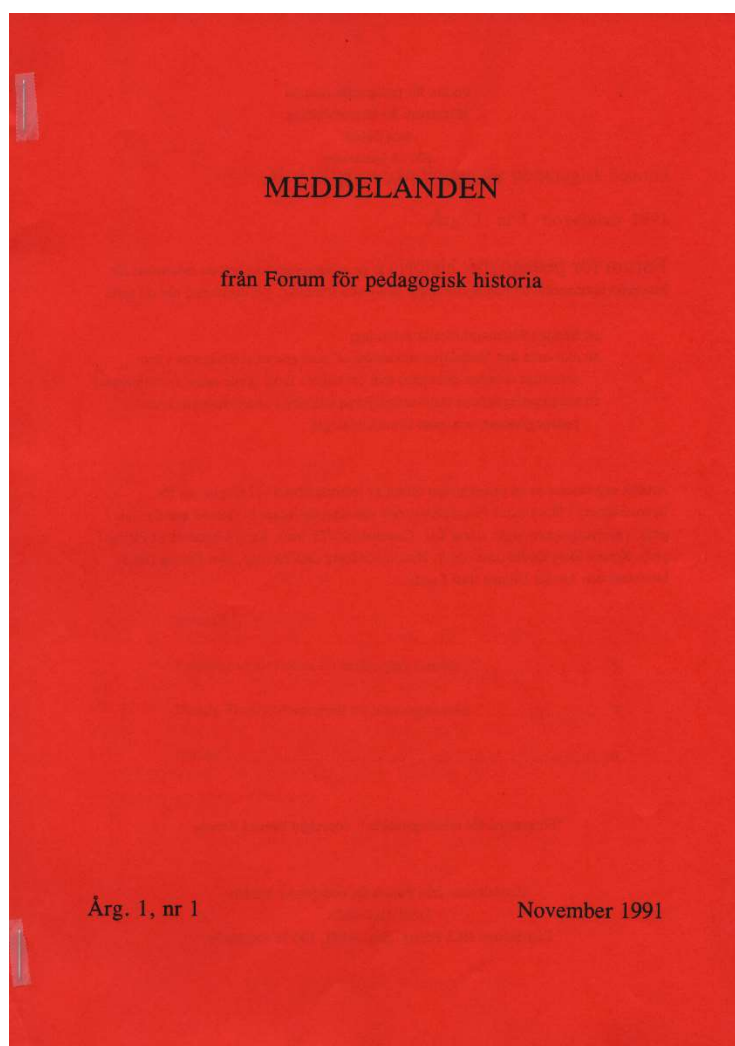


PDF-version

Meddelanden från Forum för pedagogisk historia,
vol. I, nr 1, nov. 1991, 19 p. Lärarhögskolan i Stockholm.



MEDDELANDEN

från Forum för pedagogisk historia

Årg. 1, nr 1

November 1991

MEDDELANDEN

från Forum för pedagogisk historia

Årg. 1, nr 1

November 1991

Forum för pedagogisk historia
Högskolan för lärarutbildning
Box 34103
100 26 Stockholm
Kontaktperson Eva Trotzig, tel 7375561

Forum för pedagogisk historia är en arbetsgemenskap och en mötesplats för historiskt intresserade utbildningsforskare, lärare och studenter. Verksamheten har till syfte

att främja utbildningshistorisk forskning;
att motverka den "kollektiva minnesförlust" som gör att skolfrågorna i den offentliga debatten diskuteras som om dagens skola skulle sakna en förhistoria;
att återge pedagogikens historia dess forna ställning i undervisningen inom pedagogikämnet och inom lärarutbildningen.

Arbetet organiseras av en projektgrupp tillsatt av rektorsämbetet vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Projektledare och vetenskaplig ledare är Donald Broady (inst f ped). I projektgruppen ingår vidare Lars Claesson (SO/Ek-inst), Kajsa Ohrlander (YPI/Inst f ped), Kerstin Skog-Östlin (inst f ped), Harald Sundberg (SO/Ek-inst), Eva Trotzig (HLS bibliotek) och Annika Ullman (Inst f ped).

"Försvarstal för bildningstanken", copyright Donald Broady

Meddelanden från Forum för pedagogisk historia
ISSN 1102-402X
Distribution HLS Förlag, Box 34103, 100 26 Stockholm

Meddelanden från Forum för pedagogisk historia

Årg. 1, nr 1, november 1991

Innehåll:

Presentation av Forum för pedagogisk historia.....	5
Donald Broady: Försvarstal för bildningstanken	7
Aktuellt.....	19

Presentation av Forum för pedagogisk historia

Fortfarande för ett par decennier sedan var pedagogikens historia ett framträdande inslag i pedagogikämnet och i lärarutbildningen. Den av lärare och lärarutbildare initierade bokutgivningen handlade till inte ringa del om att offentliggöra historiska källor och bearbetningar. Så inte i dag. Pedagogisk historia är satt på undantag i vårt land. Forum för pedagogisk historia vill bidra till att vända denna utveckling.

Forum för pedagogisk historia grundades försommaren 1991. För samordningen ansvarar en av rektorsämbetet vid HLS tillsatt projektgrupp, vars sammansättning framgår av omslagets insida.

Forum för pedagogisk historia ordnar kurser, seminarier och föreläsningar. En utgivning av källskrifter planeras i samarbete med HLS förlag (i dagarna utkommer den första skriften, en faksimilutgåva av folkskolans "långkatekes"). En tämligen omfattande samling böcker och periodica av utbildningshistoriskt intresse är under uppbyggnad (donationer emottages gärna). Vidare pågår utvecklingsarbete där dagens informationsteknologi används för att göra utbildningshistoriskt material lätt tillgängligt.

För den fortsatta verksamheten är det nödvändigt att fler forskare, lärare och studenter deltar. Ett slag av undersökningar som borde ha en självklar plats vid en läroanstalt som HLS är studier av skolämnenas och andra kunskapsområdens historia. Vidare behövs lärarutbildarnas bistånd i fråga om urvalet av de "klassiska" skrifter som förtjänar nytryck och som skulle kunna användas i undervisningen. Man kan tänka sig att, låt säga, Alva Myrdals *Stadsbarn* kunde vara av intresse för förskolläroinstituttet eller Ellen Keys *Barnets århundrade* för blivande grundskollärare. Andra angelägna arbetsuppgifter är att följa den svenska och internationella utbildningshistoriska forskningen, att upprätta bibliografier över olika områden, etc.

Om du önskar erhålla information om -- eller ta del i -- den fortsatta verksamheten, skriv en rad till Forum för pedagogisk historia, Att: Eva Trotzig, HLS, Inst. f. ped., Box 34103, 100 26 Stockholm. Eller ring 08-7375561.

D. Broady

Försvarstal för bildningstanken¹

(Föreläsning, 7 januari 1985)

Donald Broady

Bildning är inget uråldrigt begrepp inom pedagogiken. Först under senare hälften av sjuttonhundratalet började det inom tyskt språkområde att användas som ett pedagogiskt begrepp. Det var detta begrepp *Bildung* som från och med 1790-talet infördes till Sverige.

Detta klassiska bildningsbegrepp uttryckte föreställningen att människan är -- eller borde vara -- en varelse som bildar sig, som skapar sig, som gör sig till något inte på förhand givet. Att "bildning" i dagens språkbruk ofta betyder raka motsatsen, nämligen bildningsgods, en uppsättning i förväg givna kunskaper och förhållningssätt, är ett bland många exempel på den kollektiva minnesförlust som präglar skoldebatten.

Den här minnesförlusten gör lärarnas liv dystrare än det skulle behöva vara. Går vi femtio år tillbaka i tiden, var det fortfarande i hög grad lärare och lärarutbildare som förde den pedagogiska debatten i vårt land. Under efterkrigstiden har andra grupper tagit över. Den pedagogiska debatten har blivit en konjunkturkänslig marknad för import av mestadels amerikanska patentmediciner, och pedagogiken har degraderats till skoladministrationens hjälpredda och den amerikanska psykologins lillasyster. Det är märkligt att lärare 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 i dag uppfattar sig som representanter för rika pedagogiska traditioner och generationers erfarenhet.

Låt mig börja med att ge exempel på ytterligare några 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 i dag 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 på sin tid ett stort namn på alla tre områdena -- fanns många som tolkade ordet erfarenhet snävt psykologiskt och aldrig begrep att Dewey, som var jämförelsevis väl förtrogen med den klassiska tyska bildningsfilosofin, avsåg något betydligt vidare. På sin ålders höst sade han ofta att han ångrade att han inte valt ordet "kultur" i stället. Det hade kanske varit mer begripligt för amerikaner. I dagens Sverige uppfattas uttryck i stil med "att utgå från elevers intressen och erfarenheter" ofta, och i synnerhet av

¹ Föreläsning inför lärarutbildarna vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm den 7 januari 1985. Tidigare opublicerad (vissa partier var dock hämtade ur tidigare artiklar, bl.a. "Om bildning och konsten att ärva", *Kritisk utbildningstidskrift*, nr 35/36, 1984). Texten är här språkligt genomgången men i övrigt oförändrad.

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 det tidiga nittonhundratalets reformpedagogiska rörelser prövades många idéer som är oförtjänt glömda i dag. Ett exempel är det **skollöfte** som eleverna eller deras föräldrar på sina håll fick avlägga när de började i en skola. Som ordet antyder hade skollöftet -- jfr "klosterlöfte", "ordenslöfte", "munklöfte"... -- sitt ursprung i klosterskolorna. 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**. Man talade om "andakt" (Paul Geheeb), "kapell" (Cecil Reddie, Hermann Lietz), "pedagogisk reflexion" (Peter Petersen), "meditation" (Maria Montessori). Lägga åter märke till det religiösa ordvalet! Förmodligen behöver elever (och lärare) få vara ifred ibland, men stunder och rum för sådana ändamål saknas i dagens skola.

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 få överlevande riktningar, Waldorfpedagogiken -- har reducerats till paret tanke/känsla. Det är viktigt att öva både tanken och känslan, både vänstra och högra hjärnhalvan, 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 psykologiskt grundad 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, människans förmåga att styra sig själv, var ett grundläggande begrepp inom den klassiska tyska bildningsfilosofin. När Kant för precis tvåhundra år sedan i decembernumret 1784 av *Berliner Monatschrift* åtog sig att definiera begreppet upplysning tog han hjälp av begreppet myndighet. Bakgrunden var att en protestantisk prästman i ett tidigare nummer av samma tidskrift ondgjort sig över det ord "upplysning" som just blivit på modet och som utsådde förvirring i människors huvuden och hjärtan utan att någon kunnat besvara frågan vad upplysning är. Kant antog utmaningen och gav därmed den tyska upplysningens oöverträffade formulering av den klassiska bildningstanken. Hans svar började så här:

"**Upplysning är människans utträde ur sin självförvållade omyndighet. Omyndighet** är oförmågan att använda sig av sitt förstånd utan någon annans ledning. **Självförvållad** är denna omyndighet eftersom dess orsak inte är oförstånd utan bristande beslutsamhet och mod att bruka sitt förstånd utan ledning av någon annan. Sapere aude! [Våga vara vis!-- Horatius] Ha mod att använda ditt **eget** förstånd! är således upplysningens valspråk."²

I dag används ordet myndig om artonårsåldern och ordet myndighet om statliga förvaltningar. Pedagogiken har mist ytterligare ett redskap.

För att tala om pedagogik och didaktik behöver vi ord som "bildning", "erfarenhet", "konst", "kunskap", ord som har förbindelser med de aktiva verben bilda, erfara, kunna, göra sig bekant med. Inom den klassiska bildningsfilosofin var dessa förbindelser fortfarande närvarande. Var och som ger sig in i litteraturen upptäcker hur obesvärat författarna växlar mellan

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

substantiviska konstruktioner och verbkonstruktioner: människan bildar sig och äger bildning, erfår och äger erfarenhet. Så skriver inte dagens pedagoger. Begreppen har petrifierats. Bara substantiven återstår och lockar oss att tala om det som tillägnas i stället för om tillägnandet, om resultaten i stället för om verksamheten.

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. 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 professionellt kunskapsområde för lärare -- blev bildbarhet ett pedagogiskt nyckelbegrepp. I dag talas det i många lärarrum om obildbara elever. Men bildbara?

Därmed är vi tillbaka vid begreppet **bildning**, sådant det ursprungligen formades i den tyska filosofin från och med Herder och efterhand blev ett pedagogiskt begrepp. Jag inledde med att notera att ordet bildning i dagens skoldebatt ofta brukas i betydelsen bildningsgods -- så exempelvis av de debattörer som hoppas kunna lösa skolans problem genom att säga till lärarna att göra det lärare brukar göra, fast mer. Motståndarna, reformpedagogikens och progressivismens sentida arvtagare, brukar invända att lärarna har ett didaktisk uppdrag som inte kan inskränkas till att presentera en given kunskapsmassa för eleverna.

Föreställningen om bildning som gods går stick i stäv med den klassiska bildningstanken. Bildning i klassisk 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 artonhundratals.

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 definierade bildning som att människan bildar sig, höjer sig till en *Humanität* som inte existerar i förväg.

Människan är "blott antydd och skisserad", enligt Fichte. Vad hon skall bli är inte fastslaget på förhand. Undervisning och fostran definierades av Fichte som "krav på fri självverksamhet". Viljan till frihet finns inte i förväg utan måste utbildas. Människan är oavslutad, dvs. bildbar. 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 förmodligen 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 skulle komma att betyda så mycket för det svenska gymnasiets idé -- var vad han kallade den "didaktiska undervisningen", ett uttryck som i samtidens språkbruk kunde innebära 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 att 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:

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

Så snart man upphör att söka verklig vetenskap eller inbillar sig, att vetenskap inte behöver framskapas ur andens djup utan kan åstadkommas genom att färdiga kunskaper samlas in och radas upp bredvid varandra, då är allt oåterkalleligen och för evigt förlorat; förlorat för vetenskapen som, om detta får fortgå länge nog, flyr bort i en gestalt som lämnar själva språket kvar som ett tomt skal, och förlorat för staten."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 för samtiden kunde ha en negativ klang, det förde tankarna till skolastik, drill och själlöst rabbel) förmår inte åstadkomma bildning. Den kan bara lära ut färdiga kunskaper. Men den kan förbereda eleven för högre studier, för universitetet, genom att allsidigt utveckla dennes förmågor. Skolan skall förbereda eleven så att han, när han väl börjar 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). I dag, när problemet knappast längre är att arbetsmarknaden trängtar efter ungdomar, har kanske Humboldts åsikt att bildning inte är något för skolan förlorat sin giltighet? 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, som realitet kanske i någon liten mån en möjlighet för vissa söner till ämbetsmän och borgare -- 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 för alla där bildningsarbetet är huvudsak är ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig tidigare funnits.

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 brukar räknas in i olika traditioner -- romantik, upplysning, nyhumanism -- 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*,

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 i dag, trekvarts sekel senare: "Uppsatsen förtjänar allvarligt beaktande i kampen mellan humanism och amerikanism" (p. XXXVIII).

⁴ Denna hypotes, att progressivismen kan tolkas som att en klassisk borgerlig socialisationsdiskurs transponerats till en skola för alla, har jag tidigare formulerat i "Den dolda läroplanen", *Kritisk utbildningstidskrift*, nr 16, 1981, se pp. 12-19.

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 vår pedagogiska diskussion en utmärkt 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 självklara. Att andras idéer beror på något -- på att andra 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 vare 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". Skolpolitikerns och läroplansmakarens eviga fråga är därför: varför gick det inte som vi tänkte, varför förverkligas inte våra goda intentioner? Ur ett mer historiskt eller samhällsvetenskapligt perspektiv är det i stället reformåtgärderna som är "störfaktorer" i förhållande till skolans sedan länge cementerade traditioner, tankeformer och arbetsätt. Den mest rimliga frågan är kanske inte varför inget händer efter reformen, utan varför understundom någonting nytt kan hända. Detta är ingen pessimistisk ståndpunkt. 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 förkylt. 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 massmediedebattörer 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 drabbat fler yrkeskårer än lärarna 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, var Emil Hammarlund verksam som folkskollärare när han 1881 startade *Svensk läraretidning*, organ för Sveriges Allmänna Folkskollärareförening. De första åren var han till 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 Folkskollärareförenings *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 själva 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 det slags historieskrivning 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 oakademiskt 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

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

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 läraretidning som cirkulerat bland seminaristerna. Någon hade för hand skrivit följande: "Lefve den gryende nya tiden, frihetens tid! Lefve den nya tidens tidningar! Lefve den nya tidens män! Lefve de!"

Rektorn korsförhörde seminaristerna, fann syndaren, en viss Alfred Edling, och uppdagade att denne redan tidigare till sina kurskamrater yttrat tvivel angående flera av kyrkans läror och svarat dem, vilka med Guds ord sökt vederlägga honom, med utrop sådana som "Hvilka galenskaper!" Denna termin hade Edling dessutom, lät rektorn meddela det församlade lärarkollegiet, blivit djärvare, inspirerad av det aktuella Strindbergsmålet vid Stockholms rådhusrätt. Han hade motsagt och förnekat de viktigaste sanningar, såsom Kristi gudom och en evig dom, förklarat att kyrkans lära är en slaktarteori och bibeln blott delvis sann, likställd med Koranen och Buddhas religionsböcker. För det andra hade han hyllat osedliga och irreligiösa skriftställare och deras verksamhet, i det han utropat "Lefve!" 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 påverka sina kamrater, genom anteckningarna i Läraretidningen och genom att på klassrummets svarta tavla erbjuda sig att låna ut Viktor Rydbergs bok *Bibelns lära om Kristus*. Edling straffades med lägsta sedebetyg och var därmed framgent utestängd från folkskoläraryrket.⁶

Historien är en påminnelse om att folkskolan knappast ens för hundra 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 framför allt vill jag ge exempel på Halls sätt att bedriva det som i dag kallas *oral history* och hur oakademiskt han bar sig åt även i övrigt. Hall försökte utröna vad som sedan hände Edling när denne tvingats ge upp sina yrkesplaner. 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:

"Därmed har jag icke försvarat hans agitatoriska uttalande på seminariet -- nu efter det snart 60 år gått, kan man icke ens få kännedom om dem i detalj -- ; 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 i dag 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 (i dag till åren komna, det är dåligt med återväxten), vilka inte haft särskilt tät knytning till huvudströmningarna inom den akademiska pedagogiken, där intresset varit klenat 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.)

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

⁷ *Op. cit.*, p. 71.

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 petitesser inom den av matematisk-statistiska metoder infekterade psykologin". Inflytandet från den amerikanska psykologiska vetenskapen blev än mer kompakt sedan Hall lämnat sin post i slutet av fyrtioalet. 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 av den psykologiska vetenskapen legitimerade progressivism; sextioalets utbildningsekonomiska idéer och den utbildningsteknologiska högkonjunkturen i slutet av decenniet; sjuttioalets nya uppsving för progressivistisk pedagogik; det sena sjuttioalets basfärdighetsdebatt och Moral Majority-stämningar; utvärderings-, provkonstruktions- och testbranschens expansion under åttiotalet.

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

Att många i dag 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 bandygymsnasier och sjunggymsnasier, 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 nyliberal 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 i slutet av sjuttioalet på skilda håll -- regeringen, State Commission, Ford Foundation, Carnegie Foundation -- 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", varmed avses att sådant som elevernas hembakgrund och andra samhällsliga förhållanden är av underordnad betydelse. Avgörande för kunskapsförmedlingen är i stället den enskilda skolans klimat: tydliga normer och enigt kollegium, fast skolledning, 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 underkastas de för tillfället rådande konjunkturen i en skoldebatt dominerad av debattörer, vilka varken arbetar i skolan, inom lärarutbildningen eller med att utforska 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 sade "vi" i stället för "dom".

AKTUELLT

"J.A. Comenius' Heritage and Education of man for the 21st Century". Internationell konferens i Prag, Tjeckoslovakien, 23-27 mars 1992.

Adress till sekretariatet: Comenius conference, Charles University Prague,
Dr. Karel Rydl, Ovocny trh 5, 116 36 Praha 1, Czechoslovakia.

Nordisk utdanningshistorisk konferense, Universitetet i Trondheim, Dragvoll, Norge, 1-3 juni 1992.

Huvudtemat lyder "Aktuelle utdanningsspørsmål i historisk perspektiv".

Fyra delteman: "Institusjonalisering av barns oppvekst"; "Styring og ledelse av utdanningssektoren", "Kvalitet og skolevurdering"; "Lærerrolle og lærerutdanning".

Kontaktperson i Sverige: Tomas Englund, Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, Box 2109, 750 02 Uppsala. Tel. 018-182399.

Det första utgåvan i serien
Källor utgivna av Forum för pedagogisk historia

Faksimilutgåva av folkskolans "långkatekes".
144 sidor i litet format. Pris 100:-.
Beställes från HLS Förlag, Box 34103, 100 26 Stockholm.
Ordertel. 08-7375662.

Det första utgåvan i serien
Källor utgivna av Forum för pedagogisk historia



Faksimilutgåva av folkskolans "långkatekes".

144 sidor i litet format. Pris 100:-.

Beställes från HLS Förlag, Box 34103, 100 26 Stockholm.

Ordertel. 08-7375662.