

FAKSIMIL

Början, t.o.m. p. 12, av *Pedagogikhistorisk forskning. Perspektiv, betydelse och funktion i dagens samhälle. Konferens 10–12 september 1998. Dokumentation*, eds. Donald Broady, Monica Olofsson & Per-Johan Ödman, Lärarhögskolan i Stockholm, 3 vols., 608 p.

Denna fil innehåller framsida, pp i–v (innehållsförteckn., förord av Donald Broady & Per Johan Ödman), pp. 1-12 (korta inledningsanföranden av Eskil Franck, Ulf P. Lundgren, Donald Broady och Per-Johan Ödman).



Lärarhögskolan i Stockholm

Pedagogik- historisk forskning

– perspektiv, betydelse och
funktion i dagens samhälle

10-12 september 1998

Dokumentation I



Innehållsförteckning Sid

Del I

Förord

Konferensens öppnande	• Eskil Franck	1
Inledningsanföranden	• Ulf P. Lundgren	3
	• Donald Broady	7
	• Per-Johan Ödman	11

Föreläsningar

Per-Johan Ödman: Mentalitet- och mentalitetsformering – kommentarer och exempel	13
Urban Dahllöf: Externt och personligt bakom svensk pedagogisk forskningsutveckling fram till 1950	26
David Hamilton: Frame factors revisited: definition problems surrounding the beginnings of modern schooling	38
Peter Burke: Why we need a History of Mentalities	49

Sessioner

Bildning 53

Lennart Reimers: Exemplifierande reflektioner kring Historien om den historiska musikpedagogiska forskningens historia	54
Annick Sjögren/Catherine Fritzell: The Dilemma of the French School. A Glance from Stockholm	61

Filosofiska perspektiv 69

Christer Hedin: Etik och identitet. Undervisning om moral och kulturmönster i den svenska skolan	70
Klas Roth: Principles for democratic deliberation and their status	89
Fredrik Stjernberg: Meningsteori och förståelse	102

Foucault, Historia och Feminism 107

Lars-Åke Domfors: Utbildning av lärare för döva elever ur ett historiskt perspektiv	108
Rolf Helldin: Specialpedagogisk kunskap som ett Socialt problem	117
Kenneth Hultqvist: Politisk mentalitet, skolsubjektivitet och tänkandet om utbildning	137
Jan-Erik Johansson, Maj Asplund Carlsson, Eva-Lena Dahl: Ett myller av dokument och aktörer. Förskolans planer 1943-1997	143

Kajsa Ohrlander: Att ta makten över manligheten. Diskurser om manlighet, välfärdsstat, folkrörelser i början av 1900-talets Sverige	148
Ulf Olsson: Styrningsmentalitet och immanent pedagogik inom folkhälsans område	159
Ingegerd Tallberg-Broman: Pedagogik för samhällsförändring och kvinnlig emancipation. Lunds fruntimmersförening 1847-1953 exemplifierar	164

Del II

Mentalitet och mentalitetsformering	171
Inger M Andersson: Föreställningar och förhållningssätt i läslärans värld	172
Sven-Olov Eskilsson/Sven Hartman: Så planteras en Chronschough	185
Else-Maj Falk: Ricoeur, Ödman och Kontrasternas Spel	199
Arne Jarrick: Den mentalitetshistoriska textanalysens dubbla representativitetsproblem	206
Ruth Rajamaa: Några aspekter på den nya psykologins del i 1900-talets mentalitetsformering och den immanenta pedagogiken	212
Monika Ringborg: Athenarnas mentalitetsformering från ca 700 - ca 330 f Kr	217
Jarl Stormbom: Hermeneutisk pedagogikhistoria?	232
Medborgarsocialisation och utbildningspolitik	239
Inledning – Tomas Englund	240
Göran Bergström: Var läroverkslärarna reaktionära? Om demokratisynen hos läroverkens lärare 1946 - 1952	242
Ylva Bergström: Att studera historia kan vara att ta framtiden i beaktande	256
Marie Carlsson: Utkast till en innehållsanalys av skoldokument för sfi-undervisning	269
Holger Daun: Läraren i det motsägelsefulla mötet mellan globaliseringen, skolsystemet och eleven	278
Göran Linde: Avkolonisering och utbildning i Östafrika	290
Mikael Quennerstedt: Naturmöte och miljömoral i skolans hälsoundervisning	304
Petra Rantatalo: "Den resande eleven" – en presentation av folkskolans skolresetradition	311
Klas Sandell: Friluftsföstran – från nationell mobilisering till hållbar utveckling	318

Personhistoria	323
Inga Elgqvist-Saltzman: Har Dahms Skolmästarkonst och Cecilia Fryxells 'Svarta Låda' från 1800-talets mitt något att säga dagens lärarstuderande inför skolarbete på 2000-talet? – Reflexioner kring ett projektarbete	324
Eric Engström: Stockholms högskolas gynnare. Givare och donatorer under högskolans uppbyggnadsskede.	333
Karl-Gustav Jossfolk: Frisinnade präster och borgare som organisatörer av abnorm-undervisningen i Finland under 1800-talet. Med en historisk bakgrund gällande organiseringen av de handikappade	344
Martti T Kuikka: Features in the Uno Cygnaeus research tradition	353
Bengt Schüllerqvist: Erik. En lärares liv och bildningsgång	359
Kerstin Wallin: Kvinnlig dådkraft – två företagsamma kvinnor omkring 1900	371

Del III

Skolan i moderniseringsprocessen	379
Elisabet Hammar: Språk och kön i utbildningen	380
Ingrid Heyman: Prosopografisk metod i projektet. Från privata hem till offentliga rum – sjuksköterskeutbildningens etablering	393
Kerstin Holmlund: Ska mödrar förvärsarbete? Moderskap i fyrtiotalets offentliga debatt om småbarnsinstitutioner och i samband med invigningen av daghemmet Cloetta.	403
Kent Hägglund: Tyringe helpension. 2000-talets skolvisioner förverkligade på 1920-talet	418
Gunilla Lindqvist: Undervisning som mediering	424
Agneta Linné: Lärarinneutbildning, modernitet och offentlighet. En studie inom projektet "Formering för offentlighet. En kollektivbiografi över Stockholmskvinnor 1880-1920"	432
Kerstin Skog-Östlin: Kvinnliga läroverkslärare i Stockholm – Förändring av eller anpassning till tradition?	443
Eva Trotzig: Den textila sfären; kvinnorna och moderniteten	452
Annika Ullman: Några kvinnliga skolgrundare i sitt sammanhang – en skiss från projektet <i>Formering för offentlighet. En kollektivbiografi över Stockholmskvinnor 1880-1920</i>	460
Karin Wilmenius: Kvinnor, lärarutbildning och tjänster i Stockholm 1845-65. En deskriptiv undersökning av 29 kvinnliga seminarister på Stockholms folkskollärarseminarium.	471

Skolämnena	476
Luis Ajagán Lester: "De andra" i pedagogiska texter – Afrikaner i svenska skoltexter 1768 -1920	477
Gerd Arfwedson: Reformpedagogik i Tyskland före 1914 – några exempel	482
Boel Englund: Återskapande, mening, makt. En historisk jämförelse och några öppna frågor	488
Ann Mari Flodin: Hur tänker institutioner?	494
Jonas Gustafsson: Musikundervisningen och den kulturella offentligheten i 1910-talets Sverige <i>eller</i> På spaning efter det fält som flytt	500
Sophie Lilja: Musikundervisningen vid några svenska högre elementarläroverk 1859-1880. Relationer mellan föreskrifter och genomförande	509
Uppfostran, familj och institution	517
Elisabet Ahlner Malmström: Barns inläring i relation till den egengjorda bilden och Intuitionens roll i självstyrt lärande	518
Helene Båtshake: Än rör far. Fostran i skola och läsebok under 150 år.	528
Margareta Johansson: "Att inspireras på egna villkor". Reflektioner kring lärares utvärdering av fortbildning i montessorinspirerad pedagogik i grundskola och förskola i Vellinge kommun	532
Lars Karlsson: Elsa Köhler – Från pedagogikhistoria till förnyad aktualitet	542
Eva-Marie Köhler, Gunilla Härnsten: För våra barn. Fem europeiska kvinnor i tiden	552
Elise Lujala: Research design: Hanna Åström – The founder of the first kindergarten in northern Finland	566
Elisabet Plöjel Westmorland: Ett för fostran väsentligt begrepp, självständighet, belyst ur kulturell, pedagogisk och historisk synvinkel.	570
Reidar Østerhaug: Barnehjemsetablering i Stavanger i første halvdel av det nittende århundre	576
Välfärdsstaten och barnen	585
Anne-Li Lindgren: Barnen och välfärdsstaten: Barn och vuxna i Kamratpostens pedagogik i mitten av 1970-talet	586
Mats Sjöberg: Barndom mellan offentligt och privat. Om skolplikt och barndomens förändring	596
Karin Zetterqvist Nelson: Skolans decentralisering och diskursen om dyslexi	602

Förord

Konferensen *Pedagogikhistorisk forskning - perspektiv, betydelse och funktion i dagens samhälle*, som ägde rum den 10-12 september 1998 vid Lärarhögskolan i Stockholm, var synnerligen produktiv. Det framgår inte minst av att det blev nödvändigt att fördela dokumentationen på tre delar för att alla bidrag skulle rymmas. Totalt omfattar dokumentationen fyra inledningsanföranden, fyra föreläsningar och inte mindre än ett sextiotal papers. Detta innebär att ungefär två tredjedelar av hundratalet deltagare har bidragit med egna produkter.

Inte bara kvantiteten utan också kvaliteten är god. Särskilt glädjande är den imponerande spännvidden, som visar hur pedagogikens och pedagogikhistoriens arena vidgats. För ett par decennier sedan dominerades den pedagogikhistoriska diskussionen av ett begrepp: påverkan. I dag förekommer en rik uppsättning begrepp och forskningsverktyg, ofta av kontinental proveniens.

På 60-talet blev pedagoger inte sällan beskyllda för att vilja erövra andra ämnens mark. Sådan kritik hörs knappast numera. Kanske för att expansionen inte i första hand gäller sektorer i samhället utan snarare är av teoretisk och perspektivmässig karaktär. Kanske också för att ämnesöverglidning blivit mer accepterade i takt med en ökad medvetenhet om att human- och samhällsvetenskaperna delar ett och samma rotsystem. Konferensbidragen illustrerar att generositeten från det övriga human- och samhällsvetenskapliga lägret haft betydelse för den pedagogikhistoriska forskningen, som i dag är en grönskande gren på det human- och samhällsvetenskapliga trädet, en gren av friskt och segt virke med många knoppar och blad. Det finns anledning att känna stolthet över växtkraften.

Dokumentationen utgör helt enkelt en sammanställning av de insända bidragen utan nämnvärd redaktionell bearbetning. En del skrivfel kvarstår, och sättet att ange referenser varierar. Vi ansåg det väsentligare att bidragen snabbt blir tillgängliga än att produkten är likformig och felfri. Förhoppningsvis kan dokumentationen bidra till att hålla liv i den samhörighet och det samförstånd som rådde under konferensen, innan minnet av den övergår i glömska.

Ansvar för de olika bidragen vilar på författarna, vilket samtidigt innebär att den enskilde författaren har copyright på sin artikel.

Vi beklagar att inte samtliga föreläsningar har dokumenterats; Eva Österbergs föreläsning saknas, vilket beror på att den ene av de konferensansvariga – Per-Johan Ödman – i glädjen över att hon överhuvudtaget kunde komma, underlät att framställa ett önskemål också om ett skriftligt bidrag. Ytterligare några bidrag saknas, beroende på översättningsproblem eller helt enkelt på att de inte sänts in.

Som planeringsansvariga vill vi här också utnyttja tillfället att framföra ett tack till planeringsgruppen, som bestod av Eric Engström, Agneta Linné, Monika Olofsson, Ruth Rajamaa, Kerstin Skog-Östlin och Annika Ullman. Utan Annikas och Monikas insatser hade konferensen svårigen kunnat genomföras på det sätt som skedde.

Ett tack även till Skolverket och Humanistisk-Samhällsvetenskapliga forskningsrådet, som genom sina anslag möjliggjorde konferensen. Inte att förglömma Lärarhögskolan, som fungerade som värd för konferensen och ställde upp som ekonomisk garant.

Grip er verket an, frossa och njut! Vi ses vid nästa konferens!

På planeringsgruppens uppdrag

Donald Broady

Per-Johan Ödman

Eskil Franck: Inledning pedagogikhistorisk konferens den 10 september 1998

"Många har redan sökt ge en samlad skildring av de händelser som ägt rum bland oss, så som de har berättats för oss av dem som från första stund var ögonvittnen och blev ordets tjänare, och efter att grundligt ha satt mig in i allt ända från början har nu också jag beslutat att i rätt ordning skriva ner det för dig, högt ärade Theofilos, för att du skall förstå hur säkert det är som du blivit undervisad i."

Det må vara en teolog och nytestamentlig exeget tillåtet att som inledning på denna pedagogikhistoriska konferens citera Nya testamentet. Inte bara därför att det är det jag kan bäst utan lika mycket därför att bibelns texter och innehåll spelat så stor roll i västerlandets undervisningshistoria fram till vårt snart svunna århundrade. Textstycket jag citerade är de fyra första versarna i lukasevangeliet. De är intressanta redan ur språklig synvinkel eftersom de gestaltar den form-skönaste grekiskan i hela Nya testamentet (kanske är det därför de låter lite tunga och krångliga). Av större intresse i dagens sammanhang är dock att de säger något väsentligt om undervisningens syfte och innehåll i urkristet perspektiv.

Först en språklig notis. Ordet för 'undervisning' är inte en grekisk ekvivalent för 'pedagogik' eller en verbform av samma stam. Istället används verbet *katecevw*, det ord som fått sådant genomslag i vår reformatoriska tradition att det kommit att beteckna den litteraturgenren som är bärare av undervisningens innehåll, katekesen eller katekeser. Ordvalet återspeglas än idag i kursbenämningarna i utbildningen av präster. Det som i andra sammanhang skulle benämnas pedagogik kallas där 'kateketik'.

Skillnaden i ord inbegriper också en innehållslig aspekt. Ordet pedagogiks ursprungliga innebörd är ju att 'leda barn', *paĩ~~* a[gein. För antikens tänkare handlade det om att leda framtidsindividerna barnen till vishet och mognad. För urkristendomen däremot stod vuxenundervisningen i fokus. Det gällde att genom undervisning leda vuxna människor fram till ett ställningstagande i tro, ett ställningstagande som i sin tur ledde till dop. Under hela denna process kallades de som fick undervisning för 'katekumener'. Detta begrepp har tagits upp på nytt i våra dagar när sekulariseringen gjort att många vuxna som kommer i kontakt med kristen tro har ett stort behov av ren undervisning i den kristna trons elementa. Man talar om 'vuxenkatekumenatet' som ett viktigt inslag i kyrkornas strategi.

När begreppet 'katekes' på allvar myntades av Martin Luther breddades det och kom att stå för all form av nyttig och nödvändig undervisning. Så är t ex Stora katekesen skriven "i synnerhet till alla kyrkoherdar och predikanter" medan Lilla katekesen, folkcatekesen, är skriven som basundervisning för alla åldrar eftersom "det olärda folket, särskilt i byarna, vet ju alls ingenting om den kristna läran". Men även klerkerna får sig en släng i sammanhanget: "tyvärr är många kyrkoherdar alldeles oskickliga och oförmögna att ge undervisning".

Utvecklingen blev sedan den i vårt land att ju mer barndopspraxis kom att fungera som självständig storhet i det kristna enhetssamhället desto större vikt kom att fästas vid den särskilda undervisningen för barnen. I den ursprungliga missionssituationen däremot gällde undervisningen de vuxna. När de väl omvände sig lät de sig döpas "med hela sitt hus", d v s hela sitt hushåll, barn, tjänstefolk och i förekommande fall slavar.

Om de språkliga uttrycken således är olika är flera andra aspekter gemensamma mellan pedagogiken och kateketiken. Jag tänker då inte på pedagogiken som vetenskap, som metabegrepp, utan dess allmänna funktion. Det gäller alldeles särskilt bådas tydliga *intentionalitet*. I nytestamentliga sammanhang markeras det ofta av den finala konjunktionen 'för att'. Versarna jag inledningsvis citerade avslutas med 'för att du ska förstå hur säkert det är som du blivit undervisad i'. Hela evangelietraditionen var avsedd att fungera som undervisningsmaterial i avsikt att bana väg för tro. När johannesevangeliet avslutas sker det med orden "Dessa tecken har upptecknats för att ni skall tro att Jesus Kristus är Messias, Guds son, och för att ni genom tro ska ha liv i hans namn". Undervisningen sker inte för ro skull utan med bestämda avsikter och tydliga mål.

Liknande intentionalitet eller finalitet återfinns i den "sekulära" undervisningsprocessen. I inledningen av sin fascinerande mentalitets- och pedagogikhistoria 'Kontrasternas spel' ansluter sig Per-Johan Ödman till en definition av pedagogiken av Wilhelm Sjöstrand i vilken det bl a sägs: "...i varje samhälle och i varje kultur föreligger en ständig påverkan på människorna i avsikt att dessa genom inläring skall på bästa sätt formas i överensstämmelse med vad man inom ifrågavarande samhälle och kultur önskar göra dem till".

Påverkan syftar i båda fallen inte bara till att tänka eller tro på ett visst sätt utan också till att handla. Med Per-Johans Ödmans ord inrymmer de mentaliteter som pedagogiken leder till en "intentionell handlingsdisposition". På liknande sätt ska predikan och kristen undervisning leda till ett aktivt ställningstagande i tro, till omvändelse och ett nytt sätt att leva.

Därmed förefaller mig också både pedagogiken och kateketiken vara nära besläktade med retoriken. Den klassiska retorikens grundläggande syfte är ju att övertyga, persuadere, och därmed att forma. Den gode pedagogen och den gode predikanten bör båda vara väl förtrogna med retorikens spelregler för att resultatet med verksamheten ska bli framgångsrik. Men för att retoriken ska bli ett accepterat instrument är det nödvändigt att den inte betraktas som manipulation utan som ett sätt att medvetet utnyttja de kunskaper vi har om människans dispositioner att ta in, bearbeta och införliva information i sitt medvetande. Det gäller både perceptionsvariationer, intellektuell förmåga och emotionella reaktionsmönster.

En annan aspekt som är gemensam mellan pedagogiken och kateketiken är att båda är förbundna med begreppet tradition. En teknisk definition av detta begrepp som jag kommit att använda mig av är: "mellanmänniskt förmedlande av deltagarinriktad förståelse vad gäller möjliga innebörder i handlingar, texter etc" (Stig Lindholm efter Gerard Radnitzky). Med en sådan definition får traditionen både en samtida, synkron, och historisk, diakron, dimension. Man vill påverka människor i viss riktning i rådande omständigheter men man vill också förmedla något som uppfattas som bärande från generation till generation. Från nytestamentligt perspektiv kan inledningscitatet tjäna som exempel. Evangelisten Lukas har nu noga tagit reda på innehållet i det budskap han *tagit emot* och *givit vidare* till Theofilos. Ett ännu tydligare exempel som fått i det närmaste teknisk-paradigmatisk karaktär finns hos aposteln Paulus. Han definierar sin förkunnarroll – och därmed också sin förkunnarauktoritet – i förhållande till församlingen i Korint med följande ord: "Bland det första jag *förde vidare* till er var detta som jag själv *tagit emot*..." Sedan följer en kort uppräkningslista av de viktigaste inslagen i hans förkunnelse.

Samtidigt vet vi att tradering aldrig betyder eller ens kan betyda upprepning eller reparation. Påverkan och kunskapsbildning är alltid så kontextuellt betingade att traditionen framskrider med fasförskjutningar. När den är som bäst är den medvetet dynamisk. När den är som sämst hävdar den att den är oförändrad trots uppenbara förskjutningar i tanke och handling. För det mesta är den väl bara omedveten men fungerar hjälpligt ändå.

Hursomhelst uppfattar jag saken så att både den sekulära och eklelesiastika – i den mån de historiskt kan hållas isär – pedagogikens historia till en del kan definieras som traditionens historia. Med den fundamentala roll som traditionen spelar inom teologien gör det för mig som teolog som nu arbetar inom denna pedagogikens högberg ämnet pedagogikhistoria ännu mer intressant. Detta intresse förstärks också av att jag redan i min doktorsavhandling – betitlad *Revelation taught* – arbetade i den nytestamentliga exegetikens gränsland mot traditions historia och undervisningshistoria. Bl a behandlade jag innebörden i begreppet *didavskain*, undervisa, som ju i de yttersta av dessa tider givit upphov till benämningen 'didaktik', en vidareutveckling av pedagogiken som vetenskap.

Mot denna bakgrund och med dessa opretentiösa inledande tankar är det en glädje och ett privilegium att som rektor för Lärarhögskolan i Stockholm få hälsa Er välkomna till denna pedagogikhistoriska konferens och uttrycka den uppriktiga förhoppningen att de här dagarna både ska fördjupa och bredda perspektivet på vad undervisningen betytt genom tiderna för enskilda människor och hela samhällen. Historiens erfarenheter är ju till syvende och sist den enda kunskap vi har att ta till när det gäller att möta framtiden. Varmt välkomna och lycka till!

Ulf P. Lundgren
Skolverket

Jag känner mig hedrad av att få vara en av dem som inleder denna konferens. Temat är Pedagogikhistorisk forskning - perspektiv, betydelse och funktion i dagens samhälle. Det är lätt för mig att ansluta till konferensens tema och jag vill göra det genom att sätta perspektiv, betydelse och funktion i relation till några frågeställningar kring utbildningsplanering och formandet av policy inom utbildningssektorn. Jag skall dock försöka undvika att göra det så som ibland förekommer nämligen att försöka använda historien till att få fram vad som egentligen borde skrivas och talas om. Det är ju så med äldre kvinnor och herrar i staten, att genom att själv bli en del av historien ökar intresset för att historia skrivs på rätt sätt.

Först vill jag dock - därför att jag inte kan undvika att ta tillfället att ta i akt när vi är där vi är - att säga något om det historiska perspektivet som en del av lärandet. Nuvarande läroplaner säger att ett historiskt perspektiv skall prägla undervisningen inom alla områden. Tanken är att klargöra hur frågor en gång ställts, hur kunskap erövrats och varför och därmed erbjuda en historisk bas för lärandet. Vad var det som ledde till det talsystem vi har? Bara för att ta ett exempel. Att reflektera historiskt är också en kunskapsteoretisk reflektion som har en funktion i själva lärandet inte bara för elever utan också för lärare. Detta får konsekvenser för lärarutbildning.

Detta mer av fotnotskaraktär. Vad jag inledningsvis vill ta upp är några reflektioner om utbildningshistoria som en kunskapskälla för beslutsfattande och policy analys.

Det finns två aspekter. Den ena handlar om det historiska perspektivet som sådant för att förstå det som sker; hur vissa frågeställningar uppkommit. I detta avseende saknar mycket av den pågående skoldiskussionen all form av historiskt perspektiv. Låt mig illustrera det med ett exempel. Med massutbildningarnas framväxt uppkommer frågeställningarna: Vad är möjligt att erhålla i utbildning och för vilka? Hur skall elever delas upp och efter vilka principer? Frågorna och svaren formuleras naturligtvis olika vid olika tidpunkter. Men just detta att förstå grundläggande frågeställningar är en av förutsättningarna för att hantera förändring. I diskussionen om bottenskolan kan vi se hur dessa frågor formuleras. I diskussionerna kring enhetsskola och differentieringsfrågan kommer frågorna med kraft och samma frågor ekar nu kring gymnasieskolan. Är det möjligt att alla barn kan klara vissa bestämda kurser? Måste inte en uppdelning ske mellan studiebegåvade och icke studiebegåvade? Kan vi inte sätta dessa frågor in i ett historiskt perspektiv och dra lärdom så förlorar vi något. Det är inte många hundra år sedan multiplikation ansågs så svårt att man fick fara till Oxford eller Cambridge för att lära det. Det historiska minnet är kort särskilt i politiskt turbulenta tider, även om minnet förlängts från tre till fyra år.

Den andra aspekten handlar om pedagogikhistorisk forskning som instrumentell, dvs. som en grund för att förstå förändring. Och då vill jag anknyta till Per-Johans forskning genom att fokusera just historisk forskning för att förstå mentalitet; för att förstå hur tänkande konstitueras.

Att påverka och förändra och att reformera utbildning är inget som kan följa en och samma strategi. Varje område, varje fält och var tid kräver olika underlag och olika värderingar av underlag. Ändå finns en viss kunskap som är nödvändig att ha för att kunna förstå förändring.

Att förändra system som arbetar med symboler, kunskaper, värderingar och attityder är något helt annat än att ändra system för teknikanvändning. Att förändra utbildning, pedagogik, sätt att se och förstå vad kunskap och lärande är innebär att påverka tänkandet. Det innebär att påverka en bestämd mentalitet. Och för att förändra tänkande krävs att det som argumenteras för innesluter något som uppfattas som förnuft. Det måste dels finnas förnuftsmässiga skäl och dels måste något finnas att vinna med en förändring.

Jag vill hävda - även om jag stiliserar - att det finns två former av förnuft i det pedagogiska samtalet, alltså i samtalet om vad som är en god utbildning, vilket innehåll den skall ha, hur den skall formas och vilka resultat den skall ge.

Det ena är det historiska förnuftet och genom att välja det ordet börjar jag nu foga det jag säger till konferensens tema. Det andra är modernitetens förnuft "det objektiva förnuftet".

Det historiska förnuftet stammar ur den kunskap praktiken ger. Detta har jag alltid gjort och det har fungerat. I institutioner som skolan byggs detta förnuft in. Vi ordnar det fysiska rummet utifrån praktikens villkor och därmed ramar vi in praktiken, vilken då kommer att bekräfta den kunskap jag har om villkoren och förutsättningarna för verksamheten. Det finns i väggarna, det finns i kropparna. David Hamilton har i sin bok *Towards A Theory of Schooling* visat på hur detta förnuft konserveras. Varje förnuftigt argument för förändring blir ur detta perspektiv ett bekräftande, en variation på mitt eget tänkande. Vad vi här också måste erinra oss är, att skolan som institution grundats för att just återskapa det förlorade, att hålla fast vid det beständiga, att i en process av ständig nedgång bevara guldålderns kunskaper och dygder. Detta är det grundläggande skälet till att skolan som institution konstitueras.

Modernitetens förnuft är en sen uppfinning.

Det moderna tänkandet handlar om det rationella tänkandet, det handlar om upplysning och förnuft. I Kants uppsats i *Berliner Monatschrift* 1784 ställer han frågan: Vad är upplysning? Det handlar, menar Kant, om att frigöra människan från sin omyndighet. Det är i denna diskussion kring upplysning som bildningsbegreppet ges en ny innebörd, eller uttryckt på ett annat sätt: bildningsbegreppet i dess klassiska betydelse att förstå Guds verk återerövas till del från ett bildningsbegrepp som stelnat till att bli ett bestämt kunskaps gods.

Kant skiljer ju på det teoretiska förnuftet som kommer till uttryck i matematiken och i naturvetenskaperna, och det praktiska förnuftet som kan väckas genom upplysning. Hans efterträdare på professorsstolen var Herbart som byggde upp ett pedagogiskt system och, menar jag, grundade pedagogiken som vetenskap. Han ordnade ämnen och konstruerade en logik för didaktiken byggd på associationspsykologin. Herbarts pedagogik är väl ordnad och rationell. Det är med denna som grund, vad gäller konstruktionen av en rationellt uppbyggd läroplansteori och didaktik, den moderna pedagogiken byggs. Och det är mot den herbartianska pedagogiken den moderna pedagogiken ges ett innehåll.

Det är alltså under slutet av 1700-talet och under 1800-talet en rationell pedagogik formas. Detta sker samtidigt som skolan som institution på nytt konstitueras men nu utifrån ett helt nytt sammanhang. Upplysningsprojektet innebar att vetenskaper utvecklades, kunskap började användas för att förändra produktion och samhälle. Med industrialisering, rationaliseringar av jordbruk och utveckling av infrastruktur förändras produktions- och levnadsvillkor. Den undervisning som skett i hemmen under kyrkans kontroll börjar svikta. Mot denna bakgrund, men också i upplysningens anda börjar folkskolan som institution att formas. Skolplikt införes vid ungefär samma tidpunkt i de flesta länder i Europa.

I denna skola formas utbildningen efter det mönster som lärdomsskolan hade, i det att de grundläggande föreställningar om vad skola är fördes över på en annan typ av skola. Det är i denna utveckling av skolan och därmed det ökade behovet av lärare som den herbartianska pedagogiken får en tillämpning.

En förändrad produktion framväxten av en arbetsmarknad och med lönarbete som en allt mer dominerande form för arbete växer också kraven på utbildning och utbildning som har en annan riktning än den traditionella; en utbildning som formas inte bara av att återskapa en förlorad värld utan också skapa framtiden.

Pedagogikens största "uppfinning" sker under 1800-talets slut och 1900-talets början. Det är en form av kopernikansk tankevända. En ny pedagogik började formas, en pedagogik som kom att just kallas den nya eller den moderna pedagogiken. I dessa föreställningar om utbildningens

mål, innehåll och metoder sattes nyttan i centrum för urvalet och eleven i centrum för didaktiken. Det är till stor del samma struktur som i den av Herbart systematiserade pedagogiken men med nya mål och nytt innehåll. Det är en rationellt uppbyggt pedagogik, där innehållet väljs med hänsyn till nytta och där undervisningen byggs utifrån den psykologiska vetenskapen.

Med demokratiernas genombrott blir utbildningen ett politiskt instrument. I ett samhälle där arbete och position alltmer bestäms av utbildning blir utbildningspolitiken central. Samtidigt stärker detta behovet av att beslut grundas på kunskap. Det är genom kunskap om utbildning och om lärande som utbildning kan användas som instrument för fördelningspolitiken och för välfärdspolitiken.

Under 1900-talet har utbildningsväsendet byggts ut och förlängts; allt fler har fått utbildning och under allt längre tid. Yrkesutbildningar har tillkommit. Utbildningssystemet har byggts upp hierarkiskt så att senare utbildningar kan bygga på tidigare.

Den moderna utbildningens legitimitet bygger på att skolans mål, innehåll och metoder bygger på rationella beslut. Och den moderna pedagogik har fört med sig ett språk för att tala om begripa utbildning; ett språk som är ytterst rationellt - behovsanalyser, uppföljning, utvärdering, kriterier för bedömning, test osv.

Men för att uttrycka en truism: skolan är en del av samhället, den skall ge unga förutsättningar för ett aktivt samhälls- och arbetsliv. Detta kräver att den ger goda vanor och grundläggande värderingar. Skolan har till uppgift att återskapa kulturen, att från en generation till en annan överföra grundläggande värden, attityder, kunskaper om historia och samhälle. Detta skall den göra samtidigt som den skall vara nyttig inför framtiden.

Hur sker detta inom skolan som en egen kulturkrets? Hur blir Quadrivium naturvetenskap? Hur förs nya kunskaper in i en ram där redan ett urval gjorts, där dom viktiga kunskaperna redan definierats och där en fungerande praktik för dess förmedling finns? Skolan inrymmer sin egen reproduktion; sitt eget återskapande. Även om legitimiteten bygger på en form av vetenskaplig rationalitet finns också traditioner som ständigt återskapas och som reflekterar en historia och i denna historia grundad och utvecklad praktik och inte minst identitet. På frågan varför ett visst innehåll tas upp i undervisningen kan inte svaret enkelt bli nytta utan svaret handlar också om tradition; det har funnits där tidigare och är bra att veta.

All förändring innebär spänningar och konflikter mellan det gamla och det nya; det är självklart. Vad som är mindre självklart är vad som blir resultatet både vad gäller nya mål och nytt innehåll som faktisk praktik.

Låt mig använda ett exempel. Att stimulera barn till att läsa matematik inrymmer att arbeta med att påverka långa traditioner, som förmodligen har sina rötter i latinets ställning. Latinet kom med tiden att uppfattas som ett ämne med vars hjälp intellektet tränades. Det var svårt och det skulle vara svårt. Att kunna latin handlade om att ha tillgång till kulturens källor, men framförallt att träna intellektet. Det är först 1917 som Thorndike i en empirisk studie kunde visa att elever som läste latin inte höjde sin intelligenskvot mer än de elever som inte studerade latin. När latinherraväldet bröts synes matematiken intagit dess roll. Det är svårt och det skall vara svårt och det kräver en viss intelligens som företrädesvis innehas av gossar.

Denna skolans egen reproduktion är en konsekvens av att skolan kan reproducera det samhälle det är en del av och har en historia i. Skolan grundlägger värden och uppfattningar som är så viktiga att de återskapas.

Jag vill inte göra våld på Kants distinktion mellan teoretiskt och praktiskt förnuft utan mer använda hans distinktion som en form av metafor eller tankemodell.

Det finns, hävdar jag, två former av förnuft i det moderna tänkandet om skola och pedagogik som lever både i motsats och i symbios med varandra. Å ena sidan har vi ett förnuft som säger att verksamheten och förändring av verksamheten skall bygga på vetenskap, på systematiska

studier och på utvärderingar. Kloka beslut kan endast tas på god empirisk grund och ett rättvist system måste bygga på objektiva sanningar - modernitetens förnuft. Å andra sidan har vi ett förnuft som säger att verksamheten skall bygga på det som vi tidigare gjort och kunskap och lärande handlar om att vidmakthålla egna och kollektiva erfarenheter. Genom den egna utbildningen har vi blivit upplysta om vad som är god utbildning och god pedagogik - det historiska förnuftet. Källorna för att hålla för vad som är viktigt och även sant är skilda från de källor som enligt den första typen av förnuft håller för viktigt och sant. Termerna är kanske inte de bästa, men det finns en poäng i att inte använda ord som anger motsatsförhållande. Det objektiva och det historiska förnuftet behöver inte nödvändigtvis, som sagts, verka samman. Det är med moderniteten det objektiva förnuftet får ett företräde i den offentliga diskussionen om skola, utbildning och pedagogik. Det är en del av moderniteten. Ett utbildningssystem som skall vara likvärdigt, objektivt och rättvist måste styras med objektivitet. Men kan kultur styras objektivt? Och vad är kunskap?

Att förändra utbildning handlar om att arbeta med båda dessa typer av förnuft. Å ena sidan måste rationella grunder skapas för förändring. Vi kan se omfattande förändringar i produktionen, i krav på kunskap, vi kan se omfattande förändringar i samhället som ställer krav på ny kunskap och insikt för att kunna verka som medborgare. Vi kan mäta kunskaper. Vi kan analysera krav och förändringar på arbetsmarknaden och i samhället i stort. Vi kan göra bra utredningar. Utvärdera och skapa bra rationella underlag för beslut. Att genomföra dessa beslut kräver däremot en annan typ av kunskap. Det kräver en kunskap om hur skolan som samhälle fungerar, det kräver kunskap om hur praktiken i skolan formar tänkandet. Med andra ord det kräver kunskap byggd på historisk forskning. Och nu för att sluta cirkeln och återkomma till konferensens tema och inte minst huvudpersonen Per-Johan vill jag säga: vad som krävs är kunskap om mentalitet.

Utbildningshistorisk forskning är central för att förstå hur vi tänker och vad som konstituerat vårt tänkande och därmed vad vi gör i nutiden. Historisk kunskap är nödvändig för all form av utbildningsplanering, och förändring av utbildning. Detta är den instrumentella aspekten på pedagogikhistorisk forskning som ger oss en förståelse av hur vårt tänkande om pedagogik, om skola och om lärande formas. Den ger perspektiv, betydelse och funktion i dagens samhälle.

Nutid och dåtid
Inledningsanförande, konferensen "Pedagogikhistorisk forskning"
Lärarhögskolan i Stockholm, 10-12 sept 1998

Donald Broady

ILU, Uppsala universitet, Box 2136, 750 02 Uppsala
Epost broady@nada.kth.se, URL <http://www.skeptron.ilu.uu.se/broady/>

Först ett varmt tack till Ulf P. Lundgren som öppnat vår konferens och avser att deltaga under alla tre dagarna. Det är inte främst för att han är generaldirektör för Skolverket som vi inbjudit honom, och inte ens för att Skolverket lämnat stöd till konferensarrangemanget, även om vi är glada för det. Nej, skälet till att vi gärna ser Ulf P. Lundgren i vår krets är att han bidragit till att återuppväcka det breda intresset för pedagogikhistoria i Sverige.

Särskilt inflytelserik var en bok han publicerade 1979, *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Den skrevs ursprungligen på uppdrag av gymnasieutredningen och blev snart en mycket använd kursbok i pedagogikundervisningen och lärarutbildningen. Bokens första häft var en populärt skriven men till sitt innehåll gedigen framställning av hur undervisningens ramar och urvalet och presentationen av undervisningsinnehåll omvandlats från det antika Grekland till 1970-talets grundskola.

I dag, tjugo år senare, är det dags att konstatera att boken bidrog till att forma en generation unga lärarkandidater och pedagogikstudenter. Ungefär som när William James *Principles of Psychology* fostrade flera generationer amerikanska lärare till att söka psykologiska förklaringar till vad som händer i skolan, har *Att organisera omvärlden* styrt många svenska lärare och pedagogikforskare i riktning mot en samhällsvetenskaplig och historisk förståelse. Boken visade hur skolans liv, ända in i umgänget i klassrummet, präglas av nedärvda ramverk, regler och rutiner. Den illustrerar hur man kan resonera om "den pedagogikhistoriska kunskapens innebörd och funktion i dagens samhälle", vilket är temat för den här konferensen.

Minst lika viktig var den samhällsvetenskapliga självreflexion som Lundgren byggde in i sin bok.

SJÄLVREFLEXION

Av *Att organisera omvärlden* framgick att inte bara skolan utan också den pedagogiska forskningen och dess verktyg har sina historiska betingelser. När exempelvis Lundgren i de sista kapitlen behandlade en av sina egna specialiteter, den språkfilosofiskt inspirerade forskningen om reglerna för språkandet i klassrummet, försummade han inte att berätta om hur denna vuxit fram ur och som en reaktion mot tidigare socialpsykologisk klassrumsforskning. Det är alltför ovanligt att samhällsvetare använder sina egna verktyg för att förstå sin egen forskning.

Själv är jag övertygad om att en självreflekterande hållning hör till det viktigaste vi kan lära av pedagogikhistoriska studier. Sådana skänker inte bara kunskap om skolan förr, eller om dagens skola i ett historiskt perspektiv. De hjälper oss dessutom att begripa att även vår egen kunskap och våra tolkningsmönster och forskningsverktyg är historiska skapelser som med säkerhet kommer att ersättas av andra.

Det slaget av självreflexion saknades när jag själv utbildades till lärare för snart trettio år sedan. Vi lärarkandidater lärde oss att vår generations uppfattningar om skolans mål och mening och vissa undervisningsmetoders förtjänster helt enkelt var riktiga. Däremot var det fritt fram att peka ut historiska betingelser för konkurrerande uppfattningar, låta säga gamla pluggskoleideal.

När jag i början av 90-talet deltog som expert inom Läroplanskommittén som leddes av Ulf P. Lundgren, tog jag tillfället i akt att plädera för att alla skolämnen, och alla slags lärarutbildningar, skulle innefatta historisk reflexion över ämneskunskaperna. Matematikläraren som introducerar begrepp för sina elever skulle säga åtminstone någonting om när, hur och varför dessa matematiska begrepp blivit väsentliga. En idrottslärare som låter eleverna sparka boll borde samtidigt lära dem något om hur fotbollen från 1860-talet blev en lagsport i modern mening i och med att man började passa till varandra inom laget i stället för att själv springa det fortaste man kunde.

HELIGA URKUNDER

Även om jag i dag är mindre övertygad om det önskvärda i att idrottslärare spenderar lektionstid på socialhistoriska och idéhistoriska föreläsningar, tror jag fortfarande att lärarkandidater måste få upp ögonen för att skolämnen, deras form och innehåll och gränserna dem emellan, är historiska skapelser och därmed föränderliga. När jag själv genomgick lärarutbildningen presenterades läroplanerna som urkunder vilkas innebörd skulle uttolkas och "förverkligas" i klassrummet, ungefär som den heliga skrifts missionsbudskap. Läroplanerna togs för givna. Vi lärarkandidater skulle inte bekymra oss om hur de vuxit fram, vilka intressen som format dem, vilka effekter de fått.

Efter en tids relativt stillastående är pedagogikhistoria ett ämne på frammarsch, hävdade vi i vår konferensinbjudan. Att så är fallet bekräftas av att inbjudan hörsammades av så många. "Stillastående" är dock ett alltför mildt uttryck. Pedagogikhistoriska studier, som hade varit viktiga inslag i pedagogik- och lärarutbildningen under vårt sekels första hälft, blev nästan utrotade i och med amerikaniseringen av svensk pedagogik efter andra världskriget. Motståndsnästen förekom, som hos Wilhelm Sjöstrand i Uppsala. Men eftersom han bland universitetspedagogerna tillhörde den minoritet som inte välkomnade inflödet av amerikanska empiristiska forskningstekniker, var Sjöstrand ganska isolerad och hade knappast några elever som kunde ta vid efter honom. Det var framför allt utanför universitetet som pedagogikhistoria odlades, bland amatörhistoriker och hembygdsforskare. För dem har Föreningen för svensk undervisningshistoria varit en viktig sammanslutning som erbjudit publiceringsmöjligheter. Under många år efter andra världskriget var den typiske svenske pedagogikhistorieforskaren varken pedagog eller historiker eller ens forskare till yrket, utan en skollärare eller rektor som efter pensioneringen grävde i arkiven för att teckna sin skolas historia.

Det blygsamma utrymme i lärar- och pedagogikutbildningen som trots allt uppläts åt pedagogikhistoria ägnades främst två områden, skolreformernas historia och "de stora pedagogerna".

Lärarkandidaterna fick nog ofta intrycket att skolreformernas historia började med 1940-talet. Tiden före 1940 års skolutredning tillhörde en antediluviansk forntid. Somliga läroböcker var maskerade självbiografier skrivna av dem som själva varit engagerade i efterkrigstidens reformer. Mest uppmärksamhet ägnades åt de utbildningspolitiska intentionerna och det organisatoriska ramverket. Här erbjöd Lundgrens *Att organisera omvärlden* något nytt genom att vända intresset mot undervisningen och vad som försiggick inuti skolorna och klassrummen.

Det är glädjande att så många lärare och lärarutbildare som i dag fortbildar sig önskar skriva övningsuppsatser och avhandlingsarbeten i historiska ämnen. Ett bekymmer för mig som handledare är att somliga bland dem åtminstone inledningsvis tar för givet att källorna kan väljas, värderas och tolkas ungefärligen så som man hanterar texter i lärarutbildningen eller i skoldebatten. De söker sig gärna till det lättast tillgängliga materialet såsom tryckta läroplaner, offentliga utredningar, propositioner eller läroböcker. Avsikten är ofta att extrahera fram utbildningspolitiska eller pedagogiska intentioner. Slutmålet är inte sällan att bedöma i vilken grad texterna tillfredsställer dagens åsikter om hur lärande bör gå till eller dagens krav på demokratisk värdegrund, medborgarfostran, jämställdhet eller multikulturalism.

Min hypotes är att det är lärarutbildningens karaktär av predikantskola som spökar. Läsarten är ungefär densamma antingen dokumenten uttolkas med vördnad eller utsätts för en kritisk

granskning syftande till avslöja spår av djävulens verk: antidemokratiska tendenser, manschauvinism, xenofobi, västerländsk etnocentrism. De första utkasterna till övningsuppsatser eller avhandlingsskapitel liknar ibland de utlåtanden som förr utsändes från Statens institut för läromedelsgranskning. Att uppfatta pedagogikhistoriska studier som något slags reformuppföljningsverksamhet kan möjligen vara motiverat inom ramen för yrkesutbildningen, där blivande lärare tränas i att förstå och följa instruktionerna i läroplaner och andra styrintstrument. Men i pedagogikhistorisk forskning måste man närma sig källorna på annat sätt. Av handledaren krävs åtskillig övertalning innan studenterna är beredda att söka sig till fler källor än tryckta läroplaner eller utredningstexter som redan behandlats i hundra tidigare C-uppsatser och att sluta gissa om t.ex. motiven bakom läroplanens formuleringar, för att i stället skaffa sig en överblick över arkivens bestånd och tillgängliga bearbetningar, spåra protokoll och förarbeten och om möjligt intervjua människor som varit med och kan berätta.

PATRONYMIKA

Det andra område som ständigt haft och fortfarande har ett visst utrymme i utbildningen är "de stora pedagogerna". Det har slagit mig att de stora pedagogiska tänkarna från Platon och framåt så ofta uppfattas som *patronymika*. Här krävs en ordförklaring. Med patronymikon menar språkvetarna ett namn som bildats efter faderns namn, som när Karls son Anders får namnet Anders Karlsson. Historiker och antropologer använder termen patronymika om mytiska anfäder. Erik XIV valde sig nummer fjorton med hänvisning till främst Johannes Magnus kungalängd vari ett antal kungar vid namn Erik utpekades, somliga verkliga, andra påhittade såsom Erik Väderhatt eller den Berik som enligt Johannes Magnus valdes till kung över svear och götar år 836 efter syndaflo den. Antropologer har uppmärksammat att en släkt, en stam eller en folkgrupp kan utnyttja en anfaders namn, ett patronymikon, för att hänvisa till ett gemensamt ursprung utan att denna anfader någonsin behöver ha existerat och utan att det behöver finnas blodsband inom gruppen.

På samma sätt har de stora pedagogerna ofta figurerat i lärarutbildningen och i den pedagogiska debatten. Man läser knappast Pestalozzi, Dewey eller Piaget utan brukar uppfatta dem som mytiska anfäder med magisk förmåga att svetsa samman den ena eller andra pedagogiska lärans eller sektens anhängare. Som handledare har jag märkt att somliga studenter i de pedagogiska tänkarnas skrifter framför allt är på jakt efter formuleringar som ter sig sympatiska för en modern läsare: det här citatet av Dewey ska jag ha med i mitt avhandlingsskapitel för det stämmer precis med vad jag själv tycker! De störs inte av att "de stora pedagogerna" levde i en annan värld och menade något annat med orden.

Det är förstas lugnande att i pedagogikhistorien finna bekräftelse på sina egna pedagogiska idéers förträfflighet, men risken är att man inte hittar annat än sådant som liknar vad man tror sig veta redan i förväg. För egen del är jag övertygad om att det finns mer att lära av det motstånd som historien erbjuder oss sena tiders barn.

NUTIDSPERSPEKTIV OCH DÅTIDSPERSPEKTIV

Det finns två sätt att förhålla sig till de stora pedagogerna som jag för enkelhets vill kalla *nutidsperspektiv*, där målet är att söka svar på vår egen tids avgörande frågor, och *dåtidsperspektiv*, där sökarljuset riktas mot hur folk förr tänkte och gjorde i den värld som var deras. (Vetenskapshistoriker använder orden "presentism" respektive "kontextualism".)

Nutidsperspektivet är ofrånkomligt. För att ta ställning till de dagsaktuella frågorna hämtar vi näring från allt vi upplever och läser. Så kan även idéhistorien användas. Vi kan hämta inspiration ur historiens lämningar utan att bekymra oss nämnvärt om var och när de tillkom, ungefär som när vi läser en dikt eller betraktar en målning utan att veta ett dugg om författaren eller konstnären. Vi kan ta del av Rousseaus eller Schillers syn på uppfostran ungefär som när vi lyssnar till en obekant medresenär i tågkupén som meddelar sina åsikter om hur skolans problem bäst kan lösas. Därmed förvandlar vi tänkare från andra tider och platser till fiktiva samtida

samtalspartners. Platons dialoger ger oss anledning att fundera över förhållandet mellan lärare och elev i det sena 1900-talets svenska grundskola. Ur Deweys skrifter från seklets början hämtar vi argument för utformningen av det som i dag i vårt land uppfattas som en demokratisk skola. Inget fel i det, så länge vi vet vad vi gör och inte tror oss behandla problem och sammanhang som var Platons eller Deweys.

Men nutidsperspektivet måste kompletteras med ett dåtidsperspektiv — inte bara för att göra Platons eller Deweys verk rättvisa på deras egna villkor, och heller inte bara för att spåra rötterna till vår egen tids pedagogiska tänkande, utan även för att vi skall få perspektiv på oss själva. En utkikspunkt som ger utblick över tidigare epokers tankelandskap vidgar synfältet till att omfatta även sådant som motsäger våra egna ingrodna uppfattningar och trosföreställningar. Då påminns vi om att vi själva är placerade i rummet och tiden, tilldelade bestämda handlingssätt, talesätt och tänkesätt som framtidens pedagoger kommer att finna tidsbundna och besynnerliga. Detta slags historiemedvetenhet brukar saknas i den pedagogiska debatten där kombattanterna helst vill tro att de omfattar sina idéer för att de är riktiga. Här har pedagogikhistoriker en uppgift att fylla.

Pedagogikhistorisk forskning – perspektiv, betydelse och funktion i dagens samhälle – Några reflexioner

Per-Johan Ödman

Välkomna allihop! Det är fantastiskt att se er alla! Och vad ni har åstadkommit! Papers, olika papers, vildvuxna papers, litet mer skötsamma och konferensadekvata, somliga formliga tegelstenar, andra korta och lakoniska. Vilken kreativitet som denna konferens har förlöst! Men detta är just vad jag förväntar mig av pedagogikhistoriker, gapande skillnader och livets brokiga mångfald!

När jag förberedde denna lilla inledning, tänkte jag: hur ska jag klara en så här prestigekrävande situation? Då tänkte jag: "Nu har jag fanimej varit i gång i 34 år och har knappt tre veckor kvar till pension. Då måste jag kunna unna mig att säga kanske inte allt vad jag vill – men nästan i alla fall!" Jag har nästan ingenting att förlora, utom självkänslan förstås, vilket i och för sig är ganska mycket. Men ni får i alla fall stå ut med mig en liten stund till.

Konferensen har vi kallat *Pedagogikhistorisk forskning – perspektiv, betydelse och funktion i dagens samhälle*. David Hamilton har kommenterat detta i sitt föreläsningsmanuskript, men jag vill också säga några ord här.

Vilka pedagogikhistoriska perspektiv har vi idag? Jo, betydligt öppnare, mer kvalitativt inriktade forskningsperspektiv i jämförelse med för 10-20 år sedan, vilket märks inte minst på sessionernas rubriker. Ett större intresse för strukturella förhållanden och för problemet individ och struktur, vi har Foucault- och Bourdieuinspirerade perspektiv, som öppnar helt nya och spännande problemområden. Vi har också, tror och hoppas jag, ett större intresse för människan i pedagogiken. Vi har också personhistoriska perspektiv men skulle jag vilja hävda på ett nytt sätt i jämförelse med igår. Individen sätts på ett annat sätt in i sin kontext.

Den pedagogikhistoriska forskningens betydelse, vad är den då? Vad betyder "betydelse" här? Jag tror att vi i planeringsgruppen har tänkt på väsentlighet, vad pedagogikhistorisk forskning kan tillföra. Att människor i vårt samhälle genom historien ska få upp ögonen för den påverkan som de ständigt utsätts för men också förstå möjligheten – visserligen begränsad – att frigöra sig från påverkan och disciplinering. Samtidigt vill vi också att människor ska uppmärksamma det goda i påverkan, att man lär sig, i bästa fall vidgar sitt medvetande och sin medvetenhet till följd av den påverkan man är föremål för.

Den pedagogikhistoriska forskningens funktion i samhället, vad är då den? Ja, just nu kan man väl fråga sig om den har någon funktion utom för forskarna, eftersom den är så föga uppmärksam. Men många här med mig hoppas nog att den ska få en betydelsefull funktion som alarmklocka, när samhället börjar utvecklas snett och att denna alarmfunktion ska integreras i människors tänkande.

Självt älskar jag pedagogik och jag älskar historia. Syntesen blir att jag älskar pedagogikhistoria. När jag säger det här, brukar folk bli så sneda och konstiga i ansiktet, men jag menar vad jag säger. Och vad jag åsyftar är just pedagogikhistoria, det vill säga historien om pedagogiken (history of education), inte historien om undervisningen enbart, eller historien om utbildningen. Pedagogikhistoria är i förhållande till undervisnings- och utbildningshistoria, som jag ser det, det bredare begreppet, det famnar ett större område som i sig inkluderar de andra två.

För min del började kärleken till pedagogiken på 60-talet och utvecklades till passion i samband med den s k PUKAS-reformen. Det var under den s k studentrevoltens år. Pedagogiken skulle frälsa världen, bli en spjutspets in i framtiden. Den kunde också frälsa genom insikt i maktens villkor, framförallt genom påverkansbegreppet, som fäste uppmärksamheten på asymmetrin i den pedagogiska relationen. Påverkansbegreppet gav möjlighet att uppfatta pedagogiken som något mer än enbart läran om uppfostran och undervisning, som det hade hetat förut, under 50-talet och tidigare. Faktiskt uppfattar jag fortfarande pedagogik på det här sättet.

Historien kom litet senare in i bilden, även om jag alltid tyckt om historia. Jag läste tidigt Wilhelm Sjöstrand och tyckte han var en duktig pedagogikhistoriker. Han är en av förfäderna i vår pedagogikhistoriska tradition, och det är också B Rud Hall, grundare av *Föreningen för svensk undervisningshistoria* genom att samtidigt ha varit både undervisningshistoriker och pedagogikhistoriker. Bl a gav han tidigt ut källor om den svenska folkdisciplineringens historia. I och med att Sjöstrand pensionerades, blev det dock ett tag ganska tyst på den pedagogikhistoriska fronten. Föreningen – som han var ordförande för – fortsatte dock oförtrutet, men forskningen avtog. Från och med 80-talet har traditionen utvecklats vidare och i dag har den många förgreningar. Forskare – som ni här – är återigen intresserade av pedagogikhistoria. Många vill ägna både fritid och sitt yrkesverksamma liv åt den.

Varför? Jag tror det har med pedagogikämnets utveckling att göra. Inte minst påverkansbegreppet har inneburit att det blivit legitimt att ta upp andra aspekter än tidigare, t ex maktprocesser och disciplinering. Och det teoretiska perspektivet har vidgats, en kontextualisering av det pedagogikhistoriska forskningsområdet har skett. Det är i dag möjligt att skapa sig en bild av varför det har blivit som det blivit, varför människor blev som de blev. Pedagogikhistorien gör dessa processer tydligare än pedagogiken. Vi kan skapa oss en bild, som vi kan lära oss av i dag, även om det uppstår nya bilder redan i morgon.

Pedagogikhistorien framstår med andra ord som alltmer nödvändig för vår förståelse av pedagogiken och oss själva.

Egentligen skulle jag vilja utbrista i ett: Leve pedagogikhistorien, men det spar jag trots allt till ett festligare tillfälle!

Jag önskar er alla en bra konferens och ett par givande dagar! Tack.