

FAKSIMIL

Donald Broady, "Bildningstanken och progressivismen",
Kritisk utbildningstidskrift, nr 74 (2 1994), pp. 75–77.

Svar på Göte Rudvalls artikel "En ensidig historieskrivning" i samma
tidskriftsnummer, pp. 72–74. Även den artikeln är inkluderad i pdf-filen.



Anser läroplanskommittén att bildning är något som är höjt över samhälleliga motsättningar? Det undrar Göte Rudvall och ber därför Donald Broady, som författat ett underlag till läroplanskommittén, att kommentera sina utgångspunkter i relation till den hållning han tidigare intagit i KRUT. Donald Broady svarar på sidan 75.

Göte Rudvall:

”En ensidig historieskrivning”

● december 1993 är ju en ny läroplan antagen av riksdagen. Mycket är där bevarat av vad som varit grundläggande i efterkrigstidens riktlinjer för skolan. Det finns i skollagen klara formuleringar om att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Och även den nya läroplanen säger att människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta samt alla människors lika värde utgör kärnan i de värden skolan skall gestalta och förmedla.

DET KAN DÄRFÖR förefalla meningslöst och grälsjukt att älta oklarheter och inre motsättningar som funnits i förberedelsearbetet sådana de återspeglats i läroplanskommitténs betänkande ”Skola för bildning” (SOU 1992:94). Men den historieskrivning som där gjorts om efterkrigstidens skolut-

veckling är synnerligen ensidig. Om den inte ifrågasätts kan det skapa myter om vad den hittillsvarande skolutvecklingen egentligen stått för, och det kan i sin tur minska handlingsutrymmet för politiskt progressiva krafter inom den decentraliserade skolorganisation som läroplanen är avsedd för.

Vid en konferens ”Skola för bildning” på lärarhögskolan i Malmö i slutet av oktober hade samlats ett trettio-tal personer

mångsidig erfarenhet av de senaste decenniernas skolutveckling. Det var en synnerligen kritisk bild av läroplanskommitténs historieskrivning och syn på bildningsuppgifterna för skolan som framkom vid konferensen (*Praktik & Teori*, nr 4 1993, *Lärarhögskolan i Malmö*).

Men det fanns också deltagare som nära knöt an till läroplanskommitténs syn på läroplaner och faktisk skolpraktik. Dessa menade att mycket i skolan under de senaste årtionde-



BILDNING

från hela landet, som representerade bildningshistorisk kunskap och

na hade kännetecknats av ”progressiva” arbetsformer uppfattade som självändamål, och de tyckte att innehållsfrågor och kvalitets-

frågor när det gäller kunskaper hade försumrats. Det talades om förekomsten av en "oreflekterad progressivistisk diskurs".

Det finns därför anledning att närmare granska vad som skett under efterkrigstiden.

En sådan granskning är viktig inte minst därför att det som KRUT under mer än 15 år har stått för är totalt ihjältiget i läroplanskommitténs historieskrivning. Redan då KRUT började sin verksamhet 1977 användes uttrycket "progressiv" pedagogik med innebörden kritisk "frigörande". Avsaknaden av denna aspekt i beskrivningen av den svenska skolutvecklingen är så mycket mera anmärkningsvärd som DONALD BROADY, som stått för de skolhistoriska avsnitten i betänkandet, själv under många år varit medarbetare i KRUT.

Klassperspektiv

Broady har varnat för "Den smygande skolreformen" (KRUT 3-4 82) genom vilken marknadskrafter och olika status quo-befrämjande krafter motverkat en demokratisering av skolan och ett hänsynstagande till elever som behöver stöd och hjälp. Och han har gång på gång visat på samspelet mellan vad som sker i skolan och vad som sker utanför för att vidga frirummet för krafter som arbetar i folkflertalets intresse. När han i "Den dolda läroplanen" (KRUT nr 16, 1981, omtryckt nr 1 1988) visar på hur även s.k. "progressiv" undervisning med ämnesintegration och dialogpedagogik ofta passar bättre för medelklassens än arbetarklassens barn är det inte för att tala för traditionell ämnesundervisning, som på andra sätt missgynnar arbetarbarnen, utan för att visa att all undervisning måste granskas kritiskt när det

gäller dess verkningar på olika elevgrupper och dess beroende av samhället i stort.

Broady har i sina artiklar visat stor medvetenhet om att den dominerande kulturen alltid har förmåga att exploatera och oskadliggöra sådant som har progressivt frigörande syften. Han har i all sin verksamhet i KRUT visat stor insikt om klassperspektivets betydelse och vilja att stödja de krafter inom skolan som velat på ett frigörande sätt öka medvetandet om hur samhället ser ut och hur det kan påverkas.

För mig känns det ledsamt att se hur Donald Broady och ULF P LUNDGREN, som har stått som medvetna förkämpar för en förnyelse av arbetet inom skolan med emancipatorisk inriktning, inom läroplanskommittén under intryck av tidsandan har gjort en historieskrivning som tjäna konservativa krafter och i praktiken förnekar mycket av vad de själva stått för.

Mångtydig begreppsapparat

Det som gjort det relativt lätt att omtolka efterkrigstidens skolhistoria är att det är en mycket mångtydig begreppsapparat som man har att röra sig med, när man talar om förnyelsesträvanden inom skolan. Det är särskilt ordet "progressiv" som kommit att användas lite hur som helst. Ibland står det för reformpedagogik i allmänhet och ibland för USA-inspirerad progressivism.

Huvudinnebörden i läroplanskommitténs karakteristik av skolutvecklingen i Sverige efter andra världskriget är att denna är en USA-inspirerad progressivistisk, psykologiserande tradition som satt "barnet i centrum" på ett oreflektat sätt. Denna progressivism karakteriseras så att huvud-

uppgiften är att anpassa eleverna till det moderna industri- och konsumtionssamhällets krav. Den s.k. progressiva pedagogiken byggde ursprungligen på John Deweys idéer om att genom skolan fostra en demokratisk människa, men har efter hand i USA blivit mer av en "fri pedagogik" präglad av en valfrihetsideologi, som tillåter barnen att välja ämnen och kurser och sätt att arbeta som man väljer varor i ett köpcentrum.

Vid sidan av USA-inspirerad pedagogik har det, mer än vad läroplanskommittén beaktat, redan i 1946 års skolkommision funnits impulser från europeisk reformpedagogik, tysk "arbetskola", och österrikisk "aktivitetspedagogik". Det finns också en lång inhemsk reformtradition, särskilt inom folkskolan och flickskolan, som starkt framhåvt åskådlighet och elevers självverksamhet. Jag som själv varit med om försöksverksamheten med enhetsskola under 50-talet vet att dessa företeelser spelade större roll än de amerikanska erfarenheterna, som vi inte kände till så bra. Och den senare utvecklingen under 60- och 70-talen påverkades i hög grad av västtysk och dansk emancipatorisk pedagogik med anknytning till frankfurterskolan och dess kritiska teori. Det var sådana impulser som KRUT tog fasta på, inte minst med stöd av den överblick över dessa rörelser som Donald Broady haft.

Konfliktperspektiv

Inom denna senare progressivistiska tradition gjordes åtskillnad mellan "fri pedagogik", starkt styrd av elevernas spontana intressen, och "frigörande pedagogik", mer inriktad på kritisk undersökning av olika samhällsfenomen. Dessa nya inslag i skol-

utvecklingen var i hög grad en gräsrotsrörelse hos lärare som i sin undervisning och samhällsyn byggde på ett konfliktperspektiv. Detta sätt att arbeta, som innebar att man sökte göra olikheter och motsättningar i samhället tydliga, nämns överhuvud inte i läroplanskommitténs historik.

Därför får den USA-inspirerade "progressivismen" stå som samlingsbegrepp för såväl den officella skolpolitiken som den praktiska skolutvecklingen i Sverige. Vid det nämnda malmöseminariet påpekades att all forskning visat att traditionell ämnesindelad undervisning, då lärare talar större delen av tiden, i praktiken dominerat under hela efterkrigstiden, trots att läroplanerna rekommenderat mer varierad undervisning. Den fria pedagogik, som naturligtvis också funnits, har hela tiden utmanats av den frigörande pedagogikens förespråkare, och denna har fått stor plats i pedagogisk debattlitteratur och praktiska försök. Ute i skolorna har dock båda dessa varianter av progressiv pedagogik getts föga utrymme. Den frigörande pedagogiken har därför, trots alla goda exempel på projektarbeten av olika slag som publicerats inte minst i KRUT, inte kunnat ackumulera erfarenheter i tillräcklig omfattning.

Det talades vid malmökonferensen om vikten av att skapa en "ny progressivism" som mera genomtänkt utgick från elevernas erfarenheter i olika åldrar och tog mera vara på estetiska och praktiska aspekter i skolarbetet. Det betonades att ett aktivt förhållningssätt hos eleverna var väsentligt i all undervisning, men att det också var viktigt att man tog hänsyn till elevernas sociala och klassmässiga bakgrund för att på

ett bra sätt kunna stärka deras självförtroende och tillit till den egna förmågan.

Bildning och kulturarv

Seminarier i Malmö granskade förutsättningarna för "bildning" i ett modernt västerländskt samhälle. Det framhölls att ett "opolitiskt" bildningsideal måste bli en okritisk tjänare till en dominerande borgerlig kultur. Ett historiskt perspektiv är ett viktigt element i varje skola för bildning. Men historien rymmer många olika kulturarv och kan ses från flera olika perspektiv, som tjänar olika grupper och sociala krafters identitetsbildning. Kulturarvet kan aldrig vara entydigt eller okontroversiellt.

Skilda elevgrupper måste därför få möta kulturarvet på olika sätt. En skola sådan som den som nu växer fram med centrala prov lika för alla elever måste försvåra arbetet med en sådan bildning för alla. Ett kritiskt undersökande perspektiv på det egna kulturarvet, också med hänsyn taget till vårt gemensamma ansvar för framtiden i globalt perspektiv, försvåras av det endimensionella, uppifrånstyrda förmedlingsperspektiv som läroplanskommittén gjort sig till språkrör för.

Ordet "bildning" har i vänsterkretsar tidigare ofta mötts av misstro, därför att det tolkats i termer av de "bildade klassernas" dominans över de "obildade" eller "halvbildade" vanliga människorna. Det har inneburit en markering av överklassens och medelklassens kulturella överläge, och begreppet folkbildning har ägnats föga respekt.

Handlingskompetens

Att återuppliva bildningsbegreppet, som Broady förtjänstfullt

nog har försökt sig på, kräver stor varsamhet och medvetenhet för att inte främst tillmötesgå konservativas krafters strävan att i bildningens namn återigen ta makten över skolan.

En av de danska deltagarna i malmökonferensen, Karsten Schnack, visade på hur begreppet "Dannelse", som är det danska ordet för bildning, har fått behålla en radikal betydelse av "handlingskompetens", som liknar Kants begrepp mänsklig "myndighet". Broady knyter an till Kants begrepp i sin artikel som utgör bilaga till läroplansbetänkandet. Där citeras Horatius: "Sapere aude", Våga vara vis. (s. 349) Ett sådant handlingsinriktat bildningsideal vore värt att mera diskutera även för Sveriges del.

Läroplanskommittén skriver på flera ställen: "Att skapa en skola för alla, där bildningsarbetet är huvudsak är ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits" (t.ex. s. 57) Visionen av en sådan skola är värd att hålla levande. Men för att närma sig den krävs en mer mångfacetterad ansats än den som läroplanskommittén och riksdagsmajoriteten nu gjort till sin.

En ny tid och en ny tidsanda ställer nya krav på skolan. Men det behöver väl inte betyda att man som i läroplansbetänkandet skett döljer existerande olikheter och framställer bildning som något som kan vara höjt över samhälleliga motsättningar? Det är så mycket i Donald Broadys och läroplanskommitténs text som är mångtydigt och oklart. Jag skulle därför gärna se Donald Broady närmare kommentera innebörden av sina förslag sedda i relation till hans tidigare insatser i KRUT. Finns det trots allt en kontinuitet?

Donald Broady:

Bildningstanken och progressivismen

Svar till Göte Rudvall

Göte Rudvall gillar inte vad läroplanskommittén åstadkommit. I synnerhet är han frågande inför ett underlag som jag skrev för kommittén, publicerat under rubriken "Bildningsfrågan – ett återupplivningsförsök" i tidskriften *Ord&Bild* nr 1 1992, s. 3-26, och i en något anorlunda version i kommitténs huvudbetänkande *Skola för bildning*, sou 1992:94, s. 347-370, 394-401.

HAR JAG ÄNDRAT åsikt från tiden då jag arbetade med KRUT? undrar han och ber om en förklaring. Gärna men i korthet eftersom jag redan skrivit en artikel som utförligare besvarar liknande invändningar (se "Bildningstankens aktualitet. Replik till Mac Murray", *Forskning om utbildning*, nr 3-4 1993, s. 41-49).

Nytt styrsystem

Läroplanskommittén först. Göte Rudvall ställer orealistiska krav. Det var inte fråga om en skolkommision eller skolutredning som skulle tänka ut framtidens goda skola. Läroplanskommittén var just en läroplanskommitté, med det primära uppdraget att föreslå utformningen av läroplaner och kursplaner, ett redan från början kringskuret uppdrag till följd av en rad riksdagsbeslut och direktiv som skapat nya relationer mellan den centrala statsapparaten och det lokala skolväsendet. Kärnfrågan som kommitténs ledamöter hade att ta ställning till var: hur skall man skriva läroplaner och kursplaner så att de passar ihop med detta nya styrsystem som bl.a. innebär att statsmakten bestämmer målen för verksamheten men inte vägen dit?

Jag får intrycket att Göte Rudvall stretar emot och önskar den gamla sortens läroplaner och kursplaner åter, allra helst sådana dokument som anbefaller progressivistiska undervisningsmetoder. Men på grund av det nya styrsystemet kunde läroplanskommittén inte arbeta på samma sätt som läroplansmakarna på skolöverstyrelsens tid. Den centrala statsapparaten får kort sagt inte längre lägga sig i hur lärare undervisar eller vilket slags lärosstoff de använder. En lärare må bedriva gammaldags katederundervisning, en annan skicka ut eleverna på gatorna att intervjua medborgarna, en tredje må använda ytterligare andra metoder och material – allt är tillåtet så länge läroplanernas och kursplanernas mål styr verksamheten och lagen (beträffande undervis-

ningens likvärdighet och tillgänglighet etc) åtljydes.

Progressivism i USA

Så till frågan om innebörden av orden ”progressiv” och ”progressivism”. Göte Rudvall föredrar att låta progressiv betyda ”kritisk” och ”frigörande” och nämner att uttrycket ”progressiv pedagogik” användes så då KRUT började sin verksamhet 1977.

Ja, ett sådant språkbruk förekom i skoldebatten dåförtiden, men i tidskriften KRUT försökte vi (inte alltid med framgång) bidra till större precision. För egen del ville jag helst låta uttrycket ”progressiv pedagogik” (eller, vilket är samma sak, ”den pedagogiska progressivismen”) beteckna en bestämd historisk tradition:

”Ordet ’progressiv’ kan betyda lite av varje: framstegsvänlig i största allmänhet, vänsteråsikter, avancerad... Men uttrycket ’progressiv pedagogik’ har också en någorlunda väldefinierad betydelse, som är knuten till en bestämd historisk tradition och inte bara gällt idéerna inuti huvudet på pedagoger: I USA har nämligen ’progressive education’ eller ’progressivism’ allt sedan tidigt nittonhundratals varit den vedertagna benämningen på en bred samhällsreformatorisk rörelse, som på skolans område krävt en individualiserad undervisning utgående från elevernas erfarenheter, inte från något i förväg givet innehåll eller kulturarb; en undervisning som bygger på elevobservationer och utvecklingspsykologi; en undervisning som lägger vikt vid samarbetsträning, projektorganisering och konstnärligt skapande; en undervisning som befrämjar, inte bromsar industrisamhällets utveckling.” (KRUT nr 16, 1980, s. 40)

Inte bara vänster

Jag ville reservera ordet progressivism för denna amerikanska tradition jämte dess motsvarigheter på andra håll i världen. Jag försökte även (återigen med varierande framgång) upprätthålla en åtskillnad mellan å ena sidan progressivismen i denna mening, å andra sidan de europeiska traditioner som jag med en benämning lånat från HERMAN NOHL kallade ”den reformpedagogiska rörelsen”, eller kort och gott: ”reformpedagogik”.

Och framför allt var jag nogna med att framhålla att den progressiva pedagogiken eller reformpedagogiken inte med nödvändighet är vänsterinriktad i politisk mening. Jag påminde till och med om att en lång rad av reformpedagogikens idéer realiserades i de tyska Napolas och Adolf Hitler-Schulen, dvs. nationalsocialisternas elitskolor (se KRUT nr 35-36, 1984, s 12f).

Genom att sätta likhetstecken mellan progressiv i pedagogiskt avseende och progressiv eller vänstersinnad i politiskt avseende intar Göte Rudvall en ståndpunkt som vi försökte lämna bakom oss i de första årgångarna av KRUT. Han tycks också ansluta sig till en manikeisk historiefilosofi, där ont står mot gott, progressivism mot konservatism, den nya demokratiska skolan mot den gamla – återigen en sorts skoldebatt som vi försökte undvika i KRUT:

”Våra vanligaste skoldebattörer behandlar pedagogikhistorien som gällde det att besätta hjälte- och skurkrollerna i en västernfilm. The good guys mot the bad guys, PESTALOZZI möter bandidgänget ROUSSEAU, DEWEY och HJELM-WALLÉN. Eller: goda pedagoger från alla tider och län-

der är egentligen socialdemokrater förenade i rättfärdig kamp mot reaktionens mörkermän. Välj det som passar.

Pedagogikens historia mjölkas på bekräftelse på det man anser sig veta redan i förväg. Hjälte- och skurkrollerna är redan fördelade, historiens dom har fallit och intet nytt finns att lära.

Det är ett dåligt sätt att handskas med historien.”

(KRUT nr 35-36, 1984, s 12)

Klassiska bildningstanken som motstånd

Om progressivismens betydelse som social rörelse har jag nog inte ändrat uppfattning sedan sent sjuttioal och tidigt åttiotal. Jag tror fortfarande att det finns mycket att lära av både den amerikanska progressivismens och den europeiska reformpedagogikens traditioner. På skolans område är det främst inom dessa traditioner som den klassiska bildningstanken fortlevt in i nittonhundratalet. Jag nämner något (alltför kort, det medges) därom i underlaget till läroplan-skommittén: ”Inom progressivismen fanns, liksom inom grenar av den reformpedagogiska rörelsen, ett eko av självbildningstanken, nämligen i tonvikten vid elevernas egenaktivitet” (SOU 1992: 94, s. 358).

Här måste dock två ting hållas isär: för det första den sympati som somliga av oss hyser för reformpedagogik och progressivism, för det andra innehållet i de nationella läroplanerna och kursplanerna. Göte Rudvall förefaller vilja se det andra som en konsekvens av det första. Men även om han själv har goda skäl att bekänna sig till progressivismen, följer därav ändå inte att progressivis-

mens evangelium bör predikas i läroplaner och andra statliga reglementen. Det är tänkbart att intens progressivistiskt sinnade lärare i längden vinner på att progressivismen blir statsreligion. I många andra länder har den utgjort en motståndsrörelse, bure av radikalt sinnade lärare och föräldrar. Så icke i Sverige under den period (jag tror att man skulle kunna visa att segern vanns i mitten av sjuttioalet och att nedgången inleddes i slutet av åttioalet) då den upphöjdes till statligt sanktionerad ideologi, förvaldat av skolpolitikerna och administratörerna, journalisterna och debattörerna, läromedelsbranschen och utredningsväsendet. Lärarna hamnade lite vid sidan av.

Jag minns att det här problemet var ständigt närvarande och växande under de tio år jag själv arbetade med KRUT, från och med starten 1977. Lärarna tenderade att hamna vid sidan av. Ett tecken på att progressivismen som social rörelse riskerade att stagnera, var att andelen institutionsabonnemang på KRUT efter en tid började öka. Det var inte längre enskilda lärare som prenumererade, och hela tiden fanns önskemål från organiserade intressen om att vi skulle införa artiklar med i och för sig behjärtans-

PROGRESSIVISM

värda budskap men av en sort som lika gärna kunde ha tryckts i Skolöverstyrel-

sens kampanjskrifter. Själv hävdade jag från första stund att KRUTS mission var en annan än Skolöverstyrelsens. Tidskriften skulle inte i första hand ägnas åt attitydpåverkan; den skulle undersöka varför skolan är som den är, hellre än att orda om hurdan den borde vara. (När den blivande redaktionen i mitten av sjuttioalet diskuterade namnfrågan föreslog jag därför Kritisk utbildningstidskrift, där ordet "kritisk" enligt kantiansk eller marxistisk tradition avser utforskandet av betingelser.)

Andra syften än betyg

Till sist några ord om underlaget jag skrev för läroplanskommittén. Göte Rudvall påpekar att min historieskrivning inte gör den svenska efterkrigstidens reformpedagogik och progressivism rättvisa. Det är visst och sant. Här finns en till största delen oskriven historia att berättas och ett arv att räddas, och jag är förvissad om att Göte Rudvall och många andra som varit med har viktiga erfarenheter att tillföra.

Men min text hade andra syften än att sätta betyg på dem som genomfört de svenska skolreformerna. Som jag skrev i underlaget: "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." (SOU 1992: 94, s. 361) Jag åstadkom med vett och vilja en "ensidig historieskrivning" för att citera rubriken till Göte Rudvalls debattinlägg. Texten skrevs i en bestämd situation, året 1991 då det svenska skolsystemet i rask takt börjat stöpas om och de nya honnörsorden var "målstyrning" och "resultatstyrning". Mitt syfte var att fästa uppmärksamheten vid motsättningen mellan detta nya styrsystem å ena sidan och den klassiska bildningstanken å den andra.

Eftersom denna motsättning har en räckvidd långt utöver de dagsaktuella skolpolitiska konjunkturen, försökte jag dessutom visa att den klassiska bildningstanken kolliderar med de starka målrationella tendenserna inom svenskt läroplanstänkande under hela det senaste halvsekle. Jag hade inte för avsikt att hänga ut just progressivismen. Tvärtom påstod jag att snart sagt allt läroplanstänkande – även bland progressivismens motståndare och inte minst i dag – under efterkrigstiden präglats av ett övermått av målrationellitet.

Göte Rudvall varnar för irrlärorna om ett givet kulturarv höjt ovan de samhälleliga motsättningarna, han tar avstånd från det uppifrånstyrda förmedlingsperspektivet, han pekar på riskerna med de nationella proven – och jag förstår hans farhågor men inte hans tveghägenhet inför bildningstanken som i dessa avseenden kan tjäna som stöd för hans egna ståndpunkter.

Den klassiska bildningstanken, dvs tanken att människan äger förmågan att forma sig till något som inte är på förhand givet, är ett verksamt motgift mot alla illusioner om ett fixt och färdigt neutralt bildningsgods. **③**