



GÖTEBORGS UNIVERSITET

http://resurs2.ped.gu.se:8080/4DACTION/WebShowSearch/1/1-0?wv_type=3&wv_category=0&wv_ts=20090121T102839X4436&wv_search=lbu110&wv_startWeek=904&wv_stopWeek=931&wv_first=0&wv_addObj=&wv_deIObj=&wv_obj1=2449000&wv_text=Textformat

What knowledge is of most worth?

– ett tentativt förtydligande av skoldebattens återkommande frågor

Emmamalin Larsson & Tomas Wedin

LAU690

Handledare: Rune Romhed

Examinator: Maj Arvidsson

Rapportnummer: HT08-2611-211

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: What knowledge is of most worth? – ett tentativt förtydligande av skoldebattens återkommande frågor

Författare: Tomas Wedin och Emmamalin Larsson

Termin och år: HT-2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Rune Romhed

Examinator: Maj Arvidsson

Rapportnummer: HT08-2611-211

Nyckelord: kunskapssyn, demokratisyn, utbildningsideologier, perennialism, essentialism, progressivism, rekonstruktivism

Syfte

Vi har i denna uppsats velat bringa klarhet i vilka antaganden och åsikter som tycks ligga bakom olika positioner i skolpolitiska frågor; hur definierar man egentligen värdefull kunskap och hur ser man på skolans demokratiuppdrag?

Metod och material

Då de mer grundläggande oenigheterna sällan uttalas i den samtida svenska debatten har vi valt att använda oss av material där utbildningspolitiska frågor på ett mer djupgående sätt diskuteras. Vi har för detta syfte funnit det lämpligt att analysera fyra etablerade utbildningsideologier: essentialismen, perennialismen, progressivismen samt rekonstruktivismen. Vi har valt att behandla texterna med metoden ideologianalys, enligt Sven-Eric Liedmans definition av denna. Detta innebär att vi försökt hitta vilka försanthållanden, normer och värderingar som finns i respektive utbildningsideologi. För att strukturera upp materialet har vi klassificerat demokrati respektive kunskapssyn utifrån två stycken vedertagna taxonomier: Amy Gutmanns demokratikonceptioner samt Tomas Englund's utbildningskonceptioner.

Huvudfråga

Våra huvudfrågor i uppsatsen är:

- Vilken kunskaps respektive demokratisyn förespråkar företrädarna för de fyra huvudsakliga utbildningsideologierna som vi har valt att utgå ifrån?
- Med vilka av Gutmanns demokratikonceptioner överensstämmer de olika utbildningsideologierna?
- Hur kan vi med hjälp av Englund's utbildningskonceptioner förstå de olika utbildningsteoriernas kunskapssyner?

Resultat och betydelse för läraryrket

Vi har funnit grundläggande skillnader mellan de olika ideologierna i fråga om kunskapssyn och demokratisyn. Det handlar exempelvis om värdesättandet av »beständiga» kunskaper (essentialismen och perennialismen) jämfört värdesättandet av »funktionella» kunskaper (progressivismen och rekonstruktivismen). Vad gäller demokrati konstateras vidare bl.a. att både perennialismens och rekonstruktivismens syn på demokratiuppdraget tycks bygga på ett kommittaristiskt demokratiideal som av Gutmann benämns som family state. Härmed skiljer dessa sig från essentialismen, som enligt vår analys implicit tycks förespråka demokratikonceptionen state of individuals, samt från progressivismen som klassificeras i Gutmanns konception democratic state of education. Vi avslutar med att exemplifiera hur resultaten av vår ideologianalys kan bidra till en fördjupad förståelse av samtida skolpolitiska frågor såsom de om betygssättning och ämnesintegration. Den förståelse för utbildningsideologiska frågor som vår uppsats kan bidra till anser vi är relevant för varje lärare. Detta såväl för att på ett underbyggt sätt välja undervisningsformer och undervisningshåll, som för att kunna inta en aktiv och engagerad roll i den skolpolitiska debatten.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Bakgrund	5
3. Syfte & frågeställningar	7
4. Metod & material	8
5. Fyra utbildningsideologier	10
5. 1. Perennialismen & Robert M. Hutchins.....	10
5. 1. 1. <u>Perennialismens syn på skolans kunskapsuppdrag</u>	10
5. 1. 2. <u>Perennialismens syn på skolans demokratiuppdrag</u>	12
5. 2. Essentialismen & Arthur Bestor.....	13
5. 2. 1. <u>Essentialismens syn på skolans kunskapsuppdrag</u>	13
5. 2. 2. <u>Essentialismens syn på skolans demokratiuppdrag</u>	16
5. 3. Progressivismen & John Dewey.....	17
5. 3. 1. <u>Progressivismens syn på skolans kunskapsuppdrag</u>	17
5. 3. 2. <u>Progressivismens syn på skolans demokratiuppdrag</u>	19
5. 4. Rekonstruktivismen & George S. Counts.....	21
5. 4. 1. <u>Rekonstruktivismens syn på skolans kunskapsuppdrag</u>	21
5. 4. 2. <u>Rekonstruktivismens syn på skolans demokratiuppdrag</u>	23
6. Skolans demokratiuppdrag	
- Amy Gutmanns demokratikonceptioner	25
6. 1. <u>Family state</u> :	
värdeobjektivismen Hutchins vs. värderelativismen Counts.....	25
6. 2. <u>State of families</u>	26
6. 3. <u>State of individuals</u> : Bestor	26
6. 4. <u>Democratic state of education</u> : Dewey	27
7. Skolans kunskapsuppdrag	
- Tomas Englunds undervisningskonceptioner	29
7. 1. <u>Den patriarkaliska konceptionen</u> : Hutchins idealism.....	29
7. 2. <u>Den vetenskapligt-rationella konceptionen</u> : Bestors scientism.....	30
7. 3. <u>Den demokratiska konceptionen</u> : Counts och Deweys pragmatism.....	32
8. Slutdiskussion	34
9. Referenslitteratur	37

1. Inledning

Parallellt med vår verksamhetsförlagda utbildning under våren läste vi ämnesdidaktik. Att på detta sätt kastas mellan didaktiska teorier och klassrummets komplexa verklighet var något som hos oss båda väckte många frågor av såväl didaktisk som skolpolitisk karaktär.

Vi undervisar i ämnena filosofi respektive samhällskunskap, ämnen där normativa frågor utgör en ofrånkomlig del av undervisningsinnehållet. Detta normativa inslag i våra båda ämnen var nog främst det som bidrog till diskussioner kring motstridigheter i läraruppdraget. Vi ställde oss frågan: – är det möjligt att genom undervisningen bidra till utvecklandet av ett kritiskt sinne hos eleverna och samtidigt bedriva en normstyrd undervisning till förmån för värdegrunden?

Vi samtalade också, med utgångspunkt i våra VFU-erfarenheter, om olika för- respektive nackdelar med konventionell undervisning. Frågan väcktes om inte den så kallade förmedlingspedagogiken – förmaningarna om denna metods begränsningar till trots! – skulle kunna ha stora förtjänster i vissa undervisningssammanhang. Så kom vi att undra – vilka premisser rörande kunskapens natur ligger bakom förespråkande respektive förkastande av konventionell undervisning?

Under denna period kom också flera förslag till förändringar inom den svenska skolan från alliansen med Folkpartiet i spetsen. Från detta håll höjdes röster om att det var dags att »återupprätta kunskapsskolan». Men, undrade vi – kan det verkligen vara så att debatten handlar om att ta ställning för eller emot kunskap i skolan? Vid det laget hade vår nyfikenhet på tvistefrågor om skolans kunskaps- och demokratiuppdrag väckts, och vi bestämde oss för att i vår uppsats rikta in oss på en teoretisk fördjupning i detta ämne.

Så, *what knowledge is of most worth?* Denna fråga, som utgör titeln på en uppmärksamman artikel från 1859 av britten Herbert Spencer, verkar fortfarande inte ha något givet svar.

2. Bakgrund

»Sverige måste lämna flumskolan bakom sig» hävdar Jan Björklund.¹ Den argumentation för kunskapsskolan vi under senare år kunnat följa är på intet sätt ny. Lars Ingelstam beskriver i *Kampen om kunskapen* en liknande debatt från svenskt 1940- och 50-tal. Även under denna period uttrycktes i den skolpolitiska debatten rädslor för att skolan var på väg att överge sitt kunskapsuppdrag.² Den av 1946 års skolkommission föreslagna enhetsskolan provocerade såväl lärare som skolpolitiker. Många såg nämligen faror i den förändring som detta skulle innebära; man var enligt Ingelstam rädd att »enhetsskolan skulle undergräva och devalvera skolans (...) roll som kunskapsinstitution».³ Då liksom nu är det dock svårt att tro att konflikten verkligen skulle handla om att ta ställning för eller emot mer kunskap i skolan. Snarare verkar det väl handla om olika uppfattningar om vad skolans kunskaps- och demokratiuppdrag faktiskt innebär.

För att få exempel på hur dessa kunskaps- och demokratifrågor gestaltat sig i Sverige under det senaste halvsekle kan vi begrunda huvuddragen i två signifikativa SOU-utredningarna SOU 1948:27 samt SOU 1992:94. Dessa utredningars innehåll har lett till viktiga reformer inom det svenska skolsystemet och tar upp många av de grundläggande skolpolitiska frågorna.

1946 tillsattes av regeringen den kommission som fick till uppdrag att göra en utredning med förslag till reformer för det svenska skolsystemet. Kommissionen uttrycker i SOU 1948 främst behovet av en anpassning till den demokratiska samhällsformen. Detta innebär att man måste vara beredd att överge de inslag i skolsystemet som är produkter av »andra samhällsformer än demokratin».⁴ Utredningen innehåller starka demokratiseringsideal. Dessa uttrycks i rekommendationer för hur demokratiska värden ska genomsyra de olika ämnens stoff och det faktum att samhällskunskap införs som eget ämne hela skolan igenom.⁵

Läroplanskommittén som tillsattes 1991 utformade SOU-utredningen *Skola för bildning*.⁶ SOU 1992, som låg till grund för de under 1990-talet presenterade nya läroplanerna, innebär en renässans för bildningsbegreppet i svensk skoldebatt. Fokuseringen på bildning förklaras uttryckligen vara en reaktion på 1948 års SOU-utredning och det skolsystem som denna gav upphov till. Enligt SOU 1992 är kvarlevorna från utredningen 1948 rekommendationer av alltför »utpräglat målrational typ». Kommittén från 1992 menar vidare att man i SOU 1948 begick ett misstag då man »kapade rötterna till pedagogikens filosofi och pedagogikens historia». Man ser också problem i det att SOU 1948 beskrev den idealistiska bildningsfilosofin »som överspelad».⁷ Det verkar här uppenbarligen handla om en konflikt mellan två olika sätt att motivera skolinnehåll. Det ena sättet innebär att skolans innehåll främst skall svara mot det moderna (demokratiska) samhället och samtida pedagogisk forskning (SOU 1948). Det andra sättet betonar klassiska bildningsvärden och ser risker med ett alltför samtidsanpassat skolinnehåll (SOU 1992).

Om vi vänder blickarna till senare skolpolitiska dokument finner vi även här motstridigheter i uppfattningar om hur skolans kunskapsuppdrag egentligen skall uppfyllas. I Folkpartiets skolprogram *Återupprätta bildningsskolan* intar man denna ståndpunkt:

En del menar att det är förlegat att lära eleverna kunskaper, utan att skolan skall fokusera på att lära eleverna metoder för inläring. Då underskattar man det faktum att en gemensam allmänbildning är del av kittet i vår sociala och kulturella samhällsgemenskap (*sic!*). Vår

¹ SvD 15 januari 2008

² Ingelstam, Lars *Kampen om kunskapen* s. 30

³ Ib. s. 30 Termen enhetsskolan innebär den nioåriga obligatorisk grundskola som infördes efter denna utredning

⁴ Ib.

⁵ Ingelstam, s. 31.

⁶ SOU 1992:94

⁷ Ib. s. 57

gemensamma allmänbildning i form av regentlängder, huvudstäder, satsdelar, inälvor och författare blir det nät av allmänbildning på vilket vi kan klistra annan information. Skolans huvuduppgift är och förblir att skapa nätet i form av allmänbildningen.⁸

Denna position tål att jämföras med vad om den ovan nämnda *Skola för bildning* skriver om kunskapsbegreppet:

... inte enbart att förmedla »kunskaper», utan också att främja elevernas kunskapande förmåga. All kunskapsförmedling oavsett om det gäller fakta, förståelse, färdighet eller förtrogenhet, har någon form av facit att jämföra med. När det gäller kunskapandet däremot, är det arbetet som är målet, förmågan att formulera och utveckla problem och komma fram till slutsatser... Flera av skolans teoretiska ämnen har setts som i huvudsak bestämda av de kunskaper de skall ge eleverna, medan den process som dessa kunskaper är ett resultat av inte har fått något större utrymme. Detta behöver förändras.⁹

Sommaren 2008 sände P1 en dokumentärserie vid namn *Kris i skolan* vari man kritiskt granskar Folkpartiets skolpolitik.¹⁰ Som en följd av de, får man lov att säga, tämligen anmärkningsvärda resultat personerna bakom dokumentären menade sig ha funnit, bjöds skolministern själv in till P1-morgon för att diskutera »krisen». Björklund replikerar i detta program på ett påstående om att »fel politik ordinerar för skolan».¹¹ Han säger där att »det är klart att det är det det handlar om, vi har olika värderingar (...) låt oss inte tro att det går att komma fram till en vetenskaplig sanning om hur skolan skall utformas».¹²

Här tycks Björklund själv sätta fingret på vad vi anser fattas i debatten »för kunskapskolan», nämligen en djupare analys och större klarhet kring vilken slags kunskap man egentligen talar om i de olika lägren. Vilka värderingar och antaganden ligger bakom argumenten för ett visst undervisningsinnehåll eller en viss skolform? Alla tycks ju överrens om att skolan skall verka för demokrati och kunskap; men vad betyder egentligen dessa begrepp för de olika debattörerna? Tvisterna indicerar om att det bakom resonemangen ligger en uppsättning implicita premisser vilka hela tiden kan anas men aldrig ordentligt lyfts fram. Vi har med denna översiktliga bakgrund blivit intresserade att undersöka denna problematik närmare.

⁸ Återupprätta bildningsskolan s. 8 http://www.folkpartiet.se/FPTemplates/AreaContentPage_81041.aspx (Detta är ett sakpolitiskt särprogram syftande till att komplettera deras partiprogram sakpolitiskt särprogram syftande till att komplettera deras partiprogram)

⁹ SOU 1992: 94, s. 67-68

¹⁰ Vad man i korthet gjorde i denna dokumentär var att kritiskt utvärdera Björklunds påståenden om att den svenska skolan skulle befinna sig i »kris».

¹¹ Kommentaren yttrades av pedagogikdocent H. A Scherp som var inbjuden till programmet.

¹² P1-morgon den 28 augusti 2008

4. Syfte och frågeställningar.

Genomgångar av skolpolitiska dokument och debattinlägg från politiker, har fått oss att inse att det saknas djup och klagöranden kring frågorna om kunskapssyn och demokratiuppdraget i den skolpolitiska debatten i Sverige. Vi verkar hamna antingen i generella, på innehåll tömda, påståenden såsom Björklunds förespråkande av »kunskapsskola». Eller så handlar det om förslag till mer praktiska förändringar som lätt kan fastna i detaljdiskussioner. Detta har en tendens att leda till den olyckliga konsekvensen att skillnader i kunskapssyn och demokratiideal förblir dolda. Våra resultat anser vi vidare är användbara för oss lärare då vi dagligen i vårt kommande yrkesliv kommer att behöva ta ställning till kunskaps- och demokratifrågor.

Vad vi i denna uppsats vill bringa klarhet i är vilka antaganden och åsikter som tycks ligga bakom olika positioner i skolpolitiska frågor. Vad som betraktas som värdefull kunskap och hur man ser på skolans demokratiuppdrag är de två frågor som står i fokus för vår undersökning. Besvarar frågor av denna karaktär görs av det som pedagogen Tomas Englund benämner utbildningsfilosofier. Av skäl som framgår i metodavsnittet har vi dock valt att benämna dessa utbildningsideologier.¹³ Till dessa räknas vanligtvis fyra stycken olika skolor vilka skiljer sig åt i sin syn på utbildningens kunskaps- såväl som demokratiuppdrag. Dessa, vilka är importerade från en utdragen debatt som under flera decennier fördes i USA, är essentialismen, perennialismen, progressivismen samt rekonstruktivismen.¹⁴

I syfte att strukturera upp materialet som vi har valt ut för respektive teori, kommer vi att fokusera på deras demokrati respektive kunskapssyn utifrån två olika taxonomier. För att klassificera hur de olika företrädarna ställer sig i demokratifrågan har vi valt att utgå ifrån de fyra demokratikonceptioner som statsvetaren Amy Gutmann föreslår i *Democratic education*. Deras kunskapssyn har vi sedan valt att kategorisera efter de tre utbildningskonceptioner som Englund ställer upp i *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*.¹⁵ Mer exakt är vi intresserade av att besvara följande frågor i uppsatsen:

1. Vilken kunskaps respektive demokratisyn förespråkar företrädarna för de fyra huvudsakliga utbildningsideologierna som vi har valt att utgå ifrån?
2. Med vilka av Gutmanns demokratikonceptioner överensstämmer de olika utbildningsideologierna?
3. Hur kan vi med hjälp av Englunds utbildningskonceptioner förstå de olika utbildningsteoriernas kunskapssyner?

¹³ Se bl.a. Englund (2005) *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, kapitel 7

¹⁴ Englund (2005) s. 223 samt Gutek, Gerald *Philosophical and ideological perspectives on education*, s. 250

¹⁵ Englunds utbildningskonceptioner har vi låtit tjäna som bas för klassificerandet av de olika teorierna i enlighet med den kunskapssyn de genomsyras av.

5. Metod och material

För att besvara vår frågeställning har vi valt att göra en litteraturstudie av fyra utbildningsfilosofiska texter som var och en representerar en utbildningsteori. De fyra teorierna som kommer att presenteras är perennialismen, progressivismen, essentialismen och rekonstruktivismen.¹⁶ Vad som fick oss att välja just dessa texter är att de innehållsmässigt, dvs. rörande vilka frågor som huvudsakligen debatteras, påminner om den skolpolitiska debatten i Sverige. Dock innehåller texterna från den amerikanska debatten generellt mer djupgående pedagogiska diskussioner. Just därför ser vi möjligheten att, via en analys av dessa texter, skapa en djupare förståelse för olika positioner i den skolpolitiska debatten. Åldrarna emot vilka upphovspersonerna i dessa texter riktar sig skiljer dem åt en del. Så kan exempelvis nämnas att Dewey i *Demokrati och utbildning* främst resonerar kring undervisning riktad mot barn i de lägre åldrarna samt Hutchins som primärt riktar sig mot högre utbildning. Som i presentationen av de olika skolorna kommer att framgå har emellertid de idéer som de båda företrädarna representerar, argumenterats för på flera olika nivåer. Tankarna vilka de ger uttryck för är således inte åldersdiskriminerande, varför vi har valt att bortse från detta.

Vår studie kommer att ha formen av en ideologianalys enligt Sven-Eric Liedmans definition av denna. Innebörden av begreppet ideologi har genomgått betydande förändringar under historiens gång. I *Svensk Uppslagsbok* från år 1929 förknippas begreppet ideologi med svärmeri och galenskap.¹⁷ Liedman påpekar att det finns »teman som bör återkomma i varje ideologianalys som inte bara gör anspråk på att vara partiell».¹⁸ Några exempel på sådana menar Liedman vara »samhällssyn, människobild, och vissa metafysiska förutsättningar».¹⁹

Vi kommer i vår studie främst att fokusera på de två temana kunskapssyn och demokratisyn. På grund av detta gör vi genom vår studie enbart anspråk på att göra en partiell ideologianalys. De fyra olika texter som vi har valt undersöka benämns, som nämnts, av Englund utbildningsfilosofier. Mot bakgrund av de krav Liedman ställer på vad en ideologi rimligtvis bör innehålla har vi dock istället valt att kalla dem utbildningsideologier. Lever då de fyra företrädarna upp till de krav Liedman ställer på en ideologi? Vi menar att de gör det även om vi här inte väljer att fokusera på deras samhällssyn (även denna med en mindre ansträngning kan anas).

I syfte att öka transparensen i vår analys har vi valt att bryta ned de, givet vårt syfte, värdefulla formuleringarna i vad Liedman benämner »försanthållanden» (verklighetspåståenden), värderingar samt »normer». Med det förstnämnda avses den beskrivning av verkligheten som upphovspersonen/personerna ger. Vad värderingar här innebär torde stå tämligen klart. Slutligen bör klargöras att »normer» enligt Liedmans förklaring innebär de sätt varpå man önskar förändra situationen (i riktning mot det mål man i sina försanthållanden och värderingar förhoppningsvis har formulerat). Som han understryker vid ett flertal tillfällen bör emellertid de tre inte förstås som urskiljbara dimensioner vilka utan större ansträngning utkristalliserar sig för läsaren. Tvärtom, skriver Liedman, »fungerar ideologin väl om sambandet mellan värderingar, försanthållanden och normer ter sig så "naturligt" som möjligt».²⁰

I båda fallen gäller att sättet varpå de kommer till uttryck kan vara explicit, eller som Liedman väljer att uttrycka det, manifest, samt implicit, eller latent.²¹ Utöver det faktiskt skrivna skall naturligtvis även läggas det som utesluts, dvs. det som uphovspersonen/pers-

¹⁶ Englund (2005) *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*

¹⁷ Liedman, Sven-Eric *Om ideologi och ideologianalys*, s. 47 (uppsatser vid Idéhistoriska institutionen januari 1984)

¹⁸ Ib. s. 24

¹⁹ Ib. s. 25

²⁰ Ib.

²¹ Ib. s. 20-21

onerna av olika anledningar inte har valt att ta upp i texten.²²

I texterna har vi sökt efter filosofiska och politiska särdrag, manifesta såväl som latent. Detta har gjorts med ett särskilt fokus på temana kunskapssyn och demokratisyn. När vi talar om kunskapssyn handlar det t.ex. om vilket undervisningsinnehåll som i respektive ideologi framställs som relevant. Demokratifrågan behandlas utifrån det faktum att alla fyra texter innehåller ett förgivettagande om att skolan har ett demokratiuppdrag. Frågan blir därför inte om innehållet i skolan skall präglas av ett demokratiskt ideal. Det handlar istället uteslutande om hur denna uppgift på bästa sätt skall lösas, samt (explicita såväl som implicita) antaganden om vad demokratiidealet egentligen innebär. För att nå vårt syfte, att få större klarhet i teoriernas grundantaganden, har vi valt att strukturera upp innehållet enligt två vedertagna taxonomier rörande kunskapssyn och demokratisyn. Kunskapsfrågan behandlas utifrån Englunds tre utbildningskonceptioner; den patriarkaliska, vetenskapligt-rationella samt demokratiska.²³ Demokratifrågan behandlas med hjälp av de fyra olika demokratikonceptioner som Gutmann urskiljer: family state, state of families, state of individuals samt democratic state of education.²⁴

²² Olausson & Liedman, *Ideologi och institution*, s. 9

²³ Dessa presenteras i Englund (2005) s. 326

²⁴ Gutmann, Amy, *Democratic education*

5. Fyra utbildningsideologier

5. 1. Perennialismen och Robert Maynard Hutchins

För att beskriva perennialismen kommer vi att analysera Robert M. Hutchins *Education for Freedom*. Boken ges ut år 1943 och dess ton bör förstås mot bakgrund av kriget emot axelmakterna.

5. 1. 1. Perennialismens syn på skolans kunskapsuppdrag

Som Hutchins uttrycker det är det, om man ska försvara principer, nödvändigt att:

... you know what your principles are and why you hold them. We may be fainthearted... if we believe that the enemy is just as right as we are or that we are just as wrong as he (...) Is democracy a good form of government? Is the United States a democracy? If we are to prepare to defend democracy we must be able to answer these questions. I repeat that our ability to answer them is much more important than the quantity and quality of aeroplanes, bombs... and miscellaneous munitions that we can hurl at the enemy.²⁵

I stycket ovan försöker Hutchins motivera varför en värdeobjektivistisk position, vilket i redogörelsen som följer på goda grunder kan betraktas som själva kärnan i den perennialistiska utbildningsteorin, är att föredra.²⁶ Men låt oss tills vidare bortse från hans mer kontextbundna resonemang och se hur han i mer allmänna termer söker vinna sina läsares preferenser.

Hutchins förutsätter, som så många såväl efter som före honom, att utbildningssystemet befinner sig i kris. Han går till och med så långt att han påstår att »världen» inte har stått närmare en upplösning nu sedan romarrikets fall. Även om kriget tar slut var det enligt Hutchins nödvändigt att medge landet länge varit drabbat av problem, och att dessa problem inte är materiella problem.²⁷ Han utvecklar i nästa andetag detta genom att peka på existensen av svält mitt i överflödet. Med udden tydligt riktad emot å ena sidan tidens relativistiska tendenser och å andra sidan dem som hävdar att allt som inte faller inom området »experimental science» inte är vetenskap, menar han att lösningen på problemen inte kan vara materiella. Istället måste man hitta lösningen i visheten och godheten.²⁸

Påståendet att strävandet efter vishet och godhet skulle vara livets mål, som Hutchins menar, kan naturligtvis ifrågasättas. Oavsett hur man ställer sig här till pekar han dock på att man oundvikligen, om man har en åsikt i utbildningsteoretiska frågor, måste göra ett ställningstagande i den metafysiska frågan om meningen med människans liv.²⁹ Hutchins pekar i anslutning till detta på hur man skall kunna förbereda människor för livet om vi inte frågar oss vad meningen med livet är?³⁰ För Hutchins är det huvudsakliga syftet med utbildningen att hos eleverna odla såväl ett medvetande (vishet) som ett samvete (eller godhet).³¹

Anledningarna till att utbildningssystemet inte bygger på de av Hutchins föreslagna grunderna är fyra stycken ismer; skepticismen, presentismen, scientismen samt anti-

²⁵ Hutchins, Robert *Education for Freedom* s. 80-81

²⁶ Som nedan framgår är de karaktärsdrag som Hutchins bör vägleda utbildningen »vishet och godhet». Två begrepp som diplomatiskt uttryck kan betraktas som vaga. Givet att han har två stycken begrepp vilka han anser bör fungera vägledande samt att han menar att vi genom att studera gångna tiders tänkare kommer kan finna svaren på hur vi skall kunna förverkliga dessa mål, väljer vi att kalla honom värdeobjektivist. Det faktum att dessa båda begrepp, mindre diplomatiskt uttryckt, kan betraktas som intetsägande gör dock att man skulle kunna invända att han alls inte är en värdeobjektivist.

²⁷ Ib. s. 23

²⁸ Ib. s. 22-23. Rörande hans syn på relativism se nedan.

²⁹ Ib. s. 24

³⁰ Ib. s. 24

³¹ Ib. s. 23-24

intellektualismen (även benämnd sentimentalismen), vilka på olika sätt hotar den av Hutchins föreslagna riktningen.³² Varför skepticisismen är svårförenlig med Hutchins position framstår som tämligen klart – vädjan till förnuftet ter sig tämligen utsiktslöst i en skeptisk värld. Mot bakgrund av att han vill ge de studerande »kunskap om samhället» verkar ett sammanjämkande av dem båda utsiktslöst.

Med presentism, den andra av ismerna vilka Hutchins menar hotar ett optimalt utbildningssystem, avses:

... the cult of immediacy, or of what may be called presentism. In this view the way to comprehend the world is to grapple with the reality you find about you. You tour the stockyards and the steel plants and understand the industrial system. There is no past.³³

En snarlik uppfattning tillskriver Hutchins även dem som menar att idéer som hör historien till svarade mot problem aktuella i den epok de tillkom, men är av begränsad nytta för att förstå samtida problem. Det bekymmersamma med detta tillvägagångssätt är att vi härigenom, argumenterar Hutchins, inte kan förvänta oss förstå vår omvärld, den kommer att framstå som en förvirrande massa av obegripliga objekt.

Det tredje hotet är vad Hutchins kallar »scientismen». Hutchins använder sig av begreppet i dess pejorativa bemärkelse och avser följaktligen med detsamma övertron till naturvetenskapliga metoder inom all typ av vetenskapligt, i ordets vardagliga bemärkelse, arbete. Och mot bakgrund av den starka tron till naturvetenskapliga metoder avfärdas metafysik, som Hutchins uttrycker det, som »simply a technical name for superstition».³⁴ Problemet, som han ser det, är att scientism förvisso kan hjälpa oss att hitta bästa vägen till ett givet mål, men den kan omöjligt tjäna oss som vägledare i vårt sökande efter vilka mål vi bör eftersträva.³⁵ Kopplingen är tydlig till Hutchins grundantagande om det (oundvikliga) metafysiska antagandet om vad »meningen» med tillvaro är.

Den fjärde och sista, den av Hutchins benämnda sentimentalismen, är en irrationell önskan om att vara hjälpsam emot din nästa. Hutchins understryker att det centrala problemet med detta sätt att söka förstå världen är att viljan, snarare än det som borde tjäna som kompass – intellektet – tillåts styra ens handlingar. Du vet inte »... what you ought to want; you do not know why you want what you want. But you do know that you want it».³⁶

Och vet man inte varför man vill ha något, argumenterar Hutchins, ligger tanken farligt nära till hands att just därför att du vill ha någonting så bör du också ha det.³⁷ Låt säga att du anser att det är oerhört viktigt med till exempel ekonomisk tillväxt och därför menar att den bör maximeras. Förmår du inte på ett någorlunda rimligt sätt motivera varför du anser det vara viktigt med ekonomisk tillväxt, finns det en påtaglig risk att de som slutgiltigt bestämmer huruvida vi skall maximera den tillväxten eller ej blir de med mest makt. Detta kan, förvisso, av en del anses vara en realitet, men att det är en realitet gör det knappast mer önskvärt.

Som redan nämnts vill Hutchins istället att utbildningssystemet skall bygga på kommunicerandet av »intellektuella dygder».³⁸ För att träna upp intellektet krävs träning i de »intellektuella discipliner», vartill han räknar förståelsen av det förflutnas och samtidens stora tänkare; vetenskapliga, historiska och filosofiska, samt »a grasp of (...) grammar, rhetoric,

³² Ib. s. 35-36. Två av dessa ismer tycks även essentialisten Bestor se som hot mot utbildningen, det handlar om anti-intellektualismen och till viss grad presentismen.

³³ Ib. s. 32

³⁴ Ib. s. 22

³⁵ Ib. s. 34

³⁶ Ib.

³⁷ Ib. s. 35

³⁸ Ib. s. 60

logic, and mathematics; reading, writing, and figuring».³⁹ Att eleverna blir drillade i dessa ämnen, till skillnad från exempelvis en hel del teknisk information – vilken är »likely to unfit him to meet the new and unforeseen problems raised by technology and social change» - är av vikt delvis för att ett intellektuellt moget förhållningssätt till de »eviga frågorna» samt förmåga till logiskt och rationellt beslutsfattande aldrig kommer att bli överflödigt.⁴⁰

Men Hutchins menar framförallt, vid sidan av de positiva effekter den ovan nämnda typen av »kunskaper» förväntas ha vid nya problem, att kunskap i dessa frågor är nödvändig för att genomföra den »andliga revolution» som han önskar. Materialismens grepp om människan håller på att föra henne i fördärvet men kan, genom en djupgående rekonstruktion av utbildningssystemet, räddas.⁴¹ Syftet med en sådan andlig revolution är att föra människan närmare sin »natur», vilken som nämnts är strävandet efter att i största möjliga utsträckning utveckla det som skiljer oss från djuren, dvs. våra moraliska (godheten) och intellektuella (visheten) krafter.⁴² Hutchins reser till och med en rangordnad lista där »our personal and human good» är det vi högst värderar, näst efter det »the common good» och sist hamnar »our individual economic interest».⁴³ Det vi högst värderar får följaktligen inte förväxlas med det som hamnar först på bronsplatsen i hans preferensordning. Med risk för att framstå som repetitiva, påminner vi om att med »personal and human good» avses just vårt sökande efter att utveckla våra moraliska och intellektuella färdigheter.

6. 1. 2. Perennialismens syn på skolans demokratiuppdrag

Att demokratin är det styrelseskick som bäst tillgodoser dessa ideal menar Hutchins inte att råder några tvivel om. Det är »absurdly simple» därför att demokratin är det enda styrelseskicket som kan kombinera lag, jämlikhet och rättvisa. »Lagen» är, förutsatt att den är utformad i enlighet med förnuftet och syftande till samhällets goda, önskvärd därför att den är ett uttryck för ett samhälles »kollektiva rationalitet». »Jämlikheten» är god i det att den, vilket Hutchins uppenbarligen anser vara något gott, tillgodoser Kants kategoriska imperativ att varje människa är och bör behandlas som ett mål och aldrig som ett medel. Anledningen till att vi är »bound to recognize the human quality of every other human animal» står att finna i hans grundpremiss om att »moral and intellectual powers of men are the powers which make them men», och det faller sig tämligen naturligt att dessa »krafter» knappast kan realiseras om hon behandlas som blott ett medel.⁴⁴ Den tredje egenskapen, rättvisan, menar Hutchins är önskvärd då den tryggar »a fair allocation of functions, rewards, and punishments».⁴⁵ Vilken typ av demokratiideal som Hutchins förordar går inte att med säkerhet uttala sig om utifrån den text som vi har läst. Hans myckna tal om »the community», och hur detta är »certainly something more than an aggregation of people living in the same area», utan en plats där de arbetar tillsammans, något de inte kan göra »unless they have common principles and purposes», indicerar att han verkar dra åt det kommunitaristiska hållet.⁴⁶ Bilden av en

³⁹ Ib.

⁴⁰ Ib. s. 51

⁴¹ Ib. 59

⁴² Ib. s. 86

⁴³ Ib. s. 89

⁴⁴ Ib. s. 45, 83 samt 86

⁴⁵ Ib. s. 84

⁴⁶ I en inte sällan citerad artikel vid namn *The communitarian critique of liberalism* betonar den framstående politiske filosofen Michael Walzer vikten av att skilja mellan två olika former av kommunitär kritik av liberalism (han var följaktligen inte den första att betona dessa båda). Den ena är normativ och säger summariskt att den liberala idén om ett på individualism byggande samhälle på ett tillfredsställande sätt beskriver dagens västerländska samhälle, och att detta har förödande konsekvenser för de personer som lever i dessa samhällen. Förödande konsekvenser får det genom den känsla av alienation som individualismen, genom sitt aktiva avståndstagande från alla former av traditioner (vilka till sin natur är kollektivistiska företeelser), ger upphov till, det enda bandet människor emellan är de av naturen framtvingade samarbetet samt det privata intresset. Den andra formen är metodologisk till sin karaktär

dragning åt det kommunitaristiska hållet stärks av påståendet att:

... since human beings, to achieve their fullest humanity, require political organization and participation therein, other human beings cannot deny them those political rights which human nature inevitably carries with it (...) Political organization is a means to the good of the community. And the common good itself is a means to the happiness and well-being of the citizens.⁴⁷

Slutsatser perennialismen

Hutchins resonemang bygger på försanthållandet att kunskap om det goda samhället är ett uppnåeligt mål. Han antar vidare att rättsstat, jämlikhet och rättvisa (även dessa begrepp varom det är möjligt att nå kunskap) är eftersträvansvärda mål men att de hotas av allestädes närvarande materialismen. Kopplad till den, i Hutchins ögon, förödande materialismen är den så kallade scientismen, vilken i kombination med de tre övriga presenterade ismerna hotar mänsklighetens framtid (som nämnts är det då pågående världskriget ständigt närvarande i bakgrunden).

Normerna, eller handlingsrekommendationerna, som Hutchins föreslår skall lösa dessa den kris som samhället står inför är att fokus åter skall riktas emot de klassiska konsterna (grammatik, språk, logik [filosofi], estetik etc.). På rätt väg skall vi hamna genom att låta strävan efter godhet och visdom få leda oss snarare än, som idag, den ekonomiska tillväxten. Som framgång är vad som står i fokus hos Hutchins *vad* som skall läras och inte *hur* det sedan lärs ut.

5. 2. Essentialismen och Arthur Bestor

Vår redogörelse för essentialismen stödjer sig främst på Arthur Bestors *The restoration of Learning* från 1955. Detta är en argumenterad text som framförallt fungerar som svar på den kritik som i USA har riktats mot de traditionella utbildningsideologierna (såsom essentialism och perennialism) från progressivister och rekonstruktivister sedan början av 1900-talet. Bestor tillägnar texten de lärare och administratörer som fortfarande tror på »rigorous education», samt som en kritik mot »the anti-intellectual philosophy of leading professional educationists».⁴⁸

5. 2. 1. Essentialismens syn på skolans kunskapsuppdrag

Bestor argumenterar för en utbildningsform som av han väljer att kalla liberal education, vilket motsvarar det svenska begreppet fri bildning. Han ställer idealet fri bildning mot det anti-intellektuella utbildningsidealet. Det som tycks motivera Bestor att skriva detta debattinlägg är att han ser att den »anti-intellektuella» pedagogiska rörelsen fått en allt större genomslagskraft, vilket framkommer i såväl pedagogiska rapporter som i förändringar lärarutbildningarnas utformning. Den anti-intellektuella modeflugan återfinns enligt Bestor på alla olika utbildningsnivåer och har tagit sig form i allt från »child-centered schools» till »life-

och postulerar att liberala samhällets mål – dvs. ett samhälle utgörandes av individer utan sociala band och följaktligen bokstavligen talat sina egna skapare – bygger på ett felaktigt antagande om vad det innebär att vara människa. Det är ett grundligt missförstånd att all vår kontakt med andra människor skulle bygga på marknadsprincipen och vara frivillig och egennyttig till sin karaktär. Även dagens »liberala» samhälle är följaktligen enligt detta sätt att se på förhållandet kommittärt till sin natur, och på något annat sätt *kan* det inte förhålla sig. Dock skulle många kommittärer till detta konstaterande beklaga alla de olyckliga konsekvenser det liberala »som om vi skulle vara några från alla sociala band avskalade individer» antagandet, får för människors tillfredsställelse i samhället (*Political Theory*, Vol. 18, No. 1 februari 1990, s. 6-23).

⁴⁷ Ib. s. 83

⁴⁸ Bestor, Arthur *The restoration of learning* s.3-5

adjustment education».⁴⁹ Bestors primära syfte är att visa vilka faror som den nya pedagogiska riktningen (dvs. den ”anti-intellektuella” riktningen) för med sig, samt att övertyga läsarna om nödvändigheten att återinföra »a sounder set of intellectual values».⁵⁰

Skolans huvuduppgift är enligt Bestor att ge eleverna intellektuell träning. Han ger själv begreppet intellectual training definitionen »deliberate cultivation of the ability to think».⁵¹ Då just skolan är den enda institution som nationen kan förlita sig på vad gäller att ge medborgarna intellektuell träning, är det ytterst relevant att den lyckas med just denna uppgift.

Bestor betonar att det finns vissa kunskapsdomäner som är fundamentala i vår civilisation, och därför måste alla medborgare garanteras grundläggande kunskaper inom dessa domäner. Det handlar t.ex. om läs, skriv och räkneförmåga samt om att besitta »sunda» kunskaper i naturvetenskap, historia, ekonomi, filosofi och »andra fundamentala discipliner».⁵² Bestor betonar att dessa kunskaper är nödvändiga inte bara som ett redskap för fortsatta högre studier, utan att de är grundläggande för alla medborgare – även de som inte studerar vidare. Han tycks i samband med denna diskussion se en nödvändighet i att försvara sig mot anklagelser emot att hans ståndpunkt skulle bygga på traditionalism.

Han erkänner visserligen att många av de intellektuella disciplinerna han rubricerar som fundamentala också haft en särskild status i det förflutna, men förnekar att detta skulle vara anledningen till att de vid senare tillfälle har en hög status. Den verkliga motivering till varför just dessa discipliner ska få en garanterad plats i undervisningssystemet är inte konservativ, utan handlar enligt Bestor tvärtom om att den moderna världen kräver det: »it is not tradition, but a realistic appraisal of the modern world, that points out these disciplines as fundamental».⁵³

Då Bestor talar om utbildningens syften handlar det alltid främst om intellektuella förmågor. Bestor återkommer hela tiden till begrepp som innefattar ordet intellektuell: intellectual needs, intellectual discipline, intellectual power and Intellectual life, intellectual values etc. Sättet som ordet intellektuell används antyder att han gör en hierarkiskt ordnad uppdelning mellan det lärande som är kopplat till kroppen och det lärande som är kopplat till intellektet. Samtidigt förnekar han explicit att hans förespråkande av intellektuell träning skulle innebära att han avlägsnar sig från den praktiska verkligheten. Bestor tycks, likt Dewey och Counts, backa upp sin tes med en slags instrumentalism, då han menar att utbildningssystemets kvalitet kan bedömas utifrån hur väl det svarar till det moderna livets intellektuella behov.⁵⁴ Han utvecklar tankegången genom ett resonemang om abstrakt kunskap, i vilket han menar att abstrakt kunskap inte är längre bort från verkligheten eller mindre applicerbart än praktisk kunskap.⁵⁵

A formula is abstract not because it has lost touch with facts but because it compresses so many facts into small compass that only an abstract statement can sum them up. Simple forms of knowledge can accomplish simple tasks; complex forms of knowledge can accomplish complex tasks.⁵⁶

Tvärtom, menar han, är det uppenbart att det moderna samhällets reella behov kräver en större grad av abstrakt kunskap och således är det rimligt att den får mer plats i utbildningen; detta innebär snarare att närma sig verkligheten än att avlägsna sig från den. Med detta

⁴⁹ Ib. s. 52

⁵⁰ Ib. s. 4

⁵¹ Ib. s. 36

⁵² Ib. s. 27

⁵³ Ib. s. 41

⁵⁴ Ib. s.27

⁵⁵ Detta kan ställas mot Deweys kritik av bristen på konkretion i den formella utbildningen: se nästa stycke.

⁵⁶ Ib. s.29

nyttoinriktade perspektiv argumenterar Bestor för att de »intellektuella disciplinerna» måste ha en särskild status i skolan:

The basic argument for the intellectual disciplines in education is not that they lift a man's spirit above the world, but that they equip his mind to enter the world and perform its tasks.⁵⁷

Bestor poängterar vidare att ett bristfälligt utbildningssystem (dvs. en utbildning som ej ger plats åt de intellektuella disciplinerna) är ett hot mot nationen i form av förluster i »intellektuell styrka». Utbildningsväsendet måste, för att de facto tjäna samhällliga intressen, på bästa sätt utbilda vetenskapsmän, läkare, ingenjörer, forskare och »andra yrken». Om skolan misslyckas på detta plan så innebär det indirekt ett hot mot nationen i form av minskat socialt välstånd och militär säkerhet. Bestor tycks via denna uppräkningslista av yrken befästa vissa yrken som särskilt viktiga. Dessa är, får vi förmoda inte av en slump, knutna till naturvetenskaplig utbildning.

Bestor är mycket skeptisk till ämnesintegrerad undervisning. Bakom denna kritiska hållning ligger ett resonemang om själva inlärningsprocessen; han delar in lärandet i ett steg av analysis och ett steg av synthesis. Problemet med ämnesintegrerad undervisning är enligt Bestor att den direkt (eller i alla fall alldeles för tidigt) vill ställa eleven inför momentet av synthesis. I själva verket krävs det, menar Bestor, att man lägger mycket mer tid till momentet av analysis.⁵⁸ Vad Bestor tycks vilja säga är att eleverna noggrant behöver studera delarna av ett visst problem innan de förväntas ta sig an problemet i sin helhet. Den ämnesintegrerade skolans, enligt Bestor, ohållbara pedagogik innebär att man låter eleverna konfrontera problem i samma icke-analyserade form de har i det verkliga livet. Eleverna får sedan försöka lösa problemen med hjälp av sina utvecklade mentala förmågor. Detta tillvägagångssätt kan inte hjälpa eleverna i deras intellektuella utveckling utan innebär enligt Bestor bara att de utsätts för »intellectual anarchy». Han menar att det istället behövs ett systematiskt tillvägagångssätt för att slutligen nå fram till steget synthesis. De viktiga etapperna innan man börjar ägna sig åt synthesis skulle vara:

- »A thorough command of the basic intellectual tools" (ability to read and write»
- »A store of reliable information»
- »A longcontinued practice in the systematic ways of thinking developed within the various basic fields of scholarly and scientific investigation».

Det är inte förrän dessa steg har gått igenom noggrant som man enligt Bestor är redo att applicera sin »intellektuella kraft" till att lösa ett verkligt problem:

The original problem or situation is never broken down into its constituent parts, and these parts are not studied separately and systematically. Instead the original problem remains the »one great blooming, buzzing confusion» that it was to begin with, and the children wrestle futilely with it year after year through an intellectual infancy indefinitely and artificially prolonged.⁵⁹

Bestor anklagar alltså förespråkarna för ämnesintegrerad undervisning för att använda »dagismetoder» på de högre nivåerna, samt för att förväxla oordnat kaos med ordnad synthesis. Han menar att detta alltför hastiga hopp till synthesis i undervisningen hämmar den intellektuella utvecklingen och gör att eleven blir kvar på ett barns mentala nivå.

Bestor tycks här ge uttryck ett atomistiskt perspektiv. Han erkänner förvisso att det är

⁵⁷ Ib.

⁵⁸ Ib, s. 60-62

⁵⁹ Ib. s. 60

viktigt att slutligen »sätta ihop» de förvärvade kunskaperna (synthesis) men han förnekar vikten av att under inläringens gång växelverka mellan del och helhet.⁶⁰ Därför blir uttryck som »educating the whole child» inte något annat än tomma klichéer i Bestors ögon;

If this cliché means anything, it means simply that different kinds of training must be co-ordinated (...). To educate the »whole» child does not mean that different functions and activities cannot be dealt with separately and systematically.⁶¹

Denna på metod inriktade diskussion tycks även förneka eller ignorera vikten av att målen för utbildningen ligger nära själva verksamheten; en ståndpunkt som vi kommer att se att Dewey förespråkar. Problembaserad inläring och ämnesintegration inbegriper ju optimalt att meningen med verksamheten hålls synlig– genom målet att lösa »hela» problemet eller genom att se »helheten» tack vare flera ämnens samverkan. Att några sådana fördelar skulle finnas diskuterar inte Bestor, som förövrigt är mycket sparsam med diskussioner kring metod och elevmotivation.

5. 2. 1. Essentialismens syn på skolans demokratiuppdrag

Det är tydligt att Bestor vill framhäva att den utbildningsteori han företräder i minst lika hög grad som progressivisterna, sätter demokratifrågan i centrum. Han inleder *The restoration of Learning* med att säga att boken »is offered as a confession of faith both in education and in democracy. More than that, it embodies a profound belief in the complete and perfect compatibility of the two».⁶²

Bestor kritiserar den »anti-intellektuella» rörelsen för att den förnekar det som för honom är ett fundament i ett demokratiskt samhälle, nämligen att alla individer genom utbildningssystemet ska få tillgång till grundläggande kunskaper i de mest fundamentala intellektuella disciplinerna.⁶³ Bestor menar att denna demokratiska nödvändighet förnekas i och med att en stor del av utbildningen som erbjuds är mer praktisk och att de yrkesinriktade utbildningarna blir allt fler. Främst är det, menar Bestor, barn från mindre privilegierade familjer som kommer att ta del av den praktiskt inriktade utbildningen och därmed förnekas att ta del av »the high, humane tradition of the liberal arts and sciences».⁶⁴ Bestor verkar se det som att »anti-intellektualismen» dragit felaktiga slutsatser kring vad för slags förändringar en demokratisk utbildning egentligen kräver. Bestor menar att den demokratiska skolan »can be as sound and enlightened in their learning and as vigorous in their intellectual life as the schools of any society on earth».⁶⁵

Kapitlet »Is Good Education Undemocratic?» består till största delen av argument som förefaller vara svar på anklagelser för att vara anti-demokratisk. Anklagelser som den essentialistiska utbildningsteorin har utsatts för främst från progressivistiskt håll. Bland annat förnekar Bestor att utbildning som fokuserar på intellektuell träning nödvändigt skulle vara aristokratisk. Han menar att den fria bildningen förvisso har liknande intellektuella ideal som det aristokratiska utbildningsidealet har, men att detta inte medför att den måste vara odemokratisk. Snarare handlar demokratisk utbildning om att »enlarge ”the cultivated class” until it embraced the whole people». Däremot får det demokratiska utbildningsidealet inte hamna i fällan att försöka »replace the ideal of intellectual cultivation by something else, on

⁶⁰ Denna växelverkan som ju som bekant inom hermeneutiken ses som ett elementärt inslag för förståelse. Se t.ex. Gilje, Nils & Grimen, Harald *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* s. 190-193

⁶¹ Bestor, s. 61

⁶² Ib. s. 3

⁶³ Ib. s. 8

⁶⁴ Ib. s. 25

⁶⁵ Ib.

the specious ground that intellectual cultivation belongs only to aristocracy».⁶⁶ Bestor förklarar på detta vis att det fria bildningsidealet i själva verket handlar om att låta alla få del av de fördelar (dvs. intellektuell utveckling) som förut var tillgängliga enbart för aristokratin.⁶⁷ Att lyckas med detta innebär en steg mot ett mer demokratiskt samhälle och inte tvärtom menar Bestor:

In America we have attempted to furnish to every man and woman the advantages and opportunities that were once enjoyed only by an aristocracy (...) The test we have accepted of our achievement in spreading democracy is whether we have given to the many the things that none but the few could once possess.⁶⁸

Slutsatser essentialismen

Vi har i denna genomgång kunnat uppmärksamma en outtalad värdering om att »intellektuell» kunskap är mer värt än andra kunskapsformer (t.ex. »praktiska» kunskaper). Bestors text innehåller också ett försanthållande om att vissa discipliner, såsom naturvetenskap, ekonomi och språk, är de enda som kan förmedla »intellektuell kunskap». Den handlingsrekommendation som följer av detta blir som vi sett att låta just dessa ämnen få en garanterad plats i undervisningen, och att förneka »anti-intellektuella» ämnens plats i undervisningen. Det förblir outtalat vad som ger t.ex. just de naturvetenskapliga ämnena en särskild status av att vara »intellektuella». Men vi kan genom dessa hans resonemang förmoda att utgångspunkten är en entydig vetenskaplig världsbild; det är de beständiga, teoretiska och «fasta» vetenskaperna som ska läras ut. Värderingen att intellektuell kunskap är av godo backas upp med ett parallellt nyttoinriktat försvar av abstrakta kunskaper.

I demokrati frågan håller Bestor för sant att demokratins största hinder är att medborgarna inte är tillräckligt kunskap. I samband med detta återfinns återigen en värdering om exakt vilken sorts kunskap som är den mest värdefulla; även om förklaringen till varför just dessa ämnen skulle fylla demokratiuppdraget förblir än mindre klar. Slutligen kan sägas Bestor till stor del låter bli att diskutera undervisningsmetoder och frågor som elevmotivation, istället fokuserar hans argumentation på undervisningens stoff.

5. 3. Progressivismen och John Dewey

De tidigaste spåren till den mycket vida utbildningsteori som kallas progressivismen kan spåras tillbaka till Rousseau, i synnerhet till de idéer rörande barnuppfostran som han för fram i *Émile*. Från Rousseau är det framförallt dennes utvecklingsoptimism, hans övertygelse om det möjliga i en mänsklig progression, som teoririktningens första företrädare tar fasta på när den växer fram i USA under sekelskiftet 1800-1900.⁶⁹ Som företrädare för denna utbildningsteori har vi valt Dewey. Då det i dennes långa författarskap går att urskilja en klar positionsförskjutning emot den teori som kallas rekonstruktivismen under slutet av hans karriär har vi valt att primärt fokusera på hans tidigare texter.

5. 3. 1. Progressivismens syn på skolans kunskapsuppdrag

I skriften *My Pedagogic Creed* 1897 skriver Dewey redan på den första sidan att han tror att »verklig» utbildning endast kan uppnås genom att barnets begåvning stimuleras av de krav som ställs i den sociala situation där det befinner sig.⁷⁰ I tydlig polemik mot den »traditionella pedagogiken», till vilken såväl perennialismen som essentialismen bör räknas vad avser denna

⁶⁶ Ib. s. 91

⁶⁷ Ib. s. 87

⁶⁸ Ib.

⁶⁹ Gutek Gerald L. *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*, s. 286

⁷⁰ Dewey, John (1987) *Individ, skola och samhälle*, s. 46

metodiska fråga, betonar han vikten av att man i undervisningen »anknyter till någon aktivitet som barnet utför spontant».⁷¹ Den bärande tanken i resonemanget är att eleven i undervisningen bör utföra saker och ting bakom vilka det finns ett verkligt motiv och som förväntas ge ett verkligt resultat.⁷²

Med framväxten av det moderna samhället, med tankar om nationell suveränitet, kapitalism och allt annat som hör därtill, börjar även idén om ett av statsmakten kontrollerat utbildningssystem vinna popularitet hos de styrande i Europas länder. I och med utvecklandet av ett systematiskt och obligatoriskt utbildningssystem inleds även ett avvecklande av det förmoderna »utbildningssystem» som tidigare hade överfört äldre generationers kunskaper till de framväxande. Anledningen till att detta sker menar Dewey beror på att en mer systematisk utbildning – varmed avses att det vid sidan av att befolkningen ges en gemensam utbildning vilken inbegriper böcker och olika kunskapsymboler – blir nödvändig för att vidarebefordra ett komplext samhälles alla resurser och landvinningar.⁷³

Ett betydande problem med denna övergång är att den konkretion som präglade det förindustriella samhällets kunskapsöverföring vittrar bort och ersätts av en som riskerar att bli alltför »... abstrakt och boklig för att använda nedsättande ord. Den ackumulerade kunskap som finns i mindre utvecklade samhällen används i alla fall i det praktiska livet».⁷⁴

Ur de båda föregående styckena träder en kunskapsyn fram som bjärt kontrasterar emot det idealistiska sökandet efter tidlösa sanningar som präglar till exempel den perennialistiska utbildningsteorin. I dess ställe föreslår Dewey att en idéns värde skall avgöras genom att den i experiment provas i praktiken; härav Deweys benämning »experimentalism». Genom att inta denna position kringgås, vilket är själva meningen, metafysiska frågor. På samma sätt undviks den epistemologiska tvistefrågan om kunskapens ursprung i det att »experimentalismen» inte låser sig i vare sig någon rationalistisk eller empiristisk position. Som Dewey uttrycker det är det:

... kombinationen av vad tingen gör med oss (inte genom att prägla in egenskaper i ett passivt sinne), när de modifierar våra handlingar, främjar, vissa av dem och motverkar och kontrollerar andra, och vad vi kan göra med dem när vi frambringar nya förändringar, är vad som bildar erfarenheten.⁷⁵

Tillvägagångssättet går även under namnet »pragmatism» eller »instrumentalism» efter dess synnerligen pragmatiska utgångsposition i det första fallet och dess funktion som ett instrument snarare än en metafysik i det andra. Kopplingen mellan Deweys fokuserande på metodiken i sina skrifter och hans »experimentalistiska» kunskapsuppfattning består således i hans ovilja att i undervisningen låta barn och ungdomar befatta sig med den typ av frågor som inom den perennialistiska utbildningsteorin är centrala (dvs. bland annat frågor av metafysisk karaktär). Kunskap, menar Dewey, är inte:

... en stomme av fakta och sanningar som andra har fastställt, det material man finner i rad efter rad i atlaser, uppslagsverk, historieböcker, biografier, böcker om resor och vetenskapliga avhandlingar... Människans sinne fångas av bytet från hennes tidigare segrar. Bytet och inte vapnen och själva striden mot det okända används för att bestämma betydelsen av kunskap, fakta och sanning.⁷⁶

⁷¹ Ib.

⁷² Ib. s. 61

⁷³ Dewey (1997) *Demokrati och utbildning* s. 42

⁷⁴ Ib. s. 42-43

⁷⁵ Ib. s. 323

⁷⁶ Ib. s. 233-234

Istället pekar han på hur en persons »förvärvande av kunskap beror på hans respons på det som kommuniceras». Andras kunskap, dvs. de insikter som tidigare generationer har utvecklat, kan fungera som en »stimulans till ökat vetande», men det blir inte kunskap hos subjektet förrän hon jämkat samman informationen med sina tidigare erfarenheter. Kunskap är, annorlunda uttryckt, »förmågan att förstå de sammanhang som bestämmer ett föremåls användbarhet i en given situation». ⁷⁷ Av detta följer att kunskapande bör präglas av aktivt deltagande från subjektets sida, det vill säga präglas av learning by doing, samt vara av trial and error karaktär. ⁷⁸

I de avsnitt som Dewey resonerar kring den långt tillbaka i den västerländska historien sträckande distinktionen mellan förnuft och erfarenhet (vilken under den moderna epoken utvecklades till de båda epistemologiska positionerna rationalism och empirism), framlägger han en förklaring till varför det sistnämnda så konsekvent har nedvärderats i förhållande till förstnämnda. Idéns ursprung förklarar Dewey delvis genom att påminna om att »den atenska filosofin började som en kritik av vanor och traditioner som normen för kunskap. I sökandet (...) fann den förnuftet som det enda adekvata för tro och handling». ⁷⁹ Pga. den osystematiska karaktär som erfarenheten dittills hade haft förväxlade man, enligt Dewey, därför erfarenhet per se med det sätt som den fram till dess hade använts på. Men han pekar även på hur den i Grekland rådande klasstrukturen, där en klass var nödgad att arbeta för sitt bröd medan andra, de »fria männen», var befriade från nödtvånget. ⁸⁰

5. 3. 2. Progressivismens syn på skolans demokratiuppdrag

En hel del har förändrats sedan antikens Grekland, men »trots dessa förändringar, trots liv-egenskapens avskaffande och demokratins utbredning, med utbredningen av vetenskapen och allmän bildning... kvarstår fortfarande en uppsplattning av samhället i en lärd och en olärd klass, en arbetsfri och en arbetande klass... ». Dessa reformer till trots kvarstår enligt Dewey distinktionen mellan »andlig kultur» och »praktisk nytta», mellan utbildningen av »dem vars sysslor kräver endast ett minimum av självständigt tänkande och estetisk insikt, och dem som mer direkt har med intellektuella frågor och med styrning av andras aktiviteter att göra», även i dagens utbildningssystem. ⁸¹

Som en konsekvens härav erbjuds därför inte heller »dem som arbetar med händerna», (till vilka idag även torde kunna räknas de mängder med personer som fostras till att utföra monotont arbete i ständigt svällande tjänstesektorn), förmågan att ta till vara på den *tid* som industrialiseringen har frigjort. Att »den stora majoriteten av arbetare inte har något direkt personligt intresse» i sitt »arbets sociala mål» och att de gör det »inte fritt och insiktsfullt för sakens skull, utan för lörens skull», bidrar även det till att Dewey väljer att kalla ett sådant utbildningssystem »ofritt och omoraliskt». ⁸²

I dess ställe föreställer han sig ett utbildningssystem vari målet är den pedagogiska processen. Ett processorienterat utbildningssystem tänker han sig vara ettpräglat av »kontinuerlig omorganisation, rekonstruktion och omgestaltning». Det finns inget externt bortom den pedagogiska processen stående mål mot vilka vi strävar. ⁸³ I enlighet med samma logik tänker han sig att denna syn på utbildningen skall skapa en typ av medborgare som är lika öppensinnade, vetgiriga samt intresserade även vad gäller offentliga angelägenheter. ⁸⁴ Kopplingen till den direkt- samt deltagardemokratiska traditionen illustreras tämligen klart i

⁷⁷ Ib.

⁷⁸ Ib. s. 198, 202-203, 231 samt 235

⁷⁹ Ib. s. 314

⁸⁰ Ib. s. 302

⁸¹ Ib. s. 306

⁸² Ib. s. 311

⁸³ Ib. s. 88

⁸⁴ Ib. s. 127

följande passus ur avsnittet *Den demokratiska utbildningssynen*:

En demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet. Det vidgade utrymmet för de alltför individer som delar ett intresse... motsvarar helt raseringen av de barriärer mellan klass, ras, och nationella territorier som hindrade människor att inse hela vidden av sina handlingars betydelse.⁸⁵

Dewey menar att utbildningssystemet bör syfta till att realisera »utvecklingstankens pedagogiska konsekvenser», dvs. att inympandet av nyfikenhet, själva växandet per se är utbildningens huvudsakliga syfte.⁸⁶ Härtill skall läggas den emfas varmed Dewey pekade på hur målet i en aktivitet inte bör avlägsnas alltför långt ifrån aktiviteten. Som han själv skriver är det »enda sättet att definiera en aktivitet» att »namnge de objekt som blir dess slutresultat».⁸⁷

Det finns emellertid anledning att reflektera över hur väl detta sätt att förstå utbildningens mål harmonierar med såväl arbetsmarknadsbehoven som kapitalismen som ekonomiskt system. Vad avser förhållandet till arbetsmarknaden verkar det motiverat att fråga sig huruvida vår »främsta yrkesuppgift vid alla tider» är att »leva – dvs. att växa andligt och moraliskt» – är kompatibel med samtidens krav på ekonomisk tillväxt.⁸⁸ Det kan knappast framstå som särdeles kontroversiellt att påstå att monotont fabriksarbete ännu idag utgör en central komponent i det globala kapitalistiska systemet.

Att dagens utbildningssystem delvis syftar till att effektivisera produktionsfaktorn »arbete» är en truism i ljuset av den ytterst centrala position som tillväxten intar i dagens västerländska länder. Det skulle förvisso kunna avskaffas, men det skulle inte ske utan kännbara konsekvenser för den ekonomiska tillväxten. Vad vi efterlyser är således en diskussion rörande vilka kostnader det demokrati- och utbildningsideal som Dewey förmedlar skulle kunna tänkas medföra för dagens politiska klimat där målet om ekonomisk tillväxt betraktas som en konstant. Hans ambivalenta position i frågan kan jämföras med rekonstruktivismens klart mer explicita ställningstagande rörande förhållandet mellan demokrati och ekonomisk tillväxt.

Vi skulle avslutningsvis även vilja belysa hur Deweys resonemang rörande resultat och slutresultat förhåller sig till kapitalistiska produktionssystemet som sådant. Liksom i fallet med växandet ovan är vi osäkra på vilken vikt han faktiskt fäster vid kopplingen mellan slutmål och medel. Hans position i frågan är anmärkningsvärd då den på ett problematiskt sätt stöter sig med den kapitalistiska kardinaldygden om avhållsamhet i nuet till förmån för en framtida belöning.⁸⁹ Som vi i diskussionen kring Englunds tre utbildningskonceptioner skall komma att återkomma till får de båda ovan presenterade punkterna betydelse för hur vi har valt att klassificera Dewey inom Englunds utbildningskonceptioner.

Slutsatser progressivismen

Ett centralt antagande rörande den mänskliga historien hos Dewey är att vi gick miste om någonting fundamentalt vid övergången till från ett traditionellt samhälle till ett dito där

⁸⁵ Ib. Med ett substans- respektive innehållsinriktat samt deltagardemokratiskt ideal avses de demokratiideal vilka, som namnen indicerar, betonar själva utövandet av demokrati. Centralt för det ideal som vanligtvis presenteras som något av de förutnämnda idealen, är att de medborgarna som utgör en politisk gemenskap aktivt deltar utformandet av demokratin. Kontrasterar emot detta ideal gör det som vi växelvis framöver kommer att benämna valdemokrati samt formell demokrati, i vilka fokus istället ligger på formerna.

⁸⁶ Ib s. 88

⁸⁷ Ib. s. 146

⁸⁸ Ib. s. 363

⁸⁹ Och väl tåls att jämföras med Bestor uttalade stöd för att målet med studierna inte behöver motiveras med mer än att det kommer att gagna dem på lång sikt.

statsmaktens roll över utbildning successivt ökar.⁹⁰ Vad han beklagar är att utbildningen i det moderna samhället har blivit alldeles för abstrakt. Till skillnad från när barn lärde sig vad som krävdes för sin överlevnad direkt genom att som åskådare delta i de sysslor som med tiden de själva skulle komma att utföra, tenderar dagens utbildningssystem att distansera från den verklighet som flertalet lever i.

Ett annat problem i utbildningssystemet är uppdelningen i praktiskt och teoretiskt arbete. Ursprunget till denna distinktion, och framförallt till uppvärderandet av det sistnämnda på bekostnad det förra, vill han härleda till antikens strikta uppdelning mellan fria män och arbetande individer. Han pekar vidare på hur den långt gångna arbetsdelningen har förfräm- ligat arbetaren från produktionens sociala och slutgiltiga mål. Istället utförs arbetet endast för lönens skull.

För att få bukt med de problem, dvs. försanthållandena, som Dewey tyckte sig urskilja i utbildningshistorien, föreslog han att man å ena sidan konkretiserade undervisningen. Genom att stärka kopplingen mellan elevens vardag och undervisningen i skolan skulle elevernas vilja att lära förbättras avsevärt. Intimt förbundet med denna norm/handlingsrekommendation är Deweys instrumentalism. Utöver de metodiska reformerna ville han även se ett raserande av den historiska distinktionen mellan praktiska och teoretiska ämnen. Som framgår är emellertid sammanjämkandet av praktik och teori centralt i båda av ovan redogjorda resonemangen. Den ena normen bygger således i stor utsträckning på den andra, och till dessa båda bör även läggas den pragmatiska kunskapssyn som Dewey tillsammans med ytterligare ett par personer utvecklade under det tjugonde seklets början. Vad gäller Deweys demokratisyn förefaller han, som ovan framgår, ha förespråkat en substansinriktad demokratiideal.

5. 4. Rekonstruktivismen och George S. Counts

Som företrädare för denna utbildningsideologi har vi valt George S. Counts. Vår redogörelse för rekonstruktivismen bygger till skillnad från de andra avsnitten på sekundärkällor; vi stödjer oss på utbildningsteoretikern Guteks *The Educational Theory of George S. Counts* från 1970.

5. 4. 1. Rekonstruktivismens syn på skolans kunskapsuppdrag

Gutek poängterar att Counts utbildningsideologi implicit stödjer sig på ett relativistiskt antagande om att idéer är kulturprodukter knutna till givna kontexter. Det blir därför inte svårförståeligt varför Counts, precis som Dewey, kritiserade Hutchins perennialism, som ju utgår ifrån en tro på essentiella oföränderliga sanningar.⁹¹ Counts anklagade Hutchins teori för att vara en ett uttryck för akademisk nostalgi. Eftersom såväl rekonstruktivismen som progressivismen bygger på en pragmatisk kunskapssyn, skär de sig mot Hutchins tro på att viss kunskap har ett evigt och intrinsiskt värde. Counts uppmärksammar således att grunden till motsättningen mellan Counts och Hutchins i själva verket ligger i en konflikt av epistemologisk karaktär:

While Hutchins spoke of universal, absolute, and unchanging a priori truths and antecedent realities, the instrumentalist rejected predetermined ends and the existence of a priori, eternal verities.⁹²

Det är anmärkningsvärt att denna grundpremiss även får konsekvenser för tillämpnings- möjligheterna av själva utbildningsteorin i sig. Counts påpekar själv att idealet för utbildning beror av det samhälle som det ska appliceras på. Han betonar just därför behovet av att man

⁹⁰ Traditionellt i den bemärkelsen att det kännetecknades av mycket låg grad av specialisering inom produktionen.

⁹¹ Gutek, Gerald (1970) *The educational Theory of George S. Counts* s. 52

⁹² Ib.

förändrar utbildningssystemet i takt med att samhället förändras. Gutek påpekar att Counts verkar se utbildningssideologin som »subject to constant reinterpretation and reevaluation in the light of changing conditions» samt att »there existed an appropriate and distinctive education for every social order».⁹³ Det är således ytterst relevant att sätta in hans idéer i det historiska och sociala sammanhang där de utarbetades, det vill säga under depressionens USA på 1930-talet. Det framgår utifrån detta perspektiv att Counts tankar kring utbildning erkänns som relevanta i en viss kontext, men han gör inte anspråk på att ha hittat några universella svar på vad som är en ideal utbildningsteori. Hans teori har en instrumentell karaktär, likt Deweys progressivism. De samhälleliga fenomen i 1930-talets USA som Counts starkast kopplar an till för att motivera innehållet i sin utbildningsteori är demokrati och teknologi.

Målet med utbildningen bör enligt Counts inte att vara att ge eleverna redskap för att anpassa sig till samhället (vilket i kontexten innebär det kapitalistiska samhället). En sådan ingång, menade Counts, resulterar i att man hos eleverna förstärker konkurrenstänkande och tävlingsinstinkt. Konkurrensen har enligt Counts den negativa följden att eleverna inte inser att deras individuella kunskaper kan användas för gemensamma intressen. Han menar att den individualistiska utgångspunkten gör att eleverna i själva verket fjäras från samhällets verkligheter och att man via detta perspektiv misslyckas både med att ta vara på ungdomarnas tendenser till lojalitet samt med att disciplinera deras energier.⁹⁴ Istället för att fokusera på att lära eleverna konkurrera i det existerande samhället bör skolan lära eleverna att åstadkomma sociala reformer. Counts utgår från att kultur är en dynamisk process vilket för honom innebär att människor kan påverka och förändra den. Denna tro på möjligheter till förändring är enligt Gutek en central byggsten hos Counts;

Count's entire thesis rested on the social faith that man could control his destiny through the rational and deliberate means of directing social change (...).⁹⁵

Counts kritiserade utbildningsteoretiker från den »traditionella skolan» (essentialisterna) och visade att dessa vilar på individualistiska ideal från det kapitalistiska tävlingsinriktade samhället. Detta ideal påverkar människorna i samhället negativt eftersom det, enligt Counts, är »divisive rather than unifying and tended to reduce society to the role of a policeman».⁹⁶

Counts berörde precis som företrädarna för de andra utbildningsteorierna diskussionen kring praktisk och teoretisk kunskap. Rörande denna fråga verkar han ligga närmast Dewey, då han liksom honom var skeptisk till upphöjandet av »intellektuell kunskap» som vi finner hos essentialister och perennialister.

For Counts, education was not exclusively intellectual (...). The major function of education was the induction of the immature into group life. This function involved not only development of intellectual powers, but also character formation, acquisition of habits, attitudes, and dispositions suited to specific living conditions, a given cultural level, and a definite body of ideals and aspirations.⁹⁷

Det framgår ovan att rekonstruktivismen på flera plan skiljer sig från perennialismen och essentialismen. Det är däremot svårare att hitta klara skiljelinjer mellan Counts rekonstruktivism och Deweys progressivism. Gutek påpekar att Counts direkt byggde många av sina resonemang på Deweys utbildningsteori och vi får genom Guteks ständiga jämförelser med progressivismen grepp om vilka likheterna mellan dessa två teorier är – både vad gäller

⁹³ Ib. s. 118

⁹⁴ Ib.

⁹⁵ Ib. s. 232

⁹⁶ Ib.

⁹⁷ Ib. s. 52

kunskapssyn och demokratisyn. T.ex. bygger båda teorierna på en slags pragmatisk instrumentalism, de förespråkar utbildningsmetoder av trial and error och deras syn på yrkesutbildning är i stort sett densamma.⁹⁸

5. 4. 2. Rekonstruktivismens syn på skolans demokratiuppdrag

Vi kommer inte närmare att gå igenom de delar av Counts teori som är tydligt inspirerade av Deweys progressivism då detta enbart skulle innebära en repetition. Snarare väljer vi från och med nu att fokusera på de punkter där rekonstruktivismen skiljer sig från progressivismen.

Counts visade historiskt hur såväl essentialister som progressivister hade sökt efter en utbildning som är neutral, opartisk och objektiv. Counts menade att detta var ett naivt ideal som måste överges - hans resonemang backas upp med det återkommande påståendet att »all education is biased». Han visar t.ex. att den påstådda religiösa neutraliteten i amerikanska offentliga skolor är en illusion. I själva verket, menade Counts, var skolan starkt präglad av kristna värderingar och borde snarare erkännas som sekteristiskt än beskrivas som sekulär.⁹⁹ Counts menar alltså att all utbildning innehåller viss form av indoktrinering, eller som Gutek väljer att benämna det, imposition. Progressivistiska påståenden som att »indoctrination taught what to think while education taught how think» hade för Counts inget verkligt innehåll. Tron på en neutral utbildning bygger enligt Counts på felaktiga ontologiska antaganden om människans natur. Det handlar om en slags individualistiska laissez-faire attityder såsom:

- Människan föds fri
- Barn är naturligt goda
- Barnet lever i sin egna separata värld¹⁰⁰

Det verkliga problemet i ”den typiske progressivistens” argumentation ansåg Counts vara att denne inte gör skillnad på olika slags normativ styrning, utan fördömer all slags imposition.¹⁰¹ Det tål att klargöras att imposition definitivt inte bara sågs som ett nödvändigt ont av Counts. Han ger nämligen uttryck för kommunitaristiska tankar om att individerna i ett samhälle behöver en bas av gemensamma värderingar – och för Counts är skolans uppgift delvis att förmedla dessa. Det kommunitaristiska idealet om gemenskap och delade värderingar förenas hos Counts med tron på ett samhälle som ständigt förändras:

Release of human energy occurred, not by freeing the individual from tradition but by inducing him to identify completely with a vital and growing tradition and find life fulfilment within that tradition.¹⁰²

Utbildning bör alltså i själva verket vara riktad för att kunna nå t.ex. progressivismens frihetsideal. Varje samhällsordning måste dock hitta sin passande utbildningsfilosofi även vad gäller innehåll – dvs. imposition som ska styra innehållet. Gutek sammanfattar:

Education, he (Counts) reiterated, could serve any cause – tyranny as well as freedom, ignorance as well as enlightenment. Whether education was good or evil depended not on the laws of learning but on the conception of life and of civilization which gave it substance and direction. If

⁹⁸ Ib. s. 232 samt s.109. Se även avsnittet om Progressivismen

⁹⁹ Ib. s.116

¹⁰⁰ Ib., s. 120-124. I NE står följande att läsa: **indoktrinering** (av indoktrinera, av det lat. prefixet in- och medeltidslatinets doctri no 'undervisa', 'ingående informera'), vissa former för påverkan av människors tankar och känslor i religiöst, politiskt eller ideologiskt avseende.

¹⁰¹ Ibid., s.117

¹⁰² Ibid., s. 120

education was to advance the cause of freedom it had to be explicitly designed for that purpose.¹⁰³

Dewey såg som vi nämnt växande som utbildningens mål; det fanns inte något mål utanför detta. För de progressivister som var emot »imposition» var detta mål tillräckligt i sig. Imposition var fel för dessa progressivister då »allegiance to any fixed social or political creed constituted a predetermined end which blocked growth».¹⁰⁴ Denna problematik är hos Counts kopplad till demokrati och dess plats i utbildningen. För Counts hängde nämligen också växande och demokrati ihop, men ekonomiska, sociala och politiska hinder stod ofta i vägen för verkligt växande. Mer exakt föreställde sig Counts att raseringen av klassbarriärerna är en förutsättning för »ett liv i förening med andra» under det att Dewey föreställde sig att detta är (det genom utbildningsreformer uppnåeliga) målet.

Till yttermera visso skall framhållas hur Dewey, till skillnad från den mer marxistiskt influerade Counts, såg klara begränsningar i människans potential. Dewey var skeptisk till dem som »ur intet» föreställde sig hur människan, i moraliskt hänseende, skulle kunna vara något avsevärt högre stående väsen än vad hon i historien har visat sig vara. Istället bör vi söka »extrahera de önskvärda egenskaperna i existerande former av samhällsliv» och använda dem till att kritisera oönskade egenskaper och föreslå förbättringar.¹⁰⁵ Genom att formulera sig på detta sätt förefaller han inta en mellanposition mellan dem som betraktar vår potentialitet som i princip obegränsad och å andra sidan dem som, i konservativ anda, betonar vikten av människans aktualitet, dvs. vad hon empiriskt har visat sig vara.¹⁰⁶

Counts förespråkade av (explicit) »imposition» i undervisningen hjälper oss att få grepp om Counts demokratisyn. Skolan skall enligt honom utgå ifrån de individualistiska idealen och sträva efter att förmedla idealet demokratisk kollektivism. Rent innehållsmässigt skulle läroplanen innehålla ungefär samma delar som förut, »children would learn to read, write, figure, work and play together», men »the spirit, approach and orientation» skulle skilja sig från den traditionella läroplanen.¹⁰⁷ Man skulle särskilt sträva efter att ta vara på impulser till samarbete och kreativitet och inga individuella belöningar skulle utdelas.¹⁰⁸ Vad gäller demokratisyn hittar Gutek viktiga likheter mellan Counts och Marx, t.ex. i det att de båda förkastade den klassiska (liberala) laissez-faire filosofin som bygger på social atomism i vilken man ser »each person as an independent and atomistic social being».¹⁰⁹

Slutsatser rekonstruktivismen

Den rekonstruktivistiska utbildningsideologin bygger på ett försanthållande om att undervisning inte kan vara vare sig vetenskapligt objektiv eller värdeneutral. En värdering, som i och för sig blir överflödigt så fort man godtagit det just nämnda försanthållandet, är att utbildningen också bör ha en normativ funktion. Därutöver hålls för sant att individualism och ekonomisk aristokrati är hot mot verklig demokrati. Handlingsrekommendationen som av detta följer är som vi sett att skolan explicit ska förmedla vissa för demokratin främjande ideal, såsom kommunikativ argumentation och samarbete. Samtidigt ska man aktivt undvika inslag som underbygger individualism, såsom personliga belöningar. Ett annat försanthållande är att det kollektivistiska demokratiidealets inslag i undervisningen automatiskt antas leda till att eleverna lär sig att ifrågasätta. De blir därmed kompetenta att bidra till samhälleliga förändringar, eller rekonstruktion. Syftet bakom detta tycks vara kopplat såväl till kunskapsuppdraget som till demokratiuppdraget. Det huvudsakliga målet för utbildning blir

¹⁰³ Ib., s. 128-129 (min kursivering)

¹⁰⁴ Ib., s. 131

¹⁰⁵ Ib. s. 123

¹⁰⁶ Ib.

¹⁰⁷ Ib., s. 147

¹⁰⁸ Ib.

¹⁰⁹ Ibid., s. 208

en slags politisk bildning av icke-auktoritär sort. I redogörelsen för Counts diskuteras, liksom Dewey gör, undervisningsmetoder i form av hans förespråkande av ett konfliktperspektiv i undervisningen.

6. Skolans demokratiuppdrag - Amy Gutmanns demokratikonceptioner

Gutmann tar i boken *Democratic education* upp olika synsätt på skolans ansvar att förmedla värderingar (eller indoktrinera); vem skall ansvara för indoktrineringen av de unga och vilka värderingar skall förmedlas?

6. 1. Family state: värdeobjektivismen Hutchins och värderelativiteten Counts

Enligt denna uppfattning har staten en exklusiv rätt att indoktrinera framväxande generationer. Sättet på vilket man motiverar statens, snarare än exempelvis föräldrarnas, rätt att indoktrinera de nya generationerna skiljer förespråkarna av detta sätt att se på utbildning åt i två läger. Den klassiska förespråkaren av en familjestat är Platon, enligt vilken det goda för den enskilde inte står i något motsatsförhållande till vad som är gott för samhället. Staten skall lära de uppväxande generationerna om det »goda livet», och det goda livet gör ingen åtskillnad mellan vad som är bra för mig och vad som är bra för samhället.¹¹⁰ Grunden varpå detta ideal bygger är följaktligen det objektivistiska antagandet att det går att få kunskap om det goda samhället. Idén om familjestaten står emellertid inte och faller med värdeobjektivismen. Familjestaten har även försvarats utifrån en relativistisk position med motiveringen att staten, i egenskap av »politisk förälder» till de medborgare som växer i territoriet som staten representerar, äger rätten att utbilda dess »barn».¹¹¹

Vi ser dragningar åt familjestaten i Hutchins redogörelse för sin demokratisyn. Bilden av en dragning åt den starka form av kommunitarism som familjestaten måste betraktas som, bygger vi delvis på påståendet att:

Since human beings, to achieve their fullest humanity, require political organization and participation therein, other human beings cannot deny them those political rights which human nature inevitably carries with it [...] Political organization is a means to the good of the community. And the common good itself is a means to the happiness and well-being of the citizens.¹¹² "Either we must abandon the ideal of freedom or we must educate our people for freedom. If an education in the liberal arts and in the great books is the education for freedom, then we must make the attempt to give this education to all our citizens".¹¹³

Genom att explicit skriva om hur politisk organisering och deltagande i densamma krävs för att till fullo utveckla oss som människor positionerar sig Hutchins tydligt inom den mer hårda form av kommunitarism som familjestaten faller under. Han pekar vidare på hur »lagen», förutsatt att den är utformad i enlighet med förnuftet och syftande till samhällets goda, är önskvärd därför att den är ett uttryck för ett samhälles »kollektiva rationalitet». Resonerandet kring lagen som en kollektiv rationalitet kan på goda grunder kopplas samman med den typ av antaganden om en värdegemenskap som familjestaten postulerar.

Stöder uppfattningen att Hutchins idéer passar bäst in i familjestaten gör även hans myckna tal om »the community». Detta är, enligt honom, en plats som är »certainly something more than an aggregation of people living in the same area». Istället måste det, för att det skall betraktas som ett »community» över huvud taget, vara en plats där de arbetar tillsammans. Och som redan nämnts antas detta inte vara möjligt »unless they have common

¹¹⁰ Gutmann, s. 23

¹¹¹ Ib. s. 24

¹¹² Ib. s. 83

¹¹³ Hutchins, s. 17-18

principles and purposes». ¹¹⁴ Till hans myckna skrivande om »the community» skall läggas den värdeobjektivistiska position som Hutchins intar. Det är motiverat att ställa sig frågan varför inte staten skulle stå för indoktrineringen av det uppväxande släktet om ett rätt sätt att leva på finns, samt att kunskap härom är möjligt?

I Counts försvar av rekonstruktivismen framkommer än tydligare en uppfattning om att skolan (explicit) bör förmedla vissa värderingar. Vi har sett hur han förepräkar »imposition» och dessutom förnekar att någon värdeneutral undervisning skulle vara möjlig. För Counts handlar det mer specifikt om att undervisningen skall vara präglad av det kollektivistiska demokratiidealet. Counts menar därmed att en utbildningsideologi måste leva upp till vissa politiska ideal, även om dessa kommer att variera utifrån varje samhälles specifika struktur:

It should aim to foster in boys and girls a profound sense of human worth, a genuine devotion to the welfare of the masses, a deep aversion to the tyranny of privilege, warm feeling of kinship with all the races of mankind, and a quick readiness to engage in bold social experimentation. It should accept industrial society as an established fact (...) and transfer the democratic tradition from individual to collectivistic economic foundations. ¹¹⁵

6. 2. State of families

Rätten att utbilda bör enligt detta sätt att se på utbildning ligga i föräldrarnas händer. Gutmann presenterar i texten tre stycken skilda argument för denna utbildningssyn. Det första av de tre som Gutmann presenterar bygger på ett konsekventialistiskt resonemang, ej sällan förknippat med John Locke, enligt vilket föräldrarna är »är de bästa försvararna av sina barns intressen». Enligt detta sätt att förstå frågan bör föräldrarna stå för indoktrineringen av sina egna barn då dessa kan förväntas förmedla värderingar som maximerar tillfredsställelsen av barnens »framtida intressen».

Enligt det andra argumentet, vilket Gutmann kopplar samman med Tomas från Aquino, bör föräldrarna utbilda sina egna barn eftersom det är en av deras »naturliga rättigheter». ¹¹⁶ Det tredje argumentet för denna linje har förordats bland annat av nobelpristagaren i ekonomi Milton Friedman och ser ut på följande sätt: under förutsättning att statens syfte är att maximera de individers frihet som bebor staten (vilket det enligt Friedman är), bör staten överlåta rätten att prägla barnens värderingar till föräldrarna. ¹¹⁷

6. 3. State of individuals: Bestor

Idén om den, i denna bemärkelse, »individbaserade» staten växte framförallt fram som en kritik emot den oerhörda makt som föräldrarna historiskt har haft. En av de huvudsakliga inspiratörerna till denna idé var John Stuart Mill, vilken i *Om frihet* skriver att:

... man skulle nästan kunna tro att en människas barn bokstavligen och inte bara bildligt talat är en del av honom själv, så svartsjukt reagerar den allmänna opinionen emot de lagliga myndigheternas ringaste inblandning i hans fullständiga och oinskränkta makt över dem... ¹¹⁸

En rättvis utbildning innebär istället, enligt förespråkarna för detta synsätt, att den auktoritet som ansvarar för utbildningen skall maximera antalet möjliga val i framtiden utan att framhäva något koncept av det goda livet som bättre än de övriga. Härigenom föreställer man sig att såväl målet om maximal möjlighet till val som målet om neutralitet mellan olika

¹¹⁴ Hutchins, s. 84

¹¹⁵ Gutek (1970) s. 105-106

¹¹⁶ Ib. s. 28-29

¹¹⁷ Ib.

¹¹⁸ J. S. Mill, *Om friheten*, s. 114

uppfattningar om det goda livet kommer att tillfredsställas. För att realisera detta, milt uttryckt, ambitiösa mål föreställer man sig att någon form av professionella utbildare, vägleda företrädevis av barnens intressen, skall stå för undervisningen.¹¹⁹

Vi ser att essentialismen, så som den presenteras av Bestor, lutar åt denna syn på skolans rätt/skyldighet att förmedla värderingar. Bestors första koppling mellan demokrati och utbildning är klassisk och skulle knappast motsägas av progressivistiska eller rekonstruktivistiska utbildningsteoretiker. Bestors generella tanke är att ett demokratiskt system kräver utbildade medborgare för att fungera. Närmare bestämt menar han att det krävs att väljarna är läskunniga och välinformerade, samt att de har en god förmåga till rationellt och kritiskt tänkande. Om dessa krav inte är uppfyllda, menar Bestor, riskerar det självstyrande samhället att kollapsa eftersom medborgarna då inte egentligen är kompetenta att ta ställning i de komplexa samhälleliga frågor som de förväntas ta ställning i.¹²⁰ Bestor hävdar i samma veva att enbart det liberala utbildningsidealet verkligen kan göra människorna fria; »it is the education by which a man achieves freedom».¹²¹ Bestor menar att de kvalitéer som den liberala utbildningen kan förmedla gör att människorna inte längre är dömda att blint lyda auktoriteter; människorna blir tack vara sin »intellektuella disciplin» fria:

A man whose formal education has strengthened these qualities in him is equipped for life in the present and in the future as no merely vocational training could possibly equip him. He is a disciplined mind. And because his mind is disciplined, he himself is free.¹²²

Bestor uttalar inte något om föräldrarnas ansvar att fostra, men belyser att skolans huvudsakliga ansvar är något annat än att ge eleverna grundläggande kunskaper i de intellektuella disciplinerna. På så vis ska de bli fria och kapabla att delta i det demokratiska samhället.

6. 4. Democratic state of education: pragmatikern Dewey

Det fjärde synsättet är Gutmanns egna uppfattning i frågan. Syftet med att föra fram en egen utbildningsteori är, som hon själv uttrycker det, att söka garantera »virtue based on knowledge [...] autonomy of families [...] and the] neutrality among ways of life...».¹²³ Hon menar vidare att en:

... democratic state is therefore committed to allocating education adequate to participating in democratic politics, to choosing among (a limited range of) good lives, and to sharing in the several sub-communities, such as families, that impart identity to the lives of its citizens.¹²⁴

Genom sitt eklektiska förfaringssätt föreställer hon sig att föräldrarnas frihet att få överföra sina värderingar på sina barn tillfredsställs parallellt med att barnets, betraktat som ett subjekt vars preferenser inte på förhand skall styras av någon utomstående kraft, intressen tillgodoses. Härtill tänker hon sig att även att bevekelsegrunden för olika former av en familjestat – att ett samhälles kollektiva värderingar skall överföras i syfte att undvika en inre upplösning – skall tillfredsställas.

Det sistnämndas intressen tänker hon sig skall tillfredsställas genom att man i utbildningen vinnlägger sig om att eleverna »accept those ways of life that are consistent with sharing the rights and responsibilities of citizenship in a democratic society». Barnens intressen

¹¹⁹ A. Gutmann, s. 34

¹²⁰ Ib. s. 27

¹²¹ Ib. s. 38

¹²² Ib. s. 39

¹²³ Ib. s. 42

¹²⁴ Ib.

föreställer hon sig skall främjas genom att man erkänner »the value of professional authority in enabling children to appreciate and to evaluate ways of life other than those favoured by their families».¹²⁵ Hon menar avslutningsvis även att den överföring av värden som föräldrarna står för har ett värde då:

... these cultural orientations are theirs is an adequate (and generalizable) reason. Just as we love our (biological or adopted) children more than those of our friends because they are part of our family, so we differentially value the cultural orientations of our country because it is ours.¹²⁶

Härav följer emellertid inte, understryker Gutmann, att de värderingar som en familj eller ett samhälle hyser skulle vara moraliskt överordnade andras värderingar. Följer gör blott att dessa värderingar är bättre för dem och deras barn (eller deras samhälle enligt de styrande i deras samhälle) då de ger mening och berikar det interna livet i familjen såväl som i samhället.¹²⁷

Som nämnts i redogörelsen rörande Dewey ovan betraktade han utbildningssystemet som ett potentiellt instrument för överbryggande av klasskillnader. Vid sidan av denna funktion pekade han på hur »den stora majoriteten av arbetare inte har något direkt personligt intresse» i sitt »arbets sociala mål». Även på denna punkt verkar ett indoktrinerande utbildningsväsende kunna fylla en funktion som inte kan garanteras om den överläts till de enskilda familjerna.¹²⁸

Deweys försvar av en kritiskt reflektiv läroplan, och följaktligen inte av förmedlandet av några eviga sanningar om det goda livet, samt att han konsekvent tar sitt avstamp i individen, motiverar dock han placeras i detta fack snarare än under familjestaten. Hans preciserande av hur den pedagogiska processen innebär en »process av kontinuerlig omorganisation, rekonstruktion och omgestaltning» vittnar tydligt om frändskapen med rekonstruktivismen.¹²⁹ Skiljer sig ifrån densamma gör dock Dewey i det att han konsekvent tar individen som sin teoretiska utgångspunkt, varför vi har valt att skilja de båda åt.¹³⁰ Nedan följer sättet på vilket vi har valt att kategorisera de olika ideologierna i schemaform.

Familystate	State of families	State of individuals	Democratic state of education
Hutchins		Bestor	Dewey
Counts			

¹²⁵ Ib.

¹²⁶ Ib. s. 43

¹²⁷ Ib.

¹²⁸ Dewey 2005, s. 136-139

¹²⁹ Ib. s. 88

¹³⁰ Dewey s. 139

7. Utbildningskonceptioner

Englund har genom en historisk studie av det svenska utbildningssystemet arbetat fram tre stycken utbildningskonceptioner; den patriarkaliska, den vetenskapligt-rationella samt den demokratiska. Han förklarar att de olika utbildningskonceptionerna företräder »skiljda synsätt på utbildning». Däröver kan hans konceptioner enligt honom själv tolkas som idealtyper i den bemärkelsen att de är »något som överskrider historien men samtidigt är förankrat historiskt».¹³¹

7. 1. Den patriarkaliska konceptionen

Englund menar att den patriarkaliska utbildningskonceptionen karaktäriseras av att undervisningens innehåll är förutbestämt. Detta innebär att det finns en definition av värdefull kunskap som inte varierar i och med samhällets förändringar utan som är så att säga »bestående». Detta innebär att utvärderingar av undervisningen kan göras genom att se till »hur väl själva överföringen gick av det som undervisningen handlade om».¹³² Det rätta förutbestämda innehållet, är inom den patriarkaliska konceptionen värdegrundat.¹³³ Det kan handla om en religiös värdegrund så som i den tidiga folkskolan i Sverige. Men det kan också, som i de kommunistiska och fascistiska diktaturerna, röra sig om en politisk-ideologisk värdegrund.

Båda dessa former av patriarkalisk undervisning bygger på tron om »en högre dimension». Englund förklarar att denna kunskapssyn förutsätter en slags »värderationalism», enligt vilken det som är förnuftigt avgörs av värderingar om ett gott mål. Makten över innehållet kan både vara statlig, såsom i exemplen ovan, eller civil-samhällelig vilket Englund menar vara fallet i fundamentalistiska privatskolor. Den offentliga utbildningens primära syfte är i denna konception nationell medborgarfostran. Högstatusämnen inom denna konception har historiskt sett varit historia och kristendomskunskap. Kunskapssynen kan sammanfattningsvis betraktas som idealistisk.

Vi har valt att, som enda förespråkare för denna konception, placera in den perennialistiska förespråkaren Hutchins under denna kategori. Vi har valt att placera Hutchins under denna kategori av två skäl. Som framgår av Englunds presentation ovan antas undervisningens innehåll vara något på förhand bestämt. Detta sätt att förstå utbildningens syfte delas av den emot skepticismen synnerligen kritiske Hutchins. Han varnar i avsnittet rörande skepticismen (en av de fyra ismer som han framhåller som särskilt farliga) vilka konsekvenserna kan bli av de skepticistiska tendenser han tyckte sig kunna urskönja i dåtidens USA (men är minst lika aktuella nu som då). Vad är det, frågar sig Hutchins, som hindrar oss från att acceptera irrationella medel, som exempelvis våld, om vi i diskussioner inte kan vädja till människors rationalitet? Vi måste våga säga att vi i undervisningen skall ge studenterna »kunskap» om samhället.¹³⁴ Dock då inte den typ av kunskap, vare sig vad beträffar metoder eller forskningssområden, som naturvetenskapen representerar. Istället menar han, som redan nämnts, att vad som krävs är en »andlig revolution». Något som han tänker sig skulle ta formen av ett utbildningssystem där fokus ligger på de klassiska fria konsterna.

Värt att notera rörande Hutchins är att han uttryckligen värjer sig mot anklagelsen att han härmed föreställer sig att man skulle kunna ge studenterna kunskaper med hjälp av vilka de

¹³¹ Englund, Tomas, *Tre olika undervisningskonceptioner och förespråkande av undervisning som kommunikativ argumentation* s. 28

¹³² Ib. s. 32

¹³³ Inom denna konception söker man således inte »vetenskapliga» argument för ett visst skolinnehåll. Arfwedson gör kommer in på denna frågeställning när hon talar om modernare pedagogiska rörelser. Vad gäller den tyska pedagogiken gör hon anmärkningen att trots att den »varit oavlåtligt inriktad på reflexioner kring ämnets bildningshalt i kombination med reflexioner av filosofisk antropologisk art, (...), så har man i Tyskland ändå inte försökt sig på att ge vetenskapliga argument för det ena eller andra ämnets plats i läroplaner».

Arfwedson, *Utbildningens teorier och praktiker* s. 69

¹³⁴ Hutchins, s. 30

sedan, likt ett matematiskt system, skulle kunna applicera utan hänsyn till kontexten. Han lutar snarare åt att man genom studier av diverse olika klassiska verk skall kunna ta korrekta beslut i aktuella frågor. Vid sidan av att innehållet är förutbestämt är det således även värdegrundat.

7. 2. Den vetenskapligt-rationella konceptionen

Englund tar upp två varianter av denna konception. Den första är »psykologiskt baserad». Man utgår från teorier i utvecklingspsykologi eller i inlärnings- och kognitionspsykologi.¹³⁵ Englund menar att en »alltför stark betoning» av detta perspektiv för med sig den problematiska konsekvensen att innehållet i undervisningen inte diskuteras. Urvalsfrågan negligeras med andra ord.

Den andra varianten innebär att man väljer innehållet utefter de vetenskapliga disciplinerna.¹³⁶ Englunds framställning av den vetenskapligt-rationella konceptionen säger att den bygger på ett dolt »konsensusperspektiv». Denna utgångspunkt innebär att man har tendens att presentera innehållet som det enda möjliga; man agerar som om det inte fanns några konflikter eller skiljda åsikter mellan olika vetenskapliga perspektiv. Det gör att skolan anses erbjuda ett »apolitiskt innehåll», en företeelse som Englund anser är en chimär: »Detta resulterar ofta i en skolkunskap som förtingligar de värdemässiga utgångspunkterna och döljer att skilda värderingar och vetenskapliga perspektiv kan finnas».¹³⁷

Inom den vetenskapligt-rationella konceptionen har valet av undervisningsinnehållet historiskt sett varit baserat på ambitionen att, med Englunds ord, »producera rationellt selekterad arbetskraft».¹³⁸ Vi kan emellertid inte se att det, utöver denna faktiska koppling, finns något som indicerar att den vetenskapligt-rationella konceptionen *a priori* skulle vara baserad på ett arbetsmarknadsperspektiv.

Konceptionens vetenskapssyn karaktäriseras av Englund som positivistisk–empirisk. Den generella kunskapssynen inom denna konception är starkt kopplad till en snäv definition av undervisningens effektivitet »där kunskapen betraktas som endimensionell och oproblematisk, möjlig att överföra».¹³⁹ Här uppstår något som tycks vara en paradox. Detta sätt att välja skol-innehåll innebär, på grund av dess instrumentella karaktär, att det är den för varje epok specifika vetenskapliga ståndpunkten som influerar innehållet. Samtidigt definieras kunskapen på grund av konsensusperspektivet som beständig.

Det är anmärkningsvärt att se hur dessa två varianter av den vetenskapligt-rationella konceptionen (alltså den psykologiskt inriktade respektive den som baserar sig på de vetenskapliga disciplinerna), tycks kunna ge vitt skiljda synsätt på hur utbildningen ska utformas.¹⁴⁰ Då varianten baserad på psykologi, vad vi kan se utifrån Englunds beskrivning, främst ger en specifik riktning för undervisningens metoder, medan den andra varianten ger en bas för vilket stoff som i skolan ska förmedlas, är det tveksamt om de behöver ha så mycket gemensamt vad gäller kunskapssyn.

För att illustrera denna skillnad kan vi se till progressivismen, som av såväl Arfwedson

¹³⁵ *Utvecklingspsykologin* står för teorier om den lärandes utveckling; *inlärnings- och kognitionspsykologin* handlar om teorier om den lärandes förutsättningar. Ib.

¹³⁶ En liknande uppdelning görs av Arfwedson. I hennes fyra indelningar av hur man *motiverar och legitimerar skol-innehåll* är den kategorin: *Innehållet ska överensstämma med vetenskapen*. Inom denna gör hon, likt Englund, en uppdelning mellan 1. försök »att göra vetenskapen till bas för skolämnen» och 2. »ämnesdidaktiskt orienterad forskning» (Arfwedson, *Undervisningens teorier och praktiker* s. 50)

¹³⁷ Englund, *Tre olika undervisningskonceptioner och förespråkande av undervisning som kommunikativ argumentation*. s. 35, Englund ståndpunkt påminner till hög grad om Counts förnekande av möjligheten till neutral utbildning (se slutet av avsnittet om *Rekonstruktivismen*)

¹³⁸ Ib.

¹³⁹ Ib. s. 37

¹⁴⁰ Även om detta, vad vi ser, inte uttalas av verkligen Arfwedson eller Englund.

som Englund placeras in under den på psykologisk vetenskap grundade varianten av den vetenskapligt-rationella konceptionen. Arfwedson benämner Dewey som en av de första som ansåg sig ha »ställt sin undervisningsteori på en vetenskaplig grund».¹⁴¹ Självklart kan detta, i fråga om riktningen för *undervisningsmetoder*, sägas innebära ett positivistiskt-empiristiskt antagande om att det finns ett »rätt» som tack vare sin »vetenskaplighet» inte behöver ifrågasättas. Däremot säger den inget om att den framställning av »kunskaper» som förmedlas i skolan kommer att göra det ur ett konsensusperspektiv.

Detta innebär uppenbarligen en skillnad från den vetenskapligt baserade variationen av denna konception. Detta kan alltså utgöra en relevant skillnad mellan de två varianterna. Den psykologiskt baserade konceptionen tycks inte heller, vad vi ser, behöva innebära att det är de naturvetenskapliga ämnena som prioriteras. Vi ser därmed, som kommer att framgå nedan (se sida 44), fler anledningar att placera in Dewey under den demokratiska utbildningskonceptionen.

Helt i överensstämmelse med Englund anser vi däremot att essentialismen (såsom den framställs av Bestor) verkar motsvara den vetenskapligt-rationella konceptionen. Det handlar då om den andra varianten, med fokus på undervisningens stoff. Ett sätt på vilket Bestors argumentation påminner om hur man historiskt argumenterat i den vetenskapligt-rationella konceptionen, är de ständiga hänvisningarna till samhälls(arbetsmarknads)nytta.

Bestors utgångspunkt är en teknisk form av rationalitet, en annan för Englund karaktäriserande utgångspunkt inom denna konception. Den tekniska rationaliteten innebär att målet för undervisningen är förutbestämt och att debatten fokuserar på hur (och inte om) man ska ta sig just till detta mål.¹⁴² Han verkar, till skillnad från Dewey, inte se det som problematiskt att målen för undervisningen ligger långt ifrån själva aktiviteten, vilket vi t.ex. uppmärksammat i diskussionen om analyses/synthesis. Denna motsättning mellan Bestor och Dewey kan illustreras med den senares förklaring av vad som utgör kriteriet för ett bra mål:

Det måste baseras på hänsyn till sådant som redan pågår och på situationens resurser och svårigheter. Teorier om vår verksamhets rätta slutresultat – pedagogiska och moraliska teorier bryter ofta mot denna princip. De förutsätter mål som ligger utanför vår verksamhet, mål som är främmande för situationens konkreta sammansättning, mål som härrör från någon yttre källa.¹⁴³

Hos Dewey flyter mål och medel ihop, vilket uttrycks bl.a. genom att »varje medel är ett tillfälligt mål tills vi uppnått det. Varje mål blir ett medel för att föra verksamheten vidare så snart det är nått».¹⁴⁴ Den tekniska rationaliteten innebär fixerade snarare än flexibla mål, samt en strikt uppdelning mellan mål och medel. Det är således tveksamt om denna sorts rationalitet kan påstås vara förekommande hos Dewey. Detta är en annan anledning till att vi tvekar på om hans progressivism verkligen kan anses ingå i den vetenskapligt-rationella konceptionen såsom den definieras av Englund.

Ett drag som tycks följa av den tekniska rationaliteten är värdesättandet av kunskap som är mätbar; detta blir redskapet för att avgöra huruvida undervisningen är lyckad eller inte. Englund talar med avseende på mätbarhetskravet om att denna konception inbegriper en form av snäv effektivitet, dvs. utvärdering av »hur väl själva överföringen gick av det som undervisningen handlade om».¹⁴⁵ Bestor uttrycker t.ex. att det är nödvändigt att mäta skolors

¹⁴¹ Arfwedson s. 69-70

¹⁴² I utbildningssammanhang kan denna tekniska rationalitet, som sägs bygga på »objektiv vetenskap», ses som en reaktion på den för den patriarkaliska konceptionens »statiskt auktoritära värderationaliteten», som i sin tur bygger på religiösa eller ideologiska övertygelser (Englund, *Tre olika undervisningskonceptioner och förespråkande av undervisning som kommunikativ argumentation*, s. 26)

¹⁴³ Dewey, John *Demokrati och utbildning* s. 145

¹⁴⁴ Ib. s. 47

¹⁴⁵ Englund, *Tre olika undervisningskonceptioner och förespråkande av undervisning som kommunikativ argumentation*, s. 32

kvalité med hjälp av en »rigorous standard». Den positivistiska synen sätts på sin spets då han påstår att ett skolsystems framgång skulle kunna mätas genom att se om nationens »intellektuella standard» höjts i och med detta skolsystems införande. Detta menar Bestor skulle kunna göras med indikatorer såsom »larger per capita circulation of books and serious magazines, by definitely improved taste in movies and radio programs, by higher standards of political debate» samt – hör och häpna – »by a marked decline in such evidences of mental retardation as the incessant reading of comic books by adults». ¹⁴⁶ Vad serious magazines, improved taste etc. skulle innebära verkar hos Bestor ses objektivt uppenbart. Indikatorerna för hur den intellektuella standarden ska mätas är, helt i linje med den positivistiska position som Bestor intar, anmärkningsvärt precisa.

Det positivistiska idealet tar sig hos Bestor även uttryck i att det är de bestående kunskaperna som anses viktiga. Till dessa hör naturvetenskap, matematik och språk. Bestor ser även historieämnet som en nödvändig intellektuell disciplin. Som ett hot mot dessa ämnens bevarande ser han uppkomsten av pseudoämnen som uppkommit i yrkesprogrammen och som fått samma status som de intellektuella disciplinerna. ¹⁴⁷

7. 3. Den demokratiska undervisningskonceptionen

En viktig aspekt av den demokratiska undervisningskonceptionen är att innehållet, till skillnad från de två andra konceptionerna, inte är förutbestämt. Englund menar att denna obestämdhet yttrar sig genom att man har ett tydligt konfliktperspektiv. Detta skulle innebära att alla »sanningar» som presenteras ackompanjeras av alternativa »sanningar», vilket skall visa på att det handlar om diskussioner samt att få eleverna att inse att de aktivt kan delta i dessa. Själva förutsättningen för ett konfliktperspektiv måste, att döma av texterna, vara att man godtar en konstruktivistisk definition om kunskap. Detta försanthållande om kunskapens natur blir tydligt i Englunds genomgång av den demokratiska konceptionen, enligt vilken undervisningen »är ”medveten” om att ”kunskapen” i socialisations- och kommunikativa processer alltid är diskursivt producerad, perspektiverande och argumentativ». ¹⁴⁸

Undervisningens innehåll är således inte förutbestämt; kärnan i undervisningen är det utvecklande samtalet samt kommunikativ argumentation kring skiljda synsätt och värderingar. Det huvudsakliga syftet med en utbildning som bygger på en demokratisk utbildningskonception är att förbereda eleverna för demokratiskt deltagande.

Vi har i genomgången av Counts utbildningsteori sett drag av denna utbildningskonception. Counts menar att skolans huvudsakliga uppgift är att träna eleverna i demokratiskt deltagande; man bör helt enkelt låta undervisningen styras av kollektivistiska värderingar. En tydlig skillnad från den vetenskapligt-rationella konceptionen består i det att Counts inte gör anspråk på att rättfärdiga val av skolinnehåll på en från värderingar fri och vetenskaplig grund. Enligt honom har skolan en normativ funktion och den bör också ha det. Counts uttalanden om den demokratiska kollektivismen som ideal för utbildning kan emellertid stundom tyckas bygga på den sortens auktoritära värderationalitet som karaktäriserar den patriarkaliska utbildningskonceptionen.

I sin redogörelse för denna fråga tar Gutek upp frågan om Counts, mot bakgrund av hans framhållande av den »demokratiska kollektivismens» fördelar, måhända faktiskt menar att detta ideal bör präglade skolinnehållet (och följaktligen motiverar att vi istället kategoriserar denne som en förespråkare av den patriarkaliska utbildningskonceptionen). Counts ansåg att det amerikanska samhället under perioden efter första världskriget befann sig i en situation där en övergång från en individualistisk till en kollektivistisk social ordning var möjlig. Enligt Guteks redogörelse innebar denna situation att det för skolväsendet fanns två alternativ för att

¹⁴⁶ Bestor, s. 20

¹⁴⁷ Ib. s. 70-75

¹⁴⁸ Englund (1993), s. 373

fylla sin normativa roll; antingen att presentera båda sidor av konflikten, eller att ta ställning. I denna värdekonflikt tycks Counts säga att skolan inte bör presentera ett konfliktperspektiv. Gutek sammanfattar:

Therefore, to fulfill its normative function, the school was faced with two alternatives: one, the imposition of conflicting value patterns; two, choice between conflicting value patterns. (...) Counts called for educational statemanship or vision and urged educators to choose between these conflicting value schemas¹⁴⁹

Vi har dock sett viktiga drag vad gäller kunskapssyn hos rekonstruktivisterna Counts som avlägsnar hans teori från den patriarkaliska konceptionen. Det handlar främst om hans förnekande av eviga sanningar (närvarande i perennialismen) och den tidigare nämnda tron på människans möjlighet att förändra samhällen och kulturella strukturer. Dessa aspekter av den rekonstruktivistiska teorin kan antas påverka framställningen av skolinnehållet på ett högst relevant sätt och trots allt tydligt skilja den från den från en patriarkalisk undervisningskonception.

Englund har i det schema han presenterar rörande de tre utbildningskonceptionerna valt att sortera progressivismen under den vetenskapligt-rationella utbildningskonceptionen. Han motiverar detta sitt val med att man i de läroplaner som, enligt honom, präglades av den vetenskapligt-rationella konceptionen, lade vikt vid skolans arbetssätt samt genomsyrades av en tradition av elevcentrerad social fostran.¹⁵⁰ Och likaså stämmer det att man i *Demokrati och utbildning* kan ana en anda av (stark) utvecklingsoptimism och tilltro till vad den moderna vetenskapen skall kunna göra för människorna. Annorlunda uttryckt således scientism – tron på att vetenskapen skall frälsa mänskligheten.¹⁵¹ Inte minst vittnar det i dagens akademiska klimat inte alldeles rumsrena refererandet till civiliserade och icke-civiliserade folk härom. Denna »anda» till trots har vi emellertid valt att betrakta Dewey som en förespråkare av den demokratiska utbildningskonceptionen.

En anledning till att vi har valt att göra så är den experimentalistiska kunskapssyn, vilken enligt Englund karakteriserar den demokratiska utbildningskonceptionen, som Dewey bidrog till att utveckla (och explicit förespråkar i *Demokrati och utbildning*). Ett annat skäl till att placera Dewey i denna konception är hans betonande av demokratiska värden som tyngre vägande än andra eventuella mål, exempelvis ekonomisk tillväxt. Framhållas bör för ge en tydligare förståelse för vårt beslut att placera Dewey i denna kategori den ovannämnda distinktionen mellan metod och stoff.

Det är kanske i metodfrågor som Dewey har gjort sig som mest berömd genom ofta citerade påståenden som att »learning by doing» är vägen att vandra. Att han skulle ha tänkt sig att denna hans position i metodfrågor skulle stå utanför den samhälleliga kontexten (och därmed vara positivistisk) parallellt med att han var med och utvecklade den pragmatiska kunskapssynen förefaller emellertid, i våra ögon, inte troligt.¹⁵² Nedan följer vår kategorisering av ideologierna i form av ett schema.

Den patriarkaliska
Hutchins

Den vetenskapligt-rationella
Bestor

Den demokratiska
Counts
Dewey

¹⁴⁹ Gutek, *The education theory of George S. Counts* s. 10

¹⁵⁰ Englund (2005), s. 264

¹⁵¹ Ib. s. 42-43

¹⁵² Dewey, s. 235

8. Slutsatser

Syftet med föreliggande uppsats var att söka förmedla ett från vår sida efterlyst djup i utbildningspolitiska frågor. Som underlag för denna fördjupning har vi valt förespråkare för fyra stycken olika utbildningsideologier från 1900-talets första hälft i USA där dessa frågor diskuterades intensivt.

Av vår undersökning framgår att Hutchins, den perennialistiska förespråkaren, bygger sina antaganden på en form av värdeobjektivistiskt förhållningssätt och efterlyser en övergång till en undervisning vilken prioriterar icke-materiella värden (visdom samt godhet) före andra. Mer precist är vad som förespråkas ett utbildningssystem som genomgående präglas av den klassiska bildningstanken med dess betoning av de fria konsterna.

Liksom Hutchins förordar även Bestor, som beteckningen essentialism tydligt indicerar, en essens av baskunskaper vilka eleverna under utbildningen bör tillgodogöra sig. Till skillnad från den förstnämnde har han emellertid materialistiska utgångspunkter för motiverandet av vilka de »essentiella» kunskaperna är. Vittnar om vilken stark ställning materia har i Bestors värld gör även hans myckna skrivande om vikten av empirisk prövbarhet. Framhållas skall även hur Hutchins baserar sina normer på en värderationalitet, i det att han stryker under vikten av att motivera vilka mål som ligger till grund för ett utbildningssystem. Ett sätt att argumentera på som skall kontrasteras emot Bestors, för vilken det är medlen och inte målen som står i fokus, dvs. det som Englund väljer att benämna teknisk rationalitet.

Skiljer sig ifrån de båda ovannämnda gör såväl Dewey som Counts i deras uttalade skepsis emot tanken att det skulle existera någon kanon eller essens vilken, orubbad av de förändringar samhällen ständigt är satta under, alltid skulle vara aktuell. Såväl Dewey som Counts har vi av detta skäl valt att klassificera under den utbildningskonception som Englund benämner den »demokratiska». Gemensamt har de således att de bygger sina utbildningsideologier på en konstruktivistisk kunskapssyn. Gemensamt har de även att de fokuserar på metodiken i undervisningen och inte uteslutande på stoffet. Medan Dewey pekar på vikten av ämnesintegration och en nära koppling mellan mål och medel betonar Counts vikten att presentera innehållet i form av ett konfliktperspektiv, vilket som vi sett innebär att man i undervisningen presenterar flera vetenskapliga perspektiv.

Utifrån de fyra konceptioner vad gäller skolans demokratiuppdrag som i uppsatsen presenteras har vi valt att presentera såväl Counts som Hutchins i vad Gutmann kallar »the familystate». Placerat dem i denna kategori har vi gjort av det enkla skälet att de båda två anser att staten bör ansvara för indoktrineringen av de uppväxande generationerna. Hutchins bygger emellertid detta påstående på ett antagande om att det finns ett sätt som är gott att leva på, han intar således något som på goda grunder kan betraktas som en värdeobjektivistisk position (rörande begränsningarna i detta antagande hänvisar vi till avsnittet »familystate»). Counts menar däremot att de värderingar som staten skall förmedla är något föränderligt, något varom man inte kan vända sig till det förflutna för att få vägledning utan ständigt bör ifrågasättas. Vilka värderingarna bör vara är annorlunda uttryckt något som bör vara satt under permanent rekonstruktion. Som i avsnittet nämns går det emellertid ur Guteks redogörelse för Counts inte att med säkerhet fastställa hur man skall förstå innebörden i definitionen »demokratisk kollektivism». Ej heller framgår det klart hur det ifrågasättande av normer som Counts förespråkade är tänkt att förenas med en normstyrd utbildning (vilket var en av de frågor som fick oss att intressera oss för detta ämne).

Klart är emellertid att förverkligandet av målet om »demokratisk kollektivism» för att det skall kunna realiseras förutsätter en grundlig omfördelning av resurserna. På denna punkt skiljer han sig klart från Dewey, vilken även denne pekade på vikten av »raserandet av barriärer» mellan klasser, men såg detta raserande som ett mål för undervisningen (medan Counts, som i den föregående meningen framgår, betraktade raserandet som en förutsättning

för undervisning).

Essentialisten Bestor argumenterar i sin utbildningsideologi för att undervisningen skall vara värdeneutral. I enlighet med Gutmanns konceptioner faller denne sålunda under »state of individuals». Dewey har vi valt att placera under det som Gutmann benämner »democratic education». Beslutade oss för att placera in honom här gjorde vi bland annat på basis av att han, parallellt med att han konsekvent tar den enskilde individen som sin utgångspunkt, betonar hur skolan har en viktig funktion att fylla i betonandet av »arbetets sociala mål».

Vi skulle avslutningsvis även vilja koppla våra resultat från ideologianalysen till den i bakgrunden omnämnda skoldebatten i Sverige. Denna del ska inte ses som ett försök till en generaliserande analys av dagens skolpolitik (då detta inte var vårt syfte), utan har snarare en exemplifierande funktion. Detta för att visa hur våra resultat kan användas, med risk för att bli repetitiva, i strävan efter en djupare förståelse för de skolpolitiska frågorna.

Upphöjandet av mätbara kunskaper, som hos essentialisten Bestor bl.a. tog sig i uttryck i smått lustiga förslag till mätningar av nationens »intellektuella nivå», är ett särdrag som vi även kan identifiera i dagens skolpolitiska debatt. Folkpartiets förespråkande av betyg från tidigare åldrar och nationella prov i fler ämnen, är samtida exempel som tycks spegla ett liknande behov av att kontrollera undervisningens effektivitet. Det är inte heller en speciellt vågad hypotes att förmoda att mätbarhetskravet skulle påverka vilka ämnen som främst anses lämpade att utgöra undervisningens stoff.¹⁵³ Det är därför intressant att notera att de bestående »objektiva» vetenskaperna (naturvetenskap och språk) bör garanteras mycket utrymme enligt såväl Bestor som Björklund.¹⁵⁴ De båda tycks också med stor skepticism se på ämnen och undervisningsformer som innebär ett mindre förutsägbart innehåll, inom vilka resultaten är svårare att mäta mot det inom vetenskapen »objektivt» befästa.¹⁵⁵ Frågan är om det inte är just ämnen och undervisningsformer av denna mindre »mätbara» typ som av Björklund kategoriserats in under det intetsägande begreppet »flum»?

Under vårterminens kurs i språkidaktik och pedagogisk bedömning repeterade vår seminarieledare Marianne Molander-Beyer ofta det tänkvärda uttrycket »Istället för att göra det bedömbara till det viktigaste, gör det viktigaste bedömbart!». Denna förmaning kan också belysa kärnan i diskussion kring mätbarhet. Vi kan hos Björklund uppenbarligen se tendenser till att vilja göra det bedömbara till det viktigaste. En fråga som kvarstår är dock huruvida den välklingande uppmaningen om att göra det viktigaste bedömbart alls är en möjlighet, om man som i den demokratiska utbildningskonceptionen värdesätter deliberativa undervisningsformer och kollektivistiska värden? Det kan inte uteslutas att betygsättningen faktiskt är ett oöverstigligt hinder i strävan att infria dessa värden. Kan George Counts fördömande av »individuella belöningar» och konkurrens möjligtvis tolkas som ett implicit förkastande av betyg i skolan? Diskussionen om betygens vara eller icke vara skulle sannerligen kunna begrundas med nya ögon med hjälp av de fördjupade insikter denna uppsats gett oss. Detta delikata ämne finns det emellertid tyvärr inte utrymme för här.

En annan central fråga som behandlats är huruvida, och i så fall till vilken grad, arbetsmarknadsbehoven ska få påverka innehållet i undervisningen. Vad som kan ligga

¹⁵³ Det är förvisso svårt att uttala sig om vad som är egentligen är hönan och ägget i denna kunskapsdiskussion. En positivistisk vetenskapssyn likt den vi identifierat hos Bestor kan ju likväl vara det som ger upphov till mätbarhetskravet och inte vice versa. Att det råder någon slags relation mellan dessa ståndpunkter framstår hur som helst inte som ett ogrundat antagande.

¹⁵⁴ Detta innebär dock inte ett påstående om att undervisning i de naturvetenskapliga ämnena behöver inbegripa ett »essentialistiskt» förhållningssätt; eller för den delen att ämnen som samhällskunskap eller filosofi automatiskt får en icke-essentialistiskt karaktär.

¹⁵⁵ Det verkar handla just om undervisningsformer som avlägsnar sig från förmedlingspedagogiken (såsom den sociokulturella pedagogiken) och ämnen som inbegriper större inslag av normativa och kommunikativa aspekter, eller som är av s.k. praktisk karaktär. Här kan vi t.ex. notera t.ex. alliansens förslag att ta bort estetisk verksamhet som obligatoriskt ämne (SOU 2008:27).

bakom argument mot arbetsmarknadens inflytande har vi t.ex. sett hos Hutchins i hans perennalistiska utbildningsideologi. I denna fråga görs ett klart ställningstagande i den nuvarande regeringens utredning om gymnasieskolan, SOU 2008:27. Författaren säger där uttryckligen att hon valt att betona avnämning inflytandet starkt, vilket visar sig innebära att företrädare för arbetslivet ska ha mycket mer att säga till om vad gäller gymnasieskolans utformning.¹⁵⁶

Ett annat ämne som vi berört har varit skillnaden mellan att i utbildningsdebatten fokusera på stoff respektive metod. Dessa skilda perspektiv presenteras, som vi sett, av Englund som två varianter av den vetenskapligt-rationella konceptionen. Skillnaden illustreras med Deweys *Demokrati och utbildning* – där argumentation för pedagogiska metoder utgör en större del än delarna som motiverar ett visst undervisningsstoff; samt Bestors *Restoration of Learning* – där det motsatta förhållandet gäller.

Denna skillnad i perspektiv visar att den skolpolitiska debatten inte bara bör betraktas utifrån det som sägs, utan också utifrån ett uppmärksammande av det som *inte sägs*. Det faktum att man väljer att tala om en viss aspekt av undervisning och därmed utesluter andra, reflekterar uppenbarligen också vissa värderingar och försanthållanden. Från den nuvarande regeringens utredning *En hållbar lärarutbildning* kan vi notera ett liknande perspektivskifte från metod mot stoff. Utredningen innehåller nämligen ett förslag om att lärarutbildningen ska innehålla ett större parti ämnesstudier och att det allmänna utbildningsområdet därmed kommer lämnas mindre utrymme. I samma utredning identifierar vi även en skepticism mot ämnesintegration som för tankarna till Bestors argumentation i denna fråga.¹⁵⁷

Slutligen vill vi uppmärksamma ett generellt drag som skiljer de senaste decenniernas skoldebatt i Sverige mot den Nordamerikanska debatten från 1900-talets första hälft. Vi har inte kunnat undgå att konstatera att frågan om skolans demokratiuppdrag hos samtliga av de fyra utbildningsteoretikerna som här presenteras ges stort utrymme. Däremot har vi i dagens svenska skoldebatt noterat att frågan om demokratiuppdraget tycks ta mycket mindre plats än frågor kring kunskapsuppdraget. Kan detta bero på att man de facto är överrens om demokratiuppdragets innebörd samt om de optimala medlen för att uppfylla detsamma? Eller, är det snarare så att det handlar om outtalade oenigheter som skulle behöva komma upp till ytan?

¹⁵⁶ SOU 2008:27 s. 263

¹⁵⁷ Se sammanfattningen av SOU 2008:109 för båda dessa punkter.

10. Referenslitteratur

- Arfwedson, Gerd (1998) *Undervisningens teorier och praktiker*, Stockholm: HSL Förlag
- Bestor, Arthur (1955) *The restoration of Learning. A Program for Redeeming the Unfulfilled Promise of American Education*, New York: Alfred A Knopf, Inc.
- Dewey, John (2005) *Demokrati och utbildning*, Uddevalla: Daidalos
- Englund, Tomas (1993) *Utbildning och demokrati*, ur *Tidskrift för didaktik och praktik*, nr. 1 1993
- Englund, Tomas (2005) *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, Riga: Daidalos
- Guttek, Gerald (1970) *The educational theory of George S. Counts*, Pittsburgh: Ohio State University Press
- Guttek, Gerald (1988) *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*, New Jersey: Prentice Hall
- Gutmann, Amy (1987) *Democratic Education*, New Jersey: Princeton University Press
- Hutchins, Robert Maynard (1943) *Education for freedom*, Louisiana State University Press,
- Ingelstam, Lars (2007) *Kampen om kunskapen* Stockholm, Stockholm: *Läraryrskommitténs Förlag*
- Liedman, Sven-Eric, *Ideologi och institution*, ur tidskriften Zenit, nr 4, 1983
- Liedman, Sven-Eric *Om ideologi och ideologianalys*, institutionen för idé och lärdoms historia, januari 1984
- Mill, John Stuart (2002) *Om friheten*, Lund: Natur&Kultur
- SOU 1948:27; *Betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*
- SOU 1992:94; *Skola för bildning*, Stockholm: Nordstedts tryckeri
- SOU 2008:27; *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola Återupprätta bildningsskolan*
- http://www.folkpartiet.se/FPTemplates/AreaContentPage_81041.aspx
- Walzer, Michael *The communitarian critique of liberalism*, ur *Political Theory*, vol. 18, nr. 1 februari 1990), s. 6-23.