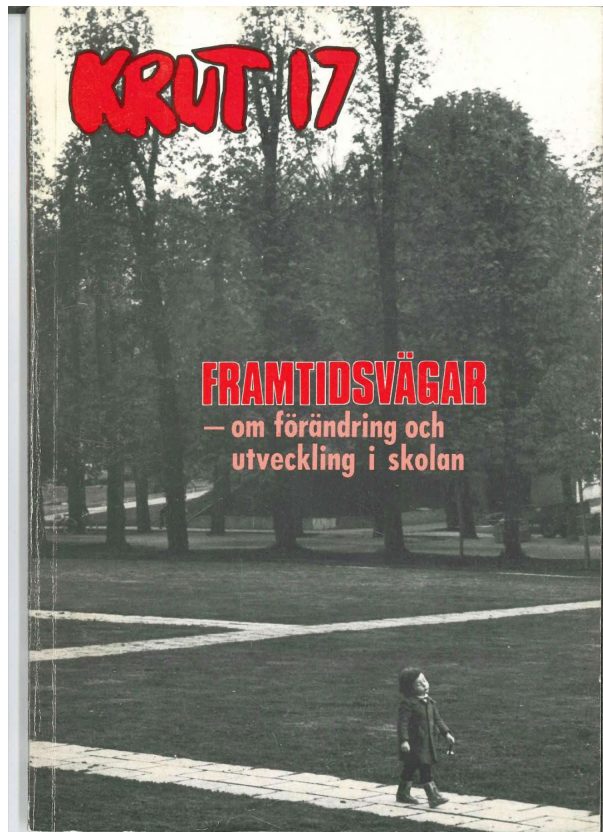


Faksimil

Kritisk utbildningstidskrift, årg. V., nr 17, 1979, 96 p.



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

Larmrapport om larmrapporter

Läraren och skolforskaren Lars Lundman har gjort en kritisk genomgång av 70-talets alla rapporter om lärarnas arbetsmiljö. Meningslösa rap-

porter produceras för stora summor och lanseras sedan stort i massmedia. Mikael Palme har läst Lundmans larmande rapport om rapporterna.

s 72

Drömmarna

– Vad lärde du dig som barn? Inte särskilt mycket, skolan tog det mesta av min tid.

Thorkild Thejsen skriver om erfarenheterna i

en sjunde klass när de arbetade med pubertet som ämne – och eleverna inte ville gå hem när det ringde.

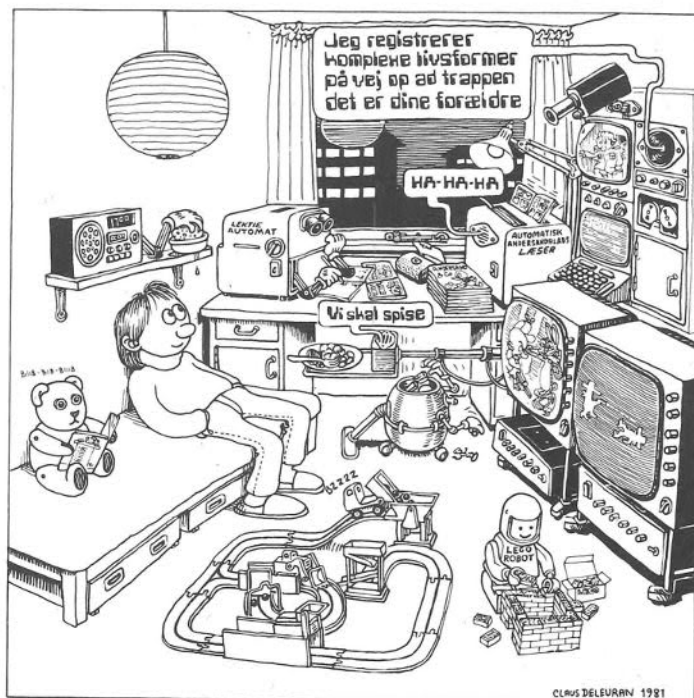
s 30

Spjutspets mot framtiden?

Kan forskningen användas på ett positivt sätt? Ulf P. Lundgren, pedagogikprofessor på Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, berättar i en intervju om skolforskning, planeringsmyter och om progressivismens betydelse som planeringsideologi. Han tar också upp frågor kring

framtidens nya differentieringsformer och den "tunga" teknologins intrång på skolorna – dvs det ökade utnyttjandet av avancerad teknisk apparatur, intern-TV m m som verkar vara på väg.

s 46



Varning för nya läromedelsutredningen

Betänkanudet från Utredningen om läromedelsmarknaden (ULÄ) har det varit alldeles för tyst om, skriver pedagogikprofessorerna Ulf P. Lundgren och Erik Wallin. Går utredningens förslag igenom blir det "fritt" fram för marknadskrafterna.

s 66

Redaktionellt

Ulf P Lundgren berättar i en intervju i det här numret av KRUT om hur man från politiskt håll ser förändring inom skolan som identiskt med statliga reformer. För utbildningsplanerna har förändring varit lika med "utvecklingsarbete", försök, utvärdering.

Inför de anspråken på betydelsemonopol finns det anledning att peka på en annan form av utbildningspolitik, som varit mer genomgripande även om den inte varit synlig som utbildningspolitik. Alldeles uppenbart har de mest verkningsfulla förändringarna varit av ett annat slag: ungdomens isolering som särskild livsperiod, lösgjord från vuxna och produktiva sammanhang, ungdomskulturens framväxt, sönderbrutna yrkestraditioner och uttunningen av jobbets innehåll, urbaniseringen och uppkomsten av förortsmiljöer, omflyttningen från norr till söder och nedläggningen av hela landsändar, centraliseringen inom industrin och näringslivet, den ökade varukonsumtionen, slöseriet med jordens resurser och det öppet visade föraktet för miljön och naturen, utbyggnaden av skol-, social- och sjukhusväsendet och av "barnomsorgen", familjeinstitutionens förändring och förminskning som social enhet, TV:s införande, bilarnas utbredning, den ökade ungdomsarbetslösheten...

Och de statliga reformerna har mest i efterhand gjort vad den sociala utvecklingen förvandlat till en nödvändighet för planerna. Nu räknas denna **dolda utbildningspolitik** inte till vad man från statligt håll i regel menar med reformer.

Är det kanske så att vi bedrivit utbildningspolitik på fel område? I det här numret av KRUT publicerar vi artiklar i anslutning till temat "förändring" och "utveckling". Ulf P Lundgren diskuterar hur nya former av sorteringsmekanismer kan bli resultatet av att skolan alltmer skall fylla både en sorterings- och en förvaringsfunktion. Fritiden och idrotten kan i framtiden bli en stor avläkningsmöjlighet för de elever som inte längre har något att vänta på arbetsmarknaden.

Erling Lars Dale vill visa hur samhällsförändringarna ger upphov till normkriser. Dessa slår igenom i skolan och skapar nya villkor för undervisningen. Dale menar att man inte kan bortse från att lärarna och eleverna möter varandra under bestämda villkor i skolan. Han vill bland an-

nat betona lärarens auktoritet och utgå från den och inte från naiva eller idealistiska föreställningar om vad som är möjligt att göra.

Thorkild Thejsen använder sig av lärarauktori-teten på olika sätt. Han berättar i sin artikel om *drömmarna*, om de behov och intressen eleverna i hans klass är tvungna att förtränga under hans ledarskap som lärare. Det blir outhärdligt och skapar blockeringar och han bestämmer att "Pubertet" skall bli deras ämne...

Marianne Kärre skriver om hur Asta Håkanson – pionjär i Sverige för en arbetets pedagogik – i sitt förändringsarbete utgick från sin tilltro till barnens förmåga. Hon hittade sina egna vägar, utan att snegla på vad beslutsfattare och planerare skulle säga.

Hans Berg beskriver hur det kan te sig när man startar en ny högstadieskola och hoppas att denna gång så... De traditionella partipolitiska indelningarna på en vänster- och högskala räcker inte längre till, menar Berg. Andra motsättningar blir viktigare, inte minst på det lokala planet – och i skolan.

Ett exempel på konkret "förändringsarbete" som nått viss ryktbarhet inom offentligheten är det så kallade Öckerö-projektet. Försöken att förändra undervisningen på Brattebergsskolan utanför Öckerö står inför en rad konkreta – men inte tillfälliga problem. Skoldebatten tycks där- emot i regel fungera så att man inte intresserar sig för de erfarenheterna, istället är man mer intresserad av att använda Öckerö som slagträ, som någonting man antingen ska tycka oreserverat bra om eller helt ta avstånd från.

I det sammanhanget kan det vara värt att understryka vad Erling Lars Dale säger i det här numret – att all framgångsrik pedagogik måste utgå ifrån de socialt olika villkoren för undervisningen på olika skolor (jmf också presentationen av det s k SOL-projektet i KRUT 13).

Det här numret av KRUT är det sista för året, beroende på att vi dras med en försening. Nästa nummer kommer vid terminsstarten i augusti och handlar om LTG och läsinläring. I redaktionen för det här numret har ingått Rolf Paulin, Lena Hellbom, Mikael Palme, Rut Hillarp och Brutus Östling.

från den
ställning-

arauktori-
artikel om
eleverna
der hans
rdligt och
r att "Pu-

Håkans-
dagogik-
tilltro till
na vägar,
n planera-

g när man
s att den-
ska indel-
la räcker
sättningar
anet- och

gsarbete"
gheten är
söken att
rgsskolan
eta - men
ycks där-
esserar sig
ner intres-
gträ, som
reserverat

ärt att un-
i det här
gik måste
undervis-
entationen

a för året,
ing. Nästa
ugusti och
daktionen
ulin, Lena
och Brutus

H/MP/BÖ



Foto Sven Oredson/Bildhuset

Marianne Kärre*

Asta, 78: Man måste bryta mot reglerna

Befria dig från läroböcker, teknik och teorier – det är goda råd från en lärarpionjär till unga lärare i dag. Visst kan lärare förändra något.

Om hon/han vågar försöka. Lågstadie läraren Asta Håkansson, 78 år idag, har gjort det. Hon tog parti för de fattigaste barnen i skolan – sådana som numer sägs komma från "icke studiemotiverade hem". Som lärare utgick hon från sina egna erfarenheter i ett klassamhälle, där ett fattigbarn kunde tillhållas att visa sig "litet ödmjuk och tacksam" inför rikas njugga nådegåvor. I decennier var hon ensam pionjär i Sverige för Freinet-rörelsen och undervisade med hjälp av skoltryckeri och skolkorrespondens från 1947 till 64.

* *Frilansjournalist*



Asta Håkansson. Foto Stieg Forsberg och Lenart Sundelin. Montage av Rut Hillarp.

Asta H:s egen bakgrund

Asta H växte upp och började arbeta som lärare före de – nu skrotade – sociala välfärdsreformerna i Sverige. Hon var äldst av åtta syskon i en fattig hantverkarfamilj. Fadern var stenhuggare. Familjen flyttade ofta. Föräldrarna var skötsamma och arbetade orimligt hårt. Men lönen räckte sällan. Under kris- och gulaschåren kring första världskriget led familjen – som många andra – ofta direkt nöd.

Asta fick lära sig att hjälpa till med hushållet och ansvaret för småsyskonen från 4 1/2 års ålder. Efter sex år i skolan togs hon ur den, 13 år gammal, för att hjälpa till hemma, också med försörjningen. Hon arbetade som hembiträde, butiksbiträde, fabriksarbeterska. 22 år gammal fick hon och en yngre syster försörjningsansvaret för mamman och de mindre syskonen. Då hade hon genom privat välgörenhet – ibland förödmju-

kande – lyckats få seminarieutbildning för sitt drömyrke: småskollärarens.

Som nybliven lärare arbetade hon de första åren på olika håll, mest bland fattiga barn, levde knalt och skickade hem merparten av lönen.

Första lärartiden lärde:

”lita på barnen och dej själv”

Ansvar för småsyskonen hemma hade givit Asta de första grundläggande kunskaperna om barn. Första lärarjobbet utanför hemstaden Borås gav nya viktiga erfarenheter:

– Jag hade turen att komma på landet som ensamlärare i småskolan i en B-skola. Och det var ju väldigt bra, för då lärde jag mej att lita till mej själv och barnen. Jag visste vad dom skulle lära sej på de åren och jag fick lägga upp det så – givetvis individuellt för alla. Jag upptäckte ju genast att det inte alls gick att lära alla samma saker på samma gång. Jag fick ju ta ansvaret och se till att dom fick lära sej det dom kunde lära sej just vid det tillfället och under de förhållanden just dom barnen levde. Det var för mej det viktigaste. Dom som hade skrivit schemat kunde ju inte ta det ansvaret.

Asta Håkansson fick många olika slags erfarenheter i olika miljöer de första läraråren innan hon flyttade till Stockholm:

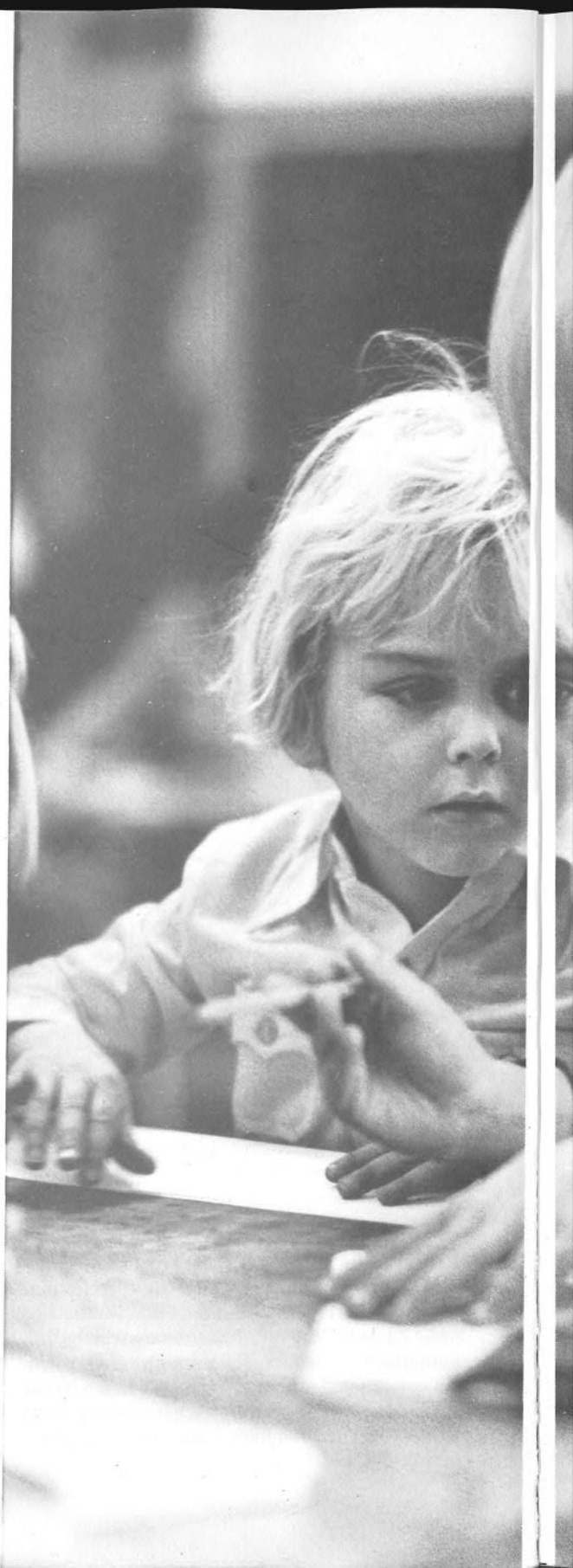
– Jag gick ju vikarie i 9 1/2 år, där jag från den ena terminen till den andra inte visste, om jag hade något arbete eller inte. Och allt som var bra, det fick jag syn på där i alla dessa klasser. Och det som inte var bra, det fick jag också se hur det verkade. När jag sedan fick en egen ordinarie plats, var jag ju ganska väl rustad till att arbeta på ett vettigt sätt.

”Ett vettigt arbetsätt”

innebar för hennes del:

- att kunna både planera och improvisera arbetet
- att visa barnen respekt
- att lära dem arbeta självständigt
- att lära dem samarbeta – som hon själv hade fått göra i en stor familj, där alla måste ta ansvar för och hjälpa varandra.

Alla barn fick uppleva ”jag kan”. De mer försigkomna fick svårare frågor, de svagare lättare. Det gjorde att alla kunde svara rätt – eller fel. Barnen jämfördes inte, sorterades inte. Ingen kallades någonsin ”dum” eller kördes ut ur klassen – något som hennes gamla elever vittnat om





var vanligt, när de sedan kom högre upp i skolan och fick andra lärare.

Asta Håkansson lärde barnen att tycka om arbete. De fick se konkreta resultat av sitt eget och det gemensamma arbetet. De bad att få mer arbete – som en belöning i sig. Guldstjärnor eller andra utmärkelser delade hon aldrig ut. Hon har alltid avskytt att sätta betyg:

– Tänk, på den tiden fick vi ge betyg från och med höstterminen i första klass. Det var ju betyg på *hur fort* dom kunde lära sig – inte *vad* dom kunde lära sig. Dom som mest behövde ett bra betyg kunde man inte ge det dom förtjänade för sin flit och sin uthållighet. Dom som hade det till skänks hemma och arvmässigt hade ju inget gjort...

Istället för att ge betyg förde Asta från början fortlöpande anteckningar över varje barn i de viktiga ämnen de skulle kunna. Och hon höll föräldrarna underrättade:

– För att klara fortsättningen var barnen ju tvungna att ha en klar gång i det hela. Grunden skulle vara bred och säker.

Från början fick barnen lära sig arbeta på egen hand, ett måste för att kunna hävda sig och samarbeta i grupp. Medan barnen arbetade självständigt, fick Asta tid över för individuell undervisning. Hon tog först reda på var varje barn stod i "det viktigaste: läsa, skriva, räkna", byggde sedan på att ge varje enskilt barn stöd i den takt som passade just det barnet. Somliga behövde ett år, andra mycket längre tid att lära läsa. Men inget barn släpptes ur Astas klasser utan att kunna läsa.

Basen: egna ord – långt före LTG

Läsinläringen i hennes klasser byggde på barnens egna teckningar och berättelser långt innan LTG-metoden (Läsning på talets grund) började spridas och innan hon lärt av Freinet-pedagogiken:

– Barn har lättare att uttrycka sig i bild än i ord. Dom fick berätta och diskutera vad de ritat. På det sättet fick dom veta namnet på vad dom ritat. Jag hade alltid en hel bunt med små papper tillhands – makulatur var ju billigt. Barnen fick rita och rita. Under tiden satt jag då med ett och ett av dom och tränade läsning. Först och främst för att höra efter vilka ljud dom inte kunde eller hade i sitt språk.

– Varje dag läste jag högt ur böcker – gamla läseböcker och sagoböcker. Barnen fick titta på bilderna och jag läste. Så lärde dom in *språket*. *Lästechniken* var en sak för sig: Jag började med att lära dom stommen:

vokalerna. Jag målade bokstäver på ganska stadigt papper och klippte ut. Barnen lade orden till sina bilder med lösa bokstäver. Och dessa väldigt oroliga och nervösa barn, som dom lässvaga är, satt där med spegel framför munnen och ljudade och läste och försökte och försökte. Sen sökte dom efter bokstaven i sin väska och lade sina ord. Det är ganska fantastiskt att dom kunde det! Sen skrev dom orden med textbokstäver. Detta ingick i den ordinarie undervisningen.

Respekt för barn och deras förmåga

har varit Asta Håkansson's viktigaste hjälp i läraryrket:

– Erfarenheten har lärt mej, vad barn kan åstadkomma när dom verkligen blivit engagerade. Och det värsta man kan göra är att slå ner ett barn i skorna. Då har man gjort bort sej. Men man kan med dom allra enklaste saker få dom att känna att dom betyder något, att dom kan något. Och jag har många gånger tänkt i skolan: "Vi får väl anpassa kraven till de möjligheter som föreligger just då både för klassen i sin helhet och för det enstaka barnet."

– Dom ska lära sej det dom har förmåga till då, och det är ju vår sak att se till att vi inte lägger för dom något som dom inte är färdiga för just då. Man kan bygga på det som dom kan och lämna åt sidan det som dom inte kan. Då är man på rätt väg, tror jag. Man är ju inte själv alldeles okänslig för det, hur gammal man än är... Det viktiga är att känna aktning för sej själv. Och det får man ju inte utan att man vet med sig, sagt eller visat, att *man kan något, att man har gjort något*. Detta påverkar ju hela barnets miljö och hela dess sätt.

Känslor vädrades

– samjobb försonade

Inbördes konflikter mellan barnen försökte hon lösa utan långrandigt utredande eller skuldbeläggande:

– Om två var osams satte jag dom att göra ett roligt arbete tillsammans. Då kunde dom ju inte vara ovänner längre.

"Svåra", skolaggressiva barn – t ex i en skolmognadsklass på 50-talet – kom hon tillrätta med genom att visa hållfast förtroende för dem. Som lärare visade hon alltid respekt för de känslor och erfarenheter barnen kom med till skolan. Ofta hade hon på morgonsamlingen långa samtal med klassen om sådant som kan blockera barns förmåga att lära, t ex svartsjuka mot småsyskon, föräldrars eller andras orättvisa.

Freinet gav mer inspiration

De samtalen kom senare att handla också om förtryck och orättvisa i större sammanhang ute i världen. Asta kom under andra världskriget i kontakt med Freinet-rörelsen i Frankrike. Den förmedlade brev och skoltidningar – tryckta eller stencilerade med limograf – av barn om hur barn och deras familjer levde och drabbades av kriget.

Som den första – och under årtal den enda – läraren i Sverige införde hon i sin undervisning Freinets skoltryckeri: en fransk socialistisk byskollärares idé om hur skolan i praktiskt hantverksarbete kan lära andra barn handskas med ordet och sprida sina tankar och erfarenheter till andra. Hon förde själv hem en gammal tryckpress från Frankrike 1947 sedan hon förstått att den var särskilt lämpad för de lässvaga barnens behov.

Hon lärde barnen i klassen att hantera typerna – bra för att öva grepp – sätta text och göra egna tidningar. Hennes klasser tog kontakt med barn i många andra länder vartefter: i Danmark, England, Frankrike, Holland, Italien, Japan, Jugoslavien, Spanien, Tjeckoslovakien och Uruguay.

Lärde esperanto för kontakt utåt

I första hand skrev Astas elever "Vår tidning" – som kom ut terminsvis i 15 årgångar – för sina egna familjer. En viktig motivation att lära läsa, skriva är att ha *någon att skriva för*. Asta översatte också barnens bidrag, förmedlade dem och svaren via Freinetrörelsen.

Hur klarade hon den internationella kontakten, hon som aldrig fått lära främmande språk under den korta skoltiden? Jo, genom att på egen hand lära esperanto per korrespondens. Hennes årslön var då 2 000 kronor. En tidningsannons utlovade en kurs för en krona – och det tyckte hon sig kunna ha råd med: "Jag kunde senare konstatera att den kronan var väl använd."

Hon började senare brevväxla med franska lärare och esperantister. De första breven 1944 från Frankrike var censurerade. Via brevvännerna där kom hon till den första Freinet-kongressen 1950 och fortsatte att åka på sådana. Längre var hon ensam i Sverige om att arbeta med Freinet-tekniker. Hennes försök att få till stånd en inhemsk skolkorrespondens mötte lamt intresse. Vid ett internationellt Freinet-möte i Danmark 1972 var hon ännu ensam svensk deltagare. Först efter utbildningsdagarna "Skolan lever" 1975 bildades ett svenskt kontaktnät och ett svensk/franskt erfarenhetsutbyte började komma igång.

På ett internationellt Freinet-seminarium i Årjäng sommaren 1978 var Asta H hedersgäst och återfann där sina första franska brevvänner: nypensionerade lärarparet Paul och Denise Mary från Le Havre. Tillsammans började de i Årjäng väcka unga svenska lärares intresse för esperanto.

”Sätt igång barnen att pröva, utforska”

Kontakten med Freinet-teknikerna – obs det är ingen ”metod”! – styrkte Asta Håkansson i hennes tro på att barn kan själva och att det är viktigt att sätta igång dem att pröva, utforska själva. Hon lärde också hur hon skulle planera:

– Planeringen är viktig. När barnen skulle börja med ett nytt område, gick jag igenom det först med hela klassen så där litet allmänt, så dom blev nyfikna. Jag närmade mig mer och mer just det vi skulle in på och plötsligt sa dom: ”Jaså, är det *det* vi ska lära oss nu...” Så var dom färdiga att sätta igång med en gång.

Det råd hon vill ge unga lärare i dag är:

– Befria dig från läroböcker och teknik och teorier! Det verkar som om det bara blivit en fortsättning på allt detta teoretiserande. Även om man sitter och läser all denna pedagogiska litteratur som kommit och sen blir ställd inför en klass, vet man ändå inte vad man ska ta sej till med en klass med barn. Vad gör man – praktiskt, konkret? Vad säger man till dom? Vad sätter man dom till att göra – för det måste ju bli så pass lugnt att man kan göra sig hörd och man måste ju någonstans börja. Så rent konkret måste läraren få lov att lära sej att fritt knipa tillfället och göra det som dom kan göra just då!

Lär av naturen som pensionär

Som pensionär bor Asta Håkansson halva året i ett litet upprustat gammalt hus på skåneslätten, dit forna elever och kollegor från andra länder gärna letar sig.

Hus och täppa liknar inget annat: ett myller av blommor, bär, grönsaker, buskar och rikblommande träd – flera kullvräktade av stormar men varsamt uppstöttade att växa vidare i krypande

Foto Lennart Sundelin



ställning. Här finns inga raka stigar, inga inrutade land och rabatter men ett frodigt växande, flitiga insekter och flockar av kvittrande fåglar. Besökaren får för sig att så här måste barnen ha upplevat att få vara i hennes klassrum.

En jämförelse . . .

Asta Håkanssons undervisning förefaller mig vara ett konkret – och solidariskt – exempel på vad Erling Lars Dale efterlyser i detta KRUT-nummer: en verklighetsförankrad, alternativ pedagogik som strategi för att förändra villkor för de barn som riskerar att tryckas ner av skolan:

Auktoriteten som redskap. Hon använde sin "för att bygga upp goda och fungerande kommunikationsmönster i undervisningen". Ingen elev blev nertystad. Alla hade rätt att yttra sig, bli hörda, tagna på allvar av lärare och kamrater.

Mot "klassisk disciplinering". Hon gick emot att låta sig styras uppifrån, att lära barnen syssla med saker utan intresse för dem och "att acceptera att belöningar finns utanför arbetet självt..."

Uppfostran till kunskap och solidaritet. Hon lärde barnen grunden till vidare kunskapssökande: läsa, skriva, räkna. Hon lärde dem att samarbeta, hjälpa varandra och att själva tillsammans skaffa mer kunskap om världen och andras villkor.

Ett motiverat skolarbete. Skolarbetet blev lust- och meningsfyllt, då barnen fick rita, berätta och skriva om sina erfarenheter, läsa och höra andras och tillsammans trycka en tidning om detta att läsas av andra barn och vuxna – också i andra länder.

Ingen färdig "metod". Hon arbetade som lärare – precis som Freinet – med vad Freinet själv kallat "trevande försök". Hon lät också eleverna arbeta så.

Se UR-program om skolpionjär

I en TV-film från UR (Utbildningsradion) hösten 1980 berättade 78-åriga f d småskolläraren och Freinet-pionjären Asta Håkansson – vital som en vårbäck – om ett lärarliv i motström. Mottot för det gav hon i slutorden: "Man måste gå emot, om man vill vara människa."

Filmen är ett uppmuntrande exempel på hur en ensam lärare arbetat på att försöka förändra skolan. Efter TV-visningen hörde många spontant av sig: till Asta Håkansson själv, till UR-producenten och till mig som samtalat med Asta H i filmen. En lektor vid en lärarhögskola skrev: "... blev så glad att jag måste tacka dig, Suzanne och Asta för detta toppen-

Ett personligt mål. Det allra viktigaste var att lära barnen respektera sig själva och sina resurser och ha förtroende för henne som vuxen = en vuxen med mer respekt för ett otryggt barn än för en överhet som försöker diktera villkoren för barnet utan att veta något om barnet eller dess förhållanden.

. . . och en varning:

Freinet – Asta Håkanssons inspirationskälla – var inte främmande för att hans tryckpress skulle avlösas av nya tekniska hjälpmedel till hjälp för lärare. Men vad skulle han ha sagt i dag inför den nya form av utbildningsteknologi för skolan som lurar runt hörnet idag?

Ulf Lundgren har redan varnat för den och för att intresset för Freinet-pedagogiken urvattnats till att inriktas på hur barnen själva ska lära sig producera material med hjälp av nya tekniska hjälpmedel: t ex kopieringsmaskiner och TV-kameror:

"Tanken är svindlande, att en fransk socialistisk byskollärares arbete med att bland arbetarbarn skapa kunskap och klassmedvetande kan omformas till en ideologi, vilken stärker profiten för en rad multinationella företag i Japan och USA..."

(Ulf Lundgren i Utbildningstidningen 8/1979. Se också intervju i detta nummer av KRUT.)

Det tål att tänka på att Freinet – liksom Asta Håkansson här i Sverige – lyckades lära barn ordets makt även med enkla hjälpmedel: en limograf, återbrukspapper att rita, skriva och kopiera på. Borde inte både barn och vuxna i i-land idag lära det mot bakgrunden av att de många fattiga länderna i världen ännu inte har papper att trycka skolböcker på eller att överhuvud låta alla barn gå i skola?

program, som borde vara en standarddel i lärarutbildningen...". Ja, varför inte?

Filmen "Asta Håkansson, 77-årig lärarpionjär" kan beställas som videokassett eller filmkopia från AV-centralerna att diskutera i skolan med elever, föräldrar, lärare. Producent: Suzanne Forslund. Mer om filmen och om Asta Håkansson – delvis med hennes egna ord – finns att läsa i Utbildningsradions OM-programhäfte för hösten 1980. Beställ häftet från UR:s orderkontor, 115 80 Stockholm eller ring informationsavdelningen: 08/784 00 00 eller 784 42 43.

Marianne Kärre

Tidigare nummer av KRUT

är genom sin temautformning fortfarande högaktuella.
Tipsa ditt bibliotek om det!

Årgång 1, 1977

KRUT 1: VAD LÄR MAN SIG EGENTLIGEN I SKOLAN? Jo, framför allt att undertrycka egna erfarenheter och behov, passa tider, arbeta med förelagda uppgifter etc. Det är den dolda läroplanen.

KRUT 2: FRIGÖRANDE DIALOG? Vi kritiserar den retoriska, officiella dialogpedagogiken och ger exempel på ansatser till frigörande pedagogik.

KRUT 3: FOSTRAN – MOTFOSTRAN. Till barnens villkor i vårt samhälle hör konkurrens och kommersialism redan på förskolenivån. Är en motfostran möjlig?

KRUT 4: LÄRARENS ARBETSVILLKOR. Handlar om hur läraren påverkas av skolmiljön och av att vara statsanställd lönarbetare. Och hur eleverna formas till lönarbetare med instrumentell hållning till arbete.

Årgång 2, 1978

KRUT 5: DEN ÖPPNA OCH DEN DOLDA SORTERINGEN. Elever med olika social bakgrund sorteras effektivt inom klassens ram. Betygen är bara en av mekanismerna.

KRUT 6: UTBILDNING OCH ARBETE. Kampen mot hotade arbetsvillkor och livsbedingungen kan bli till en läroprocess som griper in i människors hela livssituation.

KRUT 7: SKOLOVERSTYRELSEN – FÖR KÄNNEDOM. En granskning av vad som görs och inte görs på det statliga utbildningsverket. Dessutom presenteras ett lärorikt projekt med arbete som problemområde.

KRUT 8: FÖRÄLDRAR – NÄRMILJÖ. Exempel på hur man kan utgå från elevernas bostadsmiljö och föräldrarnas arbete i undervisningen. Dessutom: Peter Brückner om skolan och hemmet.

Årgång 5, 1981

Årgång 1 kostar 35 kr. Årgång 2, 3, 4 kostar 45 kr. Årgång 5 60 kr. Lösnummer: n:r 1–3 kostar 10 kr. N:r 4–12 kostar 12 kr och följande n:r 15 kr. Enklast beställs KRUT direkt på pg 70 89 89-9. Ange på talongen vad beställningen avser.

Årgång 3, 1979

KRUT 9: UNGDOMSKULTUR. Om hur kulturindustrin påverkar barn och ungdom genom att suga tag i, förvränga och slå mynt av faktiskt existerande behov.

KRUT 10: SKOLA FÖR FOLKET? En samproduktion mellan KRUT, danska Unge Pedagoger och norska Praxis om Skola – Skolrörelse – Socialdemokrati i Skandinavien.

KRUT 11: VART HAR ALLA SNÄLLA BARN TAGIT VÄGEN? Om norm- och kunskapsdebatten. I den tyska Glockseeskolans ses barnens problem som en följd av vuxensamhällets brist på normer.

KRUT 12: LÄROMEDEL – VAD ÄR DET? Kunskapsdebatten går vidare VAD är viktigt att lära sig? VARFÖR och HUR? Och var kommer läromedlen in?

Årgång 4, 1980

KRUT 13: HÖJDA ÖGONBRYN OCH ABAB-VAKTER. Om makten i skolmiljön och hur den bestämmer villkoren för elevernas protester och om sociala skillnader mellan skolor.

KRUT 14: EXEMPLET NORRBOTTEN – ELEVKAMP MOT ARBETSLÖSHETEN. Ungdomen har allt svårare att komma in på arbetsmarknaden. Men arbetslöshet är ingen naturkatastrof. Redan i skolan kan den insikten växa fram.

KRUT 15: PROJEKTARBETE. Ett begrepp som det gått troll i – och som måste kvalificeras. Bl a gör Knud Illeris en lägesbestämning.

KRUT 16: DEN DOLDA LÄROPLANEN. När blev den dold? Kan den avskaffas? Göras mindre dold? Hur förhåller den sig till den progressiva pedagogiken?

Auktoritet



(The page is filled with dense, handwritten text in cursive script, surrounding the central drawing. The text is mostly illegible due to its density and slant.)

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 högstadieskola 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 rutinemässiga 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

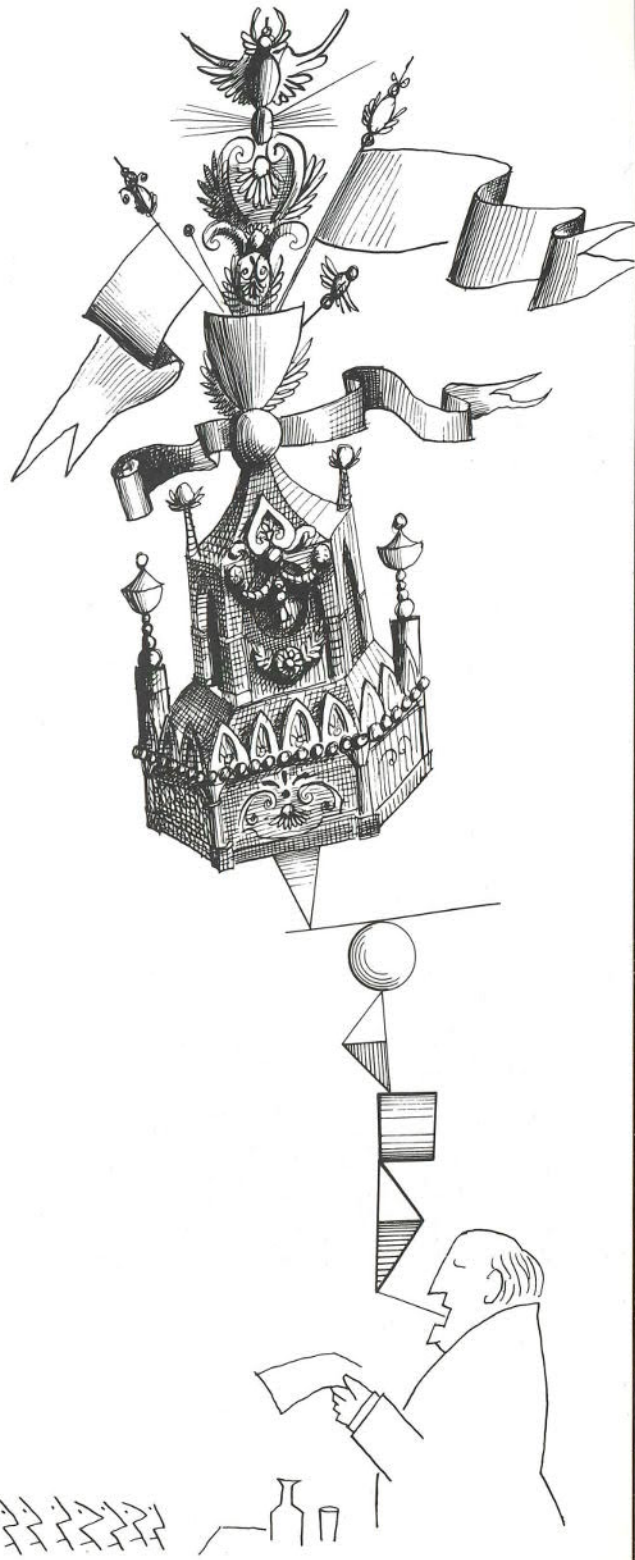
DALE: Nej, det är helt riktigt. Skolan har inte förändrats särskilt mycket, den är bara så mycket mer destruktiv nu genom att de som slås ut inte har någonstans att ta vägen.

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 gränsdragningar 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 gränsdragningar 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 eftersträvänsvärt. 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 socialiseras 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, ”kunskaper”, 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).

Förenera 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 experiment skolor 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.

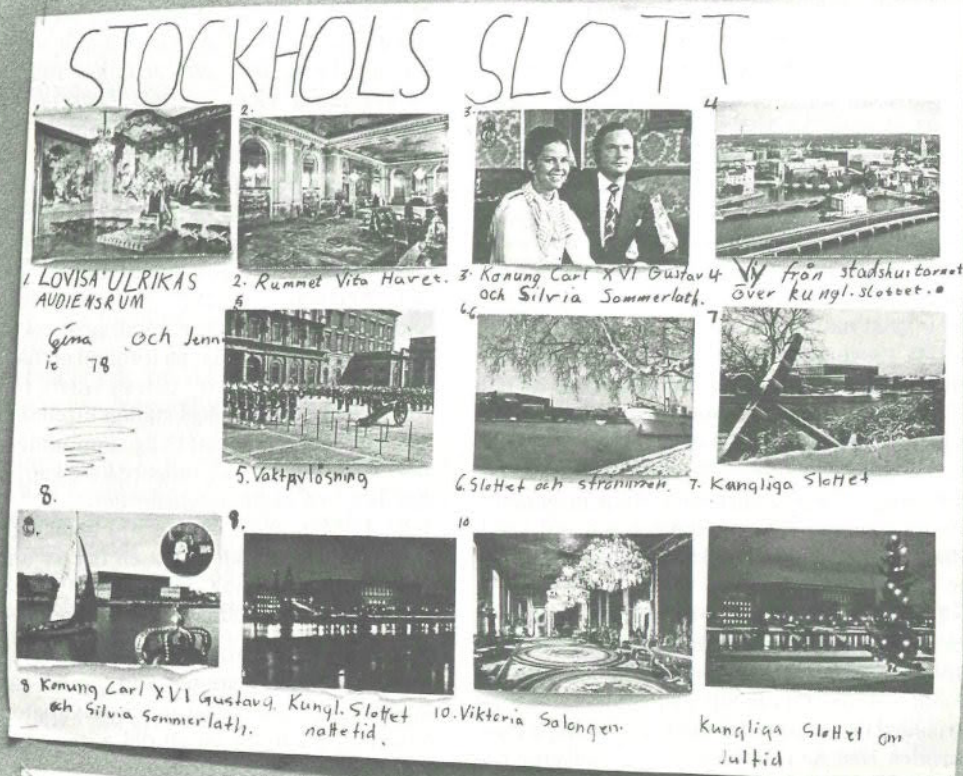
Här har vi mycket att lära oss av Glockseeförsoket – om hur en taylorisering av t ex tidsstrukturerna i undervisningen skapar inlärningsblockeringar.

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 samhällliga 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 samhällliga 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, **Problemorienterad 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.

Thorkild Thejsen*

Drömmarna

– om erfarenhetspedagogik i en sjunde klass

– Vad lärde du dig som barn? – Inte särskilt mycket, skolan tog det mesta av min tid. Just i sjuan, åttan blir det påtagligare än nånsin att skolarbetet är avskilt från det som upptar de flesta elevers tid och tankar. Men någon gång kan det också bli en del av livet i skolan...
Läraren Thorkild Thejsen berättar från sin sjunde klass.

Parallellt med att det förekommer en rad viktiga diskussioner kring "erfarenhetspedagogikens" möjligheter och faror är vi också många som dagligen faktiskt skall bedriva en undervisning. Många av de reflexioner vi tvingas göra, både under och efter arbetet ligger på ett helt annat plan.

Vi har ett vecko- och klassrumschema med massor av förpliktelser, vi har en ansträngd ekonomi, vi har (lokala) traditioner, vi har kolleger som har det lika arbetsamt som vi, vi har en byråkrati som för snart minsta avvikelse från "det normala"(?!). Kräver mängder av formulär, ansökningar och utskrivna planeringar, vi har morgondagens och nästa veckas arbete som också måste förberedas, osv, osv.

Dessutom har vi ett antal konkreta ungar som måste undervisas. De finns där – alldeles påtagligt konkreta – med all sin iver, sin motvilja och alla sina problem.

Rädsla för kaos

I vår rädsla för oöverskådlighet och kaos blir det oftast den långa raden av svårigheter som får bestämma över arbetet – och inte överväganden

* lärare och medlem i redaktionen för Unge Pdagoger, där denna artikel också är publicerad.

om huruvida undervisningen är för teoretisk eller ej, huruvida det vi skapar bara är en "erfarenhetspedagogisk" flopp eller om undervisningen faktiskt på allvar är till nytta för eleverna. Såväl dessa **nödvändiga** överväganden om undervisningen som de konkreta ungarnas iver, nyfikenhet, utforskarintresse och problem får i praktiken oftast underordnas en här-och-nu-disciplinering med hjälp av något relativt tillfälligt stoff som stoppas i händerna på ungarna i den ordning som läroplanen föreskriver – eller i den ordning som det återfinns i någon lärobok från skolväsendets utjänta samling. Den här sortens näraliggande och påtagligt konkreta problem återfinns nästan aldrig i de teoretiska diskussionerna.

Det följande är en beskrivning av ett undervisningsförlopp – eller en del av ett sådant – från en sjunde klass.

Syftet med artikeln är att beskriva en undervisningspraktik så som den kan te sig från ett lärarperspektiv. Om ett större antal praktiskt arbetande pedagoger ville följa efter med beskrivningar av sitt arbete tror jag att det skulle kunna ge diskussionen om erfarenhet och läroprocesser en stor knuff framåt.

Det följande är alltså på inget sätt en beskrivning av en "pedagogisk modell" för undervis-



Bild Claes Bäckström

ning, eller ett recept för hur "man" undervisar. Det är **mina** erfarenheter och **mina** tolkningar som kastas ut för diskussion och kritik.

Arbetet i klassen

Jag hade under förra året en sjuva i orienteringsämnena. Eleverna kände jag eftersom jag hade

haft dem året innan, och trots att flera elever hade sociala problem så kan man säga att det i allmänhet arbetades ganska bra. Om man med "arbeta bra" menar att de gjorde vad man bad dem, att de ställde frågor till undervisningens innehåll när jag upplevde det som relevant, att de – i stort sett – passade tiden osv. Det var aldrig några problem med klassen som helhet.

Men så fortsatte det inte att vara. Mina timmar blev placerade som två enkeltimmar om morgonen och som två dubbelpass tisdagar från 13 till 15 respektive fredagar från 12 till 14. De två löshängande timmarna gav problem, dels eftersom 40–50 minuter alltså oftast är en för kort tid, dels därför att fyra, fem elever började komma för sent om morgnarna – eller helt uteblev. Det skapade problem vid genomgången av innehållet,

geografi: framställning och tolkning av kartor och diagram, användning av statistik, hydrotermfigurer m m.) Alltsammans stod i läroplanen, och den fasta struktureringen hjälpte också. Skenbart. Det blev lagom lugnt igen, och eleverna arbetade. Men jag fick nya problem. Det krävde kolossalt mycket för- och rättningsarbete. Och under timmarna fick jag fara omkring som en skottspole från den ena till den andra för att hjälpa och

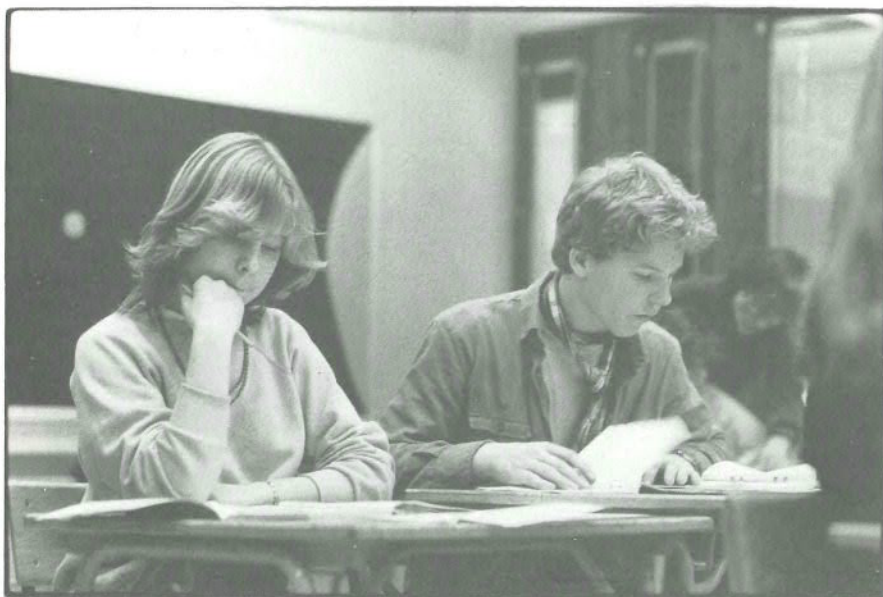


Foto Sven Oredson/Bildhuset

och det skapade problem för samarbetet mellan eleverna. Och mina frågor, tillsägelser och utskällningar tog också tid och störde undervisningen.

Samtidigt med detta började pubertetskännetecknen att dyka upp – deras kroppsliga oro och deras självupptagenhet och deras intresse för det andra könet blev efterhand alltmer dominerande. Det betydde att i vart fall fredagslektionerna efterhand blev till en "kamp" mellan mig och klassen om "vem som bestämde". De bad att få "roliga timmen", de ville "snacka om något annat", de flinade och stöjade så att arbetsinsatsen och inlärningen – i alla fall av det jag/läroplanen föreskrev – blev mindre och mindre.

Strikta uppgifter

Jag reagerade genom att skapa strikt strukturerade uppgifter som de skulle lösa individuellt eller två-tre stycken i grupp. (Det blev företrädesvis

förklara trots att jag hade haft genomgång under lektionens början. Jag var helt utpumpad när vi slutade.

Men vad lärde de sig egentligen?

Allt det här är väl banala och allmänna lärarutmaningar. Men ovanpå detta upplevde jag något ännu värre. Jag hade visserligen vunnit kampen om vem som bestämde. Men resultatet var bedrövligt. Eleverna satte igång med arbetet med inställningen att "få det hela överstökad" – att "få vara ifred för den där idioten". Jag törs också påstå att resultatet var därefter. I de fall där man överhuvudtaget kan tala om någon inlärning av innehållet var det ytligt, och jag är säker på att minneskurvan pekade rakt ned i avgrunden. Under rasterna pratade de om kläder och musik, om fester och suppa, de bubblade av livstörst och osäkerhet – de osade av sexualitet.

Detta gav mig självfallet anledning till åtskillig huvudbry.

Här satt jag med 12–13 års erfarenhet som folk-skollärare och skapade något som utåt (i förhållande till föräldrar, kolleger, skolledning och undervisningsmål) fungerade rimligt – eller i vart fall formellt sett var oantastbart.

Men samtidigt kunde jag ju se att eleverna bara spilde en massa tid. Om det förekom någon grundlig inlärnin g av något, så var det av disciplinering och kontroll.

Om jag nu skulle försöka att vända upp och ned på situationen? Om jag försökte koppla mig på deras värld, så skulle vi **kanske** få fötterna nedåt så att det kunde komma något vettigt ut av det...

Pubertet som ämne

Resultatet blev att jag **meddelade** klassen att vårt nästa ämne skulle handla om **pubertet**, eftersom flera hade bett att få ha "lite sexualundervisning". Och jag påstod för dem, att de visste minst lika mycket om pubertetsproblem som jag. Mitt påstående gav anledning till likgiltighet hos en del, till lite fniss i hörnen och till att en av killarna demonstrativt låtsades onanera under bänken.

Därefter ringde det till weekend – och klassrummet var tomt på några sekunder.

De följande veckorna blev både besvärliga och spännande. Jag hade bett dem att snacka tillsammans om **pubertet, vänskap och kärlek**. Därefter skulle de försöka skriva något om det. De skulle beskriva några händelser, sina tankar eller sina drömmar. De kunde dikta och ljuga precis så mycket som de hade lust till, de kunde förflytta sig mellan verklighet och dikt som det passade dem – och de kunde själva avgöra ifall de ville läsa upp sina arbeten eller inte.

I början flipprade eleverna mest ut och skojade. Det blev dock mycket snack. Om "mitt" ämne – och om allt möjligt annat. Så upplevde i alla fall eleverna det. De snackade om festen i fredags, om hur full Tina var, om hästar och om de nya brallorna de skulle köpa dagen efter. När jag blandade mig i pratet verkade de ganska överraskade över att jag tyckte att de "höll sig till ämnet". Då jag föreslog att de skulle skriva ned vad de sagt, blev de närmast förvirrade. "Jamen, det är inte nåt särskilt", "Det var ju bara nåt som hände i lördags" eller "Det är ändå inget som rör dom andra" var typiska invändningar.

Men jag pressade på för att få dem att skriva ned något – att "avfotografera" en del av sina upplevelser, gärna utan både början och slut. Och bara om de själva ville skulle de läsa upp det för de andra, det var jag noga med att poängtera. Resultatet blev att en del av flickorna började skriva,

säkert närmast för att få vara ifred för mig igen.

När de första småtexterna var färdiga lästes de upp – osäkert och fnissande, och en del av eleverna krävde att **jag** skulle läsa upp dem, och att jag samtidigt måste lova att inte säga vem som hade skrivit det.

Ett par av de första texterna var "Pubertet" och "Blyghet".

Pubertet

*I puberteten
är man ofta ovänner
med sina föräldrar.
Man blir sur för de minsta ting
Tillexempel över
att man inte får vara uppe så
länge*

*eller över
att man får mindre i fickpengar
än sina vänner.
Och de vuxna retar en
för att man börjat
att intressera sig
för pojkar*

Blyghet

*Det var en kväll jag var hemma hos en tjej.
Hon heter Lotte och går i min klass.
Jag är 15 år och blir alltid generad och röd i
ansiktet.*

*Vi satt där i hennes soffa.
Hon hade satt på en platta med Boney M.
Jag var generad och visste inte vad jag skulle
säga, och
jag
ville gärna röra vid*

*henne
Plötsligt frågade hon, om jag hade haft
andra tjejer.
Jag blev helt röd i ansiktet och sade bara:
Nej, nej.*

*Jag började att bita naglar, men satte mig
lite tätare
inpå.*

*Jag satte min hand lite bakom henne.
Jag skulle vara hemma klockan halv
elva – och klockan
var tio.*

*Hon satte sig tillbaka i soffan.
Det tryckte på min hand.
Jag flyttade den lite högre upp, men hon
sa inte nå-
got om det.*

En av de första reaktionerna på "Pubertet" lød: "Håll käften då, det var ju jättebra!", och därefter följde en lång rad engagerade muntliga berättelser om föräldrar som tappade fattningen över gymnastikpåsar som inte var tömda på våta kläder, över utspridda skor vid dörren, över handdukar som inte hängdes upp, över fickpengar som användes till hästtidningar eller öl, över bandspelare som spelade för högt osv. Hela timmen gick åt – och rasten med.

Nästa gång krävde de att texten om blyghet lästes upp igen, "så vi kan snacka som vi gjorde sist, det var jättebra". Jag var skeptisk, jag räknade inte med att kunna upprepa succén. Jag tyckte väl inte heller att det var tillräckligt "effektivt". Men det blev uppläsning, och det snackades mycket om att vara blyg. Vi kom långt in på

olika områden. Vi fick höra om blyghet när man kommer till en ny klass, om hur det är att komma till skolan när man klippt sig eller när man har fått nya kläder. Och några av flickorna berättade om det mystiska, spännande i att vara förälskad.

Flickorna börjar skriva

Nästa gång var det stor skrivaktivitet hos de flesta flickorna. Jag använde min tid till att prata med dem som inte hade kommit i gång. Det var dels de mycket tysta flickorna, dels ett par som hade stavningsproblem. Vi snackade löst och fast i smågrupper om allt möjligt, jag var fast besluten att inte pressa dem till att få fram något, som de inte själva ville. Jag gav några exempel på hur jag



upplevde deras historier, dels när jag jämförde dem med min egen pubertetstid, dels när jag jämförde dem med mig själv i föräldrarollen därhemma. De uttryckte sin förargelse över min "gamaldags" inställning och sen utvecklades snacket mest mot att höra mig berätta om **min** pubertet, om **mina** föräldrar och om **mina** första förälskelser.

Nästa gång gav sig ännu fler till att skriva. Nu var muren bruten, det strömmade fram nya texter – om allt möjligt.

En av dikterna – som vi nu hade börjat kalla texterna – om en dröm gav anledning till ett långt snack om det man drömmer om natten, det man drömmer när man duschar eller på fysiktimmen.

Det pinsammaste

*Det pinsammaste
det var den gången i bussen.
Jag satt tillsammans med min kusin Mitzi
och hon slog en fis som övergår en av
Tina L:s värsta.
Hela bussen vred sig av skratt.
Det var pinsamt.*

Det pinsammaste

*Det pinsammaste
är när det är någon
som har skvallrat
för den man gillar
att man kanske gillar honom
och man sedan möter honom.*

Drömmen

*Jag var på väg hem från skolan då han kom förbi på
cykel.*

*Han stannade och sa: Vänta ett litet
ögonblick.*

Jag måste tala med dig.

Han andades häftigt.

*Jag blev mycket glad för det var honom jag är
förälskad i.*

*Är det sant, frågade han, är det inte bara
skoj från dig?*

Jag ruskade oförstående på huvudet.

*Han förklarade: Är det riktigt att du är förälskad i mig,
att du gillar mig?*

*Jag blev högröd i ansiktet
och viskade att det var sant.*

Han tog mitt huvud mellan sina händer och sade lugnt:

Jag är också förälskad i dig.

Så kysste han mig mitt på mun.

Jag besvarade hans kyss.

*Vi gick resten av vägen hand i hand
och då vi skildes rök flera farvälkyssar.*

Vi bestämde att vi skulle mötas senare.

Jag dansade hem den eftermiddagen.

Killarna kommer med

Men det knepiga var att få med killarna. De var nog intresserade av det som sas, dvs som aktiva och titt som tätt flinande åhörare – men de var inte ett spår produktiva.

Då alla flickor – med ett undantag – var särskilt ivrigt sysselsatta gav jag mig tid att snacka med killarna. Där fanns bara fem. Vi snackade – eller rättare – jag snackade. Men det lossnade när en av dem började berätta om deras hemliga gömställe, där de hade en koltrastunge som de matade flera gånger om dan. Vi pratade om gömställen, om hembyggda timmerflottar, om karatefilm, om bus – och till sist – om tjejer och förälskelse. Därefter "stressade" jag dem till att skriva. "Skriv ned vad ni säger – eller vad ni tänker", sa jag, "och gör det nu!" Jag skrev själv också, och tio minuter senare hade killarna skapat fyra dikter: "En flicka", "Nöjesfältet", "Det är bättre" och "På stranden". Vi skrattade mycket och beslöt att genast avbryta flickornas arbete. De skulle få höra resultaten.

Nöjesfältet

*Dom där gungorna nere på nöjesfältet
dom är det faktiskt inte mycket med
Och så skjuter man ner en blomma
till en tjej
– eller man drömmer om det
En femma för tre skott
– eller är det sex för fem
Det är inte mycket för en blomma
till en tjej
– om man alltså är säker på att träffa
och vågar ge henne blomman*

*Men jag gjorde bara av med tre kronor därefter
så det är verkligen ingenting för mig*

Det är bättre

*Det är bättre att ha
en tjej i sängen
än 10 på taket.
– om man inte har en stege*

En flicka

*Det ska inte vara några tjejer med
vi klarar det själva*

*Nej man ska ta en tjej med
på biografen*

*Du är allt en dum en
En tjej är det värsta man kan ha
vid styret*

*Ja ja en tjej är det värsta att ha –
vid styrrodret
hennes ska man hålla i handen*

*Sluta då
Hon ska göra rent
diska städa passa barn*

På stranden

*Vi var på stranden
en sommardag.
Då vi låg och solade oss
kom där tre snyggingar.
De frågade oss
vad vi tittade på.
Så sade jag:
Vi tittar på era bröst.
De sprang ut i vattnet
och vi sprang efter.
Men de simmade bara längre ut.*

Hela nästa vecka förlöpte på samma sätt. Det skrevs, lästes upp och diskuterades en massa. Och vid en eller annan tidpunkt började flera att tala in små "hörspele" på band. Utan manuskript och utan – eller med mycket få – stickord.

Vårt största problem blev nu tiden.

Vi hade beslutat att vi skulle göra att häfte med en del av våra resultat. En flicka, som hade varit frånvarande en längre tid, kom nu också med. Hon ritade till några av dikterna.

Mitt problem blev efterhand helt enkelt att få dem att sluta när det ringde ut. En dag var jag tvungen att bli arg för att få de sista ut ur klassrummet. De skulle "bara helt enkelt göra färdigt ett band". En halvtimme efter att det ringt. Och så en fredag!

Gränser och tabun

Om jag skall säga något kort och samlande om elevernas arbete får det bli med stickord som **utforskande, gränsökande och tabuuppsökande**. Det skrevs och talades om pinsamheter, att vara generad, förälskelser, besvikelser, mensbesvär och sexuella drömmar i oändlighet. Vid några tillfällen resulterade uppläsningen av en text i ett stort befriande skratt, vid andra tillfällen i applåder eller i långa diskussioner eller dispyter som gick över rasterna. Ett av de mest produktiva grälen var det som handlade om killarnas inställning till "förälskelser" och tjejer.

Ett par gånger skedde det märkliga att de krävde att några av dikterna skulle läsas upp igen och igen efter varann. Så blev där inget diskuterat. Man bara satt och lyssnade – närmast andäktigt på ett sätt som i vart fall jag bara känner igen från beskrivningar av parisiska konstnärskollektiv... Om jämförelsen låter fjantig eller korkad så är det självklart förargligt. Men jag har tänkt efter som en galning för att finna ett sätt att återge den stämning som uppstod.

När man nu inte törs skriva en dikt om det...

Resultatet – det synliga – var 50 snygga gula häften: "Drömmar – historier och dikter av 7A – skrivet, tecknat och tryckt maj-juni 1980, Sydskolan Albertslund".

Häftets sista dikt lyder:

Det kan ofta vara svårt
att vara ung
eftersom det är så många nya ting
man skall ta ställning till
Däremot är det nog lättare
att vara gammal
för då känner man tingen mycket bättre
Eller...?

Överväganden under tiden

Hittills har jag bara indirekt berört problemen. De var självfallet många. Men kanske är det en hel del undervisningsproblem som uppstår – eller i vart fall förstoras – just på grund av våra försök att sopa dem under mattan.

Om jag i det mycket lärarstrukturerade undervisningsförloppet med geografiuppgifter krävde "lugn och ordning i arbetet", så försökte jag i det här förloppet tackla problemen genom att göra dem **till en del av undervisningen**.

Ämnet handlade om eleverna själva, om deras upplevelser och tankar. Det innebar att det var

legalt "att inte göra något" – i vart fall ibland. "Att inte göra något" är ju nämligen långtifrån alltid passivitet, destruktivitet eller vandalism.

I början var mycket av den oro som uppstod helt enkelt förvirring över vad det var jag ville sätta i gång. För även om jag sa att det var **deras** ämne, så var det ju ändå jag som satt i gång det med den lärarauktoritet som de kände alltför väl. Och även om det var mitt helt klara syfte, att de – dvs klassen – skulle bestämma innehållet och resultatet, så var de misstänksamma. Vad skulle ske om de tog mig på mitt ord och slängde ut sina tankar? Skulle jag göra dem löjliga? Skulle jag analysera och strukturera, så att deras tankar helt försvann? Skulle de andra börja retas?

Det fanns tillräckligt många fallor att falla i.

Därtill kom också den osäkerhet som jag kände.

Skulle det hela sluta i kaos? Eller rättare: Jag visste att det **måste** uppstå kaosliknande situationer. Frågan var bara om klassen skulle kunna komma ut på den andra sidan. Om jag tordes låta dem löpa linan ut, om jag fick lov att låta dem flippra ut osv.

Som det förhoppningsvis framgick menar jag att vi **kom** ut på den andra sidan. Och med ett gott resultat.

Det gavs massor av tillfällen då jag helst hade velat sätta upp striktare ramar, skälla ut, förklara och analysera. Men även om jag kände mig frestad att moralisera, att rätta språket och peka på sammanhangen, så försökte jag hålla mig i skinnet. Självfallet har jag också blandat mig i. Men jag har försökt att vara katalysator för en process, inte bestämma riktningen och resultatet.

Låt-gå-pedagogik?

Aha... "här har vi rena låt-gå-pedagogiken och 60-talsflippen", kommer kanske någon att hävda.

Eller: Det är just den sortens ovetenskapliga röra, som inte ger eleverna sammanhangen. Det är ren och skär praktikism som bara sysselsätter sig med fenomenens framträdelseformer och aldrig når fram till deras väsen.

Eller ännu värre: Här har vi ett ohyggligt exempel på den sortens progressivism som kan leda rakt in i fascismen.

Det är inte den diskussionen jag har önskat ta med denna artikel, därför skall jag bara kort skissera min inställning.

Som det framgick har jag undvikit att gripa in i en rad situationer, och när jag har lagt mig i har det varit med det överordnade målet, att proces-

sen skulle sättas igång, så att de *själva* skulle kunna arbeta sig fram till en styrform som är *deras*. Detta borde vara ett viktigt perspektiv i varje process tillsammans med barn. Det hjälper inte att jag försöker indoktrinera dem till en arbetsform eller "förståelse" – inte heller om jag skulle vara så lyckosam att jag har förmågan att skilja mellan framträdelseform och väsen.

Trots detta menar jag att det likväl finns en rad situationer där vuxna *skall* blanda sig i. Dels är det mycket praktiskt med strukturerade kursplaner, när ett bestämt ämnesområde presenteras och en viss teoretisk genomgång av tidigare generationers systematiserade och samlade erfarenheter sker. Dels kan man alltför lätt föreställa sig situationer, där en låt-gå-inställning kan leda till mänskligt och politiskt oacceptabla resultat. Men den faran finns inbyggd i vilken som helst form för pedagogik.

I vissa former av strukturerad barnvårdspedagogik eller andra former av auktoritär pedagogik är farorna för andlig och politisk förkrympning av barnen ännu mycket större.

Drömmarna

Låt mig ge ett exempel från vårt undervisningsförlopp: Där producerades också en rad texter som utan vidare hade kunnat glida in på de grå sidorna i "Ugens Rapport" (ungefär som Fib

Aktuellt) eller Gernsøes porrtidningar. Det var frestande att omedelbart ta fram de omänskliga sidorna i dessa texter... Men för det första skulle det nästan säkert ha betytt, att eleverna hade slutit en massa inuti sig också på andra områden, och för det andra är det min klara övertygelse, att skriverierna visade – också eleverna själva – nå-



got reellt om deras tankar. Det antyds bl a i denna inledning till en historia:

”Det finns kanske en del som kommer att tycka att den här berättelsen är stötande. Men låt då bli att läsa den. Om du läser den, så kom ihåg vad vårt häfte heter: **Drömmarna**. Vi är tre flickor som har skrivit berättelsen, och den har kommit till på så sätt att en av oss skrivit några rader, och sen så har nästa fortsatt. Inget har fått rättas. Vi har alltså skrivit **precis som det fallit oss in**, och efteråt har vi endast tagit bort två meningar.”

Eftersom historien är tämligen lång vill jag bara citera den kort för att antyda formen. Den börjar:

”Det var lördag, och jag skulle sticka över till Steffen. Där var fest, och jag hade glatt mig åt den sedan länge i förväg. Jag visste att det skulle ske något den kvällen.

Jag satt i soffan då Michael kom. Det var det jag hade väntat på. Han satte sig bredvid mig och tog min hand. Jag blev helt våt i fittan. Jag såg efter om han var redo. Det var han. Ihh... vad den var stor och härlig!”

En situation mitt i historien:

”Jag fortsatte att runka hans pick, och han stack ett finger upp i mig. Precis samtidigt kom Jeanette in. Hon började tala till Mich, så för att inte mista honom smet jag kvickt ur alla kläder. Han glömde snabbt allt om Jeanette och trängde upp i mig. Det var obehagligt, men jag gav efter...”

Och lite av avslutningen:

”Lars var jättefin. Det var inte fråga om att göra det på en gång. Vi satt och snackade länge. Vi smekte varann, och jag tyckte Lars var jätte-söt...”

”Detta är en historia som är vild fantasi. Men är det inte sånt här de flesta drömmar om i vår ålder????”

Flickorna har skrivit på det här sättet för att de hade behov av att få ut det. Och våra diskussioner efteråt visade tydligt att vi hade fått tag på något konfliktfyllt. Eleverna var både nyfikna, osäkra och eggade omkring sexualitet när det är ”ren teknik”, förvrängd och tömd på sensualitet, mänsklighet och gemenskap. Men de var också avståndstagande, och diskussionen visade att det fanns en stor vilja och lust att knyta samman sexualiteten med kärlek och värme. Deras exempel sträckte sig från en diskussion om man kan älska sin hund, över berättelser om glädjen att kela med en bebis, till vår gemensamma munterhet när en av flickorna berättade om den gången då hon fick hjärtklappning och blev alldeles röd i ansiktet ”när han jag gärna ville vara tillsammans

med, han vände sig om och såg på mig, eftersom Hanne hade talat om för honom, att jag gärna ville vara med honom”.

Detta var situationen i den här klass vid denna tidpunkt. Men om det nu hade visat sig att snacket i stället hade avslöjat känslökyla och cynism, då är jag av den bestämda uppfattningen att det hade varit min plikt att försöka lägga mig i. Ställa frågor, peka på konsekvenser osv.

Men här skiljer sig också vattnen åt. Det är en sak att förstå bakgrunden och situationen och utifrån det försöka sätta i gång reflexioner hos eleverna. En helt annan sak är det att komma med moraliserande förmaningar eller avståndstaganden.

Och detsamma gäller de traditionellt politiska områdena. Erhard Jacobsen och Co kan inte frälsa ungdomen genom att med drill och disciplin tvinga in forna dagars normer och förhållnings-sätt i dem.

På samma sätt kommer det heller aldrig att vara mänskligt och politiskt befriande pedagogik att försöka ersätta borgerligt vetande och fördomar med **uttalat** ”socialistiskt” eller ”vetenskapligt” vetande och fördomar.

Det är en förfelad pedagogik och en dödsdömd politik.

Arbetet slut, arbetet försätter

Artikeln måste ha ett slut, men arbetet försätter självfallet. Efter sommarlovet skulle eleverna igenom en svår period. Nu var de inte längre 18 utan 25, pga att det hade blivit klassammanslagningar.

De landvinningar som gjordes året innan har i vart fall inte förlorats. Även om de processer vi har kämpat oss igenom långtifrån enbart har varit för skojs skull eller behagliga, så har perioden fram till höstlovet varit minst lika givande som den i sjuan.

Innehållsmässigt kan arbetet antydast med orden ”varandra”, ”föräldrar” – och ”atomkrig”. Strax före höstlovet hade vi producerat ett radioprogram till P4. Efter lovet har vi kommit i gång med ett teaterstycke. Arbetsformen är fortfarande densamma: från kaos till ett gemensamt resultat genom kamp med varandra och stoffet. Och vi blir hela tiden duktigare – även om det är svårt.

Det kan jag kanske berätta om en annan gång. Men låt mig sluta med ett citat av Wilhelm Reich: **”Kärlek, arbete och kunskap är vårt livs källor. De borde också styra det.”**

Oversättning: Brutus Östling

Mikael Palme

Sätta segel - och sedan?

Om Brattebergsskolan på Öckerö

”Skolan som satte segel” heter den bok Nils Jan Rapp skrivit om den högstadieskola där han själv som rektor gått i spetsen för försöken med projektorganiserad undervisning. Öckerö-projektet har också blivit ett i offentligheten etablerat exempel på ”förändringsförsök”. Mikael Palme är i de här reflektionerna imponerad av somligt av det han såg under en veckas besök på skolan, men mera fundersam inför annat. Till det lärorika hör bland annat den ekonomiska förening man bildat kring skolan för att garantera en ekonomisk självständighet och vars emblem syns högst upp på sidan.

Brattebergsskolan på Öckerö brukar få en ganska vällovlig behandling i media. Här är skolan där eleverna själva aktivt söker sig fram till kunskap, brukar det heta. Eller: här är skolan där ingen skolkar. När man går igenom tidningsartiklar om Öckerö-projektet är det det slaget av presentation som dominerar. Många lärare jag träffat hänvisar också till Öckerö som exempel och modell. I enstaka artiklar men desto oftare i andra sammanhang, på studiedagar och i diskussioner, har jag mött precis motsatt bild: Öckerö målas fram som ett avskräckande exempel på hur kunskapsföraktet breder ut sig inom skolan med officiell sanktion från SÖ. Jag minns till exempel en debatt när en lärarkandidat från Göteborg bestämt och upprört förklarade att Öckerö, det var bara skit.

Förmodligen tillhör det skoldebattens villkor att ”försök”, som etablerats i offentligheten på

det sätt som skett med Öckerö-projektet, förvandlas till ett slags objekt där man från olika håll kan investera sina åsikter om skolan i största allmänhet, till någonting att tycka bra eller illa om. Men de snart femåriga försöken att ändra undervisningen på Brattebergsskolan på Öckerö står inför åtskilliga konkreta, men långt ifrån tillfälliga, problem som har mycket lite att göra med den bild som på det sättet byggs upp. Det borde vara de erfarenheterna som bildade underlag för diskussion och den här artikeln ska redovisa några av dem.

Brattebergsskolan hämtar sina elever från Öckerö och angränsande öar, inte så långt från Göteborg. De flesta kommer från gamla öfamiljer, som i hög grad fortfarande lever av fiske och av angränsande småföretagsamhet: produktion av nät, båtbyggande och annat. Många av

föräldrarna har numera industriarbetarjobb i Göteborg – främst på Volvo – och pendlar. Under de senaste tio åren har också en hel del medelklassfamiljer flyttat ut från Göteborg till villor på öarna: välutbildade föräldrar, tjänstemän mest men också läkare och advokater, med den självklara ambitionen att deras barn ska vidare till gymnasiet teoretiska linjer.

När försöksverksamheten kom igång på Brattebergsskolan var den viktigaste bakgrunden en ganska vanlig situation när det gäller förändringsförsök: de flesta elever hade det inte bra i skolan, skolket var utbrett, vandalisering förekom, undervisningen fungerade illa. När jag talade med lärarna på skolan om hur man börjat, fick jag intrycket att den situationen – som Brattebergsskolan hade gemensam med otaliga andra högstadieskolor – kunde "tolkas" på ett sätt som hänger samman med det lokala samhällets karaktär. Den gamla öbefolkningen, på Öckerö och angränsande öar, har traditionellt inte väntat sig så mycket av skolan och hyst misstro mot de teoretiska studier som man tvingat på deras barn där. Den misstron har förstås också funnits hos barnen. Många av dem har haft rimligare sysselsättningar

in på livet, deltagande i fisket eller i föräldrarnas småföretagsamhet. Skolledningen och flera av lärarna med rötter på öarna har därför inte haft svårt att förstå kritiken mot en skola som under nio års tid behandlar alla barn som om de skulle in på gymnasiet. Därtill hade många lärare ett levande intresse för lokala näringsgrenar och lokala traditioner. De hade redan praktiskt inriktade idéer som kunde utvecklas i de projektarbeten man satsade på. Fiskarbefolkningen har också av tradition lämnat skolan en stor frihet att sköta sig själv och den friheten kunde nu användas på ett nytt sätt.

Utvecklingen på Brattebergsskolan har genomgått många faser, som jag inte ska gå in på här, även om de "hör till historien" (till "historien" hör t ex att Öckerö i viss mening fungerat som en icke officiell försöksverkstad för SÖ i arbetet med LGR 80, ett dolt uppdrag som kanske fick sin avslutning när skolan i år tilldelades Utbildningstidningens Guldelefant). Hösten 1977 införde man den modell som sedan dess i princip utgjort den formella ramen för försöket. Eleverna fick då rätt att inom den obligatoriska 35-timmarsveckan fritt välja 13 timmar. Antalet tim-

Foto Walter Hirsch/Bildhuset



mar har sedan successivt skurits ner, från 12 till 9 och inför nästa termin till bara 6 timmar i veckan. Eleverna kan t ex välja extra undervisning i de vanliga skolämnena. Eller välja att ägna sig åt speciella intressen som musik eller idrott. Eller att delta i mindre projektgrupper – en av de mest intressanta under mitt besök tyckte jag t ex var en mycket livaktig u-landsgrupp. Efterhand har utvecklats fasta, ”institutionaliserade” projekt, dem man i regel förknippar med Öckerö-projektet.

Det första var **fiskodlingen**. Från att till en början ha gjort små försök att odla regnbågsforell i kassar, har fiskodlingsgruppen vidgat verksamheten till att omfatta ålodling, uppfödning av krabbor, plattfisk- och algodling. Man har skaffat sig kontakter med fiskodlare runt om i Skandinavien och i Skottland och Japan. Gruppen har också drivit studiecirklar på kvällstid och varit med om att initiera andra lokala fiskodlingar. Planer finns att med kommunalt stöd driva en större odling för kommersiellt bruk – även om då skolan skulle inta en perifer roll. Nyligen har också kontakter etablerats med marinbiologiska institutioner i Göteborg.

Ett annat är **växthuset**: projektgruppen odlar i ett växthus som köpts in till skolan och byggts om av eleverna själva. Skörden säljs till bland annat skolbespisningen. I de aktuella planerna ingår att trycka ett häfte med beskrivningar av de plantor som ska finnas i den örtgård man också planerar att bygga.

Ett tredje stort projekt är **segelfartyget och fraktskutan Hawila** som köpts in och under flera år hållit på att restaureras. I lastrummet byggs kojplatser för 30 personer och meningen är att fartyget i framtiden ska användas både för att lära ut navigation och till studieresor. Närmare hundra elever på skolan lär f ö läsa navigation. I samband med restaurationsarbetet har man fått mycket kontakter med lokalbefolkningen och

kunskap om en utdöende hantverkstradition.

I **närradion** sänder skolans elever varje måndag ett eget program på en timme och deltar dessutom i redaktionen för andra av närradios sändningar.

Energigruppen sysslar med ett försök att bygga en vindkraftssnurra, i samarbete med handledare från Projekt 80, den grupp som Statsföretag skapade för att undersöka möjligheterna till alternativ produktion på bland annat Götaverken.

En sista projektgrupp som bör nämnas är **tryckerigruppen**. Skolan har skaffat sig ett mindre tryckeri där man bland annat producerar material som skapas av de andra projektgrupperna. När närradiogruppen för en tid sedan kom i kontakt med en gammal öbo som skrev dikter på ödialekt, kunde tryckerigruppen nappa och en diktsamling lär vara på väg.

När Hawila skulle köpas in gick lärarna och en del föräldrar ihop för att bilda en från skolan **fristående ekonomisk förening**. Den har fått namnet ”Mot bättre vetande” och har till syfte att stödja och ekonomiskt göra möjligt pedagogiskt ”utvecklingsarbete” på skolan. Föreningen stod 1979 också som värd för ett seminarium om ”skolan och framtidsproblemen”.

Projektet innehåller med andra ord mycket som det är värt att lyfta fram: en undervisning som anknyter till lokala livsvillkor, som använder sig av personer runt om skolan som kunskapskällor, som till en del är inriktad mot viktiga frågor som de om hushållning med resurser och överlevnad, som gör praktiskt arbete synligt inom skolan och respekterat av eleverna. Mer än så, där finns en lätt tillgänglig vision i allt detta: skolan som ett lokalt kulturellt centrum där undervisningen börjar i det näraliggande och vidgar sig mot världen, där lokal kultur har ett livsrum, där lokal historia och tradition kan dokumenteras och kunskaper om lokal ekonomi och dess förutsättningar utvecklas. Men så vacker är nu inte verkligheten.

När jag frågade lärarna på Brattebergsskolan om vad som var de pedagogiska poängerna med projektet, hänvisade de i regel till två saker. Dels, menade de, ger projektet möjlighet för de ”studiesvaga” (som det brukar heta) eleverna att inom vad som betraktas som undervisning hitta områden som de är duktiga på. Det ger dem självkänsla och lättar deras längtan bort från skolan. Dels ger de praktiska projektet också de ”högpresterande” eleverna en direkt kontakt med och inblick i manuellt arbete som de annars sällan kommer in på livet. Det hjälper dem att respektera det.

Efter vad jag kan bedöma ligger det en hel del



sanning i detta och man kan anta att en skola där praktiskt arbete förekommer i undervisningen och är synligt för alla också bidrar till att återupprätta värdet i manuellt arbete för många elever. Men samtidigt sker på Brattebergsskolan en klar social sortering av eleverna just inom de fria timmarna. De gymnasieinriktade eleverna, de från hem med sociala ambitioner eller de med högutbildade föräldrar, väljer fria timmar för att kvalificera sig för framtiden (extra tyska osv) – även om många av dem kompletterar med deltagande i de praktiska projekten. De flesta barn som inte läng-



Till det lärarika på Öckerö hör den ekonomiska förening lärare och föräldrar bildat för att bli mindre beroende av beslutsfattare och bidragsgivare.

tar till gymnasiet, dvs förenklat uttryckt de från hem utan högutbildade föräldrar och från hem utan större sociala ambitioner, väljer i motsatt riktning, dvs de väljer framför allt bort teoretiska timmar. De flesta av dem söker sig till de praktiskt inriktade projekten, några satsar på idrott eller på musik (på Brattebergsskolan finns en varierad och rik musikkultur).

Man kan också se en social differentiering mellan olika projekt. Energigruppen består till exempel framför allt av teoretiskt inriktade elever. Till Hawila och fiskodlgruppen, de mest slitsamma projekten, söker sig mest fiskar- och arbetarbarn, nästan alla pojkar. Just könsdifferentieringen är förlika tydlig som den sociala: nästan alla flickor söker sig till växthuset, energigruppen, närradion eller tryckeriet. Även inom projekten kan man se tendenser till en arbetsdelning. De teoretiskt "omotiverade" eleverna tenderar att bli experter på det praktiska hantverket, under det att andra under lärarnas ledning anförtros med uppgifter av teoretisk natur.

Nu är de här tendenserna förstås inte förvånande. De kvalifikationskrav som samhället via arbetsmarknaden ställer på eleverna slår igenom i

deras "fria val", på så sätt att barn från medelklasshem och med välutbildade föräldrar faktiskt är mer "studiemotiverade" än andra, faktiskt har teoretiska "intressen" och faktiskt förstår livets värden och "självförverkligandet" i skolan på ett sätt som är anpassat till deras framtidsförväntningar och objektiva konkurrensmöjligheter senare i livet. Och på omvänt sätt förhåller det sig med elever som inte har den sociala bakgrund som gör det möjligt att vänta sig så mycket i det slaget av konkurrens. Det verkar till exempel som om den högröstade opinion som i försökets början bars fram av medelklassföräldrarna och som krävde en återgång till katederundervisning, numera är ganska stillsam – förmodligen därför att de här föräldrarna omsider upptäckt att deras barn ofta har det bättre förspant än på en vanlig högstadieskola. De kan välja fler teoretiska timmar än normalt och de kan få undervisning på eftermiddagarna i stillsamma och väldisciplinerade klasser där de "omotiverade" eleverna försvunnit.

Nu finns det skäl att understryka att det ligger en hel del i det försvar som Brattebergslärarna anförde mot det här slaget av kritik när jag framförde den: att den normala skolan inte lyckas bättre, eftersom den vare sig lär barnen de teoretiska kunskaper den ger sig ut för att lära dem eller ger dem ett meningsfullt komplement och alternativ. Frågan gäller väl istället främst hur man handskas med det här slaget av problem i undervisningen. Ett av de viktigaste målen för projekten på Brattebergsskolan är t ex att "förenna teori och praktik". Det är säkert en rimlig utgångspunkt om man vill hjälpa de "omotiverade" eleverna: att sätta in de teoretiska kunskaper de förväntas intressera sig för i ett meningsfullt och begripligt sammanhang. Efter vad jag kunde se under min vecka på skolan har man däremot inte lyckats särskilt på den punkten. Få av de elever jag talade med hade överhuvud taget tänkt sig att där skulle finnas ett inre samband mellan den undervisning de deltog i på förmiddagen och vad som skedde på eftermiddagen.

De stora projekten innehåller vissa teoretiska moment som elever som arbetar inom dem deltar i. Däremot var det efter vad jag kunde se sällan eller aldrig fråga om systematiska försök att "integrera" teoretiska studier med de praktiska inom projekten (med några "naturliga" undantag i t ex energigruppen, men där var det desto lättare med den sociala sammansättningen av eleverna). Lärarna hänvisade på mina frågor till att det var något som krävde arbete och som de ännu inte

hunnit med – dessutom var det svårt, menade de att se hur en sån integration skulle gå till i praktiken. I försökets början hade man satsat på att alla elever skulle ha en arbetspärm där de samlade resultaten av sitt arbete på de fria timmarna, men den idén övergavs.

Samtalen med eleverna gav mig också ett annat viktigt intryck som jag har svårt att avgöra hur riktigt det är. Få av dem hade egentligen någon överblick över vad som skedde i de olika projekten. De kände heller aldrig något ansvar för vad som hände i de projekt de själva inte deltog i och hade ett ganska förstrött intresse för dem. Ofta tycktes de betrakta projekten som lärarnas affär, i princip på samma sätt som den vanliga undervisningen uppfattas som helt och hållet lärarnas sak. De kunde också skoja om hur de lurat till sig några timmars fritid utan att lärarna fattat något. Skolket är f ö antagligen betydligt mindre på Brattebergsskolan än på andra högstadieskolor, men ingick ändå som en naturlig del i det fria utrymme som många elever skapade sig i förhållande till skolan.

Vad kan lärarna, skolledningen och de andra som jobbar på Brattebergsskolan göra då, frågar man sig, för att lösa de här problemen? Det är förstas en svår fråga att svara på och inte minst för dem som befinner sig utanför skolan, men jag skulle vilja peka på några allmänna saker jag tror är viktiga.

Tendensen på skolan är just nu alltså att minska på utrymmet för fria timmar och för projekten – i praktiken ligger man från och med nästa höst i linje med LGR 80. Att bygga några större kunskapsprocesser hos eleverna på bara sex timmar i veckan verkar vara en svår uppgift och kanske bäddar man för en återgång till normaliteten, just genom att en kvalitetsmässig utveckling av en undervisning i anknytning till projekten kan bli allt svårare att få utrymme för. Men man skulle kunna gå andra vägen, att bredda utrymmet för den projektorganiserade undervisningen och mer systematiskt bygga in teoretiska moment i den. Ansatserna finns redan: studiet av sjöfartens historia inom Hawila-gruppen eller av globala energi- och hushållningsproblem inom energigruppen. I de samtal jag hade med lärarna fanns också sådana visioner, t ex att i fiskodlgruppen också göra kontinuerliga studier av fisket i Bohuslän, av fiskerinäringen osv.

Där fanns också idéer om att låta **alla** elever orientera sig inom alla projekt under någon månads eller en termins introduktionsperiod i sjunde klass, så att alla fick en inblick i vad som faktiskt

sker på skolan. Här finns en fråga inbäddad som rör vad jag skulle vilja kalla för **synlighet**: att eleverna känner till vad som händer i undervisningen och varför det sker, att de vet hur och varför förändringarna kommer till och hur beslut går till, att alla har en chans att förstå vilka problem de olika projekten står inför. I en vanlig skola är det slaget av synlighet förstas praktiskt taget obefintlig och istället finns dess motsats: ryktesspridning, kverulans, skolk. Synligheten i den här meningen är kanske också större på Brattebergsskolan än på de flesta andra håll, men den är med säkerhet mindre än vad lärarna föreställer sig. De förväxlar gärna sitt eget engagemang med elevernas (vilket också är ett symptomatiskt tecken).

I Krut har vi tidigare skrivit om att projektundervisning förutsätter någon form av problemorientering, inte för principens skull, utan för att problemorienteringen är en del av själva dynamiken, själva motorn, i projektorganiserade undervisningsförlöpp. På Brattebergsskolan var det slaget av problemorientering sällsynt, vilket hade samband med att lärarna inte särskilt arbetat med sådana arbetsformer. Man talade, när jag frågade, om "flexibilitet", "variation" och "integration" t ex om "den teoretiska biten", men i regel abstrakt och inte knutet till bestämda innehållsliga möjligheter och idéer. Eleverna berättade t ex gärna om projektet "Havet" som de påstod att ingen hade begripit meningen med (jag vet inte om den historiebegrivningen stämmer). Man kan beskriva sådana tillkortakommanden som en "rädsla" för att bryta sig ur "våra roller" (dvs ämnesläraridentiteten) och det gjorde lärarna på skolan när jag frågade. Men det är också en abstrakt beskrivning: rädslan är nog mera en osäkerhet inför frågan om vad som är viktigt innehåll i undervisningen och framför allt en motvilja mot att hamna i konfrontationer med kollegorna om det slaget av problem. Och då är det förstas också svårt att åstadkomma någon pedagogiskt meningsfull och fruktbar "konfrontation" med eleverna kring innehållet i deras arbete. Fallet med de försvunna arbetspärmarna är kanske typiskt härvidlag. Eftersom det jobb som låg bakom elevernas pärmar sällan följdes upp och eftersom innehållet i deras resultat sällan diskuterades och kom till användning, så försvann också deras intresse för pärmarna. Men det är rimligtvis inte ett problem som skapats av elevernas brist på "motivation", utan en följd av arbetets organisation och lärarnas otillräcklighet som handledare.

Bristen på uppföljning och kontinuitet – och

den bakomliggande tveksamheten inför innehållsligt känsliga frågor – var särskilt tydlig på en punkt. På Brattebergsskolan har man genomfört ett utmärkt system för praktisk yrkesorientering, prao. I sjunde klass arbetar alla elever en vecka inom jordbruks-, skogs- eller handelsnäringar. I åttonde klass tillbringas alla en vecka på Arendalsvarvet i Göteborg (nästa år blir det på Volvo), alltså inom verkstadsindustrin. Och i nionde klass jobbar de inom service-, kontors-, skol- eller sjukvårdsyrken. När jag talade med eleverna var det mycket tydligt hur givande de här inblickarna i olika yrkesområden varit för dem. Systemet ger också flickor och pojkar erfarenhet från jobb de sällan annars kommer i kontakt med och dessutom får de gymnasieinriktade eleverna kunskaper om arbetsvillkoren inom områden som de i framtiden söker undvika. Eleverna skrev som brukligt är också dagböcker från sina arbetsplatser. Kanske bearbetar man de här erfarenheterna mer på Brattebergsskolan än vad

Bohusländsk skärgårdsmiljö.

Foto Per Klaesson, Bengt-Olof Olsson/Bildhuset

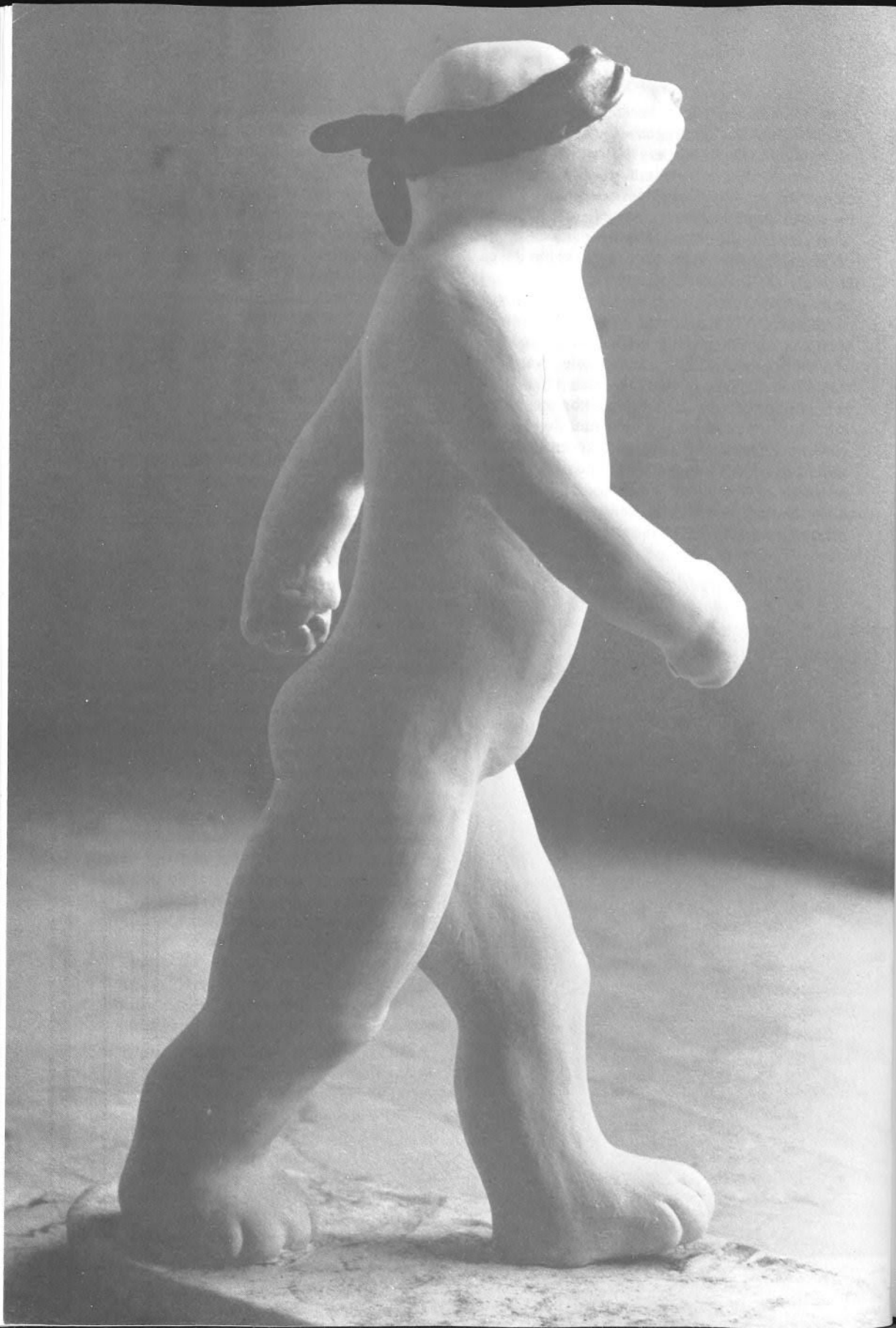


som är regel, men ändå stannade det intresset vid några få lektioner i SO och några få i svenska. Såvitt jag förstår missar man på det sättet (i gott sällskap, visserligen, med de flesta andra högstadieskolor) ett unikt tillfälle att med elevernas egna erfarenheter som en kunskapskälla bygga upp större kunskapsprocesser (om arbete, arbetsmarknadens funktioner, arbetslöshet, arbetsdelningen i samhället – osv) och kunskapsprocesser som med lätthet skulle kunna anknytas till vad som sker i flera av projekten.

Nils Jan Rapp skriver i sin bok om Brattebergsskolan att en princip under försöket varit att alla på skolan ska vara eniga om viktiga förändringar. Det är, menar han, ett villkor för förändringsarbetet. Kanske har han rätt och i varje fall har man försökt följa den regeln (senast när man beslutade om en minskning av antalet fria timmar till sex). Men den heterogenitet inom lärarkollegiet som bidragit till att driva fram utvecklingen på skolan (jag tänker till exempel på lärarna med särskilt intresse för lokala näringar – jämför fö Ulf Lundgrens resonemang om den tilltagande homogeniteten inom lärarkåren på annat ställe i detta nummer) innebär också ett problem. Efter vad jag förstod var lärarna på skolan mer eller mindre nöjda med försöket av delvis helt olika skäl.

För några var anknytningen till konkreta samsättningar i projekten det viktiga, andra var nöjda för att de under eftermiddagarna kunde undervisa under vad som närmast liknade real-skoleförhållanden (t ex i språk), åter andra menade att de gamla yrkeslinjerna var bra och att de här delvis hade återuppstått. Några såg en möjlighet att i projekten skapa en enhet mellan teoretiskt och praktiskt arbete och att därigenom bland annat hjälpa elever som av sociala skäl misstror de teoretiska studierna. Kanske överdriver jag här heterogeniteten och mellan några av de här förhållningssätten finns förstås ingen motsättning. En övergripande enighet finns kanske också i intresset för de frågor kring överlevnad och resurshushållning som inte minst Nils Jan Rapp betonat i sin bok.

Men om nu ämneslärarmentaliteten växer hos åtminstone somliga av lärarna (vilket beslutet om en minskning av de fria timmarna kan tyda på), så är det ganska sannolikt att det hänger samman med att kollegiet och skolledningen inte förmått föra de diskussioner i innehållsliga frågor och om Öckerö-projektets mening och syfte som inte minst skulle kunna göra det möjligt för dem att i längden också till fullo övertyga eleverna. ■



Mikael Palme och Brutus Östling

Spjutspets mot framtiden?

*En intervju med
Ulf P. Lundgren*

Själva föreställningen om "förändring" har införlivats med den mytologi som reglerar den statliga utbildningsbyråkratins verksamhet. "Förändring" har blivit identiskt med "utvecklingsarbete". Motstånd mot statliga reformer har definitionsmässigt klassats som reaktionära. Det är samma betydelsemonopol som lett till att de flesta byråkrater och politiker uppfattar "staten" och "samhället" som samma sak.

Ulf Lundgren, professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm och ledare för "forskningsgruppen för läroplansteori och kultureproduktion", berättar i den här intervjun om förändringar i den statliga planeringen av skolan under efterkrigstiden, om homogeniseringen av lärarkåren, om modevågor inom lärarutbildningen, om aktuella sorteringsformer i skolan och mycket annat. Progressivismen har i Sverige framför allt förvandlats till en statlig planeringsideologi och har inte slagit några rötter i själva undervisningen, på mikroplanet. När nu skolans förvaringsfunktioner ökar, är risken att den blinda konservativa reaktionen växer sig stark och spelar sorteringsmekanismerna i händerna.

"I god fart"

Skulptur och foto Eva Lagerheim

Myten om rationell planering

– Det är fantastiskt att man ändå själva kan tro på myten om rationell planering, trots att man på nära håll dagligen upplever det motsatta.

Ta till exempel Wiggo Kihlborns berättelse om hur det kan gå till när en ny läroplan ska göras. SÖ drar ihop en massa experter i matematik. Progressiva forskare dras in i arbetet tillsammans med andra. De arbetar utan att komma någonstans. De blir osams. Till sist kommer man till den punkt när man måste producera ett dokument, och då sätter man en kemilärare att skriva ett läroplansförslag. Det är den inre processen. Utåt kan man inte erkänna detta och säkert omtolkar man det själva till något annat. (Se *Hej läroplan*, 1977, och KRUT 7, s 49.)

Skolpolitiker och skolbyråkrater blir oerhört upprörda om någon skulle påstå att så går det till. Det ligger långt arbete bakom, säger man, så och så många månader (då man sammanträdde!), så och så många utredningar, försök, utvärderingar.

Föreställningen om rationell planering, "utveckling" som det heter, av skolan och hela utbildningssystemet är grundläggande i Sverige. Vi har byggt upp en central skolöverstyrelse som ska **planera systematiskt**, vi gör avnämrundersökningar för att skolan ska framstå så nyttomässig som möjligt, vi tänker överhuvud taget i avnämartermer. Läroplansreformerna har ju också motiverats i förändringar i näringslivet och arbetsmarknaden, i samhället i stort.

När progressivismen slår igenom i svenskt utbildningstänkande på 40-talet är det just därför att den tillhandahåller en ideologi som passar fint när man ska bygga upp "det nya samhället". Att skolan ska bli "en spjutspets mot framtiden", som Palme senare kom att formulera det, fattas som att den ska planeras och utvecklas av staten.

– Planeringsbyråkratin spelar en viktig roll just som producent av medvetande, föreställningar om vad förändring är. Det är lika med "utvecklingsarbete". Förändring är identisk med rationell planering, försök, utvärdering. Det är den föreställning SÖ och hela planeringsbyråkratin lägger upp till. (Att det sedan bedrivs dåligt med verkligt systematiskt forsknings- och utvecklingsarbete, lika lite som verkligt systematiskt utvärderingsarbete, är en annan sak.)

På så sätt – genom den här föreställningen att förändring är lika med "utveckling" – kommer ju också varje motstånd mot reformer definitionsmässigt att uppfattas som reaktionära! Det är samma betydelsemonopol som lett till att byrå-

krater och politiker uppfattar "staten" som samma sak som "samhället" – är man mot statliga åtgärder, är man mot "samhället".

– SÖ fångar upp många progressiva idéer på vad man kan kalla för ett "repressivt" sätt. De tas upp inte så mycket i själva den rationella planeringen, utan i ideologin, i språket kring skolan. På så sätt legitimerar eller sanktionerar man sin verksamhet, samtidigt som man fångar in en potentiell kritik från progressiva lärare.

I praktiken går det till så, att SÖ drar till sig bl a lärare med "progressiva" idéer. Man låter dem ingå i utredningar, där deras förslag eller idéer knyts upp till och anpassas till den rationella planeringen. De tvingas ingå otaliga kompromisser, men kan ändå tycka att de "tagit ett steg framåt".

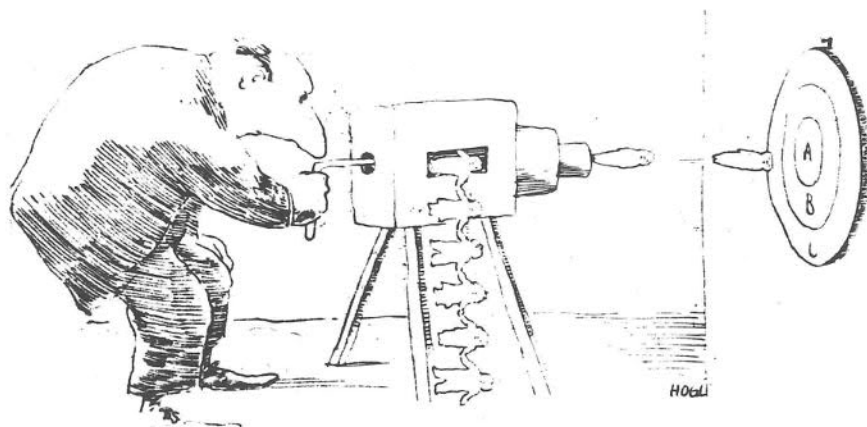
Ta ett annat exempel på statlig utbildningspolitik, Barnstugeutredningen. Vad man gjorde där var just att man fångade upp delar av dialogpedagogiken, och då mycket radikala idéer (Freire t ex) som existerade i debatten. Sedan kunde dessa lanseras i en ny, förvandlad statlig form och som en del i en rationell planering, i ett "utvecklingsarbete".

De kritiska lärarna tycker att man i alla fall fick in lite i den eller den läroplansformuleringen och att alternativet skulle vara värre. Trots allt "ett steg framåt", kan det tyckas. Allt spontant motstånd inkorporeras i ett slags repressiv tolerans som är oerhört skickligt regisserad.

Grundläggande värdemotsättningar döljs genom psykologisering

Krut: Men när du talar om progressivistiska idéer om skolan och om hur statsmakten kunnat använda sig av dem för att bedriva "utvecklingsarbete", då är det väl viktigt att komma ihåg att detta också svarat mot krav som samhällsutvecklingen ställt och inte berott på att utbildningsbyråkrater efter kriget plötsligt fått nya idéer inne i huvudet?

– Nej, det är klart att den ökade statliga planeringen av utbildningen inte är något resultat av progressivism i sig. De *verkliga* orsakerna till planeringsexplosionen är sociala. Först och främst är det förstas fråga om att statsmakten måste ta på sig uppgiften att anpassa hela utbildningssystemet efter näringslivets och arbetsmarknadens utveckling. Ett förhållande man ofta glömmer bort just i det sammanhanget är att skolan faktiskt redan expanderade överallt och att

Ur *Betrifft erziehung*, heft 6 1981

staten var tvungen att skapa något slags enhetlighet och samordning, så att utbildningsvägar hängde ihop, värderingen av examina var någorlunda enhetlig osv.

Men det här visar ju också något av paradoxen i planeringsideologin. Man håller fast vid tron att man "planerar", styr, utvecklingen, men gör i själva verket – i efterhand – vad som är mer eller mindre nödvändigt. Jag tror att det här är en viktig punkt. Skoldebatten och skolforskningen ser nästan bara utvecklingen inom skolan som en idéutveckling och har haft mycket lite att säga om de verkliga sociala orsakerna bakom förändringar. Det är tokigt eftersom det inbjuder till föreställningen att man ändrar en utveckling bara genom att ändra på idéerna om skolan – ungefär som i debatten nu. Då hamnar man lätt i återvändsgränder.

Krut: De idéer som brukar förknippas med progressivismen om "eleven i centrum", "att utgå från elevernas behov" osv är intressanta att sätta i samband med den här planeringsideologin. I din bok *Att organisera omvärlden* (Liber 1979) menar du att progressivismen kunde fungera som ideologisk "lösning" – på just idéplanet – på ett samhälleligt dilemma som utbildningen befann sig i efter kriget: Å ena sidan fanns kraven på "en skola för alla", alltså enhetsskolan. Å andra sidan fanns det fortsatta behovet av differentiering och av sortering.

– Det är alldeles tydligt om man tittar på t ex Alva Myrdals *Kontakt med Amerika* (1941). Hennes glädje över de progressivistiska idéerna där

hänger helt samman med att de tycktes ge ett handlingsprogram när det gällde genomförandet av enhetsskolan. I Sverige med sin starka centralbyråkrati blir progressivismen tolkad just som en **planeringsstrategi**, där man med hjälp av utvecklingsarbete – som det kom att kallas – och olika hjälpvetenskaper som psykologi skulle lösa skolans problem. Grundläggande värdefrågor kring undervisningen kan skjutas under mattan genom att man sätter idén om den enskilde eleven i centrum. Det är individens behov som ska styra. Det är varje enskild elevs intressen man ska hjälpa fram och utveckla. Psykologin förs in som pedagogikens grund och får legitimera en differentiering, eller ska vi säga sortering, av eleverna, genom sitt tal om "individcentrerade åtgärder", anpassad undervisning på inlärningsmässiga grunder osv.

Psykologins roll märks ju inte minst i det ständiga talet om "motivation": hur ska vi göra eleverna "motiverade", Kalle har så dålig "motivation" osv. På det sättet kan man förvandla problemen i undervisningen till psykologiska problem som bara gäller vad som händer inne i huvudet på eleverna och Kalle, och slipper då på allvar fråga sig vilken anledning eleverna faktiskt har att engagera sig, vad det är de förväntas lära sig och varför detta är nödvändigt för utbildningsplanerna. Progressivismen som den används inom statlig planering, utgör med andra ord en ideologi som gör det möjligt att **dölja** grundläggande skillnader i värderingar och intressen mellan samhällsgrupperna. Och det sker genom att man bygger upp undervisningen, eller föreställningarna om undervisningen, på individualpsykologi.

Partierna har befriats från att bedriva skolpolitik

Krut: När du talar om progressivismen så skjuter du in dig på den roll den spelat inom utbildningsplaneringen, dvs som föreställningar om vad en rationell utveckling av skolan är. Men vad betyder de här idéerna om "eleven i centrum" osv i själva undervisningen, i praktiken?

– En grundläggande motsägelse i planeringen är att med varje förändring, så har man aldrig förändrat ramfaktorerna, de materiella förutsättningarna för vad som sker i skolan. Därigenom har praxis i skolorna förblivit ungefär densamma rakt igenom reformförsöken och läroplansförändringarna. Ett exempel är lärarnas tid per elev. Genom att man alltid har över tjugo elever i klassen kan man inte undervisa på så många andra sätt än det man gör – om man bortser från de progressiva lärare som söker andra vägar men de är ju inte så många. En annan fundamental "ram", även om den inte fungerar lika formellt som i andra länder, är de överliggande nivåernas förtryck av de underliggande i skolsystemet: lågstadiet ska anpassas efter mellanstadiets krav som ska anpassas efter högstadiets krav som ska anpassas efter gymnasiet, dvs de teoretiska linjernas, osv.

Bland lärare kan man märka en ganska typisk kluvenhet i förhållande till utbildningsbyråkraterns oavbrutna "planering". Ibland säger man att vore det inte för SÖ så skulle vi få lugn och ro att ordna upp undervisningen, men nu ändras allting oavbrutet. Ibland säger man att reformerna mest är pappersfenomen som ingenting ändrar alls. Men de flesta lärare vet nog att det mesta i skolan inte ändrats.

Jag tror alltså inte att progressivismen haft särskilt stort inflytande på hur den konkreta undervisningen utformas. Det är bara under de senaste åren som "temastudier", "projektarbeten" osv fått mer än en helt marginell utbredning. Däremot är progressivismen som ideologi nödvändig för planerare och byråkrater, för att de ska kunna fullgöra sin uppgift att "planera" för framtiden, att kanalisera motsättningar och att underhålla myten om att alla har samma intressen att försvara i skolan. Progressivismen är nödvändig utifrån deras position och för att försvara deras positioner. Förenklat kan man säga att det är därför som ett skolråd i princip tänker progressivistiskt, under det att en lärare i regel är betydligt mer "konservativ".

Planeringsmyten har också befriat de politiska partierna från att hålla sig med en egen utbildningspolitik. "Utvecklingstanken", planeringsideologin har varit en ideologi som alla kunnat vara överens om. Planering är neutralt och bra.

Läroplaner som teknologi

Krut: Läroplanerna tillkommer ju inom utbildningsbyråkratin, men ska förverkligas av lärarna...

– Ett stort problem har varit att de som skriver läroplaner i grunden tänker **teknologiskt**, och det gäller vare sig de varit förespråkare för dialogpedagogik eller något annat. Det teknologiska tänkesättet slår igenom eller yttrar sig på så sätt att läroplanen har övergripande mål, som sedan bryts ned i delmål, som i sin tur återfinns i kursplanerna för de enskilda ämnena.

Det har gjort att det inte har funnits någon kunskapsreflektion bakom läroplanerna. De har varit endimensionella i den meningen. Kunskapen framträder enbart i stoffmängder, den ses som avsnitt som ska gås igenom.

Det har varit läroböckerna som bestämt detta. Sambandet mellan antalet minuter man lagt ner på ett visst moment och antalet sidor i läroboken är nästan fullständigt. Alla moment har gått igenom, ungefär som man kör ett tåg. Man vågar sällan fråga sig vad det är som är viktig kunskap och vad som inte är viktig kunskap.

Men poängen med en kurs är ju inte att man "hunnit igenom" den. Det viktiga är ju att eleverna fått någon slags struktur i ämnet.

Till detta har inte minst medverkat det sätt som nya moment kommit till, lagts till i läroplanerna. Det har inte funnits någon reflektion kring vad som är viktig kunskap. Istället har det helt enkelt gått till så, att när ett visst moment ansetts som viktigt, så har man bara lagt till det i läroplanen. När statistik uppfattades som viktigt inom matematiken lade man in ett moment sannolikhetsberäkning, men det kom enbart till som en extra belastning. Det fanns aldrig någon diskussion om hur det skulle användas, möjligen om det skulle in i årskurs fyra eller fem. Även om det här "revideringssättet" framställs som progressivistiskt, så är det rena rama ad hoc-verksamheten.

Homogenisering av lärarkåren

– När det gäller förändringar av skolpraktiken, så har det för övrigt skett en förskjutning av lärarkåren, i fråga om rekrytering m m. Det här är en hypotes som jag har: Tidigare var sammansätt-

ningen av lärare i folkskolan klassmässigt betydligt mer heterogen samtidigt som fördelningen mellan könen var omkring femtio-femtio. Att bli lärare var en bildningsgång, de flesta lärare hade ett bildningsideal att försvara. Heterogeniteten var grunden för en dynamisk skola, en skola där konflikter mellan olika klassintressen var tydligare och gjorde skolan till, åtminstone, en potentiell samhällsförändrande kraft.

Idag är låg- och mellanstadieläraryrket ett utpräglat kvinnoyrke. Nästan 100 procent av alla lågstadielärare är kvinnor. Det hänger samman med andra sociologiska förändringar, välståndsökningen m m. Lärarinneyrket kan kombineras med hemarbetet, och det gör att vi får en alldeles speciell och homogen grupp som är till exempel lågstadielärare. Det är en mellanskiktgrupp med ungefär samma utbildning.

Vi får en lärargrupp som har valt yrket därför att det går att kombinera med hemmafrurollen. Läraryrket avprofessionaliseras i viss mån. Det blir något som folk väljer, inte primärt därför att de är intresserade av pedagogik, utan eftersom det passar dem i deras materiella livssituation.

Det tar så att säga bort en del av den samhällsförändrande kraft som kunde finnas i skolan, genom att yrket homogeniseras och genom att de progressiva krafter som kunde finnas försvinner.

– Här spelar förändringarna inom lärarutbildningen också en roll. De först lärarutbildningarna krävde bara folkskola för att man skulle få kom-

ma in. Sen på 30-talet införde man studentexamen som ett krav. Då fick man två linjer, dels en tvåårig linje för dem med studentexamen, dels en fyraårig linje. Den fyraåriga linjen rekryterade direkt, människor utan studentexamen. Där fick vi en så kallad "begåvningsreserv", dit kom folk ur framförallt bondemiljö, många också ur proletär miljö, folk som hade bildningsambitioner men som aldrig kunnat gå vidare.

När man sedan tog bort den fyraåriga linjen och knöt lärarutbildningen hårdare till den övriga utbildningshierarkin, så försvann möjligheterna för många "proletärer" att bli lärare.

Lärarutbildningen har så att säga blivit en "karriärväg", mer än en bildningsväg. Man homogeniserar lärarkåren i så stor utsträckning att man också tar bort de motsättningar i samhället, som kan driva fram någon form av förändring inom utbildningen. Den progressiva kraften minskar med varje steg i den här processen.

Krut: Det här med homogeniseringen av lärarkåren verkar ju stämma överens med en del av den kritik som riktats mot lärarutbildningen under senare år, och som gått ut på att lärarna skulle tillhöra medelklassen och därför gärna utvecklar metoder som "dialogpedagogik" m m. Lärarutbildningens påstådda "progressivitet" har varit ett stående inslag i kritiken.

– Men om jag förstätt de mera vulgära former-

SKOLANS INRE ARBETE

Individualiserad undervisning förordas av 1940 års skolutredning

Ett nytt betänkande — det sjätte i ordningen — med titeln Skolans inre arbete har nu överlämnats till k. m. t. av 1940 års skolutredning. Här framlägges de synpunkter på uppfostran och undervisning, som varit vägledande för utredningen vid dess utformning av förslag till skolans framtida organisation och verksamhet.

Utredningen rekommenderar bl. a. mindre bundenhet vid klassundervisningen och ett större mått av individualiserad undervisning.



ungdomen fram till den utbildning, som i varje fall synes bäst och mest ändamålsenlig, i fullt medvetande om att envar, det må vara med större eller ringare gävor, har en plats att fylla i framtidens samhälle. Fördenskull kräves ett rikt nyanserat, i organisatoriskt hänseende väl utbyggt skolsystem, anpassat efter ett kultursamhälles komplicerade organisation och rika arbetsfördelning.

Redan länge har det varit ett fältrop för pedagogisk reformvilja, att *begåvningsniva* *anpassas och*

"Ta tillvara begåvningsreserven"

"Individualiserad undervisning"

Det var slagord i 40-talets skoldebatt och reformpolitik. Pedagogiken blev psykologi- och nu blev det klart uttalat att skolan skulle fostra. Efter / . / den uppfostringspolitiska grundsatsen att anpassa undervisningen efter barnens grad

av mottaglighet, erfarenhetsmognad och intelligensnivå, som pedagogikprofessorn John Elmgren skrev 1942 i första numret av den tidskrift för psykologi och pedagogik han var med att starta då.

Klippet ovan från Svensk lärartidning är från 1946.

na av den analysen riktigt så menar man ju att det skulle vara fråga om lärare med vänsterförflutet som blivit besvikna på att de inte kan göra revolution i skolan och då slutat ställa krav på eleverna, att det skulle ha med -68-års idéer att göra. Men då har man ju missat poängen helt. Sådana lärare finns det nog inte så gott om. Jag talar ju istället om en förändring i den sociala rekryteringen till lärarkåren. Det tycker jag är en materialistisk förklaring, till skillnad från den tidigare.

Man får inte glömma att det här med "projektarbete", "temauppläggnin" osv mest har fungerat som retorik från lärarutbildningens sida. Om den haft någon motsvarighet i praktiken, har den fungerat mycket illa, vilket lett till att många lära-

re blivit besvikna – på idéerna! Man har identifierat den tomma retoriken med en dålig praktik, misslyckade försök har förståtts som sanningen om "projektmetoden" osv. Och då kan ju sådana fördummande slagord finna jordmån i debatten som att projektarbete skulle vara "en metod för fördumning". De är ju inte precis ägnade att öka den pedagogiska insikten hos lärare som sedan ställs inför praktiska problem i undervisningen.

Grundläggande metod-träning saknas...

Men när det gäller de egentliga förändringarna av lärarutbildningen, då får vi inte glömma att kritiken mot den talar om något.

Nedan PM från början av 70-talet. T h Svensk lärartidning från 1946 – organ för Sveriges allmänna folkskollära rförening. Folkskollärarna med olika bakgrunder är borta och de centrala utbildningsplanerna och byråkraterna har tagit över initiativet från lärarna i den pedagogiska debatten. SÖ ger t o m ut tipskataloger.

PM

Argång 8 - 1971

1

PEDAGOGISKA
MEDDELANDEN FRÅN
SKOLOVERSTYRELSEN



Ur innehållet: Undervisning i trafik - viktig på alla stadier • Pedagogisk forskning - PM presenterar bakgrund, syfte och en översikt över aktuella projekt • Vi behöver länskonferenser om elevvärd! • Laborativt Rem

En den av den grundläggande metodträning som fanns i folkskolan har nämligen försvunnit. De nya lärarna i matematik fick t ex under lång tid inte tillräcklig metodträning och de upptäcker därför inte problem som eleverna har i sin inläring. Ta t ex talet 6×87 . Vi får då först 6×7 som är 42; och vi får 4 "i minne". Därefter får vi 6×8 som är 48. De 4 "i minne" vi hade måste föras över till de 48, så att vi får 52. Det har visat sig att just det slaget av tiotalövergångar är mycket svåra för de flesta elever. De måste tränas in noggrant genom att liknande tal upprepas gång på gång. När "den nya matematiken" kom fick man för sig att det räckte med att eleverna skulle "förstå" själva "problemet" med tiotalövergången. Och lärarna fick inte klart för sig hur viktigt det är att träna in den. På det viset har en mängd svenska ungdomar under ungefär en tioårsperiod fått helt onödiga problem med multiplikation. De gamla småskolelärarna visste däremot förmodligen det här och insisterade på att eleverna tränade sig till färdighet. Jag säger därmed inte att deras undervisning var bättre i övrigt (de hade det t ex säkert lättare med motivationen), men de kunde alltså metodiken. Nu har insikten om de här problemen återtagit sin plats, beroende på de forskningar som Wiggo Kihlborn och Bengt Johansson gjort.

...men alternativet är inte drill

– Förändringen i läroböckerna och i lärarutbildningen hänger samman med det sätt som breddningen av målen skedde på när grundskolan infördes. Personlighetsfostran fördes in, men man skilde denna från det övriga innehållet i un-

SVENSK LÄRARTIDNING

Årg. 65 1946
31 dec. Nr 52

ORGAN FÖR SVERIGES ALLMÄNNA FOLKSKOLLÄRARFÖRENING

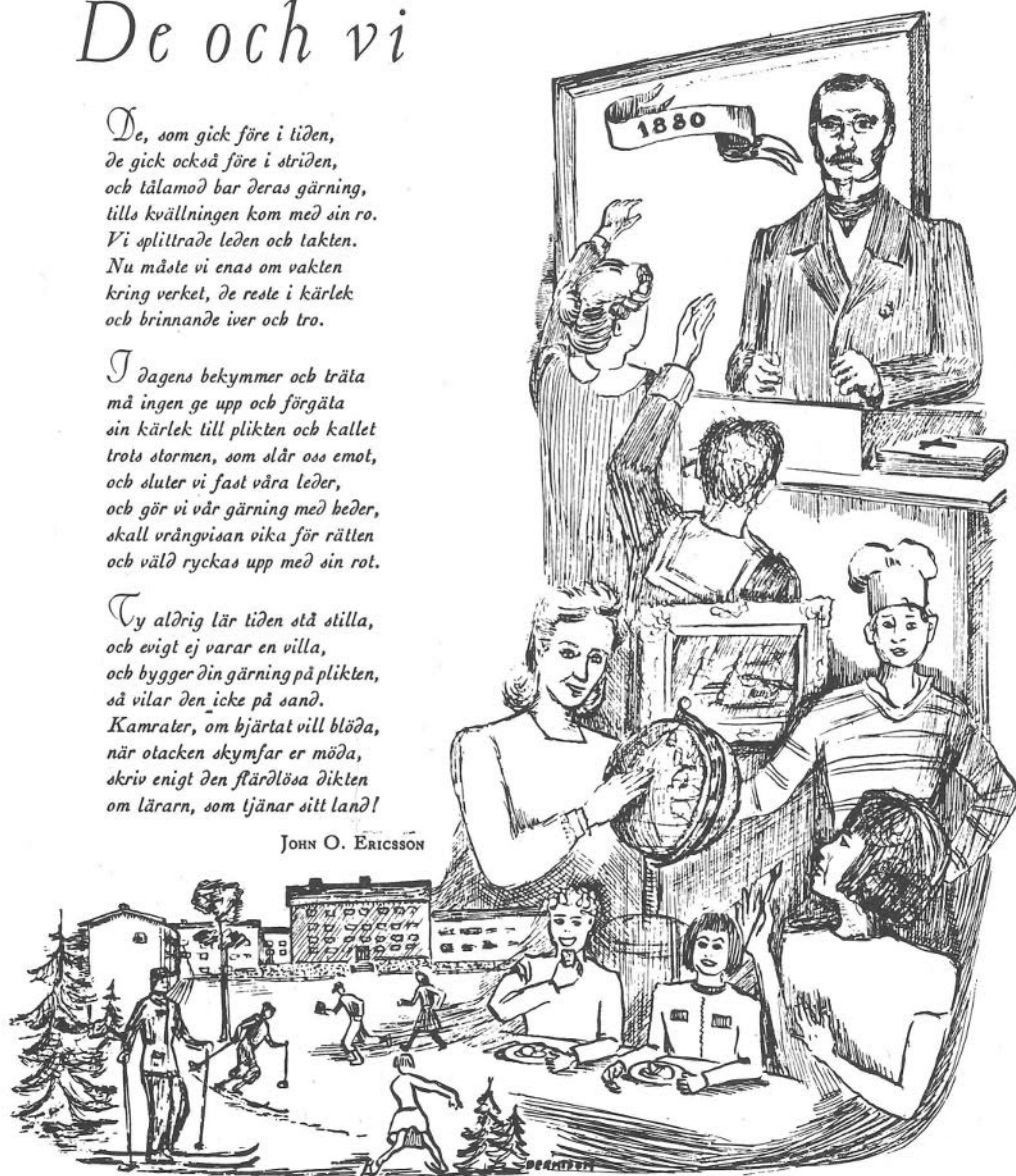
De och vi

*De, som gick före i tiden,
de gick också före i striden,
och tålmod bar deras gärning,
tills kvällningen kom med sin ro.
Vi splittrade leden och takten.
Nu måste vi enas om vaken
kring verket, de reste i kärlek
och brinnande iver och tro.*

*I dagens bekymmer och tröta
må ingen ge upp och förgäta
sin kärlek till plikten och kallet
trots stormen, som slår oss emot,
och sluter vi fast våra leder,
och gör vi vår gärning med beder,
skall vrångvisan vika för rätten
och våld ryckas upp med sin rot.*

*Vy aldrig lär tiden stå stilla,
och evigt ej varar en villa,
och bygger din gärning på plikten,
så vilar den icke på sand.
Kamrater, om hjärtat vill blöda,
när otacken skymfar er möda,
skriv enigt den stärdlösa dikten
om lärnar, som tjänar sitt land!*

JOHN O. ERICSSON





Grupparbetet planlägges.

Från den pedagogiska försöksverksamheten:

Ett aktivitetspedagogiskt försöksarbete i Göteborg

Allt inte endast 1946 års skolkommision utan även 1940 års skolutredning har intresserat sig för den pedagogiska försöksverksamheten framgår av den redogörelse för det nu avlämnade betänkandet *Skolans inre arbete*, som publiceras på annan plats i detta nummer.

I nämnda betänkande har ett antal kända pedagoger — bl. a. folkskollärarinnan Ester Hermansson, Göteborg — lämnat redogörelser för vissa av dem ledda försök, och med fröken Hermanssons benägna tillstånd återges här hennes redogörelse för ett intressant aktivitetspedagogiskt försöksarbete.

UNDER DET SISTA DECENNIET har en arbetsgrupp vid Göteborgs folkskolor bedrivit ett pedagogiskt försöksarbete, som bygger på tio principer, vilka uppställts av den österrikiska pedagogen och barnpsykologen Elsa Köhler:

3. *Personlighetsprincipen*, som ger individualiseringens princip ett etiskt inslag.

4. *Sakens princip*: tingens krav på den uppväxande människan, i den traditionella skolan framfört av lärarens

alla, vilka lever i ett visst kultursamhälle, måste behärska.

7. *Bildningens enhet*: arbetet ska samlas omkring ett ämne, som väckt barnens intresse, och genom att detta alltid behandlas i arbetet utveck-

dervisningen. Att lära sig aritmetik inom matematiken var ett moment, att lära sig social fostran var ett annat.

Då uppstod nästa fråga: Hur mycket tid ska man ägna åt det ena eller andra momentet? Inom utbildningsteknologin började man ställa upp delmål för social fostran, delmål för kunskapsträning, aritmetik osv. Undervisningen styckades upp, och resultatet blev att t ex det här momentet (tiotalsovergången inom aritmetiken) inte blev så viktigt.

Jag vill poängtera att detta inte är en följd av progressivismen i sig. Det är en följd av ett byråkratiskt systems sätt att tolka det progressivistiska tänkandet.

– Om vi går tillbaka till progressivismen i USA eller i Sverige på 30-talet – när Elsa Köhler med många andra folkskolelärare jobbade med den – så var social fostran och kunskapsinläring inte två skilda moment. Den sociala fostran och kunskapsprocessen var integrerade i varandra. När de lärde in t ex sex gånger åttiosju, så försökte de bygga upp det utifrån elevens erfarenhet. Frågan om sex gånger åttiosju var med andra ord också en fråga om vad man räknade sex gånger åttiosju på för exempel. Likafullt var de givetvis intresserade av att metodiken var rätt.

Det här har att göra med att progressivismen hade ett helt annat sätt att uppfatta mål än vad vi har idag. Om vi tar den amerikanska progressivis-

men och Dewey, så satte man ju upp den sociala fostran, personlighetsdanningen, som ett mål för skolan. Dewey ser emellertid detta och andra mål som ett slags **utopier**. Det är utopier som utbildningen ska sträva efter att uppnå, men de är inte produktionsmål – som man kan bryta ned i produktionsenheter. De ska genomlysas hela mitt sätt att arbeta som lärare, och kan inte uppnås genom att delas upp i moment. När Dewey talar om att arbeta **systematiskt** menar han något helt annat än vad svenska utbildningsteknokrater menar. Att arbeta systematiskt innebär för honom att fördjupa den här metodiken (som vi talade om inom t ex aritmetiken) ännu mer, i ett sammanhang som är mer meningsfullt för eleven. Det här missar helt den slagordsmässiga progressivismkritik vi nu också har fått i Sverige med t ex Föreningen för Kunskap i Skolan. Det är en aningslös kritik, för här finns mycket att lära för lärare som står inför problem i sin undervisning.

Poängen med att belysa bristen på metodik i dagens matematikundervisning behöver alltså inte vara införandet av drill. För Dewey skulle det snarare vara att göra det till en självsökande verksamhet, där eleven genom att man drar in hans kunskapsnivå och erfarenhet och genom att det sker i ett meningsfullt sammanhang, kan precisera och säga, att "jag klarar inte det här talet, därför att jag inte kan flytta över" osv. Det här var progressivismens sätt att se på målen.

Progressivismen har aldrig fått verka i själva undervisningen

Här i Sverige kom de här progressivistiska idéerna och målen att integreras i ett centralbyråkratiskt system, och uppfattades som **produktionsmål**. Då uppstod problemet: Hur ska vi bryta ner de här målen, så att lärarna kan styras av dem? För den ursprungliga progressivismen innebar detta, att arbeta systematiskt, att läraren i klassrummet arbetar prövande, experimentellt osv. Det är rationellt arbete på mikroplan.

Man kan också se det på makroplanet, att utbildningssystemet som helhet arbetar systematiskt, gör avnämarundersökningar osv. Vad som händer här i Sverige var att makroplaneringsaspekten av progressivismen slog igenom, men inte mikroaspekten.

Progressivismen införs på planeringsnivå, medan den på lärarutbildningarna inte införs mer än som retorik. Lärarna får alltså en massa nya mål som de ska uppfylla, personlighetsfostran osv, men de får ingen utbildning för att arbeta progressivistiskt på mikroplan. Istället får den

sociala fostran en egen **metodik**, som ska tränas vid sidan av t ex matematiken och aritmetiken. Den här fragmenteringen av målen var så att säga ett sätt för planeringsbyråkratin att få lärarna att gå med på de breddade målen, mer än att verkligen få dem att arbeta med dem. Det var en styrning från **målhållet**, inte från själva **handlingshållet**.

– Genom åtskillnaden av kunskapsmål från social fostran slogs de gamla lärarnas kunskaper också bort. De uppfattades som "auktoritärt arbetande" lärare, som inte brydde sig om elevens personlighet osv. Fragmentiseringen hängde alltså samman med försöken att nå ut med de breddade målen till lärarna. Men den var också nödvändig för att man skulle kunna "utvärdera" reformförsöken efteråt. När lärare och skolplanerare talar om skolan kan man direkt höra den här fragmentariseringen i språket: man talar till exempel gärna om att man inte riktigt klarar av "den biten" ännu när man kommer till elevdemokratin t ex. På samma sätt talar man om "den teoretiska biten" osv – som om allt det här gick att skilja åt. Och för eleverna hänger det definitivt samman!

En annan förklaring till att den här grundläggande metodiken i flera ämnen försvinner är att skolreformerna skapar en helt annan marknad för läroböcker. Låt mig börja med ett exempel!

– Ett av de stora problemen med våra nuvarande läroböcker i matematiken är miniräknarna. Matematikboksförfattarna arbetar inte med talen utifrån praktiken, istället utgår de ifrån facit. Uppgifterna i matematikböckerna blir därför heterogent sammansatta. De är inte uppbyggda utifrån processen som eleven går igenom, utan utifrån produkten. Vi har med andra ord väldigt dåliga böcker idag. Och har vi då en lärarutbildning som inte är medveten om det här, blir resultatet också väldigt dåligt.

Undervisningsteknologin i lärarutbildningen

Det här med att undervisningsteknologin skulle "poppa upp" undervisningen på 60-talet fick farliga konsekvenser. Bland annat så utsattes lärarutbildningen för en hel del "jippon". Men jag har ett annat exempel från mellanstadiet som jag fick uppleva för inte så många år sedan.

Det var en lärare någonstans norrut som hade det ena jipponet efter det andra för sig. Bland annat så skulle hon jämt och ständigt byta terminologi. Det var samtidigt med att den "nya matematiken" kom. Allt skulle heta något nytt och annorlunda.

Den här läraren hade hört talas om det här med att man skulle dra in praktiska uppgifter, som eleverna skulle räkna med. Hon hade då gjort några stencilerade räkneuppgifter och några teckningar som föreställde en godisbutik. Där fanns allt möjligt godis, till exempel en klubba med en prislapp som talade om vad den kostade. Så frågar hon eleverna vad klubban kostar. Någon räcker upp handen och svarar: En och femtio! – Det är fel, svarar läraren. Det kostar inte en och femtio. Ni lär er aldrig det här! Den kostar en hel och femtio hundradelar.

Det här exemplet är inte unikt. Vad man gjorde var att man slog ut elevernas hela praktiska kunskap, och ersatte den med en terminologi – undersken av att man konkretiserade undervisningen.

Vad lärarkandidaterna var tvungna att göra, för att få bra betyg var att träna sig i hela den här terminologin – men de fick aldrig någon träning i de operationer som eleverna var tvungna att genomföra. Något liknande skedde också i t ex svenska.

– Men det här var följer av undervisningsteknologins dominans, och av byråkratins sätt att tolka progressivismen. Den blev kosmetika, inte mer. När progressivistiska idéer under 60-talet introducerades på lärarutbildningarna, var det enbart som "jippon". De metodiklektorer som hittade på mest jippon och skrev de stolligaste läroböckerna avancerade inom utbildningsbyråkratin, och blev konsulenter.

Lärarutbildningen hade de yttre kännetecknen av progressivismen, men man hade ingen pedagogisk strategi för den. Man visste inte hur man skulle bära sig åt när den här killen t ex svarade "en och femtio" i stället för "en hel och femtio hundradelar"; vad är det för föreställningsvärld hos eleven jag vill förändra genom att lära honom säga "en hel och femtio hundradelar"? De frågeställningarna existerade bara inte.

Om man jämför detta med Elsa Köhlers och andras arbete under 30-talet, så utformade de en pedagogisk praktik. De arbetade hela tiden med problemet hur förmedlar jag som lärare det här.

Läromedelsindustrin lever sitt eget liv

– Läromedelsindustrin lever sitt eget liv. Den styr sig själv i hög grad, och därmed också undervisningen. Det har vi kunnat se nu när läromedelsbranschen gjort sin egen "läromedelsutredning". Från början var den tänkt att se över möjligheterna att förstatliga delar av läromedelsindustrin, men med den borgerliga regeringen bytte

den sammansättning och läromedelsindustrin själv kom att dominera helt.

I den rapport som ska ligga till grund för propositionen som läggs i juni i år föreslås bl a att själva läromedelsbegreppet ska försvinna, såtillvida att allt som läraren och eleverna använder i undervisningen kallas läromedel. Det betyder att man inte längre behöver varudeklarerera läromedlen, att allt läromedelsindustrin producerar kan betecknas som läromedel.

Den nuvarande läromedelsnämnden får en efterhandsprövande funktion, vilket givetvis är helt vansinnigt. Tänk er själva om låt säga Stockholms kommun köper minidatorer till skolorna för en miljon – då hjälper det ju knappast att en sådan nämnd i efterhand förklarar att köpet var olämpligt!

När det gäller systemet i helhet kan en sådan eftergranskning aldrig fungera. Däremot kan man nog slå ner på enskilda läromedel – typ Ordfronts *Sveriges historia*. En sådan bok köps upp i en mindre upplaga, och kommunernas ekonomi berörs inte.

Läromedelsindustrins stora intressen ligger i att få in dyr teknisk utrustning i skolorna. De ska kallas läromedel och ersätta böckerna. Böckerna ger mindre vinst per satsat kapital. Framtiden ligger istället i hårdvaror och leasingsystem. Här finns stora pengar att hämta för de riktigt stora läromedelsföretagen.

De vinstmöjligheter läromedelsföretagen ser i hårdteknologin kan illustreras med ett japanskt företag som bl a ville sälja miniräknare till skolorna:

En debatt försiggick för några år sedan om det var lämpligt att använda miniräknare i skolan. I en då stencilerad tidskrift "Nämnanen", hävdades bl a att de inte gick att använda i klassrummet, eftersom man inte såg själva processen. Några månader senare lanserade ett japanskt företag på den svenska marknaden en miniräknare, där också operationerna skrevs ut. Och undra på det! – Försäljningen i skolorna är en jättemarknad jämfört med detaljhandeln. Exemplet visar vilka oerhörda resurser de här storföretagen har.

Förenera sortering med förvaring

– Jag tror att den tunga teknologin kommer att få en viktig funktion i framtiden när det gäller att lösa disciplinproblem.

Det finns fn två tendenser när det gäller att förenera förvaringsbehovet med sorteringskravet. Den ena representeras av hantverksromantiken. Man löser de sociala problemen genom att återgå

till hantverksproduktion i undervisningen. I Österrike har till exempel lärlingssystemet byggts ut mycket under de senare åren. Det bygger på att man låter barnen arbeta med något konkret och t ex göra enklare varor. Man utbildar eleverna på de högre nivåerna till exempelvis figursömmerskor, och sen släpps de ut till arbetsmarknaden. Där kan de givetvis aldrig få jobb som figursömmerskor, men då är det inte längre skolans problem.

Det här gäller de barn och elever som vill syssla med detta, det gäller inte de som tänker göra karriär genom skolan. Något liknande kan vi se här i Sverige på Öckerö som nyligen fått Utbildningstidningens Guldelefant. Där kan de som har svårt med teoretiska studier slippa dessa och istället få mer av praktiska, hantverksmässiga kunskaper.

Den här hantverkstraditionen tror jag egentligen finns mest på ideologiplanet. I praktiken kommer den inte att få något större utrymme i undervisningen. Den är ett slags romantisering, som bygger på en kognitiv känsla hos dem som upplevt något slag av hantverksproduktion. Men barn har inte upplevt den. Det har ingen mening för dem att t ex lära sig det som en skomakare kan.

– Därför tror jag att den andra tendensen är betydligt viktigare. Det gäller utnyttjandet av hårdteknologin. Man för in intern-TV-utrustning och annan avancerad apparatur. Och barn attraheras av det eftersom det stämmer bättre överens med den kommersialiserade världen utanför skolan. Att göra TV-program har en mening för barn.

Genom utnyttjandet av bandspelare, TV och så vidare får man en större kontaktyta mellan världen utanför skolan och livet inne i den: barnen kan gå ut och göra intervjuer och sånt. Eleverna kan producera sina egna läromedel istället för böcker. Pedagogiken kommer att gå ut på just **produktionen av "texter"** – i form av skriftliga artiklar, stencilar och TV-program, bandintervjuer, musik.

Kommunen leasar, dvs hyr, den dyrbara apparaturen. Differentieringen av eleverna kommer då att bli än mer sofistikerad än idag, och kommer att ligga på "text"nivå. Det vill säga somliga barn får även i fortsättningen lära sig behärska det verbala språket, det skrivna ordet, medan de övriga eleverna bara lär sig att handskas med medier, med bild och ljud. De senare kommer att förbli handikappade senare i livet. De kommer inte ens att ha fått lära sig reparera de här apparaterna som de är beroende av för att producera

något. Utrustningen är leasad och då kan ju inte vem som helst få "kladda" i dess inre mekaniska och elektroniska kopplingar. Det ligger ju inte heller i den tekniska industrins eller reparatörernas intresse att folk ska ha sådan kontroll över de tekniska hjälpmedlen. Det går alltså att tala om en differentiering som döljs bakom skilda former av "text"produktion.

Om läromedels- och den tekniska industrin nu gör allt för att pressa in den här utrustningen i skolorna, så får de också hjälp på traven av den nuvarande "motivationsproblemen". Det finns ett enormt "sug" bland ungar att få göra egna TV-program. Det blir ett sätt att lösa sociala problem, t ex genom att bryta den verbala och skriftliga dominansen i skolan som så många elever uppfattar som svår. På sina håll har den här utvecklingen kommit rätt långt. I USA finns det slumskolor där man satsat på datasystem och TV-utrustning i klassrummen. Det fungerar fint, löser motivationsproblemen och så vidare.

Gymnasierna, fritidssektorn och sorteringen

Krut: När du talar om hur skolan ska fylla sina sorterande funktioner i framtiden, då finns det anledning att komma in på en konkret fråga som vi skrivit om tidigare i Krut, gymnasieutredningen (se bl a Krut 15 s 79). Om nu alla ungar i praktiken ska gå igenom gymnasiet eftersom de inte har någonstans att ta vägen, hur tror du gymnasieskolan kommer att handskas med den situationen?

Om gymnasieutredningen kommer att föreslå ett modulsystem, där eleven individuellt sätter ihop de ämnen eller kurser han vill läsa, måste kursprogrammet skilja sig ganska mycket mellan olika skolor beroende på lärar- och elevunderlag. Det finns då risk för att en skola inte kan ha lärare och elever för mer än några kombinationsmöjligheter i taget. Då kommer vi att få en gymnasieskola som är väldigt olika på olika platser. Varje skola blir tvungen att profilera sig. Tendenser ditåt kan vi se redan idag. Det växer upp idrotts- gymnasier, särskilda ishockeyskolor, dansskolor osv. Utbildningen knyts på så sätt också till fritidssektorn. Fritidssektorn är den enda verkliga avlänkingsmöjligheten idag.

Parallellt med dessa mer praktiskt inriktade gymnasieskolor kommer vi att få "kaderskolor" av det slag vi hade för ett antal år sedan – när det t ex var viktigt att ha gått på Norra Real. På dessa skolor utbildas eliten, som kommer att få fina

jobb inom företagen och den statliga byråkratin. På övriga skolor gör den dyra och hårda teknologin sitt intrång.

– Genom det här kan betygen slopas. Sorteringen ligger redan i själva kurssystemet. Vad företagen bryr sig om är vilka kurser, eller i förlängningen, kurser på bestämda skolor, som eleven gått igenom. Likaså i statens rekrytering av tjänstemän.

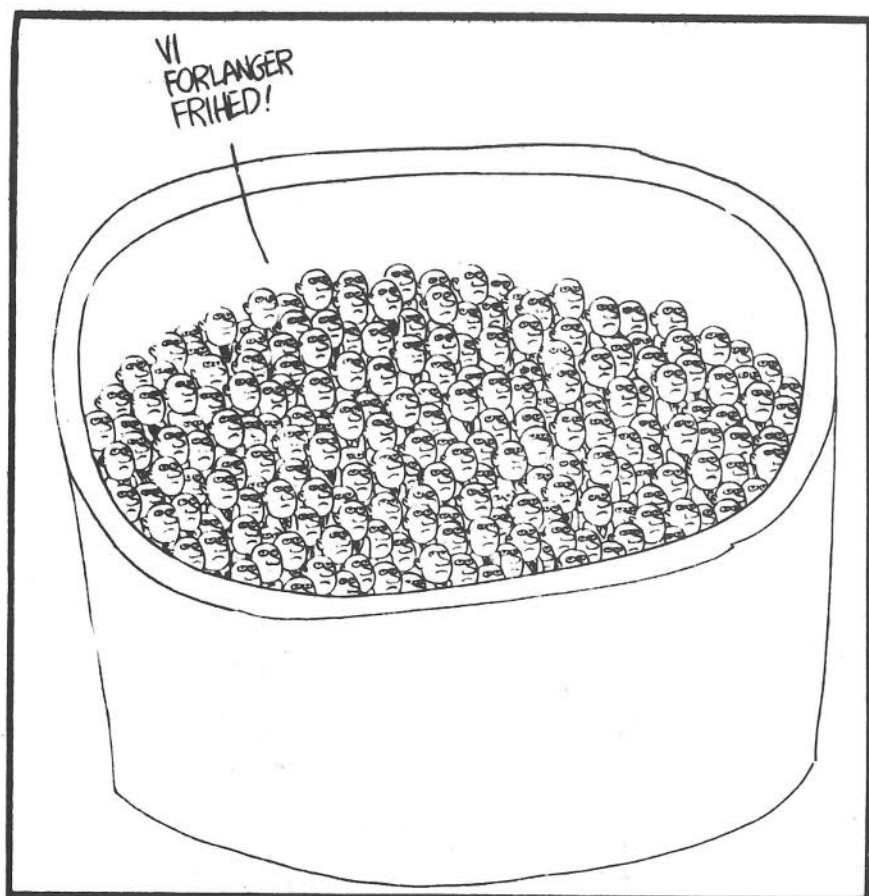
Om man kopplar ihop sådana tänkbara förändringar av gymnasiet med den ökade lokala bestämmanderätt över skolorna som är på gång, så är det inget som hindrar storföretagen från att ordna extern, av staten bekostad utbildning. Det blir till exempel inget problem för Handelshögskolan att utveckla speciella kontakter med en

bestämd gymnasieskola i Stockholm, så att den sätter samman sitt kursutbud så att det överensstämmer med företagens och högskolans intresse.

– Behovet av sortering hänger samman med arbetsmarknaden i första hand. Ökande arbetslöshet, större differentiering mellan kvalificerade och okvalificerade jobb – där de senare blir alltmer innehållslösa. I grundskolan kommer inte differentieringen att behövas i någon högre grad. Utbildningen har ju i realiteten förlängts och inefattar nu också gymnasiet. Det räcker och ser bättre ut om man väntar med differentieringen till dit.

Dessutom vinner man då på , genom att det i

Ur Semiotik & Dialektik av Peter Madsen



högre grad kan se ut som ett "fritt" val. Eleven väljer själv vilka gymnasiekurser han vill gå. I regel har han då redan "slagits ut" av den teoretiska dominansen på ett betydligt mer subtilt sätt.

Det sker t ex genom hans ständiga "misslyckanden" i matematik, när han ska lära sig division i fyran. Vad han lär sig då, genom att läraren inte förstår och kan hjälpa honom i hans problem att komma vidare, är att han är "dum", att han "inte har något mattehuvud" osv. Så går han igenom hela skolan upp till nian utan att någon lärare kan förstå var problemet ligger. Ur inlärningssynpunkt blir just känslan av att "vara misslyckad" den kanske viktigaste erfarenheten av skoltiden.

Det fungerar perfekt ur sorteringsbehovets synpunkt, och brukar kallas för **metainläring**.

Lära sig "progressivism på mikroplanet"

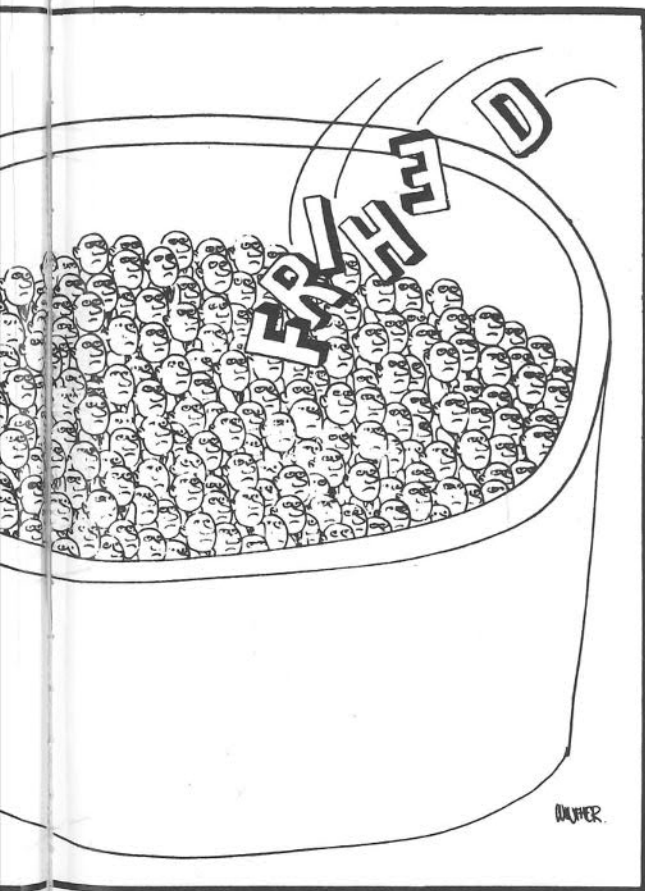
– En viktig sak när det gäller det här med disciplinproblemen som vi talade om nyss, är de temastudier m m som introduceras på grundskolorna i och med den nya läroplanen. De kommer att fungera som avlastning för de teoretiska ämnena, mer än som direkt sortering.

Jag tror att vi redan mot slutet av 80-talet kommer att ha en betydligt lugnare grundskola. Disciplinproblemen kommer att vara lösta bland annat genom temastudierna, men också genom en ökad teknologisering av undervisningen – det vill säga genom att eleverna får jobba med "attraktiva" saker som TV, musik och så vidare.

Samtidigt kommer vi att få en mycket stark differentiering genom att gymnasierna kommer att skilja sig åt i så hög grad, och genom att eleverna jobbar med olika former av "textproduktion" – några med verbala (skriftliga) texter, andra med ljud, bild osv.

Krut: Du har talat mycket om sortering; samtidigt arbetar du på en institution som bland annat utbildar lärare – vad kan man göra om man inte bara vill sortera barnen?

– För det första kan man ju försöka påverka den här utvecklingen, den är ju inte naturgiven. Jag tänker på så konkreta saker som att åtminstone få en politisk debatt om sådant som läromedelsutredningen. Så tror jag många lärare skulle må gott av lite mer analys av utbildningens samhälleliga funktioner i lärarutbildningen, tillsammans med grundläggande metodträning av det slag jag talade om. Därutöver skulle de kunna lära sig mycket av "progressivismen på mikroplanet", om jag kan uttrycka det så, av att i sin egen undervisningspraxis anpassa sig till barnens faktiska möjligheter och behov och till de skiftande krav som själva undervisningsprocessen ställer dem inför. Det betyder bland annat att en lärare måste kunna ha kunskap om och lära sig behärska lite mer experimenterande undervisningsformer – när de är nödvändiga. Därför är de här tendenserna till blind reaktion mot progressivismen i Sverige otäck, därför att de undandrar viktiga **redskap** för lärarna i förståelsen av de problem de står inför. Därvidlag spelar den reaktionen bara sorteringsmekanismerna i händerna. ■



Hans Berg*

Ordnings Reglor och Dess Sanktioner

Diskussionsinlägg kring en ny skola

Om ideologiska vindförhållanden

Blåser det högvindar i Sverige?

Det påstås blåsa högvindar i världen. Khomeini, Reagan...

Är Sverige en del av världen?

Passiv jolle efter ångbåten? Potentiell bogserbåt med lots ombord?

Fienden skall överfallas i gryningen, ty då sover han. Helst också en regnig morgon, ty då sover han inomhus och kan omringas som en grävling i sitt gryt och svältas eller rökas ut. Det är gammal god militär strategi. Den lärde jag mig i lumpen 1959 re'n.

Men...

Om detta blir konventionell strategi, byter då inte fienden taktik, så att han regniga gryningar alltid befinner sig pigg och vaken och välbeväpnad utomhus?

Strategiskt sett kan man alltså aldrig generalisera rätt angreppstid. Varje situation har sitt eget rätta tillfälle för angrepp.

Det blåser högvindar i Sverige? När är det rätt tillfälle att gå till motangrepp?

Svar: alla tillfällen?

Att starta en nybyggd högstadieskola

För vårt pedagogiska vidkommande är väl det, att starta en ny skola ett gyllene tillfälle att samlas kring grundläggande idéer om en mänsklig miljö för ett växande och ömtåligt släkte i behov av kunskaper, av värme och närhet och social träning men inte av drill, skrivningar, betygshets. Inga gamla konventioner att rasera, inga snedgångna personalrelationer att mödosamt restaurera. Redan från början i tjänstgöringsschemat frontalattack mot ämnesuppdelningen: Ma-No-blocken och Sv-So helt integrerade med samma lärare i samma klasser. Hemklassrum, högst 4-5 lärare i "läroämnen", klassföreståndaren har sin egen klass 9 tim/vecka, mellanstadielärare som följer sin klass upp på högstadiet etc. Bara att starta med nya, oprövade, friska krafter -- vilken chans!

* högstadielärare

För det blåser väl högvindar?

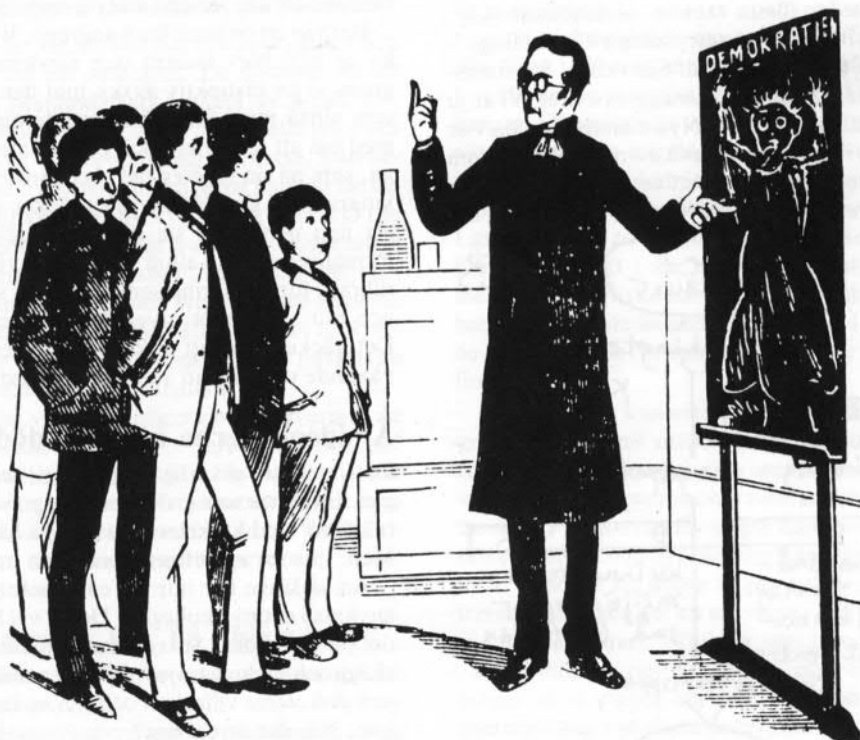
Mogård på skoltaburetten, slakten på SÖ:s förslag om Svenska och Bild, SAF:s hårda utspel och satsning på information i skolorna, återgång i USA:s skolor till "hårdare disciplin", experiment med poliser i skolan, normdebatt med Stålmannen-tröjor och dekaler, våldet i skolan som tävlingsbidrag, FKS med hela sitt blinda dra-alla-över-en-kam-program.

Fienden skall överfallas i gryningen då han sover. Tex då en ny högstadieskola startar, landshövdingen klipper bandet, överlämnar nyckeln till skoldirektören för vidare högtidlig befordran till rektor, skolstyrelsen håller tal... Att rusa in och ta emot 350 helt nya, osäkra elever och helt nya kollegor med ett genomtänkt program, som försöker pröva läroplanens "poesidel" på golvet direkt: se här, detta är inte utopi utan praktisk handling! Läroplanens Mål och Riktlinjer är inte vacker teori utan daglig praktik!

Dagbok från en ny skola

Jag tänkte redan i augusti att jag skulle skriva den här artikeln om hur det sen gick den första terminen. Som en dagbok, tänkte jag. Steg för steg visa hur en ny skola kan växa fram. Nu sitter jag här med rena skrivproblem. Rena form- och stilproblem.

För det första har den hurtiga dagboksformen vittrat sönder i höstregnen. Jag **har** börjat på en nybyggd skola, vi **har** startat med glittrande entusiasm, vi **blev** ett enat kollegium med riktiga idéer. Ändå fyller jag inte i namnet på skolan. Den **är** (ännu?) inte unik, den känns inte ovanlig eller ovanligt mänsklig, det finns (ännu?) ingen anledning att peka ut den som efterföljansvärd. Problemen börjar alltmer likna dem på vilken gammal nersliten högstadieskola som helst. Stegen i utvecklingen börjar se alltmer generella ut. Gäller mina anteckningar alltså vilken skola som helst i Sverige, är de adekvata för **alla** högstadieskolor?



Biskop C. H. Rundgren i Karlstad höll vid läroverksavslutningen där den 5 juni 1885 ett tal mot "det röda spöket", demokratin, och uttalade förhoppningen att det aldrig skulle få inträde i skolan – det har som bekant hänt mycket sen dess. Fäderneslandet 26.6.1885.

I varje fall känns min dagbok inte gälla en unik, ny skola i . . . -stad.

Är det så att ett visst samhälle alltid får en viss skola, hur nybyggd den än är. Är det så att 1 000 blommor inte kan fås att växa i samma urlakade jord? Kan man inte bygga en ny skola i Sverige?

Dagboksformen behåller jag ändå. Inte för en speciell skola, inte för mig personligen, utan för en högstadielärare på en skola, ny eller gammal, någonstans i Sverige. Mest som en litterär schablon nu alltså. Också för att göra den mindre teoretisk och abstrakt: se här mina (våra?) praktiska erfarenheter -- har du nytta av dem?

Jag spoljar genast alla stegvis planerade punkter i dagboken från augusti och går direkt in på en bestämd punkt: den första konfrontationen.

Normer och regler...

Ordningsregler på en ny(?) skola

"Förslag till ordningsregler..."

Herregud, känner jag inte igen det här från förr?

Normer och ordningsregler...?

Eleverna är oroliga, osäkra, otrygga. Mobbing-fall redan första veckan, nerkladdade skåp, knivhugg i träborden, utfrysning av "utbölings"-klasserna från landsorten. Självklart: främlingskap föder otrygghet föder aggressivitet. Vi är ju ännu främlingar allihop. Nya människor. Själv är jag redan i konflikt med två av mina elever, som bara flyter omkring utan att veta vad ringklockan ringer för, vad de har för lektion, vad de har i det

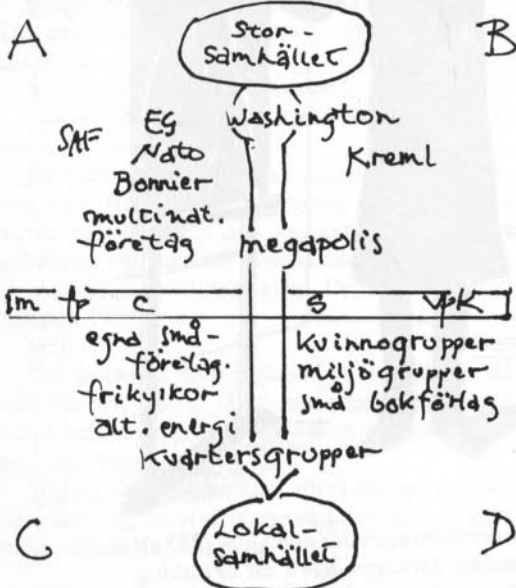


Fig 2: Ett tvådimensionellt politiskt spektrum

här huset att göra, varför de bör ha penna med sig, varför morsan är knäpp, alla lärare ding och jag så himla tjugig.

Ordningsregler alltså. Arbetsgrupp för upprättande av preliminära ordningsregler.

Men... Detta kan inte vara... Vad tycker jag egentligen om ordningsregler? Varför?

Det är svårt. Håller du med om det? Ordning måste vi förstås ha. Arbetsro. Ordning, framvuxen ur insikter av genomdiskuterade praktiska situationer, eller ordning ur en regel-lista, signerad på rektorsexp? Varför det ena? Varför inte det andra? Fastspikade, på högre ort sanktionerade regler som ett hinder för flexibel carpe-diem-metod, för den inre dynamiken i varje särskild social situation?

På en konferens presenterades de sedan: 9 prydliga regler om tuggummi, snus, cyklar och svordomar, manglade genom flera instanser, även Hem och Skola, som fått med en 10:e "...vinnlägga sig om ett hövligt och trevligt uppträdande". Desperat försökte jag få med en 11:e regel: "Mopedåkning inomhus är förbjuden!", men den röstades av någon anledning bort. Jag tror inte att alla förstod vad jag menade med den.

Det var ett oväntat flankangrepp. Vi andra (vilka är vi?) blev osäkra och förvirrade. Varför greps vi av instinktiv avsky mot den här listan, som alltså inget ännu fungerande elevråd varit med om att formulera och gå runt med i klasserna, som på sin höjd en del klassföreståndare diskuterat med sina klasser. Det räcker inte att resa sig upp och yppa sin rädsla för alla typer av formalisering som alltid stelnar till tvång och byråkrati, formalisering som överlever sitt innehåll och blir spärr mot utveckling och experiment. Det räcker inte att söka tröst i metaforer om växande och skolan som en trädgård.

Är ideologierna återigen döda?

Det var första allvarliga konflikten i det nya kollegiet. En tallrik som gick i kras mot golvet, sprack i två bitar med krakelerad glasyr på båda halvor? Men: hur ser egentligen konflikten ut?

Än så länge har inte ett enda politiskt slagord använts i det nya kollegiet. Det är väl bra? Hur är det på din skola? Sitter vänster-maffian för sig i skägg och säckiga tröjor och höger-maffian för sig och diskuterar villaskatt och Beijer-Invest? Jaså, inte. Nå, det är väl bra?

Jaså, inte bra? En atmosfär av ideologiers död, som på 50-talet? Inga fruktbara spänningar längre, inte som för 10 år sen. Trött och passivt, jaha. Visst, bästa vänner i mitt kollegium tycks vara en

högljudd moderat som gastar om "Näringslivet" och "Dom får se när dom kommer ut i Livet!" och ett par unga obehöriga, som nog misstänks för att rösta socialistiskt. Är den politiska diskussionen död även i ditt kollegium?

Men: är det så enkelt?

För 10 år sen, formellt sett än i dag, röstar vi endimensionellt höger eller vänster precis så som Sk-boken för åk 8 beskriver det:

(m)	(tp)	(c)	(s)	(vpk)	kpml
	kds				skp

Fig 1: Aktuell (?) politisk bild av Sverige 1980

Lgr 69 och Lgr 80 är skrivna så allmänt som möjligt för att kunna accepteras på båda kanter utan att trampa någon på tårna. Men har det inte hänt något som under 80-talet kommer bryta den här linjen och rubba Lgr:s neutrala hållning? Har det inte vuxit fram en lodrät axel som tidvis hotat att dominera ett tvådimensionellt politiskt spektrum?

Försök nu tänka efter hur de politiska magnetfälten påverkas av denna nya, lodräta axel. Kan det här vara ett försök att beskriva nya positioner?

Tänk nu efter var du kan placera dina vänner och kollegor i det här systemet. De kommer nu att hamna på bestämd plats i något av 4 fält, där deras placering utmed den traditionella politiska axeln kanske blir av sekundärt intresse. Vad beträffar mina nyss nämnda kollegor hamnar de vid Å (Näringslivets språkrör) och vid Ä och Ö (de båda obehöriga) och står varandra i väsentliga stycken (medbestämmande, frihetskravet, eget ansvar, hänsyn till de små etc) närmare än deras politiska rötter i ett minst 10 år gammalt töcknigt fjärran gör. Slut på all konstruerad, tillskriven vänster – eller höger – fanatism?

Blåser det verkligen högervindar i Sverige? Är det inte nordanvindar vi bör vara observanta på? Vindar från (S) och från SAF? Jag tror inte längre att det är intressant eller fruktbart att konstatera om det blåser högervindar. Inte idag. Vindkantring åt nord är viktigare att observera.

Vindkantring. Lgr 80 i blåsväder?

Vad får detta synsätt för konsekvenser för läsningen av Lgr 80?

Låt mig förenklat tro att läroplansfäderna av år 69 och 80 varit mycket medvetna om den horisontella politiska dimensionen: en grundskola tillhör hela folket. Där måste rymmas blivande moderater och kommunister, direktörer och

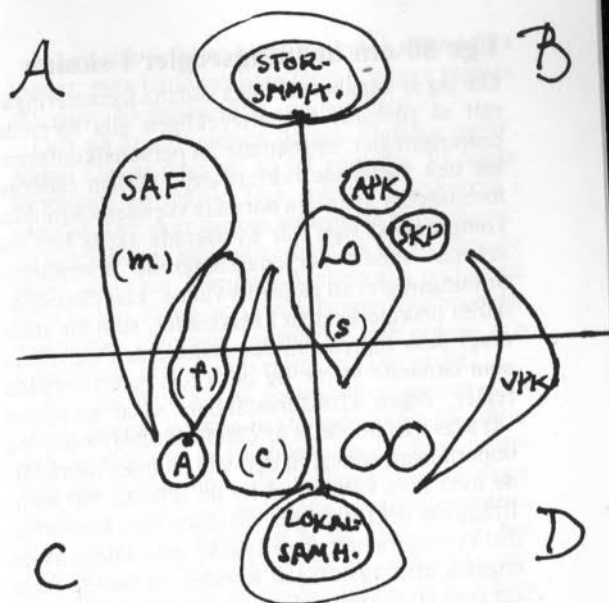


Fig 3: Ny topografi för de politiska partierna. Bilden blir mer komplicerad men också sannare; den uttrycker trender framför sterila procentsiffror.

diversearbetare, präster och prostituerade. Läroplansskrivningen måste kunna accepteras i alla läger. Låt mig anta att under skrivandet av Lgr 69 var den lodräta axeln ännu inte klart skönjbar, att tillfredsställa alla läger på den linjen var alltså inte ännu angeläget. Under 80-talet kommer troligen den lodräta spänningslinjen bli den konfliktladdade, men det visste vi ännu inte då Lgr 80 skrevs på 70-talet. Och kanske oanande kom Lgr 80 att i sin ansträngning att segla fri mellan det politiska sundets Skylla och Carybdis hamna på en inte lika neutral position i förhållande till konflikten (S) och (L). Citaten är ju lätta att finna:

"nationella minoriteter", "utvecklingsprogram" som skall utformas lokalt, "förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor", "ge eleverna ökat ansvar och medinflytande", "ta ansvar för yngre kamrater som behöver hjälp och ta del i arbetet på en god skolmiljö", "man lär sig aldrig ta ansvar för gemensam trivsel, om ingen ger en ansvaret", "kritiskt svara... dra slutsatser". Och för mitt ärende just här: "Diskussioner om konflikter och konfliktlösningar skall utgöra ett naturligt inslag i många sammanhang i skolans undervisning... bearbeta relationer mellan människor och de regelsystem människor tillsammans skapar" (s 36) samt "Huvudsakligen sker samråd och samverkan i skolan i informella former". (Mina kurs.)

Lgr 80 om ordningsregler i skolan

Om jag är kapabel att tolka sådana formuleringar rätt så *förbjuds* här uttryckligen alla formella ordningsregler, upprättade på personalkonferenser och signerade rektors-exp. Mellan raderna förbjuds här även den normala skendemokratiska kompromiss, som vår nystartade skola just nu arbetar med: personalkonferens formulerar ordningsregler att gälla tills vidare, klassföreståndaren diskuterar dem i klassrådet, som tar ställning, dess representanter diskuterar i elevrådet som oanande yttrar sig om *i förväg* framställda regler. Ingen klassföreståndare visar nämligen sitt klassråd att detta är den förklädda, moderna imperialism, som givit den vite mannen herravälde över hela världen under de senaste 500 åren. Ifråga om det förgångna vill ingen vara konservativ. Vi reagerar alltså med avsky inför bilden av en engelsk eller tysk Cecil Rhodes, räckande fram ett fång glaspärlor och en immig whiskybutelj till en negerhövding: "Se här får du all denna vackra om du ritar ett kors här... Javisst, det är skrivet på engelska ja, annars förstår ju inte drottningen det." Men ingen reagerar när klassföreståndaren kommer in i rummet och säger: "Ja, regler måste vi ju ha, nu ska ni få vara med och bestämma, här

är ett förslag, . . . Javisst, det är demokrati det här, det gillar både rektor och din pappa." Vad jag kan förstå tvingar Lgr 80 varje skola i Sverige att rodnande slänga alla skrivna ordningsregler i papperskorgen och börja om på nytt *utan* några anvisningar om hur elever *förväntas* acceptera vuxnas modeller. Och det är just Du som på just Din skola får tala om det här för din Rektor, ty han kanske inte läser den här dagboken?

Ordningsregler talar om vad ungdomar *inte* får göra, men befattar sig inte med deras biologiskt grundläggande behov av att vara aktiva. Skolan hindrar normalt mycket aktivitetslust – att den då ofta avleds i destruktivitet är självklart. Men att möta destruktiva tendenser med lagar och vuxnas påbud skapar trots som kan eskalera den passiva destruktiviteten – det har vi väl ofta sett, eller hur?

Låt mig ytterligare anta att om svenska direktörer vid dotterföretag i Afrika, Portugal och Latinamerika, om näringslivets toppar och bankstyrelser satte sig på kurs för att analysera Lgr 80 och dess *tänkbara* konsekvenser för den arbetskraft som om 10 år kommer ut på marknaden, skulle de raskt lägga press på Mogård att genast dra in och utsätta skrivningen för samma drastiska nedskärning som hon gjorde med Svenska och Bild-ämnet. Låt mig alltså ställa den två-delade hypotesen att i den lodräta spänningslinjen har Lgr 80 och det politiska och ekonomiska Etablissemanget hamnat på kollisionkurs, och att den konflikten kommer bli synlig under 80-talet.



Föräldrarna och Lgr 80

Var står föräldrarna? Efter 10 eller 20 år under "näringslivets" villkor är de flesta präglade: stora grupper föräldrar, som önskar ge sina barn "en god start i livet", vill ha bättre "ordning" i skolan (och med ordning menar de läxor, skrivningar, betyg) och vill få bort besvärliga kamrater i klassen för att främja arbetsron för de duktiga eleverna (= deras egen lilla dotter) och de hör definitivt till de övre fälten A och B kring (S). Kan skolan omvända föräldrarna? Hur går det till? Står skola och vissa föräldragrupper i latent konflikt?

Och en sak är alldeles given, om jag här har riktat fokus mot ordningsregler: det måste finnas *sanktioner*. Men hur ska de utformas? Frågorna kan inte besvaras generellt, däremot diskuteras lokalt. Framför allt måste vi *se dem*. I tid. På nybyggda skolor eller gamla inkörda.

Att lägga upp en strategi

Det är gryning. Fienden sover ännu i sitt väl förskansade läger. För deras del har ännu inte blåsts revelj. Inte i Sverige ännu. Vi står i spridda grupper i skogsbrynet och väntar på signal för angrepp. Men våra kommunikationslinjer är ännu inte upprättade. Det faller ett stilla duggregn, uppblandat med kläbbigt sot och aska från 60- och 70-talens utbrända ideologier. Vi måste snart gå till attack om vi ännu ska hoppas kunna överraska. Hur ska vi förbereda oss?

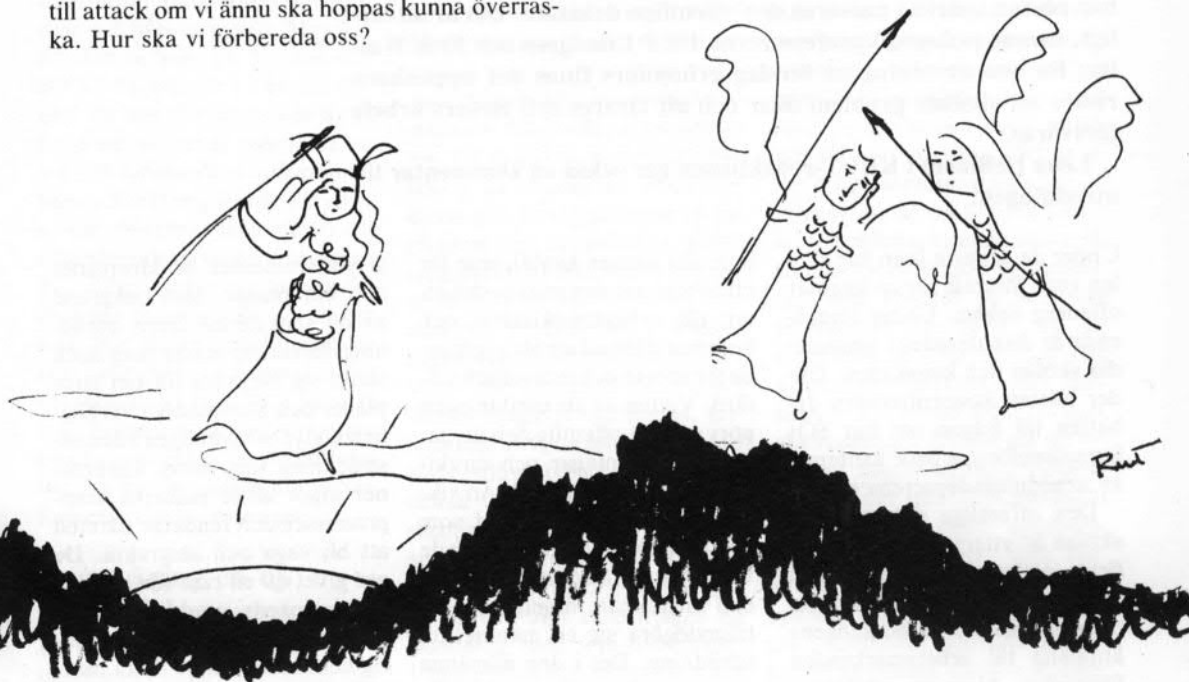
Jo, en sak är klar: handling krävs ibland **före** teorier, men handling **utan** teori blir bara planlös aktivism. Vi måste sätta oss ner. Nu!

Och nu är situationen denna: Fienden sover. Ännu. Det är dags att gå till angrepp. Vi måste formulera en taktik. Den måste vi diskutera i samråd. Det sker genom **informella** konferenser. Så långt har vi i alla fall kommit på vår nystartade skola att vi har 2 timmars konferens i veckan på frivillig bas, i stor- och i smågrupper, där problem ventileras, lösningar formuleras och prövas och omprövas. Har ni detsamma på Din skola?

Ett tips: de två sista sommarlovsdagarna samlades lärarna på min nystartade skola till introduktionskurs på en folkhögskola. 90 % av de ny-tillsatta ställde upp. På lovdagar! På två dagar hann vi ventilera pedagogiska grundproblem, som annars tar minst ett år att gissa sig till hos sina kollegor. Nu håller vi på att samla 50:-/månad i en kassa för att nästa sommar kunna göra om kursen igen på helt egen bekostnad. Den kändes givande.

Och just nu konkret ur de här dagboksanteckningarna: hur ser **taktiken** ut när man formulerar alternativ till stereotypa, formaliserade Ordnings Reglor om tuggummi, snus, mobbing och skolk?

Vinden håller sakta på att vända från höger till nordlig. Det är ännu gryning.





Under vinjetterna Utbildningspolitiskt, Fackligt, Rapport och Debatt försöker vi följa upp aktuella reformer och utredningar samt ge plats för erfarenheter och debatt. Har du bidrag som passar under någon av vinjetterna hör av dig till Rut Hillarp 08/81 45 63 eller Kerstin Degermark på redaktionen 08/21 70 10.

Nya läromedelsutredningen – flera steg tillbaka

Betänkandet från Utredningen om läromedelsmarknaden (ULÄ) har nästan spårlöst passerat den offentliga debatten. Det är allvarligt, menar pedagogikprofessorerna Ulf P Lundgren och Erik Wallin, för om utredningens förslag genomförs finns det uppenbara risker att skolans problem ökar och att lärares och elevers arbete försvåras.

Lena Hellblom i KRUT-redaktionen ger också en kommentar till utredningen.

Under de senaste åren har skolan varit föremål för en intensiv offentlig debatt. Under föregående år diskuterades i massmedia skolan och kunskapen. Under hösten koncentrerades debatten till frågan om hur SÖS kursplaneförslag hade hanterats av utbildningsdepartementet.

Den offentliga debatten om skolan är ytterst viktig. För de flesta omfattar nu utbildningen minst elva år. Under de senaste decennierna har utbildningens koppling till arbetsmarknaden förstärkts. Även om utbildning

inte alla gånger kvalificerar för ett arbete ger den inträdesbiljetter till arbetsmarknaden och kommer därmed att bli avgörande för arbete och individuell välfärd. Vikten av att utbildningen görs synlig i offentlig debatt, genom beskrivningar och direktkontakter ökar därmed. Än viktigare blir frågan om vad som styr utbildningens vardag och de villkor som bestämmer barns och ungdomars möjligheter att tillgodogöra sig en meningsfull utbildning. Det i den allmänna meningen mest betydelsefulla

styrinstrumentet är läroplaner och kursplaner. Mot bakgrund av de senaste tio årens utbildningsforskning måste man dock ställa sig tveksam till om läroplaner och kursplaner i verkligheten styr utbildningen i den utsträckning som antas. Läroplaner utgör alltid politiska kompromisser och tenderar därmed att bli vaga och abstrakta. De ger givetvis en ram för hur undervisningens innehåll kommer att organiseras, men de kan aldrig helt konkretisera detta innehåll. Detta sker däremot genom

de läromedel som erbjuds skolan. Under de senaste decennierna har också läroplanerna kommit att bli allt mer omfattande. Nya ämnen och moment har tillkommit medan tidigare delar inte rensats ut. Även om utbildningen förlängts, har tidsramarna för enskilda undervisningsavsnitt blivit allt trängre. Helt naturligt har därmed läromedlen också kommit att bestämma vilka prioriteringar som måste göras i undervisningen och hur stoffet skall sekvenseras.

Konsekvenserna av dessa förändringar är sammantagna att läromedlen har fått en allt mer ökad betydelse. Därmed ökar samhällets intresse av att ha insyn över de läromedel som för majoriteten av lärare är det konkreta uttrycket för läroplanen. Det är anmärkningsvärt att läromedlens kvalitet och utformning så föga tagits upp i diskussionen om skolan. Den har nästan uteslutande inriktats på att förklara utbildningens resultat utifrån läroplanens utformning och SÖs agerande. Men hur mycket betyder ett bra läromedel för kunskaper i t ex aritmetik? På just detta område finns forskningsresultat som klart visar att läromedlets utformning har en direkt avgörande betydelse för elevernas möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen. Ett dåligt uppbyggt läromedel drabbar framför allt de elever som har dåligt självförtroende och svårigheter att anpassa sig till skolan. Vi vet alltför lite om hur skolan i stort fungerar gentemot uppställda mål. Vi vet lika lite om hur de läromedel vi har fungerar i detta avseende.

Turer kring en ny läromedelsutredning

Läromedelsfrågorna har behandlats av olika utredningar såväl med hänsyn till läromedlens

utformning som till skolans försörjning med läromedel. I början av 70-talet redovisade Läromedelsutredningen sitt arbete i ett betänkande. Detta låg till grund för en proposition 1973. I denna, som av skilda skäl inte var lika konsekvent som utredningens förslag, föreslogs bl a inrättandet av ett fristående statligt organ med uppgift att administrera ett centralt läromedelsregister: Statens institut för läromedelsinformation (SIL). Detta tillkom 1974. Redan 1976 tillsattes en ny utredning: Utredningen om läromedelsmarknaden (ULÄ). I direktiven framhåller statsrådet vikten av att en översyn av läromedelsmarknaden sker kontinuerligt inte minst

Utbildningspolitiskt

mot bakgrund av de ökade kommunala kostnaderna för läromedel. Effekterna av SILs arbete liksom effekterna av bl a utbildningsradions och TRUs arbete behövde belysas. Vidare framhåller statsrådet vikten av att en analys görs av läromedelsmarknaden i stort liksom av den kommunala läromedelsförsörjningen. ULÄ fick senare tilläggsdirektiv av statsrådet Rodhe. I dessa ges kartläggningen en inriktning mot utvärdering. Kartläggningen av SILs verksamhet utvidgas t ex till "en förutsättningslös utvärdering". Vidare uppmanas utredningen att överbygga om centrala läromedel fortsättningsvis ska finnas. Utredningens syfte ändrades. Med tilläggsdirektiven förändrades också utredningens sammansättning. I den första fasen bestod utredningen av en utredare samt sakkunniga. Med tilläggsdirektiven blev utredningen en kommitté med fem ledamöter. Utredningen har nu lagt fram sitt slutbetänkande "Läromedlen i

skolan" (SOU 1980:15). Remisstiden utgår i dagarna. Betänkandet har knappast varit föremål för någon offentlig debatt. Kanske ser man läromedelsfrågorna som tekniska problem utanför ett offentligt intresse. Det är de ju inte, som vi framhåller ovan. ULÄs förslag är tvärtom väsentliga att analysera och diskutera.

Vad är läromedel?

I själva undervisningssituationen är läromedel givetvis det som lärare och elever använder som stöd för undervisningen. Denna definition på läromedel angavs i propositionen till SIA-reformen och ligger till grund för vad den nya läroplanen avser med läromedel: "Läromedel är sådant som lärare och elever kommer överens om att använda för att nå de uppställda målen". ULÄ utgår från denna vida definition i sitt arbete. Vad ULÄ således inte gör är att skilja mellan vad som används som läromedel och vad som produceras i syfte att vara läromedel. Konsekvenserna blir givetvis förödande för utredningens arbete och leder stundtals till rent nonsens. Det är givet att en utredning som har till uppgift att ge en översikt över läromedelsmarknaden måste utgå från en definition av läromedel, som baseras på vad som produceras som läromedel. Att utgå från att alla de ting och symboler som finns i vårt samhälle är läromedel leder till konsekvensen att det inte går att avgränsa någon läromedelsmarknad. På det sätt ULÄ använder läromedelsbegreppet upplöses alltså en rad frågor. Det blir omöjligt att lägga pedagogiska synpunkter på allt som produceras i samhället och som skulle kunna användas som läromedel i en undervisningssituation.

Nu kommer det naturligtvis inte att förhålla sig på det sättet som man kan få intryck av att betänkandet menar. Även fortsättningsvis kommer huvuddelen av vad som används som läromedel att vara sådant som produceras för att vara läromedel. ULÄ har sökt bedöma konsekvenserna av att läromedelsbegreppet alltmer vidgas. Man säger att en konsekvens är att risken för att läromedlen styr undervisningen på ett negativt sätt blir mindre om man tillämpar ett vidare läromedelsbegrepp och samtidigt utnyttjar olika slags material. Frågan om vad som styr undervisningen är knappast på något avgörande sätt beroende av hur en läromedelsutredning definierar objektet för sin utredning. Det är snarare så att frågan om hur man skall minska läromedlens styrande effekt vid planering och genomförande av undervisning är mera beroende av i vad mån man kan övertyga lärarna om att låta någonting annat – målen – än läromedlen styra planeringen genom fortbildning eller andra åtgärder. ULÄs uppfattning, sådan den kommer till uttryck i betänkandet, innebär en tro på att man kan betvinga verkligheten med ord. Så är knappast fallet med en pedagogisk verklighet. Den har stått sig genom århundradena och kommer säkert att göra så även i fortsättningen. ULÄs behandling av läromedelsbegreppet anger den torftighet eller – ännu värre – den okunnighet som präglar utredningens slutbetänkande. Med utgångspunkt i den grundläggande definitionen är det inte heller möjligt för utredningen att föra resonemang som kan bidra till att förverkliga skolreformer, vilket återstår att göra. Den kan inte komma med annat än defensiva förslag. Detta gäller

t ex begreppet centralt läromedel som läromedelsutredningen införde.

Centrala läromedel

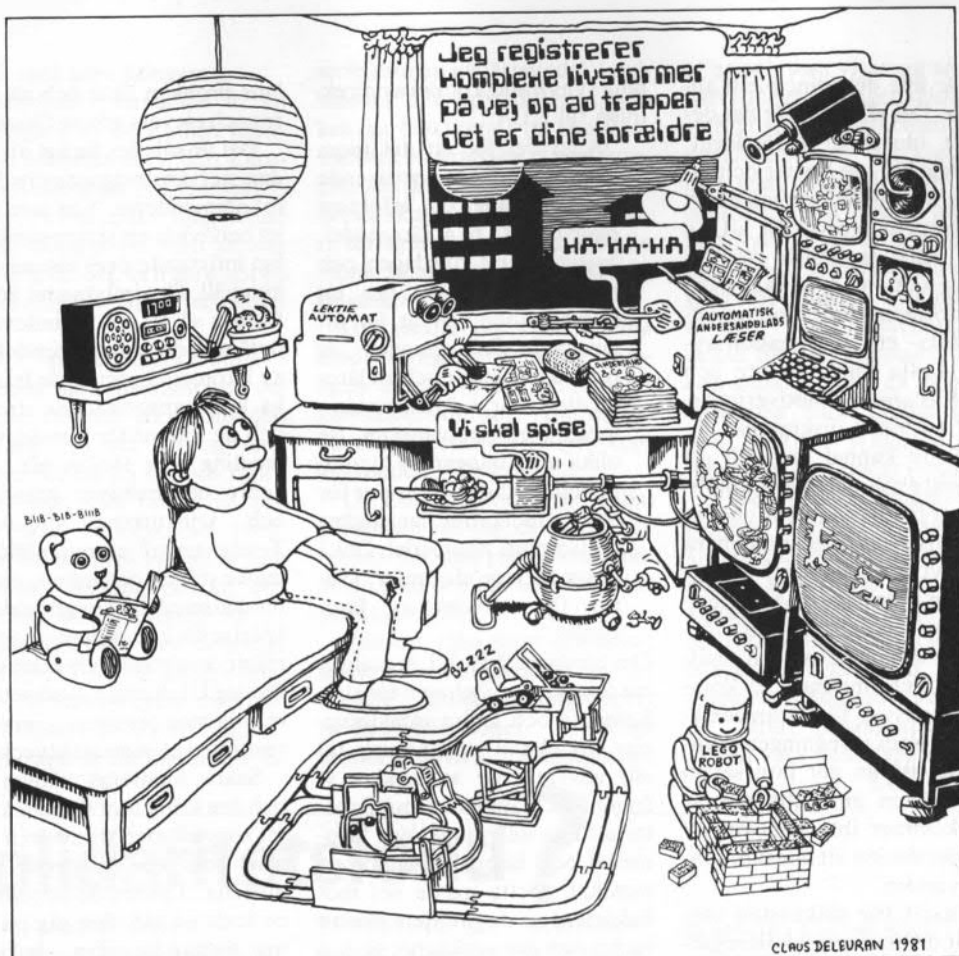
”Centralt läromedel” är ”sådant läromedel som täcker väsentliga delar av ämne, ämnesgrupp eller kursmoment som anges i gällande läroplan och förser eleverna med instrument som hjälper dem att planera och organisera sina studier, öva färdigheter, inhämta fakta och sätta in dessa i ett meningsfullt sammanhang”. ULÄ föreslår med hänvisning till det ökade lokala ansvaret för skolan att centralt läromedel tas bort. ULÄ föreslår också att kommunerna själva ska få besluta om huruvida eleverna får ta med sig vissa läromedel hem som gåva eller ej. Med de allt snävare ekonomiska ramar kommunerna har att planera inom innebär detta i realiteten att de flesta kommuner inte kommer att ge gåvoläromedel. Fördelarna med dessa är att eleverna får litteratur som de läst och som kan fungera som ”uppslagsböcker” efter skolan. ULÄ diskuterar inte tanken bakom gåvoläromedlen och överhuvudtaget inte den grundläggande pedagogiska tankegången bakom läromedel. Detta gäller överhuvudtaget hela betänkandet, som saknar varje tillstymmelse till analys av de pedagogiska mål som legat bakom det nuvarande läromedelsanvändandet. Defensivt monterar ULÄ ner varje tidigare ansträngning att skapa ett kvalitativt bra stöd för elevernas kunskapsinhämtande.

Granskningen av läromedel

Nyproducerade läromedel skall för närvarande i princip förhandsgranskas med hänsyn till objektivitet, varmed avses allsidighet och saklighet. Den obli-

gatoriska granskningen gäller framför allt läromedel i samhällsorienterande ämnen i grundskolan och gymnasiet. Det är konsekvent att ULÄ avvisar tanken på förhandsgranskning. Stor sak i det! Objektivitetsgranskning kan vi troligen vara utan eftersom det finns alla möjligheter att i undervisningen utnyttja ett balanserat läromedel för bestämda syften. Det allvarliga är att objektivitetsgranskningen är den enda samhällseliga insynen i de för skolan producerade läromedlen. Den diskussion vi tidigare förde om läromedlens alltmer accentuerade betydelse för undervisningen understryker behovet av en granskning vars område och innehåll vidgas. Med tanke på att innehållets sekvensering och uppbyggnad har en avgörande betydelse för hur elever kan tillägna sig undervisningen, borde granskningen vidgas till att omfatta alla läromedel. En möjlighet vore att införskaffa utlåtanden om läromedlen vad gäller innehåll och pedagogisk struktur. ULÄ gör ingen analys av granskningens pedagogiska värde, vilket hade krävt en bredare analys av hur villkoren för undervisningen gestaltas. Istället föreslår ULÄ en efterhandsgranskning. I praktiken innebär detta att samhällets möjligheter att påverka läromedlens innehåll helt försvinner. Ett läromedel, som inköpts i en rad kommuner, kan inte enkelt ersättas, om det efteråt visar sig att det inte hållit måttet vid en granskning. Ingen kommun har för närvarande råd att byta ut ett läromedel förrän det förbrukats.

Utredningen har gett upp möjligheten att alltfört låta förhandsgranska läromedlen med hänsyn till såväl mål och riktlinjer som kursplaner. Dess egna undersökningar visar hur stor



Ur Unge Paedagoger 1/81

läromedlens styreffekt är på undervisningen och att då inte hålla fast vid möjligheten att ge ett bättre underlag i läromedlen för en förändring av undervisningen i läroplanens riktning är utomordentligt illa genomtänkt.

Information om läromedel

I ULÄs betänkande framhålls vikten av att skolor, lärare och andra användare av läromedel har tillgång till relevant och tillförlitlig information om läromedlen. Den tidigare läromedelsutredningen föreslog inrättandet av ett Statens Institut för Läromedelsinformation (SIL)

vilket som namnet anger som en främsta uppgift har att tillgodose behovet av sådan information. SILs register innehåller uppgifter om tekniska data, priser o l men också så långt möjligt uppgifter av pedagogisk betydelse, dvs sådana uppgifter som kan synas naturliga att ta hänsyn till vid skolornas val av läromedel. SIL har också som uppgift att fastställa vilka läromedel som är "centrala läromedel". ULA tillsatte en särskild sakkunnig för att utvärdera SILs verksamhet. De slutsatser som kan dras från denna utvärdering är att SIL fungerat väl gentemot interna kriterier, men haft vissa externa brister. Dessa brister kan till stor del hänföras till att SIL inte

har arbetat så länge att det är möjligt göra en bedömning av SILs totala insatser. Utvärderingen ger således inget entydigt svar. Denna utvärdering har ULÄ inte publicerat. Enligt en av utredningens ledamöter, som reserverat sig mot ULÄs förslag, har ULÄ tagit ställning till SIL innan den tillsatta utvärderingen var helt klar. SILs nuvarande funktion kan diskuteras. ULÄ föreslår emellertid att SILs register avskaffas och att informationssystemet fortsättningsvis baseras på det register som Föreningen Sveriges Läromedelsproducenter står för. Det är i och för sig anmärkningsvärt att en statligt tillsatt utredning kan gå på en sådan linje, men

detta är inte det principiellt allvarliga. Det allvarliga är det defensiva innehållet i förslaget. SILs register har brister och utnyttjas inte. Alltså tar man bort det. Detta är typiskt för ULÄs logik; efter grundliga överväganden och med pedagogiska och reforminriktade motiveringar införs ett informationssystem. Detta fungerar inte och avskaffas utan att motiveringarna för systemet diskuteras, vilket skulle kunnat leda till att man sökte nya och mera lämpliga vägar för att nå intentionerna med registret. Detta är inte bara defensivt. Det är också ett uttryck för oförmåga att inse läromedlens betydelse för att förverkliga läroplanerna och realisera skolreformerna. Det kommunala ansvar för läromedelsfrågorna som utredningen gömmer sig bakom gör inte saken bättre. Även om detta ansvar ökar kommer inte behovet av god information att minska, snarare tvärtom.

Vi har i vår diskussion utelämnat de ekonomiska intressena i läromedelsmarknaden och koncentrerat oss på pedagogiska aspekter. Vi menar att dessa är primära. En sådan bedöm-

Kommentar

Den sakkunnige som ULÄ till-satte för att utvärdera SIL:s verksamhet heter Ulf Torper.

ULÄ:s uppdrag var att kartlägga de statliga insatserna på läromedelsområdet. Ulf Torper följde uppdraget och utvärderade de statliga insatserna och skrev en rapport. En rapport som inte publicerats inom utredningen! Ulf Torper fick skriva om rapporten 4-5 gånger och sedan blev det "av tidsskäl" för sent att publicera den inom utredningen. I stället har Ulf Torpers rapport nu kommit som en

ning syns framgå också av direktiven till ULÄ:

"Ansvaret för att det inom vårt utbildningsväsende finns tillgång till effektiva hjälpmedel, bl a läromedel, åvilar ytterst riksdagen och regeringen. Staten har ett övergripande ansvar för att läromedelsförsörjningen är tillfredsställande och att läromedlen står i överensstämmelse med läroplanerna. De olika utbildningarnas huvudmän har ett direkt ansvar för att de studerande har tillgång till lämpliga läromedel. Olika läromedelsproducenter svarar för utbudet av läromedel."

Om förslaget från ULÄ realiseras minskar möjligheten för stat, kommun och andra utbildningens huvudmän att leva upp till sitt ansvar i de avseenden vi framhållit. Samhällets möjligheter att öva inflytande över läromedel och läromedelsmarknad minskar. Detta måste ses mot bakgrund av de problem skolan nu har och den verklighet skolan erbjuder barn och ungdomar. Ur pedagogisk synpunkt kommer ULÄs förslag, om de genomförs, att medföra risk för att sko-

lans problem ökar och att lärare och elevers arbete försvåras.

Det är således farligt att följa den nerskrottningsprincip ULÄ rekommenderar. Vad som istället behövs är ett större samhällsligt inflytande över läromedlens innehåll. Det inflytandet bör utformas så att det stimulerar till nytänkande och till produktion av läromedel som utgår från olika kunskapsområdens struktur och de villkor för kunskapsförmedling som skolan ger. Med andra ord behöver kreativitet och konkurrens stimuleras. Tendenser till monopolbildning måste stävjas och informationen om läromedel av avgörande betydelse för kommunernas arbete måste kvalitativt utvecklas. De förslag ULÄ anger – oavsett den retorik man presterar – innebär i realiteten en motsatt utveckling.

Sakta monteras skolan ner och den kritik mot skolans kvalitet som alltmer hörs börjar fungera som en självuppfyllande profetia. Läromedelsutredningen hade en idé. den såg relationen mellan läroplan – kursplan och läromedel. Det gör inte ULÄ. Dess förslag utgör steg bakåt.

Ulf P. Lundgren Erik Wallin

rapport kallad *Utredningsmaterial 2* från Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, Lärarhögskolan i Stockholm, institutionen för pedagogik. Den fullständiga titeln är "Statliga insatser på läromedelsområdet, utvärdering och problemanalys".

Det är anmärkningsvärt att ULÄ föreslår att Statens Institut för läromedelsinformation, SIL ska läggas ned och samtidigt underlåter att publicera den expertrapport som innehåller en utvärdering av SIL. En utvärdering som inte ger stöd för kravet på nedläggning.

De inledande kapitlen i Ulf Torpers rapport handlar om den gamla läromedelsutredningens förslag, den som drog upp riktlinjerna för ett ökat s k samhällsinflytande på läromedelsområdet under den socialdemokratiska regeringen. ("Samhällsinsatser på läromedelsområdet" SOU 1971:91), och den politiska uppföljningen.

Nulägesbeskrivning och allmänna utvecklingstendenser hör också till bakgrunden. Där pekar han bl a på företagskoncentrationen – Esselte har nära hälften av läromedelsmarknaden – och bristen på läromedel

på de små utbildningarna.

Rapportens huvuddel är en genomgång av de statliga insatserna: lek miljörådet, SÖ, Läromedelsnämnden, Rikscentralerna för pedagogiska hjälpmedel för handikappade samt dessas koppling till SIL och allra sist en granskning av SIL:s effektivitet.

Värt att uppmärksamma i samband med diskussionen om statliga insatser på läromedelssområdet är det förslag Leif Duprez för fram i sin och Björn Malmborgs lilla bok *Vad ska dom läsa* (Brevskolan 1980). Björn Malmborgs bidrag är fem sidor och handlar om att den opartiska informationen om läromedel bör öka, men samtidigt framhåller han att läromedelproducenternas egen information fungerar bättre än SIL:s).

Förslaget är att förstatta

distributionen av läromedel – och således inte produktionen, vilket har diskuterats på bl a flera socialdemokratiska partikongresser. Leif Duprez menar att det då skulle bli lättare för mindre förlag att konkurrera med de stora förlagens ofta utslätade produkter.

Här skulle jag vilja komma med ytterligare ett förslag: nämligen att pröva att i efterhand klassificera det som visar sig användbart i undervisningen som läromedel.

Ulf Lundgren och Erik Wallin påminner oss om distinktionen mellan det som produceras som läromedel och det som används som läromedel.

Böcker, tidskrifter och annat material som produceras av mindre förlag, miljögrupper, fredsorganisationer, fackliga organisationer, länsstyrelser

och som visar sig användbart i undervisningen skulle med statligt stöd för information och distribution när det klassificerats som läromedel (för lokalt bruk – jag tror inte på att alla i hela Sverige ska ha samma lärobok) – öka mångfalden och fungera inspirerande. Det gäller inte bara "fack"litteratur, utan också fiktion, memoarlitteratur och annat – tänk t ex på hur användbara Sara Lidmans *Vredens barn* eller Wallenbergs memoarer vore i undervisningen!

Före semestern kommer regeringens proposition baserad på ULÄ. Det blir viktigare än någonsin att kritiskt värdera existerande läromedel och diskutera förändringar eftersom den borgerliga regeringen för en i grunden friedmansk politik där de "fria" marknadskrafterna ska få vara helt styrande.

Lena Hellblom

Solidaritetsfond?

Kamrat KRUT-läsare,

Det är bistra ekonomiska tider med besparingar som också drabbar skolan och med en accelererande arbetslöshet där framför allt ungdomar får allt svårare att få jobb.

Det är inga naturkrafter som åstadkommer den utvecklingen. Men vad ska du göra, kanske du undrar. Kanske är du lärare och har större möjligheter än de flesta andra vuxna människor att lära barn meningsfulla saker och hjälpa dem att hitta sammanhang i den verklighet de är utlämnade åt. Det är svårt, det vet vi. Ibland är det lättare att arbeta utanför skolan i miljö- eller fredsgrupper och i lokala aktionsgrupper. Förhoppningsvis får det arbetet återverkningar på arbetet i skolan.

Som du vet har KRUT tagit initiativet till en SOLIDARI-

TETFOND för skolarbetare som ska kunna ge stöd åt försök att bryta skolans isolering från lokalsamhället. Skolor och folkhögskolor kan bli mötesplatser för diskussion, erfarenhetsutbyte och kunskapsutveckling. Solidaritetsfonden har hittills stöttat utgivningen av ett studiematerial om arbete, energi och teknik som sammanställs i samarbete med Folkkampanjen och som också ska kunna användas för skolbruk. Den har också givit stöd till folkhögskoleelever och fackligt aktiva i Gävle som gjort en pjäs om Esseltes nedläggning av sin fabrik där. Den understödjer några lärare som gör två filmer om lärare och dagispersonal som arbetar med "arbetets pedagogik" efter idéer från Freinet. Den kommer, slutligen, att ge ekonomiskt bidrag till 7-aprilrörelsens fortsat-

ta arbete i vår (se KRUT 14).

Du på din skola har kanske också idéer till projekt eller materialproduktion som det är svårt att få pengar till från annat håll. I åttstramningstider är det viktigare än någonsin att bygga upp en ekonomi för viktiga projekt.

Men Solidaritetsfonden kan inte bli någonting om du inte ställer upp och blir bidragsgivare – och helst värvar ännu en kamrat. Om du tycker det är mycket pengar, kan du gå samman med andra i ett medlemskap. Solidariteten förutsätter att vi är många!

Styrelsen för Skolarbetarnas Solidaritetsfond
Staffe Aourell, Hasse Eriksson, Lena Hellblom, Benny Hellis, Mikael Palme, Christer Wallentin, Mats Wingborg

"Lärarna flyr skolan!"

En rapport om 70-talets lärarforskning

I skoldebatten brukar de senaste Vetenskapliga Undersökningarna användas som slagträn – utan att utsättas för någon nämnvärd prövning. Nu har Lars Lundman i en forskningsrapport granskat de undersökningar om lärares arbetsmiljö som gjorts under 70-talet. Det är en larmrapport om larmrapporter.

"Forskarna" i härnadståg mot barbariska elever

Det har inte saknats larmrapporter om lärarnas arbetssituation under de senaste åren. I den artikel som återges här bredvid (SvD 28/11 1980) meddelar till exempel en stressforskare från det s k Nordstress-projektet att han vetenskapligen kommit fram till att industrigifter och bråkiga elever utgör lika farliga nedsmutsningar i miljön för dem som kommer i kontakt med dem. I en Expressenartikel om samma projekt (18/5 1980), upplagen över två sidor, får läsaren veta att "Lärarna flyr från skolan!", men att "forskarna" (dvs stressforskarna i Nordstress-projektet) nu äntligen "med vetenskapens hjälp" rycker in i skolan för att "hitta den rätta medicinen". I spetsen för detta vetenskapliga härnadståg mot barbariet och mot farliga epidemiska sjukdomar (bråkiga elever) syns samme stressforskare.

Man har alltså goda skäl att känna olust inför det sätt som de här undersökningarna används på och inför den roll de spelar inom den vulgära skoldebatten. Och man har skäl att undra hur

de tillkommer, hur de är utförda och vad de egentligen visar. Nu föreligger en mycket intressant studie av praktiskt taget samtliga rapporter av det här slaget som gjorts under 70-talet, utförd av Lars Lundman (**Forskning om lärare. En genomgång av sjutton undersökningar som behandlar lärares arbetsförhållanden**). Rapport nr 2/1981 från den mycket aktiva Forskningsgruppen för läroplansteori och kultureproduktion vid Lärarhögskolan i Stockholm). Lundman har gjort sig omäkt att grundligt granska de här undersökningarnas uppläggning, metodik och resultat. Hans genomgång är inte särskilt smickrande för de inblandade och väcker viktiga frågor till liv om hur vår kunskap om skolan egentligen produceras, av vem och för vem, och om forskningens samhälleliga roll.

Av de sjutton rapporter Lundman tittat på är tio stycken tillkomna på initiativ av lärarfacken och ytterligare två har blivit till med fackligt stöd. Andra "avnämare" har varit SÖ, SIA-utredningen, Kommunförbundet och liknande. Lundman betonar att det förstas inte ligger något orimligt – tvärtom! – i att

till exempel fackliga organisationer tar vetenskapen till hjälp för att titta närmare på sina medlemmars arbetsmiljö. Däremot finns det all anledning att vara observant på vilka beroendeförhållanden en sådan kunskapsproduktion hamnar i till sina uppdragsgivare och hur de beroendeförhållandena påverkar själva kunskapsproduktionen. Det visar sig nämligen vara illa ställt med vetenskapligheten.

Teorilös positivism döljer verkliga problem

De sjutton undersökningar Lundman gått igenom är i princip upplagda på samma sätt. Forskarna gör ett mer eller mindre stort urval av lärare och frågar sedan genom enkäter hur den utvalda gruppen "upplever" sin arbetssituation i olika avseenden. Man sammanställer sedan resultaten och försöker göra generaliseringar: så och så många procent av lärarna tycker, upplever, känner... Inte i någon av de här undersökningarna finns något försökt att reflektera över själva forskningsobjektet (lärares arbetssituation), att utveckla eller bygga på någon teoretiskt genomtänkt uppfattning

SVENSKA DAGBLADET Fredagen den 28 november 1980

Stressforskare: Lärarnas arbete det tyngsta bland tjänstemännens

GÖTEBORG (SvD). Lärarna på besvärliga högskolor är i en så desperat situation att de går med på vilka förändringar som helst. Det kan i alla fall inte bli sämre än det redan är.

Det sade stressforskaren Olov Brenner på fackmassan Utbildnings 80 i Göteborg. Vid två omgången på Göteborgs ytterstadskolor i Stockholms uttersökningar av lärarna i deras arbetsituation.

— Jämför verksamhet, urin- och blodprov kontrolleras i samband med och i anslutning till deras lektioner. Då kan forskarna ge oss att bl. a. påvisa mängden stresshormoner i urinen konstatera vilken situation i arbetet som stressat läraren.

— Vi är mycket intresserade av om lärarnas sömn är god eller dålig natten mot söndag, säger Olov Brenner.

— Sömnproblem är ett stresssymtom som hela tiden förvärrar graden av stress ända tills läraren inte orkar längre.

Lika jobbigt som polis
Olov Brenner hävdar att industrifabriker och bråkiga elever är lika farligt för den som kommer i kontakt med dem.

— I läraryrket är det relationer till elever och lärare samt lärarens möjlighet till inflytande som skapar stressen. Av alla tjänstemannagrupper är det lärarna som har det mest arbet-

små. Inte ens poliser har en arbetsmätts som är värre än lärarnas.

— Det är definitivt inte så att lärarna är duktiga på att klaga. Flera undersökningar visar att lärarna har det så besvärligt som det beskrivs.

— Allra besvärligast är det på högstadiet och för vissa fackläraargrupper. Av teckningslärarna är det minst 40 procent som överväger att sluta eller redan har vidtagit åtgärder för att sluta.

För många klasser

Olov Brenner konstaterar att antalet elever i klasserna har minskat betydelse för lärarnas vantrivsel än att undervisa i många små klasser.

— Det är oerhört lite som förändrats i lärarnas arbetsmiljö under de senaste åren. Däremot har det forskats enormt mycket för att finna idealläraren och det ideala sättet att undervisa utan att man för den skull utanfrån till några generella lösningar.

De lärare som har inflytande och möjlighet att påverka sin arbetssituation visar störst trivsel.

— Det ideala är naturligtvis att bli skolledare. Då har man mest inflytande och trivs bäst.

Rektorer viktiga

Skolledarna betyder mycket för den allmänna trivseln på skolan. Ett rektorsbyte kan betyda katastrof för en trivsam skola eller vice versa.

De få kvinnliga skolledarna har visat att de bättre klarar av de svåra relationsproblemen till

personal och elever än sina manliga kolleger.

— Det borde gå lätt att införa ändringar i andan och i det psykiska klimatet på en skola. T. o. m. utan kostnad, säger stressforskaren Olov Brenner.

Jan. O. Lindgren

om vad det är man ska studera egentligen och vad som då är viktigt att hålla i minnet. Istället finns en naiv tilltro till att man får veta det väsentliga om lärares arbetsmiljöer bara genom att fråga lärare hur de "upplever"

jobbet – ett slags primitiv empirisk utgångspunkt som på ett mirakulöst sätt sammanfaller med vad man kan anta är uppdragsgivarnas syn på vilken kunskap som är väsentlig att utveckla.

Lundman visar att sådana ge-

neraliseringar tenderar att bli helt innehållslösa. Vad man skapar på det sättet är ett slags abstrakt Allmänlärare, lösgjord från alla bestämda skolsammanhang där lärare egentligen befinner sig, och detta omänskliga,

allestädes närvarande medvetande görs till subjekt för "upplevandet" av "lärarnas arbetsmiljö". Någon sådan allmänlärare och någon sådan allmän arbetsmiljö existerar helt enkelt inte. (Möjligtvis kunde man säga att den abstrakte Allmänläraren i en viss mening är lärarfacken, uppdragsgivarna, vetenskapligt förvandlade till upplevande och tänkade Subjekt...) Vad som istället existerar, menar Lundman, är en mängd olika slags skolsituationer där lärarna ingår tillsammans med andra och där de "upplever" sin arbetsmiljö. Ett försök att förstå sig på deras upplevelse av denna arbetsmiljö är med andra ord oskiljbart från att försöka förstå vad som präglar själva skolsituationen och vad som är speciellt i den. Och skolsituationer är olika, beroende på att skolor är olika: de har olika slags närmiljö, olika slags social rekrytering av eleverna, olika hög grad av omflyttning av lärarna och därmed sammanhängande sammansättning av kollegierna, olika traditioner när det gäller undervisningen. Osv. Vill man veta något om vad det betyder när en lärare i en enkät svarar att han eller hon har problem med "relationen till eleverna", då måste man anstränga sig åtminstone lite för att ta reda på inom vilken "kontext" av detta slag som denna "relation" existerar.

Den här inbyggda otydligheten i de sjuttom rapporterna förklarar en del av det sätt de använts på i den vulgära skoldebatten med sina "krav" och "paroller". Steget verkar inte långt från det här slaget av "forskningsresultat" till att antingen kräva mer "ordning" som lösning på "problemen" eller att kräva mer "samarbete" – vilket väl ungefär motsvarar de två slutledningar som brukar gö-

ras utifrån de här undersökningarna. Men – för att återknyta till Lundman – om läraren har problem med Pelle i klassen och svårt att sova på nätterna, då beror detta inte på någon abstrakt "ordning" som saknas eller på brist på något abstrakt "samarbete", utan på att läraren och Pelle båda befinner sig i en bestämd skola med bestämda sociala villkor för sitt arbete, med bestämda arbetsformer som läraren och Pelle av bestämda anledningar har lätt eller svårt med, med ett innehåll i undervisningen som de av bestämda anledningar uppfattar som engagerande eller inte, med deras bestämda anledningar att engagera sig i skoljobbet, med bestämda rutiner och regelsystem på skolan som gör att både Pelle och läraren har svårt att ev. hitta alternativa vägar. Osv. Man kan, menar Lundman, ha kunskap om vad som bestämmer en sådan konkret situation och utifrån den kunskapen kan man generalisera – upptäcka signifikanta skillnader och likheter mellan "arbetsmiljöer" i olika skolor och sätta dem i samband med faktorer utanför skolan. Och den kunskapen kan forskningen bidra till att skapa – förutsatt att den arbetar på ett annat sätt än de sjutton undersökningarna gjort.

Tafatta slutledningar

Det är alltså inte särskilt förvånande att de sjutton undersökningarna har så svårt att säga någonting alls om hur deras mödosamt insamlade data ska tolkas. De svar man fått in går inte att relatera till någonting och forskarna är hänvisade till allmänna och ofta helt triviala slutsatser (när man inte, som vi ska se, mer eller mindre medvetet drar otillåtna slutsatser). Så

konstaterar till exempel åtskilliga av dem att lärares eventuella upplevelse av olust inför arbetet ofta hänger samman med en känsla av "brist på inflytande över arbetssituationen". Det hade man kanske kunnat räkna ut ändå och istället använt tiden till att komma vidare. Ett patetiskt exempel utgör just det s k Nordstress-projektet, som för närvarande lanseras hårt i massmedia. När man försöker tolka de data man fått äger slutsatsen det storslagnas enkelhet. För att citera Lundman:

Det svar man har erhållit genom undersökningen går ut på att lärares upplevelse av stress i arbetssituationen i första hand kan förklaras av förhållanden, som hänger samman med att det finns **elever** i skolan och i andra hand av omständigheter, som betingas av att där också finns **skolledning och kollegor**. Hur och varför det uppstår störningar till dessa grupper kan dock inte undersökningen förklara.

Nordstress-projektet fortsätter nu med omfattande försök att med hjälp av medicinsk teknologi registrera stress hos olika lärare i olika arbetssituationer – därav den tidigare omnämnde stressforskarens behov av att slå på trumman och skapa marknad för sin egen insats. Men det är svårt att se vad den forskningen egentligen ska kunna tillföra annat än nya "larmrapporter", förutsatt att man inte radikalt ändrar de teoretiska utgångspunkterna för verksamheten.

En annan brett upplagd undersökning (Leijonhielm 1980 – se sammanställningen efter artikelns slut) slutar i allmänna konstateranden om att det är "relationerna" mellan olika männi-

skor och grupper i skolan som är huvudsakliga "problem" i lärarnas arbetsmiljö, men mycket mer än så blir det inte och undersökningen mynnar ut i vad som mest verkar vara valhant systematiserade citat från de utförda enkätundersökningarna.

Nu kan det finnas anledning att understryka att Lundman inte menar att där inte skulle finnas "problem" i lärares arbetsmiljöer. Vad han är ute efter att visa är att man inte kan beskriva, och ännu mindre förstå, sådana "problem" utifrån de torftiga utgångspunkter som man haft i de här undersökningarna.

Primitiv positivism – och ändå blir det fel...

De sjuvåra undersökningarna utgår alltså från en enkel, i några fall skulle man vilja kalla den för degenererad, form av positivism, där vetenskapligheten bara ligger i att tillämpa en statistisk mätmetod. Vad man mäter och varför och i vilket sammanhang detta mätande och dessa insamlade data ska förstås och ges mening, det faller utanför de vetenskapliga ambitionerna. Mot den bakgrunden är det desto mer oroväckande att åtskilliga av de här forskarna visar sig inte ens behärska dessa torftiga redskap. Det är svårt att tro att uppdragssituationen inte haft en del att betyda därvidlag. Låt mig redovisa några av Lundmans exempel:

Klason (1971) frågar lärarna hur de ställer sig till formuleringar om skolans allmänna mål, hämtade ur läroplanens s k poesidel. Inte oväntat visar det sig att praktiskt taget alla lärare ställer upp på dem. Efter att på denna väg ha konstaterat att lärarna i allmänhet framstår som ansvarsfulla och samhällsengagerade, kan Klason inrikta res-

ten av sin forskarmöda på att efter de tillfrågade lärarnas anvisningar förstå vem som bär skulden för att de inte kan förverkliga sina goda ambitioner. "Problemen" i arbetsmiljön visar sig därför mest bestå i att eleverna inte är duktiga nog, i att myndigheterna inte ställer upp med tillräckligt med pengar för skolornas verksamhet, att de illa organiserar skolan och illa sköter lärarutbildningen osv. I själva verket är det ju nonsensartat, påpekar Lundman, att utgå från att lärarna utgör en enhetlig grupp som strävar efter samma mål, bara för att de skriver under läroplanens allmänna målformuleringar. Vem gör inte det? Alla som arbetat i skolan vet att motsättningar inom kollegiet – "samarbetsproblem", som det brukar heta – tillhör "problemen" i arbetsmiljön.

Källberg (1974) har frågat lärarna om de är nöjda med sin arbetssituation i olika avseenden. Med hjälp av en sinnrik redovisning av sina statistiska resultat får han det till att lärarna når över gränsen för nöjd på bara 11 av 60 frågor. Lundman visar att den metod som borde ha använts efter all rimlig vetenskaplig praxis skulle ha givit ett helt annat resultat, att i 45 av 60 frågor hamnar lärarna i kategorin "nöjd". Detta senare redovisningsätt använder Källberg däremot vid ett enda tillfälle, nämligen när han frågar om lärarna är nöjda med hans frågeformulär! Nu är Källbergs rapport ett examensarbete i psykologi och inte någon brett upplagd undersökning, men man tycker att handledarna borde ha hjälpt till.

I många av de sjuvåra undersökningarna framkommer att lärarna anser sitt arbete vara "psykiskt påfrestande". I den Expressenartikel som nämndes

ovan meddelar till exempel den aktuella stressforskaren att "vetenskapliga undersökningar" visat att 41 procent av ämneslärarna och 61 procent av teckningslärarna känner psykisk påfrestande i arbetet och reportern skyndar sig att sätta ett utrops-tecken inom parentes efter uppgiften när han återger den. Man kan jämföra detta med den s k TCO-undersökningen (Wahlund/Nerell 1976) där 60 procent av klasslärarna och 40 procent av ämneslärarna uppger att de känner "psykisk påfrestande" i sitt arbete. I samma undersökning svarar 87 procent av klasslärarna och 89 procent av facklärarna att de "trivs verkligen bra" med sitt jobb och att det ger dem "personlig tillfredsställelse". Hos Sjöberg (1978) svarar 90 procent av lågstadielärarna och 80 procent av högstadielärarna att de trivs "mycket bra" eller "ganska bra" med jobbet. Uppenbarligen tycker alltså åtskilliga lärare att jobbet är "psykiskt påfrestande" samtidigt som de trivs med det och det ligger nära till hands att anta, påpekar Lundman, att jobbet är roligt för dem därför att det är psykiskt påfrestande, dvs att det är fråga om en positiv form av psykisk påfrestande. För andra lärare kan det däremot vara fråga om en "psykisk påfrestande" som är negativ och beror på andra omständigheter. Det borde – menar Lundman – vara ganska självklart i undersökningar som

berömmar sig över att vara vetenskapliga att inte behandla extremt vaga kategorier av det här slaget som om det vore entydiga i en viss riktning. De mera hederliga undersökarna reserverar sig också lite valhant mot "svårtolkade" resultat, under det att forskare med mindre betänkligheter och större behov av att legitimera sin verksamhet gör

som stressforskaren i början av denna artikel, påhejad av journalister som vill sälja artiklar på "skolans kris".

Ännu ett exempel kan vara värt att nämna eftersom det belyser den spekulativa användningen av den här typen av undersökningar. I ungefär hälften av dem har man frågat om lärarna överväger eller har övervägt att byta arbete och de positiva svaren växlar mellan 10 och 50 procent. Spridningen i svaren har, menar Lundman, rimligtvis att göra med att frågan ställts i olika form och vid olika tidpunkter till olika lärare som befinner sig i olika slags situationer. Att generalisera utifrån de avgivna svaren är därför nästan omöjligt: svaren kan tyda på olika, ibland helt oförenliga, orsaker. Ändå drar de här undersökningarna slutsatsen att en **dålig arbetsmiljö** är förklaringsgrunden till de svar man fått. Och detta kan sedan föras ut i media som ett "vetenskapligt" fastställt förhållande.

Vetenskaplig legitimitet och forskning som betalt utredande

Lundman antyder också en annan förklaring till att de här undersökningarna så oproblematiskt kan utgå från oredovisade common-sense-föreställningar om sitt forskningsobjekt – vid sidan av de torftiga vetenskapsideal de håller sig med. Skolan är en arbetsplats, menar han, som nästan alla anser sig känna till. Man har fasta föreställning-

ar om vad där sker och hur där är, om vad som är "normalt", och de föreställningarna är så "naturliga" att de inte behöver ifrågasättas.

Nu kan man tycka att en av vetenskapens första uppgifter är att bryta med common-sense-föreställningar om det den ger sig ut för att undersöka "vetenskapligt". Och det är sannolikt att Lundmans eget perspektiv när det gäller lärarforskningen – som jag antytt ovan – kan göra det, just genom att problematisera olika slags lärares föreställningar om sitt eget arbete i ljuset av de olika komplexa skolsammanhang de faktiskt befinner sig i. Om de rapporter Lundman genomgått säger han avslutande att "70-talets lärarforskning har visserligen inte givit uppseendeväckande resultat, men den har i hög grad bidragit till att avgränsa problem och empiriskt visa vilka vägar, som är oframkomliga när det gäller att lösa dem". Det är både elakt och lite för snällt. Det finns också en annan viktig fråga som står på spel och som gäller de **sociala villkoren** för att forskningen ska kunna bryta med redan etablerade (i någons intresse) föreställningar.

Erling Lars Dale varnar i det här numret av Krut för att vetenskaplig kunskapsproduktion alltmer förvandlas till former för statligt eller annat utredande. Lundman oroar sig för samma sak när han varnar för de beroendeförhållanden de här undersökningarna befunnit sig i och som bidragit till deras sätt att avgränsa problem och frågeställningar. För att utveckla det

perspektivet krävs kritiska genomgångar av forskningsresultat av det slag Lundman gjort – och därvidlag är hans rapport exemplarisk – men också **sociologiska analyser** av hur sådana här undersökningar kommer till, under vilka villkor de görs, i vilket förhållande till den institutionella akademiska världen de står, av karriärgångar, av vilka effekter de ekonomiska nedskärningarna får när det gäller anpassningen av vetenskapen till olika "avnämare" och när det gäller definitionen av vad som kan passera som vetenskap, av hur den här typen av medvetandeproduktion "förmedlas" och "filtreras" genom olika slags media och olika slags press (lärarfacklig, dagstidningar etc). De senaste årens skoldebatt har på ett slående sätt präglats av ständiga lanseringar av "vetenskapliga undersökningar" om allt möjligt, vare sig det nu gäller lärarnas arbetsmiljö eller läs- och skrivsvårigheter hos elever eller något annat. Och Vetenskapen har använts som effektivt slagträ. Lundman visar till exempel hur flera av de undersökningar han granskat använder sig av en tilltrasslad vetenskaplig terminologi som inte står i något förhållande alls till de enkla undersökningar som sedan utförts, och han antyder att den enda förklaringen är att detta är ett effektivt sätt att bygga upp forskarnas och forskningens vetenskapliga legitimitet. Och med hjälp av denna legitimitet utövas makt över våra tankar, i någons intresse.

Mikael Palme

De i artikeln nämnda undersökningarna är:

S-O Brenner m fl: *Arbete, hälsa och välbefinnande för lärare och skolledare inom grundskolan samt för lärare inom barnomsorgen*, 1979 – ett arbete i samband med Nord-

stress-projektet.

L-E Klason: *Insyn i skolan*, 1971
M Sjöberg: *Deltidstjänstgöring och tjänstledigheter för lärare inom grundskolan och gymnasieskolan*, 1977; *Frånvaro, trivsel och framtidsplaner*, 1978

J Källberg: *Lärarnas upplevelser av arbetsmiljön i grundskolan*, 1974
C Leijonhielm: *Lärare i kris*, 1977; *Lärarproblem*, 1979; *Relationsproblem mellan lärare och elever*, 1980.

Vad gör vi med LGR 80?

*En högstadielärares undringar
vid läsningen av ett SÖ-häfte
om "det fria studievalet"*

LGR 80 står för dörren. På alla skolor i landet diskuterar man nu på studiedagar vad det kommer att innebära. I alla lärares fack har hamnat en broschyr, ett kommenterande material från SÖ. Häftet heter "Det fria studievalet" och är en SÖ-publikation. Redan på första sidan möter vi den anda som präglar texten i sin helhet. Man citerar 1957 års skolberedning och skriver att elevernas val måste "få bli ett val efter intressen och önskemål inom de gränser som skolans och samhällets möjligheter erbjuder". Frihet under samhällsansvar således. Raskt fortsätter texten med att meddela att i och med omläggningen av studievalet ska både lärare och elever komma till sin rätt. Tidigare har valen varit starkt könsdifferentierade och, skriver man, "elever från akademikerhem och elever från arbetarhem" har valt så att deras bakgrund givit större utslag än deras verkliga intressen.

Jag funderar på hur tillvalet ser ut på min skola, en tämligen ordinär förortsskola med enbart högstadium. Visst är det så att elever med vad man kallar "ambition" (självkänsla, goda studieresultat, pådrivande föräldrar) väljer särskild kurs i matte och engelska och ett språk som tillvalsämne när de börjar årskurs sju. De tekniskt intres-

serade (och redan vältränade, t ex i att plocka sönder och förbättra mopedmotorer) pojkarna väljer teknik, medan de mera obestämda konst och ekonomi "väljs" av resten – och med en-

Jag ska här uppehålla mig vid tillvalsfrågan.

Lokala studieplaner

"Ett tillvalssystem som bygger på elevers och föräldrars fria val kan aldrig göras helt neutralt i



tusiastiska lärare brukar i varje fall några elever efter tre år finna dem meningsfulla.

Åter till SÖ-häftet. Det nya tillvalet enligt LGR 80 ska ersätta dessa tre tillvalsämnen med något nytt och mer meningsfullt. Vidare ska man ta bort allmän och särskild kurs i engelska och matte och anbefaller temastudier fyra lektioner i veckan, över ämnesgränserna. De förslagen verkar förnuftiga, men det återstår en del preciseringar.

förhållande till t ex elevers kön och sociala bakgrund. Principen om det fria valet innebär i själva verket att man tillåter sådana faktorer att spela en roll. Vad skolan kan göra är att utforma tillvalssystemet och sin övriga verksamhet så att dessa faktorer icke önskade effekter motverkas." Tanken är att varje skola, varje rektorsområde i samarbete med elever och föräldrar ska utforma förslag på de tillvalsämnen man vill erbjuda

sina elever och göra en lokal studieplan.

Bara uttrycket "lokal studieplan" ger en mängd positiva associationer. Jag tänker på möjligheten att ta till vara lokala särdrag, lokala resurser, att finna fram till en elev- och miljöanpassad undervisning, att utgå från just dessa elevers behov i just denna miljö, att lärare med idéer och framåtanda kan reformera utbildningens innehåll.

Men så kommer en mängd tvivel och frågetecken farande. Vilka tillval blir egentligen möjliga? Språken – tyska och franska – kommer att finnas kvar. De andra kurserna kan vara av olika längd, från en termin till tre år. De får uttryckligen inte vara överkurser till andra ämnen, men kan "utgöra en fördjupning av eller intresseprofilering inom några moment i två eller flera ämnen". Förslag till tillvalsämnen lämnas också i SÖ-skriften. "Hur vi bygger och bor", "Att vara konsument", "Ord- och bildverkstad" och de redan av språklärare sönderkritiserade kortkurserna i språk ("turistfranska"). Det här smörgåsbordet ska tydligen stimulera fantasin hos lärare och elever runt om i landet. Men egentligen vet vi redan en hel del om vad som kommer att hända i praktiken.

Men vilka lokala intressen styr?

I åtskilliga undersökningar (t ex SOL-projektet vid Lärarhögskolan i Stockholm – se KRUT 13) har belagts att olika skolor skiljer sig mycket från varandra, beroende på närmiljön, föräldra- och barngruppens sociala sammansättning, lärarnas uppfattningar, områdets status – beroende på klassmässiga omständigheter. Hur det nya tillvalet kommer att fyllas med innehåll beror på dessa skillnader. I de

stabila medelklassskolorna ligger det både i föräldrars och lärares intressen att bjuda på teoretiskt kvalificerade tillval. Kravet på att tillval inte får vara överkurser går förmodligen att kringgå, utan att det ens behöver ske avsiktligt. I socialt rörligare områden där bland annat de flesta arbetarbarnen finns, de "omotiverade" barnen som på högstadiet ofta är håglösa och trötta, kan man tänka sig att utbudet på tillval lutar åt det praktiska hållet – "Hantverk och hemslöjd" – eller åt det mer svårdefinierade – "Att vara konsument".

barn i "rätt" skola. Det är också olustiga perspektiv just nu, då man allt oftare hör lärare uttala skepsis över själva grundskoletanken och inte bara över den form grundskolan brottas med.

Ett halmstrå . . .

Så kan jag i lyckliga stunder nära en förhoppning om att många skolor och framför allt de i områden med just problem som egentligen är allas – ungdomsarbetslöshet, oro inför framtiden – ska ta den chans LGR 80 ger dem att skapa kurser som låter skolan handla om livet utanför



Man kan alltså befara stor skillnad mellan skolor och skolor, vissa efter realskolemodell, andra där upplevelsen av skolan som en väntsal till vuxenlivet förstärks. I värsta fall dröjer det inte förrän familjer med sociala ambitioner väljer att flytta till "rätt" område för att få sina

skolan, att elever och lärare kan göra levande samhällskunskap av sin livssituation. Det är det halmstrå jag hittar när jag läser denna SÖ-skrift om "det fria studievalet" och 80-tales skola.

Ann Pettersson

KRUT-prenumerant!

Glöm inte att vid adressändring även ange den gamla adressen. Vi har nämligen prenumerantregistret upplagt efter postnummer och får svårt att hitta kortet som ska ändras om vi inte vet ditt tidigare postnummer.

Göra folkhögskolorna till forskningscentra?

Jag finner det märkligt att vi ännu inte tagit vara på den enorma forskningspotential som ligger förborgad i de tusentals vuxenstuderaendes studiearbete.

Folkhögskoleläraren och forskaren Gunnar Sundgren skriver: "Gör tankeexperimentet att Sveriges ca 120 folkhögskoleavdelningar beslöt sig för att under en termin samtidigt göra en kartläggning av den lokala miljöförstörelsen eller gemensamt undersöka verkningarna av ungdomsarbetslösheten.

Vilken enorm konkret kunskapsmassa som skulle kunna samlas in på kort tid. Och det är inte bara frågan om mängden utan också om möjligheten att välja ett perspektiv som inte är akademins, myndighetens eller företagets utan folkets eget.

Folkhögskoleelever som arbetar i projektstudier skulle med en minimal grad av samordning och med en gemensam inriktning kunna utgöra en verklig möjlighet till att skapa ett folkligt forskningsalternativ. Ett alternativ till de vanliga forskningsinstitutionerna, präglade av beslutsfattarnas och etablissemangets perspektiv.

I den nya funktionen som folkuniversitet skulle folkhögskolorna också på ett nytt sätt ta vara på den kunskapsproduktion som projektstudierna utgör.

Jag menar att elevgrupper som år efter år arbetar med ett problemområde måste få en chans att bygga vidare på vad som tidigare gjorts på skolan. På det sättet skulle vi långsamt

kunna ackumulera kunskap om centrala mänskliga problem.

Den vision jag har är en folkhögskola som t ex under flera år arbetar med undersökningar av de lokala industriernas arbetsmiljö och som successivt bygger upp bibliotek och projektarkiv kring den problemställningen. För traktens arbetare skulle det kunna innebära att folkhögskoleeleverna blev en resurs att räkna med också i det fackliga arbetet och att skolan blev ett ställe dit man gick för att informera sig om hur läget var på ortens samtliga arbetsplatser.

Under senare år har vi kunnat se några exempel på vad en inriktning som den jag här har talat för kan åstadkomma. Enstaka

Debatt

skolor har i sin projektverksamhet nått häpnadsväckande goda resultat. En projektgrupp inom 3:e årskursen på Åsa folkhögskola genomförde ett projekt som de kallat 'Från gruvor till förtort'. Det var en studie av bygdens arbete och liv under 125 år.

Projektrapporten används nu som underlag för studiecirklar på orten och är också utgångspunkten för ett skådespel om arbetarrörelsens historia som lokala krafter håller på att utforma i samarbete med folkhögskolan.

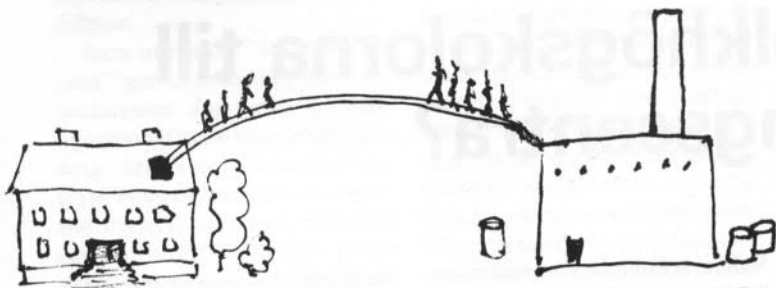
De här tankarna anknyter också till idéer som Sven Lindqvists 'Gräv där du står'. Det är bara det att folkhögskolan genom sin kontinuerliga verksamhet och de nygamla pedagogiska

metoderna har en unik möjlighet att både arbeta historiskt och dagsaktuellt. Kontinuitet och samordning av det här slaget innebär att studierna rör sig inom vissa innehållsramar såväl som inom vissa praktiskt-organisatoriska ramar utformade tillsammans med eleverna. Det vi vinner är meningsfulla studier som både genom sin utformning och sin inriktning skiljer sig från de traditionella och som bidrar till den dagliga kampen för en verklig demokrati."

Jag är övertygad om att en väg mot sådana studier skulle leda till en hållfast bro som skulle föra samman folkhögskolan med sin målgrupp, de kortutbildade. För att bygget av en sådan bro skall komma igång krävs det att folkhögskolan själv tar initiativ till kontakter med de lokala fackliga organisationerna som ansluter arbetarna på orten där skolan ligger.

Vid dessa kontakter erbjuder man sedan sina resurser. I samråd diskuterar man fram vilka problemområden som är de mest akuta och därmed angelägna att få bearbetade. Här kommer naturligtvis uppgifter att variera oerhört mycket beroende på de lokala förhållandena.

I Bergslagen, där arbetslöshet är det helt överskuggande problemet, lägger folkhögskolan ner sina resurser på att finna alternativa produkter i syfte att hembygden skall kunna fortleva. I storstaden kanske det blir lönesystem och arbetsmiljö som i första hand skall penetreras.



RH

Den springande punkten i denna formel för att ge folkhögskolan en egen identitet är att det är arbetarna som formulerar behoven och att det är folkhögskolan som ställer sina resurser till arbetarnas förfogande.

Dessa arbetare använder sedan det material som folkhögskolan ställt till deras förfogande som redskap när de för sin kamp för bättre förhållanden. Folkhögskolans frihet kan också göra den till en stor resurs för dem som nu är arbetslösa. Av skilda skäl går tusentals människor dagligen arbetslösa, de kan inte sälja sin arbetskraft på Sveriges största marknad, arbetsmarknaden. Dessa människor går sysslolösa långa perioder av sitt liv. Detta i en produk-

tiv ålder. Alla undersökningar visar att arbetslöshet leder till sysslolöshet, vilket i sin förlängning oftast leder till sociala störningar och i många fall missbruksproblem.

I stället för att gå och driva, skulle de kunna använda tiden till att göra ingående studier om *varför* man blev arbetslös, ta t ex de varvsarbetare som i dag drivs ut från sina arbetsplatser, eller tjejerna inom tekoindustrin. Riksdagen har beviljat folkhögskolan extra resurser om man bedriver studier med arbetslösa som är mellan 16 och 24 år. Samlas en grupp textilarbetare i t ex Borås får de ekonomiska resurser både till lärare och lokal för att bedriva studier. Gruppen kan sedan under en pe-

riod på högst 10 veckor göra en kritisk granskning av det företag som ställt dem på gatan.

Eller ett annat exempel. Varje vinter friställs ca 100 målare i Jönköping med omnejd. Dessa målare skulle under dessa vin-terveckor kunna studera sin egen arbetsmiljö samt kartlägga arbetsmarknaden för målare i Jönköping i syfte att förebygga arbetslöshet varje vinter.

Jag är övertygad om att dessa kurser som på ett närgånget sätt skulle tackla den egna arbetssituationen nödvändigtvis skulle leda till att förhållandena förändrades till det bättre för dem som i dag inte har redskapen för att kunna påverka sin egen och omvärldens situation. Folkhögskolan skulle här kunna ge dessa kurskaper.

Mina här redovisade tankar anknuter även till Ivar Lo, som redan 1937, då elev på Västerhanninge folkhögskola, uttryckte sig så här: "Folkhögskolan skall vara arbetarnas egen högskola, där man studerar några år för att sedan gå tillbaka för att stärka sin egen klass. Den får aldrig bli en språngbräda till en annan samhällsklass".

Benny Hellis

Kärnkraften, objektiviteten och hur man lär sig

Skolan: ett evigt kryssande för att inte stöta på farliga grund

Den 16 oktober 1979 på personalkonferensen kändes folkröstningen 23 mars 1980 ännu mycket avlägsen. Men man hade ju klart för sig, att tiden efter jul skulle flyga iväg, att känslorna skulle komma i svallning, att polariseringen skulle bli våld-

sam. Framtidens och därmed läsårets största fråga var kärnkraftsamhällets vara eller icke vara. Alltså togs ämnet försiktigt upp i personalkonferensen. Skulle skolan engagera sig eller ej: saken gällde ju inte bara oss nu levande, utan kommande ge-

nerationer. Förresten var en stor del av gymnasieeleverna röstberättigade. Röster både emot och för höjdes. Somliga sa: massmedia skulle bjuda så mycket fakta, att vi inte behövde axla ansvaret med information (med facit i handen vet vi ju

hur det gick med den saken). Andra sa: Jo, självklart skulle vi engagera oss. Den sidan vann vid omröstning. I trötthetens tecken hänsköts arbetet till en arbetsgrupp med uppgift: "Hur skaffa energikunskaper i skolarbetet?". Två elever från vardera ja- och nej-sidan skulle deltaga. Av de sju lärarna, slumpvis utvalda, visade sig senare bara två vara klara nej-sägare.

På tredje sammanträdet (2/11) kom arbetsgruppen fram till att energikunskaper skulle inhäm-

olika personerna i skolledningen (!) åtog sig uppdraget från arbetsgruppen förrän till våren 80. Men elefanten födde en råtta. Av mer än 1 000 tillfrågade på skolan anmälde sig 15 (varav 3 lärare). Ömtåligt var det med material: både ja- och nej-paket ställdes prydligt ut (Använd våra kärnkraftverk! hade just kommit ut). Av de två tilltänkta grupperna fungerade den ena regelbundet, den andra mer sporadiskt, men kvalitativt bra. Men det blev hetsigt att hinna med de fem gångerna före den 23 mars

öppna ja-sägare och öppna nej-sägare och dolda "Vi har ju rösthemlighet"-människor. Man hakade upp sig på tekniska detaljer och lät dem helt överskylla filmens budskap. Så sprack den första arbetsgruppen. Det blev ny personalkonferens den 29 november och ny arbetsgrupp tillsattes. Själv satt jag kvar. För mig som enda nej-kampanjare fanns det mycket att bevaka på min arbetsplats.

Koncentrationsdagens konstruktion började ta form. Motfilmen blev också visad för samma



Drygt ett år har gått sedan folkomröstningen om kärnkraft och de stora frågor som då stod i centrum har förlorat sitt intresse för media. Men de är inte mindre viktiga för det – och det är lika nödvändigt som då att återkomma till dem i undervisningen.

Men skolan sätter sina institutionella gränser. Här berättar Eva Gullbring, gymnasielärare i Nacka, om sitt arbete inför folkomröstningen, ett arbete som skedde på två fronter: I skolan som lärare med sikten att öka elevernas energikunskaper – trögt, motigt och ett evigt kryssande för att inte stöta på farliga grund. Som linje 3-kampanjare ute på fältet utanför skolan – positivt, glatt, kunskapsökande och resultatrikt.

tas via studiecirkel och via TTF-filmer, och att arbetet skulle mynna ut i en koncentrationsdag om energi på våren.

Vad beträffar studiecirkelarna, skulle skolledningen gå ut med erbjudandet men i övrigt skulle studieförbunden sköta resten. Jag hade framhållit hur betydelsefulla just studiecirkelarna var under hösten. Själv hade jag gått på ett par inför arbetet med Folkkampanjen. Malte 78 (Miljötidningens energinumner) hade givit mig råg i ryggen när det gällde de konstruktiva möjligheterna att på 10 år bygga upp flödesenergierna. Mitt Nej till Kärnkraft hade i och med dessa studiecirkelkunskaper förbytts till ja till alternativa källor!

Men i skolan blev det inget av under hösten. Inga av de fyra

och omöjligt före koncentrationsdagen den 14 februari. Jansidans förhållningsteknik visade sig ge utdelning: uppskjut tills du inte får tid att bilda dig en egen uppfattning. Välj sedan i tidsnöd, påverkad av sista slagordet du hör.

Till TTF-visning av film hade skolan redan gratis(!) fått två filmer av Sydskraft, som skulle visas utan någon som helst kommentar om att de var klara partsinlagor från ja-sidan. Prakt exempel på indoktrinering med andra ord. Via arbetsgruppen lyckades jag i alla fall få dem "varudeklarerade" inför elevpubliken och beställde en motfilm "Fler Kärnkraftverk?" från Filmcentrum. När den förhandsvisades i arbetsgruppen utbröt det stora grälet mellan

elevgrupper som sett Sydkraftfilmerna. Redan under hösten var Björn Kjellström (nej) och Kurt Becker (ja) vidtalade att medverka vid koncentrationsdagen. Sex timmar var skulle de vara i elden. Först presentation av ja och nej (1) sedan frågetimme (2) där svar skulle ges på i klassernas olika ämnen förberedda frågor, som lästes upp. Timme 3 gick elevgruppen till valbyråer för alternativ 1, 2 och 3 i biblioteket. Från att timme 1 och 2 ha gällt ett klart ja-nej kom i och med timme 3 manipulerandet med de tre alternativen in (dubbelheten i att alla linjer presenterat sig som avvecklingslinjer, linje 2:s tal om "socialisering" av energin etc). Kampanjorganisationerna utifrån samhället fick tillträde till skolan för

att jobba ihop med eleverna. Eleverna blev precis lika förvirrade som hela svenska folket, när de tre alternativen propagerades ut. Sista timmen (4) gick man till respektive klassrum för ett provval. Resultatet blev för linje 1 29,3 %, för linje 2 18,6 % och för linje 3 38,3 %.

Lokaltidningen hade stora rubriker "Elever i Ekliden sa ja till kärnkraft". Men inte ett ord om att linje 3 individuellt fick högst procent.

Basarbete för Folkkampanjen på Finntorps torg

Fint samarbete mellan oss basarbetare, det gemensamma målet sög in så många olika slags människor, kontakten med passerande och diskussionslystna på förortstorget var vänlig, även om man blev betraktad som luft av somliga.

Många av oss hade jobbat redan i ett helt år. Vi gick runt och knackade dörr med namnsamlingslistor för att en folkomröstning skulle komma till stånd – alltså innan Harrisburg, då Palme svängde. Vi hade bildat energicirklar i olika studieförbund för att lära oss. Men mest lärde vi av dörrknackning, där vi fick frågor, som vi inte kunde besvara men som alltid någon i energicirkeln kunde reda ut och vi kunde gå tillbaka till dörren.

Under hösten ökade vi på energikunskaperna i nytt cirkelarbete. Jag minns t ex att basarbetaren Ninni hade sin nyfödde Olof i barnvagnen och medan hon vant ordnade veckans tidningsurklipp ammade hon honom. Arbetsplatsgrupper på olika håll startades av cirkelmedlemmarna. I studiecirkeln kunde var och en relatera för de andra hur arbetet framskred och vilket motstånd man många gånger stötte på. Vi stärkte varandra – där man kunde känna sig helt

isolerad på en arbetsplats, kunde man suga i sig kraft i dessa cirklar. Själv hade jag komplex för att jag inte var tekniker. Snart insåg jag, att energifrågan också var en fråga om ekonomi, om stor- och småskalighet, om livskvalitet, om solidaritet med u-världen och med kommande släkten. Där kunde ju alla ha en åsikt.

På lördagarna hade vi bokbord på torget hela vintern. Folkkampanjen behövde sina slantar, innan folkomröstningspengarna fördelades i slutet av december. Det var kallt och snålblåsigt. Vi hyllade flerlagersprincipen på fjällmanér. Dubbla vantar, yllebyxor, sockor. Skidåkning med rörelse skimrade som en idyll för oss stillastående. Het buljong i termos klarade de förmiddagspass, vi stod där.

Så kom då lördagen den 1 mars. Linje 3:s valstuga i doftande furu stod rest på torget. Det var fortfarande råkallt, inne i stugan dessutom fuktigt. Bättre stå utanför med något gratismaterial i näven till ICA-, Konsum- och postbesökare. Jag var en av dem, som tagit ledigt från det normala arbetet ett par veckor innan den 23 mars. Stugan skulle bemannas med två personer åt gången med ökande öppethållande framemot "dagen". Det här torget, som jag tidigare tyckt verkade så glesbygdstrist, kom plötsligt till liv och fick innehåll. Studieförbundet kände jag sedan tidigare. Det var ett vänligt och varmt ställe. De lånade oss genast stolar. Turkarna i den näraliggande presskiosken hyste vår nyckel och fick material på turkiska. Barnkläderna, hemslöjden och hälsokosten runt hörnet: alla dessa butiker var oss hulda för att inte tala om det lilla aktiva stadsbiblioteket. Gudrun, en av bibliotekarierna,

arbetade i Folkkampanjen på sin fritid. Utanför satt en vindsnurra, inuti fanns en solfångare och ett vattenverk utställda, tillverkade som grupparbete av en femteklass i Talliden. På väggarna skärmutställningar från alla tre linjerna. Från biblioteket fick vi låna ett bord och kontakten med de bägge bibliotekarierna värmdes gott ända ut på vår iskalla torgpost.

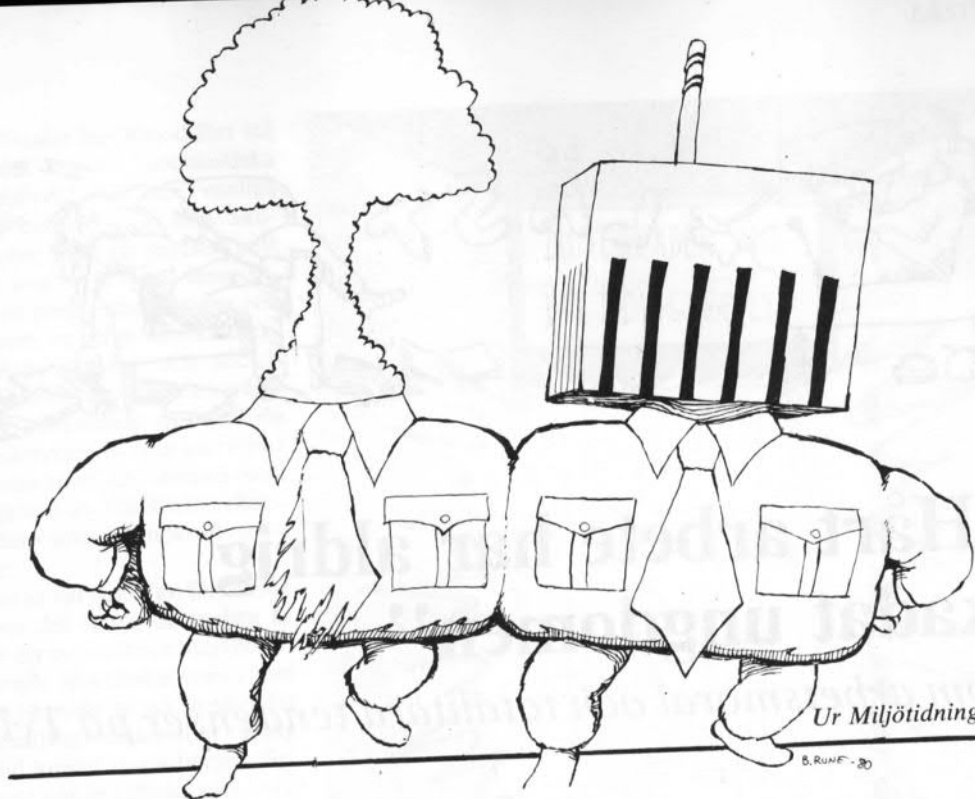
Ingen basarbetare visade sig vara nödbedd att ställa upp: tvärtom blev det nästan konkurrens av frivilliga för de tre basgrupper som stod för bemanningen av valstugan. Många tveksamma, som korsade Finntorps Centrum, tog emot material i sina plastpåsar och ville gärna samtala, andra redan övertygade kärnkraftmotståndare ville vässa sina argument. Någon slags *taktfull militans* blev en lag hos oss: lyssna väl först, men var inte rädd att diskutera efteråt! Ofta dök de 11-åriga tvillinggrabbarna upp (de som varit med och tillverkat de alternativa maskinerna på biblioteket), spränglärd i energifrågor, gudskelov med olika mössor, annars lika som blåbär.

Sista veckan hade jag fattat mod, man fick komma över personliga blyghetsbarriärer för en sak, som kändes viktig. Mitt appelltal ekade i högtalarna på ett tämligen folktomt torg. Nej. Folkkampanjens styrka ligger framför allt i gräsrotsjobbet, dörrknackning och samtal.

Citat ur dagboken, som låg i stugan:

1 mars: Vi frös om näsa och tår men pratade oss varma.

10 mars: Många ungdomar ville köpa klistermärken, men visste inte vad solmärket stod för. Men när vi frågade vad deras hus värmdes med, kom dialogen med de kommande generationerna snart igång, med dem det verkligen gäller.



Ur Miljötidningen 11-12/80

15 mars: Öppet 10-12 sedan sattes anslag upp med texten: "Stängt på grund av att vi deltar i demonstration. Gack och gör sammaledes!"

17 mars f m: Stel i fingrarna skriver jag. Kallt och blåsigt...

17 mars e m: Lite sålt, men VI SYNS.

20 mars: Afghanhundarna Indra, Catja och Lisa i valstugan tog hela torgets uppmärksamhet. Man pratade hund innan man gick in på linje 3.

23 mars: Sista dagen. Stugan är öppen men jag går inte ut med något material. Torget söndagsstilla, bara hamburgerdoften kommer i vindilar från presskiosken. Konstigt att ingen är här i morgon. Stugglädjen vid ett ödsligt förortstorg, som blivit så levande, och där så väsentliga ting diskuterats.

Objektivitetskravet och hur man lär sig

Sättet att lära inom Folkkampanjen gav mig mycket att fundera på. Dörrknackning och

samtal i mina kvarter ställde mig inför frågor. Med dessa frågor gick jag tillbaka till min nej-cirkel, där hela gruppen diskuterade igenom frågorna och kom fram till resultat. Jag kunde sedan gå tillbaka med besked. Praktik - teori - praktik, ett dialektiskt förhållningssätt att lära det jag verkligen hade behov av att vara insatt i. I skolarbetet var det alltför ofta så att inget behov att lära ännu inställt sig och likväl skulle man lära... Människan eller tekniken, decentralisering eller lönsam centralisering?

Dessa motsättningar är synsättet finns förstås överallt - också i lärarrummen. Tror man sig utplåna dem genom att dölja dem? Likafullt finns de där. Eller söker skolan snärja sig undan sitt ansvar med hjälp av den s k objektiviteten? Kan man i längden varken säga ja eller nej?

Arbetet inför folkomröstningen gjorde att jag bättre förstod vad den s k objektiviteten står för när den ska efterlevas i sko-

lan. Den kan vara ett utmärkt redskap att lägga hinder ivägen för att jobba med meningsfulla frågor tillsammans med eleverna. Och då löser den inte elevernas behov av att få sammanhang i sina kunskaper och svar på sina frågor, men hjälper däremot lärarna och skollädares att undvika att utsätta ömtåliga relationer inom kollegiet för påfrestning och att upprätthålla den inarbetade ordning där var och en gör sitt. På Nacka gymnasium hade den ställt eleverna utanför som omyndiga åskådare till ett skeende, istället för att leda dem fram till ett aktivt ingripande i en livsviktig samhällsfråga. Till slut handlade det *inte* om det det borde handla om: att tillsammans med eleverna söka sig fram till sanningen. Istället gällde ansträngningarna att ge rättvist fördelat utrymme åt olika färdiga ståndpunkter. Men är avfallet radioaktivt kan ingen annan ståndpunkt i världen göra det ofarligt.

Eva Gullbring



”Hårt arbete har aldrig skadat ungdomen”

– om arbetsmoral och totalitära tendenser på Tvind

Tvind är inte bara flera olika slags skolor, utan också ett jättelikt vindkraftverksbygge, jordbruk, fiske, djurskötsel.

Mycket av detta ingår, som delar i skolornas arbete. Skolorna – det är Den resande Högskolan, Det nödvändiga Seminariet – en fyraårig godkänd folkskollärarutbildning, flera efterskolor för ungdomar 14–17 år, yrkesskolor, samt kortare fortbildningskurser m m. Under de tio år som gått sedan starten är det många människor som passe-

rat genom dessa olika verksamheter.

I Danmark har under de senaste åren en häftig debatt rasat kring det som sammanfattningsvis går under benämningen Tvind. Den debatten har bl a handlat om det som kritikerna kallar Tvinds ”auktoritära” och ”individfientliga” drag. *Flere visne blomster* heter en nyutkommen antologi, med vittnesmål från en rad f d elever och lärare. Boken innehåller den hårdaste kritik som riktats mot Tvind.

”Några gånger har jag tvingats sitta med på ett stormöte, där tjugo människor systematiskt kritiserade mig. Kritiken, som hade formen av frågor som jag skulle besvara, tog utgångspunkt i att det på min inställning hade klistrats etiketten ”otrovärdig individualist”. Mina svar på frågorna (som träffade mitt dåliga samvete) kunde inte undgå att fungera som en bekräftelse på denna etikett. Man måste vara mycket säker och välformulerad för att kunna stå emot frågor typ ”Det är något fel på dig – säg vad det är!” Det var som att vara placerad i en situa-

tion där det försiggick saker som jag inte hade möjlighet att kontrollera. Då jag var helt slutkörd, kände jag efterhand att jag måste komma fram till att säga de saker som de andra ville höra, bara för att få bli lämnad i fred.”

”Till slut gick det för långt. Det låg hat i luften och en dag exploderade jag och bröt samman helt. Jag råkade i häftigt gräl med min lärare och jag var tvungen att bli fri. Av alla krafter högg jag med en stor brödkniv i bordet. Det var en protest från ryggraden. I det hugget låg

två års frustrationer och förträngda protester. Jag klarade inte längre av den totala känslökyla och det hårda sätt vi behandlade varandra på. Aldrig förr hade jag upplevt en sådan känslomässig tomhet hos människor. Kraven fanns där, men kärleken hade slagits ihjäl. Det fanns bara en utväg – måste fly från hela maskineriet. Jag beslöt mig för att smyga iväg så fort vi kom till Danmark.”

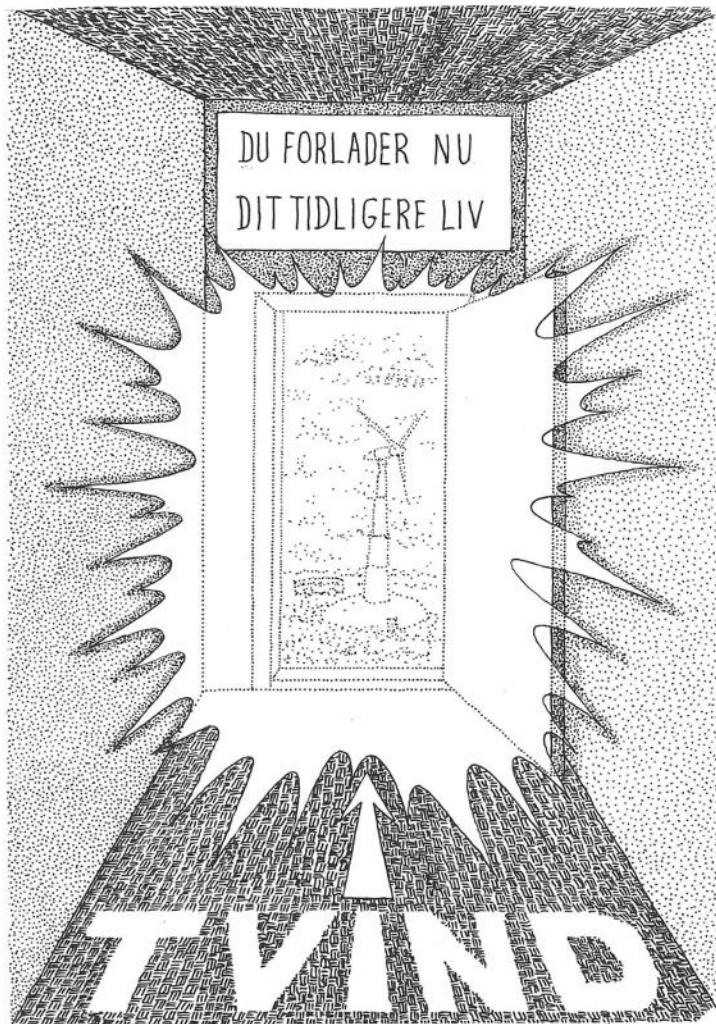
Det berättar två röster i en nyutkommen dansk antologi som är mycket kritisk till de s k Tvindskolorna: *Flere visne blomster* (Husets forlag). Under

hela 70-talet har Tvind fått stå som det största "socialistiska alternativet" till den vanliga skolan och dess s.k. kris. Skolorna har haft ett mycket gott rykte som sträckt sig långt ut över de progressiva lärarna och vänstern, in i den danska fackföreningsrörelsens och socialdemokratins led. Denna berömmelse, som sträckt sig över hela Skandinavien, hänger inte minst samman med det intresse som byggandet av vindkraftverket – världens största vindkraftverk – väckt.

Det är väl också en förklaring till att det skulle dröja åtta år efter att de första initiativen till Resande Högskolan togs i juni 1970 på Fanö, innan en allvarlig innehållslig diskussion kring Tvind kunde ta sin början. Sedan ett par år tillbaka förs i alla fall i Danmark en häftig debatt om Tvinds metoder och existens. I den debatten, som i mycket handlat om Tvinds auktoritära drag och förbudsmentalitet, har f.d. och avhopade elever spelat en central roll.

Kritiken har givetvis lett till reaktioner. Från Tvinds sida har man protesterat och avvisat anklagelserna. Från en del vänsterhåll har man medgivit att det visserligen finns en del brister i Tvinds sätt att fungera, men att en kritik för tillfället bara skulle vara till skada. Den skulle gynna borgerlighetens politiska och ideologiska offensiv, och därigenom kanske riskera att det statliga stödet till Tvind (som består i lärarlönerna) skärs bort.

Onekligen ställer detta betydligt svårare frågor än så. Kan ett alternativ existera utan kritik? Vad är ett alternativ överhuvudtaget värt som inte kan tåla och besvara kritik? Det är frågor som också läsaren av den här artikeln/recensionen kan ha i minnet när den ganska så krafti-



ga kritiken nu refereras till svenska lärare och läsare av Krut.

På baksidan till boken **Flevisne blomster** citerar författarna den från Östtyskland utslängde Wolf Biermann:

"Du säger att man tjänar fienden genom att erkänna sina egna fel. Det är måhända riktigt. Men vem tjänar på våra lögnen?"

Ingen, svarar författarna och fortsätter:

"Bakom de flesta Tvind-anhängares fientliga inställning till kritik döljer sig en rädsla, inte så mycket för Tvinds brister,

som för bristerna i deras egna sympatier för projektet."

Utifrån personliga berättelser, interna dokument, kritiska debattartiklar och mera teoretiska analyser försöker sedan de f.d. eleverna och lärarna beskriva hur livet på Tvindskolorna kan fungera i praktiken. Det är en annorlunda bild mot den som ges vid de korta studiebesök och de ytliga reserapporter som förekommer i övrigt. Tvindsystemet har enligt de tidigare Tvindeleverna, inte alls lyckats skapa öppna och mer hoppfulla samvaro- och beslutsformer. Motsatsen är snarare fallet.

Tvind's dolda läroplan

Mette Brandt, som var elev 1977, skriver om vad som skulle kunna kallas "Tvind's dolda läroplan". I tretton principer sammanfattar hon de krav som den "Tvind'ska avarten av revolutionär uppfostran" ställer på individen:

1. Du skall förkasta de värden du har med dig när du kommer till Tvind. De kan inte användas till någonting, eftersom de (och du) är en produkt av det borgerliga samhället.

2. Du skall ändra på dig. Du skall tvingas ut i situationer där dina allra sämsta sidor och dina minst tilltalande drag dras fram i ljuset för att behandlas av gruppen – med syftet att du inser nödvändigheten av att ändra dig radikalt. Du skall tryckas ända ned i skiten för att komma upp som en ny människa.

3. Konflikter är något positivt. Så ofta som möjligt och hur och närsomhelst.

4. Du skall underkasta dig gruppens värdering. De andra vet alltid bäst vad du har lärt dig.

5. Du skall kunna ge och ta kritik, utan att det sker med sammetshandskar eller i mjuk sockersöt ton. Om du tycker att kritiken känns hård eller felaktig, så har *du* fel. Dina känslor är bara ett resultat av den pladderhumanism, som det borgerliga samhället har lurat i dig.

6. Det är alltid gruppen som har rätt. Du skall lita obetingat på gruppen. Allt annat är individualistiskt skit.

7. Du skall strunta i dina gamla vänner, annars kommer du att ledas in på fel väg i din uppfostringsprocess. Hemresor på helger skall begränsas så mycket som möjligt. Dina gäster är gruppens gäster, inte dina.

8. Du skall inte inleda några parförhållanden eller ge dig in i sexuella relationer. Inte heller ska du ha kvar några bindningar till någon du levt med innan du började på Tvind. Detta strider mot gruppens intressen, och vad skall du för övrigt ha det till? Förälskelse är borgerligt strunt. Kärlek är = kamratskap.

9. Du skall sluta upp med aktiviteter som att måla, teckna,

dikta, spela osv, såvida de inte tjänar gruppens syften. Naturglädje, ostrukturerad naturupplevelse är likaså flum. Vad tror du att andra kan lära av det? Allt sådant är bara borgerliga privilegier, som du måste sluta upp med. Inget mera lyssnande till lärksång, kamrat!

10. Ditt universum, din värld måste vara klar och genomskinlig. Det får inte finnas några dunkla hörn. Världen är rationellt inrättad. Dunkel är detsamma som oavklarat, det betyder att du inte tagit ställning. Gruppen kan hjälpa dig med det.

11. Ditt språk skall vara klart, enkelt, entydigt, absolut. Du skall sluta upp med alla dina språkliga manér, undvika att använda ord som inte alla förstår eller menar samma sak med.

12. Enighet är alltid det absoluta målet.

13. Om du bryter mot dessa principer, beror det på att du inte håller med om skolans ramar och inte har förstått vad det är du skall lära dig. Om du stretar emot, är det *ditt* problem. Du är helt ensam. *Du* måste ändra på dig, ändra inställning, innan gruppen kan ta dig till nåder igen. Du kan lugnt räkna med att det alltid är dig som det är något fel på.

"Superegoistiska", "dubbeltänkande" och "sömnälskande"

"Alla som har gått igenom Tvindskolorna känner dessa principer, även om de är skrivna med osynligt bläck i den tvind'ska katekesen", skriver Mette Brandt, och frågar: "Hur kan denna särpräglade blandning av scoutlagen, Jantelagen, Inre Mission och Oxfordrörelse m m skapa den nya, revolutionära, handlingskraftiga människan?"

Sanningen är givetvis att den inte kan det. Vad den skapar – vid sidan av den minoritet som



stannar och blir lärare – är "hel-förvirrade, passiva, handlings-förlamade, superegoistiska, känslökalla, dubbeltänkande, auktoritetstroga, karaktärs-lösa, arbetströtta och sömnälskande människor, fulla av för-trängningar och totalt ofria".

Några hela och kritiskt tänkande människor kommer inte ut på andra sidan Tvind. Tvärtom tvingas många tidigare Tvinddeltagare att använda månader och rentav år bara till att komma på fötter efter vistelsen på skolorna. En del kanske aldrig blir sig själva igen.

"Vet Tvindpedagogerna överhuvudtaget själva vad de gör?" frågar sig Mette Brandt avslutningsvis och svarar: "Det dolda kursprogrammets följder är uppenbart dolt även för dess verkställare. Och detta är en älskvärd tolkning – ty om de verkligen vet vad de gör, då är det kriminellt. Då måste vi *som minimum* kräva åtminstone en psykisk undersökning av alla Tvindlärare. Nu..."

Tvind och tvång

Marianne Kristiansen, lärare på Det nödvändiga Seminariet 1975, skriver i en artikel – "Tvind & tvång" – om den bristande demokratin, om arbetsmoralen och om den puritanska inställningen till sexualiteten. Hon berättar om en Englandsresa som seminariet gjorde.

På ett stormöte föreslogs att man skulle studera engelskt landbruk under en dag genom att helt enkelt gå ut och intervjuva tillfälliga personer man stötte på. En av de studerande förklarade att detta inte skulle ge något, att man istället skulle ägna tiden åt att läsa in sig på ämnet först. De andra eleverna och lärarna tyckte att det var småborgerligt intellektuellt fjanteri och påtalade istället den grundläggande Tvindprincipen om nöd-

vändigheten i att ta utgångspunkt i folks vardagsfarenheter och i att lära känna verkligheten genom att "snacka" med folk. Och Marianne Kristiansen skriver:

"De följande 5-6 timmarna användes till att övertyga honom om metodens riktighet. Det lyckades. Till sist kunde man fi-



ra enigheten med applåder och sjungandet av några gemensamma sånger. Andra maratonmöten följde efter.

"Det var karakteristiskt att oenigheter i gruppen inte fick lov att finnas till vid sidan av varandra tills praktiken hade avgjort vad som var riktigt. Taktiken var alltid densamma: De som var oense skulle "övertygas" om de **på förhand** beslutade principerna och metoderna. Och de blev det nästan alltid."

Utåt framstår stormötena som en diskussion mellan *lika* parter, och besluten som kollektivets, menar Marianne Kristiansen och fortsätter: "Men *reellt* fungerar en rad "dolda" spelregler på mötena, där några personer har informella ledarroller. Det är i regel personer som identifierar sig med Tvinds mål, som har självförtroende och humor, och som är i stånd att formulera konkreta och positiva förslag, som kan få kollektivet

att gå vidare genom att samla de skilda synpunkterna under en hatt och samtidigt få det att se ut som om det var *allas* förslag.

Det är karakteristiskt att dessa förslag inte tas upp till omröstning. De formuleras vid en "lämplig" tidpunkt under diskussionen, när allting flyter omkring. Upprepas lite senare av samma person. Och till sist formuleras de av någon annan, som om det var den personen, som hade framfört synpunkten. Denna taktik gjorde det mycket svårt att peka ut de verkliga ledarna. Men efterhand lärde man känna dem."

Om arbetet skriver Marianne Kristiansen:

"Efter hemkomsten från England arbetade vi från åtta på morgonen, till tolv, ett på natten. Det var slående att all tid blev definierad som *kollektiv arbetstid*. Personlig tid eller fritid existerade nästan inte alls och det fanns få icke målinriktade aktiviteter. Arbetet fungerade som en viktig *sammanhållande faktor* för Tvindkollektivet. De dolda konflikterna kunde placeras *utanför* kollektivet. Och kollektivet kunde istället förenas i en gemensam glädje över de synliga resultaten av den självförvaltade och överblickbara arbetsprocessen. (Jag tror att en viktig förklaring till Tvindimperiets expansion ligger här.) Kollektivet var sin egen lyckas smed. I verkligheten var det alltså tal om en *småborgerlig arbetsmoral*, men med *kollektivet som subjekt*."

Marianne Kristiansen skriver om de förträngda drifternas: "Den småborgerliga arbetsmoralen hade reducerat våra kroppar till arbetsredskap, som lydde under kollektivets arbetsrationalitet. Vi var avsexualiserade arbetsdjur iklädda overaller och – vartefter tiden gick – lite för feta. Men sexualiteten gick

inte att eliminera helt. Den dök upp som avbrott i arbetsdagens porer, där den antog karaktären av barnsliga lekar och kompensatoriska aktiviteter. Det var ofta käckt att leka, men den *hierarkiska* struktur som underordnade kroppen och sexualiteten under arbetet ifrågasattes inte. Och inte heller det puritanska sexliv som för Tvind ersätter de traditionella könsrollerna. Sexualitet – i mera vuxen form – var hänvisad till timmarna mellan ett på natten och klockan halvsvju på morgonen. Om man nu orkade."

Vindkraftverket – gräsrotsteknologi?

I två av antologins bidrag tas byggandet av vindkraftverket upp till särskild belysning. Jan Krag Jacobsen och Oluf Danielsen, som inte har varit elever på Tvind utan blivit intresserade av byggnadsarbetet i egenskap av civilingenjörer, ställer frågan om teknologins karaktär: gräsrotsteknologi eller högutvecklad teknologi?

I myten framställs ju gärna Tvindkraftverket som ett exempel på gräsrotsteknologi, dvs någonting som kan förstås och därför byggas av vanliga människor utan "expert" styrning, utan att man behöver ha en arbetsdelning där några planlägger och de andra utför arbetet. Jan Krag Jacobsen och Oluf Danielsen visar på ihålligheten i den Tvindska gräsrotsmytologin och skriver:

"Det är säkert riktigt, att vindkraftsanläggningar kan byggas av vanliga människor. Men bara inte anläggningar av Tvinds storleksordning. Det är ju just också deras erfarenhet, att det inte kan låta sig göras i den storleksordningen utan att man an-

vänder sig av teknologisk expertis på ett mycket högt plan."

Att bygga världens största vindkraftverk – 75 meter från jordytan till översta vingspetsen – kräver experthjälp på högsta nivå. Det säger sig självt nästan. Och mycket riktigt: Tvind har också varit tvunget att ta hjälp utifrån, bl a från rymdbyrån i USA, NASA (för att utforma vingarna). Men också från den mest utvecklade tekniska forskningen i övrigt. Vindkraftverket har byggts under intimt samarbete med företrädarna för den etablerade teknologin, bl a Tekniska Högskolan i Danmark.

Jacobsen och Danielsen kritiserar inte användandet av experter i sig. Vad man kritiserar är Tvindförespråkarnas och lärarnas sätt att alltför lätt glida förbi detta problem.

"Styr Tvindmänniskorna experimentet eller är det experterna som styr Tvindfolket?" frågar de och svarar: "Avgörande för att förstå den här diskussionen är vindkraftverkets storlek, vilken gör, att det är tal om teknologisk frontforskning och inte alls om någon mjuk gräsrotsteknologi."

De elever som varit med om att bygga vindkraftverket på Tvind har inte kunnat sätta sig in i de kunskaper som krävs för användandet av en så avancerad teknologi. Vad de i bästa fall uppnått är ett hantverksmässigt vetande, alltså ett vetande som kan förvärfvas genom omedelbara erfarenheter.

De enda som kommer att kunna utnyttja de teoretiska insikter, dvs den know-how, som samlats i samband med vindkraftverkets byggnad, är storföretag typ ASEA, men inte miljörörelsen, menar Jacobsen och Danielsen och avslutar: "Även om det kan vara viktigt att demonstrera användbarheten av

vindkraft, så känner vi oss inte helt säkra på att experiment och elektricitetsframställning med hjälp av frivillig arbetskraft till den kapitalistiska marknaden är rätt väg."

Arbetet med vindkraftverksbygget – eller energidebatten som arbetsgivare

Jens Kirkedal Jensen skriver i sitt dagboksliknande inlägg om själva arbetet med vindkraftverksbygget, och även han berör på ett ställe problemet med teknikens oöverskådlighet eller oförståelighet:

"Det värsta var att visa några tekniker runt, som visste mera om teknik än jag gjorde. De ställde hela tiden frågor, som jag inte kunde besvara. Till slut var jag tvungen att förklara att det var ingenjörerna som hade bestämt att det skulle vara på det ena eller andra sättet. Det var ju inte något särskilt bra svar, i synnerhet inte eftersom jag strax innan hade berättat att jag också var medansvarig och med om att bestämma hur vindkraftverket skulle göras."

Jens Kirkedal Jensens erfarenheter från arbetet på Tvind skiljer sig i övrigt inte mycket från vad Marianne Kristiansen fick vara med om efter Englandsresan. Så här skriver han:

"Vid ett tillfälle när vi jobbade extra hårt, bl a för att få ordning på vingarna (vi arbetade 16–18 timmar om dygnet alla dar i veckan utom en helg varje månad), var det 3–4 stycken som vägrade fortsätta. De tyckte att vi arbetade alldeles för mycket. Vi stoppade upp arbetet, snackade om det och blev eniga om att ha en fridag i veckan. Den dagen skulle vi kunna göra vad vi hade lust till men inte hann med under veckan. En del av oss lärde sig

att svetsa och skärbränna, andra gick på promenader. Det blev också mycket sovande på den dagen. Det var skönt med en ledig dag, även om jag ibland hade *glömt vad det ville säga att vara fri, och därför inte kunde hitta på något att göra.*" (min kurs.)

Hur förklarar man då detta slavarbete? Vad gjorde att ett fåtal Tvindlärare kunde få 30 människor att halvt jobba ihjäl sig, inte bara dagar och veckor, utan månader i sträck? Jens Kirkedal Jensen fortsätter:

"Energidebatten blev efterhand till en sträng och krävande ande, som svävade över verksamheten och hela tiden tvingade oss ut i ännu en kraftansträngning. Vi krökte våra ryggar, slet för allt vad vi var värda, åt vår mat utan att tänka på vad det var vi åt, sov i en slags bedövning om nätterna och tänkte på vindkraftverket så fort vi vaknade (...) Det var flera stycken som började ligga "sjuka", om de behövde sova ut eller vara ensamma. Toalettbesöken tog allt längre tid, liksom andra ärenden som innebar ett avbrott i det hårda arbetet. (...) Efterhand började vi likna varandra allt mer. Samma smuts, samma trasiga arbetskläder, samma blick när vi tittade, samma språk. Det var ytterst sällan tid över att göra något annat än bygga på vindkraftverket. Så i förhållande till de andra kurserna på Tvind var vindkraftverksdeltagarna isolerade från omvärlden. Men vi fungerade närmast som avantgardet på Tvind, indirekt som ett lärorikt exempel för de andra på skolorna."

Förutom arbetsdagen på 12 till 18 arbetstimmar användes en hel del kvällstid till stormöten. Konflikterna mellan dem som inte orkade med, "individualisterna", och de andra, "kollektivisterna", behandlades och diskuterades. I bästa fall blev det

sex timmar över till sömn. "Vi arbetade som den alternativa energiutvecklingens Florence Nightingale och underordnade oss energidebatten som om det rörde sig om en sträng och stark arbetsgivare", skriver Jens Kirkedal Jensen.

"Vilken som helst annan företagsledare måste vara grön av avund bara vid tanken på att någon kan få 40 man att arbeta gratis i mer än två år. Men Tvind-



skolorna kan kan klara det som till och med den mest hårdkokte kapitalist måste ge upp", citeras en vanlig insändare på ett annat ställe i antologin.

Arbetet som frälsning – eller "Arbeit macht frei"?

I en artikel – som tidigare publicerats i "Politisk Revy" – skriver författaren Hans-Jørgen Nielsen om "arbetet som frälsning". Han inleder med ett citat hämtat från ekonomiske kommentatorn på Danmarks ledande konservativa dagstidning:

"Att lägga större vikt vid näringslivets möjligheter till självförsörjning via en förbättring av vinstnivån är en uppgift som kräver en förklaring och fördjupning. Åskådningsexempel för de tvivlande ges av Tvind-

skolorna, där man insett nödvändigheten av ett investeringsöverskott, skapat det genom att hålla nere löneomkostnaderna och samtidigt lagt vikt vid en stor och disciplinerad arbetsinsats. Man har hört förr, att tvindskolorna kan vara folkskolans (pedagogiska) räddning. De kan kanske också bidra till en förståelse för landets ekonomiska räddning."

Hans-Jørgen Nielsen kritiserar det sätt som den danska vänstern och många sk progressiva lärare sett på Tvindexperimentet:

"Även om Tvind inte fört fram sig själva som något slags vänsteralternativ (av rädsla för att bidragen dras in), så har det som försiggår där oftast uppfattats som vänsterns kanske hittills mest expansiva och praktiska succé.

Det har medfört en tvetydighet i förhållande till Tvind. Å ena sidan: ett allt större missnöje med den konkreta sidan av den rådande praxis. Å andra sidan: fortsatt välvillighet inför angivna ideal och resultat. Frågan är emellertid vad de vackert klingande fraserna i Tvinds ideologi egentligen står för.

"Det egentliga receptet för Tvind är följande", menar Hans Jørgen Nielsen: "Ifall bara unga människor skulle arbeta lite mer och hårdare, så skulle vi slippa alla problem med det där som heter könsdrift!"

Den uppfattning som säger att arbetsamheten är allt, fortsätter Nielsen, "är en ideologi som – om den samtidigt förknippas med en individförträngande kollektivism – antar klart totalitära drag.

Det lidelsefulla arbetsförhållandet är inget annat än det himmelska uttrycket för småborgerlighetens försök att omskapa hela samhället i bilden av sitt eget elände. Att dyrka arbe-

tet är således inte nödvändigtvis progressivt, än mindre socialistiskt.

Det kan påpekas att det gjorde fascismen också. "Arbeit macht frei" stod det över de tyska koncentrationslägren, även om nu en sådan inställning långt ifrån är tillräcklig för att göra någon till fascist...

Det kan också finnas anledning att påpeka att Marx hade en svårson som skrev en utmärkt bok med den ganska omvända titeln: *Rätten till lättja* (sv. övers. Fri Press 1980). Och att den gamle Marx faktiskt nästan slutar hela *Kapitalet* med att göra upp med det samhälle som sätter produktivitet och arbete högst.

En ökning av *fritiden* är tvärtom förutsättningen för mänsklig frigörelse i ett socialistiskt perspektiv. Eller med den gamla egna ord: "Avkortandet av arbetsdagen är grundbetingelsen".

Arbetet tillhör nämligen "nödvändighetens rike". Och "frihetens rike börjar i verkligheten först där det arbete som är bestämt av nöd och yttre ändamålsenlighet upphör". Och det är ju något helt annat än snacket från Tvindprosan", skriver alltså Hans Jörgen Nielsen.

Och avslutar med att säga, att "i ett kommunistiskt samhälle är den enskildes fria utveckling som bekant förutsättningen för allas fria utveckling... Men på Tvind uppfattas inte kollektivet som en sammanslutning av fria individer, som mycket väl kan ha olika åsikter, men ändå nå fram till att handla solidariskt. Nej, på känt totalitärt sätt skall kollektivet äga den enskilde till hull och hår."

Kampen mot individualismen förvandlas till en kamp mot individen, har någon fyndigt uttryckt det.

Revolutionär otålighet

Heinz Behncke arbetade vid 60-talets slut tillsammans med det kollektiv som bildade Tvind och var i början på 70-talet också deltagare i den Resande Högskolan. I ett försök till en mer övergripande analys beskriver han hur Tvindgrundarna formades av 60-talets ungdomsradikalisering, och därmed också av den *revolutionära otålighet*, som följde med denna.

Vid den tidpunkten kom denna otålighet till uttryck i paroller som "Paradise Now", i önskingarna om att "förverkliga sig här och nu i kollektivet", i lanserandet av "den sexuella revolutionen" osv. "Revolution" och "i vår generation" var nyckelord.

Och även om Tvindfolket med tiden skruvade ned sina revolutionsförväntningar, så såg de trots allt 'revolutionen' som något som skulle ske under 'vår generation', menar Behncke.

Grundarna till Tvind utgick ifrån sina egna (rese-) erfarenheter från förtrycket i den sk tredje världen, som de helt riktigt härledde till imperialismen. I överensstämmelse med vissa dominerande vänsterideologer såg man på Västeuropas arbetarklass som "snyltare" eller parasiter, som via sina kapitalister var delaktiga i utplundringen av tredje världen. Arbetarklassen var i väst förborgerligad av välfärdssamhället med dess konsumtionism, villa-Volvo-hund-mentalitet, dess konkurrens, individualism osv. I arbetarrörelsen eller de inflytelserlösa smågrupperna fann man ingen tröst.

"Som pedagoger betraktade Tvinds initiativtagare den sociala revolutionen primärt som en pedagogisk uppgift", skriver

Behncke. "De fann ut att en konkret förändring krävde en grundläggande förändring av själva livshållningen. Att skapa denna ändrade hållning, som i mycket kort sammanfattning bestod i förkastandet av konsumtionsideologin och individualismen och i att ersätta dessa med en asketisk kollektivism, såg Tvinds grundare som sin huvudsakliga revolutionäripedagogiska uppgift."

Deltagarna skulle uppleva tredje världens svält och därigenom bli politiskt medvetna, precis som de själva blivit det. Synen på den politiska medvetandeprocessen blev mekanisk. I princip måste alla vara med om en Tvindkurs för att bli politiskt medvetna, skriver Behncke.

Sina teoretiska utgångspunkter sökte man bl a hos Mao.

Maos tes om att "landet besegrar städerna" betydde i det globala sammanhanget att den tredje världen ("landet") besegrar de västliga industrialiserade länderna ("städerna"). Uppgiften för revolutionärer i i-länderna, som saknade nationella alliansmöjligheter på grund av att arbetarklassen var förborgerligad, skulle därför vara att sabotera och undergräva metropolen i väst. Detta var utgångspunkt för Amdi Petersen och hans vänner när de startade Tvind. Behncke berättar:

"Man ville deltaga i den globala kampen i Danmark och som pedagoger. Terroristiska organisationer som hade liknande teoretiska utgångspunkter, bl a RAF (Baader-Meinhof) i Västtyskland, hade deras sympati och betecknades som kamrater. Partisanromantiken blomstrade. Man hade nattliga lekar bland Fanös klitter och klippor, som man själva uppfattade som kvasimilitära övningar. Men Tvindpartisanen skulle inte beväpnas med gevär utan med pe-

dagogik."

Och fortsätter:

"Det skulle vara orättvist att inte nämna, att Amdi och hans vänner också har läst meningen: "ingen revolution utan ett revolutionärt parti". Därför band man samman partisantanken med tanken på ett parti. Men då man inte kunde peka på ett revolutionärt parti i dagens Danmark, pekade man med den sedvanliga tvindska blygsamheten ("man kan vad man vill") på sig själva."

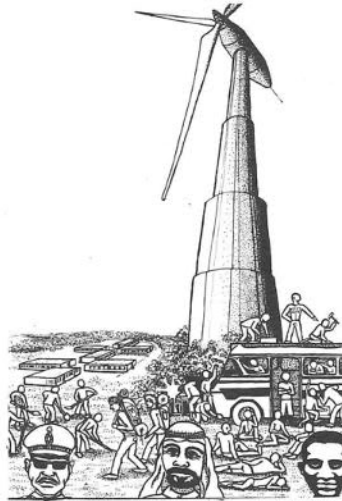
Behncke beskriver vidare hur man vid ett par tillfällen också utanför skolorna försökte bygga upp en "struktur" med olika produktionskollektiv (lantbruk, textil) och lönarbetarkollektiv i städerna. Men då Tvind uppfattar sig självt som enormt farligt för det borgerliga Danmark skickade ledningen ut pålitliga personer till varje kollektiv, vilka ansvarade för att instruktionerna genomfördes och samtidigt hölls hemliga. (De andra i kollektivet visste, undantaget en del ex-lärare och pålitliga elever, överhuvudtaget inte om att det fanns sådana "kontrollörer".)

Skola till formen, revolutionärt parti till sitt väsen

"När man skall sätta Tvinds sanna identitet på begrepp", skriver Heinz Behncke "måste man därför kalla Tvind för *skola till formen, men revolutionärt parti till sitt väsen*. Nya elever som kommer till Tvind tror att de är elever på en progressiv skola. Det är de också formellt sett. Men reellt är de kandidatmedlemmar i ett revolutionärt parti, utan att veta om det."

En ytterligare grundval för Tvinds pedagogik finns i Maos lära om "motsättningarnas kamp" och om "insikt". Den

dialektiska materialismen är enligt den stalinistiska skolan, och därmed också Mao, läran om motsättningarnas enhet och kamp, all utveckling sker genom motsättningar i tingen själva, kampen mellan dessa driver utvecklingen framåt. Motsättningarnas kamp kommer alltid att sluta med den enas seger över den andra, det nysas seger över det gamla. Och detta uppfattas av Tvind, Mao och Stalin som en universell sanning, giltig inte bara inom t ex samhällsveten-



skapen, utan på alla områden.

Och därmed också på pedagogiken, skriver Heinz Behncke. Här är inte rätta platsen för en principiell kritik av den sortens abstrakt marxism, istället beskriver Behncke hur Tvind omsatt läran om "motsättningarnas kamp" för eget bruk:

"Översatt till allmänt Tvindspråk heter "motsättningarnas kamp" kort och gott "konflikter". För att befrämja och styra "utvecklingen" får av den anledningen inga "konflikter" förbli i det dolda. De måste komma upp i ljuset, den enskilde deltagaren skall inte fly konflikten, han måste "stå på den" och "ändra sig" till dess "lösning". En lärare som inte "står på" en konflikt är "konfliktskygg", vilket är den värsta tänkbara för-

syndelsen på Tvind. Och den Tvindelev som tycker att pedagogiken är förtryckande lider av "styrningskräck", då det ju inte är pedagogen som styr "utvecklingen", utan "utvecklingen" som styr pedagogen, som bara går "in i" den. Följaktligen gäller det för pedagogen att gå in i så många konflikter som möjligt. En löst konflikt är bättre än ingen konflikt alls", skriver Heinz Behncke och citerar några elevers första kommentarer vid hemkomsten efter en lång resa genom Saharas sand:

"Visst var det hårt, men vi fick några ruskigt bra konflikter att uppstå!"

Maos teser om kunskapsprocessen har man också lyckats ta till sig på Tvind. Enligt dessa börjar all kunskap, eller all insikt med "det sinnliga".

"Visserligen har man mumlat både det ena och det andra om "dialektik" och "växelverkan", skriver Behncke, "men Tvindlärarens uppgift är och förblir - då nu "all kunskap börjar med det sinnliga" - att sätta i verket ett omfattande sinnesprogram: Teori är förbjuden (såvida det inte rör sig om Maos "Mot bokdyrkan") ... Man öppnar för en ateoretisk praktikism, som på ett levande sätt illustreras av de böcker som sänds ut ifrån Tvind: här letar man förgäves efter en mer djupgående förståelse av politiska och ekonomiska sammanhang och istället finner man ett moraliserande, som bara i väldigt liten utsträckning är fruktbart."

Paranoid rädsla för offentligheten

I sin artikel om "det 'tvindska rikets' fruktan och elände" beskriver Behncke vidare den paranoidea rädslan inför offentligheten, som hänger samman dels med behovet av nya elever, dels med beroendet till staten

genom att man hela tiden behöver förnyade anslag.

Denna rädsla – menar Behncke – förvandlar också eleverna till potentiella faror för Tvinds säkerhet. Därför måste Tvinds sanna identitet hemlighållas även för dem.

"Alla Tvindelever måste anpassas till denna taktik, som dikteras av anslagen. Alla handlingar, kollektiva som individuella, måste nog övervägas och godkännas. Allt som kan tyda på revolutionär förändringsvilja måste undvikas. Den politiska och ekonomiska alliansen provocerar fram en intern miljö med starkt konspiratoriska tendenser. Antikapitalistiskt inställda, men politiskt omogna elever tar detta som uttryck för att Tvind hotar borgerligheten, och deras lojalitet inför Tvind är därmed välmotiverad. De handlar utifrån vad de tror att Tvind är."

Ungångelsestrategin omöjliggör en relevant politisering. Den förhindrar både lärare och elever att nå utöver en moralisk fördömelse, eftersom formuleringen av en rationell politisk insikt kan hota Tvinds förmenta "neutralitet".

Språket på Tvind

Mette Brandt skriver i ett inlägg om "Språket på Tvind", där hon bl a jämför det med "nyspråket" i Georg Orwells 1984.

Språket är platt, enkelt och monotont. Det avspeglar Tvinds moralistiska inställning, allting beskrivs i termer av svart-vitt, gott eller ont. Det finns få nyanseringsmöjligheter. Mette Brandt skriver:

"Många ord som är gängse och normala utanför Tvind, förstås eller används inte här. Det är karakteristiskt att föreställningsvärlden sammanfattas i få ord. Text är alla på Tvind

"kamrater". Jag hade också vänner på den Resande Högskolan, människor jag höll av mer än andra, några som jag rent av älskade, men jag skulle kalla alla för kamrater, inte göra någon skillnad. Olikheter i språkbruket skulle avslöja skillnader i mina känslor, det skulle jag nog vakta mig för. Man "älskar" överhuvudtaget inte på Tvind. Man "känner ansvar", är "solidariska" med varann. Ordvalet knyter sig till moralisk-kollektiva känslor, inte till känslor som är individuella. "Kamrat", "känna ansvar", "solidarisk" är alla ord som har med kollektivet att göra, de är centererade kring den *uppfostnings* process man skall gå igenom på Tvindkursen."

Mette Brandt fortsätter:

"En äkta Tvindare känns igen inte bara på orden, utan också på sättet att betona, på sättet att gestikulera etc. Beslutsamma, understrykande rörelser, inträngande mimik samt – när det är 'nödvändigt' – skrikande, hör till dessa uttryck."

"Att man förstår varandra, och att ingen får möjlighet att dominera över andra, är vanligtvis något som är positivt. Men att alla skall nollställas språkligt, att individens kvalifikationer förkastas för att alla skall fungera på samma gemensamma nivå, är att använda språket som manipulerande och förtryckande maktfaktor i uppfostnings tjänst. På Tvind ställs man i praktiken inför kravet på ett byte av identitet, ett krav att inte bara lägga av med språklig överlägsenhet, utan på att också kasta ut barnet med badvattnet. Detta krav bottenar i ett fantastiskt snobberi fast med omvända förtecken, som förhärsligar den 'vanliga' människans språk, som blir till hets mot varje språkligt uttryck som ligger över nivån för nionde klass."

Och sen då...

Även om Tvind försöker svära sig fri från de anklagelser som riktats mot skolorna, och även om man förnekar de politiska syften som kritiken tillskriver skolan, så visar *Flere visne blomster* på en rad problematiserande sidor i det tvindska skolsystemet. Det är inte den *slutgiltiga sanningen* om Tvind som boken har kommit med. Däremot har det lämnats viktiga bitar till en bättre förståelse av, och därmed till ett mer kvalificerat ställningstagande till Tvind.

Fler konkreta rapporter, fler försök till teoretiska analyser och fortsatt diskussion är nödvändigt – om Tvind skall kunna förändras eller innan man slutgiltigt tar avstånd från det. Man får inte heller glömma att Tvind består av många enskilda skolor och skolutryper, att det kritiken i *Flere visne blomster* mest berört har varit Resande Högskolan.

Författarnas förord avslutas med meningen: "Några av oss tror mer än andra att Tvind är i stånd att ändra sig, ingen av oss skulle ha något emot att så skedde..."

Brutus Östling

Flere visne blomster går att beställa från Husets forlag, Vesterallé 15, 8000 Århus C för 85 danska kronor. Överskottet går till den danska motståndsrörelsen mot kärnkraft, OOA.

För den som vill läsa mer om den danska debatten omkring Tvind, så finns bl a följande:

Kontext nr 40: Svend Aage Mortensen: "Hårdt arbejde har aldrig skadat ungdommen"

Unge Paedagoger nr 1, 5, 6, 7, 8/1979; nr 3, 4, 5/1980

FST nr 41

Dagstidningen Information

Vilka är egentligen Lenins barnbarn?

Eva-Mari Köhler: Lenins barnbarn. Uppfostran i förskola och familj i Sovjetunionen, Wahlström & Widstrand. Ca-pris: 60:--.

"Den historiska erfarenheten har visat att varje nederlag alltid är mindre nedslående än de mest uppmuntrande lögnen."

Det skriver Rudi Dutschke i en bok som gör upp med leninismen och det ryska samhället av idag. Man behöver inte vara liberal eller borgare för att som Per Wästberg i DN mena att Sovjets inmarsch i Afganistan bara utgör ett litet brott i jämförelse med dem som begåtts mot den egna befolkningen. Stalinistiska arbets- och interneringsläger, 30- och 40-talens terror, förbudandet och krossandet av all opposition, inte minst den socialistiska, påtvingad arbetsplikt sex dagar i veckan för alla medborgare, utom partifunktionärer och byråkratin, är bara några exempel.

Terrorn har försvunnit. Arbetslägren är få. Vad är det nu som gör att människorna lyder lagarna, villigt tar på sig sina uppgifter, inte protesterar utan snarare accepterar systemet?

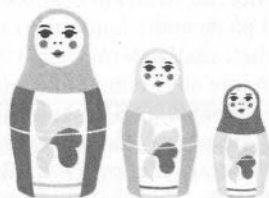
Problemet är väl närmast likt det man kan ställa sig i väst, i de uttalat kapitalistiska staterna. En tankeväckande belysning av dessa frågor, men kanske inte på det sätt som författaren menar, ger Eva-Mari Köhlers **Lenins barnbarn. Uppfostran i förskola och familj i Sovjetunionen. Lenins barnbarn** består nämligen av ett antal texter av officiell eller halvofficiell karaktär kring

barnpedagogik och förskolepraxis i Sovjetunionen, sammanställda och kommenterade av Köhler. Köhlers syfte med antologin sägs vara dels att presentera några intressanta ämnen för svenska forskare, förskolepersonal och föräldrar, dels att visa hur sovjetisk förskolepedagogik arbetar utifrån en klar uppfattning om förskolans uppgifter i det socialistiska samhällets uppbyggnad.

Eva-Mari Köhler (red)

Lenins barnbarn

Uppfostran i förskola och familj i Sovjetunionen



I bokens inledning presenteras uppbyggnaden och principerna för förskolan i Sovjet. Där hittar man de officiella uppgifterna om olika förskoleinrättningar (barnkrubbor, barnträdgårdar och kombinat), åldersgrupper och personal. Däremot nämns inte med ett ord t ex regionala skillnader med "efterblivenhet" och ojämn fördelning av resurserna.

Marxistisk analys?

Det är konstigt när man läser boken, och det gäller också de avsnitt som Köhler skrivit, att tankarna i så hög grad dras till att göra en jämförelse med den svenska läroplanens allmänna del, "poesidelen" kallad. Inte minst verkar det konstigt eftersom Eva-Mari Köhler är klart uttalad marxist. I boken säger hon sig vilja "påvisa uppfostrans relation till politiska och ekonomiska förhållanden i det socialistiska samhället" (efterskrift och s 10). Men var finns denna analys? Var finns denna koppling mellan förskola och produktion/samhällsliv i övrigt? Vi hittar inget.

Vi kan här jämföra med t ex Daniel Kallos analys av den svenska förskolepedagogiken, som kopplas, åtminstone delvis, till den materiella produktionen (jfr **Den nya pedagogiken!**). Varför skall man inte analysera den materiella produktionen i Sovjet? Varför är så många ovilliga att använda de marxiska begreppen på Sovjet? Finns lönarbete? Hur ser arbetsdelningen ut? Vilka reproduktionskrav gäller?

Eva-Mari Köhler går inte heller in på den konkreta könsproduktionen i Sovjet. I hennes kommentarer, och i bokens texter i övrigt, får vi bara veta att jämställdhetsfrågan gått framåt, att kvinnor och män är så gott som jämställda i det sovjetiska samhället av idag. Detta belyses sedan med Kollontaj- och Lenincitat.

Men verkligheten är en annan än teorin. Hansson/Lindén pe-

kar (i *Samtal med kvinnor i Moskva*) t ex på den biologiska determinism som råder i ideologin och vetenskapen, och som präglar reproduktionen av könsrollerna och bidrar till att ett gammalt könsrollsmönster enbart dröjer skvar, trots allt officiellt tal om jämlikhet.

Kontinuitet?

Sovjetisk propaganda har alltid hävdat en spikrak utveckling, en kontinuitet från Lenin och fram till idag. Den har gällt på alla områden. Också pedagogikens.

Här skiljer sig inte de officiella eller halvofficiella uppsatserna och artiklarna i Lenins barnbarn från den bild som den ryska propagandaapparaten förmedlar. Utvecklingen av pedagogisk teori och praxis har försiggått utan allvarligare brott. Makarenko, Krupskaja m fl ledande pedagoger från 20- och 30-talen citeras friskt, och anföras som källor till dagens uppfostran. Köhler lyckas t o m framställa Stalin som en centralfigur för den sovjetiska pedagogikens utveckling. Bl a har hon med ett citat där Stalin framhåller lärarnas centrala roll när det gäller att uppfostra till ett samhälle av goda och självuppoftande kommunister: "*Den flank som våra folkskollärare utgör är ett av de viktigaste leden i den stora armé av arbetande som bygger ett nytt liv på socialismens grund.*" (Köhlers kurs.) Köhler visar en ganska oproblematiserad tilltro till en annars ganska tvetydig historisk gestalt.

Annat forskning har däremot klart visat på hur den sovjetiska pedagogiken i själva verket bygger på en rad brott. Det går att visa på flera exempel av icke-kontinuitet; ett är t ex att den inflytelserike psykologforskaren Vygotskijs böcker var förbjudna från början av trettitalet

fram till 1956.

Att lära sig älska fosterlandet

Kanske är det ändå en viss logik när Eva-Mari Köhler citerar vår käre Josef, som en stor föregångsman för byggandet av den socialistiska uppfostransapparaten. Ty även om man efter 1956 utåt sett försökt bryta med stalinismen, och även om man inom forskningen försökt återupprätta en del pedagoger och vissa andra forskare som under Stalin-tiden "glömdes" bort eller helt enkelt mördades, så lever stalinismens anda kvar.

I författarens kommentarer lever den kvar som en total kritiklöshet mot det sovjetiska samhället, och i det sätt som kritiken avvisas på: dvs med att de som levererar den endast är "subjektiva, osakliga eller direkt fientligt inställda till socialismen". I sovjetisk förskolepraxis lever den kvar i de krav som ställs på barnen att lära sig älska fosterlandet, att lita på partiet, att hata, eller rättare: se ned på de andra länderna (i synnerhet västländerna och USA, som inte alls kommit lika långt i sin utveckling). Det kan tilläggas att andra viktiga delar av uppfostran utgörs av konkurrens (s k "socialistisk konkurrens"!?), uppmuntran till bragder, för att inte tala om krigslekarnas betydelse. Det senare framkommer bara i vissa formuleringar i boken, och överhuvudtaget har Köhler svårt att precisera vad som är innehållet i den uppfostran till "goda" kommunister – som hon så ofta hänvisar till.

Lenins barnbarn är Stalins barn

Kristian Gerner skriver i sin recension i *Sydsvenska Dagbladet*

(20/12) att Lenins barnbarn är Stalins barn. Det omvända skulle också vara sant. En noggrant genomförd analys av det tidiga Sovjet-samhället, av parti- och statsapparat under Lenins tid, skulle visa på att den byråkrati som Stalin byggde sin makt på fanns redan då (åtminstone i form av långt gångna tendenser).

Det är inte att begära en sådan analys när det gäller en bok om barnuppfostran och förskolepedagogik. Vad som däremot utlovas i baksidestexten är en beskrivning och analys av bl a det praktiska arbetet i förskola och familj, och ett försök att sätta in det i ett samhälleligt sammanhang. Av dessa båda saker finns inte mycket. Vill man veta hur det sovjetiska samhället officiellt ser på och begrunder sin uppfostran i förskola och familj får man kanske en viss hjälp i **Lenins barnbarn**. Om man däremot vill veta hur uppfostran faktiskt går till, då bör man söka sig andra källor. Lenins barnbarn säger inte ett dugg mer om detta än vad "furst Potemkins kulisser sade om livet på landsbygden i Katarina II:s rike" (Gerner).

Göran Bergström
Lasse Pettersson
Brutus Östling

Den här recensionen skrevs i januari. Efter det har liknande synpunkter bl a förts fram i en recension på DN:s kultursida (10/2) av Disa Håstad, och Eva-Mari Köhler har svarat i både DN och Sydsvenskan. Svaren har inte gett oss minsta anledning att ändra uppfattning.

Folkhögskolan – en folkets högskola?

Gunnar Sundgren: Folkhögskolan – en folkets högskola? Ped inst vid Stockholms universitet. Distribution Fortbildningsavd i Linköping, Box 414, 581 04 Linköping.

I mitten av 70-talet fick Gunnar Sundgren i uppdrag av SÖ att under tre år leda och samordna ett pedagogiskt utvecklingsförsök på fem folkhögskolor. Försöket gick ut på att pröva och utvärdera problemorienterade projektstudier, där problemorienteringen stod för ett nytt innehåll och projektstudierna för en studieform utan ämnesuppdelning. Den konkreta verksamheten satte igång hösten 1975.

GS:s egen ambition var att skapa "en alternativ utbildningsideologi", som närmast skulle bygga vidare på mellankrigsperiodens svenska folkhögskola. En tid som gjorde begreppet folkhögskola känt och aktat i vida kretsar för sin inriktning på allmänbildning och anknytning till tidens kämpande folkrörelser. Ironiskt nog är det i stor utsträckning just dessa till kolosser stelnade rörelser, som idag står i vägen för ett förverkligande av de pedagogiska ideal GS och med honom många andra elever och lärare har. Detta avslöjar inte minst den folkhögskoleutredning som 1977 resulterade i en ny folkhögskoleförordning. Där ges skolornas styrelser, huvudmännen, sanktion att krympa de långa allmänna kurserna till fördel för en sväljande kortkursverksamhet med den egna rörelsens kvalitetsmärke garanterat. Folkhögskolan förvandlad till "den flexibla utbildningsresursen", som man

så klatschigt fått till det.

Nå med den verkligheten som bakgrund har GS rott iland sin försöksverksamhet och gett en sammanfattning av densamma hösten 1980 i rapporten "Folkhögskolan – en folkets högskola?". Ungefär samtidigt med publiceringen gjordes en längre intervju med GS i KRUT nr 15. I viss mån anknyter vår anmälan av rapporten till denna intervju.



GS börjar med en historieexposé över svensk folkhögskola. Han berättar också om det optimala klimat, som rådde i 70-talets början, efterdyningarna till 1968, som inom folkhögskolevärlden resulterade i bildandet av arbetsgruppen för Progressiv Folkhögskola. Mellankapiteln behandlar den egentliga försöksverksamheten: ideal och verklighet, kritik och analys. Rapportens verkliga tyngdpunkt kommer emellertid i slutet, där GS på grundval av sina egna erfarenheter och den s k Marieborgsmetoden från slutet av 30-talet, skisserar ett "bildningsprogram för 80-talets folkhögskola". Med det förverkli-

gar han också en annan avsikt med sitt arbete, nämligen att "blåsa liv i debatten om folkhögskolans bildningsansvar".

Vad har då GS och hans medhjälpare ute i landet lärt sig av sitt pedagogiska äventyr? Ja, enligt rapporten en hel del. Framförallt gör man upp med myten om läraren som medstuderande. Att denna befängda idé överhuvudtaget uppstod, hänger säkert samman med att deltagarstyrningen tenderade att bli huvudsaken under de första förvirrande terminerna. För att inte fläcka demokratin klädde läraren ut sig till medstuderande, trots sina i många avseenden anorlunda förutsättningar. Läraren var ju för övrigt också tvungen att göra "något" när han/hon frivilligt avstått från sina välkända uppgifter. Mödosamt och via dyrköpt erfarenhet tonas deltagarstyrningen ner. Lärarna får, i kraft av sin vana att organisera studier och sina ämneskunskaper, axla ansvaret som handledare för eleverna. Det betyder också rätt att ingripa mot "diskussionismen", dvs lusten att älta de personliga problem som uppstått i eller utanför gruppen. Detta var nämligen en annan fallgrop i försöksverksamhetens början. Eftersom eleverna skulle finna utgångspunkten för sina studier i den egna livserfarenheten, men samtidigt saknade den överblick, som ger GS och lärarna möjlighet att koppla ihop individ och samhälle i ett väsentligt helhetsperspektiv, är det inte konstigt att det blev så. Det ledde också till insikten om att lärarna bör stå för vissa ramar och att studiernas innehåll är det väsentliga. Kunskapssyner

ställs därmed i fokus, och den begreppsliga tyngdpunkten hamnar på problemorientering och inte på projektstudier. Den ödmjuka men förhoppningsfulla kontentan av de tre åren blir, att den pedagogiska verkligheten precis som allt annat verkligt liv inte underkastar sig teorierna. Men att den som vill förändra något, i det här fallet skolan, måste våga utstå de prövningar som gör teorin användbar. Detta är viktigt att betona när besserwissrarna slår sig för bröstet och säger: Vad var det vi sa?

Eftersom vi själva under fem års tid arbetat med liknande studier, vill vi ändå lägga några kritiska synpunkter på GS:s rapport. Vår egen erfarenhet säger att han tar alltför lätt på lärarnas svårigheter att hitta sin rätta roll i de nya studierna. Det tar ohjälpligt på självkänsla och yrkes stolthet när man vecka efter vecka upplever förvirring och hjälplöshet inför sin arbetsuppgift. Ändå var det detta många lärare upplevde under försökets initialstadium. Något som heller

inte nämns är det uppdämda lärarhat som tog sig uttryck i utstötning av lärare. GS underkattar de känslomässiga krafter som kom i rörelse hos eleverna och överskattar lärarnas förmåga att kallsinnigt distansera sig från dylika otäcka upplevelser. Själva menar vi att **lärarlagen** har varit A och O, dels för att stärka lärarnas självtillit och skydda dem från påhopp, dels för att utveckla det kunskapsinnehåll och den gemensamma hållning till studier som GS:s försöksverksamhet ändå inte ledde fram till på försöksskolorna.

Däremot har GS själv i det avslutande kapitlet skisserat ett offensivt diskussionsförslag – ett bildningsprogram för 80-talets folkhögskola. Grundtanken är att lärarna måste ha en genomtänkt innehållsram. Den ska ge sammanhang och helhet åt studierna, utan att fullständigt inskränka elevernas eget ansvar. Tema- och projektstudieformerna kan bli utmärkta, men inte självklart de enda möj-

liga.

GS:s eget förslag till innehållsram för två års studier innehåller hörnstenarna "Livsuppehälle och miljö", "Samliv", "Frågan om krig och fred", "Livsföringen" och "Frågorna om rättvisa, jämlikhet och frihet". Självklart är detta en skrivbordsprodukt, men andemeningen är viktig att ta på allvar. Den borde utmana många lärare att tillsammans pröva studieinnehållet i sina klasser, bl a med hänsyn till elevernas verklighet. Det svåra, men på sikt nödvändiga, för lärarna är att närma sig varann i en så pass gemensam historie- och samhällssyn att man kan foga ihop studierna till pedagogiskt fungerande helhetsperspektiv. Och detta är ju lärarnas centrala uppgift, vilket också hela försöket visat.

GS:s idéer om ett bildningsprogram borde diskuteras av alla inom vuxenutbildningen.

Ingrid och Olov Rasch

Pedagogisk upptäckt i Sovjet

Snabbinläring av språk heter en uppsats i februarinumret av Unescokuriren, skriven av en pedagogisk forskare på hög nivå i USSR. Olika typer av hypnos beskrivs, med det förbehållet att inte alla gillar att man mixtrar med sömnen. *Relaxopedi* är då

att föredraga, men framför allt *suggestopedi*. Det består i att man skapar en glad och avspänd atmosfär, ger mycket beröm, ordnar klassrummet informellt och låter eleverna arbeta i psykologiskt lämpliga par. Härigenom mobiliseras "den hittills

obrukade minneskapaciteten" hos de studerande och de blir som öppna barn. Låt oss hoppas att denna glada förändringens vind får blåsa över hela Sovjet och alla andra länder, inte bara när man ska lära sig ett främmande språk. Hej, suggestoped!

RH

Teater för ungdom

Unga Klara i Stockholm har nu fått sin lokal på Sveavägen 59 och spelar Shelagh Delaneys berömda **En doft av honung** i regi och bearbetning av Per Lysander. Föreställningen vänder sig

främst till åttor och nior. Pjäsen skrevs av en suttonårig flicka ur arbetarklassen och hade premiär i London 1958, och dess uppgörelse med vuxenvärlden har kvar sin förmåga att uppröra.

Det är en fin föreställning som Unga Klara erbjuder skolorna, och de ungdomar som såg den när vi var där fångslades direkt av den.

Smidigare övergång till gymnasieskolan?

Du Rietz, Lars, Förläng gymnasieskolan, En debattskrift om ungdomsskolans struktur, Stockholm: Liber 1981, 37 sidor.

Lars Du Rietz är inspektör på länskolnämnden i Göteborg. Han har dock gjort sig mer känd som ordförande i den sk-normgruppen. För närvarande arbetar Lars Du Rietz på utbildningsdepartementet som rådgivare åt Britt Mogård.

Man kanske måste känna till detta om författaren för att förstå att hans lilla häfte "Förläng gymnasieskolan" väckt sånt hallå, och kommenterats på såväl Svenska Dagbladets och Läroartidningens ledarsida som i Barnjournalen.

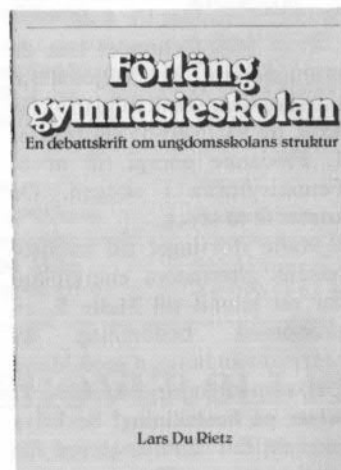
Lars Du Rietz vill förkorta grundskolan med ett år. Det nionde året görs om till det första året i gymnasieskolan. Då kan linjerna i gymnasieskolan förlängas med ett år utan att den totala studietiden ökar.

I gymnasieskolans första årskurs (fd årskurs 9 alltså) skulle eleverna delas upp på tre sektorer: en teoretisk, en ekonomisk-social och en teknisk-praktisk. Från och med årskurs 2 skulle linjerna se ut ungefär som idag men med större samläsning.

Förändringen skulle medge mer teori på yrkeslinjerna resp mer yrkesinslag på de allmänna linjerna. Huvudmotivet till för-

slaget verkar dock vara följande:

"Utsikterna på arbetsmarknaden är dystra... Det förefaller därför ofrånkomligt att vi söker förmå så många ungdomar som möjligt att genomgå en gymnasial utbildning, som leder till högre studier och/eller ger dem en yrkesutbildning. Detta är även en av grundtankarna i den av riksdagen i våras antagna 'ungdomspropositionen' (s 9)."



Syftet med förslaget är alltså att övergången till gymnasieskolan ska bli ännu smidigare än idag. om den första årskursen bara består av tre breda sektorer kan flertalet ungdomar känna att de

kommit in på den studieväg de önskat. Lars Du Rietz tänker sig att gymnasieskolans första årskurs ska ligga på högstadieskolorna och det gör ju också övergången mjukare.

Jag tycker att det är bra att Lars Du Rietz gett ut den här skriften. Den viktiga frågan om den nya gymnasieskolan behöver ju verkligen diskuteras och det känns stimulerande med konkreta förslag. Hans idé att förkorta grundskolan tycker jag är bra, men jag tycker året skulle användas till att ge alla ungdomar en rejäl arbetslivserfarenhet.

Övergången till gymnasieskolan ska *inte* göras smidigare; en ytterligare utbyggnad av gymnasieskolan tjänar bara till att dölja den stora ungdomsarbetslösheten. Jag tycker att antalet platser i gymnasieskolan ska bestämmas efter hur många jobb det finns i olika yrken (eventuellt med 25 procents tillägg – prognoserna innehåller ju alltid felmarginaler). De ungdomar som då inte kommer in i gymnasieskolan borde, enligt min mening, ha rätt till ett beredskapsarbete med avtalsenlig lön.

Christer Wallentin

ANSLAGSTAVLAN

På anslagstavlan informerar vi gratis om offentliga möten, kurser, seminarier, aktioner, kampanjer etc. Arrangörer måste i god tid meddela oss om sina kommande evenemang. Skriv till KRUT, "Anslagstavlan", Klara Norra Kyrkogata 26, 111 22 Sth.



Vid Birkagårdens

dagis i Stockholm har barn och föräldrar i flera år försökt göra något åt bilströmmarna som omger dagiset och trängs på barnens väg mellan hem och dagis. För att försöka få ansvaret för den farliga miljön fastlagt har man stämt Stockholms kommun. I höst blir det huvudförhandlingar och till dom har man låtit ta fram ett 20-tal forskarrapporter. Sammandrag av dessa plus en rad artiklar av barnens föräldrar finns nu sammanställda i en informationsskrift av stort värde för alla som har barn utsatta för farliga trafikmiljöer. Den kan beställas hos Birkagårdens föräldraförening, Karlbergsv 86B, 113 35 Sth. Tel 08-34 96 35. Ekonomiskt stöd kan ges på pg 43.89 365-0.

Alla har vi mycket att lära av Birkagårdsbarnens kamp och i nästa KRUT kommer en utförligare presentation.

Sommarpedagogerna

återkommer i år med sex program, i P1 på tisdagar och torsdagar med start den 21 juli. Det är Utbildningsradion som producerar. Närmare information på tel 08-784 42 42.

Radio Klara

i Stockholms närradio, har som en av sina medlemsorganisationer den förening som ger ut KRUT. Där sänds då och då program om skola och utbildning. Så lyssna mornar kl 7 och kvällar 21.30. Sändningarna sker på 88 mHz på FM-bandet.

Studiematerial

I KRUT 12 finns en artikel av Gunilla Ladberg om energimateriel i undervisningen med tips för lärare. Om du vill få en överblick över vad som kommit ut efter jan 80 kan du gå igenom **Miljötidningens** recensioner och upplysningar. Tidningen ges ut av **Miljöförbundet** och kostar 95:- för 12 nummer om året, pg 91 78 63-3. Du kan få deras katalog gratis från Lindsberg, 791 91 Falun, tel 023/430 27. I höstas gav de ut **Miljöstudieboken** som beställes med rabatt (33:-) från **Miljöboden**, Box 7133, 402 32 Göteborg, tel 031/12 80 52. En studieplan till boken heter **Miljön angår dig** och har getts ut i samarbete med Studieförbundet för 8:40.

Från Miljöförbundet kan du prenumerera på **Miljöhäften**, som kommer i rask följd (6 nr för 45:-, pg 93 75 63-5) alltifrån nr 1, Flödande energi till nr 8, Fenoxisyrorna i skogen. De kostar 8:40 styck.

Malte (förslaget till miljörelsens alternativa energiplan) har nu hunnit till **Malte 5**, en ekonomisk bedömning av energianvändningen med Malte 1990 som utgångspunkt, 30:-. **Vi satsar på hushållning!** beskrivs som ett lätt studiematerial för lokala grupper. 30:-.

Alternativen i bild är också ett hjälpmedel i det lokala arbetet: 20 tryckta bilder med texthäfte, 30:-.

Miljöförbundet har nu också gett ut en liten roman: **I säkerhet** av Marcus Andersson, 18:-, om en arbetare vid ett framtida

centrallager för atomsopor.

En bok som verkar användbar som uppslagsverk är Claes Sjöbergs **Alternativ från A till Ö**, Utbildningsradion 1980, ca 34:- (rec. i Miljötidningen 10/80).

Från engelskan har översatts **Vi och vår jord** av Diagram Group (Forum 1980 ca 50:-) en populärvetenskaplig bok som ska lämna sig för grundskolan och locka till vidare studier (rec. Miljötidningen 1/81).

I Miljötidningen 11-12/80 finns en artikel om de siamesiska tvillingarna kärnkraft och kärnvapen.

Se även KRUT 15 s 96.

DAG

DAG, Den Alternativa Gymnasieutredningen, gör en egen tidning, Praktik & Teori, och kommer i maj ut med sin tredje debattbok "Visst kan vi", om lokalt utvecklingsarbete.

Om du vill vara med och diskutera framtidens gymnasieskola, och om du vill beställa material, kontakta Den alternativa Gymnasieutredningen, Högbergsg. 30, 116 20 STOCKHOLM. Tel: 08/42 07 67

Miljökurs för lärare

I sommar anordnar Miljöförbundet en kurs om hur man kan ta upp miljöfrågorna i skolan, 14-18 juni, på Lindsbergs kursgård utanför Falun. Kostnad ca 500:- för mat, logi och material. Anmälan före 15 maj till Miljöförbundet, Pl 4795, Lindsberg,

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 Pålsson
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**