

**ARBETSHÄFTE
I PEDAGOGIK**

**PEDAGOGIK I TEORI
OCH PRAKTIK**

1979/80



STOCKHOLMS UNIVERSITET
PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN

**ARBETSHÄFTE
I PEDAGOGIK**

**PEDAGOGIK I TEORI
OCH PRAKTIK**

Sammanställt av Gunilla Harvig och Carin Holmlund vid
Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet 1979
Akademilitteratur
Gotab, Stockholm 1979

INNEHÅLL

C Holmlund: Teori och praktik, Problemorientering	4
M Bauer - K Borg: Den dolda läroplanen	13
N Keddie: Klassrumskunskap	17
E Wallin: Språk, spel och regler	56
D Broady: Progressivismens rötter	62
L Duprez (red.): Ester Hermansson, Upplevelser och påverkan	75
M Schwartz m fl: Kvinnoliv, Förortsliv	86

Progressivismens rötter

Donald Broady

Två oförvägna lärarinnor

En vinterkväll i Göteborg i slutet av trettitalet gör två folkskollärarinnor sällskap hem från en studiecirkel. Under vägen pratar de fyllda av entusiasm om den amerikanska skolexperimentmetoden som varit ämnet för kvällen, och Elsa saktar stegen och säger: – Ester, vi far till Amerika och ser hur detta fungerar i verkligheten!

Så var idén född. Ester och Elsa söker tjänstledigt, visserligen utan lön men med vardera 400 kronor i resestipendium från Göteborgs skolstyrelse och ytterligare 300 att dela på från folkskolläraryöreningen, och köper tredjeklassbiljetter med den nybyggda oceanångaren Queen Mary, som är fullpackad med flyktingar från mellaneuropa – detta är april 1939. Så snart Queen Mary lagt till i New York söker Ester och Elsa upp projektmetodens upphovsman, William Heard Kilpatrick, nys pensionerad från sin professur vid Columbiauniversitetet. Redan 1918 hade Kilpatrick skrivit uppsatsen *The Project Method*, där »projekt» definieras som »helhjärtad meningsfull aktivitet som fortsätter ut i en social miljö». Kilpatrick är svuren motståndare till korvstopning och ämnessplittring, han ville ha undervisningen organiserad som en serie projekt, planerade och genomförda av eleverna. Inga svar ska vara på förhand givna, skolan ska träna eleverna att samarbeta och själva finna fram de fakta de behöver – de ska lära sig hur man tänker, inte vad man ska tänka.

För den världsberömde pedagogen lägger Ester och Elsa fram sitt ärende. – Vi är intresserade av projektmetoden och vore tacksamma för anvisningar på hur vi ska lära känna den.

– Det där är 20 år gammalt. Jag ska hjälpa er till modernare saker. Och Kilpatrick skriver ett personligt introduktionsbrev »to any educator in the United States», som öppnar alla portar till progressiva skolor runtom i USA. Lärarinnornas fortsatta odysseé kan man följa i

Ester Hermanssons *I amerikanska skolor* (1940) och Elsa Skäringer-Larssons *Demokratisk fostran i USA* (1941).

Den här historien om två oförvägna lärarinnor säger en del om vitaliteten och nyfikenheten och den internationella utblicken bland progressiva folkskollärare för ett par generationer sedan. Och Kilpatrick förtjänar att nämnas som påminnelse om att de senaste årens paroller om projekt, deltagarstyrning, problemorientering inte är några nya påfund. Överhuvud taget har amerikansk utbildningsideologi haft ett inflytande i Sverige som knappast kan överskattas, och som fortfarande präglar våra vanligaste föreställningar om pedagogik. Det gäller inte minst sjuttitalets progressiva pedagogiska strömningar, och alla vi som på ett eller annat sätt hör hemma inom dem, bör försöka få grepp om de historiska och samhällsliga betingelserna för vår egen verksamhet. Själva insikten att 70-talets »nya» pedagogik inte alls är värst ny är en nyttig insikt, som föder frågan varför progressiva lärare och utbildningsideologer utan större framgång ställt samma slags krav om och om igen i hundra års tid. Att framgångarna varit så blygsamma måste bero på skolarbetets samhällsliga betingelser. Dessa betingelser måste vi undersöka för att äntligen få en seriös diskussion om vad som faktiskt är möjligt att uppnå med pedagogiska eller skolpolitiska medel, i stället för all ofruktbar debatt om pedagogiska ideal och fromma önskningar om hurdan skolan borde vara.

Den följande artikeln är en självprövning, ett försök att få historiskt perspektiv på det anmärkningsvärda uppsvinget för progressiv pedagogik vi upplevt de senaste åren. Efter några inledande noteringar om progressivismens rötter i USA kring sekelskiftet, ägnas större delen av artikeln åt den svenska folkskolläraryoungprogressivismen och hur den från och med senare hälften av 40-talet börjar sugas upp i den socialdemokratiska och statliga utbildningsideolo-

gin. F
valt at
nan E
av de
minne
folksk
teckna
under
annan
tiva öv
fi Ped
1977).
över si
uppmä
ning h
ningen
funktio
gressiv
ta är e
låter s
inte me
hamna
positio
efterso
flexibe
man i
praktik
att rev
hället.

Progr
»Progr
är den
strömn
nier vä
ologin
den an
gur. Bl
de Kilp
la posi
och pe
under
vid Tea
N.Y., p

Det l
rieskriv
vismens
vades n
år betra
socialvä
re skala
I han
reducer

gin. För att illustrera den utvecklingen har jag valt att återberätta fragment ur folkskollärarinnan Ester Hermanssons långa liv, Hon är en av de entusiaster vars gärning är värd ett äreminne – och hennes öde är också den svenska folkskolläraryrkesprogressivismens (I det följande tecknas bara några huvudlinjer i utvecklingen under 30- och 40-talen. Det finns också en annan och tidigare historia; den mest informativa översikt jag sett är Leif Duprez' bibliografi *Pedagogiska skrifter 1898-1976*, Stockholm 1977). Artikelns avslutas med några funderingar över situationen idag. I synnerhet vill jag fästa uppmärksamheten vid en inneboende motsättning hos progressivismen, nämligen motsättningen mellan å ena sidan dess samhällliga funktioner, å andra sidan den enskilde progressiva lärarens faktiska arbetssituation. Detta är en reell motsättning och ingenting som låter sig avskaffas med lite god vilja! Är man inte medveten om att motsättningen är reell, så hamnar man antingen i en steril akademisk position och dömer ut progressiv pedagogik eftersom den tillgodoser kapitalets behov av flexibel arbetskraft etc. Eller också hamnar man i motsatt extremposition, i medvetlös praktik och övertro på pedagogikens förmåga att revolutionera skolan eller till och med samhället.

Progressivismen i det stora landet i väster
»Progressive education« eller »progressivism« är den vedertagna beteckningen för den breda strömning som under 1900-talets första decennier växte till den dominerande utbildningsideologin i USA. John Dewey brukar räknas som den amerikanska progressivismens portalfigur. Bland hans lärjungar var den redan nämnde Kilpatrick inflytelserik tack vare sin centrala position inom amerikansk lärarutbildning och pedagogisk diskussion överhuvud taget; under en mansålder var Kilpatrick verksam vid Teachers College, Columbiauniversitetet i N.Y., progressivismens främsta fäste.

Det känns lite spöklikt att idag läsa historieskrivningen om den amerikanska progressivismens pionjärperiod och blomstring. Då prövades nämligen i stort sett allt som vi på senare år betraktat som progressivt inom pedagogik, socialvård etc – men i ojämförligt mycket större skala.

I handböckerna brukar Dewey-traditionen reduceras till pedagogiska principer (»learning

by doing« etc), men betydligt intressantare är den väldiga sociala reformrörelsen från 1890-talet och ett par decennier framöver. Dewey-traditionens eller progressivismens välkända principer om »eleven i centrum«, förening teori/praktik, verklighets- och arbetslivsanknytning, demokratisk fostran, en pedagogik grundad på psykologisk vetenskap etc – dessa pedagogiska principer kan inte begripas som abstrakta, lösriivna idéer, de är uttryck för reformrörelsen och dess samhällliga betingelser.

I det stora standardverket om progressivismen i USA, *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957* (1961), berättar Lawrence A. Cremin att »progressive education« var ett välkänt uttryck redan under tidigt 1900-tal, avseende antingen yrkesinriktad skolutbildning (dåförtiden en omstridd nymodighet, som progressivisterna förespråkade) eller också de otaliga försöken att göra skolor till »social centres«, dvs inrättningar i tät kontakt med närsamhället, det lokala arbetslivet och elevernas vardagserfarenheter. Och en senare historieskrivare, Paul C. Violas, berättar mer om denna sociala settlement-rörelse (*The Training of the Urban Working Class*, 1978): Framför allt i slummen i östkuststäderna inrättades sociala settlements, som inte bara rymde skolor utan även experiment med kindergartens, lekplatser, föräldrautbildning, ungdomsklubbar, bibliotek, studiecirklar, hälsovård, rekreation, yrkesvägledning, arbetsförmedling. Till att börja med stod i regel filantroper för kostnaderna. I dessa sociala settlements i slumområdena bosatte sig en kader av unga entusiastiska pedagoger, socialarbetare, läkare och andra, ofta med universitetsstudier i den nya disciplinen sociologi i bagaget och ivriga att göra samhällsnyttigt bruk av sina kunskaper.

Kanske föddes här den moderna socialarbetarprofessionen, den som hos oss fått ett anmärkningsvärt uppsving under senare år: community work, grannskapsarbete, kommunarbete och allt vad det heter; som också influerat nyare skoldebatt t ex kring SIA-reformen här i Sverige.

Progressivismens dubbelhet

Och redan här i USA runt sekelskiftet är progressivismens grundläggande motsättning tyd-



FREE SCHOOLING, available to all, helped these immigrant children of the 1880's become productive citizens of the United States

Amerikanska barn i invandrarstadsdel i 80-talets New York.

lig: Socialarbetarna, lärarna, läkarna och övriga fältarbetare inom social settlement-rörelsen ville förstås hjälpa *individer* – i synnerhet de mest utsatta och förtryckta – till utbildning, hälsa, utvecklingsmöjligheter, arbetsmöjligheter. Det är med nödvändighet en avgörande drivkraft för den enskilde progressive pedagogen eller socialarbetaren – medmänsklighet helt enkelt. Det är den ena sidan av progressivismen.

Men samtidigt fyllde dåtidens amerikanska progressivism en nödvändig samhällelig funktion, som fältarbetarna knappast såg i hela dess vidd, nämligen *The Training of the Urban Working Class* för att citera titeln till Violas' bok. Med andra ord funktionen att tillfredsställa industrins hunger efter adekvat kvalificerad arbetskraft. Frammot artonhundratalets slut tog industrialiseringen fart på allvar i USA. Under samma period undergick immi-

grationen en radikal förändring. Tidigare hade flertalet immigranter kommit från våra breddgrader här uppe i norra och västra Europa, ofta aklimatiserat sig väl i det nya landet, kanske dragit västerut, slagit sig fram. De hade snabbt blivit amerikaner. Så icke de nya vågor av immigranter som nu välldes in från södra och östra Europa (italienare, polacker m fl), som ofta blev kvar i städerna på östkusten, i egna ghetton, där de bevarade kulturen och språket de haft med från Europa. Här rådde fattigdom och apati, ungdomsligor gjorde gatorna osäkra, arbetslösheten bredde ut sig – samtidigt som behovet av industriell arbetskraft växte.

Slagordet bland ansvarskännande medborgare inför hotet från dessa nya immigrantmiljöer blev »amerikanisering«. Immigranterna måste lära sig tala amerikanska, tänka amerikanskt, känna sig som amerikaner. De skulle formas till arbetskraft och medborgare i enlig-

het r
dust
sida.
– Jo
exem
gen
gress
De
till sv
och s
tongg
blem
immig
depor
svårt
arbets
vud t
lärare
miljöe
gressi

Svenska



het med samhällets och den expanderande industrins krav. Detta är progressivismens andra sida. Och många samtida utbildningsideologer – John Dewey själv är ett särdeles tydligt exempel – betraktade arbetskraftskvalificeringen och »amerikaniseringen« som den progressiva pedagogikens viktigaste mål.

Det ligger nära till hands att dra paralleller till svenska förhållanden idag. Skolfolk, vård- och socialarbetare som arbetar i de nya betongghettona runt storstäderna, står inför problem liknande dem i sekelskiftets USA. Många immigranter – såväl invandrad arbetskraft som deporterade svenskar från glesbygderna – har svårt att anpassa sig till utbildningsapparaten, arbetsmarknaden och samhällskraven överhuvud taget. Och det är ingen tillfällighet att lärare och vård- och socialarbetare i betongmiljöerna ofta radikaliseras och prövar progressivismens metoder att bemästra proble-

men, inte sällan i former snarlika social settlement-rörelsen. (Parallellen haltar förstas, eftersom de fattiga immigranterna i USA kring sekelskiftet faktiskt behövdes i industrin, medan situationen här i landet idag är den omvända; utbildningen fungerar för många ungdomar i betongområdena som förberedelse för arbetslöshet snarare än som arbetskraftskvalificering. Men man får inte glömma att »utbildning till arbetslöshet« i en kapitalistisk ekonomi inte bara är »förvaring« rätt och slätt, utan också forandet av en effektiv reservarmé att kastas in på arbetsmarknaden vid behov.)

Folkskollärarygressivismen

Man kan gå längre tillbaka i tiden och sätta de svenska socialdemokraternas »nya« skola i samband med förändrade arbetskraftskrav och den från och med 30-tallet accelererande inflytningen från landsbygden till städerna (ännu

Svenska barn i invandrarstadsdel; 70-talets Stockholm.



år 1930 var 40 procent av alla yrkesverksamma svenskar sysselsatta inom jordbruket). Också detta var en »immigrantsituation» med socialisationsproblem i följe, och nya krav på arbetskraftens kvalificering. Det är nog ingen tillfällighet att progressivismens idéer nu börjar få medvind och så småningom upphöjes till statligt sanktionerade pedagogiska mål. Den s k nya skolan, dvs den enhetsskolereform som förbereddes genom stora statliga utredningar under 40-talet och ett principbeslut i riksdagen 1950, varefter den avlöste den gamla parallellskolan (folkskola/realskola), denna »nya» skola hämtade sin ideologiska överbyggnad framförallt från två håll: den svenska folkskollärarprogressivismen och den socialdemokratiska jämlikhetsideologin. Och de amerikanska förebilderna spelade stor roll.

Det är förresten värt att notera, att samtidigt som den amerikanska progressivismens idéer fick rejält fotfäste i Sverige hade den börjat dö ut som rörelse i USA, där den kring 1940 rätt allmänt uppfattades som dels blåögd, dels vänstervriden. Det hade flera orsaker, varav jag ska nämna tre.

För det första hade på 20-talet freudianska idéer vunnit viss utbredning inom kulturradikala kretsar och pressen spred gärna saftiga skildringar av orgierna som firades i de omoraliska progressiva skolorna.

Under loppet av 30-talet förknippades progressivismen allt oftare i det allmänna medvetandet med vänsterradikalism. Så hade den knappast uppfattats förut, men i början av 30-talet startade en intern debatt inom rörelsen; en minoritet tyckte att pedagogisk progressivism borde förplikta till kamp för sociala och ekonomiska reformer (en återknytning till social settlement-epokens reformsträvanden). Utan att ha gjort sig särskilt förtjänt därav fick hela rörelsen stämpeln »radical» och sen var den politiskt omöjlig. Bland reseberättelserna från det stora landet i väster – det är en egen genre i svensk pedagogisk litteratur från 40- och 50-talen – har jag hittat följande lilla pärla: Torsten Husén noterar i *Pedagogisk Debatt* nr 2/1955, att den tidigare välrenommerade sammanlutningen Progressive Education Association bytt namn till American Education Fellowship, beroende på att

»Själva ordet »progressive» uppfattas av många såsom varande politiskt belastat, ja

rentav något i riktning av kommunism. Nu föredrar man i stället att tala om »ny» eller »modern» uppfostran.«

Men om man får tro Cremins historieskrivning var den avgörande orsaken till progressivismens nedgång och fall i USA en helt annan, nämligen den ökande professionaliseringen. Från början var rörelsen ingen isolerad skollärangelägenhet. Redan från 1890-talet var exempelvis många föräldrar indragna i den barnpsykologiska upplysningskampanj, the child study movement, som påminner om det slags »föräldrautbildning» som på senare år prövats i Sverige. Och Progressive Education Association grundades ursprungligen av intresserade föräldrar, år 1919. Men under mellankrigstiden övertogs denna organisation liksom hela rörelsen av pedagogerna av facket: skollärare och framför allt universitetsfolk. Efter hand försvann stödet från andra håll, lokala politiker backade inte längre upp rörelsen osv. Det tål att tänka på. Det är nog ett livsvillkor för varje progressiv skolrörelse att den förmår engagera andra än skolfolk.

I Sverige tycks progressivismen aldrig haft något brett stöd från föräldraintressen, organiserade till en rörelse som kunde ställa krav på skolan. Långt in i 1900-talet har arbetarrörelsen satsat på att engagera föräldrar i fritidsverksamhet med barn (typ socialistiska söndagsskolor, sagostunds-rörelsen) och annan alternativ bildningsverksamhet (studiecirklar etc) snarare än i att ställa krav på folkskolan. Progressivismen i Sverige var länge skolfolkets egen angelägenhet, med stöd från vissa kulturradikala kretsar, ända till dess att den från och med 40-talet började sugas upp i den socialdemokratiska och statliga skolpolitikens överbyggnad.

Här i landet tillhör Ester Hermansson de som mest träget kämpat för progressivismens ideal. Hon är jämgammal med seklet, av borgerlig familj. I folkskolan, flickskolan och på lärarinneseminariet utsätts hon för den auktoritära, fantasilösa och barnfientliga pedagogik av tyskt ursprung, som hon sedan skulle ägna hela sitt liv åt att bekämpa. Så placeras den unga och oerfarna lärarinnan i början av 20-talet i fattigkvarteren i Gamlestaden i Göteborg, ett område helt dominerat av stora industrier, och upprörs över arbetarbarnens eländi-

ga livs
fattigd
dividen
har ho
telse i

Man f
på den
gå om
överlä
som v
rats i
stava
man s
flytan
varje

Jag
hade
frågor
våldig
sjätte
äldre
rättst
förstå
måste
Men j
flicka
tig po
gensp
(Es
1977)

Flick
re oc

Citate
Nyorie
det all
vara b
vårt la
vitsor



ism. Nu
y» eller

krivning
essivis-
annan,
ringen.
skollä-
var ex-
n barn-
e child
t slags
rövats
ssocia-
serade
stiden
rörel-
e och
d för-
litiker
et tål
varje
agera

haft
gani-
v på
örel-
tids-
sön-
n al-
klar
lan.
fol-
issa
den
den
ens

om
al.
lig
in-
ra,
av
na
en
0-
e-
i-
i-

ga livsvillkor, trångboddheten, nöden och ord-
fattigdomen, och försöker hjälpa dem som in-
divider – inför politiken och samhällsanalysen
har hon alltid stått främmande. Följande berät-
telse illustrerar de problem hon mötte:

*Man fäste stor vikt vid rättstavning i skolorna
på den tiden. Barn som inte kunde stava fick
gå om eller sattes i extraklass. En dag ringde
överläraren till mig och berättade om en flicka
som var alldeles förtvivlad för att hon place-
rats i extraklass. Hon hade aldrig lärt sig
stava. Hemma var hennes pappa död, mam-
man slet som ett djur för att hålla familjen
flytande och flickan själv gick upp klockan fem
varje morgon för att sätta deg och baka bröd.*

*Jag tog flickan till min normalklass. Förut
hade hon blivit nedtryckt, aldrig fått några
frågor, men vi arbetade annorlunda, pratade
våldigt mycket i grupp tillsammans. Så efter
sjätte klass skulle det bli avgångsprov. Två
äldre lärare kom och prövade mina elever i
rättstavning, skrivning och läsning. De fick
förstås ögonen på den här flickan: – Henne
måste du sätta kvar, hon kan ju inte stava.
Men jag ringde till överläraren och bönade för
flickan, hon stavade erbarmligt men var duk-
tig på så många andra sätt. Jag hade intelli-
gensprövat henne så jag visste vad jag sa.*

*(Ester Hermansson intervjuad av Krut juli
1977)*

Flickan slapp gå om. Ester hjälpte henne vida-
re och hon blev så småningom sjuksköterska

som hon drömt om. Den här berättelsen illu-
strerar att progressivismens ideal och metoder
förändrats i takt med de samhälleliga förhål-
landena. Nu under 70-talet har vi ju lärt oss att
intelligenstester är ett reaktionärt otyg, som
missgynnar arbetarklassens barn, eftersom
IQ-poängen statistiskt sett är starkt beroende
av social bakgrund. Men en gång i tiden var
intelligensmätningarna progressiva: Under 20-
talet svepte de nya psykologiska mätmetoder-
na fram som rena väckelserörelsen just bland
progressiva pedagoger. Dessförinnan hade det
framstått som en naturens ordning att rike-
mansbarn var förutbestämda till högre utbild-
ning, medan arbetarbarnen på sin höjd kunde
klara av folkskolan. Detta var den allmänna
uppfattningen, som begåvningsmätningarna
effektivt slog håll på genom att i kalla siffror
bevisa, att vissa arbetarbarn var klyftigare än
vissa rikemansbarn och vissa rikemansbarn
dummare än vissa arbetarbarn.

Mätpsykologins nyaste landvinningar betyd-
de alltså åtskilligt för de progressiva pedago-
gerna för ett halvsekel sedan, och testmetoder-
na stod högt i kurs inom en krets i 30-talets
Göteborg med Elsa Köhler som centralfigur.
Elsa Köhler var psykolog, en av Charlotte
Bühlers elever och medarbetare i Wien, som
var samtidens stora reformpedagogiska mön-
sterfarm. År 1931 hade Ester besökt Wien och
tagit starka intryck av detta – »det största
försöket jag känner till i europeisk pedagogik
att försöka genomföra en psykologiskt oriente-

*Citatet nedan inleder nr. 30 1932, av »Folkskolans vän», som då hade 48 år på nacken.
Nyorienteringen på det pedagogiska området skrider raskt framåt inom vårt land. Därom råder intet tvivel. Visst finnes
det alltid en del s. k. framstegsmän, som anse den pedagogiska utvecklingstakten väl trög här i landet. Men man skall
vara blind på båda ögonen, om man ej observerar, att hos oss under de senaste årtiondena skapats något nytt, och att
vårt lands lärarkår har presterat och presterar ett pedagogiskt nyorienteringsarbete, som förtjänar de allra högsta
vitsord. Detta gäller i all synnerhet om folkskolan och dess arbetare. De ha ej sparat sig.*



Nr 30 (2,389)

GÖTEBORG DEN 27 juli 1932.

48:e årg.

rad pedagogik för alla. Och det är ju den upplevelsen jag levt vidare på sen dess..«

Redan här i Wien dök Elsa Köhler på Ester Hermansson och berättade, att hon fått ett stort amerikanskt stipendium som hon gärna ville använda till att undersöka om reformpedagogisk verksamhet var möjlig i ett land med extremt hårt centralstyrt skolväsen. Och lämpliga länder i detta speciella hänseende var antingen Spanien eller Sverige. Sådan var enligt Ester förhistorien till att Elsa Köhler 1932 valde att starta försöksverksamhet och leda kurser i Göteborg. Det skulle få konsekvenser för svensk progressiv pedagogik. Runt Elsa Köhler samlades en krets pedagogikintresserade. Hon var tydligen en inspirerande kvinna och väl orienterad i den internationella barnpsykologiska och reformpedagogiska diskussionen, inte minst den amerikanska; Jag berättade inledningsvis hur Ester Hermansson och en annan av deltagarna i Köhlers krets blev så nyfikna på den amerikanska projektmetoden att de beslöt studera den på ort och ställe. Ester Hermansson tillhörde också de lärare som i sin egen undervisning prövade Köhlers »aktivitetspedagogik« och fick upp ögonen för elevobservationernas betydelse som grundvalen för all pedagogisk praktik:

''Hela tiden skall läraren söka iaktta eleverna, se vilka som visar ledaregenskaper och vilka som behöver hjälp av något slag. Lägg upp en iakttagelsebok för små notiser, var dr Köhlers råd. Men själv använde jag mig redan från starten av att göra snabba anteckningar på lappar, tillskurna i formatet 9 x 11 cm. På sådana lappar kan man ge barn skriftliga svar på individuella frågor, t ex bokhänvisningar för att inte störa arbetsron under den fria aktiviteten. Då väcker det ingen uppmärksamhet, om man kastar ned en notis på en sådan lapp, daterar den och anger elevens namn. Men de flesta noteringarna sker omedelbart efter lektionens slut.

En av de uppgifter jag fick i Wien var att förenkla notiserna och ge dem en sådan form, en kod, att detta sätt att anteckna kunde läras bort till andra. Genom att studera de i tidsföljd ordnade anteckningarna om en elev, när de låg utbredda framför mig, började jag få ett begrepp om hur detta barn reagerade i olika situationer. Men förrådet av iakttagelser må-

ste ständigt kompletteras för att bilden skulle bli allt rikare facetterad.

Ägna mycken uppmärksamhet åt de första gruppbildningarna, var ett annat råd. Vissa barn sätter sig tillsammans. Vilka gör det? Varför? Vilken form av kontakt har de med varandra? Och till slut: Lyssna till föräldrarna, när ni träffar dem. Svara på deras frågor. Era elever har levat under deras påverkan långt innan ni visste att de existerade. Föräldrarnas ord kan få er att se klarare, att förstå.

—
Först efter två månader, när klassen var förtrogen med rytmen i de olika situationerna och vant sig vid att arbeta tillsammans på egen hand i trygg vetskap om att läraren fanns där som organisatör och arbetsledare, kunde man börja göra minutprotokoll. »Det är en sak jag skulle ha skrivit medan ni arbetar. Fråga mig bara när det är nödvändigt, när ni inte kan få svar av en kamrat«.

Dessa protokoll var av samma slag som dem dr Köhler använt sig av vid sitt forskningsarbete i Göteborg och utförligt beskrivit i boken »Aktivitetspedagogik«. Man antecknar under 30 minuter, minut för minut, ett barns beteende i en arbetssituation. —''
(Ester Hermansson: *Upplevelser och påverkan* (1974) s. 44)

Dessa elevobservationer och protokoll var ofantligt omfattande och komplicerade, i sin grundlighet närmast påminnande om klassrumsforskningen som under 70-talet utvecklats till en etablerad vetenskaplig disciplin i Sverige. Nuförtiden sysslar alltså forskarna med sådant. Ester Hermansson och hennes meningsfränder ansåg att läraren själv måste grunda sin undervisningspraktik på systematiska elevobservationer. Jag tycker det är synd att den ambitionen fallit i glömska, ty det var en verkligt radikal ambition (jämförd exempelvis med de diskussioner om metodknepp, pedagogiska ideal och människosyner som dominerat 70-talets skoldebatt). 30-talsprogressivisternas krav på inträngande och systematiska elevobservationer riktade nämligen intresset mot väsentliga betingelser för undervisningen: elevernas förutsättningar, erfarenheter och bakgrund.

När jag första gången läste Ester Hermanssons memoarbok, varur citatet ovan är hämtat, begrep jag inte alls det här; jag uppfattade

henne som en entusiastisk men fullständigt hållningslös dam, som under sitt långa liv slukat all pedagogisk litteratur hon råkat komma över, farit runt på kongresser och besökt experimentuskolor och överallt urskillningslöst låtit sig imponeras av allt nytt och utländskt, alltifrån Neills ultraliberalism till Makarenko. Men vid andra genomläsningen insåg jag plötsligt: Ester har aldrig någonsin varit på jakt efter den pedagogiska metoden – i motsats till många bland 70-talets progressiva lärare – hon har helt enkelt varit nyfiken på konkreta lösningar av konkreta undervisningsproblem, i skilda länder, under olika betingelser. Och för att själv göra nytta som lärare började hon med att ytterst noggrant undersöka de betingelser som hade med hennes elevers förutsättningar att göra. (Visserligen förefaller Ester ha varit blind för andra väsentliga betingelser som rör skolan som institution och dess samhälleliga funktioner. Men min avsikt är inte att sätta betyg på hennes gärning, utan att peka på den fundamentala skillnaden mellan lösriurna pedagogiska metoddiskussioner och undersökningar av undervisningens faktiska betingelser).

Det här beroendet av experimentalpsykologi och barnpsykologi tycks ha varit större inom den svenska progressivismen än inom den danska och norska, där i gengäld andra strömningar, såsom arbetsskoletraditionen från Kerschensteiner, haft starkare förankring än i Sverige. Förmodligen har amerikanska förebilder betytt ännu mer i Sverige än i grannländerna (men också här i landet dominerade inflytandena från Tyskland och Österrike långt in i 30-talet; många impulser från USA kom hit via den tyskspråkiga debatten). Det stora genombrottet för den amerikanska progressivismens idéer i Sverige kom under 40-talet. Det vore spännande att veta mer om hur den importen egentligen gick till. Omedelbart efter krigsslutet tycks USA ha dragit igång rena pedagogiska marshallhjälpen:

»trots de egna svårigheterna inbjöd Amerika genast studerande ungdomar och unga yrkesmän från de krigsdrabbade länderna att med hjälp av amerikanska stipendier studera i Amerika. En ström av unga lärare drog dit«,

skriver Ester Hermansson troskyldigt i sin minnesbok (s 110), där hon också berättar om ett oerhört påkostat sexveckorsseminarium

utanför Paris 1947. Tillsammans med andra handplockade lärare från Unescos medlemsstater undfågades hon med föreläsningar av celebriteter som Jean Piaget, Anna Freud, Margaret Mead och fortbildades i tron på de amerikanska myterna:

»Seminariet var – så som jag uppfattar det – ett exempel på den stora optimismen främst i Amerika närmast efter världskriget, en tro på människans goda vilja och förmåga att med förenade ansträngningar skapa en bättre värld. 'Då det är i människans sätt att tänka som krig har sitt upphov, måste försvaret för freden också byggas upp i människans sätt att tänka'. Så formulerades framtidsprogrammet i Unescos författning.« (s 127)

Socialdemokratins skola

Den som förmodligen betydde mest som ambassadör för den amerikanska progressivismen i Sverige var en socialdemokratisk politiker, Alva Myrdal. Hon hade besökt USA och fascinerats av paradoxen, att skolorna i detta extremt konkurrensinriktade samhälle ofta var mer inriktade på träning till samarbete och demokrati än i Europa. »Liksom Sverige varit ett socialpolitiskt framstegslaboratorium, har Amerika varit ett pedagogiskt«, skrev Alva och Gunnar Myrdal i Kontakt med Amerika (1941), en inflytelserik bok som bl a bidrog till att placera frågan om den progressiva pedagogiken mitt i den allmänpolitiska debatten. Tidigare hade progressivismen företratts av enskilda entusiaster och reformpedagoger, sådana som Ester Hermansson. Nu under 40-talets förra hälft bedrev Alva Myrdal en veritabel kampanj för tidsenlig pedagogik, grundad på psykologisk vetenskap och för en enhetsskole-reform. Hon hade stöd i ungdomsförbundet och kvinnoförbundet, men mötte föga förståelse bland de ledande socialdemokraterna och folkbildarveteranerna. Hennes mest envetne meningsfrände inom partiet hette Oscar Olsson. Han hade under decennier propagerat för enhetsskoletanken och redan 1908 varit över i USA och bländats av metoderna i progressiva amerikanska skolor, som han fann vida överlägsna de tyska motsvarigheterna (*Verdandi* 1/1913). När Oscar Olsson 1926 efter ytterligare en studieresa till amerikanska skolor skrev en större bok om progressivismen gav han den titeln *Demokratiens skolväsen*, och under 40-

talet kom amerikansk progressiv pedagogik, mest kanske tack vare Alva Myrdal, att framstå som mönster just för *demokratisk fostran*. Vilket är en viktig förklaring till dess genomslagskraft i Sverige vid tiden för krigsslutet, då uppfostran och undervisning tillmättes avgörande betydelse för att garantera fred och frihet; det uppväxande släktet skulle vaccineras på det att diktaturer typ hitlertyskland och stalinryssland framgent skulle bli omöjliga.

Idag kan vi tycka det låter självklart att skolan ska ge demokratisk fostran. Men det dröjde faktiskt till mitten av 40-talet innan den uppfattningen blev allmänt accepterad. Gunnar Richardsson har i *Svensk skolpolitik 1940-1945* (1978) kartlagt omsvängningen i debattklimatet: Fortfarande i början av 40-talet krävde högerkrafterna att skolan skulle satsa hårt på karktärsfostran. »Beredskapspedagogiken« hade högkonjunktur och »fostran« handlade om disciplin, lydnad och fosterländska och kristliga dygder. Socialdemokrater och liberaler däremot slog vakt om kunskapsförmedlingen. Men kring 1945 syntes positionerna plötsligt omkastade. De konservativa förespråkade fasta kunskaper, medan socialdemokrater och liberaler ville göra fostran till skolans förnämsta uppgift. Begreppet fostran hade nämligen förändrat innebörd och gällde nu snarare individens utveckling, samt träning till samarbete och demokrati – dvs progressivismens program.

I Richardssons undersökning kan man läsa om fler intressanta omsvängningar inom socialdemokratisk skolpolitik just vid mitten av 40-talet. Bara några år tidigare hade enhetsskoleanhängarna och progressivisterna utgjort en obetydlig minoritet. Den »enhetsskola« de förespråkade var inte alls den sammanhållna skolform vi tänker på idag. Alva Myrdal, Oscar Olsson m fl ville helt enkelt förverkliga det gamla bottensköleprogrammet: en sexårig folkskola där *alla* måste gå, innan somliga gick vidare till realskolan. Dvs rikemansbarnen skulle berövas sin privilegierade studiegång (från fyraårig folkskola direkt till realskolan). Realskolan som sådan ifrågasattes inte förrän efter mitten av 40-talet.

Och den allt överskuggande jämlikhetsfrågan gällde alla begåvningars lika möjligheter att gå vidare till realskola och gymnasium – alla *begåvningar* väl att märka! Många socialdemokrater krävde hårdare betygskrav och

gallring. »Hur skall man effektivare kunna rensa läroverken från olämpliga elever? Och hur skall man tillföra läroverken de studiebegåvningar som nu inte kommer dit?« frågade Stellan Arvidsson 1941. – Begåvningen och inte tjockleken på pappas plånbok ska avgöra, löd en populär paroll.

Jag har försökt illustrera hur »den nya skolans« ideologiska överbyggnad började ta form under 40-talet. Många av de utbildningsidéer vi idag lätt uppfattar som självklarheter var inte alls särskilt allmänt omfattade dessförinnan. Det gäller föreställningarna om »eleven i centrum«, att skolans uppgift är att erbjuda individen maximala utvecklingsmöjligheter och resten av progressivismens program, liksom den moderna socialdemokratiska jämlikhetsretoriken.

Också i det här skedet, när den svenska folkskolläroverbyggnaden absorberas i den officiella socialdemokratiska och statliga utbildningsideologin, finns Ester Hermansson med på ett hörn.

Först finner vi henne i arbetet med den nya skolans läroplaner. Hon rekryteras nämligen av 1946 års skolkommision, den parlamentariska utredning som nyutnämnde ecklesiastikministern Tage Erlander tillsatte året efter socialdemokraternas stora valframgång. Ester har berättat för oss hur det kom sig att hon – som enda folkskollärare – fick vara med i läroplansdelegationen. Det berodde på den nyss citerade socialdemokratiska skolpolitikern Stellan Arvidsson. Han var läroverksrektor någonstans uppe i norra Sverige, med synnerligen traditionella åsikter om pedagogik, bemärkt som en av de ivrigaste enhetsskolemotståndarna. Häpnadsväckande nog utnämns han till huvudsekreterare i skolkommisionen, som skulle komma att genomdriva enhetsskolereformen. Han reser ner till Stockholm och övernattar i kanslihuset, där han ligger och grubar sig inför sekreteraruppdraget; han förväntas skriva kommissionens betänkande och är visserligen skrivkunnig, med renommé som poet, men om modern pedagogik vet han just ingenting. Så han kliver ur sängen där mitt i natten, får tag i 1940 års skolutrednings sista betänkande, *Skolans inre arbete* (1946), och råkar bläddra fram det Ester Hermansson skrivit om försök med aktivitetspedagogik i Göteborg. Nästa morgon får

Ester
Stockh
Hon
Alva M
ordföra
tiskt s
vars sa
säga: –
och sk
henne
söksve
gång å
mansse
runt i r
rer och
i börja
läropla
än en
arbete
Götebo
ras 19
som ha
att arb
åren ha
pedago
ken på
Ester

Citatet n
skolor.»



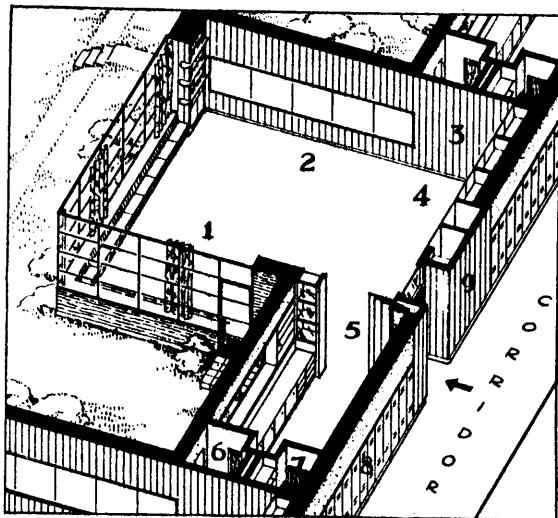
»Ett klassrum
1. Berättelse
med fiberpl
las barnen f
rummet, sou
6. Tvastrum
högskoleter.
finns bokhy
för förvaring
sättning av

Ester en telefonpåringning och kallas upp till Stockholm.

Hon kom att fungera som sekreterare åt Alva Myrdal, som var läroplansdelegationens ordförande och ett tungt namn inom den politiskt sammansatta skolkommisionen (från vars sammanträden hon brukade komma och säga: – Du Ester, det och det säger dom nu, ta och skriv ett PM. – På det sättet matade jag henne med PM, berättar Ester.) När så försöksverksamheten med enhetsskolan drog i gång åren kring 1950, återfinns vi Ester Hermansson som en av konsulenterna som reser runt i riket med uppdraget att övertyga rektorer och lärare om reformens förträfflighet. Och i början av 60-talet ska grundskolans första läroplan marknadsföras och hon uppmanas att än en gång försumma sina elever, nu för att arbeta som metodiklektor vid lärarhögskolan i Göteborg, där hon stannar tills hon pensioneras 1967. Varefter hon flyttar till Danmark, som hade ett varmare pedagogiskt klimat, för att arbeta på ett par seminarier där. Under åren hade hon mött mycken misstro för sina pedagogiska idéer och hunnit bli grymt besviken på utvecklingen inom den svenska skolan.

Ester Hermanssons öde är också den sven-

Citatet nedan ur Ester Hermanssons bok »I amerikanska skolor.«



»Ett klassrum för barn« är de Washburnes text till ovanstående bild. 1. Berättelselörnet. 2. Arbetsplatser. 3. Svarta tavlor samt vägg, klädd med fiberplattor, lampliga för uppsättning av barnarbeten. 4. Här samlas barnen för att planlägga grupparbeten. 5. Svängdörrar in till arbetsrummet, som har elektriska kontakter, gasledning och dricksvattenfontän. 6. Tvätttrum. 7. W. C. 8. Skåp för barnens ytterkläder och andra tillbehör. 9. Anslagsstavla. På klassrumsväggen närmast korridoren finns bokhyllor med »roliga böcker« och ett referensbibliotek samt skåp för förvaring av arbetsmateriel. Alla skapdörrar är preparerade för uppsättning av barnarbeten. (Bilden hämtad ur »A Living Philosophy of Education«.)

ska folkskolläraryrprogressivismens. När hon 1946 lät sig övertalas att pendla till Stockholm för läroplansdelegationens räkning, hade hon ingen förståelse för socialdemokratins politiska ambitioner. Hennes intresse var humanistiskt och pedagogiskt, hon såg sin chans att kämpa för en skola präglad av kärlek till barn och tilltro till deras utvecklingsmöjligheter och undervisningsmetoder i överensstämmelse med modern psykologisk vetenskap. Under hela efterkrigstiden tvangs hon sen bevittna hur progressivismens ideal förfuskades, när de togs om hand av utrednings- och reformmaskineriet och byråkratin. Själv fortsatte hon att arbeta som lärarinna samtidigt med sina uppdrag. För sina insatser fick hon aldrig något större erkännande; när folkskolläraarnas förlag pliktskyldigast tryckte hennes minnesbok *Upplevelser och påverkan 1974* var texten satt med mikroskopisk stil – som ingen av hennes generationskamrater kunde läsa – och boken marknadsfördes överhuvud taget inte. – Jag tror att 122 exemplar sålts, sa Ester när vi pratade med henne förra sommaren. Samtidigt som bokmarknaden började översvämmas av lättviktiga pedagogiska debattböcker. Den svenska folkskolläraryrprogressivismen var glömd.

Men vi som idag vill förändra skolan får inte vara så historielösa. Nu under 70-talet har vi ju upplevt ett nytt uppsving för progressivismens pedagogiska program, den här gången som en oppositionsrörelse riktad mot det skolsystem som skrivit in progressivismens ideal i sina målformuleringar utan att leva upp till dem.

70-talet och progressivismens dubbelhet än en gång

Samtidigt som Ester Hermansson gick i pension hade nya strömningar börjat göra sig märkbara inom utbildningssektorn världen över. Den politiska radikaleringen bland studenter, lärare och elever innebar möjligheter att överskrida den gamla progressivismens snävt pedagogiska program.

Här i Sverige startade elevorganisationen SECO 1969 en kampanj mot den borgerliga indoktrineringen i skolan, och i januari året därpå grundades SOL, Socialistiska lärare (som snart bytte namn till Socialistiska skolarbetare). Inom skolans område var sådana initiativ dock marginalfenomen, flertalet vänster-sinnade lärare och elever gjorde sin politiska

insats på fritiden, i partier och förbund, solidaritetsarbete och frontorganisationer. I den mån de försökte göra politisk nytta i skolan, satsade de på att anlägga moteld mot den borgerliga indoktrineringen, auktoritära undervisningsformer, sorteringen och utslagningen, dvs de mest uppenbart odemokratiska företeelserna i skolan. Däremot var många blinda för skolans mer fördolda mekanismer och samhällseliga funktioner. Det är först de allra senaste åren man börjat diskutera mer konkret hur utbildningen genom att forma arbetskraften, klassstrukturen, ideologin och personlighetsmönstren bidrar till att upprätthålla samhällsordningen.

Avsaknaden av marxistiska analysverktyg fick svårartade konsekvenser. Socialister, som vad gällde andra frågor var väl medvetna om att förtryck och orättvisor inte låter sig avskaffas med lite god vilja, var förbluffande blåögda just i skolfrågor; som vore skolans eländiga tillstånd resultatet av att lärare, politiker och byråkrater har felaktiga idéer inuti huvudet. Och så kom progressivismens hela program till heders igen. Lärare, politiker och byråkrater skulle övertygas om att andra idéer var bättre: att utgå från elevernas erfarenheter och behov, förena teori och praktik, verklighetsanknytning, träning till samarbete, demokrati och kritiskt tänkande. Många lärare letade efter pedagogiska metoder för att bemästra problem som inte alls var pedagogiska. I Sverige kom Paulo Freire tämligen oförskyllt att bidra till den här »pedagogiseringen« av samhällliga problem. Redan 1972 översattes Freires bok *Pedagogik för förtryckta* och tillförde den pedagogiska debatten honnörsord som »dialog«, »se»subjekt-subjekt«, »medvetandegörande«. En del vänsterlärare, som mött svårigheter när de försökt förändra *innehållet* i undervisningen, fann nu hos Freire en auktorisation på att en *pedagogisk metod* kunde vara revolutionär – förutsatt att det var den rätta metoden.

I många länder har vi sen slutet av 60-talet sett exempel på ökande politisk polarisering i skolfrågor, exempelvis inom lärarkåren; i Västtyskland uteslöts häromåret hela Berlinavdelningen av lärarfackföreningen GEW på grund av vänsterorientering – det låter som ett gott skämt för den som är bekant med de svenska lärarfacken. I Sverige har polariseringen snarare gällt traditionalister kontra den modernare pedagogikens anhängare. När idéer

från Freire eller andre pionjärer importerats till Sverige, har den här inriktningen på pedagogiska metodspörsmål varit anmärkningsvärd. Freires insats har ofta reducerats till »dialogpedagogisk« metod. Makarenko har fått leverera abstrakta principer om kollektivitet och ansvar. Celestin Freinets insats har ibland reducerats till tryckerier i klassrummet, och Oskar Negts till »ta utgångspunkt i deltagarnas erfarenheter«. Därmed sopas deras politiska ambitioner under mattan, och dessutom – vilket är minst lika allvarligt – bortser man från de konkreta livsvillkoren för lantarbetare och fattigbönder i nordöstra Brasilien, förvildade barn i den unga Sovjetstaten, franska arbetarbarn under mellankrigstiden, fackliga aktivister under en för politisk skolning särdeles gynnsam period i 60-talets Västtyskland. – Det räcker med att notera, att deltagarna i alla fyra fallen utgjorde *homogena* grupper, med gemensam social bakgrund och gemensamma samhällseliga intressen, för att inse det absurda i företaget att extrahera fram lösriurna pedagogiska principer ur Freires, Makarenkos, Freinets eller Negts erfarenheter att oförmedlat tillämpas i t ex en svensk grundskoleklass.

I stället för att leta efter *den* pedagogiska metoden borde vi låta oss inspireras av hur dessa och andra pionjärer analyserat de specifika betingelserna för sin undervisning och sina elevers konkreta livsvillkor, erfarenheter och intressen – och därifrån utvecklat en framgångsrik pedagogisk praktik. Det är den enda framkomliga vägen, också för oss.

Inriktningen på lösriurna metodfrågor har inneburit att vi fått uppleva en renässans för progressivismens gamla program. En väsentlig förklaring är att progressivismens idéer inte är tillfälliga, de har sin förutsättning i de faktiska problem som finns i skolan, särskilt i perioder av »kris« av ett eller annat slag: folkomflyttningar, nedbrytning av nedärvda livsmönster och värdesystem, osäkra framtidsutsikter, nya krav på arbetskraften och medborgarna, socialisationsproblem. Från slutet av 60-talet har sådana problem i ökande utsträckning framträtt i skolan som s k »motivations« – eller »disciplin«problem. Den stora utredningen om Skolans inre arbete (SIA) tillsattes 1970 för att ta itu med sådana problem (bl a hade specialundervisningen blivit på tok för omfattande och dyr). Och den enskilde läraren vill förstås – om han har något hjärta i kroppen – hjälpa

särskil
dessut
metod
trat sö
slags
gen sl
tionslä
gram
USA
söka
skolsy
och p
ling s
varit
lighet
som p
De
in i d
en om
lingsp
gogik
meto
hur o
Kalle
nom
nit v
het p
för o
Knu
tagar
rats
för h
pund
viss
land
bets
ser.
gars
ägna
(sär
gera
häll
inte
den
elev
med
öve
D
om
der
jad
lan
frå

erats
peda-
ings-
s till
har
aktivi-
har
met,
elta-
s po-
utom
man
etare
örvil-
nska
kliga
ärde-
nd. -
i alla
med
mma
urda
lago-
Frei-
edlat
s.
giska
hur
peci-
h si-
meter
ram-
enda
r in-
s för
ntlig
te är
tiska
oder
lytt-
ster
nya
ocia-
har
ram-
eller
om
r att
ecia-
ande
stäs
älpa

särskilt de värst drabbade eleverna och är dessutom i akut behov av nya pedagogiska metoder, när den gamla lärarauktoriteten vittrat sönder och det blivit alltmer osäkert vad slags bildningsarv och normer skolan egentligen ska förmedla. I denna labila och »traditionslösa« situation får progressivismens program aktualitet, sådant vi mötte det redan i USA runt sekelskiftet. Som lärare måste man söka handlingsvägledning så att säga utanför skolsystemet, kanske i utvecklingspsykologin och principen om individens maximala utveckling som undervisningens mål, eller – vilket varit vanligare de allra senaste åren – i »verklighetsanknytning«, »arbetslivsanknytning« som pedagogisk metod.

Det progressivistiska programmet har flutit in i den svenska skolan under 70-talet genom en omfattningsmanöver: Genom att en utvecklingspsykologiskt legitimerad sk dialogpedagogik blivit den av socialstyrelsen påbjudna metodiken i förskolan (en dråplig skildring av hur det gick till finns i första delen av Daniel Kallós *Den nya pedagogiken*, (1978), och genom att projektorganiserad undervisning vunnit viss utbredning på högskolor och i synnerhet på nästan alla folkhögskolor. Betecknande för den svenska metodfixeringen är, att när Knud Illeris teser om projektorganisering, deltagarstyrning och problemorientering diskuteras i Sverige, så har i regel själva fundamentet för hans resonemang fallit bort: Illeris utgångspunkt var att utbildning endast kan ske inom vissa ramar, bestämda av produktionsförhållandena, behoven av adekvat kvalificerad arbetskraft samt disponibla ekonomiska resurser. Eftersom problemorienterade och deltagarstyrda undervisningsförlopp är billiga och ägnade att tillgodose dagens kvalifikationskrav (särskilt kraven på flexibel arbetskraft), så fungerar sådan undervisning i den bestående samhällsordningens intresse – och annars vore den inte möjlig att realisera – men samtidigt kan den eventuellt användas av kritiska lärare och elever i en undervisning, som är i någon mån medvetandegörande och systemöverskridande.

Den sortens förbehållsamma resonemang om *betingelserna* för projektorganiserad undervisning förekom inte alls när metoden började sitt segertåg på folkhögskolorna runtom i landet för några år sen. I stället blev projekt en fråga om abstrakta pedagogiska principer. Sär-



PÅ FÖRSÖK

Tidningen utgiven av
Skolöverstyrelsens försöksavdelning

Redaktör:
Konsulent Yngve Berg

Nr 3
1953 Årg. 2

Ge barnen förtroendecupdrag



Att plantera och vårda krukväxter, att ta emot besökande i klassrummet och att biträtta läraren vid enklare rutinarbeten ger barnen en känsla av att utöva något av rikt och att ha lärarens förtroende.

skilt principen om deltagarstyrning ställde till problem, eftersom den tolkades som ett påbud om elevstyrning. Läraren skulle vara »medstuderande« eller hålla sig i bakgrunden. Och projekten fastnade i personkonflikter och kontroverser kring arbetsformerna. Efter hand insåg man att projektorganiserad undervisning kräver noggrann planering och genomtänkt styrning, och framför allt att undervisningsformer aldrig får bli självändamål, utan måste ha någon slags relation till deltagarnas bakgrund och intressen, och studiernas innehåll måste ha politisk relevans. Organisationen »Arbetsgruppen för en progressiv folkhögskola«, som ägnat de pedagogiska metodfrågorna stort intresse, självdog. Den nybildade »Arbetsgruppen för en folkets högskola« har bl a ordnat konferenser om arbetslösheten. Många folkhögskollärare har gjort upp med metodfixeringen och satsar t ex på att folkhögskolorna ska fungera som regionala centra.

Den här utvecklingen bort från den alternativpedagogiska yran, som varit mycket tydlig bland folkhögskollärarna, tror jag också karaktäri-

serar de mer utvecklade tendenserna bland andra radikala lärare här i landet. Det är flera slags erfarenheter, som gjort många lärare som prövat den progressiva pedagogikens metoder betänksamma: 1) Erfarenheten att arbetarbarheten ofta tycks förlora snarare än vinna på en del av de alternativpedagogiska metoder som prövats under 70-talet. 2) Erfarenheten av att som lärare ideligen köra huvet i väggen. Man tappar modet, eller börjar fundera över vad som bestämmer ramarna för skolarbetet. 3) Och då börjar man också fråga sig vilken spridningseffekt ens alternativpedagogiska verksamhet egentligen kan få. Om man får föräldrar och kolleger mot sig, om man arbetar under villkor som är oantagliga för flertalet svenska lärare, så kan oreflekterad alternativpedagogisk verksamhet på sikt leda till reaktionära krav på lag och ordning, snarare än till förbättringar av skolan. 4) Hypoteser om att vissa alternativpedagogiska metoder som varit populära under 70-talet harmonierar med kapitaltalets krav på arbetskraftens kvalificering: kreativitet, samarbetsförmåga etc, men kanske framför allt kravet på rörlig arbetskraft. Det kan stämma till eftertanke, att projektorganisering och problemorientering idag är synnerligen populära metoder inom näringslivets egen utbildning.

När entusiasmen för progressivismens pedagogiska metoder börjar svalna, är det lätt hänt att man hamnar i motsatt extremposition: Det enda läraren kan göra på arbetstid är att hålla ordning i klassen och lära ungarna läsa, skriva, räkna osv – punkt och slut. Så resonerar en del kritiska lärare i Sverige idag och satsar därutöver sina krafter på politiskt eller fackligt arbete. I och för sig en förståelig reaktion. Det vore bra, om fler lärare också tog itu med föräldra- och bostadsområdesarbete, samarbete med lokala fackklubbar etc. Men det vore okolkat att släppa de specifika möjligheter som lärararbetet ändå erbjuder. I så fall reduceras skolpolitiken ytterst till utskottsverksamhet inom Partiet – en strategi som missar dialektiken i den faktiska utvecklingen. Ty även om det är sant,

att skolan kan reformeras enbart »utifrån«, kanske genom en radikaliserings inom arbetarrörelsen, så måste ändå skolpolitiken, för att bli framgångsrik, utvecklas »underifrån«, bland föräldrar, elever, lärare, som dagligen erfar hur skolan fungerar. Och progressivismen som en oppositionsrörelse mot skolans förtryck är ingen förvillelse hos småborgerliga lärare, utan har sin förankring i de faktiska arbetsvillkoren i skolan. Vilket också kan ge progressivismen en avsevärd styrka: Just nu är många radikala svenska lärare influerade av Freinet, och det är en intressant strömning eftersom den inte bara rör pedagogiska metoder, utan dessutom är ett embryo till *lärarorganisering*, som bryter med lärarens traditionellt isolerade arbetssituation och genom kooperativ materialproduktion bjuder motstånd mot det undervisningsindustriella komplexet.

Vidare är det politiskt väsentligt att ta fasta på progressivismens program, som den svenska statsapparaten i stor utsträckning gjort till sitt. Det finns nämligen sprängkraft i motsättningen mellan å ena sidan statens storstilade löften om allt fint skolan ska erbjuda alla elever, å andra sidan sakernas faktiska tillstånd. Att statsapparaten inte lever upp till sina utfästelser kan fungera politiskt mobiliserande. Denna s k legitimationskris får vi inte glömma bort; det är alldeles otillräckligt att bara konstatera att skolan måste vara en förtryckarinnrättning och ett sorteringsverk så länge samhället är kapitalistiskt.

Det är också nödvändigt att den progressiva skolrörelsen kommer till större klarhet. Många kritiska lärare och föräldrar gör ett fundamentalt misstag: att förväxla sitt intresse av en bra – utvecklande, medvetandegörande – skola, där man skulle vilja placera sitt eget barn eller själv vara lärare, med intresset för en realistisk utbildningspolitik, som kan förbättra skolan i stort, eller åtminstone sörja för att skolan ställer till så liten skada som möjligt. Det första intresset är inte illegitimt! Men det andra måste vara överordnat.

Arbetshäftena i pedagogik är sammanställda av lärare och forskare vid Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet.

Häftena innehåller läsanvisningar, diskussionsmaterial och artiklar vilka läses i samband med undervisningen.

Arbetshäfte i Pedagogik
Introduktion
Sammanställt av Bosse Talerud

Arbetshäfte i Pedagogik
Grunder för pedagogiken
Sammanställt av Ann Skantze

Arbetshäfte i Pedagogik
Pedagogik i teori och praktik
Sammanställt av Gunilla Harvig
och Carin Holmlund

Akademilitteratur

[1979-11-01]

Hej!

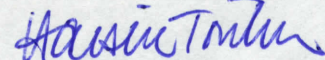
Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet har nu i höst omorganiserat undervisningen på grundkursen. I samband med det behövde de nya läromedel. Vi har tidigare hjälpt dem att producera arbetshäften för olika delmoment, dessa arbetshäften består av debattartiklar och olika diskussionsunderlag. De ansvariga lärarna beslöt att göra ett nytt häfte till kursen Pedagogik i teori och praktik. Tyvärr lämnade de manusmaterial väldigt sent men vi lyckades få fram häftet så att det kunde användas på kursen. Nu har vi till vår förfäran kommit på att de som medverkat i häftet inte tillfrågats och vi försöker nu gottgöra det.

I häftet finns en text med ur KRUT NR 10, Donald Broady: Progressivismens rötter och en text ur KRUT nr 1, Mette Bauer- Karin Borg: Den dolda läroplanen.

Vi översänder här honorar för dessa texter enligt avtalet som gäller skolboksantologier.

Vänliga hälsningar

AKADEMILITTERATUR



Hanserik Tönneheim

Förlagschef