

TIDSKRIFT FÖR POLITISK FILOSOFI
NR 3 2016 | ÅRGÅNG 20

Bokförlaget THALES

Inledning

SKOLANS ANSVAR ATT fostra har beskrivits som ett uppdrag i lärostadgar och läroplaner ända sedan folkskolestadgan 1897. Detta fostransuppdrag brukar ofta förbindas med olika historiska och samtida värdepedagogiska trender. Pedagogen Robert Thornberg talar om tre huvudströmningar och beskriver dem i följande ordalag:

den första huvudströmningen [...] brukar betecknas som traditionalistisk. [...] Skolan ska överföra den kulturärvda visdomen och lärares roll är att hos eleverna förstärka dygdiga vanor som i ett traditionellt perspektiv betraktas som god karaktär. Värdepedagogik syftar därmed till att bevara eller socialt reproducera ordning, underordning och status quo i samhället med ett fokus på att »fixing the kids» i stället för att exempelvis uppmärksamma och arbeta med socialt strukturerade ojämlikheter och orättvisor [...]. Den andra huvudströmningen betecknas vanligtvis som progressiv eller konstruktivistisk och vilar på en meningskapande interaktionistisk modell som vägledande för lärarnas värdepedagogiska praktik. Den tredje huvudströmningen, som kallas den kritiska, menar att en moralisk påverkan äger rum i skolan och har långsiktiga effekter utan att vi tänker på det. Den kritiska strömningen problematiserar utifrån skilda teoretiska perspektiv den moraliska påverkan som sker i skolan, främst i form av disciplinering och dold läroplan. Utifrån ett neo-marxistiskt perspektiv betraktas den dolda läroplanen som ett uttryck för att skolorna är agenter för den ideologiska kontrollen vars funktion är att reproducera och upprätthålla dominant trosövertygelser, värden och normer som en del av den sociala reproduktionen och därmed bibehållandet av den sociala orättvisan i samhället. (Thornberg 2006: 3)

Enligt Thornberg har alltså de dominerande pedagogiska idéerna om social fostran alltid haft en ideologisk riktning. Om man godtar den beskrivningen är det värt att fråga om och hur den sociala fostran som idag benämns värdegrundsfostern förhåller sig till ideologiska strömningar inom pedagogiken. Jag kommer att delvis behandla den progressiva pedagogik som under 1900-talet, och speciellt efterkrigstiden, har varit tongivande vad gäller idéer om social fostran i den svenska skolan, men framförallt den radikaliserade variant av progressivism som jag med Thornbergs terminologi kallar kritisk pedagogik, vilken haft ett stort inflytande inom lärarutbildning och i den pedagogiska diskussionen från 70-talet och framåt.

Progressiv och kritisk pedagogik

DEN PROGRESSIVA PEDAGOGIKEN i Sverige har sina teoretiska utgångspunkter hos John Dewey, vilken menade att en elevcentrerad undervisning, som tar fasta på elevernas nyfikenhet och lust att lära, på en och samma gång förenar kunskapsutveckling och demokratisk fostran. När eleverna själva får upptäcka, reflektera och samtala utvecklar de såväl kunskaper och förmågor som för demokratin väsentliga värderingar (Dewey 2004). Den progressiva pedagogiken, som hos Dewey kan karakteriseras som liberal, utgjorde i Sverige från 50-talet och framåt en, vad Donald Broady kallar, »statsideologi», men kom att radikaliseras under 70-talet då de progressiva idéerna fick en mer ideologikritisk riktning med marxistiska förtecken (Broady 1997), en pedagogik som kanske framförallt vann insteg på landets lärarutbildningar. De kritiska pedagogerna ville skapa en ny skola genom att skapa en ny lärare. Man riktade kritik mot den samtida utbildningens kunskapssyn som, enligt dem, inte var tillräcklig radikal och progressiv. Skolan kännetecknades fortfarande, alla reformer till trots, av ett borgerligt bildningsideal, där kulturarv, tradition och kanon stod i förgrunden, och vilade på konservativa normer vilka reproducerade klasskillnader och sociala orättvisor. Skolans undervisningsmetoder beskrevs i termer av en auktoritär förmedling av ett redan färdigt kunskapsstoff och traditionella värden, en så kallad förmedlings-

pedagogik. Vad de kritiska pedagogerna i stället ville se var en lärare som bedrev en undervisning där man i mycket högre grad än tidigare utgick från elevernas egna förutsättningar och subjektiva erfarenheter, för att därefter, som det hette, medvetandegöra dem. Det är nämligen när eleverna, utifrån sina egna erfarenheter, upplevelser, minnen och sinnesintryck, upptäcker nya kunskaper som angår dem som de kan växa och utvecklas och bidra till förändring, menade man. För att alla elever ska finna motiv och lust för att lära sig något och känna sig delaktiga i undervisningen, får heller inte kunskapsstoffet vara för svårtillgängligt utan bör vara anpassat till det som eleven redan kan relatera till och det som berör honom eller henne. Under tidigt nittiotal fick denna pedagogiska idé sitt uttryck i Alison Kings bevingade ord: »From sage on the stage to guide on the side». Lärarens uppgift skulle inte längre vara att fylla eleverna med färdigpaketerad objektiv kunskap, som om de vore tomma behållare. I stället ville man lita på elevernas egen nyfikenhet och lust att upptäcka, och framförallt villa man, utifrån de erfarenheter och kunskaper eleverna redan bar med sig, lita på deras egen förmåga att »konstruera» ny kunskap (King 1993: 30). Den elevcentrerade pedagogiken utgör, kan man säga, ett tidigt exempel på identitetspolitik.

Ett annat uttryck för hur den pedagogiska idén om elevers egenaktivitet fått genomslag är det huvudbetänkande från läroplanskommittén som skrevs inför grundskolans och gymnasiets nya läroplaner 1994 (Lpo 94 och Lpf 94): *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Andreas Nordin beskriver läroplanskommitténs kunskapssyn: »Generellt sett strävas det i betänkandet efter att lämna vad man uppfattar som en förlegad och ensidig kunskapssyn där formell teoretisk kunskap premierats på bekostnad av kunskap baserad på mänsklig erfarenhet. Den »tysta kunskapen» som har en tydlig person- och situationsanknytning lyfts fram.» (Nordin 2010: 5) Den kritiska pedagogikens uppfattning att förmedlingspedagogikens objektivistiska kunskapssyn var konservativ (den reproducerar traditionella kunskaper och värden) och att den konstruktivistiska, erfarenhetsinriktade och kritiska var progressiv (den leder till nya

kunskaper och förändring) fick efterhand akademisk legitimitet och påverkade lärarutbildningarna under många decennier efteråt.¹

Det demokratiska klassrummet

ATT DET BARA är den konkreta subjektiva erfarenheten som kan motivera elevens egen lust att lära är såväl den progressiva som den kritiska pedagogikens bärande idé. Man måste utgå från elevens egen »repertoar» menar Kathlen McCormick (1994), eller annorlunda uttryckt, elevens egna livsvärldar (de konkreta erfarenheter som fyller deras liv). Motivet för denna kunskapssyn är bl.a. kopplat till pedagogikens ideologiska mål: att utveckla demokratiska medborgare med rätt värderingar. Den första etappen i detta program handlar om att demokratin måste börja i klassrummet. Undervisningen bör helst inte utgå från den typ av redan »färdiga» kunskaper och färdigheter som på förhand gynnar dem som från sin uppväxt har med sig ett kulturellt kapital och ett rikt språk, såsom i den traditionella skolan. Genom att gå från ämnet i fokus till eleven i fokus kunde man i stället överbrygga de kulturella klassklyftorna i klassrummet. Grundidén är att alla är lika begåvade, men på olika sätt.

För att nå målet med det demokratiska klassrummet ville såväl de progressiva som de kritiska pedagogerna »skapa en ny lärare», inte minst genom en radikaliserad lärarutbildning, och med hjälp av dessa nya lärare bidra till att reformera undervisningen i den svenska skolan bort från alltför abstrakta och teoretiska kunskaper till en studiegång som kunde engagera och motivera *alla* elever oavsett bakgrund. Och ur ett sådant perspektiv framstod den traditionella lärarens formella färdighetsträning och drillning i abstrakt och »främmande» kunskap som obsolet. En »hållbar» och utvecklande kunskap uppstår nämligen genom interaktion och dialog. Olga Dysthe uttrycker det så här:

var och en måste konstruera eller bygga upp sina egna kunskapsstrukturer när han eller hon ska lära sig något – det går inte att överta eller kopiera andras kunskaper. Kunskap är inte något statiskt som kan överföras från lärare till elev, utan den byggs

upp i samspel mellan individer. En undervisning lagd på socialt samspel (interaktion) kommer att hjälpa eleverna att både tillägna sig brottstycken av andra människors strukturer och göra kunskapen till sin egen. (Dysthe 1996: 46–47)

Idén om det demokratiska klassrummet legitimerar (eller påkallar) därmed också en konstruktivistisk kunskapssyn, där kunskapen konstrueras utifrån och relateras till de mål man har satt upp för undervisningen. Elever och lärare (som »guides on the side») ska genom social interaktion och dialog tillsammans utveckla de kunskaper och förmågor som anses nödvändiga för självförverkligande och delaktighet i det samhälleliga livet. Det första målet är att det »klasslösa» klassrummet i sig ska utgöra ett exempel på den demokrati som anses önskvärd i samhället i stort. Det andra målet är följaktligen det demokratiska samhället. Den elevaktiva undervisningsformen blir enligt detta sätt att se ett på samma gång pedagogiskt och politiskt projekt. Tillsammans ska man utveckla en subjektivt grundad och socialt konstruerad kunskap som betraktas som mer jämlik, holistisk, integrerad, »hållbar» och demokrati-främjande än vad fallet är med den kunskap som traditionellt och auktoritärt förmedlad undervisning ger i termer av bl. a. förment objektiva verklighetsbeskrivningar.

Ideologin

ÄVEN OM DE demokratiska målen uppnås i klassrummet syftar med andra ord elevens sociala fostran och emancipatoriska utveckling längre än så, nämligen till samhällelig förändring. Den pedagogiska dimensionen av det politiska projektet är att varje typ av engagemang (för sociala, politiska och etiska frågor) måste grunda sig i den subjektiva konkreta erfarenheten. Pedagogiken måste därför handla om att *vidareutveckla* det som eleven redan har med sig. En rätt anpassad undervisning bör därför, enligt detta sätt att se, utgå från de problem, konflikter och förhoppningar som ingår i elevens erfarenheter för att därefter sakta utveckla ett solidariskt och demokratiskt sinnelag för livet efter skolan. När det gäller undervisningens mål kan det beskrivas med L-G Malmgrens ord som »framtds-

inriktat och progressivt [...] präglat av en vision om ett framtida bättre samhälle» (Malmgren 1996: 125). Tanken är att kunskapen aldrig får »behandlas som något utanför sociala och politiska relationer» (Bergöö & Ewald 2003: 34) och att kunskapen därmed måste tjäna syftet att skapa ett bättre samhälle: »de progressiva lärarna har från sjuttioalet och framåt satt in sitt arbete i ett utopiskt samhällsperspektiv» med syftet att eleverna skall »få en beredskap att påverka» (Dahl 1999: 73). Skolan bör alltså, enligt detta sätt att se, fostra en aktiv och engagerad medborgare.

Men denna fostran måste ha en viss riktning. Eftersom att idén om ett »bättre samhälle» redan utgår från ett demokratiskt samhälle kan det »utopiska samhällsperspektivet» inte bara nöja sig med att försvara »demokrati i allmänhet» (grundläggande demokratiska fri- och rättigheter, alla människors lika värde etc.). Samhället måste så att säga bli mer demokratiskt, och när det kommer till frågan om vad ett sådant »mer demokratiskt» samhälle innebär kan man avläsa en tydligare ideologisk tendens inom den kritiska pedagogiken än vad fallet var med den traditionella progressivismens liberala projekt. Och eftersom all utbildning, enligt de kritiska pedagogerna, är ideologiskt grundad, en ståndpunkt som efterhand har sanktionerats teoretiskt med hänvisning till konstruktivistiska och sociokulturella teoribildningar, måste kampen om skola och lärarutbildning förstås som en kamp mellan bättre och sämre idéer och värden. Man vill med andra ord betona vissa demokratiska värden framför andra.

Den ideologiska riktningen i den kritiska pedagogikens projekt motiverades redan från början av vad som ansågs som mindre önskvärda ideologiska tendenser i den traditionella färdighets- och bildningsskolan, och vidgades efterhand till att verka för en social fostran som skulle motverka sämre ideologiska inslag i samhället i stort. Eftersom skolan fostrar för delaktighet i samhället är skolan oerhört viktig för samhällsbygget och eftersom skolans ämnesinnehåll, och i vidare mening det för varje tid giltiga kunskapsstoffet, är determinerat av rådande politiska, sociala och historiska förhållanden, fortsätter kampen om skolan så länge de politiska och

sociala förhållandena inte är de önskvärda. Så kan t.ex. idén om kunskapens objektivitet beskrivas som ett uttryck för en konservativ ideologi, som reproducerar vissa maktförhållanden, emedan idén om kunskapen som socialt konstruerad anses mer progressiv ur »ett utopiskt samhällsperspektiv». Även om det är oklart om konstruktivismen därvidlag är teoretiskt eller ideologiskt motive-rad, är den enda »sanning» som står fast i denna konstruktivistiska hållning idén om ideologins primat.² För den kritiska pedagogiken är bl.a. uppfattningen att ett upplyst, teoretiskt och formellt tänkande skulle kunna vara intresselöst och autonomt, i sig en ideologiskt impregnerad och socialt determinerad idé – ibland benämnd den borgerliga individualismens idé.

En konsekvens av idén om ideologins överordnade funktion är således att ingen studiegång är ideologiskt oskyldig, och att varje ställningstagande vad gäller utbildningens innehåll också är ett ideologiskt ställningstagande. Därmed måste vissa ideologiska diskurser förfäktas i den ständigt aktuella maktkampen mellan olika ideologiska diskurser eftersom all undervisning enligt detta synsätt handlar om vilket samhälle och vilka samhällsmedborgare vi vill ha. (Härvidlag tycks stora delar av en alltmer politiserad skoldebatt utgå från att varje möjlig pedagogik måste etiketteras som antingen konservativ eller progressiv.) Under 70-talet tematiserades denna maktkamp i termer av politisk vänster och höger, från 90-talet och framåt tematiseras det ideologiska innehållet i elevernas sociala fostran i termer av goda värden mot »onda». Centralt för denna strävan i dagens skola är dock att fostran till »goda värden» likställs med »demokratisk fostran». Frågan är: *vilka* demokratiska värden är det som får plats i en sådan demokratisk fostran?

Värdegrunden

DEN SVENSKA SKOLAN har alltid sett som sin uppgift att utgå från och förmedla vissa oförytterliga värden, även om dessa värden har varierat över tid. Men från och med 1994 års läroplaner formaliseras värdegrundsuppdraget och börjar betraktas som en särskilt viktig uppgift för skolan.³ Ett symtom på denna formalisering är

att värdegrundsarbetet nu anses kräva speciella kompetenser och speciell utbildning – lärarna ska utbildas i värdegrund och värdegrundskurser blir en del av lärarutbildningarna (HSV 2005:17 R; Orlenius 2010).

Värdegrundsarbetet handlar om att »skolan skall gestalta vår gemensamma värdegrund» och hos eleverna förankra den värdegrund som formuleras i läroplanen, vilket brukar uttryckas i termer av att skolan ska stärka de *demokratiska* värdena hos eleverna (se t. ex. Lgr 11: kap 2, Gy 11: kap 2.2). Vad dessa demokratiska värden egentligen innebär är svårt att svara på men vanligtvis hänvisas till »vårt samhälles gemensamma värderingar» (värdegrunden framställs så tillvida som ett samhällsfördrag) och i det avseendet motiverar man kopplingen mellan begreppen demokrati och värdegrund. Värdegrunden sägs med andra ord vila på vissa värden som brukar hänföras till demokratins innehåll. Exempel på sådana värden kan vara ekonomisk, social och kulturell rättvisa, att motverka diskriminering vad gäller kön, klass, etnicitet, sexuell läggning och funktionsnedsättningar, samt andra jämlikhets- och jämställdhetsfrågor. De önskvärda värderingarna framstår i styrdokumentet som färdiga, fixa och oförhandlingsbara, eller om man så vill, normerande, vilket i praktiken innebär att värdegrundsfostran inte syftar till att eleverna själva, självständigt och oberoende, ska komma fram till dessa värden, utan snarare att dessa värden skall präntas in hos eleverna.

För en progressiv eller kritisk pedagogik innebär därmed värdegrundsfostran i praktiken en inneboende konflikt. Å ena sidan skall själva pedagogiken gestalta värdegrunden: eleven utvecklas till en demokratisk individ genom en elevcentrerad pedagogik där elevens egen erfarenhet, röst och egna idéer är viktiga. Å andra sidan måste de värden som utgör målet för elevens utveckling, om de så att säga inte växer fram av sig själva, *förmedlas* enligt de principer som förknippas med den konservativa pedagogik till vilken den progressiva och kritiska pedagogiken ville utgöra alternativ. En rapport från skolverket lyfter fram detta problem: »Elever ska tillgodogöra sig en värdegrund (demokratiska förhållningssätt) genom samtal och

kritiskt ifrågasättande; men samtidigt finns det vissa värden som inte ska ifrågasättas [...]» (*Skolan och medborgarskapandet* 2011: 136) Med andra ord: kan eleverna, samtidigt som de skall utvecklas till självständigt och kritiskt tänkande individer, tvingas på rätta värderingar som inte får ifrågasättas? Annorlunda uttryckt: kan man sätta likhetstecken mellan en värdegrundsfostran som har som mål att ovillkorligt förankra vissa värden hos eleven, utan förhandling, med en demokratisk fostran, där endast lagen sätter gränser för vilka värden och idéer som får yttras? I en tidigare skrivelse från skolverket stod det:

En verksamhet som öppnar möjligheter för demokratiska samtal, där värden och normer kan brytas mot varandra och därmed åstadkomma utveckling, innebär dock inte att alla åsikter och uttryck skall tolereras. Det är viktigt att skilja mellan barns och ungas sociala utveckling, och den värdegrund som är beslutad och skall gälla. Läroplanernas värdegrund får inte relativiseras. (*En föräldrapad studie om värdegrunden* 2000)

Skolverket svarar dock inte på hur man i den pedagogiska praktiken skall skilja på blind lydnad eller social konformism, å ena sidan, och självständigt moraliskt ställningstagande å den andra. Om läroplanernas värdegrund inte får relativiseras kan man också fråga sig vid vilka tider och under vilka samhällsformer läroplanernas värdegrundsdekret är eftersträvansvärda och vem som avgör när, om och hur samhällets värdegrund avviker från det godtagbara. I värdegrundsuppdraget finns med andra ord en inneboende motsättning mellan de pedagogiska ideal som menar att eleven självständigt skall utvecklas till en demokratisk medborgare och kravet att vissa värden skall »bankas in» eller läras utantill enligt auktoritära metoder, vilka, såsom metoder, framstår som mindre demokratiska.

Om nu värdegrundsundervisningens värden är oförytterliga framstår frågan om *vilka* värden som ska förmedlas som desto viktigare, såtillvida man vill likställa värdegrunds- och demokratifostran. Frågan är problematiskt, inte minst när det gäller de situationer där värden i värdegrunden ställs mot varandra, till exempel om

»individens frihet och integritet» och »solidaritet med svaga och utsatta» hamnar i en motsättning. Det som innefattas i bestämningen demokratisk kan således variera, d.v.s. det är svårt att svara på vilka värden som är, eller bör vara, mest *typiskt* demokratiska i värdegrundsundervisningen. I ljuset av dessa problem skulle man kunna se det som angeläget att värdepedagogiken i demokratins namn hålls »värdeneutral», d.v.s. att lärare, skolor och kursplaneskrivare inte rangordnar de oförytterliga värdena efter ideologiska preferenser. Men om man skall utgå från den ämneshistorik om de värdepedagogiska huvudströmningarnas ideologiska grunder jag refererade i inledningen (Thornberg 2006: 3), och om man ska tro att kunskaper aldrig får »behandlas som något utanför sociala och politiska relationer» (Bergöö & Ewald, 2003: 34) kan man miss-tänka att idén om möjligheten till, eller värdet av, en ideologiskt neutral värdegrundsundervisning inte omfattas av alla inom den moderna utbildningsdiskursen.

Utåt sett tycks man dock över alla ideologiska skiljelinjer formulera vikten av ett självständigt och kritisk tänkande som en del av demokratifostran. Men frågan är om all slags självständighet är eftersträvansvärd i alla läger. Är även den självständighet som innebär värderingar eller åsikter som faller utanför den egna pedagogiska traditionens ideologiska riktning, eller som, om vi vidgar perspektivet, avviker från de egalitära mål som postuleras i läroplaner och undervisas på lärarutbildningar, värd att värna och sträva mot? Ur ett normativt värdegrundsperspektiv kan det knappast vara så. Men ur ett formellt demokratiskt perspektiv är det fullt möjligt, såtillvida vi inte bortser från åsikts- och yttrandefriheten som ett centralt värde i det demokratiska samhället. Vad jag vill peka på är att benämningen demokratisk fostran, som formuleras som ett övergripande mål inom såväl vissa värdepedagogiska traditioner som inom skolan överlag, ständigt riskerar att reduceras till normativ värdegrundsfostran, vilket inte är samma sak, även om många av de värden vi talar om i värdegrunden kan förknippas med demokratiska statsskick.

Vad som föranleder en att tro att demokratifostran i skolan

inte täcker allt det som kan innefattas i demokratibegreppet är att många med demokratin förenliga idéer utesluts ur läroplaner, och att ännu fler kan, utifrån vissa pedagogiska program, uteslutas ur värdegrundsundervisningen. I många av dagens lärarutbildningar innebär det t. ex. att konservativa, elitistiska och meritokratiska idéer framställs som om de strider mot »demokratiska värden», även fast sådana idéer är fullt förenliga med den demokratiska konstitutionen; i tidigare och kommande lärarutbildningar kan man på samma sätt visa respektive tänka sig att alltför radikala och progressiva värderingar ansågs och kommer att anses opassande. En ytterligare komplikation är att värdegrundsuppdraget såsom det formuleras i nuvarande läroplan (Lgr 11) har inslag av vad som kan framstå som motstridiga värden, och då gäller det att välja vilka värden som skall betonas. Man kan t. ex. tänka sig att de lärare som väljer att följa ett av direktiven i Lgr 11, nämligen att värdegrundsfostran skall bygga på »kristen tradition och västerländsk humanism», kan få utstå kritik därför att ett sådant dekret kan uppfattas som monokulturalistiskt (eurocentristiskt) i strid mot de mångkulturalistiska påbud som går att utläsa på andra håll i samma läroplan.

Oavsett de ideologiska tendenser man kan finna i olika värdegrundsutbildningar uppstår ett principiellt problem i de fall demokratifostran och värdenormativ fostran sammanblandas, när t. ex. en polarisering mellan konservativa och progressiva idéer får utgöra en förutsättning för själva värdegrundsarbetet. Ideologiskt färgade värderingar kan naturligtvis vara *föremål* för en värdeneutral undervisning, men om de blir *utgångspunkter* för värdegrundsarbetet blir den så kallade demokratifostran en chimär. En sådan värdegrundsundervisning föreskriver inte bara vilka värden som är de rätta eller goda, eller vilka värden vi gemensamt *bör* komma fram till, utan också vilka utgångspunkter som vi bör ta för riktiga.

I en annan bildningstradition kan man däremot tänka sig att värde- och normfrihet ses som en förutsättning för att individen skall formas till en självständig och kritisk tänkare, d.v.s. att de värderingar som individen till slut omfattar, utvecklar eller, i vissa fall, omvärderar är frukten av ett självständigt tankearbete och erövrade

kunskaper – och inte produkten av en färdig, förutsatt och föreskriven värdekanon. Enligt ett sådant sätt att se skall eleven helst inte utan vidare acceptera de försanttaganden skolan vill förmedla eller den konsensus som kan vara resultatet av klassrummens deliberativa samtal, inte ens när det gäller den förankring av goda värden som kan vara målet med en sådan undervisning eller sådana samtal. Vad jag menar är att den bildning som handlar om att utveckla och reflektera över ens eget sätt att tänka, att vänja sig av med automatiserade eller ogrundade och fördomsfulla tänkesätt, fungerar bara om de rätta värdena och åsikterna inte redan är föreskrivna – i klassrummet eller läroplanen.

Avslutning

DONALD BROADY MENAR att den radikala progressivismen i flera avseenden avviker från den klassiska bildningstanke jag antytt ovan. Den kritiska pedagogiken har nämligen *ett mål* – att skapa en individ som i egenskap av att vara bärare av vissa »oförytterliga» värden bidrar till samhällsförändringen. Men det väsentligaste kännetecknet för den idé om bildning jag refererat är att *den saknar mål*. Broady säger: »bildning är motsatsen till anpassning till givna normer», till vilket man kan tillägga: oavsett om de karakteriseras som konservativa eller progressiva. Broady fortsätter: »Bildning är att åstadkomma något inte på förhand föreskrivet. Bildning är något människan gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig.» (Broady 1984: 9) Enligt denna bildningsidé är vi alltså inte helt utelämnade till den ena eller andra ideologiska diskursen och behöver ej heller med nödvändighet medvetandegöras i meningen inlemmas i redan färdigbildade idé- och värdediskurser som från tid till annan anses vara eftersträvansvärda. Bildning i denna tappning innebär med andra ord en syn på normer och värden, inte som något som skall präntas in eller läras utantill, inte som färdigformulerade »strävansmål» eller utanpåverk, utan som något som efterhand integreras i individen, alltefter som hon utvecklar sitt tänkande, sina kunskaper och sitt omdöme.

För att avsluta med en värdering: om vår idé om det demokratiska samhället är att medborgarna skall vara fritt tänkande individer måste vi ta risken att somliga utvecklar »fel» idéer och värderingar. De oförytterliga värden vårt demokratiska samhälle vilar på regleras för övrigt av lagen.⁴

→

Michael Gustavsson är professor i litteraturvetenskap. För närvarande forskar han inom ramen för det VR-finansierade projektet Vad ska en svensk kunna? med placering vid Filosofiska institutionen, Uppsala universitet.

Noter

1 Johan Linderöth tar upp såväl Alison King som *Skola för bildning* (SOU 1992:94) som uttryck för hur den radikala pedagogiken formaliseras under 1990-talet i sitt debattinlägg »Jag ber om ursäkt för 90-talets pedagogiska idéer» (DN/Debatt 2016-08-25).

2 Denna inkonsekvens – d.v.s. att den teoretiska ståndpunkten att all vetenskap och allt kunnande är ideologiskt styrt förutsätter att denna ståndpunkt i sig själv undantas den generalitet som teorin hävdar – har jag utrett på annat håll. Se t.ex. Gustavsson (2007) och (2012). Idén om att all teori är ideologisk går nog längre tillbaka att härleda till en marxistisk grundsyn och från och med 90-talet och framåt en poststrukturalistisk uppfattning att all kunskap är diskursiv, eller utgör »berättelser»; eftersom kunskapen inte kan nå det »sanna» så får den sträva efter det »rätta». Även den teoretiska konflikt som följer av, eller kan följa av, att en erfarenhetsgrundad subjektivism kopplas ihop med en konstruktivistisk hållning, har jag utrett i Gustavsson (2007), liksom den, enligt min mening, reduktionistiska idén om att varje kritik av konstruktivismen måste ske från objektivismens ståndpunkt. Det är en vanlig tankefigur att de i vid mening objektivistiska respektive konstruktivistiska hållningarna är de enda möjliga alternativen när det kommer till kunskapssyn i skola och lärarutbildning.

3 Begreppet värdegrund myntades redan i och med Läroplanskommitténs arbete och dess utredning SOU 1992:94.

4 Jag vill tacka Sharon Rider för värdefulla synpunkter på texten. Ett tack även till Johan Boberg, Mats Rosengren och Tove Österman.

Referenser

BERGÖÖ, KERSTIN & EWALD, ANNETTE (2003) »Liv, identitet, kultur. Om utredningen *Att lämna skolan med rak rygg* och svenska som ett demokratiämne», *Utbildning & demokrati*, vol. 12, nr 2.

- BROADY, DONALD (1984) »Om bildning och konsten att ära», *Kritisk utbildningstidskrift*, vol. 8, nr 35–36.
- BROADY, DONALD (1992) »Bildningstraditioner och läroplaner» bilaga till *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*, SOU 1992:94.
- BROADY, DONALD (1997) »Noteringar från sjuttioalet», *Kritisk utbildningstidskrift*, nr 83/84.
- DAHL, KARIN (1999) »Från färdighetsträning till språkutveckling», i: Jan Thavenius (red.) *Svenskämnets historia*, Lund: Studentlitteratur.
- DEWEY, JOHN (2004 [1916]) *Democracy and education*, Mineola, N.Y.: Dover Publications.
- DYSTHE, OLGA (1996) *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*, Lund: Studentlitteratur.
- En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena* (2000), Stockholm: Skolverket.
- Förnyat uppdrag för att stärka skolans värdegrund och arbete mot diskriminering och kränkande behandling*, Dnr U2011/567/S, U2011/2649/S.
- GUSTAVSSON, MICHAEL (2007) »Reflektion och likriktning», i: Sharon Rider & Anders Jörnsten (red.) *Reclaim the Science. Om vetenskapens avakademisering*, Hedemora: Gidlunds förlag.
- GUSTAVSSON, MICHAEL (2012) »De goda värdenas repression», i: Daniel Ankarloo & Torbjörn Friberg (red.) *Den högre utbildningen – ett fält av marknad och politik*, Hedemora: Gidlunds förlag.
- HSV 2005:17 R. *Utvärdering av den nya läroplanen vid svenska universitet och högskolor*, Högskoleverkets rapportserie.
- KING, ALISON (1993) »From Sage on the Stage to Guide on the Side», *College Teaching*, vol. 41, nr 1.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11).
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (Gy 11).
- MALMGREN, LARS-GÖRAN (1996) *Svenskundervisning i grundskolan*, 2. uppl., Lund: Studentlitteratur.
- MCCORMICK, KATHLEEN (1994) *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester: Manchester University Press.
- NORDIN, ANDREAS (2010) »Från bildning till kvalitet? Om diskursiva förskjutningar i svenskt läroplansarbete», *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 15, nr 1.
- ORLENIUS, KENNERT (2010) *Värdegrunden - finns den?*, 2. uppl., Stockholm: Liber.
- Skolan och medborgarskapandet. En kunskapsöversikt* (2011) Stockholm: Skolverket.
- SOU 1992:94, *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- THORNBERG, ROBERT (2006) *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*, Linköping Studies in Education and Psychology, nr 105, Linköpings universitet.