar på ökad abstraktionsförmåga, problemlösningsförmåga, matematiska och naturvetenskapliga kunskaper, men också på ett traditionellt ekonomiskt tänkande, där entreprenörskap knyts till konkurrens och tillväxt enligt den klassiska nationalekonomiska modellen.

Teoretiska och tekniska kunskaper dominerar fältet och placerar den europeiska kunskapssynen långt in i den abstrakta, hierarkiska maskuliniteten, där det rationella förnuftet fortfarande utgör referenspunkten för den mänskliga kunskapsförmågan.

Kunskap som bygger på samtal, dialog, erfarenhet, upplevelse, känsla och reflexion är svår att upptäcka i det livslånga lärandet där den digitaliserade kunskapen tar vid.

Livslångt lärande står för ett lärande, en lärandekultur och en kunskapssyn som hellre organiserar än förmedlar kunskap

Livslångt lärande har en central roll i denna omvandlingsprocess och bidrar genom att bl.a. röra sig mot målen om medborgarens *självförverkligande*, *aktiv medborgarskap*, *social integrering* och *anställbarhet*. Dessa begrepp kan nu betraktas närmare mot den bakgrund som lärande, lärandekultur och kunskapssyn utgör enligt EU:s livslångt

¹⁴ Med färdigheter avses "Förmågan att effektivt använda erfarenhet, kunskaper och kvalifikationer", (EU-dok., 2001).

lärande.

5.1.4 Den självförverkligade medborgaren

Livslångt lärande ses som ett löfte för EU-medborgaren om att kunna förverkliga sina ambitioner och delta i byggandet av ett bättre samhälle. Man måste här utgå ifrån att en persons ambitioner är kopplade till kunskaper, färdigheter och kvalifikationer eftersom dessa anses inverka på medborgarens möjligheter i livet. Här framträder alltså en möjligheternas ram inom vilken självförverkligandet kan ske.

Medborgarens behov av lärande, att utveckla nya grundläggande färdigheter och företagarganda skall tillgodoses av det livslånga lärandet, vilket även betraktas som en akt av förståelse just för medborgaren. Självförverkligandet får, inom ramen för livslångt lärande, en vägledning kopplad till system som är integrerade med IKT-baserade tjänster, vilka i sin tur skall se den lärandes växlande behov.

Vad sägs egentligen?

Självförverkligande och kunskap ges ett naturligt samband vilket de flesta anser vara korrekt. Men, den avgörande frågan måste ändå vara, gäller detta all sorts kunskap? Gäller det den praktiska, tysta, teoretiska, estetiska, etiska eller tekniska? Gäller det naturvetenskap och humaniora på samma villkor? Gäller det den enskildes rätt att bestämma "taket" för sin kunskapsresa?

Får t.ex. medborgare B:s ambitioner, att ha ett litet skomakeri och en potatisodling, den lovade uppbackningen om han/hon anser att en sådan verksamhet skulle främja ett bättre samhälle? Eller upphör B:s möjligheter redan i farstun, där skylten med "datafri zon" hänger?

Tolkar han god företagarganda på fel sätt? Anses hans varierande behov mellan hammare och potatislåda tillräckligt stimulerande, och framförallt, berättigade för att uppnå status som aktiv medborgare? Är B alls intressant som medlem i kunskapssamhället?

Min bedömning är att B placerar sig på fel sida om dataskiljelinjen, vilket enligt EU-kommissionen kommer att fördjupa den digitala klyftan som är en riskfaktor i kunskapssamhället.

Frihet är all undervisnings verkliga väsen (okänt). Citatet hänger på min vägg och tyngs ner av den strikta, reduktionistiska distinktionen som livslångt lärande gör mot lärandets naturliga mångfald och källa till kreativitet.

Självvet har ingen självklar plats i detta förverkligande som förväntas ske i den nya lärandekulturen. Detta är kanske det mest avgörande steget som tas vid övergången från industri- till kunskapssamhälle och arbetsgivarens intresseförskjutning från den fysiska till den mentala kapaciteten hos arbetstagaren.

Skall den nya tidens arbetstagare istället för sin fysiska hälsa offra sin mentala hälsa? En del signaler från olika arbetsmiljöer pekar i den riktningen.

Fortsatt rationalisering och effektivisering i samband med höjda kompetenskrav pressar många människor till det yttersta av sin förmåga, detta resulterar för många i livskriser och långtidssjukskrivningar.

Det är svårt att se hur det livslånga lärandet, som en garant för självförverkligandet och förutsatt att man förfogar över de "rätta" grundläggande färdigheterna, kan ge en balanserad bild av människans sammansatta kunskapsförmåga och behov.

5.1.5 Aktivt medborgarskap

Vad utgör en aktiv medborgare? Definitionen som ges i dokumentet lyder :

"Medborgarnas deltagande på det kulturella, ekonomiska, politiska, demokratiska eller sociala planet i samhället som helhet och på bostadsorten." (EU-dok.,s.34).

Här skulle man kunna föra diskussionen om hönan och ägget. Visa mig det samhälle som låter sina, d.v.s. alla medborgare, leva ett kulturellt, ekonomiskt, politiskt, demokratiskt och socialt liv så tackar nog ingen nej till att tillhöra ett sådant samhälle. Vill man däremot först se sina medborgare leva i dessa egenskaper för att därigenom skapa ett sådant samhälle, alltså om man betraktar det som en utvecklingsprocess, så ställer sig frågan: finns de rätta förutsättningarna?

Här ger det livslånga lärande ett svar: förvärvar man fortlöpande de rätta kunskaperna och färdigheterna så är man en aktiv medborgare.

Detta betyder att endast de kunskaper och färdigheter som definieras inom ramen för livslångt lärande möjliggör ett aktivt medborgarskap. Saknar man dessa är man inte en "verkligt" aktiv medborgare och frågan ställer sig om vad man är då? Vad är "gänget" som sitter på torget och som jag dagligen möter på min väg till affären, i sin tillvaro mellan berusning och frustration?

En dag skall jag ha modet att fråga dem om de vill vara med i det livslånga lärandet, vilket de facto skall gälla alla. "Gänget" på torget växer även på det europeiska "torget" vilket reser frågan vad som måste komma först; de rätta förutsättningarna skapade genom staten, eller de rätta förutsättningarna skapade genom individen. Den pågående privatiseringen inom den offentliga sektorn kan betraktas som en försvagning av statens roll när det gäller att tillgodose medborgarnas grundläggande behov av vård, omsorg och utbildning.

Är lärande en förutsättning för alla om det inte tar hänsyn till att individer lär sig på olika sätt och vill lära olika saker och framförallt befinner sig i olika sociokulturella utgångslägen? I detta sammanhang måste ambitionen att förena det formella, informella och icke-formella lärandet betraktas utifrån vilket syfte som följer med detta.

Följer man det livslånga lärandets egen logik, så upptäcker man att allas möjlighet till IKT-baserad lärande står i fokus. Man skall kunna lära var som helst och när som helst genom att vara uppkopplad på nätet: människan on-line. Kanske man skall ställa en dator på torget, då rör även socialpolitiken på sig.

5.1.6 Social integrering

"När människor till fullo kan delta i närings- och samhällslivet, när deras tillgång till inkomst och andra resurser (vad gäller det personliga, sociala och kulturella planet, samt familjen) är tillräcklig för att de ska kunna ha en levnadsstandard och livskvalitet som är godtagbar i det samhälle där de lever, och där de fullt ut kan åtnjuta sina grundläggande rättigheter (EU-dok.,s.37).

Här läggs ett stort ansvar på individen, vilket förutsätter att han/hon uppfyller en lång rad krav, vilket i sin tur förutsätter att alla kan visa upp de "rätta" förmågorna i form av den rätta kunskap och de rätta färdigheterna.

Inom ramen för den europeiska sysselsättningsstrategin har det livslånga lärandet en nyckelroll, vilket bl.a. innebär att man angriper ojämlikhet och social utslagning.

Samtidigt slår man fast att kunskapsamhället medför större klyftor och social utslagning. Är detta ett dubbelt budskap?

Man säger å ena sidan att livslångt lärande skall vara tillgängligt för alla, å andra sidan varnar man för alla dem som riskerar att bli utslagna: "låginkomsttagare,

funktionshindrade, etniska minoriteter och invandrare, de som alltför tidigt lämnat skolan, ensamstående föräldrar, arbetslösa, föräldrar som återvänder till arbetsmarknaden, äldre medborgare (däribland äldre arbetstagare) samt f.d. brottslingar." (EU-dok.,s.14).

Dessa målgrupper blir föremål för riktade insatser t.ex. genom att undanröja hinder för människor att komma in på arbetsmarknaden. Detta görs genom utbildning och fortbildning vilket förväntas minska klyftor och förebygga marginalisering. Utifrån nämnda riskgrupper förvånar det inte att man anser att 150 miljoner människor inom EU löper risk för just marginalisering, eftersom de saknar den "grundläggande utbildningen". Även om man med detta menar avslutad gymnasieutbildning, så måste detta plötsliga intresse för en högutbildad befolkning ses mot en bakgrund som t.ex. etablerandet av den nya lärandekulturen och ett allmänt förankrat IKT-lärande i syfte att få fram rätt kompetenser.

Kunskapssamhället innebär omstruktureringar inom produktionsapparaten som tydligt legitimerar att stora befolkningsgrupper från första stund blir riskgrupper, vilket reser frågan varför vi inte väljer en annan samhällsmodell. En modell som inte pekar ut människor som potentiella förlorare utan som jämlika deltagare utifrån sina förutsättningar?

Inom ramen för det rationella förnuftets dominans ryms inte en sådan fråga. Människans utvecklingsmöjligheter tycks mer och mer avgöras av den rätta kompetensen, en kompetens definierad av dem som har den ekonomiska makten och därmed försvarar sina egna intressen.

Social integration¹⁵ enligt EU:s definition bygger på en splittrad grund, ett segregerat samhälle. Den enskilde medborgarens enda chans att uppnå framgång är att följa de uppställda spelreglerna. Den europeiska spelplanen fylls med pjäser on-line som tänker försvara sina positioner gentemot dem som ännu står vid spelkanten och väntar på att få delta. Kanten är smal och många tappar balansen och faller.

Det sociala skyddsnätet som staten värnade om utifrån välfärdstanken, skall mer och mer bäras upp av individen själv, som befinner sig bland strateger som faktiskt medger att ny teknik kan leda till en dataklyfta och vars definition lyder: "Klyftan mellan dem som har tillgång till och kan använda informations- och kommunikationsteknik (IKT) på ett effektivt sätt, och dem som inte kan det." (EU-dok.,s.34).

5.1.7 Anställbarhet

Som ett centralt begrepp inom den europeiska sysselsättningsstrategin och därmed det livslånga lärandet, är anställbarhet den avgörande faktorn för Europas "engagemang" att bli världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade samhälle. Medborgaren med de rätta färdigheterna och den rätta kompetensen blir en garanti för tillväxt. Därmed blir den digitala kompetensen basen för den "nya ekonomin". Hur definierar EU anställbarhet?

Förmågan för människor att få anställning: "det gäller inte bara lämpligheten av deras kunskaper och färdigheter utan även incitament och möjligheter som erbjuds individer för att de ska söka anställning". (EU-dok., s.34).

De kunskaper och färdigheter som är centrala i det livslånga lärandet har en direkt koppling till den digitala kompetensen, vilket tyvärr inte ger några upplysningar om hur

¹⁵ Risken är att det uppstår en ny sorts socialdarwinism där den starke numera är den som äger "rätt" kompetens.

anställbarheten kommer att garanteras och tryggas för människor som arbetar inom t.ex. vård och omsorg. Kommer staten via ekonomiska styrmedel att uppvärdera yrken inom dessa områden, eller kommer man att fortsätta att tolerera pågående privatisering inom den offentliga sektorn? Kommer människokunskap att valideras och kvalitetssäkras med samma intresse som IKT-kunskaper?

5.1.8 Livslångt lärande = kunskap som fragment?

Förståelsen av det livslånga lärandet har jag hitintills sökt genom att gå "till sakerna själva", vilket innebär att ta reda på vad det är som den europeiska utbildningsstrategin lägger i begrepp som lärande, lärandekultur, kunskapssyn, den självförverkligade medborgaren, aktivt medborgarskap, social integrering och anställbarhet. Med hjälp av dessa avskuggningar framträder fenomenet livslångt lärande som ett instrument för samhällets digitalisering av kunskap vilket i sin tur skall ses som en förutsättning för Europas framtida konkurrenskraft och mot bakgrund av den pågående globaliseringen. Utifrån den feministiska epistemologin och det holistiska perspektivet har en del begrepp utkristalliserats vilka tycks ha en naturlig hemisfär i det livslånga lärandet, medan andra inte kan placeras här.

Mycket talar för att den europeiska utbildningstanken hänger kvar i Descartes' tankestruktur som referenspunkt för den mänskliga kunskapsförmågan. En fortsatt mekanisering av vår livsvärld, genom den "nya teknologins" rationaliserings- och effektiviseringsprocess, är ett tydligt exempel på detta.

Därmed blir den aktive medborgaren även en rationell medborgare som stannar kvar i hierarkiska strukturer där kunskap än en gång blir föremål för maktintressen. Detta sker inom ramen för den nya kunskapsbaserade ekonomin.

Det är svårt att se att "mannen som norm", i sin instrumentella aktivitet, gjort plats åt kvinnan med kunskaper som berör andra tankestrukturer än den rationella tanken. Den maskulina auktoriteten manifesterar sig i kunskapssamhället genom att fokusera på kunskap som inordnas inom ramen för en teoretisk, teknologisk och ekonomisk syn på de egenskaper medborgaren förväntas förvärva. Detta innebär att det skapas rum för den objektiva kunskapen, klart definierad i det livslånga lärandet, med ett riktat intresse för individernas ökade abstraktionsförmåga som en förutsättning för att kunna utveckla den efterlysta kompetensen.

Även om man talar om betydelsen av "all inlärningsverksamhet", ger den europeiska utbildningstanken IKT-lärande högsta prioritet. Detta innebär teknikens fortsatta styrning av samhällsutvecklingen i en nära allians med näringslivet, politiska beslutsfattare och vetenskap. Så ingår t.ex. i EU:s femte ramprogram forskningsprojekt där programmet "Informationssamhället" tar upp olika teman som gäller livslångt lärande och omfattar teknik, system och tjänster, tillämpliga infrastrukturer för skolor, universitet, miljöer för fortbildning och icke-formellt lärande (EU-dok.. s.40).

Det är i denna anda som omfattande forskning genomförs utifrån en efterfrågan på t.ex. nya "pedagogiska modeller" för lärande.

Kan förnuftsbegreppets ofullständighet upphävas inom den samhällskontext som kunskapssamhället konstruerar? Frånvaron av åtminstone ett formulerat intresse för human- och samhällsvetenskapen i detta dokument påminner om Aristoteles princip om den uteslutande mitten. Här finns bara antingen eller: antingen beger sig medborgaren på rätt sida om dataskiljelinjen, eller så riskerar han/hon att falla. Så är det med människans självförverkligande i kunskapssamhället. Vi tycks lämna den klassiska bildningstanken för en ny kompetensideologi.

Utvecklingen inom t.ex. det svenska utbildningsväsendet, styrs idag av denna kompetensideologi, vilket innebär nya barriärer för ett mångfacetterat kunskapsbegrepp. Det gäller inte bara att prestera bättre, utan även att prestera genom rätt kunskap. Den fenomenologiska metoden söker förståelse av ett fenomen genom att låta något framträda i vårt medvetande, så som det uppenbarar sig. Om vi inte riktar vår uppmärksamhet mot de element som konstituerar det livslånga lärandet, är risken stor att begreppet blir godtyckligt anammat i olika verksamheter.

Är det önskvärt? Har t.ex. det fria tolkningsutrymmet för demokratibegreppet gynnat samhällsutvecklingen, i nationellt och globalt hänseende?

När grundläggande värderingar skall bestämmas, är det feministiska kravet på en strängare objektivitet meningsfullt. Det finns etiska aspekter som inte får bli föremål för spekulation eller manipulation.

Begreppet "kunskap som fragment" bygger på det rationella förnuftet och idén om *en* tankestruktur, vilket karaktäriserar det rationella förnuftet som något ofullständigt. Detta innebär att kunskap i en sådan kontext står närmare fragment än helhet och hellre fokuserar på enskilda än övergripande frågor och syften.

Konkret innebär detta t.ex. att man inom ramen för det livslånga lärandet tydligt avgränsar de kunskapsområden som blivande arbetstagare förväntas behärska i kunskapssamhället. De teoretiska, tekniska och naturvetenskapliga kunskaperna placeras i ett dominansförhållande gentemot de kunskaper som kan placeras inom samhälls- och humanvetenskaperna.

Det teknologiska imperativet får en operativ funktion genom att leda kunskapsbegreppet in på nya spår i ett komplext system, som signalerar till människan, att det primära kommer att vara *hur* hon förvärvar kunskaper. Är det dessutom kunskaper som är deklarerade som de "rätta", är vägen för framgång utstakad.

Pågående utveckling på arbetsmarknaden visar, att den utpekade vägen är en smal väg, där allt färre får utrymme att röra sig framåt. Både den nuvarande sociala klyftan och den förväntade digitala klyftan riskerar därmed att fördjupas.

Än en gång bestämmer tekniken vår fortsatta väg, men den har placerat oss i ett ekologiskt trauma.

Detta *hur*, som har en framskjuten position i det livslånga lärandet, reser frågan om vad det egentligen riktas mot? Gäller det informationsbearbetning eller en djupare förståelse av olika kunskaper? Genom en alltmer framskjuten position av informations- och kommunikationstekniken i bl.a. utbildningssammanhang och produktionssammanhang etableras strukturella förutsättningar för att vi mer och mer blir konsumenter och distributörer av information. I denna struktur finns inget utrymme för förståelse som i grunden är holistisk.

Samtidigt krymper både tid och rum för reflexion och dialog när det gäller den information vi konfronteras med och för att kunna göra den till kunskap, tänkt som ett sammansatt fenomen utifrån objektiva och subjektiva resonemang. Utan detta reflexionsutrymme, som måste ta tid, försämras förutsättningarna för oss att uppnå förståelse, som i sin tur är en förutsättning för att kunna se mening och sammanhang. Mångas fascination för den digitala teknikens snabbhet gör att de sätter den kvantitativa tidsaspekten före den kvalitativa tidsaspekten.

Det ligger inbäddat i det "digitala komplexet" att bearbeta information utifrån den formella logikens krav på det linjära och strikt avgränsade tänkandet. Därmed är vi tillbaka på ruta ett: Descartes' skarpa skiljelinje mellan kropp och själ, mellan tanke och känsla. Är vi?

5.2 Livslångt lärande och "kunskap som helhet"

I föregående avsnitt försökte jag ge en bild av det livslånga lärandet kopplat till EU-kommissionens dokument "Att förverkliga det europeiska området för livslångt lärande". Jag vill än en gång påpeka, vilken stor betydelse jag lägger i en kritisk betraktelse av den europeiska utbildningstanken, så som den presenteras i detta dokument. Detta för att EU:s definition av livslångt lärande har mottagits med en tyst acceptans bland många forskare, pedagoger, politiker och andra företrädare för utbildningsväsendet.

Ett avgörande led i min kritik beskrivs utifrån begreppet "kunskap som helhet".

Den mänskliga tanken betraktas som ett sammansatt fenomen, vilket innebär att det rationella tänkandets dominans upphävs. Istället betraktas vår tankeförmåga utifrån tre olika strukturer som fungerar tillsammans i ett samspel mellan den seriella, associativa och meningsskapande förmågan vår hjärna förser oss med.

Förnuftets ofullständighet, som betonas inom den feministiska epistemologin och dess krav på en strängare objektivitet, förenas här och skapar ett analysredskap i begreppet "kunskap som helhet".

Jag skall söka närvaron av "kunskap som helhet" i den europeiska utbildningsstrategin, presenterad som livslångt lärande, genom att lyfta fram några centrala tankar inom den feministiska epistemologin och det holistiska perspektivet.

5.2.1 En ny grundutbildning

Enligt EU-kommissionen finns i Europa ett erkännande av "att ett helt nytt synsätt för utbildningspolitiken bör utarbetas och genomföras inom ramen för livslångt lärande" (EU-dok., s.8).

I detta sammanhang betonas vikten av bättre grundläggande färdigheter som läs-, skriv- och räknerekunskaper, lära sig att lära, IT-färdigheter, främmande språk, teknisk kultur, företaggaranda, sociala färdigheter. Behovet av grundläggande datakunskaper återkommer som ett prioriterat område inom livslångt lärande. Vidare betonas övergången från kunskaper till färdigheter och från undervisning till lärande.

I del ett av analysen konstaterade jag att det går att sätta likhetstecken mellan lärande och IKT-baserat lärande, vilket kommissionen inte uttalar klart, utan den väljer att bädda in lärandebegreppet i den nya utbildningsdiskursen.

Utbildningssystemen skall anpassas till informationssamhället vilket kräver reformer av pedagogiska metoder. Inom ramen för det Europeiska forskningsområdet skall ungdomars intresse för ett yrkesval inom vetenskap och teknologi stimuleras. Med livslångt lärande i centrum vill man göra Europa till världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade samhälle som har som mål ett större välstånd, integrering, tolerans och demokrati.

Den europeiska medborgaren skall aktivt kunna hantera följderna av globalisering, demografisk förändring, datateknik och miljöförstöring. Alla fyra aspekterna kan anses ha en global dimension, men kommissionen talar samtidigt om kunskaper och färdigheter hos människor som det väsentliga för "Europas framtid".

Vad lägger kommissionen egentligen i globaliseringsbegreppet, förutom den ekonomiska aspekten?

Jag skall nu koppla det hitintills sagda till de tankar om en ny grundutbildning som jag har presenterat genom Nussbaum, Naess och Dalai Lama.

Hos Nussbaum framträder en strävan att lyfta fram centrala mänskliga förmågor som är

kulturövergripande och som visar respekt för lokala särdrag. Livskvalitet blir ett centralt begrepp hos henne och det skall vara ledande för den goda ledningen av nationer och internationella organisationer (Nussbaum, 2000). De mänskliga förmågor som hon lägger in i kvalitetsbegreppet, ligger inbäddade i de begrepp som ingår i den lista som presenterades tidigare i uppsatsen.

Nussbaum eftersträvar en grundutbildning vars intention markant skiljer sig från det livslånga lärandet med sina ekonomiska och teknologiska förtecken. Hon fokuserar på världsmedborgaren, inte en speciell medborgare som t.ex. EU-medborgaren.

I denna globala dimension ges även kvinnors olika behov och utsatthet utrymme att kunna motverka förtryck i olika former. Kvalitetskriterier ligger på ett humanistiskt plan där människans fria vilja respekteras och det praktiska förnuftet tillsammans med en moralisk livsuppfattning ges en central roll. Denna dimension av lärande eller kunskaper får inget utrymme när EU:s intresse av en ny utbildningsstrategi primärt knyts till marknadens förändrade behov av kvalificerad arbetskraft utifrån produktionsformer som styrs av den nya tekniken.

Naess talar om behovet av en känslornas pedagogik, han anser att medmänsklighet och medkänsla ges en underordnad roll i kunskapsområdet. Han talar om utrymme för elevernas känslomässiga upplevelse av ämnet, vilket i praktiken förutsätter en ny konstruktion av läroplanerna, där den strikta ämnesindelningen kopplad till prestation och betygssättning, måste ersättas med en kunskapsutveckling som bygger på interaktion mellan tanke och känsla samt bli mer process- än målinriktad.

Naess hänvisning till 1600-tals filosofen Spinoza, som konstaterade att människans utveckling står stilla om inte känslan är närvarande, är även en hänvisning till en historisk kamp om känslans erkännande som avgörande för hela människans utveckling (Naess, 1999).

Här kanske man skulle kunna ställa frågan om inte just människans utveckling i ett själsligt och andligt hänseende har stått stilla, medan en ensidig stimulans av den rationella tankeförmågan har präglat samhällsutvecklingen de senaste århundradena under den mekanistiska världsbilden. Teknikutvecklingen, som resultat av detta, talar sitt tydliga språk när man betraktar teknologiska "framsteg" utifrån sina destruktiva egenskaper för människan och miljön.

Känsla som begrepp är inte närvarande i det livslånga lärandet. Medborgarens egenskaper har ingen koppling till det känslomässigt planet, däremot till en kompetens relaterad till ett avgränsat kunskapsområde, till anställbarheten och anpassningsförmågan.

Känslans närvaro i det livslånga lärandet saknas och dess plats intages av ett ekonomiskt och teknologiskt kunskapsintresse. För att vända ett sådant ensidigt kunskapsintresse krävs en förskjutning från utbildning till *inbildning*. Då kan, enligt Naess, människans inre värden integreras i de processer som leder till kreativitet och fantasi som en väsentlig del av kunskapsutvecklingen.

Dalai Lama efterlyser utifrån sin roll som andlig ledare ett nytt sätt att uppfostra den unga generationen, vilket enligt honom måste ske som en världsomfattande rörelse (Dalai Lama, 1989). När han talar om känsla, menar han bl.a. godhet och omtanke som människans viktigaste egenskaper. För att kunna uppnå en värld i fred måste människan få möjlighet att utveckla en inre frid.

Hur skall detta kunna uppnås om det inte skapas en stimulerande pedagogisk miljö för detta? Det är svårt att se hur människans "inre frid" kan utvecklas i en datakultur och lärandemiljö där den mellanmännsliga kontakten inte längre är det primära.

Som en röd tråd visar sig, dels känslans närvaro som en övergripande tanke om en ny grundutbildning, dels tanken om världsmedborgaren hos Nussbaum, Naess och Dalai Lama.

Inom ramen för livslångt lärande som den ledande principen för den europeiske utbildningstanken talar ingen om godhet och omtanke. Det talas däremot om marginalisering och utslagning som en ofrånkomlig effekt av människors "okvalificerade" egenskaper. Genom godhet och omtanke lär man inte bli en aktiv och därmed verklig medborgare.

Företagaranda och konkurrensbeteende efterfrågas och därmed ett fortsatt stöd för egoistiska syften, hellre än ett solidariskt förhållningssätt.

Fokus läggs på den europeiske medborgaren, i synnerhet EU-medborgaren, medan intresset för utvecklingen för tredje världens befolkning är frånvarande i det livslånga lärandet.

Att som världsmedborgare få kunskaper i informations- och kommunikationsteknik framstår som ett naturligt inslag i kunskapssamhället. Att ge detta kunskapsområde högsta prioritet utifrån marknadens nya behov på kvalificerad arbetskraft faller in i ett mönster av kapitalistisk samhällsstyrning. Om vi vill värna om kunskapens oberoende och frihet, den vetenskapliga och den vardagliga, kan livslångt lärande inte bli det yttersta kriteriet för kvalitet.

Den feministiska epistemologin efterlyser starkare kriterier i detta sammanhang, vilket innebär närvaron av sociala kriterier. Livslångt lärande med sin inbyggda marginaliseringseffekt och sin instrumentella kunskapssyn uppfyller inte det kvalitetskrav som formuleras utifrån en helhetssyn på människan.

5.2.2 Manligt - kvinnligt - mänskligt

Utifrån ett feministiskt kunskapsteoretiskt perspektiv betraktas vår kunskapstradition som en manlig tradition. Med detta menas inte att kvinnan saknar kunskaper, utan att kvinnans kunskaper inte anses som sådana. Det kvinnorna har ägnat sig åt har inte samma status som männens abstrakta sysslor.

Inom ramen för patriarkatet har mannen själv åtagit sig att definiera vad som är kunskap och hur man tillägnar sig denna kunskap. Kvinnor har ansetts ha en naturlig fallenhet för husliga sysslor, barnavård och uppfostran, lika naturlig som att männen skulle sköta de stora frågorna som rörde ekonomi, politik och vetenskap. Idag sker dock en förskjutning från att tillskriva mannen och kvinnan "naturliga egenskaper" till att tala om "mänskliga egenskaper", oavsett vilket kön man tillhör.

Kvinnor har intagit domäner som för mindre än 100 år sedan tillhörde männen, medan män idag bejakar många egenskaper som förut ansågs kvinnliga, vilket leder till en förändrad attityd mot s.k. kvinnliga egenskaper.

Den långa traditionen av strikt avgränsat arbetsdelning mellan män och kvinnor har inneburit att vi har gett olika stimuli till vår hjärna som anpassar sig efter den miljö människan befinner sig i. Medan det seriella tänkandet var ett naturligt inslag i de flesta manliga förehavanden, gav kvinnans verkningsfält i första hand impulser till det associativa tänkandet.

Vi skolades därmed i olika tankestrukturer. När forskning idag visar att människans

verkliga kapacitet framträder när dessa olika strukturer samverkar, och framförallt tillåts att samverka, innebär detta, att vi bl.a. måste skapa inlärnings- och livsmiljöer som möjliggör en balanserad stimuli där den seriella, associativa och även andliga tankestrukturen får verka och samverka. Då skapar vi en fast grund för en utveckling av mänskliga egenskaper, frikopplade från tankefigurer om manligt och kvinnligt.

Relaterat till livslångt lärande inträder genast en komplikation. Intresset för ekonomisk tillväxt, teknologi, naturvetenskap, teori och abstraktionsförmåga, är förankrat i det traditionella manliga, rationella förnuftet. Frånvaron av känslan som ett primärt led i kunskapsprocessen är ett tecken på att det livslånga lärandet än en gång manifesterar de strukturer som bidragit till att upprätthålla patriarkatet. Detta gör den europeiska utbildningsstrategin till en maskulin auktoritet, där jämställdhetssträvan blir en strävan att integrera kvinnan i det teknokratiska fältet.

Det feministiska intresset att skapa ett bättre samhälle riktar sig mot rådande maktförhållanden på alla områden, inte för att vända upp och ner på makten, utan för att placera makten där den hör hemma: mellan kvinnor och män, mellan människor som ger sin arbetskraft, sina kunskaper och sin tid för att samhället skall fungera. Ett utbildningssystem som än en gång reproducerar hierarkiska strukturer genom att primärt uppfylla det kapitalistiska kravet på garanterad tillväxt för ett fåtal, distanserar sig från tanken om det goda samhället, där alla medborgare känner sin delaktighet genom att ha en meningsfull uppgift och jämlika levnadsvillkor.

5.2.3 Ett integrerat tänkande

Mitt försök att beskriva "kunskap som helhet" utifrån en sammansatt tankemodell, innebär en definition av det sunda förnuftet som ett yttrande från människan, förankrat i ett sammansatt tänkande. Inte endast den rationella tanken är styrande, utan känslans närvaro och en strävan efter mening formar det sunda förnuftet. På så sätt kan vi komma över förnuftets ofullständighet och genom subjektivitetens närvaro skapa nya förutsättningar för väl avvägda omdömen i olika sammanhang.

Livslångt lärande fokuserar på nya färdigheter i en ny lärandekultur, vilket också innebär ett förändrat förhållningssätt till kunskapen inom utbildningssystemet. Vad händer med förståelseprocessen när förutsättningarna för dialog, erfarenhet och upplevelse, mer och mer, måste ge vika för sökandet och bearbetandet av information på dataskärmen?

När eleven, studenten, arbetstagaren eller den arbetssökande förväntas arbeta "självständigt" i den virtuella världen? Vilka stimuli ger den digitaliserade lärandemiljön till vår hjärna? Någon kanske ser stora möjligheter för det associativa tänkandet i de oändliga möjligheter det virtuella fältet erbjuder. Men här handlar det om att ge intellektet utrymme, frikopplat från den känslomässiga upplevelsen som inte kan översättas i det digitala språket utan att göra den till något annat, som då även kräver nya begrepp.

Att söka andlighet, i form av en djupare mening och sammanhang på Internet, är inte heller möjligt, eftersom varje andlig upplevelse kommer ur djupet av det mänskliga medvetandet och är kopplad till en helhetsupplevelse. Den är även kopplad till tidsaspekten d.v.s. informationsteknikens snabba tempo motverkar människans möjlighet till andlig utveckling.

Det förefaller som om hjärnans verkliga kapacitet inte får en chans att utvecklas inom ramen för livslångt lärande. Den vetenskapligt förankrade kunskapen om känslans betydelse för kunskapsprocessen och de olika neurala tankestrukturer som vår hjärna har skapat, tycks förbises av det IKT-baserade lärande som syftar till att göra medborgaren anställbar och anpassningsbar för att garantera ekonomisk tillväxt.

Efterfrågan på forskningsinsatser ligger helt inom ramen för livslångt lärande och har inga beröringspunkter med människans själsliga och andliga utvecklingspotentialer. Det finns förstås ett stort tolkningsutrymme inom EU:s utbildningsstrategi och själva begreppet livslångt lärande säger egentligen inte mer än att människan lär hela livet. Därför borde fler människor än några promille av EU:s befolkning bekanta sig med de begrepp som livslångt lärande bygger på och vad dom står för. Om aktuell forskning kring förståelsen av den mänskliga hjärnans tanke-system inte tas i beaktande inom livslångt lärande, kräver det, i god demokratisk anda, en förklaring. EU-kommissionen uppmanar till stöd för utvecklingen av "mänskligt kapital". Med mänskligt kapital menas den rätta kompetensen, den som arbetsgivaren efterfrågar. När näringslivet har skjutit fram sina positioner så långt att man säkrar ett direkt och omfattande inflytande över utbildningspolitiken, kopplas samhällsutvecklingen allt starkare till de ekonomiska intressena och allt mindre till ett humanistiskt, demokratiskt och holistiskt bildningsintresse.

5.2.4 Kunskap för ett starkt Europa

Livslångt lärande blir ett instrument för att utveckla det konkurrenskraftiga kunskapssamhället. I denna konkurrenskamp kan man placera den feministiska kritiken mot den västerländska attityden gentemot tredje världen. Efter att ha skapat materiellt välstånd utan att utjämna den orättvisa fördelningen av jordens resurser, tycks man nu inleda en ny fas av obalans där kunskap blir till handelsvara för de rika länderna utan att förverkliga alla människors rätt till utbildning.

Tanken om en världsomfattande grundutbildning med ett humanistiskt innehåll tycks väldigt avlägsen i strävan att göra EU till världens mest konkurrenskraftiga och kunskapsbaserade samhälle. Ingen global medvetenhet beskrivs av det livslånga lärandet förutom den ekonomiska. Visst kan vi resa på den virtuella motorvägen jorden runt men kommer det att skapa t.ex. rättvisa handelsavtal?

EU som även kallar sig ett fredsprojekt står för en tredjedel av världens vapenhandel. Med ett starkt stöd för det rationella förnuftets närvaro kan en fortsatt upprustning ta fart, vilket anses vara ett "logiskt" steg efter USA:s agerande i Irak och ett starkt europeiskt försvar håller på att förklaras som oundvikligt för oss medborgare. Vapenindustrins rationella företagsledare lär inte efterfråga mänskliga förmågor baserat på "kunskap som helhet".

Ur ett historiskt perspektiv kan vi se hur mänsklighetens villkor alltid har kretsat kring skapandet av maktcentra. Makthavarnas framgångar bekostades av folkets utsatthet och förtryck. Även idag ser vi hur maktens kontinuitet präglar världsskeendet. Borde vi då inte fokusera på vår kunskapssyn, vilken grund den lägger för olika aktörers ställningstagande och därmed identifiera deras profil som t.ex. nationella och internationella ledare? Borde inte ett sådant intresse präglade vår tids utbildningsdiskurs? Livslångt lärande tycks i detta sammanhang hellre främja en eurocentristisk profil än att bygga broar för en global gemenskap. Det är svårt att se hur EU-medborgarens nya

identitet passar in i globaliseringsfilosofin.

Förutsätter den globala gemenskapen inte en världsmedborgare med en kompetens som överskrider individens betydelse som humankapital? Utifrån de kompetenskrav livslångt lärande beskriver domineras rådande utbildningsdiskurs av en instrumentell kunskapssyn frikopplad från människans känslomässiga och meningsskapande förmåga.

Nya maktstrukturer legitimeras genom den övernationella styrningen av utbildningspolitiken och valet av begreppet "livslångt lärande" förefaller mer att vara ett psykologiskt än pedagogiskt val. Genom sitt vida tolkningsutrymme och den ytterst begränsade presentationen inför medborgaren flyter begreppet fritt bland människorna och försvårar vår medvetenhet om dess systematiska förverkligande. Att sådana mekanismer skulle befrämja demokratin reser tvivel. Man skulle här kunna tala om informationsparadoxen. I informationssamhället försöker den desinformerade medborgaren att orientera sig.

6. Resultat

Försöket att visa det livslånga lärandets verkliga identitet grundar sig inte på något anspråk om den "objektiva sanningen". Däremot framträder fenomenet livslångt lärande vid betraktelsen av dess olika delar eller avskuggningar som ett led i en fortsatt mekanisering av vår livsvärld, framförallt genom innovationer baserade på IKT. Övergången till kunskapssamhället blir då etablerandet av en digitaliserad utbildning och ett digitaliserat arbetsliv eller sysselsättningsåtgärder och även en digitaliserad fritidssektor.

Mitt intresse riktas mot betydelsen av begrepp som *lärande, lärandekultur, kunskapssyn, den självförverkligade medborgaren, aktivt medborgarskap, social integrering* och *anställbarhet*.

Frågan om vad det livslånga lärandet erbjuder för redskap för att kunna skapa en hållbar utveckling, har jag försökt besvara med hjälp av den fenomenologiska metoden och dess strävan att kunna uppfatta sådant som man normalt inte uppfattar när man håller något för givet. Min erfarenhet är, att många människor tar just begreppet livslångt lärande för givet som något positivt utifrån en allmän uppfattning och egna tolkningar. Att livslångt lärande tycks vara ett allmänt vedertaget begrepp innebär en viss fara eftersom de flesta människor inte har getts möjlighet att reflektera över denna nya och centrala utbildningstanke. Att så borde ske beror inte minst på det faktum att själva kunskapsbegreppet håller på att stympas till ett redskap för ekonomiska och teknologiska intressen.

Livslångt lärande har å ena sidan beskrivits som det fenomen som framträder ur själva texten och å andra sidan varit föremål för en tolkningsprocess. Denna process har förankrats i ett integrerat tänkande där fakta, känslor och sökandet efter mening och sammanhang har fått rum.

Försöket att lyfta fram EU:s utbildningstanke i relation till "kunskap som fragment" och "kunskap som helhet" resulterar i följande påståenden:

1. Livslångt lärande bevarar den maskulina auktoriteten genom att fokusera på ekonomiska och teknologiska intressen och därmed bevarandet av rådande maktstrukturer.

Den feministiska kunskapsteoretiska reflektionen visar att dominansen av det "manliga förnuftet" innebär en ensidig betoning av ekonomiska och teknologiska intressen för samhällsutvecklingen. Både ekonomi och teknik vilar i hierarkiska strukturer som karaktäriseras av makt, kontroll och målstyrning. Det livslånga lärandet skapar nya garantier för att bevara dessa strukturer genom sitt yttersta syfte att göra Europa till världens mest konkurrenskraftiga kunskapssamhälle. De strukturer som har bidragit till att skapa och bevara patriarkatet återfinns i den europeiska utbildningsstrategin, inte minst genom en fortsatt instrumentell och fragmenterad kunskapssyn.

2. Livslångt lärande saknar en helhetssyn på kunskap och bevarar därmed det rationella förnuftets ofullständighet. En fortsatt fragmenterad syn på kunskap sätter upp hinder för handling utifrån sunt förnuft. I och med närvaron av det dominerande teknologiska intresset fortsätter en ensidig stimulans av det seriella tänkandet.

Förnuftsbegreppet som här presenteras som det manliga rationella förnuftet hemmahörande i det seriella tänkandet, har präglats av en uteslutande, marginaliserande och nedvärderande attityd mot det som i detta arbete har identifierats som ett primärt led

i kunskapsutvecklingen: känslan eller "känslan som kunskap". Det associativa tänkandet, i hög grad kopplat till ett s.k. kvinnligt tänkande, måste få sin rättmätiga kunskapsstatus. Genom det livslånga lärandets prioritering av det seriella tänkandet motarbetas en sådan utveckling av kunskapsbegreppet.

3. Livslångt lärande förhåller sig selektivt till vetenskap och forskning vilket är ett hot mot den vetenskapliga integriteten.

Mot bakgrund av den feministiska kunskapskritiken växer kravet på nya vetenskapliga metoder, som bl.a. kan ge bättre teoretiska förklaringar om olika fenomen. Detta förutsätter en ökad medvetenhet om relationen manligt/kvinnligt, men framförallt dessa tankefigururs status som social konstruktion. EU- Kommissionen sänder klara signaler om att forskning skall riktas mot införlivandet av IKT i inlärningsprocesser på alla nivåer. Detta teknokratiska intresse sätter informationsbearbetningen före kunskapsförståelsen. Som tidigare nämnts är förståelsens kärna holistisk. Ingen konkret utsaga i det livslånga lärandet vänder sig mot en sådan forskning som betonar den holistiska närvaron i det mänskliga tänkandet.

4. Livslångt lärande saknar förutsättningar för att utveckla ett globalt medvetande. Strävan efter en hållbar utveckling ur en ekologisk och social rättvisespekt måste sökas utanför livslångt lärande.

Inom ramen för den feministiska epistemologin presenterar Nussbaum ett koncept för människan som världsmedborgare. Det livslånga lärandet strävar efter att göra EU till världens mest konkurrenskraftiga kunskapsamhälle och med aktiva medborgare som tjänar som humankapital. Går detta att förena med tanken om "human capabilities"? Relaterat till frågan om en "hållbar utveckling" kan utvecklingen av universella centrala mänskliga förmågor ses som en grundläggande förutsättning för en sådan utveckling. Det är dock inte sådana förmågor som det livslånga lärandet förväntar sig av EU-medborgaren där den digitala kompetensen och entreprenörskap prioriteras.

5. Livslångt lärande är ett instrument vid övergången från industri- till kunskapsamhället, men inte från den mekanistiska till den holistiska världsbilden som är väl förankrad inom den nya fysiken.

Naturvetenskapen och den mekanistiska världsbilden dominera den europeiska utbildningsstrategin genom konkret uttalade och prioriterade kunskapsområden. IKT-baserad ekonomi och industri förutsätter en kontinuitet inom det gamla paradigmet. Därmed präglas kunskapssynen av kontroll, utvärdering, kvalitetssäkring och målstyrning. Kontroll och målstyrning kan betraktas som avgörande komponenter i hierarkiska strukturer.

6. Livslångt lärande gör inga utsagor om betydelsen av samhälls – och humanvetenskapernas kunskapsområden inom ramen för centrala begrepp som lärande och lärandekultur.

I utbildningssammanhang talar vi allt mer om kunskap och allt mindre om bildning. Inom det livslånga lärandet lyser den klassiska bildningstanken med sin frånvaro. Verkligheten talar sitt tydliga språk genom t.ex. skolverkets deltagande i det s.k. PISA-projektet som innebär att man undersöker femtonåringars förmågor inom tre kunskapsområden. Undersökningen gäller läsförståelse, matematik och naturvetenskap. Den genomförs vart tredje år, i PISA-2003 gäller det matematik och i PISA-2006 naturvetenskap. Tyvärr visar dessa internationella kunskapsmätningar inget intresse för kunskaper i historia, konst, musik, idrott, slöjd, religion eller hur och om elever utvecklar empati eller förmågan att kunna tala om existentiella frågor. Bildningslandskapet utarmas och vi tillåter det.

7. Livslångt lärande vill skapa en ny grundutbildning förankrad i en teknisk/ekonomisk kultur.

Den centrala frågan i detta arbete är om det livslånga lärandet ger oss de rätta redskapen för en hållbar utveckling. Svaret blir nej. EU vill genomföra en radikal förändring av utbildningssystemet med fokus riktad på individens förmåga att utveckla digital kompetens som baseras på avgränsade kunskapsområden. I denna kompetens skall även en ny företagaranda vara närvarande. Den centrala feministiska kunskapsteoretiska frågan om vilka kunskaper vi behöver för att kunna fortsätta mer förnuftigt på denna planet riktas förstås även mot det livslånga lärandet. Svaret styrs av det ekonomiska och teknologiska imperativets närvaro, vilket utesluter ett integrerat tänkande och därmed en helhetssyn på kunskap. Hållbar utveckling står i kontrast till en fragmenterad syn på vår omvärld och efterfrågar ett globalt perspektiv. Ett perspektiv, förankrat i humanistiska och demokratiska värden och som ligger till grund för social rättvisa och miljöhänsyn.

8. Livslångt lärande gör anspråk på den pedagogiska disciplinen att bidra med innovationer för ett radikalt nytt utbildningssystem som garanti för arbetsgivarens krav på ny, IKT-baserad kompetens.

Som pedagog, som försvarar "kunskap som helhet" ser jag påtagliga brister i det livslånga lärandet. Dessa brister kan inte legitimeras av vetenskapen utan måste påtalas och åtgärdas. Som feministisk pedagog har jag ett intresse av att övervinna myten om skillnader i det manliga och kvinnliga tänkandet som ett biologiskt faktum. Tvärtom visar neurobiologin att den mänskliga hjärnan har ett funktionssätt som anpassar sig till den miljö och den stimulans som erbjuds. Skall vi kunna gå vidare i vårt sätt att tänka, så måste vi skapa lärandemiljöer som ger rum för ett integrerat tänkande. Den avsedda datakulturen kan betraktas som en negation till ett sådant holistiskt tänkande.

9. Livslångt lärande lägger ett allt större individuellt ansvar på den lärande.

IKT-baserat lärande innebär en lärandesituation som inte längre motsvarar den traditionella undervisningssituationen. När tonvikten förskjuts från kunskapsförvärv till utveckling av färdigheter, kommer den lärandes uppmärksamhet att styras mot informationssökning och bearbetning på dataskärmen. Kommunikation mellan lärare och lärande övergår från ett verbalspråk till ett digitalspråk. Inlärningsprocesser knyts genom IKT till framförallt seriellt tänkande. Det associativa tänkandet berövas upplevelsen där kropp och känsla är närvarande. Ett ökat krav på självstudier kommer att innebära att den "rätta" kompetensen blir ett villkor för individens framgång. Dessa villkor utgörs av en allt snävare ram inom vilken vissa kunskaper prioriteras och andra marginaliseras. Läroplaner har fram till idag uppvisat en snäv kunskapssyn och löper stor risk att genom det livslånga lärandet förstärka detta. Därmed pekar utvecklingen ännu längre bort från en kunskapssyn förankrad i "hela" människan.

10. Livslångt lärande beskriver en kompetensideologi som bygger på ett dikotomiskt tänkande där människan placeras på rätt eller fel sida om dataskiljelinjen.

Här vill jag påminna om Nussbaums princip om varje person som mål, vilket syftar till att inte betrakta en person som redskap för andras mål. Vem är och blir EU-medborgaren ur ett sådant perspektiv? Det främsta redskapet för humankapitalbildning är den medborgerliga plikten att skapa trygghet åt kapitalägarna genom att ställa sin kompetens till förfogande. Detta förutsätter att man befinner sig på rätt sida om dataskiljelinjen. Välfärdsstatens intresse av att jämna ut sociala klyftor urholkas genom den pågående nedmonteringen av den offentliga sektorn och leder till ökad social utslagning. EU:s sysselsättningsstrategi ser det livslånga lärandet som ett centralt led i

försöket att motverka större klyftor och social utslagning. Fortbildning, utbildning, omskolning och kompetensutveckling istället för arbetsplatser? Medborgaren, "redskapet", har knappast fått tillfälle att yttra sig om en sådan utveckling. Livslångt lärande tycks uppfylla två syften, dels att sysselsätta människor utifrån den nya utbildningsstrategin, dels att möta efterfrågan på högkvalificerad arbetskraft utifrån en ny kompetensideologi.

11. Livslångt lärande reducerar människans helhet av kropp, själ och ande till några hjärnfunktioner där abstrakta, effektiva och rationella förmågor prioriteras.

Den nya datakultur som breder ut sig framstår som ett kontinuum av den tidiga alliansen mellan naturvetenskap och teknik. Strävan inom human- och samhällsvetenskaperna att bryta den naturvetenskapliga dominansen, och därmed den mekanistiska världsbilden, tycks ske långt ifrån det livslånga lärandet. Än en gång dikterar det rationella förnuftet villkoren för samhällsutvecklingen. Men just dessa villkor har bidragit till att skapa de miljöproblem, hälsoproblem, orättvisor, konflikter, svält och fattigdom vi har i världen. Följer vi logikens regler så kan vi förutsäga framtiden med stor exakthet. Att det som en gång var upphovet till stora problem, plötsligt skulle kunna bli själva lösningen, tycks vara en svårlöst ekvation. Däremot kan, utifrån en holistisk betraktelse, den rationella tanken, eller naturvetenskapen, eller tekniken bli en *del* av lösningen, en del i det som skall skapa en hållbar utveckling. Men det krävs andra delar som ger rum åt människans känsla och som kräver ett tillfredsställande svar på frågan om mening och sammanhang.

12. Livslångt lärande är en förutsättning för kapitalismens fortsatta monopol bland ekonomiska system.

Övergången till kunskapssamhället innebär även en övergång från industri- till humankapitalism. Den mänskliga kompetensen, som en ny produktionsfaktor, är en absolut nödvändighet för den "nya ekonomin". Just den internationaliserade, IKT-baserade ekonomin som huvudsakligen utgör begreppet globalisering, är drivkraften bakom strukturomvandlingar i samhället. Eftersom det primärt berör nya produktionstekniker, berörs i ett sekundärt led anpassningen av utbildningssystemet till dessa nya förutsättningar inom näringslivet. Upprätthållandet och ökandet av den internationella konkurrenskraften borde stå som "uppnåendemål" i alla läroplaner, precis som det står i EU-dokumentet om livslångt lärande. För detta är den yttersta anledningen att den traditionella bildningstanken amputeras från utbildningsväsendet och att EU propagerar för en *radikal* förändring av utbildningssystemet. Inom ramen för det nya paradigmet skulle vi kunna skapa nya modeller för hållbara ekonomiska system. Vägen dit kan vi, som jag ser det, endast hitta genom ett integrerat tänkande. Det livslånga lärandet tycks vara medvetet om detta...

Dessa påståenden är ett resultat av ett försök att lyfta det livslånga lärandet ut ur dess skenbara verklighet och belysa dess verkliga identitet. Därmed är t.ex. "att lära" inte längre ett verb i dess traditionella bemärkelse utan det syftar på en kontinuerlig utveckling av datakunskaper. Detta i sin tur innebär en avgränsning av utvalda kunskapsområden. Min betraktelse av olika avskuggningar av fenomenet livslångt lärande tyder på att kunskapsbegreppet får en ny aktualitet, en "digital" aktualitet, som vi borde förhålla oss kritiska till. Här föreligger ett behov av nya kvalitetskriterier som sträcker sig utanför den digitala kompetensen.

7. Avslutande diskussion och framförhållning

7.1 Den historiska rörelsens anspråk på förändring

Jag började detta arbete när miljontals människor demonstrerade världen över mot USA:s planer på att attackera och ockupera Irak. När jag avslutar arbetet har USA genomfört sina planer och det kunskapsteoretiska resonemanget stannar vid frågan om hur många rationella tänkare som varit inblandade i ännu ett krig, ännu en stramare maktkoncentration, ännu ett misslyckande för det man kan kalla "mänsklig kompetens". Diskussionen om hur människan förhåller sig till kunskap, och därmed utbildningsfrågor, måste betraktas som ytterst aktuell i en värld som i många hänseenden saknar balans. Här placeras det livslånga lärandet inom "kunskap som fragment" och ger därmed inget tillfredställande bidrag till det jag sökte efter, ett redskap för en hållbar utveckling för oss människor på vår jord.

Den västerländska kunskapstraditionen har burits fram av män som såg utveckling och framsteg djupt förankrade i det rationella tänkandet. Genom Descartes' dualism marginaliserades "känslan som kunskap". Den abstrakta, på logiken och matematiken byggda vetenskapliga förklaringsmodellen, var ett låst system med ett fixerat regelverk. Den instrumentella kunskapssynen som försvaras av det livslånga lärandet öppnar sig inte mot nya vetenskapliga rön som uppmanar oss att lämna det atomistiska tänkandet för ett holistiskt tänkande. Den öppnar sig inte heller mot de kunskaper som vilar på det associativa tänkandet som en framträdande förmåga i många kvinnors sätt att tänka. Ett enhetligt tänkande, samsyn, helhetssyn efterlyses av den feministiska epistemologin, vilket innebär strängare krav på objektivitet och nya kvalitetskriterier inom vetenskapen. Kunskapstraditionen som en manlig tradition, har visat sig lämna många luckor som kan fyllas med många konstruktiva bidrag från en feministisk kunskapssyn. Därmed skulle en hållbar utveckling kunna förankras i det som här beskrivs som "kunskap som helhet". Det är svårt att se hur det livslånga lärandet skulle kunna integrera t.ex. nya kvalitetskriterier, om inte själva dess teknokratiska grundstruktur upplöses.

Människans möjligheter att utveckla maximal tankeförmåga, kräver inlärningsmiljöer som knappast liknar den tekniska kultur som livslångt lärande vill främja. Är den fragmentariska kunskapssyn som livslångt lärande förespråkar försvarbar utifrån de problem vi människor konfronteras med idag? Gäller detta också i samvaron på det privata, lokala, regionala, nationella och internationella planet? Kommer pågående konflikter att kunna lösas utan en fördjupad kunskap om vilken roll t.ex. dialogen kan spela, när olika intressen möter varandra? När kommunikation blir till kommunikationsteknik tonas den mellanmänskliga relationen ned.

För att kunna utveckla förmågan att föra en bra dialog måste miljöer skapas där "människokunskap" utifrån ett helhetstänkande bildar grunden för lärandet.

På vem vilar ansvaret, när rationella tänkare fortsätter att missköta sina positioner och försämrar allt fler människors vardagliga livsvillkor? Och på vem ligger framförallt ansvaret, för att det inte hela tiden skall komma nya rationella förmågor som fortsätter i gamla mönster?

Enligt min åsikt ligger en stor del av ansvaret på dem som bestämmer om hur utbildningssystemet skall se ut.

De nya insikterna om hur vår hjärna organiserar sig i de tre tankestrukturerna och kvantfysikens avslöjande om den stora "osäkerheten" är exempel på att den historiska

rörelsen vill ändra riktning. Medeltidens stora upptäckter om bl.a. jordens plats i universum möttes av motstånd, men ingenting kan stoppa historiens gång. Historien lär oss t.ex. att övergången från agrarsamhället till industrisamhället innebar en systematisk utveckling av utbildningssystemet, med en kontinuerlig styrning genom de nya arbetsgivarnas behov av olika arbetskraftskvalifikationer. Men det som utvecklades var även en bildningstanke som försökte skapa en humanistisk och demokratisk bildningsväg för individen.

Detta spänningsfält mellan marknadsekonomiska intressen och utbildningsväsendet tycks numera upplösas i kunskapssamhället och förlora sin dynamik när det livslånga lärandet tillåts manifesteras sig från förskola till universitet.

Skall intresset för en hållbar utveckling betraktas som seriöst måste olika aktörer förhålla sig till det faktum att väsentliga kunskaper åsidosätts inom det livslånga lärandet. Tydligt gör man allt för att motverka människornas möjlighet att utveckla sin fulla kapacitet. Man håller fast vid kontroll och målstyrning och motverkar därmed själva processen som det väsentliga.

Men vilka konsekvenser får ett så snävt kunskapsintresse för vår kunskapssyn exemplifierat genom t.ex. PISA-studien. Vad innebär detta för individens möjligheter att utvecklas inom andra kunskapsområden, för samhällsutvecklingen och slutligen för den globala utvecklingen.

Hur ett utbildningssystem som bygger på "kunskap som helhet" skulle kunna se ut skulle vara ett intressant forskningsprojekt. Är den demokratiska vägen öppen inom t.ex. den Europeiska Unionen, kan man även tänka sig ett kompletteringsarbete som förlöser det livslånga lärandet från sin ofullständighet och placerar det i centrum av människans helhet.

Därmed skulle en ny utbildningsfilosofi kunna ta sin utgångspunkt i vår närmiljö. Med detta menas bl.a. att det kan finnas andra utgångspunkter än utvecklingen hos världens supermakt inom utbildningsväsendet. Impulser för en förändring måste komma ifrån andra håll.

Utmaningen ligger i att lägga en ny grund för en global dialog, där en ny grundutbildning för världsmedborgaren kan växa fram. I en sådan kontext kan IKT bli en meningsfull del i ett mångfacetterat bildningsinitiativ.

Det teknologiska och ekonomiska imperativet som far fram som en tornado inom utbildningsväsendet, hotar att virvla upp de sista frö som skulle kunna leda till en hållbar utveckling.

Samtidigt ställer sig frågan om hur det kan komma sig att så få reagerar?

Med hjälp av det feministiska och holistiska perspektivet har jag kommit fram till att en helhetssyn på människan inte är för handen i det livslånga lärandet. Denna frånvaro innebär att människor inte kommer att förberedas för att kunna utveckla förståelse och insikt i det som innebär en hållbar utveckling.

Det är i vårt medvetande någonting måste hända. Där stillhetens ocean flyter väntar kunskap att erövra av oss människor. Hur skall vi kunna vänja oss vid ovisshetens möjligheter i en kultur som låser fast människan vid mer och mer avancerad teknik och de specifika krav den ställer på användaren?

Vem kan bli en trovärdig försvarare av en hållbar utveckling om man inte känner sig som en världsmedborgare? Vi behöver kunskap som ger oss nya kriterier för det vi kallar kvalité i utbildningssammanhang. Att mäta de färdigheter livslångt lärande dikterar tycks vara ljusår från en holistisk utbildningstanke. Ett exempel är de

internationella mätningar av elevernas kunskaper i språk, matematik och naturvetenskap. Förvisso viktiga delar i kunskapsbildningen, men resten då? Dessa områden utgör en beskedlig del i t.ex. Nussbaums lista om mänskliga förmågor. Vem har så mycket makt att man kan diktera kunskapens villkor? Har vi överlämnat detta i en demokratisk akt till den Europeiska Unionen?

Livslångt lärande kanske bara är en signal till oss om att tiden är mogen för ett integrerat tänkande i alla utbildningssammanhang. Kanske är det just detta som är den historiska rörelsens anspråk på förändring. Eller så fortsätter livslångt lärande att manifesteras sig som grunden för den europeiska samhällsmodellen, där strävan efter hållbar utveckling måste ge vika för målsättningen om att bli världens mest konkurrenskraftiga och kunskapsbaserade samhälle.

Det är svårt att se hur dessa båda aspekter kan förenas när EU:s definition av det livslånga lärandet placerar tanken om kunskapssamhällets utbildningssystem i det "gamla paradigmet" som kännetecknas av konkurrens, målstyrning, kontroll och fragmentering. Utan att lämna det "gamla paradigmet" kan människan inte träda fram i sin helhet

Referenser

- Alfvén, H. (1983) "Experten haben eher eine nukleare als eine humane Intelligenz" i Dürr/Harjes/Kreck/Starlinger (red.). *Naturwissenschaftler gegen Atomrüstung*. Rowohlt, Hamburg.
- Arendt, H. (1986). *Människans villkor Vita activa*. Röda bokförlaget, Göteborg
- Arthus-Bertrand, Y. (2002). *Jorden sett från himlen. Ett porträtt från luften av vår planet*. Förlaget Jorden. Köpenhamn.
- Bel Habib, H. (1991). *Hjärnan livets mening och hälsan. Mot en bioexistentiell hälsoteori*. Runa Förlag, Stockholm.
- Brodhag, C. (2002). "Mot en hållbar utveckling" i Arthus-Bertrand, Y. (2002). *Jorden sedd från himlen. Ett porträtt från luften av vår planet*. Förlaget Jorden. Köpenhamn.
- Cajsdotter, E. (2000). "Jag har lärt mig mer av ett grässtrå på Nya Zeeland, än vad jag lärt mej i skolan" i Mokvist, Å. (2000). *De ovanliga Människor som går mot strömmen*. Byggförlaget Kultur. Stockholm.
- Code, L. (1991). *What can she know? Feminist Theory and the construction of Knowledge*. Cornell University Press, London.
- Dalai Lama, (1989). *Den oändliga visheten Råd för ett gott liv*. Wahlström&Widstrand. Stockholm.
- Damasio, A. (1999). *Descartes misstag. Känsla, förnuft och den mänskliga hjärnan*. Natur och Kultur. Stockholm.
- Descartes, R. (1998). Marc-Wogau (övers.) *Descartes. Valda skrifter*. Natur och Kultur. Stockholm.
- Fairclough N. (2001). *Language and power. Second edition*. Essex. Pearson Education Limited.
- Gemzöe, L. (2002). *Feminism*. Bildas Förlag. Stockholm.
- Goleman, D. (1995). *Känslans intelligens*. Wahlström&Widstrand. Stockholm
- Goldsmith, E. (2002). "Vad ska vi göra?" i Arthus-Bertrand, Y. (2002). *Jorden sett från himlen. Ett porträtt från luften av vår planet*. Förlaget Jorden. Köpenhamn.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi*. Smedjebacken. Wahlström&Widstrand. Stockholm.
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Cornell University Press. New York.
- Hartsock, N. (1998). *The Feminist Standpoint Revisited&other Essays*. Westview Press. Colorado.
- Hegel, G.W.F. (1970). *Phänomenologie des Geistes Werke 3*. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Kuhn, T.S. (1997) *De vetenskapliga revolutionernas struktur*. Thales. Stockholm.
- Lloyd, G. (1999). *Det manliga förnuftet "Manligt" och "Kvinnligt" i västerländsk filosofi*. Thales. Stockholm.
- Melin L./Lange S. (2000). *Att analysera text Stilanalys med exempel*. Studentlitteratur. Lund.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Daidalos. Göteborg
- Myss, C. (1996). *Andens anatomi*. Wahlström&Widstrand. Stockholm.

Naess, A. med Hankeland. (1999). *Livsfilosofi. Ett personligt bidrag om känslor och förnuft*. Natur och Kultur. Stockholm.

Nussbaum, M. (2000). *Kvinnors liv och social rättvisa ett försvar för universella värden*. Daidalos. Göteborg.

Rosenberg, T. (2002). *Queerfeministisk Agenda*. Atlas. Stockholm.

Rowbotham, S. (1973) ”Bakom spegeln” i Esseveld/Larsson (red.). (1996).

Kvinnopolitiska Nyckeltexter. Studentlitteratur. Lund.

Zohar/Marshall. (2000) *SQ Själens intelligens*. Forum. Stockholm.

Zohar, D. (1997) *Kvanttänkande nya tankebanor i företaget*. Svenska förlaget. Stockholm

Dokument:

EU-kommissionen, (2001). *Att förverkliga det europeiska området för livslångt lärande*.

http://europa.eu.int/eur-lex/sv/com/cnc/2001/com2001_0678sv01.pdf

Tidskrift:

Westkott, M. (1983) *Feministisk kritik av samhällsvetenskaperna*.

Kvinnovetenskaplig Tidskrift. Nr.1

Uppsats:

Johansson, M. (2001). *Bilder av miljöproblem. En analys av beskrivningar av "miljöproblem" i åtta olika texter*. Pedagogiska institutionen. Lund.

