

Donald Broady

FÖRSVARSTAL FÖR BILDNINGBEGREPPET¹

Bildning är inget uråldrigt begrepp inom pedagogiken. Som pedagogiskt begrepp började det inte användas förrän under senare hälften av sjuttonhundratalet, inom tyskt språkområde. Det var detta tyska begrepp *Bildung* som så småningom infördes till Sverige; långt in i vårt sekel var den svenska pedagogiska diskussionen en utmark till den tyskspråkiga.

Detta klassiska pedagogiska begrepp bildning hade att göra med att man bildar sig, skapar sig, gör sig till något inte på förhand givet. Men idag uppfattas "bildning" ofta som motsatsen: som bildnings*gods*, som en uppsättning i förväg givna kunskaper och förhållningssätt - som resultat och inte som verksamhet.

Jag vill aktualisera den klassiska bildningstanken som ett bland andra exempel på att den pedagogiska debatten - och jag tänker framför allt på massmediedebatten om skolan - kapat rötterna till centrala pedagogiska traditioner, traditioner som lärare kan behöva ha i ryggen för att göra sig gällande gentemot såväl massmediemarknadens åsiktsmakare som politikerns och administratörernas kontrollbehov.

Går vi femtio år tillbaka i tiden, så var det fortfarande i hög grad lärare och lärarutbildare som förde den pedagogiska debatten. Det var ingen stor skara, men de var ofta lärare eller lärarutbildare. Under

¹ Föreläsning, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, 7 januari 1985.

efterkrigstiden har andra grupper tagit över den pedagogiska debatten, som blivit en konjunkturkänslig marknad för import av mestadels amerikanska patentmediciner, och pedagogiken har degraderats till skoladministrationens hjälprea och den amerikanska psykologins lillasyster. Det är märkligt att skolfolk inte reagerar kraftigare mot alla lösliga åsikter om skolarbetet som cirkulerar i debatten. En förklaring kan vara att rötterna klippts av. Det är få lärare som idag uppfattar sig som representanter för rika pedagogiska traditioner och generationers erfarenhet.

Låt mig börja med att ge några exempel på tankar och begrepp som fallit i glömska till följd av att den svenska pedagogiken släppt kontakten med den pedagogiska filosofin och pedagogikhistorien.

Många traditionella pedagogiska begrepp används inte längre som begrepp utan som etiketter på sakförhållanden.

Ett ord som intresse, vilket hos t ex Herbart avsåg människans andliga verksamhet, aktivitet, rörlighet, har idag berövats det mesta av sin filosofiska laddning.

Samma öde har mött erfarenhet, som Dewey gjorde till ett nyckelbegrepp inom den amerikanska progressivismen (varifrån det lånats in i svensk skolideologi). Med erfarenhet, *experience*, avsåg Dewey kort sagt den sociala erfarenheten av mänskliga samhällen. Bland amerikanska filosofer, psykologer och pedagoger - Dewey var ett stort namn på alla tre områdena - fanns många som aldrig begrep vad Dewey ville med ordet erfarenhet utan tolkade det snävt psykologiskt. Dewey, som skrivit sin avhandling om Hegel och var väl förtrogen med den klassiska tyska bildningsfilosofin, avsåg med "erfarenhet" något

betydligt vidare. På sin ålders höst sa han ofta att han ångrade att han inte valt ordet "kultur" i stället. Det hade kanske varit mer begripligt för amerikaner.

Idag uppfattas uttryck i stil med "att utgå från elevers intressen och erfarenheter" ofta, och i synnerhet av reformpedagogikens och progressivismens motståndare, som om det vore tal om tillfälliga nycker och intryck, att barn tycker om gulldamstrar och fick blodpudding till lunch.

Inom den reformpedagogiska rörelsen prövades många idéer som är oförtjänt glömda idag. Ett exempel är det **skollöfte** som eleverna eller deras föräldrar på sina håll fick avlägga när de började i en skola. Detta är som ordet antyder - jfr "klosterlöfte"! - en tradition från vissa klosterskolor.

Jag tycker tanken är intressant. I svenska skolor behandlas eleverna i många avseenden som småbarn högt upp i årskurserna. I stället kunde man tänka sig ett slags kontraktsförhållande, en idé som Urban Dahllöf i olika sammanhang försökt lansera: eleven behandlad som en ansvarig människa, som lovar att göra vad som på honom eller henne ankommer, och i gengäld har rätt att ställa krav på att skolan och lärarna gör sitt för att undervisningen skall bli meningsfull.

Vidare framhävde flera av reformpedagogikens inspiratörer i och utanför Tyskland att skolans liv behövde en **anhalt för stillhet och eftertanke** i form av "kapell" (Cecil Reddie, Hermann Lietz), "andakt" (Paul Geheeb), "meditation" (Maria Montessori), "pedagogisk tillbakablick" (Peter Petersen); lägg åter märke till det religiösa ordvalet!

Kanske är det så att elever (och lärare) behöver få vara ifred ibland. Men planeringen av skolans vardag genomsyras av ett hysteriskt, om än

inte alltid framgångsrikt, effektivitetstänkande som inte erbjuder stunder och rum för sådana ändamål.

Kanske är det nazismens skuld att viljefostran framstår som suspekt. Viljans bildning är ett klassiskt pedagogiskt problem. Men den traditionella filosofiska tredelningen tanke/känsla/vilja (eller det sanna/det sköna/det rätta, eller vetenskap/estetik/etik) som återfanns inom den tyska reformpedagogiken - och som finns kvar i en av den tyska reformrörelsens överlevande riktningar, Waldorfpedagogiken - har reducerats till paret tanke/känsla. Det är viktigt att öva både tanken och känslan, bägge hjärnhalvorna, lyder ett populärt budskap. Viljan är glömd.

Inom Waldorfpedagogiken bevaras för övrigt också den tonvikt vid konstnärligt skapande som utmärkte exempelvis vissa riktningar inom tidig amerikansk progressivism. I den typ av amerikansk progressivism som i Sverige från och med 40-talet blev officiell socialdemokratisk och statligt sanktionerad skolideologi hamnade det konstnärliga skapandet i skymundan och blev rekreation eller ett hjälpmedel underordnat andra mål.

Myndighet var ett grundläggande begrepp inom den klassiska tyska bildningsfilosofin. Därmed avsågs människors förmåga att styra sig själva. När Kant för precis tvåhundra år sedan i decembernumret 1784 av *Berliner Monatsschrift* definierade begreppet upplysning, använde han ordet myndighet. Bakgrunden var att en protestantisk prästman i ett tidigare nummer av samma tidskrift klagat över allt nymodigt tal om "upplysning" som utsår förvirring i människors huvuden och hjärtan utan att någon dittills kunnat besvara frågan vad upplysning är. Kants svar börjar så här:

"Uppllysning 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!] Ha mod att använda ditt eget förstånd! är således upplysningens valspråk."²

Detta är den tyska upplysningens oöverträffade formulering av den klassiska bildningstanken. Nu för tiden använder vi orden myndig och myndighet om 18-årsåldern eller statliga och kommunala apparater, inte i samband med pedagogik.

För att tala om pedagogik och didaktik behöver vi ord som "bildning", och "erfarenhet", "konst", "kunskap", ord som inte får förlora kontakten med de aktiva verben bilda, erfara, kunna, göra sig bekant med. Det är illa att de reducerats till att beteckna resultat i stället för verksamhet.

Det säger något om vår tid att *bildbar* och *bildbarhet* är ord som knappast längre brukas. Fichte betraktade människan som en skiss, som själv måste fylla ut bilden av sig själv, som själv måste göra sig till den hon skall bli och till det hon skall bli, nämligen fri; om detta oavslutade och utvecklingsbara hos människan använde Fichte ordet bildbarhet, *Bildsamkeit*. Tack vare den sene Herbart - vilken brukar räknas som grundläggare av pedagogiken som vetenskap och som

² I. Kant: *Werkausgabe*, Band XI, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2. uppl 1978, p 53.

professionellt kunskapsområde för lärare - blev bildbarhet ett pedagogiskt nyckelbegrepp.

Idag talas det i många lärarrum om obildbara elever. Men bildbara?

Därmed är jag åter vid begreppet **bildning**. I massmediedebatten om skolan används ordet bildning ofta i betydelsen bildningsgods. Det är särskilt vanligt bland dem som väljer att blunda för den didaktiska uppgift som är lärarens och tror att skolans problem låter sig lösas genom att lärare beordras att förmedla bestämda kunskaper och förhållningssätt till eleverna. När dessa debattörer, som vill ålägga lärarna att göra det lärare brukar göra fast mer, åberopar sig på ett "bildningsideal", avser de raka motsatsen till det klassiska bildningsbegreppet, dvs det begrepp *Bildung* som ursprungligen formades i den tyska filosofin från och med Herder och efterhand blev ett pedagogiskt begrepp.

Bildning i denna klassiska 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. Detta är kärnan i det begrepp bildning som fick sin moderna pedagogiska användning under senare hälften av sjuttonhundratalet och tidigt artonhundratalet.

Det har rötter i den medeltida mystiken: människan bär Guds bild i sig. Hon, den fallne ängeln, kan genom att utveckla sina förmågor höja sig att förverkliga denna *imago domine*. 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*).

Herders texter strax efter sjuttonhundratalets mitt fick stor betydelse för den pedagogiska diskussionen, bl a genom humanitetsbegreppet: Herder definierar bildning som att människan bildar sig, höjer sig till en *Humanität* som inte existerar i förväg.

Fichte betraktade människan som "blott antydd och skisserad". Vad hon skall bli är inte fastslaget på förhand. Hon måste själv göra sig till vad hon skall bli. Undervisning och fostran definierades av Fichte som "krav på fri självverksamhet". Viljan till frihet finns inte i förväg utan måste utbildas, menade Fichte, vars begrepp "bildbarhet", som avser det oavslutade hos människan, genom den sene Herbarts förmedling blev ett centralt pedagogiskt begrepp. Vad människan skall bli är inte fastslaget i förväg, lärde Fichte. Hon måste själv göra sig till det hon skall bli, nämligen fri.

Allra viktigast för det begrepp om bildning som kom att införas i den svenska pedagogiska diskussionen var kanske Wilhelm von Humboldts nyhumanistiska 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 betydde så oerhört mycket för det svenska gymnasiets idé - 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 som eleven träder in i.

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 eleverna skall matas:

"...vid 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 man oavlatligt söker en sådan vetenskap.

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 och för evigt förlorat; förlorat för vetenskapen som, om detta får fortgå tillräckligt länge, flyr bort i en gestalt som lämnar själva språket kvar som ett tomt skal, och förlorat för staten."³

Enligt Humboldts sätt att se, kan sådan god bildning enbart åstadkommas i de högre läroanstalterna. Han menar, att *skolan* måste hållas noga skild från universitetets högre utbildning: skolan (ett ord som kunde ha en negativ klang, det förde tankarna till skolastik, drill och själlöst rabbel) förmår inte åstadkomma bildning utan kan bara lära ut färdiga kunskaper. Däremot kan skolan förbereda eleven för högre studier, för universitetet, genom att allsidigt utveckla dennes alla förmågor. Skolan skall förbereda eleven så att han, när han väl börjar

³ W. v. Humboldt: "Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin" [omkr. 1810], *Ausgewählte philosophische Schriften* (utg. Johannes Schubert). Leipzig: Felix Meiner, 1910, p 206. Utgivarens kommentar har aktualitet fortfarande idag, trekvarts sekel senare: "Uppsatsen förtjänar allvarligt beaktande i kampen mellan humanism och amerikanism".

vid universitetet, själv tar ansvar för sina studier och inte förfaller till att slå dank.

Förhållandet mellan lärare och elev är olika i skolan och på universitetet. I skolan är lärarna där för elevernas skull. På universitetet är både lärare och elever där för vetenskapens skull - och vetenskapen måste som nämnts av universitetet behandlas som något oavslutat.

Här tillfogar Humboldt något som ger en sentida läsare anledning till funderingar: inte alla elever kan komma till universitetet, utan enbart de som har tillgång till fritid, de som inte behöver försörja sig med annat eller behövs i arbetslivet (med andra ord: överklassens barn). Idag, i en tid av arbetslöshet och ungdomsarbetslöshet, har vi skäl att ställa följande frågor. Humboldts med fleras tanke att bildning inte är något för skolan kanske inte gäller längre? Bildning i den klassiska meningen är kanske numer i någon mån en möjlighet *för alla*?

Min egen uppfattning är att den klassiska bildningstanken - som idé utvecklad av de filosofer jag nämnt och deras samtida, och i realiteten möjligen motsvarad av vissa inslag i aristokratis, ämbetsmannaskiktens och det framväxande borgerskapets söners socialisation - under 1900-talet haft sin motsvarighet framför allt i reformpedagogikens och progressivismens strävanden att skapa en skola för alla⁴.

Konsten att ärva kan när det gäller pedagogik och didaktik aldrig bli en fråga om att återgå till "skolan förr". Uppgiften att skapa en skola

⁴ Denna hypotes, att progressivismen kan tolkas som att klassisk borgerlig socialisationsdiskurs transponerats till en skola för alla, har jag tidigare formulerat i *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion 1981, pp 120-137.

för alla där bildningsarbetet är huvudsak är ingen antikvarisk uppgift; en sådan skola har aldrig funnits. Det är att skapa något nytt.

Bildningstanken är värd att bevaras. Jag har försökt ge exempel på hur de tänkare som gjorde bildning till ett pedagogiskt begrepp trots att de i andra avseenden bekrigade varandra och kan räknas in i olika traditioner - romantiken, upplysningen, nyhumanismen - ändå var överens om att bildning har att göra med att människan bildar *sig*, skapar sig till något inte på förhand givet.

När vi själva söker oss till pedagogikhistorien, bör vi efter bästa förmåga försöka bilda oss, det vill säga akta oss för att ta facit för givet. Alltför många skoldebattörer använder historien som om det handlade om att besätta rollerna i en västernfilm. *The good guys* mot *the bad guys*, Pestalozzi möter banditgänget Rosseau, Dewey och Hjelm-Wallén vid Death Valley. Eller: goda pedagoger från alla tider och alla länder är egentligen socialdemokrater förenade i rättfärdig kamp mot reaktionens mörkmän. Välj det som passar. Sålunda mjölkas pedagogikens historia på bekräftelse på det debattörerna tror sig veta redan i förväg. Hjalte- och skurkrollerna är fördelade en gång för alla, historiens dom har fallit och intet nytt finns att lära.

Det är illa att pedagogikhistorien försvunnit ur lärarutbildningen, eller rättare sagt skrumpnat till antingen hagiografier ägnade pedagogikens stormän ryckta ur sina sammanhang - Sokrates vid sidan av Freire - eller till historien om den statliga reformpolitiken. Därmed har didaktiken, i betydelsen undervisningslära, det som är *lärarnas* arbete, förpassats ut ur pedagogikhistorien. Till och med de länge döda tyska filosofer jag nämnt är värda att minnas, bland annat eftersom

deras tänkande också är *svensk* bildningshistoria. Under det dryga sekel, artonhundratalet och början av nittonhundratalet, då ett pedagogiskt tänkande och en skola i modern mening växte fram i Sverige, var den svenska pedagogiska diskussionen knuten till den tyskspråkiga. Detta är en historia som alltjämt lever, antingen vi är medvetna därom eller ej: den fortlever som starka traditioner, förmedlade från äldre lärare till yngre, lagrade i "skolans väggar" och i lärares, elevers och föräldrars hållning till skolan. Här finns generationers erfarenhet att bygga på, begrepp för att tala och tänka om pedagogik, traditioner som lärare är delaktiga i och kan förhålla sig till.

Tradition betyder "överlämnande" (ordet fick sin vida innebörd först under artonhundratalet). De pedagogiska traditionerna har överlämnats till oss. Vi har att ta ställning till dem, inte bara för att lära av de livskraftiga idéerna, utan även för att ifrågasätta de starka traditioner som vi vidareför utan att veta om det, som kan te sig så självklara att vi inte ser dem, lika litet som fiskarna upptäcker vattnet.

Själv tycker jag nog att detta är det mest fascinerande med pedagogikhistorien, att fråga varför jag själv uppfattar vissa pedagogiska idéer som självklart riktiga. Att andras idéer beror på något - på att de har en viss bakgrund, gått i vissa skolor, läst vissa böcker, tillhör vissa partier - är lätt att inse, men mina egna idéer vill jag gärna tro att jag omfattar för att de är riktiga.

Skolpolitiker, läroplansmakare och andra brukar ha svårt att förstå sig på dessa starka pedagogiska traditioner. De tänker sig gärna att skolan förändras, eller borde förändras, tack vara nya idéer som är bättre än gamla idéer. De föreställer sig exempelvis en skolreform som ett förlopp där nya goda idéer sipprar nedåt i och förändrar skolsystemet, eller om det vill sig illa möter motstånd från konservativa

lärare och andra "störfaktorer". Skolpolitikens och läroplansmakares eviga fråga är därför: varför gick det inte som vi tänkte, varför förverkligas inte våra goda intentioner?

Ur ett annat, mer historiskt perspektiv är det i stället reformåtgärderna som är "störfaktorer" i förhållande till skolans sedan länge cementerade traditioner, tankeformer och arbetssätt. Den mest rimliga frågan är kanske inte varför inget händer efter reformen, utan varför trots allt, ibland, någonting nytt kan hända. Detta är inget pessimistiskt perspektiv. Det är bara ytterligare ett sätt att säga att det är viktigt att känna till skolans traditioner.

Tag lärarutbildningen som ett annat exempel! Man behöver inte prata länge om skolan innan någon säger att lärarutbildningen måste förändras. Men en rad undersökningar i Västtyskland och USA om "praxischocken", det vill säga den nyutbildade lärarens möte med skolans verklighet, visar på samma mönster:

Nyss utsläppt från lärarhögskolan behandlar den unge läraren eleverna som jämlikar och försummar att statuera exempel när någon elev bär sig illa åt. Därmed är det genast förkyllt. Det brukar uttryckas så att han får disciplinproblem. Eleverna vägrar behandla honom som kompis. Även kollegerna, mot vilkas värderingar han förbrutit sig, är avvisande. Ingenstans hör han hemma. Då börjar han *imitera* sina mer erfarna kolleger, samtidigt som han tänker: jag skall aldrig bli som de! Under denna fas är överanpassning vanlig (som rastvakt tar han elever i upptuktelse så att det ska synas från lärarrummets fönster). Till sist simulerar han inte längre. Han *är* lärare.

Hela förloppet tar mellan ett halvt och ett år, menar Dagmar Hänsel i en avhandling där hon sammanställt ett antal tyska och amerikanska undersökningar som påvisat det här mönstret.⁵

Slutsatsen är att en förändrad lärarutbildning som inte förhåller sig till skolans egna traditioner har små chanser att bidra till skolans förändring. Bland annat därför tror jag att det är olyckligt att pedagogikhistorien mönstrats ut på lärarhögskolorna och att den offentliga pedagogiska diskussionen befinner sig på så stort avstånd från lärarnas arbete.

Så har det inte alltid varit. Det är under efterkrigstiden som nya skikt av fackliga representanter, administratörer, förlagsredaktörer, forskare, utvärderare och massmediadebattörer tagit över de uppgifter - att föra pressdebatter om skolan, att läsa, låta översätta och utge aktuell utländsk litteratur, att göra studieresor, lansera didaktiska idéer, syssla med pedagogikhistoriska undersökningar - som för hundra eller femtio år sedan i hög grad togs om hand av lärare och lärarutbildare.

Att denna utveckling inte bara drabbat lärarkåren gör den inte mindre beklaglig. Det är värt att minnas att det framför allt var lärare och lärarutbildare som skrev i de tidigaste facktidskrifterna, *Tidning för folkskolan*, *Folkskolans vän* och andra organ med kristlig anstrykning. Om vi går framåt i tiden, så var Emil Hammarlund verksam som folkskollärare när han 1881 startade *Svensk lärartidning*, organ för Sveriges Allmänna Folkskolläraryörening. De första åren var han till

⁵ D. Hänsel: *Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis*. Weinheim und Basel: Beltz 1975.

och med själv tidningens ägare, innan den togs över av ett aktiebolag med en grupp lärare som aktieägare. Det var Karl-Axel Westling, legendarisk rektor för det manliga folkskollärarseminariet i Göteborg, som startade tidskriften *Skola och Samhälle*. Jöns Franzén var verksam som slöjdlärare och överlärare med mera vid Lunds folkskolor under det att han 1898-1934 redigerade de första 36 årgångarna - ca 13.000 sidor, med bland annat en lång rad översättningar ur den aktuella pedagogiska litteraturen - av Sveriges Allmänna Folkskolläraryrkesförenings *Pedagogiska Skrifter*.

Eller tag, som ett avslutande exempel, de beundransvärda insatser som genom åren gjorts inom Föreningen för svensk undervisningshistoria och som förmodligen betytt mycket mer än något annat - och avgjort mycket mer än den universitetsbaserade pedagogikhistoriska forskningen - för att gräva fram pedagogikens och läraryrkets rötter här i landet:

Föreningen för svensk undervisningshistoria startades 1920 av en lärarutbildare, seminarielektorn B. Rud. Hall. Jag har i mina bokhyllor därhemma räknat till 67 volymer utgivna av föreningen, och det är bara ungefär hälften av den samlade utgivningen, en guldgruva för kännedom om den svenska skolans historia. Det är som regel inte universitetsfolk utan entusiaster i provinsen eller på seminarierna som skrivit sin stads eller bygds skolhistoria, utgivit gamla dokument och stadgar, hågkomster från den egna skoltiden eller seminarist- och lärarminnen (sådana minnesböcker, fortfarande för några decennier sedan en blomstrande genre, publiceras inte längre). Det är didaktiken, undervisningsläran, som jämte undervisningen, lärarens arbete, stått i centrum för mycket av utgivningen från Föreningen för svensk undervisningshistoria. Lagg märke till ordvalet: "undervisning", inte "pedagogik" eller "utbildning"; här är det inte främst fråga om den pedagogiska historieskrivning med

förankring vid universiteten eller inom den statliga skoladministrationen som behandlar pedagogikens märkesmän och deras tankar och skrifter eller utbildningsreformernas historia (i det sistnämnda fallet har historieskrivningen ofta tagit formen av maskerade memoarer skrivna av reformatörerna själva).

Jag skall läsa upp några avsnitt ur en av årsböckerna från Föreningen för svensk undervisningshistoria, nr 65 i den löpande numreringen. Titeln är *Hågkomster från folkskola och folkundervisning V*, redaktören är som vanligt B. Rud. Hall och utgivningsåret 1942. Min avsikt är att visa hur akademiskt Hall arbetade. Han har här bland annat spårat de brev vilka en av 1880-talets årskullar - mestadels fattiga pojkar från landet - vid Uppsala folkskoleseminarium långt senare sände till varandra för att berätta om hur deras liv kommit att gestalta sig. Vidare har Hall letat upp de överlevande bland de nära åttioåriga gubbarna och bett dem berätta minnen.

Bland annat återberättar Hall följande händelse från seminariet som således utspelades för hundra år sedan. Rektorn hade fått ögonen på anteckningar i marginalen till ett nummer av Svensk lärartidning som cirkulerat bland seminaristerna. Någon hade skrivit följande: "Lefve den gryende nya tiden, frihetens tid! Lefve den nya tidens tidningar! Lefve den nya tidens män! Lefve de!"

Rektorn hade korsförhört seminaristerna och funnit syndaren, en viss J. A. Edling, som dessutom till sina kurskamrater yttrat tvivel angående flera av vår kyrkas läror och svarat dem, vilka med Guds ord sökt vederlägga honom, med utrop sådana som Vilka galenskaper!

Denna termin hade Edling dessutom, fick det församlade lärarkollegiet veta, blivit djärvare, tydligen inspirerad av det aktuella

Strindbergsmålet vid Stockholms rådhusrätt, och motsagt och förnekat de viktigaste sanningar, såsom Kristi gudom och en evig dom, kallat kyrkans lära en slaktarteori, förklarar att bibeln blott delvis var sann och dessutom ställt skriften på samma linje som Koranen och Buddhas religionsböcker. För det andra hade han givit hyllning åt osedliga och irreligiösa skriftställare och deras verksamhet, i det han utropat "Leve!" för sådana män som August Strindberg, upphöjt Rousseau och Voltaire samt önskat, att en ny tid snarligen måtte bryta in, i vilken Strindberg skulle presidera. För det tredje hade han försökt inverka på sina kamrater, dels genom de förut omnämnda anteckningarna i Läraretidningen, dels genom annonsering på klassrummets svarta tavla om utlåning av Viktor Rydbergs bok Bibelns lära om Kristus.

Edling straffades med lägsta sedebetyg och kunde därför aldrig räkna med att arbeta som folkskollärare.⁶

Historien är en påminnelse om att folkskolan knappast ens för 100 år sedan, när den franska upplysningen redan var ett sekel gammal, var ett fäste för upplysningstänkande; massmediedebattens återkommande hyllningar till den gamla folkskolan är mest en guldåldersmyt. Men framförallt vill jag ge exempel på Halls sätt att bedriva det som idag kallas *oral history* och hur oakademiskt han bar sig åt även i övrigt. Hall försökte utröna vad som sedan hände Edling, när han inte fick bli folkskollärare. Det visar sig att han blev tidningsman, nykterhetstalare och rösträttskämpe och gjorde stora insatser inom egnahemsrörelsen. Den konservative seminarieriktorn tycks således ha lyckats dåligt med sitt försök att begränsa den unge fritänkarens skadliga inflytande, men, tillfogar utgivaren Hall:

⁶ *Hågkomster från folkskola och folkundervisning V. Skildringar av f. d. elever och lärare* (utg. B. Rud. Hall). Årsböcker i svensk undervisningshistoria nr 65, Årg XXII, 1942, p 16.

"Därmed har jag icke försvarat hans agitatoriska uttalande på seminariet [...]; ej heller önskar jag ryggradslöshet hos lärare. Katastrofer och pjåskpedagoja äro lika förhatliga. Man bör icke glädja sina motståndare med att hjälpa dem till seger, men det var detta kollegiet i avsevärd mån gjorde. Somliga tala i sådant sammanhang om nyttan av orättvisor."⁷

Dylika synpunkter skulle idag ingen akademisk pedagogikhistoriker tillåta sig att skriva ned. Hall hade ett praktiskt intresse för vad god bildning och god undervisning vill säga - ett samtidigt didaktiskt och etiskt intresse, som ständigt vägledde den märkliga utgivningen från Föreningen för Svensk undervisningshistoria.

Så har det fortsatt. Föreningen för Svensk undervisningshistoria har dominerats av entusiaster (idag till åren komna, det är dåligt med återväxten), vilka inte haft särskilt tät knytning till huvudströmningarna inom den akademiska pedagogiken, där intresset varit klen för sådant som Hall gjorde till sitt livsverk. (Wilhelm Sjöstrand, fram till helt nyligen den ledande och synnerligen dominerande personligheten inom föreningen, var undantaget som bekräftade regeln. Han fick få elever och efterföljare).

Rud. B. Hall var seminarielärare, inte akademiker; efterträdaren som redaktör för skriftserien, Albert Wiberg, skrev i något sammanhang att Hall "var fast övertygad om att det var av större vikt för en blivande lärare att göras förtrogen med pedagogikens stora gestalter i det förgångna, deras idéer, problem och problemlösningar, än att känna till petisser inom den av matematisk-statistiska metoder infekterade psykologin".

⁷ Op cit, p 71.

USA-inflytandet blev än mer kompakt sedan Hall lämnat sin post i slutet av fyrtiotalet. Vill man med ett ord karaktärisera den svenska pedagogiska utvecklingen under efterkrigstiden är ordet amerikansering det mest träffande.

Så gott som alla pedagogiska diskussionsteman, forskningsmetoder och recept på patentmediciner som förväntas lösa skolans problem har importerats från USA: enhetsskolereformens variant av progressivism, närmare bestämt en statligt administrerad, socialdemokratiskt präglad och av psykologin legitimerad progressivism; sextiotalets utbildningsekonomiska idéer och den utbildningsteknologiska högkonjunkturen i slutet av sextiotalet; sjuttiotalets nya uppsving för progressivistisk pedagogik; det sena sjuttiotalets basfärdighetsdebatt och Moral Majority-stämningar; utvärderings-, provkonstruktions- och testbranschens expansion under åttiotalet.

Amerikaniseringen har inneburit att pedagogikens rötter i filosofin kapats - och därmed sammanhanget med tanketraditioner som också är en del av vårt arv här i Sverige. Förbindelserna med tidigare generationer praktiskt verksamma lärare och lärarutbildare har gått förlorat.

Att många idag efterlyser didaktisk forskning och didaktisk reflexion kan sammanhånga med att den pedagogiska debatten och forskningen sålunda hamnat långt från lärarnas arbete och lärarkårens traditioner.

Om, vilket är troligt, amerikaniseringen av svensk pedagogik kommer att rulla vidare, i så fall är det ingen konst att spå om hur skoldebatten

kommer att förändras. Det är bara att informera sig om vad som är på tapeten i USA. Låt mig avslutningsvis pröva en sådan profetia.

För det första har vi att vänta en debatt som ersätter det senaste decenniets slagord - å ena sidan dialog, personlighetsutveckling etc, å andra sidan kunskap, ordning och reda - med andra slagord som kreativitet, fantasi, initiativ, innovationsanda, individ, valfrihet, frihet. Tänk positivt! Experimentera! Låt hundra blommor blomma! Låt eleverna välja skola efter håg och fallenhet, låt skolorna specialisera sig, låt oss få inte bara bandygymnasier och sjunggymnasier, utan skolor som är bäst på dataundervisning eller språk eller på att preparera eleverna för inträde vid Handelshögskolan och Teknis.

Det är främst SAF som haft resurser - pengar, idérikt folk - att leda en sådan nyliberalt färgad skoldebatt, vilken på sätt och vis tagit upp den klassiska bildnings- och frihetstanke som blev hemlös i och med att den svenska pedagogikens rötter i filosofin kapades.

För det andra tror jag att vi har att vänta en svensk motsvarighet till den aktuella amerikanska debatten om "excellence in education". Bakgrunden var att man på skilda håll - regeringen, State Commission, Ford Foundation, Carnegie Foundation - i slutet av sjuttioalet började förbereda rapporter som nu publicerats, i allt ett tiotal. Mest uppmärksammas är broschyren *A Nation at Risk*, utgiven av The National Commission on Excellence in Education. Genren är uppbyggelseskraftens och språket missionärens: Vår nation är i fara.

Detta är en kampanj som dels förordar satsningar på naturvetenskap och teknik, dels anknyter till det sedan ett par år aktuella budskapet "Schools make difference", dvs att elevernas hembakgrund och andra samhälleliga förhållanden spelar mindre roll. Avgörande för kunskapsförmedlingen är i stället den enskilda skolans klimat: tydliga

normer och fast skolledning, ett enigt kollegium och kompetenta, krävande och samtidigt kärleksfulla lärare.

Jag skall här avstå från att värdera den sortens kampanjer. Men jag kan inte låta bli att beklaga att skolfolk så sällan väljer vilka teman som skall debatteras. De påtvingas ständigt svängningar i en skoldebatt dominerad av debattörer, vilka varken arbetar i skolan, inom lärarutbildningen eller med att forska om skolans verklighet utan nöjer sig med att fabricera åsikter eller, oftare, cirkulera färdiga sådana.

När jag talar med lärare hör jag ofta formuleringen "Nu har dom hittat på något nytt igen". Förra året skulle det vara dialog, personlighetsutveckling och social fostran, i år ska det vara kunskapsförmedling, brukar lärarna uppgivet konstatera. Det vore bra för lärarnas självkänsla, självkänedom och yrkesidentitet om de visste mer om och kunde känna en viss stolthet över yrkeskårens traditioner, och oftare sa "vi" i stället för "dom".