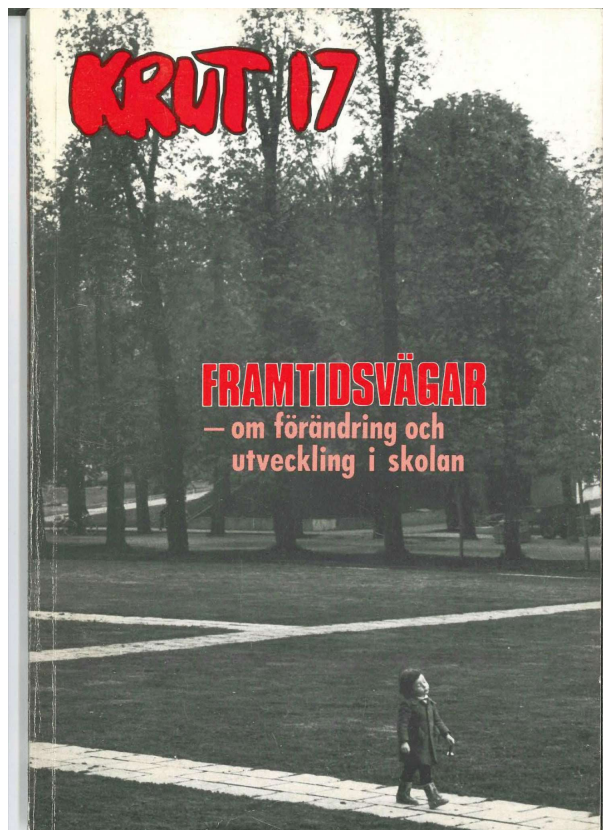


Faksimil

Donald Broady & Mikael Palme, ”Auktoritet och pedagogik. Ett samtal med Erling Lars Dale”, *Kritisk utbildningstidskrift*, årg. V., nr 17, 1979, pp. 14–29

Äv publ. med samma titel som en inledning till den svenska översättningen Erling Lars Dale, *Vad är uppfostran? En studie i socialpedagogik – och en uppgörelse med den 'alternativa pedagogiken'*, Natur och Kultur, Stockholm 1981, pp. 9–37.



KRUT 17

FRAMTIDSVÄGAR

— om förändring och
utveckling i skolan



KRUT 11

Tema

Framtidsvägar – förändring – utveckling

Redaktionellt	4
Marianne Kärre: Asta, 78: Man måste bryta mot reglerna	6
Donald Broady och Mikael Palme: Auktoritet och pedagogik. Ett samtal med Erling Lars Dale	14
Thorkild Thejsen: Drömmarna. Om erfarenhetspedagogik i en sjunde klass	30
Mikael Palme: Sätta segel – och sedan? Om Brattebergsskolan på Öckerö	40
Mikael Palme och Brutus Östling: Spjutspets mot framtiden? En intervju med Ulf P. Lundgren	46
Hans Berg: Ordnings Reglor och Dess Sanktioner. Diskussionsinlägg kring en ny skola	60

Aktuellt

Ulf P. Lundgren och Erik Wallin: Nya Läromedelsutredningen – flera steg tillbaka	66
Solidaritetsfonden	71
Mikael Palme: "Lärarna flyr skolan!" En rapport om 70-talets lärarforskning	72
Ann Pettersson: Vad gör vi med LGR 80? Undringar vid läsningen av ett SÖ-häfte om "det fria studievalet"	77
Benny Hellis: Göra folkhögskolorna till forskningscentra?	79
Eva Gullbring: Kärnkraften, objektiviteten och hur man lär sig?	80

Läst

Sid. 84-97

Flere visne blomster – Lenins barnbarn – Folkhögskolan – en folkets högskola? – Förläng gymnasieskolan – Klipp och kommentarer

Anslagstavlan

Sid. 98

Omslagsfoto: François Hers/Viva



Tvind – "Hårt arbete har aldrig skadat ungdomen"

I Danmark pågår en het diskussion kring de s k Tvindskolorna. Tvind anklagas för att vara auktoritärt och för en småborgerlig arbetsmoral. Brutus Östling skriver om en nyutkommen mycket kritisk antologi.

s 84

Mannen som bytte sida?

Norrmannen Erling Lars Dale har i Sverige presenterats som "mannen som bytte sida", som "kastat alternativpedagogiken i papperskorgen" osv. KRUT tog tåget till Oslo för ett samtal. Det visade sig att Dale förstås inte är den reaktionens man som högern velat göra honom till.

s 14

Auktoritet



[The page is filled with dense, handwritten text in a cursive script, written in black ink. The text is arranged in several columns, surrounding the central drawing. The handwriting is somewhat slanted and appears to be a form of shorthand or a very fast cursive. The text is most concentrated in the upper and lower portions of the page, with some lines crossing over the drawing. The overall appearance is that of a handwritten manuscript or a collection of notes.]

Donald Broady och Mikael Palme

och pedagogik

Ett samtal med Erling Lars Dale

Erling Lars Dale heter författaren till "Hva er oppdragelse? En studie i socialpedagogikk – og et oppgør med 'alternativ pedagogikk'" (Gyldendal Norsk Forlag 1980), en bok som vållade en del uppståndelse i Norge våren 1980 och som nu kommit i svensk översättning på Natur och Kultur.

Det är en egensinnig och otidsenlig bok: ett så totalt grepp om skolans aktuella problem, från den politiska ekonomin över institutionskritik till psykologi, är det få som vågar nuförtiden.

Även om vi inte höll med om allt i Dales bok, tyckte vi den var ovanligt inspirerande läsning, eftersom den satte igång funderingar.

I Sverige har Dale av massmediahögern lanserats som "mannen som bytte sida", och som som nu försvarar den traditionella pedagogiken. Det är att göra honom orättvisa; han har inte övergivit utan utvecklat sin kritik av traditionell pedagogik. Erling Lars Dale är en av dem som under 70-talet provat alternativpedagogiska idéer och gjort en del negativa erfarenheter och dragit en del lärdomar. Utifrån dem vill han göra en kritisk genomtänkning av sina egna och andras idéer.



Ill.: Steinberg

En "anarkistisk" början

KRUT: De erfarenheter som ligger till grund för din senaste bok är hämtade främst från dina år som högstadielärare. Men du har också jobbat som universitetslärare?

DALE: Jag kom ut som lärare 1969, till en högsta-dieskola i Bodö i Nordnorge. Där undervisade jag i norska, historia och tyska. Jag hade från början en "anarkistisk" hållning gentemot skolan och de andra lärarna och fick nästan omedelbart problem med kollegiet. Efter ett tag blev jag nästan utstött och slutade efter bara ett år.

Så kom jag till Kongsvinger där jag sedan arbetade i sex år på högstadiet. Mina erfarenheter från ungdomsskolan hämtar jag alltså främst därifrån. 1972 gav jag ut min första bok, som var min magistratsavhandling, **Pedagogik och samhällsförändring**. Utifrån en vetenskapsteoretisk utgångspunkt ville jag visa hur pedagogik blir teknologi om man bara ser instrumentellt på läroprocessen. I förordet till den svenska utgåvan blev jag liknad vid Freire som jag då inte läst. 1974 kom **Skolereformene og næringslivet** som var en fortsättning, kan man säga, på min första bok. Jag ville peka på sambandet mellan liberala skolreformer och näringslivets "demokratisering". Jag kritiserade undervisningsteknologin, som den bland annat lanserades av läromedelsförlagen, och tayloriseringen av undervisningen. Med "taylorisering" menar jag att undervisningen betraktas som en teknisk fråga där tiden styckas in i små mätbara enheter som organiserar allt man håller på med.

1976 blev jag lärare på socialpedagogiska institutionen vid universitetet i Oslo. Det är en institution och vi försöker bygga upp en ämneskritisk profil. Min skepsis mot projektstudier är grundad i att jag tror att de kan förhindra att vi utvecklar en ämnesidentitet. Bara om vi arbetar inom en sådan ämnestradition kan vi hålla stånd mot statsmaktens försök att omforma utbildningen efter sina intressen.

1980 kom jag ut med min senaste bok, **Hva er oppdragelse?**, där jag bland annat ville formulera några av de insikter jag tyckte min tid i ungdomsskolan gav. Det gäller bland annat brister i det alternativpedagogiska program jag tidigare försökt utforma i sällskap med många andra under 70-talets första hälft. I vissa avseenden vill jag här t o m tala om paradigmskifte, alltså ett övergivande av några fundamentala premisser för den diskussion jag tidigare varit med om att föra.

KRUT: Hur vill du beskriva de bristerna?

DALE: Jag tror att många unga förändringsinrik-





Ill.: Steinberg

tade lärare i början av 70-talet hyste en stark misstro mot all auktoritet. Vi ville till varje pris undvika att bli representanter för den gamla auktoritära skola vi själva haft så många negativa erfarenheter av och som vi gjort upp med. Vi gick ut med ett anti-auktoritärt program, men den verklighet vi hamnade i var så komplicerad att vi ändå tvingades använda oss av maktmedel i undervisningen och av den auktoritet institutionen och lärarrollen ger. Men eftersom vi inte ville kännas vid auktoriteten som en del av själva pedagogiken, utan betraktade den som någonting utanför och oegentligt, så kunde vi heller inte reflektera över den som en nödvändig del av det pedagogiska arbetet.

I själva verket blev vi splittrade. Dels fick vi dåligt samvete över att vi mot våra avsikter var auktoritära och den klivenheten förmedlade vi till eleverna som en osäkerhet om det vi sysslade med var riktigt eller inte. Dels förstod vi inte hur vägledning, värdering och sanktioner i skolarbetet skulle hänga ihop. Det är en del av det dagliga arbetet och man kan säga att vi var oklara över vad som var vår egen praxis.

Faran för många av oss var att vi hade ideal och förhoppningar som inte gick att förverkliga och att vi blev trötta och tillslut uppgivna. Den alternativpedagogiska diskussionen under 70-talets första hälft var inte särskilt medveten om auktoritetsproblematiken, bland annat därför att den i så hög grad definierade sig *mot* en traditionell pedagogik – dvs bestod i ett slags negation av den vanliga skolan.

Auktoriteten är ofrånkomlig

Här har jag valt att plädara för en högre grad av verklighetsförankring. Vad jag "insåg" under mina år i ungdomsskolan var att arbetet måste utgå från att auktoritetsrelationerna är en nödvändig del av den pedagogiska situationen och av undervisningen. Auktoriteten finns där, vare sig man vill eller inte, och man kan inte önska bort den. Det bör man heller inte göra, utan betrakta den som ett redskap. Först då kan man undvika att bli auktoritär. Läraren bör framför allt använda sin auktoritet för att bygga upp goda och fungerande kommunikationsmönster i undervisningen. Det är en förutsättning om man vill undvika att skapa nedstygade elever.

KRUT: Den här utvecklingen från en anti-auktoritär ideologi som du beskriver, den har nog många förändringsinriktade lärare genomgått men inte skrivit böcker om. För många har den heller inte varit så problematisk: när det anti-auktoritära programmet inte höll då övergav man det.

Men när det gäller det öde som förändringsinriktade lärare i regel går till mötes i skolan, så ska vi inte glömma bort att de flesta ganska snart lär sig acceptera en traditionell lärarroll. De socialiseras in i den på de skolor de kommer till och för de flesta försvinner nog det här förändringsperspektivet efter ganska kort tid.

DALE: Jag har inte velat ta avstånd från ambitionen att förändra undervisningen. Jag intresserar mig för pedagogik bland annat därför att jag tror att det finns ett sådant utrymme! Däremot har jag velat varna för bristande verklighetsförankring och för den idealism som kan bli följden.

KRUT: Innan vi går in mera på auktoritetsproblematiken, kan det kanske vara bra att gå tillbaka till det historiska perspektiv du i din senaste bok lägger på problemet, alltså din skiss över uppfostrans och socialisationens förändring under kapitalismen. Åtskilliga av dem som velat ta dig till sitt hjärta här i Sverige har noggrant försökt glömma att du grundar dina resonemang i en kapitalismkritik där du bygger främst på Marx, Foucault och Durkheim. Vi tänker bland annat på en fantastisk understreckare i Svenska Dagbladet (SvD 29.7.80) där inte ett ord nämndes om detta när din bok presenterades, utan du framställdes som en samhällsbevarare av mycket traditionellt snitt.

Klassisk disciplinering

DALE: Det är helt nödvändigt att förstå de auktoritetskriser vi står inför historiskt och socialt, annars kommer vi att utveckla helt felaktiga strategier för hur de ska mötas. Det är t ex viktigt att man har perspektiv på den roll som den institution man arbetar spelar i samhället. Den måste man förstå historiskt. Skolans viktigaste uppgift har alltid varit att disciplinera till lönearbete. Övergången från feodalism till kapitalism fordrade en form för institutionell disciplinering där lönearbetets arbetsformer kunde tränas in, eftersom familjen inte kunde fylla den uppgiften. Det är denna form för disciplinering jag i boken kallar för fabriksdisciplinering och knyter till Foucaults analyser av disciplineringstekniker i fängelserna, fabriker, skolorna, mentalsjukhusen. De bygger på en kontroll över kroppen genom en indelning av tiden och av rummet och genom en uppstyckning av färdigheter, kunskaper och aktiviteter i små kontrollerbara enheter. Ett grundläggande moment i den socialisation till lönearbete som sker inom skolan var – och är fortfarande – att barnen lär sig syssla med saker de inte är intresserade av och att acceptera att belöningen finns utanför arbetet självt, t ex i betyg som man

får i konkurrens med andra.

Den här klassiska disciplineringen var effektiv när det gällde att reproducera de sociala klasserna. Den gav också möjlighet till en klassbestämd identitet och tradition. I skolan liksom i fabriken skapade den ett klassbestämt motstånd som utgjorde rekryteringsunderlag för t ex arbetarrörelsen. Inom den sociala klassen förmedlades kollektiva normer och värden genom uppfostran och fungerade som förberedelse för framtiden.

Modern socialisation

För att förstå den moderna socialisationen måste man se på förändringar och tendenser i samhällsutvecklingen. Makten i arbetslivet har blivit allt mer osynliggjord i en anonym och komplicerad administration. Kunskapen lagras inte längre i arbetarnas kroppar som ett yrkeskunnande utan försvinner in i maskiner och i tekniken. Den blir ett privilegium för dem som kontrollerar denna teknik. Kunskapen blir med andra ord avskild från personer och personliga relationer. Jag talar här om "tredje-personskompetens". Med det menar jag just att både makten och kunskapen i allt mindre grad framträder genom fysiska personer som kan hållas ansvariga eller finnas till hands i läroprocesser. När det gäller den kunskap som är med om att forma det här samhällets utveckling, betyder det att den "teknologiserar" och försvinner in i slutna miljöer inom näringslivets, statsapparatusens eller organisationernas toppskikt. För andra arbeten krävs allt mindre specifika yrkeskunskaper och de blir alltmer rutinmässiga och innehållslösa. De som utbildas för dem behöver heller inte ges särskilt stora kunskaper.

Livet blir, kan man säga, allt mer abstrakt. Det stabiliseras inte längre på samma sätt som tidigare av varaktiga relationer till personer, platser eller föremål. Tingen och människorna man möter saknar "biografi" och historia.

Det är viktigt att skilja mellan socialisation (anpassning) och uppfostran. För att *socialisationen* ska vara "funktionell", dvs anpassa människor till en sådan verklighet, behöver *uppfostran* inte längre fungera. Och med uppfostran menar jag då en förmedling av tidigare generationers klassbundna livs- och yrkeskunskap, normer och värden, till en yngre generation. En "funktionell" socialisation är i det här samhället i allt högre grad en socialisation där uppfostran *inte* fungerar!

När det gäller skolan kan man säga att den socialiserar på ett "funktionellt" sätt bland annat genom att inte ge alla barn de färdigheter och kunskaper som behövs för att kunna orientera sig

i och handskas med det moderna arbetslivets anonymitet och komplexitet. Jag tänker då bland annat på den förmåga som krävs att behärska det skrivna språket och att uttrycka sig.

KRUT: Men det är viktigt att tillägga att inte heller skolan tidigare gav sådana färdigheter, tvärtom. Skillnaden ligger i att de som slogs ut ur den eller inte lärde sig någonting tidigare kunde fångas upp av andra sociala sammanhang, andra livssammanhang, i den sociala klassen och dess yrkestraditioner och familje- och släktgemenskaper. Nu fångas de som misslyckas inte längre upp och några alternativa läroprocesser – t ex i yrkestraditioner – finns inte.

Barn och vuxna har skilda erfarenhetsvärldar

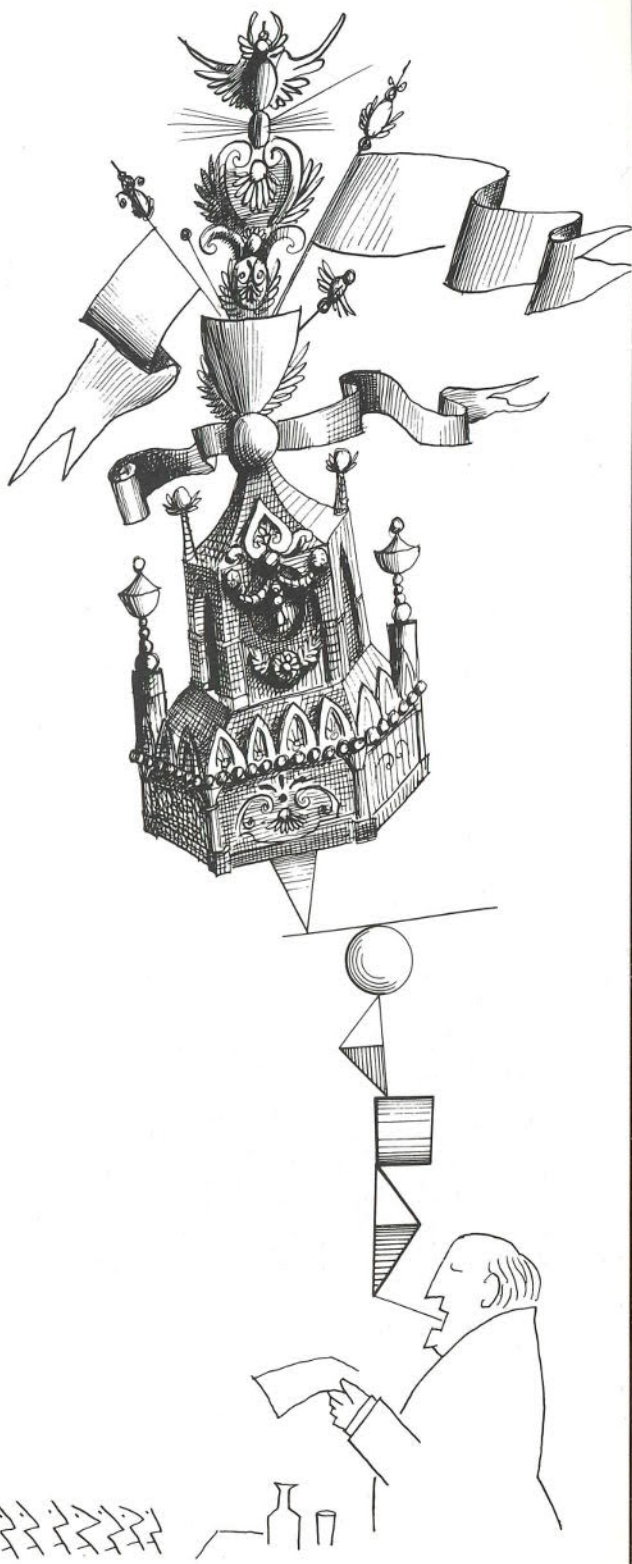
DALE: Nej, det är helt riktigt. Skolan har inte förändrats särskilt mycket, den är bara så mycket mer destruktiv nu genom att de som slås ut inte har någonstans att ta vägen.

Och de förändringar jag talade om i riktning mot en mer anonymt och abstrakt utövad makt, mot tredje-personskompetens, får också konsekvenser för medelklassbarnen. För att lyckas i skolan och i sina karriärer måste de utveckla en förmåga att behärska ett slags abstrakt, innehållslöst språk, som inte är knutet till verkligheten och till personer på ett direkt sätt. De måste utveckla sin förmåga till manipulation. Det leder också för dem till en ökad klyfta mellan de färdigheter de lär sig och deras livserfarenheter. Deras möjligheter att lyckas hänger just på deras förmåga att acceptera och behärska den klyvnaden, inte minst i sina kommande yrken. Hur skulle annars framtida teknokrater och byråkrater formos?

KRUT: När du talar om klyftan mellan ungdom och vuxenhet – så som den utvecklats i vårt samhälle – inför du begreppet "anomi" som du hämtat från den franske sociologen Emile Durkheim och som anger ett tillstånd där gamla normsystem brutit samman utan att nya kommit istället.

DALE: Ja, ungdomen och barnen har blivit alltmer avskilda från olika sfärer i samhället, som t ex arbete och produktion. De gör inte saker tillsammans med vuxna och det finns få sammanhang utanför familjen där barn och vuxna är engagerade i aktiviteter tillsammans.

Klyftan mellan ungdom och vuxenhet förstärks av att fritiden har tagits över av den kommersiella marknaden. Den kommersiella fritidskulturen är skiktad inte bara mellan ungdom och vuxna utan också mellan olika ungdomsgenerationer. Vi får alltså ytterligare en uppsplittring av erfarenhetsvärlden.



Och marknaden vill inte undertrycka behov, tvärtom vill den exploatera dem. Genom fritiden sker med andra ord en väsentlig del av den moderna socialisationen i sinnlighetens namn. Marknaden är till sin natur inte gränssättande, istället är den för profitens skull beredd att gripa tag i varje tänkbart behov. Vi har här att göra med en socialisation som är motsatsen till den klassiska disciplineringen, som ju framförallt byggde på ett undertryckande av behov och av kroppen.

I "den moderna socialisationen" genom varusamhället utvecklas en falsk frihet, en *likgiltighet* inför vilka behov som tillfredställs. Tillfredsställelsen knyts till varusamhället.

Under sådana förhållanden finns i allt mindre grad några enhetliga sammanhang eller miljöer där kollektiva gränstragningar är möjliga och där normer eller värden kan förmedlas motsägelsefritt mellan äldre och yngre generationer. Vi får istället en mängd normkonflikter, därför att normerna härstammar ur skilda erfarenhetssammanhang, och samtidigt en oförmåga att förstå normkonflikternas verkliga natur. Jag tror att många vuxna i en sådan situation ger efter på sina krav att ha kontroll över barnens liv – just för att undvika normkonflikter och för att de inte har några alternativ att erbjuda. De vill vara "förstående" inför något de inte förstår. Men den eftergivenheten har förstås sina gränser och när de är nådda reagerar många vuxna med vad jag kallat för "raseriutbrott": plötsliga och häftiga försvar för normer de vill hålla fast vid i en situation när normkonflikterna blivit nästan obegripliga.



Harmoni i hemmet —

genom tro, hopp, kärlek och försäkring.

Familjen klarar inte längre av att socialisera barnen. (Hemmiljö ur en annons för Folksam, 1946)

Normkriser och anomi

Eftergivenheten och raseriutbrotten har alltså sin grund i *osäkerhet* inför de krafter som formar barnens och de vuxnas liv och som skapar normkonflikterna. Till de vuxnas osäkerhet bidrar säkert den uttunning av arbetets innehåll jag talade om och som gör det allt svårare att i yrkeslivet bygga upp en social identitet. Med **anomi** menar jag i en från Durkheim överförd betydelse ett sådant tillstånd, där man saknar förmågan att organisera sitt psykiska lidande till en bestämd "sjukdom", dvs man kan inte identifiera de krafter som skapar normkrisen man befinner sig i och man kan därför heller inte utveckla strategier för att komma ur det. De psykiska uttrycken är sådant som känslor av otillfredsställelse, inre spänningstillstånd, olust inför livet, tomhetskänslor osv. Jag vill använda anomi-begreppet som ett samhällsanalytiskt redskap. Jag tror t ex att man kan undersöka hur olika sociala skikt förhåller sig till en i stigande grad anomisk social verklighet.

Anomi är med andra ord motsatsen till ett socialt tillstånd där kollektiva gränstragningar formar barnens behov på ett enhetligt sätt och där individen utformar sin identitet i en kollektiv tradition. För inte så länge sedan utgjorde familjen ändå något av en sådan enhetlig socialisationsmiljö, men det gör den inte längre av de skäl jag talade om nyss.

KRUT: Mycket av din syn på socialisationens kris överensstämmer med analyser vi gjort i KRUT. Men det finns risk för att du hamnar i "guldåldersmyter", i ett romantiskt tillbakablickande mot ett föregivet harmoniskt äldre socialt tillstånd, med fysisk närhet mellan människor och harmonisk överföring av normer från äldre till yngre.

DALE: När jag talar om "tradition" gör jag det för att vi ska förstå vad en "kris" är. Med en kris menar jag just ett sammanbrott för ett traditions-sammanhang som hållit samhället samman, även om detta förstås skedde genom att olika *sociala klasser* hölls samman.

Det betyder inte att det traditionssammanhanget måste vara eftersträvsvärt. Och framför allt finns det givetvis *ingen väg tillbaka*. Om man talar om "tradition" och "normer" utan att sätta in dem i ett historiskt och socialt perspektiv som jag försökt göra, då hamnar man helt fel. Då tror man lätt att det går att kräva rena attityd- eller normförändringar av människor, utan att de materiella förutsättningarna finns. När det gäller skolan är det klart att vi måste utgå från den situation vi faktiskt befinner oss i och inte tro att



"Både barn och vuxna förlorar möjligheten att se någon ändamålsenlighet i vad de gör"

Foto: Bertil Hagert/Bildhuset

vi kan åstadkomma moraliska attitydförändringar hur som helst.

Få möjligheter till ändamålsenlig handling

KRUT: Men du menar att anomin breder ut sig i skolan?

DALE: Ja, de normkonflikter och den normkris som är resultatet av hur barnen socialiserar i familjen och av marknaden tränger naturligtvis in i skolan, eftersom de utgör just villkor för vad som händer där. Risken är att skolan får ägna mycket tid till att arbeta med det slaget av konflikter. Men det betyder ju inte att vi kan låtsas som om de här störningarna hos barnen inte finns där. Men vi måste veta i vilken situation vi befinner oss. Jag skulle alltså vilja beskriva den så att anomin breder ut sig i skolan. Både barn och vuxna förlorar möjligheten att se någon ändamålsenlighet i vad de gör, själva handlandet blir ändamålslost. Framtiden existerar inte, istället väntar en allt hårdare konkurrens eller arbetslöshet. Det är detta som är skolans problem och det som ligger bakom de motivationskriser vi möter: att allt fler elever inte ser någon strategisk poäng i att vara i skolan. Sådana motivationsproblem kan vi inte "lösa" med pedagogiska knep, och den insikten gäller inte minst för "alternativ" pedagogik.

KRUT: Om vi skulle komma tillbaka till auktoritetens problem i ljuset av vad du nu har sagt. I Sverige är nu på väg en våg av kritik mot "eftergivenhet", precis som i USA där sedan flera år

skoldebatten dominerats av attacker på lärarnas "permissiveness" och krav på ordning och reda och fasta kunskaper. Man vill sätta auktoriteten i högsätet. Vad vi tyckt är nödvändigt att insistera på är att det helt avgörande är hur auktoriteten används. De som i Sverige nu – liksom i USA – hyllar auktoriteten undviker i regel nästan medvetet den frågan därför att de med auktoritet egentligen bara menar en traditionell lärarroll och en traditionell katederundervisning. Allt annat anklagar de för att vara ett uppgivande av auktoriteten.

Vi tycker att du när du lanserats som "mannen som bytte sida" eller som kastat "alternativpedagogiken i papperskorgen" har utnyttjats i det här slaget av billiga kampanjer. Vad man har varit ute efter är att misstänkliggöra alla försök att bedriva något annat än traditionell undervisning. För det första är det okunnigt. Några av de "alternativpedagogiska" ansatser som blivit kvar efter den alternativpedagogiska vågen i början av 70-talet har ju i ovanligt hög grad försökt hitta goda kommunikationsmönster i undervisningen – dvs skapat en god ordning – och mer än andra brottats med auktoritetens problem. Vi tänker t ex på Freinet-rörelsen i Sverige eller de mera utvecklade projektförsök som förekommit (se KRUT 15). Att göra sig av med de erfarenheterna innebär naturligtvis bara att ta flera steg tillbaka.

Bort från metodfixeringen

För det andra är det också farligt därför att det innebär att ställa upp en ofruktbar och felaktig

”Vad jag velat varna för är att lärarna nu, i en situation de har svårt att förstå, reagerar med eftergivenhet – men en sådan eftergivenhet är givetvis inte orsak till problemen i skolan.”

motsatsställning mellan pedagogiska metoder. Större delen av den alternativpedagogiska diskussionen i början av 70-talet var just metodfixerad, som om det gällde att byta ut gammalmodiga och felaktiga metoder mot nya så skulle problemen lösa sig. Ett utslag av den metodfixeringen var att man trodde sig kunna ”tillämpa” t ex Freire i den svenska skolan utan att ta hänsyn till skillnaderna mellan de brasilianska lantarbetarnas verklighet, där Freires idéer formulerades, och vår egen. På samma sätt har den statligt regisserade reformpedagogiken varit formfixerad, som t ex i den sedan flera år helt sönderkritiserade dialogpedagogiken. Men vad vi nu fått med de senaste årens reaktion inom skoldebatten är en ny metodfixering, men med omvända förtecken. Det kan bara innebära att de lärare som låter sig luras av det slaget av argumentation hamnar i nya återvändsgränder. Nu heter det att betyg, katederundervisning, ”kunskafer”, nivågruppering och vad det kan vara är bra – men man diskuterar inte villkoren för undervisningen eller innehållet i den och man närmar sig inte frågan om arbetsformer som en del av en sådan innehållsproblematisering. Det är att uppmana lärarna till blindhet och dumhet.

DALE: För det första vill jag säga att en diskussion som går ut på att lösningen på inlärningsproblemen i skolan ligger i att disciplin eller auktoritet ”återinförs” – eller hur nu de här debattörerna ser det – helt och hållet missat det väsentliga. Den kris vi befinner oss i har inte att göra med att de flesta lärare skulle ha givit upp sin auktoritet eller liknande, utan med att själva samhällsutvecklingen skapar auktoritetskriser och att skolan får känna av dem. Vad jag velat varna för är att lärare nu, i en komplicerad situation som de har svårt att begripa sig på och handskas med, reagerar med eftergivenhet – med att ge efter på kraven på att läroprocesser ska äga rum i skolan för alla barn. Däremot är en sådan eftergivenhet naturligtvis inte orsak till att vi har problem i skolan.

För det andra har jag inte velat bidra till en diskussion som går ut på att alternativ pedagogik skulle vara sämre än annan. I undertiteln till min bok står ”alternativ pedagogik” inom citations-tecken. Vad jag vill kritisera är föreställningen att

det skulle finnas en ”alternativ” pedagogik i betydelsen av en pedagogik som löser eller slipper undan grundläggande problem i undervisningen som skapas av samhällsutvecklingen. Men det samma gäller förstås ”traditionell” pedagogik.

Jag håller helt med om det ni sa om metodfixering. Att tro att pedagogiska metoder utgör lösningen på problem i skolan är farligt, därför att det innebär en bristande verklighetsförankring. Det är det mål man har för undervisningen tillsammans med de villkor som finns för den som avgör vilka metoder som är bra eller dåliga. Vad jag har velat kritisera är just tendenser till metodfixering som var så tydliga i den alternativpedagogiska diskussionen i början av 70-talet. De tendenserna är förstås minst lika starka hos den traditionella undervisningens förespråkare.

Utgå från de problem som faktiskt finns

Vad vi behöver är pedagogiska strategier som utgår från de sociologiskt olika villkor som finns för undervisningen i olika skolor. Här finns inga allmänna recept: vad som är bra i ett fall behöver inte vara det i ett annat och tvärtom. Jag förespråkar en metodisk pluralism där man utgår från de problem som faktiskt finns. Men till den verklighetsförankringen måste också höra en realistisk bedömning av vad som är möjligt att åstadkomma inom den skola vi har och med de begränsningar den innebär.

Jag skulle här vilja återkomma till det dåliga samvetet vi talade om i början. Det hängde inte bara samman med en vilja att önska bort auktoritetsrelationerna. Många förändringsinriktade lärare vill inte vara med om att deras undervisning alls skulle ha de vanliga negativa effekterna – som att sortera barnen, skapa motivationsproblem för arbetarbarnen osv. De inser inte att det i det här samhället och i den skola vi faktiskt har inte går att bedriva en undervisning som helt undviker sådana effekter. Att tro det är idealistiskt. Istället måste man lära sig hitta framkomliga vägar i undervisningen trots att den delvis får sådana resultat.

KRUT: Vi har använt begreppet **dubbelkvalificering** (se KRUT 4) för det du nu talar om: att en ”progressiv” undervisning också måste sortera eleverna och kvalificera dem för det samhälle som faktiskt existerar – bland annat därför att allt annat vore att lura dem. Men frågan är vad man lär barnen **samtidigt och därutöver**, för undervisningen är inte uttömd i och med detta. Det är självklart att barnen ska lära sig skriva till exempel. Däremot är det långt ifrån självklart att det

måste ske på ett bestämt sätt. En skrivträning kan t ex försöka undvika att många barn uppfattar det skrivna språket som någonting främmande.

Men för att återkomma till auktoritetens problem: du har också varnat för en undervisningssituation där auktoritetsförhållandena är oklara för barnen?

Oklara auktoritetsförhållanden och social sortering

DALE: Jo, och det har att göra med sorteringen i skolan. Det är funktionellt, kan man säga, att de "dåliga" eleverna eliminerar sig själva istället för att öppet sorteras ut. Det sker till exempel genom att de lär sig att de är dumma. Därigenom lär de sig också att de som lyckas där de själva misslyckas också har rätt att bestämma över dem i yrkessammanhang senare i livet.

Men sorteringen är ett känsligt politiskt problem och kan inte bli alltför öppen utan att undergräva trovärdigheten i föreställningen om en skola för alla.

Här kan oklara auktoritetsförhållanden i undervisningen underlätta en smidig sortering. Vi vet ju att arbetarbarn har svårare än medelklassbarn att orientera sig i en situation där det är oklart vad som förväntas av dem. I en sådan undervisning kan det bli så att de väljer bort sig själva, utan att ens få klart för sig vilka krav de inte uppfyller i konkurrensen. Utstötningen blir osynliggjord och individualiserad.

KRUT: Man kan räkna med att behovet att sortera eleverna i nya former kommer att öka nu när skolan blir alltmer av förvaringsplats. En väg är förstås en öppen differentiering, som det åter börjar finnas viss öppen opinion för i Sverige. En annan är de "mjukare" former du talar om.

Du har också velat varna för att alternativpedagogiska idéer kan komma till användning för att legitimerå sådana "mjuka" former för sortering och det är förstås en varning som det finns all anledning att instämma i.

Men det gör ju inte de alternativpedagogiska idéerna sämre för det. "Projekt"-beteckningen t ex används som lösenord för allt möjligt som inte liknar den traditionella undervisningen. I dåliga fall kan sådana "projekt" eller "temastudier" eller vad det kan vara givetvis fungera som nya metoder för sortering av eleverna, där "besvärliga" elever har full frihet att ingenting alls lära sig.

Men så finns också exempel på väl genomtänkta projektansatser, där den avancerade projektdiskussionen utnyttjats i försök som anpassats efter de lokala förutsättningarna. I den situatio-

"Vad vi behöver är pedagogiska strategier som utgår från de socialt olika villkoren för undervisningen på olika skolor."

nen är det föga meningsfullt att som i den vulgära skoldebatten vända sig mot själva projektmetoden.

Bort från en auktoritär disciplin

I den svenska debatten har du också använts för att göra disciplinen hedervärd. Och med disciplin har man menat att få ungarna tysta och stilla i bänkarna. Det här har tillhört den vulgära skoldebatt där ditt namn fått figurera. I din bok säger du polemiskt att det inte är för mycket disciplin i ungdomsskolan, utan för lite. Men om vi läst dig riktigt så menar du med disciplin inte blinda former för maktutövning, utan något som har just med kommunikationsformerna i undervisningen att göra?

DALE: Något allmänt tal om disciplin vill jag inte vara med om. Jag använder begreppet för en organisering av kommunikationen i klassrummet. Brist på sådan organisering tror jag ofta innebär två saker. Antingen säger man indirekt till de elever som inte koncentrerar sig eller håller sig utanför själva undervisningen att de inte behöver vara med därför att de är så besvärliga eller så pass dumma att det ändå inte tjänar något till för deras del. Eller så säger man indirekt att det man sysslar med i själva verket är dumt och inte värt att ta på allvar. Båda sakerna är helt destruktiva.

KRUT: Men hur skiljer sig den disciplin du talar om från en destruktiv disciplin som skapar nedtystade elever?

Dale: Den klassiska disciplineringen är destruktiv av flera skäl. Först och främst är den knuten till underdånighet, till en hierarkiskt ordnad kommunikationsstruktur där all kommunikation ska gå i riktning mot läraren. Själva poängen är att bryta ner all kommunikation mellan eleverna och det är inte ägnat att förvåna att motståndet mot den klassiska disciplineringen just bygger på en informell kontakt mellan de förtryckta. Den disciplinering jag talar om ska bland annat ha till uppgift att bygga upp kommunikationsformer mellan eleverna. Jag tänker på sådant som att alla ska ha rätt att yttra sig och bli lyssnade till, tagna på allvar. Det går inte om några elever dominerar eller om det aldrig är tyst i klassrummet.

”Klassisk disciplinering är knuten till underdanighet... själva poängen är att bryta ner kommunikationen mellan eleverna.”

För det andra har den klassiska disciplineringen alltid varit knuten till fruktan: fruktan att inte lyckas, att befinnas otillräcklig, att värderas och jämföras med andra. Den har då i själva verket gått ut på att vissa elever ska hålla sig tysta och stilla så att andra kan lyckas och nå framgång. Den har varit en disciplinering till tystnad.

Men om man som lärare vill motarbeta sådana effekter av undervisningen, då måste man garantera att kommunikationen inom klassen fungerar. Här körde jag fast i början som lärare med mina goda avsikter att vara anti-auktoritär. Vidare menar jag att en ordning i klassrummet ändå är förutsättningen för att några ganska elementära, men ändå mycket viktiga ting kan ske: som att skriva, koncentrera sig på en text osv.

Utrymme för erfarenheter

KRUT: När vi talar om auktoriteten i undervisningen och om hur den ska användas, finns det en annan aspekt som vi tycker bör komma med. Det är inte säkert att en stark auktoritetsstruktur i klassrummet gör att undervisningen fungerar. Om läraren satsat allt på att en stark auktoritetsstruktur är bra och ändå ”misslyckas”, dvs barnen blir tysta, uppvisar inlärningsblockeringar osv, då vet läraren inte vad han ska företa sig eftersom han valt bort möjligheten till en mer experimenterande undervisning.

Med frågan hur auktoriteten används hänger också samman din syn på rationalitet, som vi undrar lite över. Om vi tar Tvind, Hassela eller Makarenko som exempel – och det är exempel som du anför som positiva – då kan man säga att de representerar en någorlunda enhetlig syn på rationalitet, vad vi skulle kunna kalla målrationalitet. Dvs att målet för läroprocessen är helt och hållet uppställt på förhand, antingen det nu är att eleverna ska bli goda marxist-leninister eller att de ska lära sig huvudstäderna i Europa utantill. Att komma fram till det målet blir då mest en teknisk fråga om hur man gör det på mest effektiva sätt. Här kan man säga att de vetenskapliga medarbetarna i Glockseeskolan (se KRUT 11) pekar ut en problematik som kommer bort i ett sådant perspektiv. De menar att barn nuförtiden

är överstimulerade, att de bär på mängder av obearbetad information som de fått genom media och annat och som på ett helt omedvetet plan kan vara både ångestskapande och verka blockerande för inlärningsprocesser. En uppgift i undervisningen blir, menar de, att ge utrymme för bearbetning av sådana erfarenheter. Men om allting som ska hända i undervisningen är bestämt på förhand av läraren eller kursplanerna eller vad det kan vara, då blir inget sådant utrymme kvar.

För oss är det intressant att du, som gör ungefär samma sociala analys av bakgrunden till skolans kris som Glocksee-sociologerna, ändå kommer fram till så helt annorlunda praktiska slutsatser. När du talar om anomi, ligger det väldigt nära det som de sedan mitten av sjuttioalet kallar för ”den nya socialisationstypen” – ungar som är narcissistiska, som inte internaliserat klara gränsdragande normer utan som har överdrivna föreställningar om sin egen allmakt. Själva begreppet ”anomi” användes f.ö. av Oskar Negt i den diskussion vi publicerade i vårt nummer om Glocksee (KRUT 11, s 54).

Förening rationalitet och sinnlighet

DALE: Det viktigaste i min bok är att jag försöker bryta ner åtskillnaden mellan rationalitet och sinnlighet. Jag menar att intelligensbegreppet måste knytas till förmågan att känna och erfara i vid mening. Rationalitet är en *ändamålsenlighet* i själva läro- eller arbetsprocessen, så att man kan se meningen med det man gör. Arbetet måste ha ett ”bruksvärde”, en mening i sig självt och inte bara utanför.

Då måste också kroppsliga förhållningssätt till omvärlden bli en del av ”meningen” och inte avskiljas från vad som förnuftsmässigt är målet för verksamheten. Det är hela människan som handlar och hela hennes person måste vara närvarande i handlingen. Kroppens betydelse är ju mycket märkbar t ex i ett klassrum: det är viktigt att det man säger verbalt hänger samman med det som kroppen säger, att det inte blir dubbla budskap.

Men rationalitet i den här meningen kan bara utvecklas kollektivt, i en miljö tillsammans med andra, och det är där jag vill tala om ”disciplin” men då i en positiv mening. ”Disciplin” är ett sätt att organisera själva *processen* när man arbetar eller lär sig saker, så att man har respekt för andra och så att det man gör är seriöst. Att det är seriöst betyder inte att där inte kan finnas plats för lek eller fantasi, men att man tar det man gör på allvar och ser en mening i det.

Jag nämner Tvindskolorna och Hassela eftersom jag uppfattar själva livsformen där som ratio-

nell i en god mening. Vad som händer är begrippligt för alla. Avsikten med arbetet och läroprocesserna är tydliga för alla just genom att det är kollektiva miljöer, där personerna inte minst befinner sig i fysisk närhet till varandra.

När det gäller Glockseeskolan, så vill jag först understryka att jag är glad över att det existerar ett sådant experiment – just därför att vi kan lära oss mycket därifrån. Jag tänker då bland annat på analyserna av sådant som effekterna av en taylorisering av undervisningen av det slag jag nämnde i början eller sådant som rör hur elevernas vardagserfarenheter förhåller sig till de begrepp som kunskapsförmedlingen måste bygga på osv. Däremot tror jag inte att deras slutsatser är nödvändiga, alltså att det inte skulle gå att nå framgång med målrationella läroprocesser och att undervisningen därför måste ordnas på ett annat sätt. Jag tycker också att Glocksee-sociologerna är alltför beroende av Freud. Psykoanalysen är ett bra redskap när det gäller att förstå människan i det kapitalistiska samhället, men gör det svårt att hitta ett alternativ.

Pedagogiska universalmodeller finns inte

Men när det gäller både Tvind, Hassela och Glocksee, tror jag det är oerhört viktigt att vi inte flyttar över deras pedagogiska praktik till vanliga skolan som modeller. De existerar alla under speciella sociala villkor och går inte att "tillämpa" i andra situationer utan att man tar hänsyn till skillnaderna därvidlag. Glocksees pedagogik bygger ju t ex på en upplösning av på förhand uppgjorda tidsscheman och ämnesindelningar och det skulle nog snart leda in i rena återvändsgränder om detta överfördes till den vanliga skolan.

KRUT: Vi är också skeptiska till mycket av Glocksee-programmet – bland annat det slags erbjudande-pedagogik som tycks praktiseras – men vi ser en viktig poäng i deras intresse för inlärningsblockeringar och erfarenhetsbearbetning och där tycker vi att "målrationella" pedagogiker har en svag punkt. F.ö. menar ju Glocksee-folket också att deras experiment framför allt ska kunna ge erfarenheter som är användbara i den vanliga folkskolan – inte att deras program ska "överföras" som modell.

Men när vi talar om hur pedagogiska experimentskolor som existerar på bestämda villkor kan användas som allmänna pedagogiska modeller, då är Hassela betydligt intressantare. Både i traditionellt konservativa och i "nykonservativa" opinioner lyfts Hassela gärna upp till samhällspedagogiskt exempel – och det är riskabelt. Låt oss precisera för att inte bli missförstådda: Den pedagogik som bedrivs i institutionell form

”Rationalitet är en ändamålsenlighet i själva arbetsprocessen... Arbetet har ett ”bruksvärde” en mening i sig självt.”

på Hasselakollektiven existerar under särskilda betingelser. Lärare och elever bor tillsammans i fysisk närhet och ganska avskilda från världen i övrigt. Man upprättar en nära kontakt. De normer man vill bygga upp förmedlas i ett mycket konkret och praktiskt sammanhang, t ex gemensamt fysiskt arbete. Straff och sanktioner kan omedelbart följas av närhet och ömhet; man tar ansvar för varandra osv. Gamla Hasselaelever talar också om kollektivet som "familjen" och ibland om lärarna som "föräldrar". Man har också en mycket stark auktoritetsstruktur. Med din terminologi skulle man kunna säga att det finns ett omedelbart och klart samband mellan vägledning, värdering och sanktion och att man har motsatsen till anonym "tredje-personskompetens".

Vi är inte så säkra på att sambandet är så klart, men bortsett från det vill vi varna för när det här slaget av pedagogik allmänngörs och "tillämpas" i andra sammanhang och under helt andra villkor.

Hur "bedriver" man t ex Hasselapedagogik tre timmar i veckan med besvärliga elever och elever som resten av tiden formas i helt andra sammanhang och av helt andra människor? Vi ska heller inte glömma att normkonflikterna i samhället och i skolan är av ett annat slag än de som finns i familjesocialisationen. Till en del är de alltid klassmässiga – i skolan t ex mellan medelklassskolan och arbetarbarn – och de normkonflikterna försvinner ju inte bara för att staten eller skolan som institution börjar "uppfostra" medborgarna eller barnen. Däremot kan de döljas den vägen.

Men både när det gäller Tvind och Hassela kommer vi tillbaka till de här "guldåldersmyterna" vi tycker man kan spåra i din bok och som vi talade om tidigare. I den intensiva danska diskussionen om Tvind under de senaste åren har en kritik riktad in sig just mot att man där utvecklat en konformistisk plikt moral kring arbetet och en syn på normer och normförmedling som – menar kritikerna – är personlighetskrympande och kollektivistisk i dålig mening: den enskildes behov utradas (se artikel s. 84 i det här numret). Hur det nu än är med den saken, så tycker vi du gör det lite för lätt för dig när du säger att Tvind och Hassela är exempel på pedagogisk praktik där rationalitet och sinnlighet ingått förening.

Erfarenheter och begrepp

DALE: Jag tvivlar också på den ganska långtgående erfarenhetspedagogik som man tycks tillämpa på Glocksee – alltså att all undervisning måste ta sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter och behov. Det är här den ryske psykologen Vygotsky har haft betydelse för mig. Enligt honom kan undervisningen också starta i begrepp och från utgångspunkter som inte är direkt begripliga utifrån barnens aktuella erfarenhetshorisont. De behöver heller inte vara "motiverade" för att kunna tillgodogöra sig alla kunskaper, utan kan lära sig sådant de först senare förstår fullt ut.

Jag tror att vi måste överskrida den Piaget-inriktade utvecklingspsykologi som varit förhärskande inom det mesta som gjorts inom progressiv pedagogik under det senaste decenniet. Ofta har Piagettraditionens företrädare hamnat i en position där de underkänner att de vuxnas instruktioner kan lära barn någonting. Enligt min mening är detta olyckligt: de vuxna och lärarna kan införa begrepp, lära barnen ett språk och ge struktur åt deras tänkande och läroprocesser:

KRUT: Men också på den här punkten har du blivit utnyttjad på ett ovanligt korkat sätt i den svenska debatten. Om vi förstått Vygotsky rätt så utgår hans resonemang här från problemet kring hur vardagserfarenheter hänger ihop med abstrakta begrepp. Eller med hans och din terminologi: hur vardagsbegrepp hänger ihop med vetenskapliga begrepp. Han varnar å ena sidan för "verbalism" – att barnens erfarenheter avskiljs från de kunskaper och begrepp de förväntas lära sig. Då blir undervisningen fragmentiserad, mer eller mindre obegriplig och i värsta fall helt destruktiv. Å andra sidan vill han undvika att läroprocesserna begränsas av vardagserfarenheterna och allrig når fram till begrepp som gör generaliseringar möjliga och som lagrar ackumulerad, "objektiv" kunskap om världen. Han menar att en sådan begränsning inte är nödvändig och skiljer sig då från Piaget-traditionen som bland annat hävdar att vissa förmågor till abstraktion inte utvecklas hos barnen förrän i bestämda åldrar. Du själv vänder dig också mot resonemang som går ut på att elevernas motivation är en förutsättning för att läroprocesser ska äga rum. Men problematiken rör alltså sambandet mellan vardagserfarenheter och begreppsinsläring. Just Vygotsky har också blivit en av inspiratörerna för den "erfarenhetspedagogik" (se KRUT 12) som utvecklas av Pedagogiska gruppen i Lund.

Skolan är abstrakt

Men i den svenska debatten har du – och genom dig Vygotsky – använts som vetenskaplig

legitimation för ett ganska kompakt ointresse eller förakt för just sådana frågeställningar. Man anklagar dem som intresserar sig för problemet för att vara "kunskapsnihilister" eller för att förneka att det finns objektiv kunskap om världen. Allt tal om elevernas erfarenheter och behov har man velat avfärda med att det skulle gå ut på att de som vill syssla med mopeder också får syssla med mopeder osv. Det är visserligen fråga om en riktigt fördummande och okunnig argumentation, men den är farlig därför att den underbygger en vanlig vanföreställning hos lärare: att kunskapsförmedling är en enkel process där "kunskaper" förflyttas från lärarens huvud till elevernas utan att någonting annat alls händer samtidigt. Den inbjuder också till den metodfixering vi talade om tidigare och till en okritisk föreställning om att de kunskaper man ska undervisa om är givna en gång för alla och inte behöver diskuteras.

Nu kan man också kritisera den sovjetpsykologi du lyfter fram – med Vygotsky och Leontiew i spetsen – ur andra aspekter. Kritikerna menar att den ofta leder in i ett undertryckande av barnens fantasi och ett förnekande av deras förmåga att uttrycka sina egna behov, och att den också växte fram som ett vetenskapliggörande av den unga sovjetstatens intresse av att forma barnen till lojala sovjetmedborgare. Men låt oss stanna vid "verbalismen". Du talar en hel del om den i din bok. Det är väl ändå den som dominerar i skolundervisningen? Skolan är inte alltför teoretisk, det kan man inte beskylla den för, men den är abstrakt.

DALE: Jo, det är klart att oerhört mycket av den kunskap som presenteras för eleverna är extremt avsondrad från vardagslivets erfarenheter och kunskaper. Den klyvnaden är destruktiv och en del av sorteringen i skolan, eftersom det framför allt är medelklassbarnen som accepterar att lära sig saker de inte alls begriper eller ser användningen av.

Det tjänar ju ingenting till att ropa på kunskap och auktoritet, så länge vi inte förändrar kunskapsbegreppet. Det är en ämneskritisk uppgift att utveckla begrepp i undervisningen som kan förmedla barnens vardagserfarenheter och skapa helheter.

Pedagogisk formalism som undervisningsteknologi

KRUT: När de som kräver "kunskaper" i Sverige blir pressade på vad de menar, då brukar de hänvisa till "traditionella skolkunskaper".

DALE: Det tror jag är en farlig inställning eftersom den uppmontrar en teknologisk syn på kun-

skap: om bara ungarna har fått i sig det och det, då kan vi vara lugna. Men detta utvecklar i sig självt inte alls sådant jag tror är helt avgörande: förmågan att tala, skriva, använda språket. Däremot vill jag samtidigt varna för ett förakt för små, enkla och vardagliga detaljer i kunskapsarbetet. Jag tänker på sådant som att i lugn och ro skriva ett stycke, koncentrera sig på en text, kanske återge en läxa – det verkar kanske inte märkvärdigt men är elementär träning som jag tror vi måste hålla fast vid.

KRUT: En tanke som dykt upp i högervägen inom svensk skoldebatt är att kursplanerna borde föreskriva in i minsta detalj vad som ska läras ut, så att all "eftergivenhet" – eller "flum" som det heter i Sverige – blir omöjligt.

DALE: Den innebär bara en ny form av undervisningsteknologi. Man kommer att köra helt fast om man börjar tänka i sådana banor, eftersom man inte övervinner några kunskapskriser den vägen. Det är en form för taylorisering av undervisningsprocessen. Däremot kan man den vägen säkert etablera en säker sortering av eleverna, eftersom det då blir helt rimligt att placera "dåliga" elever i särskilda klasser eller liknande. Då

behöver man inte intressera sig för de problem som är reella, de verkliga orsaker som finns bakom. Det innebär en säker form för reproduktion av klasskillnaderna inom skolan.

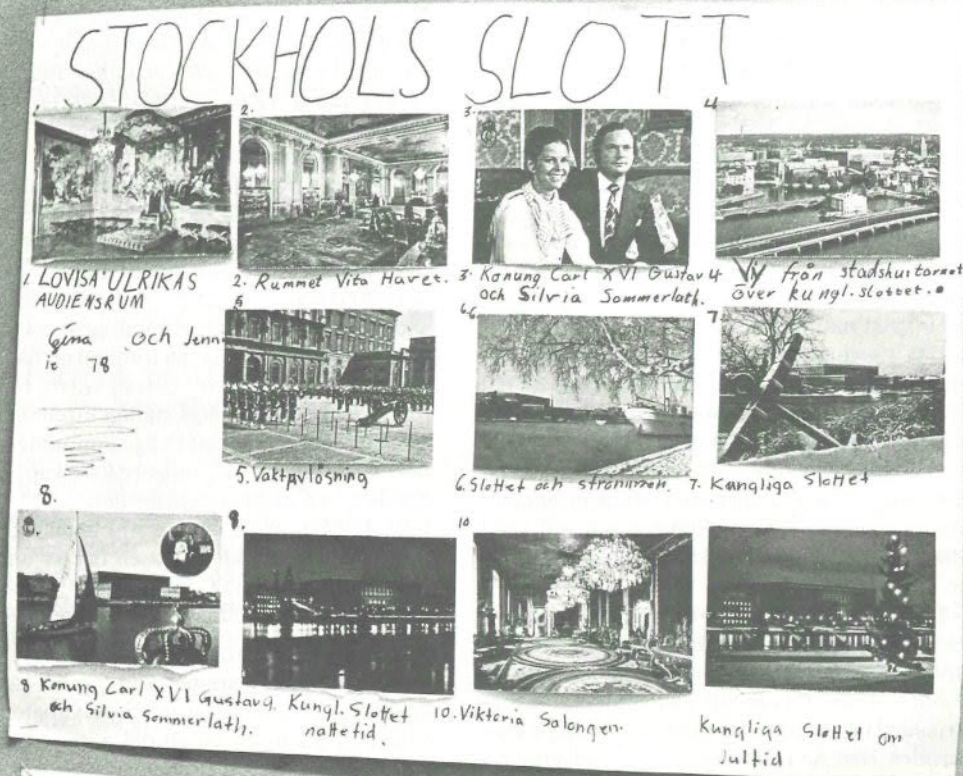
Här har vi mycket att lära oss av Glockseeförsoket – om hur en taylorisering av t ex tidsstrukturerna i undervisningen skapar inlärningsblockeringar.

KRUT: Begreppet "den dolda läroplanen" syftar på den "dolda" inläring som sker vid sidan av den som den officiella läroplanen talar om. Men de som i Sverige nu ropar på "fasta kunskaper" vill inte ens höra talas om begreppet "dold läroplan". Hur ser du på det?

Sociologisk fantasi och projektundervisning

DALE: Det visar ju bara hur väsentligt det är att kunskap om den dolda läroplanen får en plats inom lärarutbildningen. Ju mer man som lärare vet om vad som faktiskt händer inne i klassrummet och om skolans roll i samhället, desto större förutsättningar har man att göra något vettigt i undervisningen.

Jag tror att det slaget av kunskap – tillsammans med ämneskunskaper – är en förutsättning för att



”*Sociologisk fantasi är en förmåga att binda samman vardagserfarenheter med begrepp, att utifrån enstaka exempel utveckla kunskap om samhällsliga helheter.*”

utveckla vad jag med Oskar Negt vill kalla för **sociologisk fantasi** i undervisningen. Med sociologisk fantasi menar jag en förmåga att binda samman vardagserfarenheter med begrepp, att utifrån enstaka exempel utveckla kunskap om samhällsliga helheter. Det är en förmåga som gör det möjligt att motverka ämnesfragmentisering och verbalism.

KRUT: När du talar om sociologisk fantasi, finns det kanske anledning att komma in på din kritik av projektarbete – sociologisk fantasi är ju ett centralt begrepp i diskussionen om t ex problemorienterad undervisning.

DALE: Jo, och jag tror säkert att projektarbete kan vara ett sätt att utveckla sociologisk fantasi på. Däremot finns det inga garantier för det, givetvis. Inom ungdomsskolan kan jag tänka mig att projektorganiserat arbete kunde användas som ett sätt att överbrygga gränserna mellan olika ämnesområden och att skapa helheter i läroprocessen. Det fordrar erfarenheter av hur det går till och både ett genomtänkt syfte med arbetet och en genomtänkt organisering av det. Använda på ett bra sätt kunde projektstudier t ex användas för att på varje enskild skola lagra kunskap om lokala ekonomiska, sociala och kulturella förhållanden.

Däremot finns det – som vi tidigare var inne på – stor risk för att projektarbete kan användas som ny form för sortering av eleverna, där barnen har möjlighet att välja sig bort från viktiga kunskaper osv.

KRUT: En skillnad man sällan har klar för sig i den svenska debatten om projektarbete är den mellan ungdomsskolan å ena sidan – där projektarbete i strikt mening fö är mycket sällsynta – och å andra sidan universiteten och andra vuxenutbildningar. Dina erfarenheter från projektstudier härstammar från universitet och din kritik gäller också den roll projekt kan spela och spelar där.

DALE: Jag är motståndare till att man projektorganiserar den inledande grundutbildningen på en universitetsinstitution som den där jag arbetar. Det är oerhört viktigt att alla studenter till att börja med får en grundläggande kunskap på olika områden som är relevanta för den disciplin vi arbetar med och med projektorganiserad grundutbildning finns inget sätt att garantera den kun-

skapen.

Min uppfattning är att projekt på universitetets grundnivå lätt leder in i en fragmentisering av kunskapen. De enskilda studenterna har svårt att överblicka det ämnesområde de förväntas behärska. De enskilda projekten riskerar att bli enkla avskrivningar av kunskap andra utvecklat. Många har svårt att förstå i vilket övergripande kunskapssammanhang deras insatser ingår och de slutar med att intressera sig för vad andra grupper sysslar med.

Sociologiskt perspektiv på motivation

Det är detta jag kallat ”motivationskriser”, men med det menar jag inte först och främst ett psykologiskt fenomen. En institution bidrar själv till att skapa betingelserna för att studerna uppfattas som motiverade av varje student.

Det bör den göra genom att bygga upp en ämneskritisk tradition, där tidigare kunskap kan motivera att ny kunskap utvecklas. Då måste institutionen garantera att vetenskapliga begrepp utvecklas utifrån vilka en ständig nyorientering kan ske. Det är viktigt för oss t ex att alla studenter läser grundläggande klassiska texter inom sociologin. På så sätt menar jag att motivationen bör ses sociologiskt, som ett socialt fenomen inom en institutionell praxis, och inte som ett individualpsykologiskt. Det är också först när studenterna vet vilka centrala begrepp de måste orientera sig i förhållande till som de kan pröva sina egna livserfarenheter mot dem. Därför är menar jag, en ämnestradition en förutsättning för att studenterna och lärarna ska kunna utveckla den sociologiska fantasi jag talade om tidigare.

Mycket av den forskning som nu går under benämningen ”projekt” på universiteten är i själva verket ett slags uppdragsforskning, där tidsbegränsade anslag, på förhand givna formuleringar av ”problemen” och så vidare förvandlar forskningen till ett slags statligt utredande. På så sätt blir det omöjligt att bygga upp ämnestraditioner, ackumulering av tidigare kunskap, och man hamnar i en okritisk teorilöshet.

KRUT: Men detta hindrar väl ändå inte att begränsade projekt kan vara en del av universitetens grundutbildning, förutsatt att de ingår i en helhet som garanteras av institutionen?

DALE: Nej, i och för sig inte. Men då måste den garantin finnas. Däremot kan jag väl tänka mig projekt på högre nivåer inom universitetsutbildningen. De kan då bli en del av en ständig nyorientering inom vetenskapen och disciplinen. Över huvud taget tror jag det är viktigt att få till stånd en ämneskritisk levande diskussionsmiljö

på institutionerna. En sådan miljö är den främsta garantin för att utbildningens innehåll har en hög kvalitet.

KRUT: Hur ser du på andra vuxenutbildningar när det gäller projektorienterad undervisning?

DALE: Jag har sällan sett exempel på väl fungerande projektundervisning. Däremot är det viktigt att inte föra en allmän diskussion om projektarbetets välsignelser eller dåliga sidor, utan undersöka vad man har att vinna av det på olika utbildningsinstitutioner. Jag tyckte t ex att det program som Gunnar Sundgren skisserade i KRUT 15 verkade mycket rimligt.

KRUT: Din kritik mot projektarbete gäller bland annat Knud Illeris formulering av grundvalarna för problemorienterade studier?

Undervisning som framställning

DALE: Ja, och det har att göra med att han enligt min mening har fastnat i ett individualpsykologiskt perspektiv på motivationen, där det viktigaste blir att varje enskild students motivation föreligger. På så sätt menar jag att han missar den anknytning av motivationen till själva institutionen och dess miljö som jag betonar. Just därför blir han också alltför inriktad mot **produktionen** av kunskap inom projektgrupperna och får inte någon riktig plats för de begrepp som jag anser att institutionen ska låta stå i centrum för kunskapsorienteringen. Det blir ingen plats för undervisning som **framställning** av tidigare producerad kunskap. Framställningen kommer bara in som eventuell slutprodukt i projekten.

Om inte undervisning också alltid får vara framställning av begrepp och resultat, så förlorar man möjligheten att förhålla sig kritisk till det slags kunskap som institutionen bygger upp sin undervisning på. Det är mycket viktigt att den kunskapen oavbrutet ifrågasätts, att studenterna och lärarna frågar sig vad det är för slags kunskap, vad den ska användas till osv. Men då måste den också **framställas** gång på gång.

KRUT: Vi tror att du gör Illeris orättvisa i din beskrivning. Hans krav på deltagarstyrning är t ex inte alls absolut. I sin första bok, **Problemo-orienterad och deltagarstyrd undervisning**, hade han med det därför att han då i den speciella universitetspolitiska situationen (ett nytt danskt universitetscentrum i Roskilde) ansåg deltagarstyrningen vara den enda garantin för att studiernas innehåll verkligen skulle bli annat än traditionellt. I en utveckling av Illeris perspektiv kan man tänka sig att deltagarstyrningen gäller för vissa moment i arbetet, men inte för andra, så att institutionen kan garantera en helhet i kunskapsmassan osv.

”*Om inte undervisningen också alltid får vara framställning av begrepp och resultat, så förlorar man möjligheten att förhålla sig kritisk*”

Hans syn på motivationsproblematiken är mer komplicerad. När han skrev sin första bok använde han sig av bland andra Piaget därför att denne då representerade ett alternativ till behavioristisk inlärningspsykologi. I centrum för Illeris intresse står nog ändå frågan om studenternas erfarenheter och ett slags imperativ: att varje undervisningsförlopp måste gå in i problematiken hur ”ämnet” förhåller sig till de erfarenheterna. Därmed menar han inte att läraren eller handledaren ska vika tillbaka inför studenternas aktuella motivation eller brist på motivation eller att institutionen inte ska ta ansvar för att studenterna konfronteras med etablerad kunskap.

”Mannen som bytte sida”

Vi har till sist en fråga till dig om hur du ser på din roll som offentlig person, som utbildningsdebattör. I Sverige har du ju ganska skamlöst lanserat som ”mannen som bytte sida” och som vill försvara traditionella undervisningsformer mot nya fördärliga idéer. För oss har det legat närmare till hands att uppfatta din kritik av den alternativpedagogiska diskussionen t ex som ett försök att **utveckla** ansatserna inom en kritisk progressiv tradition, som för vår del ändå härstammar från åren efter 1968?

DALE: Ja, jag ser det som en utveckling på vänstersidan. Frågan är bland annat hur långt debatten inom en bred vänsterrörelse räcker till, hur öppen den kan vara för reella problem och för en öppen diskussion av vad som händer med skolan, av villkoren för undervisningen och av möjligheter som finns. Här har jag velat bidra med en kritik av vår egen historia och det är viktigt att vi har utrymme för den kritiken.

I Norge har vi också en högervåg på väg inom skoldebatten. Kristelig Folkeparti talar om normer och värden, Høyre om att kunskapsnivån sjunker. Man kräver hårdare disciplinering, organisatorisk differentiering av eleverna, ”baskunskaper” osv. Jag tror det är viktigt att vi kan ge svar. Och då är det också viktigt att vi själva är klara över frågor som gäller auktoritet, kunskap, disciplin osv. Den diskussionen vill jag bidra till.

KRUT

KRUT ges ut av Föreningen Kritisk Utbildningstidskrift, som är obunden till partier och organisationer och består av redaktionsmedlemmarna. Som är:

Donald Broady, Kerstin Degermark, Göran Folin, Görel Hedtjärn, Lena Hellblom, Rut Hillarp, Elisabeth Lundquist, Lisa Månsson, Mikael Palme, Jan Swaling, Susanne Törneman, Brutus Östling

KRUT utkommer med 4 nummer om året. Helårsprenumeration 60 kr, lösnummerpris 15 kr. Postgiro 70 89 89-9.

Klara Norra Kyrkogata 26, 111 22 Sthlm.
Tel: 08-21 70 10.

Ansv. utgivare: Lisa Månsson

Layout och montage: redaktionen
Sättning och tryckning: Ordfront

© Redaktionen plus författarna

ISSN 0347-5409

Ordfront, Stockholm 1981

KRUT kontaktpersoner

Borås

Hans Berg
Getholmsg 29
502 55 Borås
Tel 033/11 00 54

Gävle

Ray Nordström
S Kopparslagargatan 46
802 21 Gävle
Tel 026/18 35 41

Göteborg

Bertil Gustafsson,
Pedagogiska Inst LHS
Fack, 431 20 Mölndal
Tel 031/87 80 00/311

Bo Ranman

Forsåkersgatan 47
431 33 Mölndal
Tel 031/87 10 79

Jönköping

Jan Håkan Hansson
Brahegatan 19
552 56 Jönköping
Tel 036/16 41 09

Linköping

Mats Sjöberg
Johannelundsv 17
582 58 Linköping
Tel 013/12 38 49

Luleå

Daniel Wiklund
Västra Parkgatan 13
951 36 Luleå
Tel 0920/292 38

Malmö/Lund

Kerstin Larsson
Illiongränd 86
223 71 Lund
Tel 046/13 11 28

Mora

Björn Pahlsson
Kruthornsvägen 7
792 00 Mora
Tel 0250/157 93

Mariestad

Leif Olin
Södra vägen 40
542 00 Mariestad
Tel 0501/157 57

Piteå

Lilian Andersson
Värdshusvägen 23
941 44 Piteå
Tel 0911/34695

Stockholm

Lena Hellblom
Sturevägen 1
181 33 Lidingö
Tel 08/767 71 27

Umeå

Katja Edfelt
Nydalavägen 24 c
902 35 Umeå
Tel 090-13 63 60

Umeå

Kerstin Hägg
Rödhaakevägen 12
902 37 Umeå
Tel 090/12 53 81

Uppsala

Märit Eriksson
Kantorsgatan 26, rum 411
754 24 Uppsala
Tel 018/10 45 30

Örebro

Christer Håkansson
Havrevägen 15
703 76
Örebro
Tel 019/22 60 23

Östersund

Anders Orrje
Snorres Väg 169
832 00 Frösön
Tel 063/436 82

VI BEHÖVER BLI FLERA

Att göra KRUT och få ut den är ett tidskrävande arbete.

Vill du komma med i arbetet?

Som ombuds försäljare, som kontaktperson, eller som medarbetare i någon temaredaktion – är du välkommen.

Vill du hjälpa till med punktinsatser i samband med utskick eller hjälpa till med det löpande kontorsarbetet? Vi är tacksamma för all hjälp vi kan få.

Ring eller skriv till oss.

KRUT-redaktionen



Varning för ny läromedelsutredning

Öckerö — skolan som satte segel

Vad händer på Tvind?

**Skolpionjär: man måste
bryta mot reglerna**

**KRUT, Klara Norra Kyrkogata 26, 111 22 Sth. Tel 08-21 70 10
4 nr/år, 60 kr/år GÄRNA STÖDPRENUMERATION pg 708989-9**