

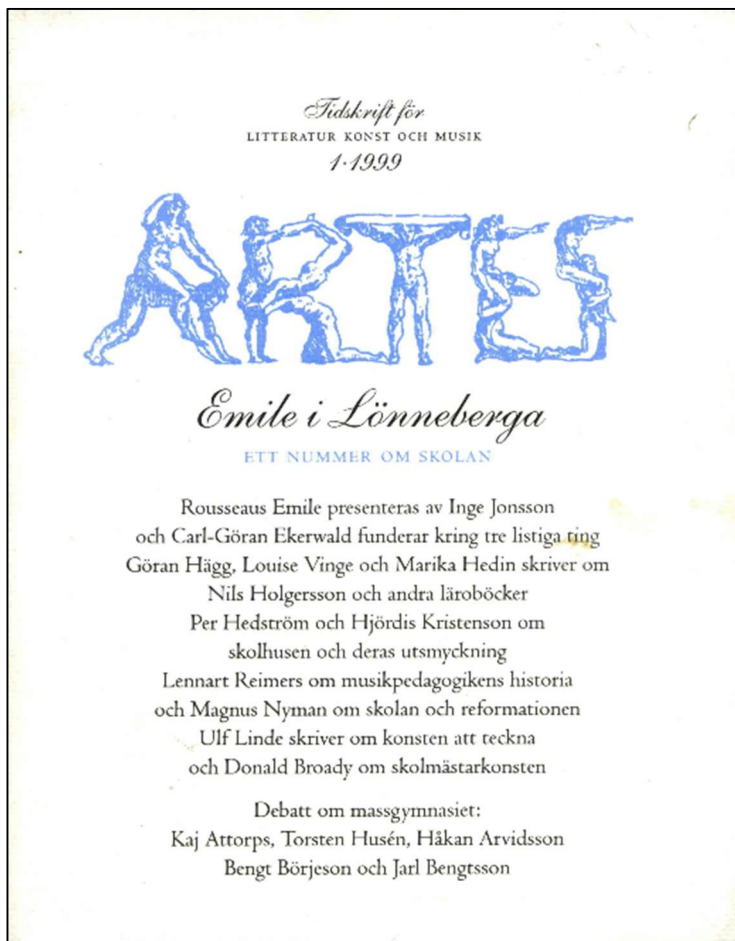
Faksimil

Donald Broady, "Skolmästarkonst och vetenskap",
Artes, vol. XXV, nr 1 1999, pp. 80–85.

Installationsföreläsning vid Uppsala universitet den 16 oktober 1998.

Artes. Tidskrift för konst och musik utges av Svenska Akademien, Konstakademien,
 Musikaliska Akademien och Samfundet De Nio.

[Förkortad version publ. i *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 4, nr 3 1999, pp. 259-263]



Tidskriften ARTES utges av Svenska Akademien,
 Konstakademien, Musikaliska Akademien och Sam-
 fundet De Nio i samarbete med Bokförlaget Natur
 och Kultur. Tidskriften är inget organ för akade-
 mierna men företräder i vidsträckt mening akade-
 miernas intresseområden.

Skolmästarkonst och vetenskap

DONALD BROADY

Magnifice Rector, ärade åhörare!

Ordet skolmästare är dött i det svenska vardagsspråket men vi möter det i litteraturen. I början av Vilhelm Mobergs *Utvandrarna* förekommer skolmästaren Rinaldo som vandrade mellan böndernas gårdar i Lider socken och höll skola, i vilken Karl Oskars lillebror Robert gick några veckor om året. Fastän skolmästaren bara skymtar i Mobergs berättelse är han en nyckelfigur. Det var han som väckte Roberts längtan att lära känna världen. Han hade tidigare varit husar, fått ena ögat utstucket och blivit skolmästare, men »sett mer av denna världen än de flesta sockenbor, som hade två ögon. En gång hade han varit ända till Göteborg, där han hade sett havet. Han berättade om sitt livs äventyr för skolbarnen, och det roade dem mer än *Lilla Katekesen* och *Bibliska Historien*. Den dagen Robert slutade skolan fick han en bok till skänks av sin skolmästare, *Naturläran*.«

I *Naturläran*, som var Roberts första egna ägodel, stod att läsa om de väldiga haven och annat bortanför det välbekanta. Senare när Robert tjänade dräng på Nybacken var det skolmästaren som åt honom beställde skriften *Beskrifning öfver Nord-Amerikas Förenade Stater* och lånade ut de 48 skillingar som den kostade.

Längre tillbaka i tiden hade skolmästare varit en mer prestigefylld benämning. Så titulerades rektorer eller skolledare under medeltiden. Svens-

ka städer har haft sina stadsskolmästare och riket sin riksskolmästare. Under 1800-talet hade ordet kommit att användas om folkskolans lärare och erhållit en nedsättande bibetydelse, vilken är den enda betydelse som lever kvar i dagens svenska språk. »Skolmästaraktig« kallar vi ju den som på beskäftigt vis vill pracka på medmänniskorna sina egna klena insikter.

*

Att »skolmästare« höll på att trängas ut ur språket vid den tid då Moberg låter Robert gå i skola, framgår av en lärobok från 1846 för folkskol-lärarseminarierna. Författaren, en känd skolman vid namn Oskar Elis Leonard Dahm, noterar att ordet i mångas öron klingar »gammalmodigt och missljudande«. Själv stretar han emot och vill bevara den gamla benämningen som »uttrycker just precis det, som en skolmästare bör vara: en mästare i och för sin skola, liksom målaren, bildhuggaren, smeden m. fl. är i sin verkstad. Jag inser ej, hvarföre ordet skol-lärare skall vara förnämare och vackrare...« Den språkstriden förlorade Dahm. Ordet skolmästare lär inte gå att återuppliva, men jag har till rubriken för min föreläsning lånat den titel han gav sin bok, *Skolmästarkonst*, eftersom vi så lätt glömmer att undervisning är konst.

Det är ett systemfel att undervisningskonsten i dag värderas lågt. Ordet konst är ju bildat efter

verbet »kunna«. På min nya arbetsplats här i Uppsala finns lärarutbildare och prakticklärare som *kan* sin uppgift, att förmedla vetande och att skapa förutsättningar för sina elever att finna en egen bildningsväg. Men från alla håll får lärarutbildarna höra att de måste disputeras för att duga, och skollärarna att de åtminstone bör nå fram till magisterexamen. Förvisso finns starka skäl för ett större mått av reguljär akademisk skolning, men om undervisningskonsten hamnar i skymundan blir priset högt.

Jämsides med vetenskapliggörandet, som politiker, administratörer och fackliga företrädare anbefaller som universalmedicin, borde lärarutbildningarna skapa en jordmån för undervisningskonsten att blomstra och utforskas. Kanske kunde tidsbegränsade professurer i undervisningskonst inrättas, liknande de konstnärliga högskolornas tjänster i måleri eller regi eller medieutbildningarnas gästprofessurer som besätts av yrkesverksamma journalister.

*

Så långt om konsten. Vetenskapen är lika viktig för lärarutbildningarna, som här har två fordringar att leva upp till. För det första måste forskning, låt säga om hur elever lär sig eller om skolan förr, åtminstone i det långa loppet mynna ut i resultat som är till gagn för lärare, elever, föräldrar, administratörer eller politiker. För det andra måste undersökningarna genomföras och presenteras på sådant vis att psykologerna eller historikerna fattar vad det hela går ut på och tillmäter det något värde.

Det sist nämnda kravet blir mindre tvingande så länge lärare och lärarutbildare håller sig till områden där de etablerade disciplinerna har föga att bidra med. Undervisningskonst är ett exempel. Men *om* de beger sig in på psykologins eller

historievetenskapens domäner, måste de undvika att falla i fällan att göra *detsamma* som psykologerna eller historikerna fast sämre. Det är dystert att bevittna vad som ibland sker när lysande lärarbegåvningar, utrustade med ett rikt språk och välgående erfarenheter och insikter, författar sina övningsuppsatser eller avhandlingsarbeten. Som handledare vet jag att de lätt hamnar i ett slags limbo, särskilt om de aldrig haft kontakt med levande forskningsmiljöer samtidigt som de lyssnat till vetenskapliggörandets evangelium och dragit slutsatsen att deras eget kunnande saknar värde i sammanhanget. I en sådan situation ligger det nära till hands att ta sin tillflykt till halvsmält betendevetenskaplig vokabulär klädd i en syntax lånad från utredningsprosan, och hellre skriva »försökspersonen interagerade i den verbala diskursen i kommunikationsprocessen i lektionskontexten« än »Kalle svarade på lärarens fråga«. Handledaren får ta i för att hävda att det är mer berömvärdt att skriva enkelt om svåra saker än svårt om enkla saker.

Kort sagt, en livskraftig lärarutbildning bör stå på två ben: å ena sidan förtrogenhet med undervisningens praktiker och problem, andra sidan fotfäste i vetenskapliga traditioner. Därmed också sagt att det är olyckligt om verksamheten vid lärarutbildningarna hamnar mittemellan. Ingen blir glad åt halvmesyror som varken tillgodoser lärares behov av begriplighet och användbarhet eller tillfredsställer forskarvärldens krav på vetenskaplighet. Den sortens dåliga kompromisser bör kunna undvikas i Uppsala där lärarutbildningarna har bred kontaktyta med både skolväsendet och många av universitetets institutioner.

I dag är uppfattningen populär att lärarutbildningen bör bli mer yrkesinriktad och krypa närmare in på skolans vardag. Jag tror tvärtom. Den till universitetet förlagda delen av lärarutbild-

ningen skall vara ett ställe där horisonterna vidgas och där undervisningen tjänar som en gedigen förberedelse för olika slags levnadsbanor. Uppfattningen att lärarkandidater utbildas för ett enda yrke gör utbildningen mindre attraktiv och vilar dessutom på en illusion. Faktum är att många med lärarutbildning i bagaget ägnar sig åt annat. Det är i sig inget att sörja över. De tekniska högskolorna räknar inte med att samtliga teknologer skall bli driftsingenjörer. Medicinarna har knappast något emot att somliga kandidater blir administratörer eller forskare eller att Lars Gyllensten och P.C. Jersild blev författare.

För studenter med håg och fallenhet kan en lärarutbildning som erbjuder möten med levande forskningsmiljöer fungera som en förstuga till forskarutbildningen. Lärarutbildningarna i Uppsala är knutna till många bland universitetets institutioner och borde kunna öppna vägen till forskarutbildning i åtskilliga ämnen, däribland mitt eget ämne som är pedagogik.

*

När pedagogiken lösgjorde sig från den praktiska filosofin och blev ett eget universitetsämne i vårt land — den första professuren tillsattes i Uppsala 1910 — var tanken att det skulle tjäna lärarutbildningens behov. De blivande läroverkslärarna skulle slippa resa till Tyskland för att förkovra sig. Inledningsvis bar ämnet en humanistisk prägel med starka inslag av pedagogisk filosofi och pedagogikhistoria. Även psykologisk teori spelade redan från början stor roll och kom att fullständigt dominera ämnet under ett halvsekel, fram till 1970-talets inflöde av samhällsvetenskapliga traditioner. I dag är pedagogik som forskningsämne i Sverige samlingsnamnet för en hel rad traditioner: filosofiska, psykologiska, sociologiska, historievetenskapliga, statsvetenskapliga,

etnologiska, lingvistiska och andra — på sistone har informatik och datalogi tillkommit — vilkas verktyg tillämpas på problem som har med utbildning, undervisning, uppfostran och kulturförmedling att göra.

Meningarna har skiftat om vari pedagogik-ämnets kärna skulle bestå. Studier av begåvnings-skilnader och inläring, sades det för ett halvsekel sedan. Utvecklingspsykologi och socialpsykologi dominerade för trettio år sedan. Under de senaste decennierna har buden varit många: undervisningsprocessen, sociala betingelser, de studerandes föreställningsvärldar, undervisningsinnehåll, interaktion mellan lärare och elever och så vidare. Personligen önskar jag att pedagogikhistoria återtar sina forna centrala placering, och gläds åt den renässans som kan skönjas efter en lång nedgångsperiod. (När svensk pedagogisk forskning amerikaniserades efter andra världskriget var Wilhelm Sjöstrand här i Uppsala ganska ensam om att värna pedagogikhistoriens ställning.) Men jag och mina kolleger må hysa vilka personliga preferenser som helst, det enda vi säkert vet om framtiden att något annat kommer att betraktas som ämnets kärna. Ifall fysiologerna och genetikerna fortsätter sina landvinningar har vi att vänta etablering av specialiteter som biopedagogik eller neuropedagogik.

Oavsett vilken specialitet som för ögonblicket har övertaget, tror jag att pedagogik som forskningsämne med ett ord bäst kan rubriceras som »bildningsvetenskap«, vilket är mitt förslag till försvenskning av Durkheims term *science de l'éducation*. Bildning är en brukbar svensk översättning av franskans *éducation* med dess breda innebörd av kultivering, utbildning, undervisning, uppfostran och allt vad därtill hör.

Håll isär undervisningskonst och vetenskap, löd Durkheims rekommendation i början av vårt

sekel. Den står sig fortfarande. Det ena är inte mera värt än det andra, men konsten att undervisa och uppfostra som utövats i alla tider är något helt annat än den bildningsvetenskap som Durkheim förutspådde skulle växa fram ur ämnen som sociologi och psykologi.

Däremellan, mellan konst och vetenskap, placerade Durkheim den verksamhet han benämnde »praktisk teori« och vars syfte är att vägleda läraren eller uppfostraren. Pedagogik som praktisk teori utgår från frågan om hurdan skolan borde vara. Det är pedagogik i denna mening som brukar dryftas vid frukostbordet och i den offentliga debatten och statliga utredningar, medan bildningsvetenskap utgår från frågan varför skolan är som den är.

*

Det pedagogiska bildningsbegreppet växte fram inom tyskt språkområde ytterligare hundra år tidigare, under sent 1700-tal och tidigt 1800-tal, och har fortlevt i 1900-talets europeiska reformpedagogik och amerikanska progressivism. Denna klassiska tanke att människan bildar sig, det vill säga formar sig till något inte på förhand givet, är oförenlig med den nyare petrifierade föreställningen om bildning som en uppsättning färdigstöpta kunskaper och förhållningssätt. Den skiljer sig också från den idé om målstyrning som genomsyrat det senaste decenniets skolpolitik. Mätt med den klassiska bildningstankens måttstock har en lärare som på förhand ställer upp mål och leder eleverna dit och bara dit misslyckats.

Jag har i olika sammanhang försökt aktualisera den klassiska bildningstanken, men inte för att det skulle vara möjligt för oss att överta den oförändrad. Till allt det som skiljer vår tids tänkande från upplysningens och romantikens bild-

ningsfilosofi hör samhällsvetenskapernas framarsch. Vi vet i dag alldeles för mycket om bildningens sociala och kulturella förutsättningar för att kunna bortse från frågorna om makt och heradöme.

Jag kan inte tänka mig en bättre symbol för den vetenskapliga och pedagogiska makten än två föremål som ni i denna stund har framför ögonen. Bakom mig ser ni Uppsala universitets två silverspiror som i snart fyrahundra år tagits fram vid promoveringar och installationer för att representera universitetets och rektors makt och myndighet. Det är märkligt hur spiran fungerat som maktens emblem tvärs genom historien, från kungaspiror och biskopskräklor till marskalkstavar, universitetscepter och kanske lärarens pekpinne. Hos Homeros får skeptron, härskarstaven, representera rätten att tala, rätten att döma och rätten att tysta den som talar fel. När de grekiska hjältarna samlas till rådslag sätts ett skeptron i handen på den som tilldelas rätten att ta till orda. Finast är förstås Agamemnons skeptron, förfärdigat av Hefaistos på uppdrag av Zeus, men varenda småkung tycks ha haft ett eget.

Ett egendomligt sammanträffande är att vi i femton års tid inom den forskningsgrupp för utbildnings- och kultursociologi jag tagit med till mitt nya arbete här i Uppsala, till logotyp använt en stiliserad avbildning av en av Uppsala universitets spiror. Inte för att signalera en förbindelse med Uppsala, som inte funnits förrän nu, utan helt enkelt för att det är svårt att hitta en mer passande svensk symbol för det som varit föremål för gruppens studier. Jag skall ge ett par exempel.

Åtskilliga forskningsprojekt och avhandlingsarbeten har kretsat kring frågan hur skolevers eller studenters innehav av »kulturellt kapital«

och andra tillgångar kan förklara vad som sker i mötet med skolan, universitetet eller yrkeslivet. I undersökningarna av vad de studerande har i bagaget har vi bland annat upprättat totalregister över alla svenska högskolestudenter och gymnasieelever under vissa år, och då laborerat med upp till III kategorier för socialt ursprung. Vi har med andra ord skilt mellan civilingenjörsbarn, läkarbarn, psykologbarn o.s.v. — allt i avsikt att komma bort från den sedvanliga endimensionella uppdelningen i överklass, medelklass, arbetarklass, eller socialgrupp 1, 2, 3. Även om man antar att samhällsstegen har fler än tre pinnar kvarstår problemet. Stegen är en dålig metafor för ett socialt rum som utbreder sig i mer än en dimension. Många utslagsgivande sociala förflyttningar, utbyten, allianser och strider äger rum i mer eller mindre »horisontella« led, det vill säga mellan sociala grupper som förfogar över symboliska eller materiella tillgångar av jämförbar omfattning men av olika art. Somliga besitter pekuniära tillgångar, andra kulturellt kapital, åter andra förankring i politikens fält eller i fackföreningsrörelsen. Utbildningssociologin har alltför länge stirrat sig blind på enbart den vertikala mobiliteten. Tänk om svenska emigrationsforskare skulle nöja sig med källmaterial som prioriterar nord-sydliga förflyttningar och därmed ger bättre besked om de utvandrare som under förra seklet begav sig ned till Sveriges egen lilla koloni Saint Barthélemy på sjuttonde breddgraden än om dem som avreste till New York på den fjortonde!

Med hjälp av statistiska indikatorer på olika slags tillgångar jämte enkäter och intervjuer har vi sparat hierarkier och polariteter mellan skilda grupper bland svenska elever och studenter och mellan de utbildningsinstitutioner som de befolkas. På kartorna vi ritat upp är den mest framträdande »horisontella« polariteten den som skiljer

ekonomistuderande från dem med en mer intellektuell inriktning. Låt mig nämna en fråga som i våra intervjuer och enkätformulär tillhört de mest utslagsgivande, nämligen: Äger du en kalender där du skriver in sådant som har med kurser och tentor att göra? Alla ekonomistudenter uppger att de har en kalender. Bland journalistikstudenterna, särskilt de manliga, finns få som svarar ja. Förklaringen är att studierna för de sistnämnda framstår som ett personlighetsutvecklingsprojekt, oförenligt med den kamrereraktiga hållning som det skulle innebära att tillstå att man nyttjar en kalender.

På senare år har vi uppmärksammat »transnationella« tillgångar såsom språkfärdigheter, utlandsstudier, förtrogenhet med andra kulturer och sociala kontaktnät i andra länder. Intressant är att uppåtstigande grupper kan utmana de traditionella svenska eliterna genom att hävda att framtiden tillhör dem som läst vid lärosäten som *Collège d'Europe* i Brügge snarare än vid Handels-högskolan eller Tekniska högskolan. Satsningar på »internationalisering« är som bekant ett medel även i kampen utbildningsinstitutionerna emellan. Våra studier visar att detta gemensamma slagord motsvaras av vitt skilda strategier. De svenska institutioner som är mest välförsedda med symboliskt kapital utnyttjar utbytesavtal och forskningssamarbete med välrenommerade utländska partner, undervisning på främmande språk eller anpassning till amerikanska modeller för att tävla med ledande lärosäten runtom i den västliga världen. Mindre bemedlade institutioner använder i stället sådana tillgångar för att investera på hemmamarknaden, det vill säga som vapen i konkurrensen med andra svenska gymnasieskolor, högskoleutbildningar eller forskningsmiljöer.

*

Samhällsvetenskapens verktyg låter oss bättre begripa bildningens villkor men ger förstås inte hela sanningen. Det finns skäl att också bevara arvet från den idealismens epok då pedagogik i modern mening växte fram. Vi bör med andra ord hålla fast vid tanken att bildning överskrider de givna betingelserna. Arton veckor, mer skolgång fick Robert aldrig. Ändå kom mötet med skolmästaren att präglade hans levnadsbana, på gott och ont. Hade han inte läst *Naturläran* hade han kan-

ske blivit kvar i det småländska stenriket. Under lyckosamma omständigheter hade han gift sig till ett litet hemman och levt ett lugnare liv än det som väntade i Amerika. Bildning är ett riskabelt företag.

Texten är författarens installationsföreläsning vid Uppsala universitet den 16 oktober 1998, då han tillträdde professuren i pedagogik med inriktning mot lärarutbildningarnas pedagogik.