

XHTML-version av Donald Broady, "Bildningsfrågan - ett återupplivningsförsök. Om ett förslag från Collège de France och om svenska läroplaner", Ord & Bild, nr 1 1992, pp. 3-26. Texten skrevs 1991 som ett underlag till Läroplanskommittén, publicerades först i det nämnda numret av Ord & Bild och därefter i något förändrat skick som bilagorna "Bildningstraditioner och läroplaner" samt "Efterord till den svenska översättningen av förslagen från Collège de France", pp. 347-370 resp. 394-401 i Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén, SOU 1992:94.

Sidbrytningarna i artikeln i Ord & Bild nr 1 1992 anges nedan med tecknen { }. Exempelvis anger {p. 3:} att sidan 3 börjar. Fotnoterna är infogade mellan tecknen [ ]

---

{p. 3:}

# Bildningsfrågan — ett återupplivningsförsök Om ett förslag från Collège de France och om svenska läroplaner

Donald Broady

I detta nummer av Ord&Bild kan läsaren ta del av resultatet av ett uppdrag som Collège de France i mitten av åttiotalet mottog från president Mitterand. Uppdraget löd: "att, utan att gå in på kursplanernas detaljer, reflektera över de grundläggande principerna för en framtidens utbildning ... som kan förena den mest universella humanistiska och konstnärliga bildningen med de nyaste vetenskapernas vetande och metoder."

Den svenska översättningen färdigställdes i april 1991 för den nyss tillsatta Läroplanskommittén. Även de noteringar som här följer skrevs som ett underlag till Läroplanskommittén."

Sådant material, texter hämtade från det statliga utredningsmaskineriet, brukar inte förekomma i en intellektuell tidskrift som Ord&Bild. Kanske lika gott, men det är ändå märkvärdigt att svenska intellektuella visar ett så obetydligt intresse för frågor av det slag som Läroplanskommittén arbetar med. Att en ny läroplan för rikets skolor är på väg är en händelse som knappast ägnats någon uppmärksamhet i kulturdebatten.

Varför är det så? Under tidigare epoker har "uppfostringsfrågan" varit ett framträdande tema i det offentliga samtalet. Inte sällan har nationens mest uppburna tänkare blandat sig i striderna om skolans mål och mening. Det mest bekanta svenska exemplet är kommittén för överseende av rikets allmänna undervisningsverk, kallad snillekommittén, med namn som Erik Gustaf Geijer, Esaias Tegnér, Carl Adolph Agardh, Jöns Jacob Berzelius, Johan Olof Wallin, Anders Fryxell, Hans Järta.

Lika litet som 1820-talets svenska motsvarighet har 1980-talets franska snillekommittéer kommit någon omvälvning av utbildningssystemet åstad. Det är andra krafter som styr. Men redan existensen av det som i Frankrike kallas commissions de reflexion har ett symbolvärde, som uttryck för övertygelsen att bildningsfrågan förtjänar offentlighet och rejäl reflexion — ungefär som om en svensk utbildningsminister skulle fråga Vitterhetsakademien eller SCASSS eller redaktionen för Kris eller Thélème till råds. I vårt land har bildningsfrågan hänskjutits till de sammanträdesrum där utbildningspolitiker, {p. 4:}administratörer och lärarorganisationernas representanter möts. Att konstruera läroplaner och kursplaner har framstått som en teknisk angelägenhet. Förslagen från Collège de France publiceras nu på svenska i förhoppningen att diskussionen blir mer offentlig, helst redan innan Läroplanskommittén den 1 september 1992 överlämnar sina förslag till utbildningsdepartementet. [Fotnot 1: De aktuella kommittédirektiverna är tillgängliga som Dir. 1991:117]

Nedan skall jag först diskutera bakgrunden till skriften från Collège de France, sedan svenska bildningstraditioner, och till sist — då finns det anledning att återvända till några av förslagen från Collège de France arbetet med att skriva läroplaner. Som nämnts är texten tillkommen som ett underlag till Läroplanskommittén, där jag medverkar som expert. I den egenskapen och i det som nu följer representerar jag enbart mig själv. Det är inte fråga om officiella ställningstaganden från kommittén.

## 1. Collège de France

Collège de France i Paris liknar ingen annan läroanstalt. En svensk kan försöka föreställa sig en kombination av gammaldags

föreläsningssällning, vetenskaplig akademi och De lärde i Lund.

Vid Collège de France utdelas inga betyg eller examina. Således finns inga studenter i vanlig mening. Vad som finns är ett femtiotal professorer samt pengar, assistenter, administratörer, lokaler, bibliotek, laboratorietrustning och annat de kan behöva i sitt arbete.

Ändå är Collège de France en utpräglad läroanstalt, Frankrikes i särklass mest prestigeladdade. På vapenskölden syns en uppslagen bok med devisen Docet omnia, undervisar om allt. Varje professors huvudsakliga åliggande är att ge ett tjugotal föreläsningar per år. Ämnet väljer han fritt, förutsatt att föreläsningarna utgör bidrag till vetenskapens utveckling — rena populariseringar är otillåtna. Framför allt förväntas han tala om sin egen pågående forskning.

Utöver föreläsningarna har professorerna ytterligare en enda obligatorisk uppgift, att gemensamt rösta fram en ny innehavare när någon av stolarna blivit ledig. Visserligen skall även den närmast berörda av de franska akademierna säga sitt och ministern fälla det formella avgörandet, men i praktiken brukar professorskollegiet sörja för sin egen förnyelse. Ambitionen är att ett brett spektrum av vetenskapliga specialiteter skall vara företrädade, filosofiska, matematiska, naturvetenskapliga, humanistiska och samhällsvetenskapliga. Eftersom ämnesbeskrivningen är knuten till innehavaren händer det inte sällan att stolar byter namn. När Michel Foucault 1969 efterträdde Jean Hyppolite på stolen i Histoire de la pensée philosophique döptes denna om till Histoire des systèmes de pensée. 1975 övertog Roland Barthes en stol i grekisk fornkunskap som därmed bytte namn till Sémiologie littéraire. Lägga märke till att benämningarna inte alls behöver ansluta till de administrativa gränslinjerna mellan universitetsdisciplinerna. Collège de France har ända från början stått utanför och i motsättning till universitetssystemet. (Anorna går tillbaka till de sex "kungliga läsare" som Frans I utnämnde 1530, två i grekiska, två i hebreiska och en i matematik. Dessa skulle förse hovet med den breda humanistiska bildning som inte stod att finna vid Parisuniversitetet, där skolastikerna regerade, de latinska auktorerna hyllades och undervisning i grekiska och hebreiska var förbjuden.)

Collège de France närmar sig på sätt och vis idealet de lärdes republik. Alla lärarna {p. 5:} har samma lön, avsevärt högre än en universitetsprofessors, och alla är formellt likställda — här existerar inga underordnade lärartjänster och därmed ingen intern karriärstege. Vid inval ställs inga formella krav på disciplintillhörighet eller examina. Den som aspirerar på en universitetsprofessur måste först ha erövrat den högsta doktorsgraden. Så icke vid Collège de France, där inga administrativa hinder får stå i vägen för ambitionen att samla landets mest lysande och nyskapande forskare och erbjuda dem bästa tänkbara arbetsvillkor. I tillträdesföreläsningen i januari 1977 uttryckte Roland Barthes sin glädje över att "inträda på en plats om vilken man verkligen kan säga att den är utanför makten. ... professorns verksamhet består här enbart i att forska och tala ... icke att döma, utvälja, utnämna eller underkasta sig ett styrt vetande. Ett oerhört privilegium, nästan orättfärdigt". [Fotnot 2: Leçon, Seuil, Paris 1978, s. 9 f]

'Elitism, förvisso. Vid Collège de France finns en enda stol per ämnesbeskrivning, och tanken är att den skall besättas av Frankrikes främste specialist på området i fråga. Beträffande publiken är dock ambitionen den motsatta. Här förekommer inga behörighetskrav eller antagningsprocedurer, ingen anmälningsplikt eller närvarokontroll, inga terminsavgifter. Alla är välkomna. Visserligen ordnas dessutom många slutna seminarier och arbetsgrupper för specialister och favoritelever, men de föreläsningsserier som är professorernas obligatoriska åliggande skall enligt statuten vara offentliga.

Låt vara att åhörarskarorna som fylkas kring professorn i molekylärkemi eller mängdlära är ganska glesa, men kollegiet har sedan länge lagt sig vinn om att även rekrytera djärva tänkare och bländande talare av den sort som fungerar som fyrbåkar i den bredare intellektuella världen. Vid förra seklets mitt var det vid Collège de France som historikern Michelet lade ut sina teser, i början av vårt sekel filosofen Henri Bergson. Så har det fortsatt. Foucault och Barthes är redan nämnda. Listan kunde göras lång över tankehjältar vilkas föreläsningsserier vid Collège de France varit höjdpunkter i det parisiska intellektuella livet, publika evenemang där specialisterna, det vill säga kollegerna och konkurrenterna, trängts med den s.k. bildade allmänheten: gymnasister och studenter, obemärkta skribenter och kulturlivets notabiliteter, välskräddade fruor ur huvudstadens kultiverade bourgeoisie och tillresta beundrare från hela världen.

Sälunda förenar Collège de France extraordinär elitism med en ambition som (med franska mått mätt) kan kallas demokratisk. Till den undervisning som meddelas av den franska civilisationens yppersta lärare skall varje medborgare vara välkommen.

En vacker tanke: det allra bästa skall vara tillgängligt för envar.

## 2. 1985 års förslag

Att föreläsningssalarnas portar står öppna för alla skiljer Collège de France från andra högre lärosäten. I ett annat avseende har man i gengäld värnat om sin avskildhet, nämligen i förhållande till den statliga utredningsverksamhet som annars satt sin prägel på så mycket av forskningen vid högskolor och universitet. Därför var det en anmärkningsvärd händelse att republikens president i februari 1984 vände sig till Collège de France för att be om råd angående reformeringen av utbildningsväsendet. Den 27 mars året därpå mottog Mitterand frukten av ansträngningarna, skriften Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Inte mindre anmärkningsvärt var att det samlade professorskollegiet nått enighet om förslagen. Pierre {p. 6:} Bourdieu hade svarat för merparten av samordningen och det redaktionella arbetet, men skriften presenterades som ett kollektivt dokument. Inga reservationer förekom. Skiljaktiga ståndpunkter hade efter hand jämkats samman. Därmed kom förslagen att uttrycka den konsensus som efter mycken möda och många diskussioner i mindre arbetsgrupper kunnat etableras i denna krets av aparta personligheter, representerande de mest skiftande vetenskapliga och politiska

hållningar.

Med tanke på upphovsmännens ställning och att det var fråga om en kompromissprodukt, hade man kanske väntat sig något i högtidstalsgenren, en oprecis och oförpliktande reverens för kunskap och vetenskap. Och visst hyllas vetenskaplig kunskap och visst förespråkas träning i vetenskapligt tänkande (inte bara inom den högre utbildningen utan även i skolan), men dessutom genomsyras skriften av respekt för andra slag av kunskap och för andra vägar till kunskap. Här finns handfasta och kontroversiella förslag, ja på det begränsade utrymmet till och med små precisa analyser.

Jag lämnar åt läsaren att bedöma värdet därav. Några ord om det utbildningspolitiska sammanhanget kanske behövs. Förslagen var ett utspel i den ovanligt inflammerade franska utbildningsdebatten vid åttiotalets mitt (en debatt som alla skillnader till trots uppvisade en smula släktskap med den svenska några år tidigare).

Socialistpartiets maktövertagande 1981 hade väckt oerhörda förhoppningar hos reformpedagogiska entusiaster av olika schatteringar. Vid sidan av och delvis i konflikt med dessa gräsrotsrörelser bland lärarna utvecklades under de närmast följande åren vid departementet och i förvaltningarna en progressivistisk ideologi av närmast svenskt socialdemokratiskt "etatistiskt" snitt. Franska politiker och byråkrater framhöll gärna som förebildlig just den samtida svenska skolan med dess rationella organisation och öppenhet mot omvärlden, i samklang med såväl jämlikhetsidealerna som det moderna samhällslivets och näringslivets behov. Galjonsfigur för denna politik var utbildningsministern Alain Savary.

Samtidigt formerade sig motståndarna och vann överhanden framemot mitten av åttiotalet. Skolan skall vara skola, lärarna skall förmedla kunskaper, löd de budskap som kom att dominera debatten även inom Socialistpartiet. Savary avgick i januari 1984. Efterträdaren Jean-Pierre Chevènement gjorde rent hus med progressivismen. Även han hänvisade till det moderna näringslivets krav, ehuru icke längre med Sverige som modell — nu var det Japan som gällde —, men framför allt återopade han upplysningsidealerna och andan från tredje republikens skola, dvs. Jules Ferrys reformer.

Som ett manifest för den nya dominerande ideologin kan man läsa Jean-Claude Milners *De l'école*, utgiven av förlaget Seuil våren 1984. Författaren, en bekant lingvist och f.d. maoist som blev en av utbildningsministern Chevènements närmaste rådgivare, kan inte utan vidare räknas in bland de skoldebattörer som i Frankrike kallas *restaurateurs*, dvs. de som inte har mycket mer på hjärtat än att skolan var bättre förr (med förr brukar då avses 30-talet eller 40-talet eller 50-talet eller när nu debattörens egen skoltid råkade inträffa). Milner framförde filosofiska snarare än traditionalistiska argument för ståndpunkten att skolans och lärarnas primära uppgift är att överföra kunskap. Hans bok är en vidräkning med en hel katalog av andra uppfattningar om skolans funktion och mening. Pedagogernas tal om undervisningsmetoder och inlärningsproblem, {p. 7:}sociologernas tal om social snedrekrytering och utslagning, administratörernas tal om effektivitet och besparingar, alla krav om skolans öppnande mot omvärlden, all tvehågsenhet i fråga om vilka kunskaper som förtjänar att förmedlas — allt sådant berör enligt Milner sekundära förhållanden. Det enda primära, det som definierar skolan, är att det existerar givna kunskaper som lärarna har att överföra till eleverna.

Katolikerna utgjorde ytterligare ett läger i debatten. De återkommande bataljerna om privatskolornas ställning i Frankrike måste förstas mot bakgrund av att flertalet privatskolor, särskilt utanför Paris, är katolska. Ferrys reformer hade på sin tid inneburit att det offentliga skolväsendet frikopplats från kyrkan. Genom att frambara hyllningar till Ferrys republikanska skola tog Chevènement, Milner och deras åsiktsfränder strid med katolikerna. Milner drev den republikanska argumenteringen därhän att han påstod att "sedan 1945 samtliga teman i samtliga reformer på samtliga utbildningsnivåer är av kristet ursprung" [Fotnot 3: a.a., s. 30 f], en diagnos som torde ha retat många sekulariserade reformvänner.

Förslagen från Collège de France utarbetades under detta turbulenta skede då progressivismens talesmän nyss tvingats på defensiven och Chevènement tillträtt. Det ligger nära till hands att läsa förslagen som en kritik av Milners bok och andra samtida debattinlägg, däribland en hel flora av mer otvetydigt reaktionära anateman över den degenererade moderna skolan. Å andra sidan attackerade Collège de France en rad av progressivismens ideal. Förslagen byggde på förutsättningen att utbildningsväsendet måste försvara sin autonomi och att dess huvuduppgift är och bör vara att överföra kultur och vetande till eleverna, en förutsättning stick i stäv med progressivistiska teser om social fostran, skolan i samhällets tjänst, eleverna som kunskapsproducenter och läraren som "medstuderande", etc. Det är uppenbart — redan den höga stilen vittnar därom — att Collège de France med sina förslag syftade till att lyfta utbildningsdebatten till en nivå ovan de ensidiga partitaganden som ställde restauration mot progressivism, kunskapsförmedling mot personlighetsutveckling, skolämnen mot friare kunskapsökande, kvalitet mot kvantitet, teoretiska kunskaper mot praktiska färdigheter, elitutbildning mot en skola för alla.

Förslagen väckte avsevärd uppmärksamhet. Här nöjer jag mig med att nämna reaktionerna från lärarnas fackliga organisationer. (Så småningom skulle motståndet från det hållet bli ett avgörande hinder för förslagets förverkligande.) Kort sagt reagerade lärarorganisationerna ofördröjligen mot allt som syntes innebära ett hot mot lärarnas (eller lärarnas representanters) rätt att sköta sina egna angelägenheter. De vänsterorienterade organisationerna — dit flertalet franska lärare hör — uttryckte visserligen sympati för ambitionen att öppna det förstenade utbildningssystemet och att riva ned hierarkier mellan skolformer och utbildningslinjer, mellan teoretiskt och praktiskt kunnande etc, men kritiserade de inslag i förslagen som framstod som från USA importerat nyliberalt tankegods,

nämigen idéerna om skolor med skilda profiler som tävlar om att rekrytera de bästa lärarna och om föräldrarnas och elevernas gunst. Att göra det offentliga skolväsendet till en marknad där skolor konkurrerar med varandra är att bädda för segregering och ghettoskolor. Utbildning får inte göras till en handelsvara, sades det. I stort sett samtliga lärarfackliga organisationer, från vänster till höger, protesterade mot förslagen att ge rektorerna makt över anställningen av lärare, att utomstående bedömare skall utvärdera lärarnas arbete, att examina skall ha begränsad giltighetstid. Den springande punkten var nog att dessa förslag innebar att lärarna skulle tvingas att redovisa sitt kunnande och görande och att underkasta sig en bedömning utövad av andra än lärarna själva.[Fotnot 4: Se t.ex. L'US (organ för S.n.e.s., gymnasielärarnas största fackförening), nr 112, 17 maj 1985; L'école libératrice (organ för S.N.I.-P.e.g.s., som rekryterar lärare på grundskolenivån), nr 24, 20 april 1985; La Quinzaine universitaire (organ för den mer högerorienterade organisationen SNALC, som rekryterar gymnasielärare), nr 923, 15 april 1985.]

Det är svårt att peka på omedelbara effekter av förslagen. Enligt en välplacerad bedömare som Georges Duby[Fotnot: France Culture den 23 juni 1990] bidrog de till {p. 8:}förverkligandet av den sjunde televisionskanalen, men det måste tilläggas att förslaget om en särskild kanal för kultur och utbildning framförts redan tidigare, även av Chevènement. De senaste årens utvärderingar av utbildningsväsendet (den stora Comité National d'Evaluation, som tog sig an den högre utbildningen, trädde i verksamhet i maj 1985) hade likaledes förberetts innan Collège de France presenterade sina förslag.

Uppdraget till Collège de France fick dock en direkt fortsättning när utbildningsdepartementet 1988 tillsatte en commission de réflexion med uppgift att skissera en reform för den franska skolans kursplaner. Detta var ytterligare en "snillekommitté", ledd av sociologen Pierre Bourdieu och biokemisten François Gros, båda med säte vid Collège de France. Bland ledamöterna fanns namnkunniga intellektuella som filosoferna Jacques Bouveress och Jacques Derrida. Kommissionens förslag var principiellt hållna (huvudpunkterna kan studeras i Le monde den 9 mars 1989) och anslöt ganska väl till dem från Collège de France. Därefter tog arbetsgrupper vid och försökte omsätta principerna i kursplaner för de olika skolämnena. I skrivande stund är det fortfarande oklart vilka spår, om några, detta arbete kommer att avsätta i den pågående omdaning av den franska skolan.

En utanförstående iakttagare kan inte undgå intrycket, att politikerna och centralbyråkraterna välkomnade de förslag som stämde överens med sådant de tänkt göra i alla fall och lämnade övriga förslag åsido — en hållning som för övrigt märktes redan då Mitterand under högtidliga former framträdde vid Collège de France den 14 maj 1985 för att tacka för skriften, varvid han i sitt tal nöjde sig med att ta fasta på dess avsnitt 4, 5 och 9.

En svensk läsare, för vilken sådant som skolteve, syo, pry och återkommande utbildning är gammalt och vant, finner kanske somliga av förslagen triviala. Håll då i minnet, att den franska skolan med svenska mått mätt fortfarande är oreformerad. Den är en utpräglad urvalsskola, synnerligen traditionsbunden, som upprätthåller sina egna nedärvda värdeskalor vad gäller sådant som stoffurval, undervisningsmetoder och kriterier för bedömning av elevernas begåvning och studieresultat. I Sverige har vi lättast att uppmärksamma de positiva effekterna härav. Från svensk utikispunkt är det de mest framgångsrika institutionerna som höjer sig över synranden, från de effektivaste förskolorna över lärdomsborgarna bland gymnasier till den handfull parisiska specialhögskolor som vunnit världsberömmelse. Men den intellektuella och språkliga briljansen som de mest lyckosamma eleverna tillägnat sig och som brukar väcka svenskars beundran och avund har sitt pris. I jämförelse med franska förhållanden är — på gott och ont — det kulturella kapitalet i Sverige mer jämntjockt utbrett över befolkningen och över utbildningsinstitutionerna. De illustrera franska och i synnerhet parisiska lärosätena dränerar landet på intellektuella tillgångar. I andra änden av skalan finns de jämmerligaste undervisningsmiljöer, tusentals ungdomar som lämnar den obligatoriska skolan i förtid och i avsaknad av det elementäraste intellektuella bagage, torftiga gymnasier och högskolor. Samma mekanismer som på utbildningssystemets alla nivåer sällar fram de utvalda tillfogar samtidigt förlorarna irreparabla nederlag. Även bland systemets vinnare finns de som betalat dyrt för framgången. Elitskolornas drivhusmiljöer frambringar onekligen remarkabla talanger men realiserar kanske inte alltid det nyhumanistiska idealet om den allsidiga bildningen av människans förmågor.

Kursplanerna och undervisningsmetoderna tyngs fortfarande av den ballast som redan Durkheim i sina föreläsningar för blivande lärare[Fotnot 7: Publ. 1938 som L'évolution pédagogique en France, många senare upplagor på P.U.F.] pekade ut som ett otidsenligt arv från skolastikernas och jesuiternas pedagogik. Till sin organisation påminner det franska skolsystemet om det som i Sverige vältes över ända av de reformer som initierades av 1946 års skolkommision. (I Frankrike skulle det exempelvis dröja till hösten 1991 innan en sammanhållen grundskola {p. 9:}med tre stadier enligt svensk modell infördes.) Eleverna har under sin bana genom utbildningssystemet haft att passera ett antal tränga portar där de ovärdiga fallit ifrån. Att skolans domslut är så utan återvändo beror dels på skolgångens karaktär av utslagsturnering, dels på att framgång i arbetslivet och i det sociala livet är så avhängig av vilka skolor man genomgått och vilka examina man avlagt. Elitskolebakgrund uppfattas som ett slags blått blod som, oavsett faktisk duglighet, skiljer de privilegierade från de ofrälse, en tingens ordning som i skriften från Collège de France (se tredje avsnittet) räknas till de värsta defekterna hos det franska byråkratiska systemet.

Allt detta hade länge påtalats i den franska debatten om skolans kris. Argumenten skiftade — humanitär omsorg om skolans förlorare, politiskt grundade hänvisningar till jämlikhetsidealet eller till demokratins behov av upplysta medborgare, kritik av skolans oförmåga att tillfredsställa det moderna arbetslivets och den ekonomiska rationalitetens fordringar — men att skolan måste reformeras framstod för flertalet debattörer som en självklar sanning (så till den grad självklar att Milner utpekade just föreställningen om den nödvändiga och välsignelsebringande Reformen som en fördärvlig kollektiv myt).

Det botemedel Collège de France föreslog var att urvalsskolan skulle överges till förmån för en tillvalsskola, där olikartade slag av vetande och färdigheter skulle respekteras, utbildningsvägarna så att säga korsas av en mängd tvärgator, och konkurrensen mellan individer i någon mån ersätts av en konkurrens mellan skolor.

Det finns mer i förslagen som är knutet till speciella franska förhållanden. Tag som exempel den återkommande rekommendationen att använda videoband i undervisningen, efter förebild från Open University i London. Att resonemang om den för dagen aktuellaste teknologin är dömda att snabbt åldras är självklart. (Utvecklingen av digitala lagrings- och teletekniker innebär förmodligen att framtidens korrespondensinstitut inte, som Open University, behöver posta 35 ton {p. 10:}undervisningsmaterial i veckan.) Intressantare är att man bakom rekommendationen kan skönja den mycket franska föreställningen att det värdefullaste vetandet meddelas från de mest upphöjda katedrarna. Med hjälp av videoinspelade föreläsningar kan varje klassrum ute i de franska bygderna bli en filial till, säg, Collège de France vid Place Marcelin Berthelot i Paris.

Det är svårt att föreställa sig dylika lektioner i svenska klassrum. Den särpräglade franska akademiska talekonsten jämte dess pendang, konsten att lyssna, — i båda fallen resultatet av drillen vid de förnämsta franska gymnasier och högre utbildningsanstalterna, och inte minst av kraven i samband med examina och inträdesprov — är traditioner utan svensk motsvarighet. För oss ligger det närmare till hands att utgå från inhemska traditioner.

Så alldeles inhemska är nu inte de svenska pedagogiska traditionerna. Från det att ett utbildningsväsende i modern mening började ta form och långt in i mellankrigstiden var den svenska pedagogiska diskussionen i allt väsentligt en utmärkt till diskussionen inom tyskt språkområde. Så har exempelvis bildning i tvåhundra års tid varit ett centralt begrepp när man i Sverige dryftat vad utbildning skall vara bra för. Det är egentligen bara under de tre senaste decennierna som det för skolans vidkommande fallit bort ur läroplansspråket och den officiella begreppsrepertoaren.

### 3. Den klassiska bildningstanken

Det var från den samtida tyska filosofin som begreppet bildning från och med 1790-talet infördes till vårt land. Under de närmast följande decennierna blir bildning, både ordet och begreppet, viktigt för Broockman, Geijer, Tegnér, G.A. Silfverstolpe, Berzelius, Agardh och andra upplysningsmän och nyhumanister som kom att stöpa om svenskarnas sätt att tänka om utbildning.

I dagens språkbruk avses med ordet "bildning" ofta bildningsgods, en fast uppsättning kunskaper och förhållningssätt. Det klassiska tyska bildningsbegreppet uttryckte motsatsen, nämligen föreställningen att människan är — eller borde vara — en varelse som bildar sig, skapar sig, gör sig till något som inte fanns innan. Detta är kärnan i det begrepp Bildung som under sjuttonhundratalets sista tredjedel och tidigt artonhundratalet blev ett centralt pedagogiskt begrepp och till och med ett modeord.

Bildning i denna mening är att åstadkomma något inte på förhand föreskrivet. Bildning är något människor gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig. Bildningsbegreppet har rötter i den medeltida mystiken: människan bär Guds bild i sig. Hon, den fallna ängeln, kan genom att utveckla sina förmågor höja sig att förverkliga denna imago domine (en variant av föreställningen redan hos kyrkofäderna Paulus och Augustinus att människan genom dopet blir återupprättad till Guds avbild). Vidare har ordet bildning samband med "bilda" i den konkreta betydelsen forma, skapa. Människan är oavslutad och äger förmågan att bilda eller forma sig (formatio är det latinska ord som motsvarar tyskans Bildung).

Om bildningsbegreppet finns en stor filosofisk och pedagogisk litteratur, om dess upprinnelse och utveckling en stor filologisk och historisk litteratur. Låt mig här bara redovisa en egen tacksamhetsskuld, till Hans-Georg Gadamer som först öppnade mina ögon för betydelsen av bildningsbegreppet, "sjuttonhundratalets största tanke". [Fotnot 8: Wahrheit und Methode, J.C.B. Mohr, Tübingen, 3 utv. uppl. 1972, s. 7 ff.] I handbokslitteraturen brukar fortfarande Herder tilldelas äran som det moderna bildningsbegreppets upphovsman, men det har länge (tack vare bland andra en svensk, Albert Wifstrand, i en vacker uppsats i Lärdomshistoriska samfundets årsbok Lychnos [Fotnot: 1946-47, s. 1-10] varit känt att ordet Bildung redan dessförinnan använts i den moderna meningen. Ostridigt är dock att Herders texter strax efter sjuttonhundratalets mitt fick stor betydelse för den pedagogiska diskussionen, bl.a. genom humanitetsbegreppet. För Herder var {P. 11:}bildning den allsidiga utveckling varigenom människan höjer sig till en Humanitet som inte existerar i förväg.

Det besläktade begreppet Bildsamkeit, bildbarhet, som via den sene Herbarts förmedling blev ett nyckelbegrepp inom tysk pedagogik, kan ledas tillbaka till Fichte. Viljan till frihet finns inte i förväg utan måste utbildas, lärde Fichte, vars begrepp "bildbarhet" avser just det oavslutade hos människan. Orden bildbar och bildbarhet har fallit ur bruk. I dag talas i många lärarrum om obildbara elever. Men bildbara?

Mündigkeit, människans förmåga att styra sig själv, var ytterligare ett grundläggande begrepp inom den klassiska tyska bildningsfilosofin. När Kant i decembernumret 1784 av Berliner Monatsschrift åtog sig att definiera begreppet upplysning tog han hjälp av begreppet myndighet. Bakgrunden var att en protestantisk prästman i ett tidigare nummer av samma tidskrift ondgjort sig över det ord "upplysning" som just blivit på modet och som utsäde förvirring i människors huvuden och hjärtan utan att någon kunnat besvara frågan vad upplysning är. Kant antog utmaningen och gav därmed den tyska upplysningens oöverträffade formulering av bildningstanken. Hans svar började så här:

Upplysning är människans utträde ur sin självförvållade omyndighet. Omyndighet är oförmågan att använda sig av sitt förstånd utan någon annans ledning. Självförvållad är denna omyndighet eftersom dess orsak inte är oförstånd utan bristande beslutsamhet och mod att bruka sitt förstånd utan ledning av någon annan. Sapere aude! [Våga vara vis! Horatius] Ha mod att använda ditt eget förstånd! är således upplysningens valspråk.

[Fotnot 10: Kant, Werkausgabe, Band XI, Suhrkamp, 2 uppl. Frankfurt am Main 1978, s. 53.]

I dag används ordet myndig om artonårsåldern och ordet myndighet om offentliga förvaltningar. Det pedagogiska tänkandet har mist ytterligare ett redskap.

Allra viktigast för det begrepp om bildning som kom att införas i den svenska pedagogiska diskussionen var kanske Wilhelm von Humboldts program. Även Humboldt framhävde att undervisningen skulle syfta till frihet, den fick inte fostra till undersåtlighet. Kärnan i Humboldts program för ett nyhumanistiskt gymnasium — som kom att betyda mycket för utvecklingen av det svenska gymnasiet — var vad han kallade den "didaktiska undervisningen", ett uttryck som på den tiden innebar en undervisning som förberedde för vetenskaperna. Att Humboldt fäste så stor vikt vid vetenskapen hade bland annat att göra med att denna gör det möjligt för skoleleven att slippa ur sitt omyndiga beroendeförhållande till läraren och finna vägen till eget omdöme och underbyggd kritik.

Humboldt såg ett samband mellan bildning och vetenskap. Bildning är den subjektiva sidan av saken, det är individen som bildar sig, formar sig. Vetenskapen är den objektiva sidan av saken, den värld av vetande i vilken eleven inträder. [Fotnot 11: Jfr. W. v. Humboldt, "Ueber die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin" [omkr. 1810], Werke, IV, utg. A. Flitner och K. Giel, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1964, s. 255; i anslutning till en tidigare tryckning av samma uppsats, i *Ausgewählte philosophische Schriften*, Felix Meiner, Leipzig 1910, fällde utgivaren Johannes Schubert, s. XXXVIII, en kommentar som alltjämt ättio år senare äger aktualitet: "Uppsatsen förtjänar allvarligt beaktande i kampen mellan humanism och amerikanism inom pedagogiken."] Men — och här möter vi åter den klassiska bildningstanken — den goda undervisningen får enligt Humboldt inte behandla vetenskapen som givna, fasta och färdiga kunskaper med vilka de studerande skall utfodras:

[...] vad gäller den inre organisationen av de högre vetenskapliga anstalterna står och faller allt med att man håller fast vid principen att betrakta vetenskapen som något som ännu inte uppnåtts helt och hållet och som aldrig kan uppnås helt och hållet, och att det ständigt är detta slags vetenskap man söker.

Så snart man upphör att söka verklig vetenskap eller inbillar sig, att vetenskap inte behöver framskapas ur andens djup utan kan åstadkommas genom att färdiga kunskaper samlas in och radas upp bredvid varandra, då är allt oåterkalleligen {p. 12:} och för evigt förlorat; förlorat för vetenskapen som, om detta får fortgå länge nog, flyr bort i en gestalt som lämnar själva språket kvar som ett tomt skal, och förlorat för staten.

[Fotnot 12: A.a., s. 257 f]

Den fullödiga vetenskapliga bildningen skaffar man sig vid det slags universitet Humboldt tänkte ut och började bygga upp. Han betonade att detta universitet måste hållas noga åtskilt från skolan (ett ord som i nyhumanisternas öron skorrade illa, det ledde tankarna till skolastik, drill och själlöst rabbel). Skolan får nöja sig med att lära ut färdiga kunskaper [Fotnot 13: s. 256] men kan förbereda lärjungen så att denne när han kommer till universitetet "inte ägnar sig åt att slå dank eller åt det praktiska livet, utan i sig bär en trängtan efter att höja sig till vetenskapen, vilken han dessförinnan så att säga blott förevisats på avstånd" . [Fotnot 14: s. 261]

Förhållandet mellan lärare och elev skiljer sig åt i skolan och vid universitetet. Lärarna är i skolan för elevernas skull. Både lärare och elever är vid universitetet för vetenskapens skull. [Fotnot 15: s. 256] Här tillfogade Humboldt något som ger en sentida läsare anledning till funderingar: vid universitetet samlas människor som fritt disponerar sin tid eller som drivs av en inre strävan efter vetenskap och forskning. Att fritt disponera sin tid måste vi tolka som att inte behöva förtjäna ihop till det dagliga brödet. I dag, när problemet inte är att barn och ungdomar snarast möjligt måste sättas i arbete, utan det omvända, har ett argument fallit bort för Humboldts tanke att bildning inte är något för skolan. Kanske bildning i den klassiska meningen numer i någon mån är en möjlighet för alla?

## 4. En förfallshistoria?

För att tala om pedagogik behöver vi ord som "bildning", "erfarenhet", "konst", "kunskap", ord som bevarar förbindelserna med de aktiva verben bilda, erfar, kunna, göra sig bekant med. Inom den klassiska bildningsfilosofin var dessa förbindelser fortfarande närvarande. Var och en som ger sig in i litteraturen upptäcker hur obesvärat författarna växlar mellan verbkonstruktioner och substantiviska konstruktioner: människan bildar sig och äger bildning, erfar och äger erfarenhet, kunskapar och äger kunskap. Så använder vi sällan orden i dag. Begreppen har petrifierats. Bara substantiven återstår och lockar oss att tala om det som tillägnas i stället för om tillägnandet, om resultaten i stället för om verksamheten.

Den klassiska bildningstanken var en emancipatorisk tanke. Den formades av usurpatorer, av de ämbetsmän och det nya borgerskap som samlade sina krafter för att detronisera kyrkans män och börsaristokratin. Dessa män med framtiden för sig talade om Människan och menade sig själva, om bildning för alla och menade sina söners uppfostran. Inte att undra på att den idealistiska tyska bildningsfilosofin när segern väl var vunnin kom att framstå som ett försvar för de privilegierades privilegier. Broocmans i övrigt positivt stämde biograf,

Albert Wiberg, har påpekat att dennes bild av den harmoniskt utvecklade människan, produkten av en vällyckad formell bildning, blir misstänkt lik bilden av en kalkborgare.[Fotnot 16: Wiberg, Carl Ulric Broocman, Årsböcker i svensk undervisningshistoria vol 77-78, 1950, s. 238] Därtill kom att bildningsbegreppet undergick en förstening. Trots att de i andra avseenden bekrigat varandra och brukar räknas in i olika traditioner — romantik, upplysning, nyhumanism — hade de tänkare som under sent sjuttonhundratalet och tidigt artonhundratalet gjorde bildning till ett pedagogiskt begrepp varit överens om att människan bildar sig, skapar sig till något inte på förhand givet. Denna idé om den bildbara människan trängdes under loppet av artonhundratalet ut av föreställningen om ett givet hallstämplat bildningsgods.

Dock vore det alltför enkelt att skildra den pedagogiska bildningstankens öden som blott och bart en förfallshistoria. Ur en sociologisk synvinkel är det inte orimligt att uppfatta bildning som just bildningsgods, ett kulturellt kapital som är de kultiverade klassernas egendom och som det ankommer på skolan att förmedla — i en demokrati helst till så många som möjligt. I förslagen { . 13:}från Collège de France talas om ett "kulturellt minimum" som bör komma alla elever till del. (En skola som försummar dessa uppgifter skulle dels svika barnen ur de lägre samhällsklasserna, dels tvinga överklassen att återskapa sin ställning utan skolans hjälp. Här är en jämförelse mellan Frankrike och Sverige illustrativ. Kort sagt tror jag att det franska utbildningssystemet kontrolleras av överklassen och det svenska av medelklassen. Medan den franska överklassen eftersträvar att driva sina barn genom de mest prestigetyngda offentliga elitskolorna, anstränger sig den svenska att på allehanda sätt begränsa och komplettera skolans inflytande: man fyller barnens fritid med musiklektioner och idrottsträning, den ekonomiska eliten skickar sina barn till studier i USA och reservofficersutbildning, den kulturella elitens barn har sina tågloffarsomrar och annat som bidrar till deras allt överskuggande personlighetsutvecklingsprojekt. De eliter som bygger sin ställning på innehav av "organisationskapital" har egna plantskolor såsom politiska ungdomsförbund, studentpolitiken och fackliga studier och uppdrag. Allt tyder på att det som den svenska offentliga skolan erbjuder inte är tillräckligt för att återskapa överklassen. I Sverige är det snarare medelklassen som sätter all sin lit till skolan.)

Det vore således naivt att i försvaret av den klassiska bildningstanken förneka betydelsen av att skolan förmedlar bildningsgods. Självbildningsidealet är en borgerlig utopi — en vacker och inspirerande tanke och ett oskattbart inslag i vårt kulturarv, men utbildningsinstitutionerna har och har alltid haft fler uppgifter än att bereda eleverna tillfälle att bilda sig. Inte heller Humboldts pedagogiska ideal realiserades någonsin fullt ut i sinnevärlden. Humboldt-kännaren Clemens Menze menar att dennes egna reformförsök misslyckades på grund av den politiskt naiva tron att bildning kan vara uteslutande den enskildes frigörelse till självbestämmande.[Fotnot 17: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1975, s. 479 et passim.]

Det vore rent anakronistiskt att tillskriva den svenska folkskola vars 150-årsminne firas i år ett bildande syfte. Tag exemplet Johann Heinrich Pestalozzi, som inom hela den nordeuropeiska protestantiska inflytandesfären var den ständiga referenspunkten under den långa period då folkskolan förbereddes och förverkligades. Hur skall man förstå Pestalozzis succé under nästan hela förra seklet och den än i dag levande Pestalozzi-legenden, dvs. föreställningen om Pestalozzi som en bildningens och upplysningens apostel?

Ett par år efter den svenska folkskolans trevande start, på hundraårsdagen av "den ädle människovännens" födelse, ordnades en högtidlighet i Frimurarordens hus i Stockholm. Representanter för kungahuset var på plats, jämte "högt uppsatte embetsmän, utmärkte vetenskapsmän, präster, grosshandlare, samt i synnerhet ett större antal lärare vid hufvudstadens offentliga och enskilda läroverk". Musikstycken framfördes och P.E. Svedbom relaterade i sitt högtidstal[Fotnot 18: återgivet i skriften Hundraårafest till minne av Johan Henrik Pestalozzi firad i Stockholm den 12 Januari 1846, tryckt samma år och försäld "till förmån för Småbarnskolorna i Stockholm".] de kända kapitlen i berättelsen i Pestalozzis sorgesamma levnad: hurusom han i Neuhoft upprättade sin första pedagogiska mönsterinrättning för fattiga barn, tvangs stänga den på grund av ekonomiska och andra besvärligheter, såsom att barnen ideligen rymde, därefter misslyckades med att upprätta ett dårhus och en förbättringsanstalt{p. 14:}, sedan under många år i Neuhoft inte hade någon annan än sin son att lyckliggöra med sin pedagogik, flyttade till Stans där han mitt under brinnande krig startade ännu en anstalt för fattiga barn, varefter huset efter blott ett halvår omvandlades till militärhospital och barnen drevs på flykten, begav sig till Burgdorf, där han efter att ha misslyckats som folkskolläraarbiter gav möjligheten att driva en egen kortlivad skola, tvangs därifrån och avslutade sitt livsverk med att upprätta den skola i Yverdon som skulle bli ett vallfartsmål för reformpedagoger från hela världen innan även detta sista projekt havererade. Det anmärkningsvärda i magister Svedboms framställning är den omvändning av värdeskalen som förvandlar Pestalozzis misslyckanden och brister till kvaliteter. Svedbom uppehåller sig utförligt vid den "bortkommenhet i allt hvad som hörde till lifvets praktiska bestyr" som förde alla Pestalozzis projekt till fiasko. Som belägg för att Pestalozzi inte förfogade över något nämnvärt mått av lärdom nämner Svedbom att denne enligt egen utsägo på 30 år inte läste en enda bok. Bristerna i hans skrivkunnighet var så påfallande att de böcker som gjorde honom världsberömd alla hade färdigställts av medhjälpare. "Denne man, som blifvit hela Europas lärare, stod i vanliga skolkunskaper och skolfärdigheter efter en någorlunda bildad sockenskolmästare." [Fotnot 19: A.a., s. 21]

Samma paradoxala argumentation skulle återkomma i den svenska pedagogiska litteraturen (exempelvis i Otto Salomons skrifter). Pestalozzis tillkortakommanden omvandlas till ett adelsmärke, enligt mönstret de sista skola bliva de främsta.

Förklaringen torde vara att Pestalozzis pedagogik erbjöd ett fungerande recept för den nya folkundervisning som växte fram under artonhundratalet. Denna innovation hade föga gemensamt med undervisningen vid de etablerade skolorna. En månghövdad lärarkår av helt nytt slag måste snabbt stampas fram ur folkdjupet. För en lärarutbildning värd namnet fanns varken tid eller pengar. Den pedagogikhistoriska litteraturen rymmer många berättelser i stil med den om inspektören som anlände till en byskola i någon avlägsen alpdal, frågade läraren varför denne anförtrots sitt värv och fick svaret: —Jag blev för gammal och {p. 15:}klen för att fortsätta vakta

svinen. I svenska tidningar så sent som under 1860-talet har jag funnit att man bekymrade sig över att skrivträningen i folkskolan försvårades av att det fanns lärare som inte behärskade skrivkonsten. (Senare tiders guldåldersmyter om den ursprungliga ljusbringande folkskolläraren döljer sakförhållandet att en remarkabel social uppstigning lyft dagens låg- och mellanstadielärare till deras nuvarande position, medan högstadie- och gymnasielärarna deklasserats.) Det rådde tveksamhet om hur läroböcker för folkets barn skulle se ut, för den händelse att sådana alls behövdes. Pestalozzis elementarmetod erbjöd en lösning. Metoden hade fötts fram vid fattiganstalter där inga böcker fanns, finslipats av hans lärjungar och till sist materialiserats i de skolböcker som i väldiga upplagor spreds över hela norra Europa. Pestalozzis efterföljare utarbetade utomordentligt detaljerade studieplaner som från elementa i små, små steg skulle föra eleven till allt högre färdigheter och insikter. Enligt Pestalozzis metod skulle eleverna sålunda först tränas i att igenkänna raka streck, därefter olika krokiga streck, så småningom bokstäver etc. En typisk undervisning tillgick så att läraren uttalade en sanning eller en fråga, varefter eleverna taktfast och unisont repeterade sanningen eller levererade det föreskrivna svaret. Lärarens kommandon och frågor och elevernas svar kunde tryckas i boken, av vilken således blott ett enda exemplar behövdes, lärarens. Ett praktiskt och billigt arrangemang. Oskolade lärare kunde nyttjas, ett stort antal elever kunde hanteras av en enda lärare och inga pengar behövde spenderas på böcker till eleverna. Även papper och pennor var bristvaror. (En förbisedd materiell förutsättning för folkundervisningens senare utveckling var tillgången till massproducerade billiga blyertspennor och stålpenor. Den storskaliga industriella produktionen av sådana startade i början respektive mitten av 1800-talet men det dröjde länge innan det överallt blev självklart att fattiga barn disponerade en egen penna.) Viktigast av allt var förmodligen att Pestalozzis pedagogik framstod som brukbar i tidens stora nationalstatsbyggarprojekt. Bland Pestalozzis svårigheter under de första åren i Neuhof nämner Svedbom "otacksamheten hos föräldrarna, hvilka vanligtvis togo barnen ifrån honom, så snart dessa hade fått nya kläder, utan att någon myndighet skyddade honom mot ett sådant ofog"[Fotnot 20: A.a. s. 8]. Senare blev det uppbackningen från just myndigheterna, närmare bestämt från modernistiskt och nationalistiskt sinnade ämbetsmannakretsar, först i Schweiz och sedan även från utrikes ort, som skulle vända Pestalozzis fiaskon till succéer. Fichtes hyllningar till Pestalozzi var ett led i Preussens nationella samling efter nederlaget 1806. I Sverige pläderade Broocman och andra i kretsen kring 1809 års män för en folkuppfostran enligt Pestalozzis modell som ett medel i det nationella återuppbygget efter förlusten av Finland och stormaktsställningen.

Inflödet av tyskt pedagogiskt tänkande fortsatte, även om det i Sverige skulle dröja till 1890-talet innan herbartianerna på allvar vann erkännande som de ledande företrädarna för en ny vetenskapligt — dvs. psykologiskt grundad — folkskolepedagogik (för övrigt strax innan herbartianismen förlorade sin dominans i Tyskland). I början av vårt sekel började svallvågorna från den tyska "reformpedagogiska rörelsen", för att använda en term som Herman Nohl senare myntade, att slå in över den svenska lärarkåren: under de första decennierna blev Kerschensteiners arbetsskolemetodik ett riktmärke för många lärare, under trettioalet aktivitetspedagogiken av Elsa Köhlers märke. En riktning som fortfarande lever kvar är Rudolf Steiners antroposofiska pedagogik.

## 5. Den amerikanska progressivismen

Den i särklass mest verksamma pedagogiska importen till Sverige under 1900-talet var dock den amerikanska progressivismen, vars definitiva genombrott som socialdemokratisk {p. 16:}och statlig överidologi på utbildningens område kan dateras till fyrtiotalets senare hälft. Ett förhållande som gör den svenska utbildningsdebatten unik är att progressivismen så otvetydigt framstod som en statligt legitimerad ideologi. I flertalet länder har progressivistiskt sinnade lärare utgjort en motståndsrörelse.

Inom progressivismen fanns, liksom inom grenar av den reformpedagogiska rörelsen, ett eko av självbildningstanken, nämligen i tonvikten vid elevernas egenaktivitet. Men dessutom inrymde den progressivistiska traditionen tendenser i motsatt riktning. Den nuförtiden utbredda missuppfattningen att den amerikanska progressivismen skulle ha förespråkat ett ohämmat fritt kunskapsökande beror kanske i någon liten mån på att de mest översatta och lästa texterna är några programskrifter av John Deweys hand från den korta period då han drev experimentiskolan i Chicago. Över fyra femtedelar av Martin S. Dworkins vida spridda urvalsvolym *Dewey on Education*[Fotnot 21: Teachers College Press, New York, 1951.] består av tre texter från perioden 1897-1902 [Fotnot 21: vilka även utgör merparten av Sven Hartmans och Ulf P. Lundgrens svenska urvalsvolym *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey, Natur och kultur, Stockholm 1980.*]. Dewey skulle dock leva och verka ytterligare ett halvsekel, och när man i de programmatiska (eller propagandistiska; Dewey var i färd med att ackumulera symboliskt och ekonomiskt kapital för sitt eget skolförsöks räkning) texterna från Chicago-perioden stöter på de berömda recepten för hur barnen lär av sina egna erfarenheter genom att snickra, väva och koka ägg, får man inte glömma att the Laboratory School enbart bestod av lågstadium. I andra sammanhang är Dewey öppen för möjligheten att eleverna högre upp i åldrarna inträder i ämnesstudiernas och de vetenskapliga disciplinernas traditioner. Den motsättning mellan å ena sidan problemorienterad undervisning, organiserad som projekt eller teman, å andra sidan skolämnesbunden undervisning, som så ofta ställt progressivisterna mot deras vedersakare upplöses delvis om de förstnämnda metoderna betraktas som inkörsportar.

Denna uppdelning i behov efter ålder, inte utan betydelse för dagens sociala strider mellan förskollärare och skollärare eller mellan klasslärare och ämneslärare, svär noga taget mot den klassiska pedagogiska bildningstanken. Som Christer Skoglund anmärker i en fotnot i sin avhandling om den svenska kulturradikalismens idéhistoria: "Det märkliga har skett under 1900-talet att man så att säga har vänt på Humboldts trappa och förespråkar stor frihet för små barn i deras kunskapsökande men minimal frihet för vuxna studenter." [Fotnot 23: Vita mössor under röda fanor, Almqvist & Wicksell International, Stockholm 1991, s. 47.] De senaste åren har en omsvängning varit märkbar härvidlag. Förskolan blir mer skolaktigt samtidigt som elevernas valfrihet ökar i den nya gymnasieskolan och högskolan.



I två avseenden avviker progressivismen otvetydigt från den klassiska bildningstanken: förkärleken för psykologiska förklaringar och för målrationellt tänkande.

När uppfostran och utbildning anpassas till en psykologisk utrustning och utvecklingsgång som antages vara av naturen nedlagd i individerna och lika för alla medlemmar av det mänskliga släktet, blir inte mycket utrymme kvar för självbildningstanken. I och för sig var idén om förankringen i psykologisk vetenskap central redan inom den herbartianism mot vilken progressivisterna revolterade, men då kompletterad med filosofiskt motiverade överväganden om undervisningens värden och mening. Progressivismen innebar att det vetenskapliga (nu företrädesvis amerikanska) studiet av människans psykologiska natur trädde i den filosofiska, pedagogiska och politiska reflexionens ställe. Om detta förlopp har en hel del skrivits i Sverige på senare år. Christer Skoglund ger under rubriken "Bildningstankens antites"[Fotnot 24: A.a., s. 252 ff.] Gustav Axel Jæderholm skulden för den psykologisering som inneburit att den dynamiska människosynen (uppfattningen om människan som "bildbar", för att återknytta till den ovan nyttjade vokabulären) försvann ur pedagogikämnet som vetenskaplig disciplin. På social- och skolpolitikens område var Alva Myrdal en central gestalt i sammanhanget, och följdriktigt en huvudperson i Yvonne Hirdmans Att lägga livet (p. 17:}tillräta — studier i svensk folkhemspolitik.[Fotnot 25: Carlssons förlag, Stockholm 1990.] I Kenneth Hultqvists avhandling Förskolebarnet[Fotnot 26: Symposium, Stockholm/Stephag 1991.] ställs Alva Myrdals plädering under trettioalet för en barnuppfostran grundad på tidsenlig medicinsk och psykologisk vetenskap mot dels de tidiga barnträdgårdslärarynnornas romantiskt och religiöst färgade bild av barnet, dels 1970-talets officiella barnomsorgsideologi som fullbordade utvecklingen mot bilden av barnet som ren psykologisk natur avskalad alla historiska och sociala bestämningar.

Böjelsen för målrationella argument är ett annat av progressivismens utmärkande drag, i Sverige en utomordentligt verksam effekt av det pedagogiska tänkandets amerikanisering. Här finner vi ytterligare en skillnad i jämförelse med den klassiska bildningsfilosofin. Att bilda sig är, om vi håller fast vid den klassiska innebörden, att bli något inte på förhand föreskrivet. Därmed blir "bildningsmål" ett självmotsägande begrepp. Den lärare som ställer upp ett bildningsmål och leder eleven dit och bara dit har misslyckats.(Detta bör påpekas, eftersom mål — "målstyrning", "målrelaterade" betyg etc — blivit ett honnörssord och något av en magisk formel i samband med de nu aktuella utbildningsreformerna, vilka i andra avseenden markerar en rörelse bort från den ortodoxa progressivismen.)

Två till synes väsensskilda principer förenades i den progressivistiska pedagogiska traditionen. Å ena sidan skulle undervisningen låta individerna utgå från sina erfarenheter och pröva sig fram till kunskap enligt de välkända recepten "experimentalism" och "learning by doing". Å andra sidan skulle samma undervisning leda fram till i förväg uppställda mål. Individerna förväntades anpassa sig till det moderna näringslivets behov och till en speciell form av demokratiskt samhällsliv, för att inte tala om alla mer elaborerade undervisningsmål.

En förklaring till denna paradox är givetvis psykologismen. Det essentialistiska antagandet om människans naturgivna själsliga utrustning ledde till att målen, de förutsebara önskvärda resultaten, framstod som ett naturligt utfall av en på psykologisk vetenskap grundad undervisning som följsamt stödjer barnets så att säga förprogrammerade psykologiska utvecklingsgång. Det gällde bara att skydda barnen mot okunniga föräldrars och konservativa lärares inflytande och att sörja för att uppfostran och undervisning stod i samklang med den vetenskapliga psykologins rön (vilket självfallet innebar att en naturenlig uppfostran och undervisning kunde bli nog så hårt reglerad). När jag själv en gång i Arbetarrörelsens arkiv botaniserade i Alva Myrdals papper lade jag märke till ett argumentationsmönster som återkom om och om igen. Alva Myrdal kunde anföra filosofiska eller politiska argument, men enbart fram till den punkt då hon var i stånd att hänvisa till en empiriskt etablerad psykologisk sanning, som i ett slag gjorde alla andra överväganden överflödiga. Jag vill minnas att hon i ett resonemang om musikundervisningen åberopar en amerikansk psykolog som enligt ett invecklat testförfarande mätt något sådant som barns förmåga att särskilja hundratals olika tonhöjdsintervall, varefter saken är avgjord. Vetenskapen hade sagt sitt, det fanns inte längre anledning att tala i estetiska eller politiska termer, om det konstnärliga uttrycket eller om arbetarrörelsens sångskatt.

Men hänvisningen till psykologismen räcker inte för att förklara paradoxen. Frågan kvarstår varför målen tedde sig så självklara. Låt mig skissera en sociologisk förklaring. John Dewey har som bekant skrivit mycket om skolans uppgift att tjäna demokratin. Det vore emellertid ett etnocentriskt misstag att tro att han avsåg flertalsstyre genom folkrepresentation och fördelning av tillgångar och makt enligt traditionellt svenskt ideal. Den ideala demokratin så som Dewey föreställde sig den innebär att de kunniga och få bestämmer åt de okunniga och många. Visserligen skulle den nya progressiva skolan sörja för att den första kategorin med tiden blev mer manstark, men i väntan därpå borde ledningen anförtros den (p. 18:}upplysta skara som ägde rationell insikt om det allmänna bästa och förstod att bortse från olika sociala gruppers särintressen. För en sentida läsare är det uppenbart att Deweys meritokratiska vision förutsatte existensen av ett alldeles bestämt socialt korrelat: liberalt sinnade universitetsprofessorer, journalister och andra intellektuella, såsom Deweys egna vapenbröder i kretsen kring The New Republic. Hit hörde även liberala administratörer och politiker och modernistiskt sinnade industriledare och affärsmän (till skillnad från de gamla finansfamiljerna, "Wall Street").

För en svensk ligger det kanske närmast till hands att jämföra med de kretsar av socialliberala och socialdemokratiska akademiker, med makarna Myrdal som centralgestalter, som framför allt under fyrtioalet beredde marken för den storskaliga importen av amerikanskt progressivistisk utbildnings- och socialpolitik. I den socialdemokratiska skolpolitik som tog form under dessa år — inte förrän i mitten av fyrtioalet fick progressivisterna inom partiet övertaget över dem som i första hand önskade skänka arbetarbarn tillgång till den högre utbildning som överklassen monopoliserat — har de politiska och pedagogiska motståndarna ofta inte sett annat än jämlikhetssträvanden. Inget kunde vara mer missvisande. Ambitionen var minst lika mycket målrationell som den var värderationell. Den nya skolan skulle inte

bara vara rättvis utan därtill och kanske framför allt ett medel för individernas, samhällslivets och arbetslivets omdaning i förnuftig riktning.

Men även andra som attraherats av amerikansk progressivism, från vänster till höger, från den unga Sovjetstatens ledare (Dewey bjöds in som rådgivare när Krupskaja byggde upp skolväsendet) till näringslivsrepresentanter, har säkerligen haft uppfattningen gemensam att deras egen grupp förkroppsligat det naturliga sätt att vara och tänka som borde komma alla medborgare till del. Ur ett sådant perspektiv hänger medlen och målen ihop. Det framstår som självklart att en undervisning som ger utrymme för individernas naturliga utveckling och egenaktivitet leder till mål som är till nytta för individen själv, för samhällslivet och arbetslivet.

Min avsikt har här bara varit att säga något om förhållandet till den klassiska bildningstanken, inte att fälla något domslut över progressivismen i största allmänhet. På sätt och vis blev progressivismen i Deweys anda en nödvändighet under nittonhundratalet. När det som händer i samhället — produktionen, teknologin, politiken etc — blir allt mer "osynligt", tilldelas undervisningen en annan funktion än i ett samhälle som tillåter en mer direkt förberedelse för det framtida livet (något som Ulf P. Lundgren understrukt i den svenska pedagogiska debatten).

Innan vi lämnar frågan om svenska bildningstraditioner måste folkbildningen nämnas. Denna särpräglade svenska tradition, med institutioner som folkhögskolorna och den s.k. fria bildningsverksamheten, har åtminstone periodvis burits av övertygelsen att bildning kan växa fram så att säga "underifrån", ur folkdjupet. Att denna traditions aktier för ögonblicket är lågt noterade på hemmamarknaden får inte skymma blicken för att den utgör ett viktigt inslag i det svenska kulturarvet. Den franske etnologen Michel Verret noterade nyligen att den svenska "studiecirkel-demokratin" är en modell som fortfarande fascinerar européer i en tid när den kommunistiska drömmen krossats. [Fotnot 27: se Verrets introduktion i *Ethnologie française*, XXI, nr 1, 1991, s. 67 till den franska översättningen av Ronny Ambjörnssons i sammanhanget viktiga uppsats "Den skötsamme arbetaren".]

## 5. Att skriva läroplaner

Att målrationaliteten blivit så allenarådande i det svenska pedagogiska tänkandet har bland annat inneburit att det värderationella tänkandet trängts undan. Enligt direktiven skall den nya läroplan som Läroplanskommittén utarbetar liksom de tidigare innehålla "mål och riktlinjer". Här fattas ett tredje led, värden.

Skolväsendets överordande uppdrag finns lagfäst i Skollagens s.k. portalparagraf, som efter den senaste revisionen, 1990, lyder:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov.

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.

Här är det framför allt tal om värden: lika tillgång till utbildning, likvärdig utbildning, grundläggande demokratiska värderingar, varje människas egenvärde, vår gemensamma miljö. Sådana värden kan kallas oförytterliga. Oförytterliga värden är de som i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter. De utgör medborgarnas samfälliga moraliska fond som egentligen inte behöver motiveras med målrationala argument. Ingen kan med hänvisning till arbetslivets förändrade krav eller till nya rön om undervisningens inlärningsresultat hävda att nu har det ena eller andra oförytterliga värdet satts ur spel. Att "likvärdig utbildning" (varmed inte avses likformig) tillhör de oförytterliga värdena innebär att detta värde inte kan ifrågasättas genom att någon påvisar att det ur samhällsekonomisk eller regionalpolitisk synvinkel eller för vissa individer eller grupper vore till fördel om undermålig undervisning meddelades i något hörn av riket. Självfallet är värdena inte eviga, de kan skifta från samhälle till samhälle och från tid till annan, men i ett givet samhälle vid en given tidpunkt existerar en uppsättning värden som ingen kan göra sig urarva utan att träda ut ur gemenskapen. Dessa oförytterliga värden är i kraft oavsett om de i enskilda fall kan te sig opraktiska, oekonomiska, onyttiga eller onödiga.

Så snart vi talar om mål har vi övergått till ett annat sätt att resonera. En målrational argumentering berör förhållandet mellan mål och medel. Vid en strikt målrational kalkyl tar man ställning till vilka medel som enklast, säkrast eller snabbast leder till målet. Man bedömer vad medlen "kostar" (produktivitet) och hur nära målet man kommer (effektivitet), om målet är värt dessa kostnader, om det finns "billigare" eller ur andra synpunkter mer acceptabla medel, eller om målet kanske bör justeras.

Det förefaller rimligt att en läroplan innehåller både värden och mål. Värdena anger sådant som lärare och andra i skolan skall respektera, målen sådant som de antingen skall uppnå eller eftersträva. En risk med den här typen av dokument, som med nödvändighet är kompromissprodukter, är att de fylls med "alltför sanna meddelanden" och "uttalanden av alltför obestridlig riktighet" (Erik Wellanders karaktäristiker av det slags tanklöshet i språkbruket som brukar kallas truism eller plattheter [Fotnot 28: *Riktig svenska*, Stockholm 1939, s. 526.]). Enligt direktiven skall den nya läroplanen vara kort och tydlig. Det vore intressant om läroplansförfattarna ville pröva

möjligheten att avstå från att formulera egna mål och värden. De kunde nöja sig med att citera redan kodifierade sådana.

Portalparagrafens andra stycke torde innehålla de viktigaste överordnade målen (de särskilda målen för olika skolämnen {s. 20:}m.m. hör inte hemma i läroplanen utan i kursplanerna). Värdena finns kodifierade i skollagen, men framför allt i andra dokument som Sveriges riksdag skrivit under på: grundlagen och andra lagtexter, FNs deklaration om de mänskliga rättigheterna, 1990 års konvention om barnens rättigheter, de viktigaste miljökonventionerna etc. På så sätt kanske läroplanstexten skulle vinna i auktoritet och inte uppfattas som sprungen ur centralbyråkraternas verklighetsfrämmande nycker (bland lärare brukar läroplanens mål och riktlinjer gå under namnet "poesidelen").

Däremot måste läroplanen innehålla riktlinjer som är specifika för arbetet inom skolväsendet. Värdena och målen har relevans för livet vid sidan av och utanför skolan, medan riktlinjer avser rättesnören eller principer för hur arbetet i skolan styrs, organiseras och utföres. I det nu aktuella läroplansarbetet kan riktlinjerna utformas på ett nytt sätt, eftersom vissa förändringar i det administrativa systemet gör att ansvarsfrågorna nu kan definieras klarare. Förr stod i läroplanen "skolan bör...", nu kan man skriva "lärare skall...". (En intressant konsekvens av denna utveckling är att föräldrar och elever blir något mindre rättslösa. Tvister om barnens skolgång får en så att säga mer civilrättslig karaktär, måhända som i USA där skolledare eller lärare som missköter sig eller når dåliga resultat dras inför domstol.)

Man kan tänka sig många slag av riktlinjer. För egen del är jag inte förtjust i vaga föreskrifter om önskvärda attityder, utan skulle föredra riktlinjer som tillförsäkrar elever och lärare rimliga arbetsvillkor: skolledningen skall garantera varje elev med behov därav minst en hel dag per vecka då han eller hon får vara i fred och syssla med en sammanhängande arbetsuppgift; skolledningen skall garantera varje elev minst en hyllmeter utrymme intill sin arbetsplats där han eller hon kan ha sitt arbetsmaterial i tryggt förvar. Tyvärr är dylika föreskrifter förmodligen oförenliga med det kommunala självstyret (men kan självfallet införas i de lokala arbetsplanerna).

Arbetet med de s.k. basfärdigheterna kan tjäna som exempel på hur värden, mål och riktlinjer kan anges i skolans plandokument. Alla svenskar torde vara ense om att människor bör kunna tala, läsa, skriva och räkna någorlunda väl. (Bodil Jönsson har försökt locka Läroplanskommittén att introducera en femte basfärdighet: att tänka.) Att medborgarna kan läsa är ett oförytterligt värde, gemensamt för hela vår kulturkrets. Det berör medborgarnas individuella rättigheter och dessutom deras samfälliga möjligheter att meddela sig med varandra, garantera yttrandefrihet, odla och utveckla kulturarvet. Detta är något mer än ett mål, det är ett värde, som inte låter sig upphävas ens om någon lyckas påvisa att det finns människor som lever lyckliga utan att läsa. På grundval av detta värde kan kursplanerna ange mål, exempelvis: alla elever skall efter avslutad grundskola äga förmågan att med behållning läsa vissa slag av sakprosa, vara förtrogna med vissa av den svenska litteraturens centrala författarskap. Dessutom kan läroplanerna eller kursplanerna ange riktlinjer för arbetet i skolan, exempelvis: alla elever skall vid sidan av läromedlen ha god och lätt tillgång till annan saklitteratur och skönlitteratur. I de arbetsplaner som skall upprättas på varje skola kan dessa värden, mål och riktlinjer konkretiseras: vad skall vi här på vår skola räkna som tillräcklig läskunnighet, vilken litteratur skall våra eleverna läsa, hur skall vårt skolbibliotek användas?

Det är Läroplanskommitténs uppgift att föreslå ny läroplan för grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen, och dessutom, enligt de nya direktiv som utfärdades i december 1991, kurs- och timplaner för grundskolan. Det är ingen lätt uppgift. Jag ansluter mig gärna till Nietzsche, som i ett par förordsutkast till den tänkta boken om tyska utbildningsanstalter förklarade att han för egen del avstod från att föreslå nya kursplaner och timplaner, men "beundrar den kraftfulla naturen hos {p. 21:}den som förmår tillryggalägga hela vägen från empirins djup upp till de egentliga kulturproblemens höjder och därifrån åter ned till de torraste reglementenas och konstfärdigaste tabellverkens lågländer"[Footnot 29: Sämtliche Werke, utg. G. Colli och M. Montinari, DTV, Berlin 1980, Bd. I, s. 648 och 761). Nu skall Nietzsche inte läsas efter bokstaven. Den beundran han uttryckte var ironiskt menad. Hans föreläsningar från 1872 om de tyska lärosätenas bruk och missbruk av bildning tillhör det giftigaste man kan läsa, och det är inte troligt att han påträffat de erforderliga kraftfulla naturerna bland de ämbetsmän som utfärdade föreskrifter om undervisningens bedrivande vid de samtida realskolorna, gymnasierna och universiteten.

Inte desto mindre beskriver Nietzsches komprimerade formulering ett idealt läroplansarbete, som förenar gedigen empirisk kunskap om skolans och bildningens villkor med upphöjd reflexion över "de egentliga kulturproblemen", varur så reglementen och tabellverk (med dagens ämbetsmannaspråk: "styrdokument", dvs. läroplaner, kursplaner, timplaner etc) växer fram. Olyckligtvis händer alltför ofta att reglementena och tabellverken stjälar hela uppmärksamheten. Ett typiskt exempel är när frågan om skolans kunskapsförmedling transponeras till att gälla antal lektionstimmar meddelad undervisning i det ena eller andra skolämnet. De "egentliga kulturproblemen" — däribland bildningsfrågan, som rör principer för vad det uppväxande släktet kan och bör lära — hamnar i skymundan när organisationsrepresentanterna konkurrerar om utrymmet i timplanerna.

## 7. De grundläggande principerna

Här finns anledning att återvända till förslagen från Collège de France, som representerade en motsatt strategi, nämligen att välja utgångspunkt i en reflexion över de grundläggande principerna (eller med den svenska läroplansvokabulären: riktlinjerna) för det samlade utbildningsväsendet. Så var experimentet tänkt. Det har hittills inte varit särskilt framgångsrikt. De pågående revisionerna av den franska skolans kurs- och timplaner förefaller knappast grundade på en reflexion av det slag som Collège de France manade till 1985. Ändå hade experimentet sitt värde, genom att rikta den offentliga diskussionen mot sådana principerna för arbetet i skolan som ofta lämnas outtalade

eller till och med otänkta. Jag skall kommentera fyra principer (nedan tämligen fritt tolkade) som jag själv fann särskilt tilltalande i förslagen från Collège de France.

Mest omedelbart entusiastisk blev jag över principen att göra det historiska perspektivet till det band som förenar skolämnena (se avsnitten 1 och 6). Som bekant är skolämnenas förhållande till sådan undervisning som ordnar vetandet på tvären (i pedagogiska termer: teman, projekt, blockämnena etc) alltid ett stridsäpple i skoldebatten och i striderna mellan lärarkategorier med olika slag av intellektuella investeringar i bagaget. Kanske kan vart och ett av skolämnena behålla sina traditioner och sin egenart men ändå bindas samman om man i all undervisning ständigt väcker frågan efter de historiska villkoren för kunskapens utveckling? I samband med matematikundervisningen lär eleverna något om decimalsystemets och befolkningsstatistikens historia, i anslutning till fotbollsträningen sörjer gymnastikläraren för att de bekantar sig med betingelserna för det moderna sportbegreppets uppkomst i England. En förutsättning är att lärarna själva är väl införstådda med att kunskapsformerna (inklusive skolämnena) är historiska produkter, ett synsätt som är försummat i lärarutbildningen och i regel helt frånvarande i läromedlen.

Den pedagogiska diskussionen får inte bara handla om hur skolans goda verkningar skall främjas. Den måste också handla om hur skolans skadeverkningar kan begränsas. Den av Collège de France lanserade principen om mångfald i fråga om utbildningsvägar och framgångsmått kan tjäna som ett skydd för elever vilka i ett mer enkelspårigt system skulle erfara skolarbetet som en obruten följd av misslyckanden. {p. 22:} Principen är mer uppseendeväckande i Frankrike än i Sverige. I vårt land gives fler chanser att reparera misslyckanden, i och utanför utbildningssystemet, under eller efter skolåren. Den aktuella diskussionen om det svenska utbildningssystemets anpassning i förhållande till den europeiska integrationen borde kompletteras med en reflexion över vilka särpräglade svenska bildningstraditioner som hotas av utrotning. En sådan specialitet är de vid en internationell jämförelse goda möjligheterna att bryta vad Collège de France kallat "misslyckandenas onda cirkel". Dessa möjligheter garanteras av institutioner — folkhögskolorna, den fria folkbildningen, den kommunala vuxenutbildningen — som stått öppna för udda och "sociologiskt osannolika" människor, som nog behövs för att minska förkalkningsriskerna i hela samhällskroppens blodomlopp; på det individuella planet finns hur som helst många vittnesbörd om hur horisonterna här vidgats och ett personligt bildningsprojekt börjat ta form. När detta skrivs pågår en debatt om vilken nytta dessa institutioner gör och hur mycket statliga pengar de bör få kosta. På det politiska fältet är den ståndpunkt som vunnit dominans att bl.a. universiteten och forskningen är ännu viktigare. Fortfarande för några år sedan var styrkeförhållandena annorlunda, i skottglucken stod då ofta de utbildningar som favoriserade elever med nedärvt kulturellt kapital och egna skolframgångar i bagaget. I den utbildningspolitiska debatten rör stridsfrågorna sådant som kvalitet kontra nivellering, alternativt privilegieförsvaret kontra rättvisa, beroende på var debattören själv är placerad. Ur ett sociologiskt perspektiv kan samma strider tolkas som kraftmätningar mellan samhällets eliter. Den elit — för närvarande på defensiven — som bygger sin ställning på "organisationskapital" och har anknytning till socialdemokratin, fackföreningsrörelsen eller vissa delar av den offentliga sektorn har i en rad avseenden behov av inrättningar som ABF, fackliga studier och vissa folkhögskolor: som rekryteringsbaser, som arbetsmarknader för hängivna kärntrupper bland det egna folket, som ställen där proselyterna och deras barn får sina intressen tillgodosedda. Andra eliter, för närvarande mer offensiva, har behov av exempelvis en mer selektiv antagning till högre utbildning eller särskilda och särskiljande utbildningsalternativ inom det offentliga skolväsendet eller privata skolor vid sidan därav. Det finns en uppenbar risk för att bildningsfrågan trängs i bakgrunden om utbildningspolitiken i alltför hög grad styrs av eliternas omsorg om sin egen ställning och återväxt.

Skolan är inte den enda plats där man lär sig. Denna självklara princip har vittgående konsekvenser. Här hamnar vi i ett klassiskt pedagogiskt problem. Filantropisterna, herbartianerna och andra tenderade att sätta likhetstecken mellan bildning och undervisning, som om allt lärande av värde ägde rum i skolan. De nyhumanistiska pedagogerna, som på denna punkt gjorde uppror mot de gamla filantropisterna, intog motsatt ståndpunkt. Även om det är en vrångbild att tillskriva alla nyhumanister äsikten att den klassiska grekiska och latinska litteraturen erbjöd stoff nog, är det sant att de förespråkade en hård begränsning av undervisningsstoffet (vilket hade att göra med deras tilltro till den formella bildningens kraft, dvs. tron på att de förmågor man förvärvade genom att läsa grekerna eller träna matematik kunde användas i alla livets skiften). Progressivisterna har varit kluvna. De har å ena sidan hävdatt att skolan inte kan vara allt, utan måste ha kontakt med det omgivande samhället, å andra sidan givit de mest skiftande slag av vardagskunskap utrymme på skolschemat. När man läser det entusiastiska kapitlet om amerikanska skolor — ett aktstycke av utomordentlig betydelse för fyrtioalets import av progressivismen — i Alva och Gunnar Myrdals resebok Kontakt med Amerika [Fotnot 30: Bonniers, Stockholm 1941, s. 88—132.], undrar man hur långa skoldagar som behövs för att rymma alla de hundratals ämnen som här räknas upp, från matlagning till bokföring och bekämpning av ohyra. Nu menade författarna (det är {s. 23:} uppenbarligen Alva som här fört pennan) förstås inte att allt detta kunde ske i alla skolor, även om de imponerades av de breda kunskaper som förmedlades (och som under vistelsen i USA även kom lille Jan till del När ens son kommer hem från skolan och tar det för en självklar sak att kunna sy på maskin ... då reagerar man inte genom att fnysa åt systemet" [Fotnot 31: A.a. s. 116 f]. Men urvalsproblemet kvarstår. Redan de fjorton ämnen, som enligt Läroplanskommitténs nya direktiv från december 1991 skall ges garanterad undervisningstid, är ganska många. Ändå hade därmed tre ämnen avförts, slöjd, hemkunskap och barnkunskap, vilket förstås vållade protester. (Vi kan misstänka att ämnenas anciennitet är av betydelse för deras överlevnadschanser. Slöjd blev obligatoriskt först 1955, de övriga fick sin ställning garanterad ännu senare.)

Särskilt i fråga om skolämnenas timtilldelning men även när det gäller annat tänkbart undervisningsstoff utsätts utbildningspolitiker och administratörer för ett starkt tryck från välorganiserade grupper som gör gällande att just deras hjärteangelägenheter ovillkorligen måste beredas plats på schemat. Det är fara värt att att skolans kärnuppgifter trängs ut om särintressena och den råa organisatoriska styrkan får

avgöra. Av principen att skolan inte är den enda plats där man lär sig följer, såvitt jag kan förstå, att skolan dels bör göra det den är bra på, dels i rimlig utsträckning ge eleverna sådant som de oundgängligen behöver men svårligen tillägnar sig utanför skolan eller senare i livet. En annan slutsats är att den omdiskuterade frågan om hur effektiv skolan är inte kan besvaras så länge man blott beaktar det lärande som sker i skolan i sig; en effektiv skola är den som fungerar väl bland alla andra kunskapskällor och informationsflöden. [De sex sista orden fanns med i manuset men föll bort vid tryckningen i Ord & Bild, nr 1 1992.]

En fjärde princip som låter sig extraheras ur förslagen från Collège de France kan formuleras: lärarna skall så långt som möjligt förhindra att socialt konstituerade hierarkier av kunskapsformer och kunskapsområden blir till ett hinder för kunskapens växt. Att sådana rangskalor existerar kan en enskild lärare inte göra mycket åt. Däremot kan läraren i någon mån förhindra att de står i {p. 24:}vägen för lärandet. En elev som har lättare att lära genom praktiskt handhavande än genom bokliga studier skall inte bromsas av det sociala sakförhållandet att boklig lärdom åtnjuter högre prestige. En annan elev som lär mer av att läsa böcker än av att intervjuva lokala näringsidkare skall inte hindras av att det senare arbetssättet åtnjuter mer prestige bland vissa lärare. Det kan självfallet finnas andra skäl till att eleverna skall läsa böcker eller göra intervjuer — principen (i den svaga version jag här föreslår) avser bara det olyckliga och ibland onödiga fall då kunskapssökandet blockeras på grund av att vissa kunskapsformer eller kunskapsområden av rent sociala orsaker är lägre rankade än andra (med rent sociala orsaker avser jag utfallet av strider mellan sociala grupper).

Sådana blockeringar inträffar inte bara i skolans undervisning. Inledningsvis lämnade jag en fråga obesvarad om varför de intellektuella bryr sig så litet om skolan. En sociologisk förklaring måste beakta hur ämnen för intellektuell reflexion är inordnade i hierarkier, vilka i sin tur är beroende av styrkeförhållanden inom de fält där publicister, vetenskapsmän och andra intellektuella utkämpar sina strider. I toppen av skalan finns ämnen som är värdiga föremål för offentliga skrivelser, i botten bl.a. ämnen som är triviala eller utnötta, kort sagt icke särskiljande, och som överläts till dem som yrkesmässigt sysslar därmed, eller till partipolitiken, vardagslivets samtal, mindre ansedda journalistiska genrer etc. Skolfrågorna är ganska lågt rankade. I Sverige är det påfallande att en jämförelsevis reflekterad offentlig diskussion förs om universitetens framtid, medan de enklaste demagogiska knep är tillåtna i debatten om skolan.

## 6. Bildningstankens aktualitet

Ett slags arkeologi skulle behövas för att förstå hur dagens utbildningsväsende vilar på avlagringar från tidigare epoker. Den tidiga folkskolepedagogiken lever sitt lönnliga liv i klassrummen, exempelvis i det typiska språkliga umgänget där läraren frågar och eleverna svarar. (En naiv iakttagare kan tycka att detta mönster, vars massiva dominans påvisats i många empiriska undersökningar, är mysteriöst med tanke på att läraren {p. 25:}förutsätts veta mest och eleverna minst.) I hållningen till läroplanen fortlever rester av den tid då läraren hade ett religiöst uppdrag. Ställningstagandet till läroplanen uppfattas som en trosfråga. Under lärarutbildningen tränas kandidaterna i att bekänna sig till läroplanen. Man kunde tänka sig en mer "professionell" hållning till arbetsinstruktionen, ja kanske till och med kritiska frågor om varför denna ser ut som den gör.

I Sverige har hittills arbetet med att skapa läroplaner och kursplaner betraktats som en teknisk angelägenhet för administratörer och ämnesexperter. De som är verksamma i skolan har förväntats "förverkliga" läroplanen. Skolarbetets faktiska innehåll har dock framför allt styrts av dels tidsramarna (timplanerna, lärares tjänstgöringsskyldighet), dels de läromedelspaket som ofta utgjort ett slags översättning av de centrala kursplanernas momentindelning och förslag till undervisningsinnehåll.

Inom kort kommer en sådan ordning inte längre att vara lika självklar. Som en konsekvens av en rad riksdagsbeslut — om övergången från regelstyrning till mål- och resultatstyrning, om skolväsendets decentralisering och kommunalisering, om statsbidrag som delas ut i klump i stället för som öronmärkta konton för specificerade ändamål — kommer läroplaner och kursplaner att utformas på ett nytt sätt. De skall slå fast vad arbetet i skolan skall leda fram till, jämte vissa ansvarsförhållanden och yttre ramar. Däremot kommer de inte att detaljreglera hur undervisningen skall gå till. Samtidigt vacklar läromedelspaketens ställning. Tidigare hade läromedelsindustrin en stor, säker och lättbearbetad marknad, men den 1 juli 1991 avskaffades den statliga granskningen av läromedel, paragrafen om gävoläromedel har likaledes försvunnit, och runt hörnet väntar de elektroniska möjligheterna för lärare att på egen hand skapa skraddarsydda läroböcker. Allt detta innebär att ansvaret förpassas längre ned i systemet. Skolstyrelseledamöterna och rektorerna skall ordna de yttre omständigheterna kring undervisningen. Av lärarna förväntas att de (tillsammans med eleverna) skall välja ut och ordna undervisningsstoffet och upprätta arbetsplaner för sin egen undervisning. Lärarna får anledning att ta egen ställning till bildningsfrågan och till frågorna kring läroplaner i vidaste mening. Eleverna skall bli friare att komponera sin egen studiegång.

Om det blir så återstår att se. En mindre petig statlig styrning kommer givetvis att ersättas av annat som styr. Den kommunala administrationen kan ge de anställda rektorerna och lärarna strama tyglar. Läromedelsindustrin kan avhjälpa lärarnas beslutsnöd genom att förse dem med färdiga arbetsplaner och läromedelspaket. Betygssystemet kan så att säga bakvägen, via centrala prov, återinföra de detaljerade centrala kursplanerna. Konkurrensen mellan skolor med olika profil kan leda till en situation som den i Frankrike eller USA, där tidningarna som konsumentupplysning till föräldrarna regelbundet publicerar hitlister över skolorna, baserade på de centrala provens utfall eller hur stor andel av eleverna som klarar av intagningsproven till de mest eftertraktade högskolorna. Men det är ändå intressant att det svenska utbildningsväsendet i sin administrativa utformning aldrig varit närmare att ge skollärarna och eleverna en smula av den Lehrfreiheit och Lernfreiheit som var det nyhumanistiska universitetets adelsmärke.

Det händer annat som gör att det inte verkar alldeles utsiktslöst att försöka blåsa liv i den klassiska bildningstanken. I universitetsvärlden har den blivit alltmer gångbar i takt med den yrkesinriktade linjeorganisationens sammanbrott och den växande kritiken av högskolans "gymnasifiering". Spridningseffekter till skolans värld kan tänkas.

Det finns historiska förklaringar till att bildningsfrågan hamnade i skymundan under efterkrigstiden när den pedagogiska diskussionen kapade rötterna till pedagogikens filosofi och pedagogikens historia. Det var framför allt 1946 års skolkommision (p. 26:) som lade grunden till den skola vi levt med sedan dess. För skolkommisionen framstod det "demokratins samhälle", för vilket skolan skulle utbilda och till vilket den skulle bidra, alltigenom som en nyskapelse. Man började från år noll. Den tidigare idealistiska bildningsfilosofin och reformpedagogiken av tysk proveniens tedde sig överspelad, liksom komprometterad av nationalsocialismen. Med hjälp av tidsenlig vetenskap, främst den samtida nordamerikanska empiristiska beteendevetenskapen, skulle skolan omformas till ett vapen i kampen för detta goda samhälle. Skolans uppgifter härleddes så att säga ur föreställningarna om det politiska liv, arbetsliv och sociala liv som skulle höra det framtida samhället till.

I dag har ett planeringstänkande av så utpräglat målrational art förlorat sin legitimitet. Klassklyftorna lät sig uppenbarligen inte planeras bort. Psykologin kunde inte ersätta den filosofiska och pedagogiska reflexionen. Omvärlden framstår som så till den grad föränderlig att det förefaller utsiktslöst att så att säga deducera läroplaner eller kursplaner ur det framtida samhällsliv man väntade eller önskade sig.

Skolan får inte vara blott ett planeringsinstrument. Skulle den nöja sig med att effektuera den rådande konjunktorens krav skulle den illa fylla sitt uppdrag. Ett verksamt bildningsarbete måste bygga på seklers samlade erfarenheter — ehuru utan illusioner om återgång till "skolan förr". Att skapa en skola för alla där bildningsarbetet är huvudsak är ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits.

{p. 3:} Donald Broady är tf professor vid Högskolan för lärarutbildning, där han arbetar med utbildnings- och kultursociologi, samt forskare vid Institutionen för numerisk analys och datalogi, KTH. Senast utgivna böcker: "Sociologi och epistemologi", anmäld i Ord&Bild nr 3 1991, samt ett urval av Pierre Bourdieus texter om de intellektuella som i dagarna utkommer på Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

URL of this page: [www.skeptron.uu.se/broady/sec/p-broady-920120-bildning.htm](http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/p-broady-920120-bildning.htm)