

Donald Broady, "Bildningstankens krumbukter. Några blad ur historien från 1970-tal till 2010-tal", under utgivning (sept. 2012) i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner*, Daidalos, Göteborg.

Bildningstankens krumbukter

Några blad ur historien från 1970-tal till 2010-tal

Donald Broady

Att ordet bildning har betytt lite av varje behöver man inte bläddra länge bland källtexterna som Anders Burman och Per Sundgren häromåret samlade i *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman* för att konstatera.¹ För egen del vill jag särskilja den klassiska bildningstanken som kan uttryckas på följande vis: att bilda sig är att forma sig till något inte på förhand givet.

Det är en innebörd som förtjänar att kallas klassisk eftersom den kom att bli dominerande när ordet *Bildung* blev centralt i den filosofiska och pedagogiska vokabulären inom tyskt språkområde under sent 1700-tal och tidigt 1800-tal. Så allmänt formulerad var bildningstanken ett samlande ideal, formulerat av tänkare från Herder över Kant och Fichte till Wilhelm von Humboldt och omhuldat av många som brukar räknas som romantiker, upplysningsmän, filantropinister eller nyhumanister och som i åtskilliga andra avseenden bekrigade varandra.

Definitionen ovan är förstås i kortaste laget, bland annat för att denna självbildningstanke bara var ena halvan av saken. Friheten hade sina gränser, det gick inte an att bli vad som helst. Det klassiska bildningstänkandet inrymde också idéer om varthän människan, samhället, mänskligheten borde utvecklas. Men det revolutionerande var föreställningen att denna önskvärda utveckling åstadkommes just genom att målet inte spikas fast.

Det nedanstående är några blad ur denna bildningstankes historia under det senaste halvsekle. Syftet är att spåra förklaringar till att bildning – såväl ordet som begreppet i dess mer klassiska innebörd – i vissa perioder och under vissa betingelser hamnat på dagordningen. Det blir tre nedslag med grovt sagt tjugo års mellanrum. För att kunna berätta sådant som inte är allmänt bekant ska jag uppehålla mig vid skeenden där jag var med. Därför det självbiografiska

¹ Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman* (Göteborg: Daidalos, 2010).

anslaget. En anspråkslös övning i begreppshistoria således, grundad på egna hågkomster och inte i arkivstudier.

Nedslagen är följande. Åren kring 1970 vann det klassiska bildningsbegreppet och själva ordet *Bildung* ny aktualitet inom vänsterradikala kretsar vid de västtyska universiteten. Det handlade inte alls om ett återuppväckande. I bortåt två sekler hade bildning varit ett stående tema i den tyska utbildningsdebatten och humanistiskt orienterade forskningen, men kunde nu nyttjas i sextioåttonnas kritiska analyser av den rådande ordningen vid universiteten och i skolorna, och även som vapen i den universitets- och skolpolitiska kampen. Till skillnad från i vårt land där åtminstone i den offentliga skoldiskussionen både begreppet och ordet varit stendöda – utom förstås i sammansättningar som ”folkbildning”. Så skulle det förbli fram till mitten av 1980-talet då diskussionerna om bildning tog fart bland skolaktivister, folkhögskolelärare och en och annan doktorand och forskare.

Dock var ordet bildning fortsatt bannlyst ur den officiella svenska skoladministrativa och skolpolitiska vokabulären ända till hösten 1992 då det i ett slag blev gångbart – väl att märka enbart i skolans värld, ännu inte i diskussionen om den högre utbildningen.

Idag däremot, ytterligare tjugo år senare, är det framför allt vid universiteten och i diskussionen om universiteten som ett växande intresse för bildningsfrågan kan förmärkas. Den här antologin är ett bland många andra uttryck för denna återkomst.

I slutet av artikeln försöker jag mig på en mer generell hypotes om vad som krävs för att den klassiska bildningstanken ska aktualiseras.

Sjuttioal och åttiotal: skolaktivister och studentradikaler

Som ung skollärare, ny i jobbet och ivrig att ta reda på vad utbildning är och kan vara, blev jag omskakad när jag första gången stötte på den klassiska bildningstanken. Det var i de korta avsnitten om bildningsbegreppet – ”1700-talets största tanke” – alldeles i början av Hans-Georg Gadamer's *Wahrheit und Methode*.² Tidigare hade jag mött bildning som filosofiskt begrepp, särskilt i Hegels framställning av hur anden bär sig åt när den formar sig, men tack var Gadamer upptäckte jag dess betydelse i pedagogiska sammanhang. Bildningstanken gjorde de två senaste seklernas tänkande om utbildning mer begripligt. Den föreföll också bära på ett löfte till oss sena

² Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 3 uppl. (Tübingen: J. C. B. Mohr/Paul Siebeck, 1972 [1960]), s. 7.

tiders barn, eller snarare en uppfordran till att reflektera över vad bildning i vår egen tid kan vara. Horisonten vidgades.

Därnäst läste jag allt jag kom över av Heinz-Joachim Heydorn vars tolkningar fick vägleda fortsatt botaniserande i källorna. I Västtyskland hade Heydorn under åren kring 1970 varit viktig för att inplantera bildningsbegreppet i delar av den radikala studentrörelsen.³ Hans dragningskraft berodde inte bara på innehållet och stilen i skrifterna och föreläsningarna utan också på hans person och gärning. Dessvärre mötte jag honom aldrig i levande livet – han dog 1974, inte ens sextio år gammal – men i hans texter trädde en person fram som med sitt exempel visade att det var möjligt att vistas i skolans värld och att samtidigt tänka. Något som jag vid den tiden haft anledning att betvivla efter genomgången lärarutbildning, en gnutta inblick i den svenska pedagogikforskningen samt några års arbete i skolans värld där ingen hört talas om den princip inom den tyska bildningspedagogiken som säger att utbildningsanstalterna ska vara ställen där inte bara eleverna blir klokare utan även lärarna bildar sig.

Detta är en förklaring till att jag sög åt mig Heinz-Joachim Heydorns budskap som en svamp. Det låter sig alltså göras att vara både en tänkande människa och en praktiskt verksam skolman och utbildningsreformator. I Heydorns fall både filosof och lärarutbildare, under några år till och med lärarhögskolerektor. Både humanist skolad i tysk idealism och aktivist involverad i tidens handfasta politiska frågor. Bland mycket annat hade han varit en drivande kraft i tyska SDS (Sozialistischer Deutscher Studentenbund) långt innan denna organisation blev en plattform för sextioåttarörelsen bland studenterna – och Heydorn hängde med hela tiden, även under studentrevoltens intensivaste år. Självfallet tog aktivisterna avstånd från hans idealistiska böjelser men samtidigt intryck. Somliga bland dem blev på sitt sätt förvaltare av den klassiska bildningstanken i en ny tid. Tack vare spännvidden i sina förmågor lyckades Heydorn utforska konflikterna mellan bildning och herravälde,⁴ mellan å ena sidan tillvaratagandet av människors utvecklingspotentialer och å andra sidan de samhälleliga kraftfält vari all utbildning äger rum. Detta var ledmotivet i hans författarskap: passionen för bildning, uppfattad som frihet från

³ Heydorns talrika texter i bildningsfrågan gjordes mer lättåtkomliga i en diger postum utgåva, Heinz-Joachim Heydorn, *Bildungstheoretische Schriften*, Band 1–3 (Frankfurt am Main: Syndikat, 1980). En nyare niobandsutgåva som även innefattar skrifter i andra ämnen är Heinz-Joachim Heydorn, *Werke* (Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004).

⁴ *Herrschaft* kan också översättas med herradöme. Däremot har jag svårt för den anglosaxiska (och till Sverige inlånade) översättningen *control* som plockar bort herrarna från bildspråket. Den ännu gräsligare översättningen *power* suddar dessutom ut åtskillnaden mellan *Macht* och *Herrschaft*.

herravälde, i förening med insikter i det rådande herraväldets mekanismer och i hur hela den sociala världen är hopskruvad.

Att bildningstanken krokade i mina behov framgår av en uppsats skriven 1983 som Anders Burman och Per Sundgren tog med i sitt texturval.⁵ Att denna uppsats var så ilsken i tonen har sin förklaring.

Dåförtiden ville få i Sverige ta ordet bildning i sin mun. Detta hade länge uppfattats som urmodigt och otjänligt, utom förstås försett med lämpligt förled: ord som ”folkbildning” eller ”medborgarbildning” var gångbara medan ”bildning” ensamt signalerade en reaktionär hållning. Helt fel, tyckte jag som ansåg mig ha skådat ljuset och med den nyfrälstes hänsynslöshet tog varje tillfälle att påminna om att den klassiska bildningstanken på sin tid varit emancipatorisk och revolutionär, ett vapen i händerna på dåtidens usurpatorer, nämligen de ämbetsmän och det nya borgerskap med framtiden för sig som samlade sina krafter för att detronisera bördaristokratin, kyrkans män och stofilerna vid universiteten. Det vore förstås ogörligt att rakt av överta den två sekler gamla bildningstanken. Dess upphovsmän hade talat om Människan och menat sig själva, om allmän bildning och menat sina söners uppfostran – inte att undra på att den idealistiska tyska bildningsfilosofin när segern väl var vunnen kom att framstå som ett försvar för de privilegierades privilegier. Ändå tillhör den klassiska bildningstanken det västerländska tänkandets mest betydande erövringar, och uppgiften idag är att ta reda på vad bildning i vår tid skulle kunna innebära. Detta försökte jag agitera för i olika sammanhang. Ett arrangemang i Folkets hus i Stockholm anordnat av LO har fastnat i minnet, liksom en del sammankomster på folkhögskolor och liknande. Mottagandet var blandat. På sina håll var antipatin mot det gamla bildningsbegreppet påtaglig. Redan ordet bildning uppfattades som dels antikverat, dels ett förtryckarinstrument. Mer positivt stämde var i synnerhet skolaktivister och folkhögskolelärare med hemhörighet inom utlöpare av den europeiska reformpedagogiska rörelsen i vilken drag av den klassiska bildningstanken levt vidare under 1900-talet.

Det som gjorde mig så förbannad att jag var tvungen att skriva den nämnda uppsatsen var en intervju i *Svenska Dagbladet* den 28 augusti 1983 där tidningens politiske kommentator Bertil Östergren lät en ung politiker komma till tals som nyligen övertagit ansvaret för Moderata samlingspartiets skolpolitik. Dessförinnan hade han varit mest bekant som kampanjgeneral för

⁵ Donald Broady, ”Om bildning och konsten att ära”, *Kritisk utbildningstidskrift*, vol. VIII, nr 35-36, 1984, s. 4-15. Omtryck i Burman & Sundgren (red.), *Bildning*, s. 359-378. Denna och andra av mina texter som nämns nedan finns tillgängliga i digital form från www.skeptron.uu.se/broaday/sec/archives.htm.

linje 1 i kärnkraftsomröstningen. Han hette Per Unckel och framförde i intervjun åsikten att det ägt rum ”en allmän klimatförändring i samhället, som omfattar föräldrar, lärare och elever. Den värsta släpphantheten har gett vika för ett mer klassiskt bildningsideal”.

Detta är uppochnedvända världen, tänkte jag. Att förse ett bildningsideal med epitetet ”klassiskt” borde rimligen innebära en hänvisning till innebörden – nämligen människans strävan att forma sig till något som inte är föreskrivet i förväg – under den period då bildningsbegreppet växte fram och etablerades. Men Unckel menade tvärtom. Han lovprisade de strömningar i den svenska skoldebatten från och med slutet av 1970-talet som pläderade för raka motsatsen till den klassiska bildningstanken. Lärare ska lära ut det lärare lärde ut förr, fast mera, löd budskapet i sammandrag. Med ”förr” avsågs 30-talet, 40-talet eller 50-talet, vanligen precis den tid då debattörens egen skolgång inträffade. Om ordet bildning någon gång förekom var det i betydelsen bildningsgoods, skafferikunskaper, fixt och färdig stoff att inmundigas av fogliga elever – stick i stäv med den klassiska bildningstanken som understrukt den aktiva sidan av saken, människans förmåga att bilda *sig*, att forma *sig*.⁶

Från och med senare hälften av 1980-talet kom även i Sverige ordet bildning, jämte bildningstanken i dess klassiska form eller i besläktade mer sentida skepnader, i bruk bland vissa skollärare och akademiker som ifrågasatte de rådande sätten att förstå utbildning – låt vara att diskussionerna fördes mer lågmält och inom trängre cirklar än i Tyskland. Alltjämt var bildning en oanvändbar glosa i den bredare svenska utbildningsdebatten och inom det politiska fältet. Fram till hösten 1992.

Tidigt 1990-tal: Läroplanskommittén

Det går att på dagen fastställa tidpunkten då ordet bildning efter att ha varit frånvarande i decennier återvann legitimitet i den skolpolitiska och skoladministrativa vokabulären. Skiftet

⁶ Dessa strömningar i skoldebatten, vilka i Sverige gjorde sig påmind på allvar först omedelbart innan decennieskiftet 1980, hade samtidiga motsvarigheter i andra länder, rörelser med slagord som *Mut zur Erziehung* i Tyskland och *back to basics* och senare *excellence in education* i USA samt de debattörer som i Frankrike kallades *les restaurateurs*. Måltavlan för kritiken var progressivismen och den kur som anbefalldes var en återgång till skolan sådan som den var förr. Således ett helt annat slags kritik än den som tidigare under 70-talet från vänster attackerade de sentida individualistiska och psykologiserande versionerna av progressivism utan att för den skull fördöma allt som luktade reformpedagogik. (Ett försök till sociologisk förklaring av dessa strider om progressivismen finns i Donald Broady, ”Skolan, medelklassen och statsprogressivismen”, *Kritisk utbildningstidskrift*, nr 142-144, 2011, s. 73-89.)

inträffade den 9 september 1992. Då överlämnades Läroplanskommitténs huvudbetänkande betitlat *Skola för bildning* till utbildningsministern Beatrice Ask.⁷ Det var en nära femhundraårig pjäs som nog inte särskilt många tog del av i detalj, men ibland inträffar som bekant att titlar läses och sätter avtryck. Det hände i detta fall.

Om titeln blivit en annan – vilket mycket väl kunnat inträffa, ”Skola för bildning” tillkom på sluttampen strax innan publiceringen – hade skiftet i det officiella språkbruket dröjt och kanske uteblivit. Nu blev verkningarna nästan momentana. Ordet bildning blev gångbart i de mest oväntade sammanhang. Åtskilliga kommuner döpte om sina organ för styrning och förvaltning av bland annat förskolan och skolan till något med ”bildning” i namnet. Det vore en uppgift för specialister inom *Begriffsgeschichte*-gebitet att reda ut hur glosan ”bildning” rörde på sig och hur begreppet transformerades.

Jag saknar förstahandskännedom om tillkomsten av titeln ”Skola för bildning” som jag såg för första gången på framsidan då betänkandet utkom av trycket. Jag hade medverkat i läroplanskommittén endast under dess första år, som halvtidsförordnad expert från mars 1991 till och med januari 1992. Redan innan dess hade jag varit en smula inblandad eftersom min mentor och handledare Ulf P. Lundgren som var utsedd att leda kommittén invigde mig i somliga av sina planer, vari ingick att göra läroplanskommittén till en snillekommitté med Stora uppfostringskommittén 1825–1828 som förebild. Följaktligen satt Ulf och jag i december 1990 och gjorde en lista över tänkbara ledamöter. Jag har kvar namnen Lars Furuland, Tor Ragnar Gerholm, Lars Gyllensten, Sven-Eric Liedman, Sara Lidman, Astrid Lindgren, Olle Kåks, Ingvar Lindqvist, Sven Lindqvist, Kari Marklund, Bengt Nerman, Stig Strömholm, Rolf Torstendahl och Gunnel Wallquist. Dessa planer överlevde inte mötet med de politiska och administrativa realiteterna. I Sverige föreföll tiden förbi då folkuppfostringsfrågan hade sin självklara plats i det kvalificerade offentliga samtalet och förutsattes engagera samtidens stora andar.

I Frankrike där man är desto mer förtjust i snillekommittéer hade några år tidigare presidenten Mitterrand givit professorskollegiet vid Collège de France i uppdrag att utarbeta ”Förslag till framtidens utbildning”. När förslagen överlämnades 1985 framträdde upphovsmännen som ett kollektiv bestående av samtliga professorer vid Collège de France, vilket var unikt. Det hade inte varit någon lätt uppgift för Pierre Bourdieu, som ansvarade för redigerandet, att jämkna ihop kollegernas disparata vetenskapliga och politiska ståndpunkter till

⁷ *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*, SOU 1992:94.

något vettigare än de vanliga honnörsorden och truismerna. Resultat var ganska lyckat, tyckte jag. I synnerhet tre av förslagen var tänkvärda. Ett innebar att göra historiska perspektiv till det som knyter samman alla skolans ämnen. Ett annat förslag var att främja en mångfald av alternativa utbildningsvägar och framgångsmått, varigenom de etablerade eliterna berövas sitt monopol på de mest profitabla banorna genom utbildningssystemet och det högst värderade utbildningskapitalet. Ett tredje förslag var att förhindra att socialt konstituerade hierarkier av kunskapsformer och kunskapsområden blir till hinder för kunskapens växt.⁸ Tillsammans med ett par kamrater översatte jag hela skriften till svenska som ett underlag till Läroplanskommittén.⁹

Förslagen från Collège de France tjänade även som inspiration när jag i december 1991 försåg Läroplanskommittén med ett utkast till läroplanens mål och riktlinjer omfattande en enda sida. Att en läroplan kunde och borde vara kortfattad motiverade jag med att den inte behöver stipulera några egna mål (se nedan om målrationalitetens osunda dominans). Bättre är att hänvisa till befintliga mål i Skollagen, Förenta Nationernas förklaring om de mänskliga rättigheterna, 1990 års konvention om barnens rättigheter och så vidare. Efter ett knippe dylika hänvisningar innehöll mitt utkast till läroplan ett avsnitt av följande lydelse.

Verksamheten i skolan skall bedrivas så, att var och en som arbetar i skolan strävar mot de ovan angivna målen och försvarar och främjar de ovan angivna värdena. För att det skall uppnås skall skolarbetet ske i enlighet med följande principer.

Arbetet i skolan skall utformas så

- att den allsidiga utvecklingen av elevernas förmågor främjas;
- att man respekterar att det existerar många och olikartade vägar till kunskap;

⁸ Det tredje bland de nämnda förslagen behöver kanske exemplifieras för att bli begripligt. Principen är välkänd från vetenskapssociologin à la Bourdieu. Somliga föremål för forskningen värderas högre och andra lägre, vilket smittar av sig på hur forskningen – och forskarna – värdesätts. Till förfång för vetenskapens autonomi. För att ta ett hemsnickrat exempel: att universitetshistoria är ett noblare område än förskolornas historia är lätt att konstatera. Jämför bara vad som skrivs om förskolor med alla gedigna verk i den universitetshistoriska genren författade av välrenommerade historiker världen över. Här finns anledning att misstänka att den socialt konstituerade rangordningen mellan *föremålen* för forskningen fått styra hierarkierna inom det vetenskapliga fältet, vilket i så fall är ett symptom på brister i vetenskapens autonomi – för att tala med Nietzsche: ett symptom på att vetenskapen inte förmår sätta sina egna värden. Vilket kan förhindra utforskandet av objekt som är av stort vetenskapligt intresse men lågt rankade socialt sett. Så formulerad var principen som sagt inte ny. Det nya när den dök upp i förslagen från Collège de France var att den överförts från vetenskapssociologin till utbildningspolitiken.

⁹ *Propositions pour l'enseignement de l'avenir, élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France* (Paris: Collège de France, 1985). Den översättning till svenska (av Barbro Berg, Donald Broady och Johan Öberg) som färdigställdes i april 1991 som ett underlag till Läroplanskommittén publicerades i utdrag i *Ord & Bild*, nr 1 1992, s. 27-32 och i sin helhet som en bilaga i *Skola för bildning*, s. 371-393. I en annan av bilagorna berättas om förutsättningarna för tillkomsten av förslagen och den efterföljande diskussionen i Frankrike, se Donald Broady, "Efterord till den svenska översättningen av förslagen från Collège de France", *Skola för bildning*, s. 394-401.

- att man så långt som möjligt förhindrar att den sociala hierarkiseringen av kunskaper och kunskapsområden blir till ett hinder för kunskapens växt;
- att eleverna bibringas en historisk förståelse av kunskapens utveckling, varigenom det historiska perspektivet blir det som förenar undervisningen inom olika ämnesområden;
- att skolan i första hand gör dels det den är bra på, dels det som eleverna behöver men förmodligen inte erhåller på annat sätt;
- att elevers särskilda behov tillgodoses;
- att ingen elev behöver erfara skolarbetet som en följd av misslyckanden, varför många olika mått på framgång behövs.

Det behöver kanske inte sägas att läroplanen och kursplanerna som några år senare tillkom i förlängningen av Läroplanskommitténs insatser var av helt annat slag. Där fanns det gott om mål.

Bildning versus målrationalitet

Med ytterligare ett underlag till Läroplanskommittén, ”Bildningsfrågan – ett återupplivningsförsök”,¹⁰ senare inkluderat i slutbetänkandet *Skola för bildning*, hade jag ett alldeles bestämt ärende. Avsikten var att fästa uppmärksamheten vid att den sorts målrationalt tänkande som börjat bli allt mer förhärskande inom skolväsendet var oförenligt med den klassiska bildningstanken. Detta budskap var det knappast någon som uppfattade eller brydde sig om i diskussionerna som följde på utgivningen av *Skola för bildning*. Jag tyckte att det var besynnerligt att nästan ingen verkade notera att betänkandet bågade av motsättningar: å ena sidan återknytandet till den klassiska bildningstanken – som i ett pedagogiskt perspektiv innebär att den lärare som ställer upp ett mål och leder sina elever dit och bara dit, har misslyckats – och å andra sidan det målrationalt tänkande som genomsyrade det mesta av betänkandet och präglade hela den pågående omdaning av skolväsendet. Kanske hade målrationaliteten blivit så hegemonisk att den fungerade som doxa, som det självklart rätta sättet att tänka.

I själva verket ingick att befästa målrationalitetens hegemoni i Läroplanskommitténs uppdrag, vilket framgick med önskvärd tydlighet redan av direktiven där ordet mål förekom

¹⁰ Slutversionen av detta underlag överlämnades till Läroplanskommittén årsskiftet 1991/1992 och publicerades först som Donald Broady, ”Bildningsfrågan – ett återupplivningsförsök” i *Ord & Bild*, nr 1 1992, s. 3-26, därefter obetydligt redigerad som en bilaga ”Bildningstraditioner och läroplaner”, *Skola för bildning*, s. 347-370.

femtio gånger på ett fåtal sidor.¹¹ Det politiska sammanhanget var den av riksdagen strax innan kommitténs tillkomst beslutade övergången till ”mål- och resultatstyrning” av skolväsendet.¹² Det var en våg som svepte över statsförvaltningen och för skolans del innebar decentralisering och kommunalisering, kursplaner som var mindre detaljstyrande och i gengäld lokala arbetsplaner som förväntades få stor effekt, gåvoläromedelsparagrafens avskaffande och den statliga läromedelsgranskningens upphörande – allt detta och mer därtill innebar sammantaget ett farväl till den dittillsvarande så kallade regelstyrningen.¹³

Så länge den begränsades till statliga, kommunala och skolledningsnivåer var denna nya mål- och resultatstyrning inte helt oförenlig med klassiska bildningsambitioner. Den skulle innebära en övervakning av att befattningshavare på dessa nivåer skötte sina åligganden, uppnådde föreskrivna mål och åstadkom tillfredsställande resultat. På så vis skulle styrningen ske inte genom regelverk utan via underhandskontroll eller efterhandskontroll av uppnådda resultat i relation till målen. Till skollärarna däremot utlovades större frihet och mer eget ansvar. Dessa skulle inte längre vara underkastade detaljerade kursplaner eller prefabricerade läromedelspaket utan tillåtas undervisa efter eget huvud i samverkan med varandra och med eleverna. Den som var optimistiskt lagd – som jag själv dåförtiden – kunde skönja möjligheter till ökad autonomi för lärarkåren. Vänner av det nyhumanistiska bildningsidealet kunde hoppas på ett ökat mått av *Lehrfreiheit* och *Lernfreiheit*.

Dock skulle det snart uppdragas att mål- och resultatstyrningen ingalunda gjorde halt vid dessa överordnade nivåer utan utsträcktes nedåt i systemet där den rammade lärarna, eleverna och förutsättningarna för undervisningen, och därmed kolliderade med den klassiska bildningstanken. Ulf P. Lundgren – som i olika sammanhang och inte bara i sin egenskap av Läroplanskommitténs ordförande var en central aktör bakom införandet av målstyrning i skolans värld – har i efterhand vittnat om sin besvikelse över hur det hela avlöpte:

¹¹ Dir 1991:9, ”Mål och riktlinjer m.m. för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet”. I propositionen ett par år senare som byggde på kommitténs betänkande förekom ”mål” bortåt trehundrafemtio gånger, och närmare sjuhundra gånger om alla bilagorna räknas in. Prop. 1992/93:250, ”Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan, och särvtux”.

¹² Prop. 1990/91:17, ”Ansvaret för skolan”.

¹³ Den tidigare statliga regelstyrningen hade när det gällde skolundervisningen skett medelst två olika mekanismer. För det första styrdes undervisningen av detaljerade kursplaner, eller snarare av de läromedelspaket vilkas uppläggning kalkulerats på kursplanerna. Makten över innehållet var samlad hos ett slags karteller av tjänstemän vid Skolöverstyrelsen, lärarnas ämnesföreningar och läromedelsförlagen som producerade såväl kursplaner och läromedel. För det andra reglerades tiden. Timplanerna föreskrev ett visst antal veckotimmar i ett visst skolämne, och lärarnas undervisningsskyldighet definierades i termer av minuter meddelad undervisning i givna skolämnen. Den nya målstyrningen innebar att målen lades fast och måluppfyllelsen kontrollerades, medan de berörda gavs frihet att välja vägen dit.

Min tanke var att systemet skulle målstyras men inte individerna i det. Målstyrning handlade för mig i hög grad om att slå vakt om likvärdigheten, att chanserna inte skulle vara alltför beroende av vilken skola eleverna hamnade i. Tanken var inte att ta bort de enskilda individernas möjligheter att bilda sig i systemet. Det här missförstods, vilket hade att göra med att målstyrningen kom att kopplas till betygssystemet som i sin tur är kopplat till individer. Hela idén med målstyrningen av skolan var att den skulle kopplas till utvärdering av systemet, inte till kontroll av individer. [...] Det var det som gjorde att jag inte kunde stanna kvar som generaldirektör för Skolverket. Jag var alltså erbjuden att fortsätta ett tag till men ville inte, på grund av att det här med inspektörerna kom in. Man riktade inte in sig på systemet utan på individerna. Betygssystemet blev den stora katastrofen. I och med betygssystemet kom målstyrning att uppfattas som resultatstyrning på individnivå. Det borde inte vara så, om man tittar på riktlinjerna i läroplanerna så handlar det ju om att få lokala politiker och skolledare att inse att de hade ansvar för likvärdighetsfrågor, inte för att enskilda elever skulle nå förutbestämda mål.¹⁴

Om vi lämnar styrningsfrågorna och återvänder till den pedagogiska bildningstankens kärna är det tydligt att målrationaliteten under hela efterkrigstiden tillåtits tränga ut andra former av rationalitet ur diskussionen om skolan. Redan 1946 års skolkommision, som lade grunden till enhetsskolan och grundskolan, andades en gränslös tilltro till den målrationala modellen, det vill säga: formulera först mål för verksamheten, identifiera sedan medel (undervisningsmetoder, förhållningssätt, stoff) vilka kan förväntas leda fram till dessa mål och, slutligen, jämför de på förhand uppställda målen med de äntliga resultaten.¹⁵ I synnerhet förlitade sig Skolkommisionen på att den psykologisk-pedagogiska forskningen i takt med att den betade av område efter område skulle leverera de slutgiltiga recepten för ett lyckosamt skolarbete.¹⁶ De trosföreställningar som ligger till grund för dagens evidensbaseringsrörelse är lätt igenkännliga.

¹⁴ ”Hela havet stormar – om skolpolitikens förvandlingar”, Ulf P. Lundgren intervjuad av Donald Broady, *Ord & Bild*, nr 3-4 2006, s. 12.

¹⁵ ”Att målsättningen kommer i centrum för uppmärksamheten, kan stimulera den pedagogiska utvecklingen. En effektiv undervisning kräver nämligen en noggrann analys av studiemålen, en undersökning av vilken utformning av skolarbetet som lättast leder till de uppställda målen, och en ständig jämförelse mellan målsättning och i praktiken uppnådda resultat.” *1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*, SOU 1948:27, s. 85.

¹⁶ ”De bästa anvisningarna om vilka vägar som leder till de uppställda studiemålen lämnar den vetenskapliga forskningen och den praktiska försöksverksamheten. Den psykologiska och pedagogiska forskningens ord bör tillmätas en avgörande betydelse i fråga om problem, där omfattande och noggranna vetenskapliga undersökningar hittills hunnit genomföras. [...] Eftersom så många pedagogiska problem ännu ej grundligt behandlats av forskningen, och eftersom ännu motstridiga resultat föreligger på flera områden, har det givetvis icke varit möjligt att på mer än ett begränsat antal områden nå fram till av forskningen

Ett av syftena med mitt underlag till läroplanskommittén var att demonstrera att skolideologer av olikartad bekännelse – till vänster och till höger på den politiska skalan, progressivister och anti-progressivister, de som månat om medborgarfostran och de som värnat kunskapsförmedlingen – förenats av en stark tilltro till den målrationala modellen. I detta avseende har senare års brytning med den socialdemokratiska och statsprogressivistiska skolan inte alls varit så djupgående som förnyarna gärna vill ge intryck av.

Min uppfattning är att det varit till fördärv att den målrationala modellen blivit allenarådande. Det finns ju andra sorters rationalitet. Även om resonemanget blir lite fyrkantigt kan Max Webers klassiska indelning vara till ledning. Weber räknade med 1. målrationalitet, där man förväntar sig att vissa medel ska leda till vissa mål som man ställt upp på förhand; 2. värderationalitet, som innebär en tro på att förhållningssätt i sig har etiskt, estetiskt, religiöst eller annat egenvärde, oavsett om handlandet är framgångsrikt eller ej; 3. det känslobetingade handlandet, som så att säga är sitt eget mål; samt 4. det traditionsbundna handlandet, som bygger på vanor.¹⁷ Känslomässigt handlande, spontana reaktioner som bygger på människors egna sympatier och antipatier, lär ingen skolreform i världen kunna utrota. Däremot kan en skolpolitik och en skoldebatt som endast erkänner målrationala argument göra det svårt att tala om, eller ens få syn på, andra grundvalar för handlandet. Somligt gör jag inte för att uppnå mål utan för att jag omfattar bestämda värden. Annat gör jag för att jag själv eller medmänniskorna brukar göra så. Då är mitt handlande traditionellt grundat, för att tala med Weber. Ibland bara av slentrian men inte sällan av goda skäl. I skolans värld har trycket ökat på att sagt varje handling ska rättfärdigas med målrationala argument. Därmed blir det illegitimt att hänvisa till värden och traditioner.

Tag en skollärare som tror på sitt sätt att undervisa. För att i mer offentliga sammanhang försvara denna tro tvingas hon eller han att först peka ut ett mål (goda resultat på det centrala provet i engelska, att eleverna blir mindre främlingsfientliga, eller vad det nu kan röra sig om), och sedan göra gällande att det egna sättet att undervisa fungerar som ett medel för detta måls uppnående. Alternativa sätt att argumentera framstår som otillåtliga. Det duger inte att hänvisa till värden, inte ens till oförytterliga värden i stil med att en human hållning till elever och andra

underbyggda resultat. [...] Principen om en fortskridande skolreform bör innebära, att samtliga stadgor, planer och anvisningar inom skolväsendet göres lätt reviderbara, så att de kan modifieras i enlighet med vad kommande forskningsresultat och praktisk erfarenhet visar vara önskvärt." *1946 års skolkommissons betänkande*, s. 86f.

¹⁷ Se t.ex. Max Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, 5 uppl. (Tübingen: J.C.B. Mohr/Paul Siebeck, 1982 [1922]), s. 565.

medmänniskor äger ett värde i sig oavsett vilka de påvisbara resultaten är. Inte heller duger det att hänvisa till traditioner, vilket så länge skolor funnits torde ha varit ett utomordentligt verksamt sätt att föra den pedagogiska diskussionen framåt. Självfallet är inte heller dagens lärare främmande för traditionsargument. I sin dagliga gärning litar de till sina erfarenheter av vilket slags undervisning som är fruktbar och låter sig inspireras av hur man brukar göra vid någon annan skola, utan att bekymra sig om precis vilka medel som leder till precis vilka mål – men för att utåt och uppåt rättfärdiga valet av undervisningsmetod och undervisningsinnehåll fordras en argumentation i termer av mål och medel. Därmed utarmas den pedagogiska diskussionen, kanske också det pedagogiska tänkandet och i värsta fall det pedagogiska handlandet.

Min tanke med underlaget till Läroplanskommittén var att bildningstanken kunde tjäna som ett korrektiv till målrationalitetens envælde. I den pedagogiska vokabulären behövs ord såsom ”bildning”, ”erfarenhet”, ”konst”, ”kunskap”, ”intresse” som bevarar förbindelserna med de aktiva verben bilda, erfara, kunna, göra sig bekant med, intressera sig för, ord som låter oss att tala om lärande som en verksamhet vilken inte låter sig reduceras till medel för uppnående av mål. Jag envisades också med att plädera för andra sätt att styra än att stadga vilka studieresultat elever ska uppnå och vilka önskvärda attityder de ska bibringas. Ett alternativ till sådana målkriterier vore att föreskriva grundläggande förutsättningar för arbetet. På en skolas ledning skulle kraven kunna ställas att varje elev med behov därav garanteras minst ett par hyllmeter utrymme för sitt arbetsmaterial i närheten av sin arbetsplats, minst en hel dag per vecka då han eller hon får vara ifred och syssla med en sammanhängande arbetsuppgift, och så vidare. Dessa och liknande förslag vann inget gehör. De var för övrigt orealistiska redan från början eftersom enligt den nya ordningen kommunerna och inte staten råder över undervisningens praktiska förutsättningar.

Nutid

När detta skrivs, tjugo år efter Läroplanskommitténs betänkande, är ordet bildning återigen försvunnet ur skolväsendets styrdokument¹⁸ och ur den offentliga skoldebatten. Renässansen var av kort varaktighet.

¹⁸ Jfr Johanna Ringarps kapitel i den här antologin.

I ett oförmodat sammanhang har ordet dröjt kvar, nämligen i den kommunala administrationens klassifikationer. I Uppsala där jag har min arbetsplats har kommundelsnämnderna, socialnämnden, nämnden för frivillig utbildning, kulturnämnden samt fritidsnämnden lagts ned och ersatts av Styrelsen för vård och bildning. Den förvaltningsorganisation under vilken kommunens skolor, vårdinrättningar, bibliotek och teatrar med mera sorterar bär namnet Vård och bildning. En snabb sökning på webben ger besked om att verksamhetsområdet ”Bildning och arbete” finns i Båstads kommun, ”Bildning” i Eda kommun, ”Bildning och kultur” i Finspångs kommun och ”Bildning fritid och kultur” i Härjedalens kommun. En ”Bildningsförvaltning” har man bland annat i Avesta kommun, i Lilla Edets kommun (där dessutom en tjänsteman tituleras bildningschef) och i Örnköldsviks kommun. En ”Bildningsnämnd” förekommer i Linköpings kommun, Sunne kommun och Motala kommun. I den sistnämnda kommunen finns dessutom en stabsfunktion vid namn ”Verksamhetskontoret Bildning” om vilken sägs att den ”servar våra olika enheter med personalfrågor, ekonomi och barnomsorgsplaceringar”. Onekligen en bit bort från den klassiska bildningstanken.

Bildning, som ord och som diskussionstema, är för närvarande högst levande i debatten om den högre utbildningen. Så var inte fallet för tjugo år sedan. En förklaring till återkomsten är säkerligen att argument i termer av bildning kan brukas av motståndarna till den pågående omstöpnings av universiteten. Att framhålla universitetens roll som bildningsanstalter är ett sätt att säga att dessa bör vara något annat och mer än motorer för ekonomisk tillväxt, leverantörer av den arbetskraft som arbetsmarknaden efterfrågar och inrättningar för moralisk fostran i enlighet med rådande politiska agendor. Hänvisningar till bildningsuppdraget tjänar dessutom som argument mot ett resursfördelningssystem och en forskningspolitik som favoriserar kortsiktig nytta och alldeles särskilt missgynnar humanistiska ämnen och intresseområden. Det finns uppenbara paralleller till situationen i Västtyskland åren kring 1968 och strax därefter då ett avdammat begrepp *Bildung* tjänade som vapen i händerna på lärare och studenter som bjöd motstånd mot den tidens teknokratisering av universiteten.

I den nu pågående motståndskampen vid svenska universitet har på sistone ytterligare ett begrepp dykt upp, *liberal arts*, som socialt sett verkar fylla ungefärligen samma funktion som begreppet bildning. Motståndarna är gemensamma. Dessutom finns likheter mellan å ena sidan den variant av den angloamerikanska *liberal arts*-traditionen som låter naturvetare stifta

bekantskap med humaniora och tvärt om, å andra sidan det humboldtska idealet om den allsidiga harmoniska utvecklingen av människors skilda förmågor. Medan den fåra inom *liberal arts*-traditionen som brukar kallas ”*Great Books*” kan sägas utgöra en antites till den klassiska bildningstanken.

I den artikel om bildning som jag skrev 1983 vågade jag mig på en förutsägelse:

Min gissning är att nu, när det allmänt formulerade och något innehållstomma kravet att skolan skall lära ut kunskaper tycks ha spelat ut sin roll, denna nyliberala strömning i stället kommer att ange tonen även i den svenska skoldebatten. Släpp skolorna loss för ett skapande Sverige! Låt hundra blommor blomma! Experimentera! Låt eleverna ”välja” skola efter håg och fallenhet, låt skolorna specialisera sig, låt oss få inte bara sjung- och bandygymnasier, utan skolor som är bäst på dataundervisning, språk, förberedelse för Handelshögskolan eller Teknis! [...] Jag gissar att ”mångfald”, ”kreativitet”, ”initiativ”, ”fantasi”, ”företagsamhet”, ”innovatörsanda”, ”individen”, ”valfrihet”, ”frihet” kommer att bli vanliga honnörsord i skoldebatten. [...] I Sverige idag är det SAF som talar om skolreform. Kanske är SAFs entreprenörsanda en åttiotalsversion av den borgerliga frihets- och bildningstanken? I så fall har högern i vårt land lyckats fånga upp den klassiska självbildningsidé som blev herrelös i och med att pedagogikens rötter i filosofin klipptes av.¹⁹

När det gällde idéerna och vokabulären kom mina föraningar att besannas. Språkbruket förändrades i förmodad riktning (vilket inte var svårt att gissa, jag antog helt enkelt att den svenska skolideologin som vanligt med några års fördröjning skulle följa den amerikanska där nyliberala tongångar börjat bli dominerande). På ett annat plan tog jag miste. Jag föreställde mig att den klassiska bildningstankens återuppståndelse i nyliberal skrud skulle utgöra ett ideologiskt skifte, en införsel av ordvändningar och tänkesätt hämtade från marknadsekonomin värld, men inte mer än så. Det föll mig inte in att skolväsendet framöver skulle komma att underkastas den reala marknadsekonomin logik, att skolor i offentlig ägo skulle hantera elever som kunder och andra skolor drivas som vilken som helst annan privat affärsverksamhet. Om sådana farhågor hade yppats då, i början av 1980-talet, hade jag avfärdat dem som fantasifulla konspirationsteorier.

¹⁹ Broady, ”Om bildning och konsten att ära”, s. 6 och 8.

Till skillnad från vid universiteten, där som nämnts åtminstone vissa motståndsnästen skapats, verkar den klassiska bildningstanken effektivt bortträngd i skolans värld. Balansen har tippat än mer åt det målrationella hållet. De enskilda skolorna måste leva upp till målet att dra till sig elever i tillräckligt antal och av rätt sort (och undvika rekrytering av elever av fel sort). Andra mål är av närmast företagsekonomisk natur. Även undervisningen underställs mål av varjehanda slag. Om små barn förr hälsades av lärare som berättade att den här terminen ska vi syssla med Sveriges geografi som är kolossalt spännande, möts de idag inte sällan av lärare som visar upp kursmålen. Och fastän eleverna rimligen vet mindre än lärarna om vart undervisningen kan tänkas leda, åläggs de att åtminstone formellt delta i att bestämma målen för sitt eget arbete. Fostran i målrationellt tänkande sätts in tidigt. Högre upp i årskurserna krävs betydande exegetiska ansträngningar av lärare, elever och föräldrar som ska tolka kursplanernas målkriterier, det vill säga hierarkierna av kunskapskrav och de därtill knutna betygsnivåerna.

I andra änden av utbildningssystemet blir forskningen allt mer målstyrd. När vetenskapssociologerna för trettio år sedan började observera livet i laboratorierna uppfattades det som pikanta avslöjanden att det förekom att forskare inte forskade först och offentliggjorde resultaten sedan utan vände på tågordningen, det vill säga begynte med att räkna ut vilka slags paper som lönar sig bäst att försöka få publicerade i vilka tidskrifter eller accepterade vid vilka konferenser, varefter de organiserade forskningsinsatser som snabbast, säkrast och mest kostnadseffektivt förde till detta mål. Ett sådant förhållningssätt är inte längre skambelagt. Det premieras i de bibliometriskt baserade system för kvalitetsmätning, meritvärdering och resursfördelning som universiteten nu inför i rask takt.

Dock leder det mest målrationella handlandet inte alltid till det mest profitabla utfallet. I synnerhet inte när vi har att göra med de symboliska tillgångarnas ekonomi. Där står striderna om sådant som vetenskapligt renommé eller utbildningskapital. Spelreglerna är annorlunda än på de marknader där varor och tjänster köps och säljs. I vetenskapens eller elitutbildningarnas värld bestraffas den som alltför oförblommerat flaggar med sitt egenintresse, den som gör allt annat till medel för att erövra publiceringspoäng eller höga betyg och prestigefyllda examina. En riktigt duktig elev eller student förutsätts klara av annat och mer än vad som definieras av pensum och betygsriterier. En forskare vinner legitimitet och anseende genom att uppvisa en särskild sorts *illusio*, med Bourdieus term, en hängivenhet eller energi som gör spelet värt att spela även när de

världsliga belöningarna uteblir. De legitima drivkrafterna är nyfikenheten och kärleken till vetenskapen, sanningen, demokratin, mänskligheten.

De nämnda bibliometriska teknikerna är ett intressant exempel på risken för att en långt driven marknadsiering blir kontraproduktiv för universiteten och även för individerna. Min gissning är att den pågående omläggningen av meriteringssystemen kan visa sig vara en fälla gillrad för unga forskningsinriktade humanister och somliga samhällsvetare, och i synnerhet för dem med svagt akademiskt kapital. Möjligen kan mängden refereegranskade artiklar i *journals* representerade i nordamerikanska publikationsdatabaser fungera som mått på någonting av relevans för den som tänker sig en yrkesbana som utredare eller inom något av universitetens mainstreamområden. Och lärosätenas administratörer söker självfallet förmå alla forskare att bidra med maximalt antal poäng inom det för ögonblicket gällande systemet. Men vinningen kan visa sig kortsiktig – en universitetets motsvarighet till kvartalskapitalismen i näringslivet – bland annat för att en alltför tidig och alltför ensidig satsning på de amerikanska publikationsdatabaserna stänger vägen till det slags akademisk bana för vilken avantgardet är startpunkten. Min gissning är att om tio eller femton år ett antal lättviktiga artiklar i amerikanska *journals* knappast kommer att avgöra om en forskare ges chans att få syssla med mer autonom forskning. Betydligt mer symboliskt kapital ackumuleras av den som varit delaktig i forskningssammanhang där nya vägar banats, vilket bland mycket annat innebär att ha publicerat sig i fora utanför allfarvägarna. Så tro inte att bildningstanken är passé.

Resonemanget gäller i mindre grad naturvetenskap, teknikvetenskap, medicin och de regioner inom samhälls- och beteendevetenskaperna där någorlunda stabila hierarkier mellan tidskrifter existerar och citeringsmönstren är något mer lättolkade. Men dylika rankningsförfaranden vinner insteg inom annan samhällsvetenskap och även humaniora, vilket resulterar i det slags härmning som biologerna kallar mimikry. Vetenskapligheten reducerad till efterlikning av den yttre apparitionen, som den svart- och gulrandiga bakkroppen som får vissa blomflugor att likna getingar. Fast utan gadd.

Bildningstanken är fruktbarande enbart i sammanhang där tillräcklig autonomi råder

Till sist en hypotes: den klassiska bildningstanken är fruktbarande enbart i sammanhang där tillräcklig autonomi råder.

Den fungerar uppenbarligen inte överallt. Det vore oklokt att råda vem som helst, var som helst, när som helst att följa diktatet att forma sig själv till något inte på förhand givet. I de flesta fall skulle det förstås gå åt skogen. Utbildningssociologer har alltsedan Pierre Bourdieus och Basil Bernsteins undersökningar på 1960-talet noterat att särskilt elever och studenter ur de lägre samhällsklassernas missgynnas av en progressivistisk pedagogik av individualistisk sort. De behöver klara arbetsbeskrivningar, ordning och reda, prov och betyg. Medan de kulturellt bemedlade samhällsgruppernas barn tål och till och med drar fördel av otydliga eller outtalade direktiv.

Hur kan det då komma sig att den klassiska bildningstanken blomstrat i vissa sammanhang? Jag tror att förklaringen är autonomi.

Man tänker ofta fel om autonomi. Paradoxalt nog erbjuder ett maximalt autonomt kulturellt fält (i Pierre Bourdieus mening) minimal frihet åt de enskilda individer som befolkar detsamma. Detta är verkligen en paradox, en skenbar motsägelse, som upplöses så snart man tänker sig konkreta fall. En i det svenska universitetssystemet förhållandevis sammanhållen och autonom vetenskaplig disciplin, låt säga historia, utmärks av tvingande och mestadels outtalade påbud om vilket slags forskning som bör bedrivas, hur och av vem. Inte så att spelreglerna behöver vara desamma överallt, tvärtom utmärks ett autonomt fält av förekomsten av olika läger i fejd med varandra. Men var och en som ger sig in i spelet i något hörn av fältet måste förhålla sig till de värdehierarkier som respekteras just där, och även till polariteter och hierarkier som strukturerar hela fältet. Deltagarna i spelet är kort sagt mer beroende av varandra, av kollegerna och konkurrenterna, än av omvärlden.

Helt annorlunda är villkoren inom föga autonoma forskningsområden, sådana som är vidöppna för inflytanden utifrån. Där kan snart sagt vad som helst gå för sig som konjunkturerna tillåter. Den individuella forskaren åtnjuter stor frihet såtillvida att de interna regelsystemen är jämförelsevis verkningslösa. I gengäld är de utifrånkommande kraven desto mer styrande och störande. Dessa är svåra att avvisa eftersom en forskare utan stabil disciplinär plattform tvingas

skapa sin legitimitet genom allianser med antingen etablerade vetenskapliga discipliner eller yttre makter såsom den statliga administrationen, näringslivet eller politiska och ideologiska maktcentra.

Just i studier av exempelvis vetenskapliga fält har det sociologiska autonomibegreppet visat sig nyttigt men det skulle även kunna användas för att utforska utbildningens villkor.

En rimlig hypotes är att den klassiska bildningstanken och besläktade ideal får fäste i sociala sammanhang som besitter ett tillräckligt mått av autonomi. Denna förutsättning torde ha varit för handen under genombrottsperioden i Nordeuropa för två sekler sedan. Min tanke är enkel. Kretsarna av nyhumanistiskt sinnade män i Preussen, eller i Sverige, hade så tätt samröre med varandra att vissa ting tedde sig självklara. Såsom att det är en god idé att läsa Cicero. Därför kunde de anbefalla *Lernfreiheit* åt ynglingarna i sin närhet. Dessa valde ändå att läsa Cicero.

Ett annat exempel är den progressiva pedagogikens utveckling i New York på 1910-talet där ett liknande självbildningsideal odlades (för övrigt i individualiserad och psykologiserad tappning etablerat som statligt sanktionerad skolideologi i Sverige ett halvsekel senare). Detta hade knappast varit möjligt utan det någorlunda autonoma sociala sammanhanget, nämligen de skaror av liberalt sinnade journalister, universitetslärare, advokater, modernistiska industriledare och andra som kom att fylkas kring tidskriften *The New Republic*. Det var bland dessa som John Dewey hade sina åsiktsfränder och nätverk. I den miljön gick det bra att förespråka en pedagogik som utgick från barnet i stället för från läroplanen. Det fanns garantier för att barnet inte företog sig vad som helst, och konsensus rådde om vad slags nytt samhälle pedagogiken skulle förbereda för och bidra till – ett modernt, industriellt, demokratiskt, liberalt och rationellt samhälle. Den breda amerikanska progressivistiska rörelsen, med de pedagogiska experimenten som ett inslag bland många andra, bars fram av sociala grupper som var förvissade om att de hade rätt och att alla andra – de gamla bankirerna och finansfurstarna på Wall Street, jordägarna söderut och västerut, socialisterna – hade fel.

Om hypotesen stämmer skulle ökad autonomi skapa spelrum för den klassiska bildningstanken. Det finns ytterligare skäl till att stärkt autonomi vore en god sak. Till det mest bekymmersamma i den svenska skolan på senare år hör skollärarkåren på så många plan berövats tillgång till mer autonoma sammanhang.

Delvis kan detta underskott på autonomi ha att göra med en säregenhet hos den svenska skolan: under åtminstone sista fjärdedelen av 1900-talet, från mitten av 1970-talet till Jan Björklund, var den i händerna på medelklassen.²⁰ I nästan alla andra länder hade överklassen och olika slags eliter kontrollerat skolsystemet. En konsekvens av den svenska särarten var att eliterna på alla sätt ansträngde sig, mer eller mindre medvetet, att begränsa skolans inflytande över avkomman. Därför det frenetiska skjutsandet till celloktioner och idrottsträning, semesterresorna med familjen till kulturella minnesmärken i Sydeuropa, tågloffarsomrarna, ett halvår i USA under gymnasieåren och så vidare. Nu ett stycke in i 2000-talet är situationen snabbt på väg att ändras. Överklassen och skilda slag av eliter bjuds möjlighet att skapa utbildningsvägar i enlighet med sina behov (vilka är av två slag, dels behovet att styra in de egna barnen på önskvärda banor, dels behovet av plantskolor från vilka lämpade förmågor från andra samhällsskikt kan värvas till den egna gruppen). Skolsystemet dras isär i socialt avseende. För eleverna blir det viktigare vilken skola man gått på än vilket program. För lärarkårens del kommer kanske ett lektorat i någon av Stockholms innerstads anrika gymnasieborgar, eller Katedralskolan i Uppsala eller i Lund, eller Viktor Rydberg gymnasiet i Djursholm att smälla högre än en professur vid en regional högskola eller ett lågt rankat universitet.

En annan konsekvens av medelklassens långvariga grepp om skolsystemet och att eliterna kopplades bort, var att skollärarkårens band till olika slag av kulturella fält kapades, och därmed också förbindelserna med den autonomi som sådana fält har förmåga att alstra och upprätthålla. För att vara mer konkret: det har inte varit kulturlivets furstar som uttalat sig i allmänna skolfrågor, inte de främsta psykologerna eller beteendevetarna som slagit an tonen när undervisningsmetoder och lärande diskuterats, inte de ledande forskarna inom olika discipliner som haft synpunkter på motsvarande skolämnes innehåll. Detta är en viktig och förbisedd skillnad mellan svensk skola och, låt säga, den finska, annars en populär jämförelse. Den senare är närmare förbunden med universitetsvärldens hierarkier.

Även skollärarkårens egna tillgångar har urholkats. Om ingen avgörande förändring inträffar kommer den ofrånkomligen att förpassas nedåt i de sociala hierarkierna, vilket gör det än svårare att försvara något slags autonomi. Orsaken är den dramatiskt förändrade rekryteringen. År 2003 gjorde Mikael Börjesson i vår forskningsgrupp i Uppsala en remarkabel upptäckt. Under de senaste femton åren hade de svenska lärarstudenternas tillgångar successivt

²⁰ För utförligare versioner av de följande resonemangen se Broady, "Skolan, medelklassen och statsprogressivismen".

skrumpnat ihop. Vad man än mätte – de allt lägre gymnasiebetygen, de allt sämre resultaten på högskoleprovet, härkomsten i allt lägre samhällsklasser, den sjunkande utbildningsnivån för deras föräldrar – hade de som antogs till lärarutbildningen allt mindre kulturellt och annat kapital med sig i bagaget. Nedgången har fortsatt under åren som följt. Bortsett från vissa kortare tekniska utbildningar finns ingen universitets- eller högskoleutbildning som rutschat ens tillnärmelsevis lika brant utför. Eftersom nedgången främst drabbat de delar av lärarutbildningen som tidigare rekryterat studenter med jämförelsevis högre socialt ursprung och bättre studiemeriter, finns anledning att tala om en proletarisering. En aspekt av denna förändring är att det inte längre är lärares barn som blir skollärare. Förskollärarytbildningen har närmast monopoliserats av arbetarklassens döttrar.²¹

De sociala konsekvenserna av denna förändrade rekryteringen till lärarutbildningarna kommer att stöpa om skolsystemet. I jämförelse därmed har allt som skolpolitiker, administratörer och debattörer brukar uppehålla sig vid – attitydpåverkan, pedagogiska metoder, i vilka årskurser betyg ska ges, lärarlegitimation – marginell betydelse. I takt med att nyutexaminerade lärare anställs kommer ett växande antal av landets skolor att framstå som oacceptabla för överklassen och de kulturella fraktionerna av medelklassen. Så snart dessa föräldrar fått hem det första informationsbladet författat av barnets nya lärare kommer de att knacka på hos rektorn och meddela att denna person får inte släppas i närheten av mitt barn. Eller flytta barnet till en annan skola. Då klyvs skolsystemet definitivt.

Risken är uppenbar att vi återigen hamnar i Wilhelm von Humboldts ståndpunkt. Bildning är inget för den ordinära skolan och de breda folklagren utan en angelägenhet för de bemedlade klasserna.

²¹ Mikael Börjessons upptäckt av den dramatiska minskningen av lärarstudenternas sociala och skolmässiga tillgångar redovisade han först i *Det svenska högskolefältet och lärarutbildningarna*, Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi 30, Uppsala 2003. Fortsatta analyser har visat att urholkningen gått ännu längre, se Emil Bertilsson, "Lärarstudenterna. Förändringar i rekryteringen under perioden 1977-2007", *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, nr 4 2009, s. 19-41.