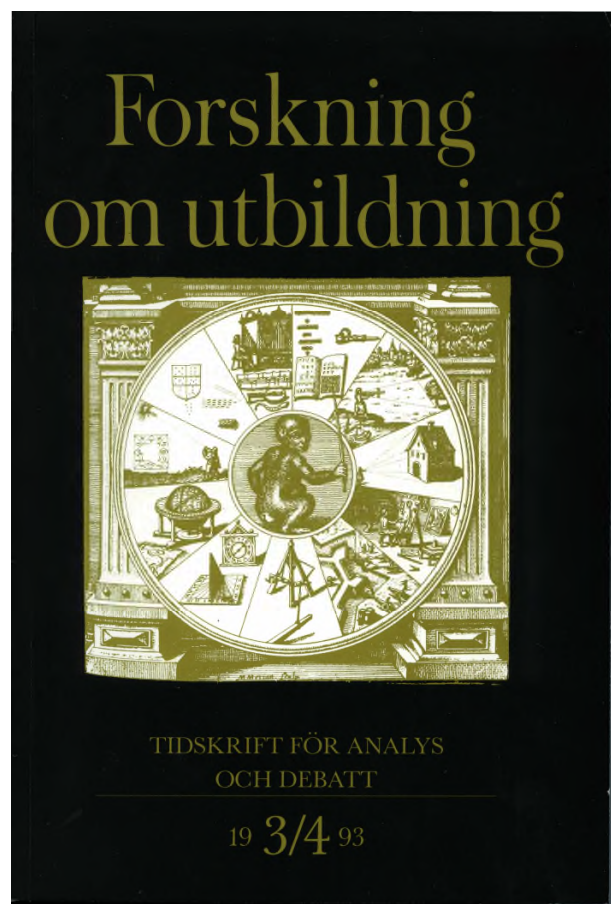
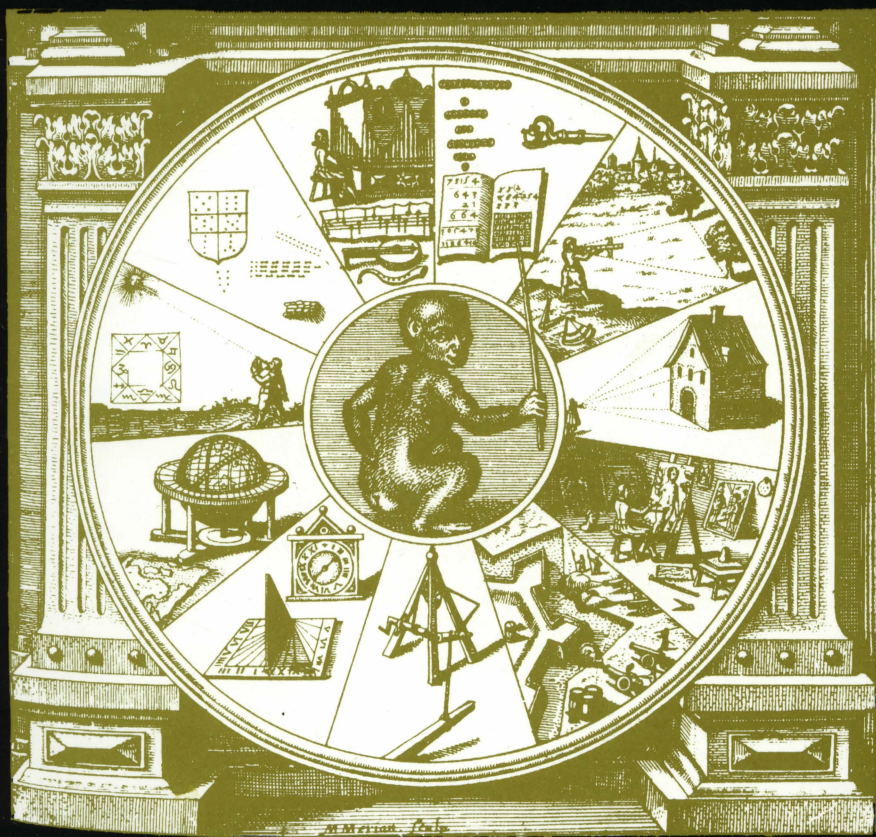


FAKSIMIL

Donald Broady, "Bildningstankens aktualitet",
Forskning om utbildning, vol. XX, nr 3-4 1993,
pp. 41-49.



Forskning om utbildning



TIDSKRIFT FÖR ANALYS
OCH DEBATT

19 3/4 93

Forskning om utbildning

3—4/93
Årgång 20

TIDSKRIFT FÖR ANALYS OCH DEBATT

Redaktör och ansvarig utgivare:
doc *Staffan Selander*
Sekreterare: *Ingrid Stenborg*

Redaktionens adress:

Pedagogiska institutionen
Uppsala universitet
Box 2109
750 02 UPPSALA
Besöksadress: Sturegatan 4

Telefon

018-18 16 65 eller 018-18 16 69
Fax 018-18 16 51
Tidskriften utges med stöd från Skolverket, Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet samt Rådet för forskning om högskolan

Redaktionsråd

Utsedd av Skolverket:
forskningschef *Sten Pettersson*
Utsedd av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet:
professor *Berit Askling*
Utsedd av Rådet för forskning om högskolan:
docent *Rune Premfors*

Prenumeration:

Swedish Science Press
Box 118
751 04 UPPSALA
Telefon 018-36 55 66
Lösnummerpris 60 kr + porto och moms.
Dubbelnummer 90 kr + porto och moms.

ISSN 0345-3588

Schmidts Boktryckeri AB,
Helsingborg 1993
© FOMU och författarna

INNEHÅLL

3 Från redaktionen

Tema 1. Bildning — utbildning

- 7 *Några anteckningar till bildningsbegreppets historia och dess eventuella livskraft.*
Sven-Eric Liedman
- 16 *Herder och en skola för bildning*
Crister Skoglund
- 30 *Bildning, skola och demokrati*
Mac Murray
- 41 *Bildningstankens aktualitet*
Donald Broady

Tema 2. Pedagogik — text — media

- 53 *Läroböcker, läroboksutgivare och utbildningskvalitet*
Ian Westbury
- 72 *Pedagogiska texter som forskningsfält*
Staffan Selander
- 85 *Informationsexplosionen, biblioteken och den ensamme forskaren*
Lennart Sjöberg
- 95 *Skrivandets hantverk och personatorn*
Donald Broady
- 108 *Fiktionsvåldets effekter*
Ebbe Lindell

Tema 3. Professionalism — professionalisering

- 127 *Professionalismens död eller proletariseringen av akademiskt arbete?*
Yrjö-Paavo Häyrynen
- 140 *Lärarsocialisation och skolkarriär: En explorativ longitudinell studie*
Sverker Lindblad & Héctor Pérez Prieto
- 153 *Professioner och professionalisering*
Staffan Selander
- 162 *Kommunikation i professioner*
Lennart G. Svensson
- 183 *Pedagogiskt utvecklingsarbete och professionell lärarkompetens*
Lars Ryhammar
- 193 *Yrkesetik och lärarprofessionalism*
Gunnel Colnerud

Dessutom

- 213 *Case-metoden — en väg till pedagogisk förnyelse*
Yngve Myrman & Bengt Kjellén
- 217 *Bundna eller fria val — om ålderns betydelse för gymnasievalet*
K. G. Karlsson

Från redaktionen

Forskning om utbildning har i tjugio år varit ett samlande forum för debatt och forskning om utbildningsfrågor i vårt land. Men nu när Skolöverstyrelsen har omvandlats till Skolverket och UHÄ har splittrats upp på fem självständiga enheter finns inte längre det ekonomiska underlaget för en fortsatt utgivning. Och kanske är detta riktigt. Men istället för tårar bjuder vi nu på ett finalnummer med *Bildning och utbildning, Pedagogik, text och media* samt *Professionalism och professionalisering*.

Tema *Bildning—utbildning* har sitt ursprung i ett FOMU-kollokvium som hölls vid Uppsala universitet den 25 maj i år. Inledarna från kollokviet — Sven-Eric Liedman, Crister Skoglund, Donald Broady och Mac Murray — bidrar här med var sin artikel. Bildningsbegreppet har kommit till heders och har kopplats till de nya, målrationala, skolreformerna. Sammanfogningen är intressant och värd att fundera över.

Våra andra två teman utgörs av artiklar som tidigare har publicerats i *FOMU*. På så vis utgör finalnumret även ett komplement till boken *Forskning om utbildning. En antologi*. (Stockholm/Stehag: Brutus Östling Bokförlag Symposion, 1992). Författarna till artiklarna i detta temanummer har gett sina tillstånd även om de kanske inte alltid själva — till fullo — omfattar sina tidigare teser och ställningstaganden. Dessutom presenterar vi ”case-metoden” som en väg till pedagogisk förnyelse (av Yngve Myrman & Bengt Kjellén) och aspekter på faktorer som styr gymnasievalet (av K. G. Karlsson).

Samtidigt med att *FOMU* nu upphör har en grund lagts för att introducera en ny tidskrift: *Praxis — kunskap om undervisning och utbildning*. Denna nya tidskrift finansieras initialt av Skolverket och vänder sig till utbildningsplanerare, skolledare och lärare i grund- och gymnasieskolor. Kopplingen till högskolepedagogiken försvinner således. Tanken med den nya tidskriften är att forskare och praktiker ska få ett forum där man kan möta varandra. *Praxis* kommer att förmedla reportage om pågående forskning och utvecklingsarbete, den kommer att ge forskningsinformation och utrymme kommer att finnas för frågor och debatt.

Med detta vill vi som nu har arbetat med *FOMU* tacka alla läsare för en givande och spännande tid. Vi vill också inbjuda till en förmanlig förstagångsprenumeration på den nya tidskriften *Praxis* (se särskild annons).

Staffan Selander

Bildningstankens aktualitet

Replik till Mac Murray

Sedan sextioalet har ordet bildning varit sällsynt i debatten om skolans mål och mening. I dag går det plötsligt an att säga bildning igen. Ordet uppträder till och med i titeln till en av Statens offentliga utredningar, läroplanskommitténs huvudbetänkande *Skola för bildning*, som utkom av trycket hösten 1992. Denna återkomst har väckt Mac Murrays misstänksamhet.

Mac Murrays synpunkter på det underlag som jag 1991 skrev för den nyss tillsatta läroplanskommittén (publicerat under rubriken "Bildningsfrågan — ett återupplivningsförsök" i *Ord & Bild* nr 1 1992, även som bilaga i huvudbetänkandet) gör mig både glad och bekymrad.

Glad, eftersom Mac Murray tar bildningsfrågan på allvar. Hittills har debatten om läroplanskommitténs betänkande mest handlat om det ena eller andra skolämnets utrymme på schemat eller om administrativa åtgärder såsom stadiindelningen.

Bekymrad, eftersom Mac Murray inbjuder till rättegång snarare än till samtal. Själv väljer han att agera försvarsadvokat, i akt och mening att rentvå 1946 års skolkommision och progressivismen. Mig tilldelar han åklagarens roll. Men det underlag jag skrev för läroplanskommittén var ingen anklagelseakt: "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). Inte heller utläggningarna om den tidigaste folkskolan och vad jag kallade Pestalozzi-legenden var avsedda som klander riktat mot människor som levde för ett och ett halvt sekel sedan. Däremot ville jag ifrågasätta nutidens mytiska föreställning att den tidiga folkskolan skulle ha varit en bildningsanstalt: "Ingen utbildningsinstitution har som enda uppgift att bereda eleverna tillfälle att bilda sig, och det finns institutioner med helt andra syften. Det vore rent anakronistiskt att tillskriva den svenska folkskola vars 150-årsminne firas i år ett bildande ärende" (a a, s 353).

Donald Broady är tf professor vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm och forskare vid Institutionen för numerisk analys och datalogi, KTH.

Kanske fler än Mac Murray har fått intrycket att mitt ärende var att förgöra ”fiender” och ”motståndare”? Jag utgick från den klassiska pedagogiska bildningstanken — den som utformades inom tyskt språkområde under det sena 1700-talet och det tidiga 1800-talet, dvs tanken om människan som en varelse som bildar sig, skapar sig, gör sig till något inte på förhand givet — och såg som min uppgift att kontrastera denna tanke mot senare pedagogiska strömningar. Mac Murray, som noterat att jag i andra sammanhang framhåvt att det klassiska bildningsidealet levde kvar inom 1900-talets reformpedagogiska traditioner, misstänker att jag på senare år bytt åsikt och utsett reformpedagogiken och progressivismen till huvudmotståndare. Så är inte fallet. På skolans område är det utan tvivel främst i den europeiska reformpedagogiken och den amerikanska progressivismen som den klassiska bildningstanken fortlevt in i vårt sekel. För att fortsätta citera ur underlaget till läroplanskommittén: ”Inom progressivismen fanns, liksom inom grenar av den reformpedagogiska rörelsen, ett eko av självbildningstanken, nämligen i tonvikten vid elevernas egenaktivitet” (a a, s 358).

Det är således svårt att gå i polemik med Mac Murray, och det vore slöseri med spaltutrymme att här fortsätta upprepa argument som står att läsa i läroplanskommitténs huvudbetänkande. Jag har inte heller vare sig anledning eller mandat att tala för läroplanskommittén. Låt mig i stället berätta något om bevekelsegrunderna för att blåsa liv i bildningstanken.

För tio år sedan

Mac Murray har rätt i att tiderna ändras. Han har grävt fram en tio år gammal artikel där jag pläderade för bildningstankens aktualitet, och det är sant att den tillkom i ett annat debattklimat.

Den omedelbara anledningen till att jag skrev artikeln var ett tidningsuttalande. Bertil Östergren hade i SvD den 28 augusti 1983 intervjuat en ung politiker, som dessförinnan varit mest känd som kampanjledare för linje 1 i kärnkraftsomröstningen och som nyligen övertagit ansvaret för Moderata samlingspartiets skolpolitik. Hans namn var Per Unckel. Han framförde här åsikten att det skett ”en allmän klimatförändring i samhället, som omfattar föräldrar, lärare och elever. Den värsta släpphäntheten har gett vika för ett mer klassiskt bildningsideal”.

Jag trodde inte på den karaktäristiken av tidsandan. Vinden hade förvisso vänt i skoldebatten i slutet av sjuttioalet och början av åttioalet, men det var inte alls det klassiska bildningsidealet som återvänt, tvärtom. I Sverige liksom utomlands — i Tyskland rörelser som *Mut zur Erziehung*, i USA slagord som *back to basics* och senare *excellence in education* — dominerades debatten av åsikter som gick

stick i stäv med den klassiska bildningstanken. Det var bättre förr! Lärare skall lära ut det lärare lärde ut förr, fast mera! Så löd de mest frekventa budskapen, och ordet "förr" avsåg påfallande ofta 30-talets, 40-talets eller 50-talets skola, närmare bestämt exakt den period då debattörens egen skolgång inträffade. När ordet bildning någon gång förekom, brukade det användas i betydelsen bildningsgods, dvs en på förhand given uppsättning vetande eller förhållningssätt som eleverna förväntas förvärva — med andra ord raka motsatsen till det klassiska bildningsidealet som underströk den aktiva sidan av saken, människans förmåga att bilda sig, att forma sig till att bli något som inte är föreskrivet på förhand.

Dessutom försökte jag då, för tio år sedan, spekulera om framtiden. Jag antog helt enkelt att den svenska skoldebatten med några års fördröjning skulle följa den amerikanska. Så brukar det gå till. I den amerikanska debatten om skolan hade nyliberala tankegångar börjat dominera:

"Min gissning är att nu, när det allmänt formulerade och något innehållstomma kravet att skolan skall lära ut kunskaper tycks ha spelat ut sin roll, denna nyliberala strömning i stället kommer att ange tonen även i den svenska skoldebatten. Släpp skolorna loss för ett skapande Sverige! Låt hundra blommor blomma! Experimentera! Låt eleverna "välja" skola efter håg och fallenhet, låt skolorna specialisera sig, låt oss få inte bara sjung- och bandygymnasier, utan skolor som är bäst på dataundervisning, språk, förberedelse för Handelshögskolan eller Teknis! [---] Jag gissar att "mångfald", "kreativitet", "initiativ", "fantasi", "företagsamhet", "innovatörsanda", "individ", "valfrihet", "frihet" kommer att bli vanliga honnörsord i skoldebatten. [---] I Sverige idag är det SAF som talar om skolreform. Kanske är SAFs entreprenörsanda en åttioårsversion av den borgerliga frihets- och bildningstanken? I så fall har högern i vårt land lyckats fånga upp den klassiska självbildningsidé som blev herrelös i och med att pedagogikens rötter i filosofin klipptes av (*Kritisk utbildningstidskrift* nr 35—36, 1984, s 6 och 8).

Detta var den slutsats jag drog för tio år sedan. De reformpedagogiska ambitionerna var föga synliga i den då rådande socialdemokratiska skolpolitiken — och för övrigt hade den socialdemokratiskt och statligt sanktionerade progressivismen under hela efterkrigstiden genomsträvt av ett målrationellt tänkande som stred mot den klassiska bildningstanken. Däremot kunde en variant av den klassiska bildningstanken skönjas i nyliberalernas nyaste utspel i början av åttioalet.

I dag

När läroplanskommittén började arbeta våren 1991 hade den nyliberala ideologin redan slagit igenom med full kraft, ehuru inte alls i den "anarkokapitalistiska" variant som förekom i skoldebatten i början av åttioalet. Den påbörjade avregleringen av skolväsendet innebar inte att den statliga styrningen avvecklades, men den tog en

annan form, vanligen karaktäriserad som målstyrning och resultatstyrning.

Kort sagt hade den statliga styrningen av undervisningen i rikets skolor tidigare skett medelst främst två mekanismer. För det första styrdes undervisningen av detaljerade kursplaner, eller snarare av läromedelspaket vilkas uppläggning kalkerats på kursplanerna, för det andra via en reglering av tiden (timplanerna föreskrev ett visst antal veckotimmar i ett visst skolämne, och lärarnas undervisningskyldighet definierades i termer av minuter meddelad undervisning i givna skolämnena). I början av nittioalet var ett nytt styrsystem på väg att ta form. I ämbetsmannavokabulären talades om en övergång från regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Skolväsendets decentralisering och kommunalisering, de lokala arbetsplanernas ökande betydelse, avskaffandet av gåvoläromedelsparagrafen och den statliga läromedelsgranskningen — allt detta och mer därtill föreföll samverka till att ge lärarna mer frihet och mer ansvar. Nu randades en ny tid, nu skulle helt annorlunda läroplaner och kursplaner skrivas som inte detaljreglerar undervisningen. Framtidens lärare skall inte tillåtas att luta sig mot detaljerade kursplaner eller prefabricerade läromedelspaket, de skall efter eget huvud och i samverkan med eleverna välja och organisera undervisningsstoffet.

Jag tror att denna pionjäranda i början av nittioalet bidrog till att skapa utrymme för bildningsbegreppets återkomst i den officiella utbildningsretoriken. Vad gäller de organisatoriska ramarna föreföll det samlade svenska skolväsendet att aldrig ha varit närmare att skänka eleverna något av den *Lehrfreiheit* och lärarna något av den *Lehrfreiheit* som var den nyhumanistiska bildningsfilosofins ideal.

Det finns självfallet goda skäl att betvivla att friheten blir obegränsad. Läromedelsindustrin, som kanske går förlustig den hittillsvarande symbiotiska relationen till kursplaneförfattarna, träder säkert gärna in och befriar lärarna från bekymren med att utforma arbetsplaner och välja undervisningsmaterial. Den galopperande differentieringen inom utbildningsväsendet kommer sannolikt att leda till en situation liknande den i många andra länder, där skolor inordnas i hierarkier och tidningarna regelbundet publicerar hitlistor som ger besked om vilka skolor som uppvisar högst poäng på centrala prov eller lyckas vidarebefordra flest elever till Handelshögskolan eller Tekniska högskolan eller medicinarutbildning, eller har den minsta andelen invandrarelever — ett nytt slag av marknadsstyrning som utan tvivel för den enskilde läraren kommer att vara minst lika kännbart som de forna påbuden från Skolöverstyrelsen. När detta skrivs har ytterligare en komplikation tillstått, som kan komma att beskära lärarnas och elevernas frihet, nämligen det betygssystem som nu börjar ta form och som förutsätter centralt definierade kriterier för olika betygsnivåer, jämte centrala prov anpassade

till samma kriterier. Andra frihetsbegränsningar är så uppenbara att de knappast behöver nämnas. Effekterna av den ekonomiska knappheten är väl kända. Ytterligare en svårighet som lärarna möter dagligen är att de blir allt mer beroende av lokala maktkonstellationer i takt med att de decentralistiska styrformerna genomföres, dvs i takt med att ansvaret och problemen förpassas nedåt i systemet, från den nationella till den kommunala nivån och ibland ända ned till skolorna.

Den fråga som Mac Murray flera gånger återkommer till, "Ger de nya styrformerna ett tillräckligt 'frirum' för ett bildningsarbete?", är således utomordentligt viktig, och jag är glad att han reser den. Det kortaste men också banalaste svaret är nej. Svaret är banalt eftersom det är tidlöst. Skolan är ett instrument för många intressen. Det finns inte, har aldrig funnits och kommer aldrig att finnas ett institutionaliserat utbildningssystem som ger fritt spelrum åt bildningssträvandena i klassisk mening.

Men Mac Murrays fråga förtjänar mer precisa svar, som kräver en fortlöpande granskning av vad som händer i rikets skolor; jag har redan nämnt att ett betygssystem i stil med det nyligen föreslagna kan komma att störa bildningsarbetet. Dock kanske Mac Murray härvidlag ställer överkrav på läroplanskommittén. Han formulerar en mängd väsentliga frågor rörande utbildning och demokrati, styrsystemets effekter och annat. Läroplanskommittén var emellertid just en läroplanskommitté, ingen skolkommision med uppgift att måla upp framtidens utbildningsväsende. Dess primära uppdrag var att föreslå mål och riktlinjer för barnomsorgen och skolväsendet, jämte riktlinjer och modeller för kursplaner och timplaner. Det nya slaget av styrsystem förelåg som en förutsättning redan när läroplanskommittén inledde sitt arbete.

Detta inte avsett som försvarstal. Det ankommer inte på mig att recensera läroplanskommittén. Däremot tycker jag att det är viktigt att konstatera, att läroplanskommitténs betänkande inrymmer en spänning mellan bildningsidealet å ena sidan och organisationsprinciperna, dvs mål- och resultatstyrningen, å den andra. Jag tror att den motsättningen har avsevärd sprängkraft eftersom den reflekterar en fundamental konflikt med räckvidd långt utöver den dagsaktuella utbildningspolitiken. Här förefaller det som om min uppfattning avviker från Mac Murrays.

Målrationalitetens envælde

Min uppfattning är att målrationaliteten under hela efterkrigstiden tillåtits att tränga ut andra former av rationalitet ur diskussionen om skolan, och att det varit till fördärv. Mac Murray anser att jag överdriver, att målrationalitet och psykologism visserligen präglade sex-

tiotalets utbildningsteknologi men knappast progressivismen. Men läs betänkandets från 1946 års skolkommision, som i så hög grad skulle komma att prägla efterkrigstidens svenska version av progressivismen: "Att målsättningen kommer i centrum för uppmärksamheten, kan stimulera den pedagogiska utvecklingen. En effektiv undervisning kräver nämligen en noggrann analys av studiemålen, en undersökning av vilken utformning av skolarbetet som lättast leder till de uppställda målen, och en ständig jämförelse mellan målsättning och i praktiken uppnådda resultat" (SOU 1948:27, s 85). Skolkommisionens betänkande andas en gränslös tilltro till den målrationella modellen och i synnerhet till den psykologisk-pedagogiska forskningen, som efter hand på område efter område förväntades leverera de slutgiltiga recepten för ett lyckosamt skolarbete:

"De bästa anvisningarna om vilka vägar som leder till de uppställda studiemålen lämnar den vetenskapliga forskningen och den praktiska försöksverksamheten. Den psykologiska och pedagogiska forskningens ord bör tillmätas en avgörande betydelse i fråga om problem, där omfattande och noggranna vetenskapliga undersökningar hittills hunnit genomföras. [---] Eftersom så många pedagogiska problem ännu ej grundligt behandlats av forskningen, och eftersom ännu motstridiga resultat föreligger på flera områden, har det givetvis icke varit möjligt att på mer än ett begränsat antal områden nå fram till av forskningen underbyggda resultat. [---] Principen om en fortskridande skolreform bör innebära, att samtliga stadgor, planer och anvisningar inom skolväsendet göres lätt reviderbara, så att de kan modifieras i enlighet med vad kommande forskningsresultat och praktisk erfarenhet visar vara önskvärt" (a a, s 86 f).

Det vore fel att göra för stor affär av lösrivna citat, men jag tror att den målrationella modellen som här uttrycks så tydligt — formulera mål för verksamheten, finn medel (undervisningsmetoder, stoff) som leder till dessa mål och jämför, slutligen, målen med de uppnådda resultaten — präglat det svenska officiella tänkandet om skolan under hela efterkrigstiden, och att så alltjämt är fallet. Ett av syftena med mitt underlag till läroplanskommittén var att försöka demonstrera att skolideologer av olikartad bekännelse, till vänster eller till höger på den politiska skalan, progressivister eller anti-progressivister, de som månar om demokratisk fostran och de som månar om kunskapsförmedling, förenats av en stark tilltro till den målrationella modellen. I detta avseende har senare års brytning med den socialdemokratiska och progressivistiska skolan inte alls varit så djupgående som nydanarna gärna vill ge sken av.

Vad är det nu för fel med det målrationella tänkandet? Det tillhör självfallet mänsklighetens stora och bestående erövringar. Felet är att det ibland tränger undan andra sätt att tänka. En klassisk indelning återfinns hos Max Weber, som räknade med 1) målrationalt, där man förväntar sig att vissa medel skall leda till vissa mål man ställt upp på förhand; 2) värderationalt, som innebär en tro på att förhållningssätt i sig har etiskt, estetiskt, religiöst eller annat egen-

värde, oavsett om handlandet är framgångsrikt eller ej; 3) det känslobetingade handlandet, som så att säga är sitt eget mål; samt 4) det traditionsbundna handlandet, som bygger på vanor (se t ex Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* [1922], 5 uppl 1982, s 565).

Låt oss för enkelhets skull följa Webers indelning. Det känslomässiga handlandet, de spontana reaktioner som bygger på egna sympatier och antipatier, lär ingen skolreform i världen kunna avskaffa. Däremot kan en skolpolitik och en skoldebatt som endast erkänner målrationella argument göra det svårt att tala om, eller ens få syn på, andra grundvalar för handlandet. Vissa ting gör vi, och bör göra, inte för att vi vill uppnå mål utan för att vi omfattar bestämda värden (om detta skrev jag i underlaget till läroplanskommittén, närmast som en plädering för att läroplanens allmänna del utöver mål och riktlinjer även bör inrymma ett tredje element, värden). Andra ting gör vi för att vi brukar göra så, dvs ett traditionellt grundat handlande, för att tala med Weber. Det kan var fråga om slentrian, men ibland bygger vi av goda skäl på "beprövad erfarenhet", som det brukar heta. I ett diskussionsklimat där snart sagt varje handling måste rättfärdigas med målrationella argument, blir det svårt att hänvisa till värden och traditioner.

Tag en lärare som tror på sitt sätt att undervisa. För att i mer offentliga sammanhang försvara denna tro tvingas han eller hon att först peka ut ett mål (goda resultat på det centrala provet i engelska, att eleverna blir mindre främlingsfientliga, eller vad det nu kan röra sig om), och att sedan utnämna sitt eget sätt att undervisa till ett medel för detta måls uppnående. Alternativa sätt att argumentera framstår som otillåtliga. Det duger inte att hänvisa till värden, att exempelvis säga att en human hållning till eleverna äger ett värde i sig oavsett de påvisbara resultaten. Det duger inte heller att hänvisa till traditioner, vilket annars genom seklerna varit ett utomordentligt viktigt och verksamt sätt att föra den pedagogiska diskussionen framåt. Säkerligen är inte heller i dag lärare främmande för traditionsargument, de bygger på egna erfarenheter av vilket slags undervisning som är fruktbarande, och de hämtar inspiration från hur man brukar göra vid någon annan skola, utan att för den skull känna sig tvingade att särskilja vilka medel som leder till vilka mål — men för att utåt och uppåt rättfärdiga valet av undervisningsmetod och undervisningsinnehåll krävs en argumentation i termer av mål och medel. Därmed utarmas den pedagogiska diskussionen, kanske också det pedagogiska tänkandet och i värsta fall det pedagogiska handlandet.

Det är framför allt som ett korrektiv till målrationelitetens envælde som jag tror att bildningstanken just nu förtjänar att aktualiseras. I den pedagogiska vokabulären behövs ord såsom "bildning", "erfarenhet", "konst", "kunskap", "intresse" som bevarar förbindelserna med de aktiva verben bilda, erfara, kunna, göra sig bekant

med, intressera sig för, ord som låter oss tala om lärande som en verksamhet vilken inte låter sig sig reduceras till medel för uppnående av mål.

Mac Murray hyser betänkligheter inför återvändandet till upplysningens och nyhumanismens epok. Vi behöver inte gå så långt tillbaka. I Herbarts pedagogik, som under artonhundratalets sista decennium fick sitt genomslag i Sverige, var "bildbarhet" (Bildsamkeit) ett nyckelbegrepp. "Grundbegreppet i pedagogiken är elevens bildbarhet", så inledde Herbart *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, 1835. Jag tror inte att ordet bildbar varit särskilt frekvent i efterkrigstidens svenska pedagogiska diskussion. Själv har jag råkat på det i diskussionen om 1949 års förslag till sinnesslölöag och 1951 års sinnesslövårdsutredning (termerna bildbar/obildbar förekom där i resonemangen om tänkbara ersättningar för termen sinnesslö). Ett annat av Herbarts nyckelbegrepp var intresse, varmed han avsåg det slags andliga verksamhet som undervisningen skall ge upphov till. Undervisningen har övergående verkningar men intresset varar livet ut. Intresset är således inget medel för att nå andra mål. Herbarts efterföljare vände på tågordningen, och tänkte sig att intresset är medlet som skall leda till målet, inläringen. Under efterkrigstiden har denna omvändning drivits till sin spets när det psykologiska begreppet motivation fått ersätta det pedagogiska intressebegreppet. Det är väl ungefär så begreppet intresse vanligen hanteras i dag, som synonymt med motivation, betecknande en förutsättning eller ett medel som läraren kan utnyttja för att uppnå inlärningsmålen.

Till sist ytterligare en aspekt av den klassiska bildningstanken som förtjänar att ihågkommas och som inte kom med i betänkandet *Skola för bildning*, vars titel nog i dag leder tankarna till vad skolan förväntas åstadkomma med eleverna. Den klassiska idealistiska bildningsfilosofin och dess efterföljare inom pedagogiken fäste minst lika stor vikt vid lärarens person. Geisteswissenschaft-pedagogerna hyllade Goethe som föredöme inte bara för att han tänkte klokt och skrev vackert — än viktigare var att hans person och gärning och levnads-konst framstod som inkarnationen av idealet om den harmoniska och mångsidiga utvecklingen av mänskliga förmågor. Goethe betraktades verkligen som nationens lärare, som i sin person realiserade sitt eget ideal om *Selbsterziehung*. Den sortens personkult skall vi inte önska åter. Den rymde förstås åtskillig förljugenhet (den senare biografiska forskningen har exempelvis visat att Wilhelm von Humboldt var en ensam och plågad människa långt från idealbilden av den genomlyste allsidigt utvecklade nyhumanisten). Det var inte utan skäl som Nietzsche i den första av sina otidsenliga betraktelser hänade sin tids "bildningsfilistrar". Ordet filistrar — kälkborgare skulle vi kanske säga i Sverige — hämtade Nietzsche enligt egen utsago från studentjargongen, där det betydde "motsatsen till att vara

musornas söner, konstnärerna, de äkta kulturmänniskorna". Det som skiljer bildningsfilistern från vanliga filistrar är hans åstundan att vara en musornas son och en kulturmänniska.

"På grund av denna totala avsaknad av självinsikt är han fast övertygad om att hans 'bildning' är det fullkomnade uttrycket för äkta tysk kultur; och eftersom han överallt finner sådana som är bildade på samma sätt som han, och eftersom alla offentliga institutioner, alla skolor och utbildnings- och konstanstalter är inrättade för att passa hans slag av bildning och hans behov, bär han alltid med sig den segervissa känslan av att vara den värdige företrädaren för dagens tyska kultur, och han inrättar sina krav och pretentioner därefter".

(Nietzsche, "Unzeitmäßige Betrachtungen I" [1873], *Sämtliche Werke*, utg G Colli och M Montinari, 1980, Bd I, s 165)

Att åberopa den Goethebild som cirkulerat i den pedagogiska litteraturen innebär onekligen en risk för att tangera dessa bildningsfilosofins mest filiströsa avarter, den uppblåsta självtillräckligheten och bruket av bildningsidealet för att rättfärdiga den egna klassens privilegier. Ändå kan jag inte låta bli, eftersom jag tycker att det ligger något uppförande i själva tanken att det är lärarens skyldighet att bilda sig. Återigen kan bildningsfilosofin kontrasteras mot mål/medel-tänkandet. En skola för bildning borde inrättas så att lärarna inte reduceras till enbart funktionärer med uppgift att tillhandahålla en gynnsam inlärningsmiljö åt eleverna. Skolan borde inrättas så att även lärarna bereds tillfälle att bilda sig.

Forskning om utbildning

3—4/93
Årgång 20

SKRIFT FÖR ANALYS OCH DEBATT

redaktör och ansvarig utgivare:
Staffan Selander
sekreterare: Ingrid Stenborg

redaktionens adress:
Pedagogiska institutionen
Uppsala universitet
Box 2109
50 02 UPPSALA
besöksadress: Sturegatan 4

telefon
018-18 16 65 eller 018-18 16 69
fax 018-18 16 51
Tidskriften utges med stöd från Skolverket,
Humanistisk-samhällsvetenskapliga
forskningsrådet samt Rådet för forskning
om högsolan

redaktionsråd
ordförd av Skolverket:
forskningschef Sten Pettersson
ordförd av Humanistisk-samhälls-
vetenskapliga forskningsrådet:
professor Berit Askling
ordförd av Rådet för forskning om
högskolan:
docent Rune Premfors

renumeration:
Swedish Science Press
Box 118
51 04 UPPSALA
telefon 018-36 55 66
abbonemangsnummerpris 60 kr + porto och moms.
publikationsnummer 90 kr + porto och moms.

ISSN 0345-3588
Schmidts Boktryckeri AB,
Malmö 1993
© FOMU och författarna

INNEHÅLL

3 Från redaktionen

Tema 1. Bildning — utbildning

- 7 *Några anteckningar till bildningsbegreppets historia och dess eventuella livskraft.*
Sven-Eric Liedman
- 16 *Herder och en skola för bildning*
Crister Skoglund
- 30 *Bildning, skola och demokrati*
Mac Murray
- 41 *Bildningstankens aktualitet*
Donald Broady

Tema 2. Pedagogik — text — media

- 53 *Läroböcker, läroboksutgivare och utbildningskvalitet*
Ian Westbury
- 72 *Pedagogiska texter som forskningsfält*
Staffan Selander
- 85 *Informationsexplosionen, biblioteken och den ensamme forskaren*
Lennart Sjöberg
- 95 *Skrivandets hantverk och personatorn*
Donald Broady
- 108 *Fiktionsväldets effekter*
Ebbe Lindell

Tema 3. Professionalism — professionalisering

- 127 *Professionalismens död eller proletariseringen av akademiskt arbete?*
Yrjö-Paavo Häyrynen
- 140 *Lärarsocialisation och skolkarriär: En explorativ longitudinell studie*
Sverker Lindblad & Héctor Pérez Prieto
- 153 *Professioner och professionalisering*
Staffan Selander
- 162 *Kommunikation i professioner*
Lennart G. Svensson
- 183 *Pedagogiskt utvecklingsarbete och professionell lärarkompetens*
Lars Ryhammar
- 193 *Yrkesetik och lärarprofessionalism*
Gunnel Colnerud

Dessutom

- 213 *Case-metoden — en väg till pedagogisk förnyelse*
Yngve Myrman & Bengt Kjellén
- 217 *Bundna eller fria val — om ålderns betydelse för gymnasievalet*
K. G. Karlsson