

Faksimil

Sagt & Gjort i skolan, nr 4, maj 1975, 41 p.

Sagt & Gjort i skolan, utgiven av Skolarkivet, Stockholm, var en tidning eller snarare bulletin som utkom med sammanlagt fyra nummer 1974–1975. Den producerades på enklast tänkbara sätt genom att maskinskrivna texter och en del tidningsklipp klistrades ihop och utgjorde underlag för offsettryck eller enklare duplicering.

Tidningens fjärde nummer, som blev det sista (den skulle 1977 få en mer ambitiös efterföljare i *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*), utkom i maj 1975 och hade ”Alternativ pedagogik” som tema. Det ger en provkarta över de disparata strömningar bland skolaktivister som vid denna tid gick under samlingsbenämningen alternativ pedagogik. Den viktigaste organisationen där dylika intressen odlades var Föreningen Aktiv skola (FAS). Satsningen på alternativ pedagogik var omstridd bland skolaktivisterna. Den viktigaste motsättningen representerades av relationen mellan FAS och en annan organisation, SOL (Socialistiska lärare, senare omdöpt till Socialistiska skolarbetare). Det senare lägret menade att en samhällsomvandling måste till, det nyttade föga att bara justera skolans arbetsformer. Vidare kan det vara bra att hålla i minnet att denna period var sista kapitlet i den svenska pedagogiska progressivismens långa historia som gräsrots- och motståndsrörelse framburen av kretsar av radikala lärare, alltid i minoritet. Mitten av 1970-talet var den tidpunkt då statsprogressivismen vann dominans och legitimitet som officiellt sanktionerad skolideologi.

Numret var sammanställt av Donald Broady som framför allt samlat in texter skrivna av ett antal deltagare i ett större seminarium 15–16 mars 1975 med samma rubrik, ”Alternativ pedagogik”, anordnat av föreningen Aktiv skola i Ribbyskolan i Västerhaninge söder om Stockholm. Deltagarna var främst unga skollärare, men där fanns även lärarstudenter, elevvårdare, någon journalist med intresse för alternativ pedagogik (Marianne Kärre) samt några lärare vid universitet och högskolor (som Gert Z. Nordström från Teckningslärarinstitutet vid Konstfack). Seminariet var fyllt av diskussioner i storgrupper och mindre grupper. Övernattningen försiggick liksom vid skolaktivisternas tidigare liknande sammankomster i sovsäckar på något golv i skolan. En dyster samtidig nyhet var att Skolstyrelsen i Göteborg beslutat att Experimentgymnasiet i Göteborg skulle läggas ned.

Omslagsteckning: Donald Broady.

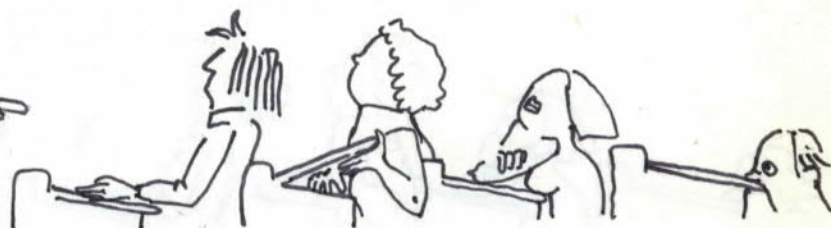
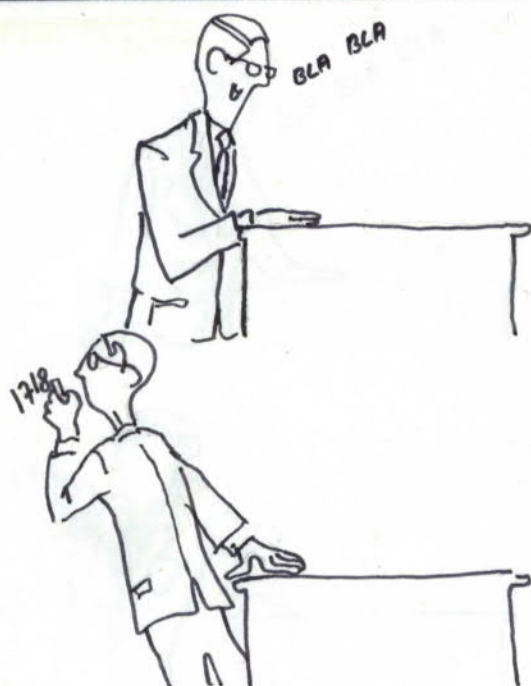
I det fysiska arkivet finns pappersoriginalet som utgjorde underlag för dupliceringen. Det är detta original som skannats, av D. Broady i augusti 2018, och gjorts tillgängligt i pdf-format.

sagt & gjort i skolan

NR 4

MAJ 1975

TEMA: ALTERNATIV PEDAGOGIK



och så vidare ...

-Eller finns det andra sätt ?

INNEHÅLL

Västerhaningese seminariet. Vad är föreningen Aktiv Skola ?	2
Till detta nummer av Sagt&gjort	3
Mikael Sundén: Om frigörelsepedagogik	5
Hohn Steinberg: Affektiv pedagogik	7
Christer Wallentin: Ett försök med icke-auktoritär undervisning i gymnasieskolan	9
Birgitta Karlsson: Drama på lågstadiet	11
Gert Z Nordström: Om polariserande metodik	13
Marianne Kärre: Drama i skolan (artikelserie i DN våren 69)	16
-"- : Pionjärer i skolan (artikelserie i DN våren 73)	20
Från B-skolor i Årjäng: Morits Sundbro	25
Margaretha Ewald, Inga Magnusson	27
Improvisera-diskutera-metoden	29
Ola Bryngelsson: Socioanalys -kort presentation av "improvisera-diskutera"-metoden	31
Lena Drews, Mia Högberg, Ingrid Uhlander: Att gå på Experimentgymnasiet i Göteborg	34
Ingrid Uhlander: Lägesrapport från Experimentgymnasiet	39
Vad är skolarkivet ?	41

VÄSTERHANINGE - SEMINARIET

Idén till ett seminarium kring Alternativ Pedagogik växte fram under vintern i de arbetsgrupper som sedan skulle bli Föreningen Aktiv Skola (FAS).

Ett drygt halvdussin personer tog på sig att undersöka de praktiska förutsättningarna för seminariet och tillsammans med andra i FAS bestämdes ramar för seminariet.

Genom stort tillmötesgående från rektor och andra anställda vid Ribbyskolan i Västerhaningen förlades seminariet dit. Det pågick från förmiddagen lördagen den 15 mars till nästa dags kväll, med övernattnings i skolan.

Smågrupper - storgrupper

För att deltagarna så mycket som möjligt själva skulle kunna bestämma innehållet i seminariet hade tyngdpunkten lagts på diskussioner i smågrupper om 7-8 personer. Då och då kastades nytt bränsle in i diskussionerna genom att några särskilt inbjudna inför hela seminariet förmedlade sina erfarenheter. Dessa storgruppsmöten gav också möjlighet att sammanfatta det som skett och på grundval av det besluta om seminariets fortsatta inriktning.

Heterogena grupper - intressegrupper

Förberedelsegruppen hade i förhand satt samman lördagens smågrupper. Dessa gjordes så heterogena som möjligt för att stimulera till öppna och förutsättningslösa diskussioner. På söndagen sattes smågrupperna samman stadiumvis för att med lördagens brett inriktade diskussioner i ryggen kunna gå in på för stadiet gemensamma problem och glädjeämnen. På söndagseftermiddagen slutligen bildades grupper kring några av de konkreta intressen som kommit upp under seminariet. Dessa grupper hade en uttalad ambition att fortsätta även efter seminariet

Så har också i stor utsträckning skett. Bland annat har tre studiecirklar kring Alternativ Pedagogik startats och en diskussionsgrupp om hur skolan kan göras bättre. Dessutom jobbar en grupp

med att samla in idéer och erfarenheter från klassrummen och på olika sätt sprida dessa. Gruppen diskuterar framtida samarbete med Skolarkivet. Ytterligare en grupp förbereder en lägervecka i sommar om Alternativ Pedagogik.

VAD ÄR FÖRENINGEN AKTIV SKOLA (FAS) ?

Bakgrunden till Föreningen Aktiv Skola är det ökade intresset bland skolarbetare och andra att själva aktivt ta sig för en positiv förändring av den svenska skolan. Detta intresse har kommit till uttryck i en rad arbetsgrupper och seminarier under de sista åren med främst skolfolk från stockholmstrakten. I samband med debatten om SIA, MUT och BU hösten -74 intensifierades detta gräsrotsarbete och behovet av en fastare organisation kändes större. Vid ett möte i Stockholm den 1 februari bildades Föreningen Aktiv Skola (FAS).

Föreningen arbetar bl a för en skola som utgår från elevernas erfarenheter och behov och där teori och praktik får mötas i fruktbärande växelverkan. Föreningen vill vidare utveckla solidaritet istället för konkurrens och utstötning och öka förmågan att tänka och arbeta kritiskt och självständigt.

Arbetet i Aktiv Skola inriktas bl a på att analysera och skapa opinion kring aktuella skolutredningar och på att undersöka, praktisera och sprida erfarenhet om olika former av pedagogik.

Närmare information om FAS kan fås på adressen:

Aktiv Skola
Missionsvägen 6-14
161 35 Bromma

Medlem blir man enklast genom att sätta in årsavgiften 30 kr på pg 29 53 27 - 1.

TILL DETTA NUMMER AV SAGT & GJORT

Veckoslutet 15-16 mars 1975 ordnade Föreningen aktiv skola ett seminarium om alternativ pedagogik i Ribbyskolan i Västerhaninge. Det här numret av Skolarkivets tidning Sagt & gjort har kommit till för att rädda en del av det som sades där undan glömskan.

Tyvärr innehåller tidningen ingenting från smågruppsdiskussionerna. Däremot har så gott som alla som pratade inför storgrupp bidragit med resuméer av sina inlägg eller med tidningsartiklar:

Lördagseftermiddagens storgrupps-sittning inleddes med att Mikael Sundén, som bl a jobbat som lärare på peddan i Stockholm, skissade motsättningen mellan å ena sidan fri pedagogik, å andra sidan frigörande pedagogik med klara sociala och politiska målsättningar. Den motsättningen kom idelågen till uttryck under resten av helgen.

Vi fick omedelbart ett exempel på det Mikael kallade fri pedagogik då John Steinberg, skolterapeut i Uppsala, presenterade den affektiva pedagogiken (dvs ung "känslopedagogik"). John tyckte att skolan är ensidigt intellektuellt inriktad men det kan motverkas med en rad nya tekniker för träning av kommu-

nikation, känslighet, samarbete, de fem sinnena, självuppfattning, inlevelse, koncentration osv osv.

Större delen av lördagseftermiddagen ägnades åt fyra stationer där lärare pratade om sina erfarenheter. Hans Nyström beskrev sitt arbete med Waldorf-pedagogik i en vanlig grundskola. Han har inte skrivit ned något bidrag eftersom Sagt & gjort nr 1 innehåller en intervju med honom. Inte heller Bengt Wahlund och Siv Asarnoj berättar i den här tidningen om sina försök med gruppsamtal och med att tillsammans ta hand om de allra flesta timmarna i samma högstadielklass. I gengäld har Bengt, Siv och Lasse Højjer skrivit en fin bok om sina erfarenheter, "På grund i skolan" (W&W 1975). Läs den! Vidare redogjorde gymnasieläraren Christer Wallentin för hur man kan lägga upp ett samhällskunskapsmoment. Christers försök illustrerar inte minst hur nödvändigt det är att ägna mycket lektionstid åt gemensam planering. Annars riskerar man att elevinflytandet över undervisningen bara blir skenbart. Slutligen berättade Ingrid Hansén och Birgitta Karlsson om hur de jobbar på lågstadiet, bl a om den stora nytta de haft av drama.

Söndagsmorgonen inleddes av rektorn vid Teckningslärarinstitutet, Gert Z

4
Nordström, som pratade om progressiv pedagogik, mest om den polariserande metodik som han själv och andra på teckningslärarinstitutet utvecklat. Vi fick ett åskådningsexempel på polariserande metodik när Chia Kullander, teckningslärare, med hjälp av ljusbilder visade sina elevers jobb med arbetsområdet könsroller.

Efter söndagens lunch lyssnade vi till Marianne Kärre. Hon har besökt många intressanta skolor i andra länder och hon har länge slagits för en vettigare skola här hemma. Det märktes att Marianne har perspektiv på det hon pratade om, att hennes intresse för alternativ pedagogik inte är lika nyväckt som hos de flesta av oss andra. Här i tidningen trycker vi upp Mariannes värdefulla artikelserier i DN om "pionjärer i skolan" (våren 1973) och "drama i skolan" (våren 1969)

- artiklarna är precis lika aktuella i dag som då de skrevs.

Marianne ansåg att freinet-skolor, Vaerebro skolan i Danmark samt Prior Weston skolan i England är de skolor som hunnit längst i pedagogisk utveckling och i att samverka med det omgivande lokalsamhället. Fina försök i den vägen görs i vissa svenska 8-skolor som Marianne farit runt och tittat på. Med särskild entusiasm berättade hon om några lärare i Årjäng. De har skrivit bidrag till den här tidningen (Morits, Margaretha och Inger).

-2-
Ingegerd Malmkvist, som rest upp till seminariet från Göteborg, fäste vår uppmärksamhet på Björn Magnérs arbete med ungdomar i Göteborg. Björns metod, socioanalys eller improvisera-diskutera-metoden, verkar spännande, särskilt eftersom den tycks låta arbetarklassens barn få verklig nytta av sådana metoder - här rollspel och improvisation - som annars, alla goda intentioner till trots, ofta i stort sett bara gör att de elever som redan fungerar väl blir ännu mer välfungerande. En

av Björn Magnérs medarbetare i Göteborg, Ola Bryngelsson, har sänt oss ett tidningsklipp samt en nyskriven presentation av metoden.

Tyvärr kom en viktig, aktuell fråga alldeles bort under seminariet, nämligen frågan om Experimentgymnasiet i Göteborg, som skolstyrelsen i stan beslutat lägga ned utan ordentlig utvärdering. En elev vid skolan, Ingrid Uhlander, hade sänt en lägesrapport till seminariet. Det är ju skrämmande att experimentgymnasiets verksamhet stryps, men nu tycks det vara för sent att kämpa för en förlängning. Däremot måste vi slåss för en rejäl utvärdering, så att vi kan tillgoda göra oss erfarenheterna när nästa försöksskola dras igång; det är nämligen troligt att skolmyndigheterna så småningom, eftersom alla skolreformer verkar förbli pappersreformer, kommer att tvingas tillåta praktiska experiment.

I dagens svenska samhälle finns en viktig motsättning som vi har att ta hänsyn till då vi studerar pedagogisk teori och praktik.

Motsättningen mellan:

- a. ökande krav på kontroll, styrning och förutsägbarhet av såväl tekniska som sociala processer
- b. större krav på flexibilitet och kreativitet för att möta och skapa utvecklingen.

Denna motsättning återspeglas i den mellan:

- a. auktoritär pedagogik, i sin moderna utformning undervisningsteknologi
- b. fri pedagogik, ex Neill och Summerhill, men i sin mest moderna tappning humanistisk och affektiv psykologi tillämpade i undervisning.

I sin tur innehåller dessa två synsätt två skilda människosyner:

- a. människan passiv, receptiv och utbytbar
- b. människan kreativ och unik.

Frigörelsepedagogiken (dialogpedagogik, dialektisk pedagogik) har vuxit fram som en kritik av båda dessa åskådningar. Här sätts den kritiskt medvetna människan upp som ett ideal att arbeta för. Människan ses som aktiv och social. Hon förändrar verkligheten i samverkan med andra.

Två motsättningar i undervisningsprocessen måste redas ut:

1. den mellan ledning och frihet. Här kan man verkligen se frigörelsepedagogiken som en dialektisk syntes av detta motsatspar. Läraren accepterar i denna sitt ansvar att ge eleverna av sina kunskaper. Dessa kunskaper jämte de eleverna bidrar med utgör en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för frihet. Friheten uppnås genom att både lärare och elever förhåller sig kritiska och ifrågasättande såväl till de givna kunskaperna som frå-

gan om de givna kunskaperna är tillräckliga för att beskriva verkligheten. Först med en sådan inställning kan man överskrida traditionen och skapa ny kunskap.

2. motsättningen mellan kunskap och terapi.

Den ena polen ser endast till undervisningsprocessens kognitiva sida. Både lärare och elever reduceras till kunskapsmaskiner. Innehållet i undervisningen är allt, formen intet. Den andra polen renodlar i stället synsättet att undervisningsprocessen skall ge eleverna självförtroende. Deras emotionella utveckling och påvisandet av det gruppdynamiska spelet i klassrummet blir huvudsida. Man frågar inte efter vad eleverna säger utan hur de säger det och varför de säger det. Man arbetar med en psykologisk referensram där en sociologisk vore lika intressant och givande. Lösningen är också här den dialektiska syntesen, som innebär att man i undervisningen tar hänsyn till båda aspekterna terapi och kunskap.

I nära anslutning till Freire vill jag slutligen ange några utmärkande drag i frigörelsepedagogiken:

1. Tvåvägskommunikation; undervisningsprocessen som ett möte, en dialog, mellan jämlika. Man kan inte längre tala om lärare och elev, om man har en sådan grundsyn, utan om människor som lär av varandra.
2. Problemcentrering - verkligheten framställs som problem eller utmaningar för de lärandes tankar och handlingar. Förmågan att ställa frågor och insikten att kunskapen inte är enkel och odelbar utan beroende av värderingar tränas här.
3. Motivation - undervisningen är

och upplevs vara i deras intresse som deltar i den. Avgörande här är att färdighets-
träning integreras med bearbetning av upplevelser och erfarenheter av verkligheten.

4. Konkretion - man utgår från det välbekanta, "elevernas" egen verklighet och strävar efter att integrera teori och praktik.
5. Kritiskt tänkande - att man i fråga sätter sina egna övertygelser och bilder av världen. Att man med verkligheten som korrektiv prövar de övertygelser andra presenterar.
6. Människosynen; människan ses som aktiv, skapande och social.

Mikael Sundén
(08-7104651)

Bakgrund

"Affektiv pedagogik" är en beteckning på skolförsök som syftar till att bättre uppnå skolans sociala och emotionella utvecklingsmål och som strävar efter förebyggande elevvård. Utgångspunkten är att dagens skola inte tar tillräcklig hänsyn till olika önskningar och känslor. I USA pågår försök med s k affective education eller humanistic education som är ett alternativ till den traditionella skolan genom att elevens egna mål, värderingar och upplevelser utnyttjas som en tillgång och resurs i undervisningen. Dessa försök med s k affektiv pedagogik är ett resultat av:

- 1) 60-talets missnöje med den traditionella skolan
- 2) utvecklingen av tusentals s k free eller alternative schools i USA och delvis i England
- 3) utveckling av nya praktiska övningar som främjar personlighetsutveckling som har växt fram i den humanistiska psykologiska skolan inom psykoterapi
- 4) experiment med undervisningen som visar att t ex frigörande pedagogik, öppna klassrum, konfluent undervisning fungerar väl och att den tar mer hänsyn till elevernas verklighet
- 5) försök som visar att även de offentliga skolorna går att förbättra med hjälp av idéer som främjar elevens s k affektiva utveckling.

Sätt att vara

I Sverige finns det ett stort intresse för sociala och emotionella utvecklingsmål, men det saknas idéer och metoder för att uppnå Lgr 69:s intentioner. De flesta försöksyftar till att förändra skolans organisation, t ex SIA och SSK. Den affektiva pedagogikens budskap är att förändringar måste komma inifrån, d v s att det avgörande i skolan inte är fråga om ekonomi, tekniska hjälp-

medel, betyg och examen, utan lärarens attityder till sig själv, skolan och barnen, lärarens sätt att kommunicera med barnen och den atmosfär av gemenskap, samarbete och uppmuntran som läraren försöker skapa.

Gruppsamtal

Gruppsamtal för skolpersonal används för att sätta igång diskussion om just hur vi är i skolan - våra attityder och sätt att vara i klassrummet. En samtalsgrupp är ett nödvändigt forum för ett utbyte av idéer, erfarenheter, upplevelser, synpunkter, fantasier o s v. En s k samtalsring med elever ger dem chans att uttrycka känslor, tankar, funderingar o s v som hjälper till att skapa bättre kontakt mellan lärare-elev och bättre samarbete och förståelse bland eleverna. Samtalsringen ger läraren en chans att se vad det är som är viktigt för eleverna så att hon/han bättre kan lägga upp undervisningen så att den överensstämmer med elevernas önskningar, frågor intressen och problem.

Konfluent undervisning

Affektiv pedagogik har som mål en s k konfluent undervisning där kognitiva-intellektuella mål och affektiva-emotionella mål blandas ihop och uppnås samtidigt. En film med ett känslorikt innehåll blir en diskussion inte bara om fakta utan också om upplevelser. Elevernas egna frågor bygger grunden till själv- och gruppstudier. Gruppdynamiska övningar integreras i undervisningen för att främja självkännedom samtidigt med fakta-kunskapsinhämtandet.

Tre mål

Affektiv pedagogik har tre stora målsättningar: att öka elevens medvetenhet (om sinnen, kroppen, fantasin, känslan, intellektet etc); att öka elevens självkänsla (att utveckla ansvar, självständighet, identitet, självförtroen-

de); att öka elevens kommunikationsförmåga (samarbete, gruppansvar, skapande, uttrycksförmåga). Med hjälp av bättre relationer. samtal i grupp och en konfluent undervisning kan den affektiva pedagogikens förebyggande och utvecklande mål bättre uppnås i dagens skola.

Referenser

Brown, George. Human Teaching for Human Learning: An Introduction to Confluent Education. NY: Viking 1971.

Gordon, Thomas. Teacher Effectiveness Training. NY: Wyden 1974.

Raths, Harmin & Simon. Values and Teaching. Columbus, Ohio: Merrill 1966.

Rogers, Carl. Freedom to learn. Columbus, Ohio: Merrill 1969.

Steinberg, John. Gruppsamtal - affektiv utveckling i skolan. Sthlm: LiberLäromedel, Utbildningsförlaget 1975.

Steinberg, John. Samtalsringen/ Vem är jag? Lärarhandledning och elevmaterial. Publ hösten 1975 av LiberLäromedel.

Weinstein & Fantini. Towards Humanistic Education. NY: Praeger 1970.

John Steinberg
Grågåsvägen 13
75251 Uppsala
Tel 018-320129

ETT FÖRSÖK MED ICKE-AUKTORITÄR UNDERVISNING I GYMNASIESKOLAN

9

Ämnet

På 3-årig ekonomisk linje läser eleverna rättskunskap under två veckotimmar i tredje årskursen. Ämnet är koncentrerat till vårterminen med fyra lektioner per vecka. Jag har två dubbeltimmar tisdag morgon och onsdag morgon.

Det finns tre olika läroböcker i ämnet. Alla är upplagda på samma sätt med massor av fakta om ett stort antal lagar. Vanligen läggs undervisningen upp direkt efter böckerna och det blir en vansinnig korvstoppning.

Elevernas intresse

I andra ämnen som jag undervisar i har jag under några år prövat att bitvis göra försök med en undervisning där eleverna fått bestämma uppläggningsen. Inför vårens undervisning i rättskunskap bestämde jag mig för att elevernas intressen skulle få styra hela kursen.

Under de första lektionerna i klassen berättade jag för eleverna om min syn på den traditionella undervisningen i rättskunskap och försökte intressera dem för att lägga upp undervisningen kring ett mindre antal arbetsområden.

Eleverna var med på noterna och ville gärna pröva en ny uppläggning. Jag skaffade Dagens nyheter, Arbetet, Aftonbladet och Expressen för tiden september-januari och lät eleverna jobba i grupper med att klippa ut exempel på juridiska konflikter. Under fyra lektioner växte klipphögnarna snabbt. Eleverna var entusiastiska och flera sa: "Tänk att det finns så mycket som handlar om juridik!"

Val av teman

När grupperna var klara med sina tidningar la respektive grupp upp klippen på bänkar som vi ställt runt hela klassrummet. Alla elever fick gå runt under en halvtimme och bilda sig en första intryck av vilka juridiska konflikter som fanns med. Därefter hade vi en gemensam diskussion

om hur detta väldiga material skulle kunna systematiseras. Vi fastnade för en indelning efter de olika roller som en människa har: medborgare, konsument, hyresgäst, familjemedlem, företagare, patient, trafikant, anställd, åtalad - dömd - fängslad osv.

För varje roll (det blev 12 stycken) satte vi upp ett blädderblockpapper på väggen. Den följande timmen blev livlig. Eleverna fördelade sina klipp på resp "roll". Det blev mycket springande hit och dit och många frågor om var ett visst klipp skulle höra hemma.

Slutresultatet var en samling klipp till varje "roll" och exempel på juridiska konflikter i samband med den. Detta fick sitta uppe under några veckor och eleverna hade många tillfällen att titta på dem och fantisera om tänkbara undersökningar / intressanta frågor osv.

Med utgångspunkt från klippen bestämde klassen vilka teman som skulle behandlas under kursen. Det blev "Anställd", "Familjemedlem" och ett sista arbetsområde där eleverna får bilda grupper efter vilken roll de är mest intresserade av att studera. Innan denna prioritering var klar behövdes omfattande diskussioner i klassen.

Värdering av inledningen

Inledningen innebar att eleverna fick bestämma kursuppläggningsen. Utgångspunkten var vilka situationer eleverna skulle hamna i och vilka kunskaper i juridik som då kan bli aktuella.

Sammanlagt tog inledningen åtta lektioner. Det var mycket aktiva lektioner. Eleverna jobbade intensivt och ibland blev det rätt hårda diskussioner om hur manskulle välja.

Det första arbetsområdet

Jag ska berätta litet om hur eleverna arbetade med det första området, som var "Anställd". Jag delade in eleverna i sex grupper med hjälp av en kortlek (för att få slumpmässigt samman-satta grupper). Det blev fyra elever i varje grupp utom i "redaktionsgruppen" som hade sex medlemmar.

Under ett par lektioner fick eleverna skriva ned frågor som de tyckte

de skulle vilja ha svar på i anslutning till temat "Anställd". Det visade sig att flera elever var hämmade och sa ungefär: Det är klart det vore intressant att prata med någon som varit med i en vild strejk men det går väl inte att få tag på någon och inte vill väl dom prata med oss.

Jag fick tjata på eleverna att strunta i att vara "realistiska" och att verkligen skriva ned alla frågor de tuckte var intressanta. När grupperna var klara samlade jag alla frågor på en stencil - det var över 100 frågor !

Undersökningarna planeras

Vi bearbetade tillsammans fråge-listan. Följande undersökningsområden utkristalliserade sig:

- o Får man vara med och bestämma på jobbet?
- o Företagens syn på lagarna om ökat anställningsskydd.
- o Paragraf 32-utredningen.
- o Arbetsdomstolen.
- o En vild strejk.
- o Finns det skillnad mellan män och kvinnor i lagarna för arbetslivet?

Varje område togs om hand av en grupp. Jag har tidigare nämnt "redaktionsgruppen". Den hade den sista uppgiften ovan och skulle dessutom hålla i redigerinegn av den tidning som vi planerade. Gruppen utarbetade direktiv för övriga grupper om hur de skulle skriva sina manus, ungefärlig omfattning osv.

Koncentrationsdagar löser schema-problemen

För att studierna ska bli meningsfulla är det nödvändigt att eleverna kommer ut och får prata med folk, besöka företag och myndigheter osv. För varje arbetsområde har jag lagt in en koncentrationsdag. Eleverna koncentrerar sina fältstudier till denna dag.

För arbetsområdet "Anställd" använde eleverna cirka tio lektioner till planering och förberedelser före koncentrationsdagen. Under koncentrationsdagen besökte eleverna bl a Sveriges radio, AGA, Arbetarrörelsens arkiv, Mac Donalds, Arbetsgivareföreningen och stadsbiblioteket.

Betydelseproduktion

I studier av det här slaget tycker jag det är viktigt att eleverna sammanställer sina erfarenheter i någon form. Mycket kan tänkas: affischer, diaserier, spelscener, föredrag osv. I det här fallet bestämde vi oss för att göra en tidning som vi kunde dela ut till alla elever i avgångsklasserna på skolan. Det blev en tidning på tjugo sidor. De flesta grupper la upp sitt avsnitt med en faktaruta plus sammanfattning av ett "fall" (t ex en vild strejk). Många hade också med lästips.

Utvärdering

Under sportlovet tänkte jag igenom varje grupps arbete och skrev entvåsidigt "brev" till respektive grupp. Jag sammanfattade mina synpunkter under rubrikerna:

- o Samarbete
- o Arbetsmoral
- o Planering
- o Kontakt med utomstående
- o Kritiskt betraktelsesätt
- o Presentation av resultatet

Grupperna fick diskutera mina omdömen under två lektioner och skriva ett svar. Jag gick runt till grupperna och läste igenom deras svar. Vi diskuterade de punkter där vi hade delade meningar. Det fanns exempel både på att grupper tillbakavisade min kritik och att grupper tyckte att mitt beröm var överdrivet!

Efter nästa arbetsområde tänker jag göra tvärtom så att grupperna först får skriva ett "brev" till mej om hur de själva bedömer sitt arbete

Lyckat försök

Vid diskussion i klassen efter arbetsområdet var de flesta av eleverna mycket positiva till arbetssättet. Alla ville genast fortsätta med nästa område. Självt tycker jag att försöket hittills gått bra. Ett fåtal praktiska problem har uppstått som jag efter hand kunnat lösa utan vidare. För mej har det varit spännande att följa gruppernas arbete (Jag kan inte så mycket om just de här sakerna och har lärt mej mycket nytt)

Ring gärna mej om du vill veta mer om det här: Christer Wallentin

08 / 756 41 32

DRAMA PÅ LÅGSTADIET

11

JAG GJORDE OCH GÖR SÅ HÄR

Under de första veckorna på lågstadiet tas områden i Oä. upp som tex. Känna varandra, vi är lika men ändå olika. Acceptera sig själv och andra. Hänsyn och vänlighet. Ny miljö, nya kamrater, leva och arbeta tillsammans, skolans lokaler, de som hjälper oss, regler är till för trivsel, samverkan och ordning.

Jag har förstått från tidigare klasser att de ovannämnda rubrikerna kan man inte tala med eleverna om. För det handlar ju om attityder, känslor osv.

Hur uppnås då detta?

Jag frågade mig själv. Vad är en människa? Vi är alla födda med fem sinnen (normalt). Vi måste öva dessa. Arbetet med sinnena försiggår på en omedveten nivå, läraren vet skälet. Detta leder till ind. framsteg.

Jag började jobba med "Drama" som jag översätter med, Att öva sig att leva. Att utveckla människor.

Jag hade gått en del kurser i Dramatik och förstod nu vikten utav att jag tränade mig själv att leva. Boken; Utveckling genom drama, Brian Way, hjälper mig mycket.

Koncentrationsförmågan är mest viktig att öva och funktionen finns redan hos varje barn. Att bygga upp koncentrationsförmågan blir ett lönande sätt att komma över blyghet, självupptagenhet och hämningar. (Utgå ifrån att träna hörsel, syn, känsel, lukt och smak) Vile få bort självupptagenheten som är en plåga, brist på självförtroende, rädsla att misslyckas, jämförelse med andra och andras förväntningar. Detta härstammar från attityder och krav både från hem, skola och samhälle. Barnen måste få en chans att utvecklas som individer. Sedan fortsätter de framåt och då har de en insikt i att det finns andra människor, fam., lekkamrater. = MÄNSKLIGHET

Vi sitter alla i en ring. Alla skall se varandra i ansiktet. Jag tog bort skrymmande möbler som tex. katedern. Vi befinner oss i ett rum som är vårt

och som inte har någon fram och bakända. Man behöver inte sitta på samma plats varje dag ty man äger inte bänken. När vi börjar vår dag (eller lektioner) väljer barnen själva vad de vill jobba med. De inväntar inte mig och väntar sig att bli programmerade om vad de skall göra. Något som är svårt är att kunna sluta upp med att tränga sig på dem (med uppgifter eller sin ängslan att de inte skall klara av sig själva).

Jag försöker reagera spontant för det som händer i klassrummet. Tar vara på deras ideer och intressen. Oftast blir det spontana inledningar till Oä-området på detta vis. Likadant blir det tex. i Matematik. Barnet reagerar själv när det kan ett moment i Ma, de talar då om för mig "Nu vill jag lära mig något nytt" eller "nu vill jag gå vidare". Jag har slopat Ma-böckerna vid genomgång av nya moment. Erfarenhet från tidigare klasser visade att Ma-böcker skapar stress och tävlan. Låter barnen gå fram i sin egen inlärningstakt. Alla barnen får möta matte genom laborativt material. De måste uppleva talen med händerna innan de får penna och bok. Inläringen sker oftast i grupp (5 - 8 st). Klassen gör naturligtvis också gemensamma uppgifter.

Vi jobbar med improvisationer, gör collage, (En gång var klassrummet en cirkusarena i flera månader.) eller musikcollage. Vi dansar också mycket tillsammans för att träna vår känslighet som ju är grunden för mänsklig och social medvetenhet och den ökas inte om vi vuxna envisas med facit för uppförandet mot andra. Känslighet måste få växa genom praktiska möjligheter. När vi dansar övar vi oss också att vara med pojke och flicka (ej krav men man får bort det där med tjejbacill osv.). Vi övar också rörelser och det underbara är att det finns inte en rörelse (som i popvärlden) utan oändligt många. Vi rör oss som vi vill, inte som andra vill att vi bör röra oss. Vi kallar övningarna för "Rörelse till musik" (8-10 olika övningar).

Viktigt var ju (är) kontakten med föräldrarna. Därför träffades vi ganska snart (ht Åk I) barn och föräldrar i gymnastiksalen och hade där lekar och övningar tillsammans. Försöker att alltid ha barnen med om det inte är ren information, då barnen inte behöver vara med.

Vi försöker ha ett fritt klassrum där individerna skapar en miljö som de kan finna sig själva i och det finns inga enkla regler hur man skall gå tillväga. Till läraren: lär dig uppfatta eleverna som mänskliga varselser och inte som elever.

Författaren Herbert R. Kohl säger; "Att rapportera är att kämpa för att överleva. Om ni är intresserad och låter andra veta att ni är intresserad, kan det hända att ni överlever. Det finns inga garantier."

Detta var en kort rapport från Västerhaningeseminariet. Om ni undrar över något så ring mig.

Birgitta Karlsson 08 / 432346

OM POLARISERANDE METODIK

Gert Z Nordström föreläste om progressiv pedagogik. Han tog bl a upp teorier från Paulo Freire och dennes problemformulerande pedagogik och Erling Lars Dale som utvecklat nya idéer med utgångspunkt från begreppen praxis och ökad förståelsehorisont. Huvudsakligen uppehöll sig Gert Z Nordström emellertid vid ett tredje alternativ - den polariserande metodiken - som han tillsammans med Christer Romilson utformat vid Teckningslärarinstitutet i slutet av 60-talet och början av 70-talet.

Det som är gemensamt för de progressiva riktningarna inom pedagogiken under 70-talet är val och formulering av ämnesområdet (projektet eller temat). Läraren ska inte själv uppfatta sig som det enda subjektet i undervisningen och där eleverna är objektet som skall tillföras kunskaper och färdigheter. Lärare och elever bör tillsammans utgöra subjektet. Problemet (projektet, temat) är objektet som gruppen gemensamt bearbetar.

Den progressiva pedagogiken vänder således på hela frågan om kunskapsinhämtandet. Eleverna får ta upp frågor som i första hand rör dem själva. De får fördjupa sig inom områden som de finner viktiga och de får möjlighet att sätta sig själva i relation till det tema de beslutat sig för att ta upp. Väsentligt är också att de får sätta formulerade projekt i relation till samhället i stort. Andra viktiga faktorer i den nya progressiva pedagogiken är den positiva synen på motsättningar inom ting i grupper och projekt, att kommunikationsfärdigheter får utvecklas och att nya kunskaper får leda till handlingar som kan förändra och förbättra situationen för eleverna. Det som speci-

ellt kännetecknar den polariserande metodiken är också betoningen av elevernas skapande produktion och utökad praktik.

Den text som följer nedan är hämtad ur boken Kunskap-insikt-fri-görelse (W&W), Levin, Lind m fl. Förutom den polariserande metodiken tar den upp artiklar som belyser Freires och Dales teorier. Andra böcker som beskriver den polariserande metodiken är Bilden, skolan och samhället av Gert Z Nordström och Christer Romilson (Tribunserien) och Kreativitet och medvetenhet - den polariserande pedagogikens grunder av Gert Z Nordström (Gidlunds).

Av Freire finns två böcker på svenska: Pedagogik för förtryckta och Kulturell kamp för frihet (båda Gummessons). Av Erling Lars Dale finns Pedagogisk kritik - inledningen till dialektisk pedagogik (Cavefors) och Pedagogik och samhällsförändring (W&W).

Gert Z Nordström nås på:
Teckningslärarinstitutet
Box 27 117 Sthlm 27

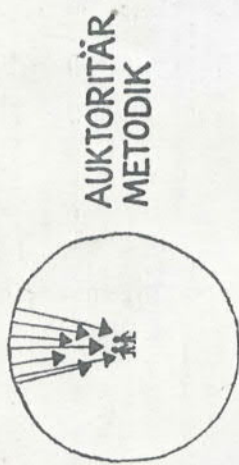
Den polariserande metodikens modell

Dagens svenska skola saknar alternativ till de auktoritära eller fria undervisningsmetoderna. De uppfattas visserligen i regel som alltför extrema, men detta har endast lett till att olika blandformer med varierande inslag av auktoritära och fria former växt fram.

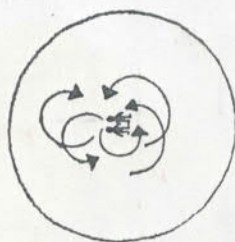
Bl.a. har avskaffandet av parallellskolesystemet, dvs. att jämnåriga elever gick i olika typer av skolor inom den allmänna skolpliktens ram, och ersättandet med grundskolan bidragit till detta. Ett sammanhållet högstadium har tvingat fram metodernas ofrånkomliga inbördes beroende. Vissa elever jagas av betygshets och en framtida karriär till auktoritära former — utkonkurrerade elever tillåts arbeta under friare metoder. Det är för övrigt i det sammanhanget övningsämnena fått sin hjälpgummeroll och fungerat som den fria metodens yttersta utposter. Detsamma kan också sägas om vissa tillvalsämnen som konst och teknik vilka har fått fånga upp de mest teoretiskt ovilliga eller svårangepassade.

Det är som alternativ till den auktoritära och fria metoden samt alla möjliga kompromisser och blandformer av dessa som vi vill ställa en tredje metod — den polariserande. Den bygger på fyra grundkomponenter:

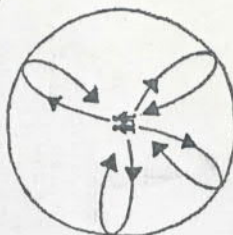
1. Den vill utvinna kunskap genom att dra fram de motsättningar som finns inom tingen.
2. Den vill ersätta en mekanisk eller behavioristisk inlärningsmetod med en dialektisk och dynamisk pedagogik, dvs. det robotmässiga inhämtandet av vissa bestämda kunskaper förkastas och ersätts med metoder som prioriterar en medveten och kritiskt tänkande individ.
3. Den vill förena teori med praktik därför att teorin måste härledas ur praktiken och tjäna praktiken.
4. Den kräver en kreativ betydelseproduktion som utgår från kunskaper som vunnits i teori och praktik. Dvs. framställning av idéer och känslor eller redovisande av arbetsområden och andra uppgifter bör inte endast utmynna i kortfattade referat. Eleverna skall producera egna bilder, texter, utställningar, teaterföreställningar, konserter, tidningar osv. De skall inte bara skaffa sig kunskaper genom analys av motsättningar och genom praktik i den sociala verkligheten. De skall också producera sina kunskaper genom olika kommunikationsformer för att på så sätt kunna påverka och förändra sin verklighet.



AUKTORITÄR
METODIK



"FRI"
METODIK



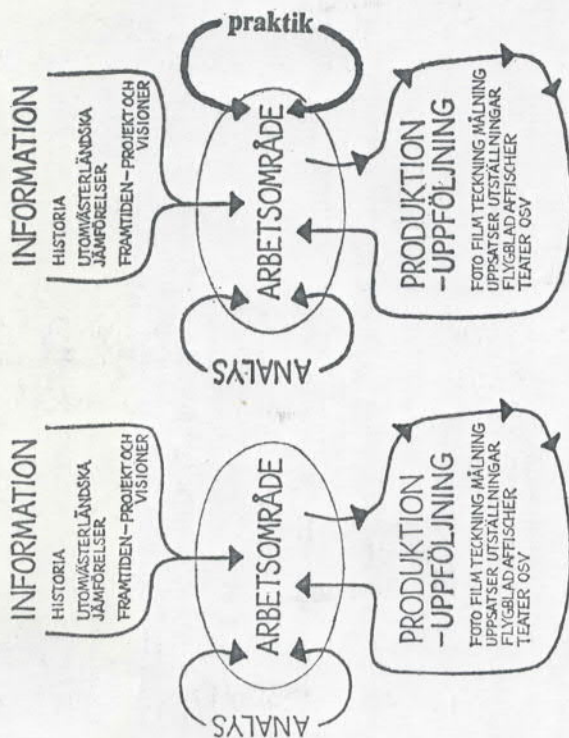
POLARISERANDE
METODIK

De pedagogiska metoderna. (De tre cirkarna skall uppfattas som sfärer sedda i genomskärning.)

Den auktoritära metoden upplättade bara en pol i sfären. Utifrån den "rätta" läran undervisade man eleverna. Sanningen var okomplicerad.

Den "fria" metoden förstod att auktoritär undervisning var fel och började söka i andra riktningar. Man reagerade mot den äldre formen men hade ingenting konstruktivt att sätta i stället. Till de många idealistiska honnörorden hörde bl.a. upptäcka, uppleva och individualisera. Dagens svenska skola tillämpar i huvudsak en blandning av auktoritär och "fri" metodik.

Den polariserande metoden sätter människans medvetenhet som det främsta och förnämsta målet i all undervisning. För att nå dit måste ämnesstoff och pedagogiska problemställningar polariseras. Hela sanningen måste bearbetas. Motsättningarna måste analyseras. Grundvärderingarna får inte utelämnas och teori och praktik måste förutsättningslöst integreras. Det senare omöjliggör uppdelning i teori- och övningsämnen. Läraren arbetar i lag tillsammans med eleverna.



I boken "Bild, skolan och samhället" presenterades en modell för den polariserande metoden (den till vänster) bestående av tre huvuddelar, nämligen analys, information och produktion med uppföljning. I denna framställning presenteras en variant på denna modell med fyra huvuddelar. Praktik tillkommer som en särskild komponent. (Modellen till höger.) I den förstnämnda ingick denna del integrerat i de tre övriga med speciell betoning på produktion med uppföljning.

Anledningen till denna förskjutning beror på insikten av praktikens stora betydelse för att angripa vissa arbetsområden. Man bör dock betona en realistisk inställning till praktiken då den kan vara svår att genomföra under nuvarande svenska förhållanden där skolorna ofta är påtagligt isolerade från samhällets producerande arbete och övriga liv. Olika arbetsuppgifter kräver heller inte alltid samma angreppspunkter.

En annan sak kan också påpekas. Det gäller informationsdelens underrubrik: utomvärldsländska jämförelser, således polarisering i rummet. Dessa kan naturligtvis i vissa fall vara minst lika värdefulla om de görs inom en snävtare sektor.

Räkna, skriva lärs på lek i engelsk småbarnsskola

(DN 21.4.69)

Vad nu — ska barn få sitta med en strumpa på huvudet i SKOLAN och leka pilot medan de lär sig skriva/läsa?

Kanske går det lättare så?

I den här skolan får de. Den använder "drama" = lek i all inläring. Klarar med den pedagogiken även nya immigranternas problem.

Den skolan — en barnmogen skola där man inte talar om skolmogna barn — ligger inte i Sverige. Här har vi bara börjat tala om och försiktigt planera för samarbete för- och lågstadieskola. I England går redan femåringarna obligatoriskt i "infant school", småbarnsskola.

I många börjar småbarnen bums utsättas för kunskapspropaganda med trista, stränga inmatningsmetoder. Det brokiga engelska skolsystemet ger rektorer stor frihet att lägga upp sin pedagogik.

Lärdom leks in

I andra, som i denna förstad till London, typ Vällingby, leker barnen in allt. I princip är det vad som på högre stadier i engelsk skola nu ibland benämns "drama". Men på det här stadiet råder ännu inga definitionsbesvär, inget bry om detta är ett "ämne" eller en "metod". I en bra sköte och ledd småbarnsskola (= bra svensk förskola) pågår drama jämt. Rektor Audrey Harris, en generös, gråhårig person sammanfattar:

— Här tror vi inte på ämnen längre. Vi tror inte på "drama" heller. Allt verkligt inlärande är lek. Och drama är lek, spel. ("Play" betyder båda delarna.)

Hon finns med överallt hela dagen i den gamla takhöga, skraliga skolan från sekelskiftet. Lyssnar, tittar, pratar med barnen, hjälper till:

— Annars får jag svårare att övertyga lärarna som rektor. De kan säga: "Det kan hon tycka som inte behöver undervisa själv."

I sjutton år har hon hållit på att utarbeta sin undervisningsmetod. (— Nu lyssnar föräldrarna sedan jag fått gråa hår. Och nu är de yngre än jag...)

Det väsentliga lärde hon redan i utbildningen på 1940-talet: att respektera individens särart. Hennes filosofi i dag i fickformat:

— Undervisning är som jag ser det att lätta på spänningar. Det är en fråga om mänskliga relationer.

Det är viktigt att veta var barnet står känslomässigt, hur mycket man vågar lära det.

Ju mer vi låter barnen leka desto lättare är det att få dem att läsa.

Talar mycket

Börjar man med begåvningsuppdelning, känner barnen det. De svagare känner att de misslyckas.

Begåvningsuppdelning i olika klasser (A, B, C, D) (= streaming) tillämpas i många engelska skolor, i en del redan från 7-8-årsåldern eller undantagsvis tidigare.

får självförtroendet undergrävt i stället för tvärtom, redan i starten.

Det är viktigt att låta barnen tala mycket. Det hjälper dem att lära sig tänka. (Vi säger exempelvis inte "vad föreställer din teckning?" Vi säger: "Berätta om den!")

Barnen samtalar påfallande mycket, mer än i vanliga engelska småbarnsskolor. (Definitivt mer än i vanliga svenska småskolor. En färsk undersökning avslöjar att i den talar lärarinnan själv 80 — åttio — procent av tiden.)

Barnen skriker inte. Och de lyssnar på varandra. De slåss sällan, trots att de är fyrtio i varje rum. 40 — fyrtio — småbarn med en lärare... Engelska skolor är överfyllda. Men mrs Harris är också övertygad om att ett socialt-kollektivt liv utvecklar barnen.

— Men fyrtio... Blir ni inte trötta?

— Jo, men jag föredrar vara trött på kvällen, lycklig på dagen, säger den lilla nya lärarinnan, hon som drömde i college om en sådan här skola att arbeta i.

— Jo, vi är trötta när terminen slutar, instämmer mrs Harris. Men mindre än 25 (tjugufem) kan man inte ha i gruppen. Barnen stimulerar varandra så. Särskilt om de är i litet olika åldrar.

Hela skolan är dukad för lek. Barn mellan 3 och 8 år slussar varligt in på intellektuella övningar, varefter lärarna finner dem mogna för dem. Nykommen, nöjd ung lärare säger:

— När jag gick på seminariet kände jag på mig att det måste finnas en sådan här skola. Någonstans...

Ingen kateder

Barn i alla hörn i skolan. 260 barn, uppdelade på sju lärare (inklusive rektor) i sex stora, gammalmodiga salar med blanklackad parkett. Ingenstans i skolan finns en lärarkateder, inte i skrivsalen heller. Lärarna går runt och slår sig ner vid barn som ser ut att behöva hjälp, stimulans.

Miljön är myllrande, generös, inget för vänner av finestetisk ordning. Öppna hyllor med stora, slarvigt uppställda pappkartonger, fullproppade med pyngel. Sandlåda, vattenbaljor, avdankade vuxenmöbler, lekmaterial i en sallig röra på golvet. Det finns just inga färdiga leksaker eller lek-möbler. Barnen använder sin egen fantasi. Ingen river ned vad kamraterna håller på att konstruera. Mycket byggmaterial i olika former finns. Många böcker, också om andra länder.

Barnen leker intensivt i smågrupper. Några bygger stora, brokiga, glittrande fantasidjur och farkoster av gamla kartonger hemifrån, av pärlor, spets, tygbitar, klister.

Deras föräldrar har vant sig att inte slänga ett emballage, inte en trasig grej utan att först fråga sig: "Kan det användas i skolan?"

Den har ett intensivt samarbete med föräldrarna. Inte minst med immigranternas föräldrar. Londonför-

staden har nyligen fått ett stort tillflöde immigranter. Skolan har på arton månader utökats med 27 procent immigranternas. Rektor tror att hennes pedagogik, lärarnas positiva attityd skall motverka framtida motsättningar och rasproblem. Hon försöker medvetet utnyttja det fina, stimulerande tillskott från andra miljöer, andra kulturer som de inflyttade barnen för med sig.

Rörlig skolstart

Blir barnen trötta?

Barn som blir trötta behöver inte gå hela dagen i skolan. De minsta går bara ett par timmar. Alla barn börjar inte samtidigt vid skolårets början, utan slussas in några i taget så att barn/lärare hinner lära känna varandra, en grupp kärna formas. Aldersindelningen är inte strikt, barn kan leta lekar och kamrater för sin mognadsnivå.

Schemat för de äldre barnen växlar mellan spontan och målriktad lek. 9.20 börjar de och använder morgonen att leka av sig eventuell rädsla för skolan. 12.30 går en del hem för dagen, en del för lunch. De flesta åter i skolan, mammor hjälper till med maten mot betalning. (De flesta av barnens mammor är yrkesarbetande. Barn passas av grannar, släktingar tills det är skoldags.) Klockan 14 börjar räkne- och skrivövningar, skolan slutar 16.

Fel rättas inte

Matematiken är den nya sorten. Barnen börjar med hela tal, löser upp dem i beståndsdelar. Rektor:

— Kreativ matematik har de redan förberett i leken. När man är ensam, räknar man med ental. Är man social, räknar man i mängd. De har upptäckt i leken: "jag är viktig", men också kommit fram till att "Andra är också viktiga". Först efter det kan man börja lära dem metodiskt, få dem att analysera.

Barnen lär sig skriva, innan de lär att läsa. De börjar med hela

forts.

15

ord. Lärarinnan skriver först på teckningar, vad barnen berättar om dem. Sedan får barnen försöka själva med ord de lärt känna igen, målar och ritat som utfyllnad. Felstavning rättas inte. Det viktigaste är att bygga upp självförtroendet i starten. Negativ kritik kan lätt pricka ömtålig självkänsla. Barnen hittar själva på berättelserna i sin första "för-läsebok". "Dramatiserar" egna erfarenheter, kunde det också kallas. En skriver:

— "Det var en gång en älv-drottning som längtade efter en egen beby för alla andra familjer hade en..." En annan:

"I ett högt torn levde en liden prinsessa hon älskade en vaker prins, men han gick till sjökan..."

Skarpt i starten

I stora hallen, där barn målar, har ljud-, rytm- och rörelseövningar på morgonen, hänger dagens skörd av teckningar, byts i morgon. De nya barnen ritat så här i början på tredje terminen efter påsk vilda, skarpa streck:

— Kanske som en slags frigörelseprocess från mamman och hemmet, förmodar rektorn. Hon aktar sig tolka in för mycket i teckningarna. Men det är påtagligt att nya, osäkra barn eller barn från spända hemmiljöer ritat de här skarpa linjerna, uppåt, gärna tar farliga balansmotiv. Strecken lugnar sig efter några veckor, blir mjukare. Men en del barn går igenom den processen varje dag, kommer spända, retade på morgonen, behöver timmar att leka av sig.

På väggen sitter en teckning av en liten flicka vars mor är svårt cancersjuk. Hon har bett lärarinnan skriva på den: — Alla blom-mor är döda. Barnen är döda.

Huset utan väg

En annan har kommit över sina hemproblem och kontaktsvårighe-

terna med kamraterna. En svit teckningar berättar om det. Först ett tillbommat hus utan väg, utan rök i skorstenen, utan ansikten i fönstren. Gräddvis tillkommer en figur i ett av dem, en väg, gardiner, blomkrukor. Figuren har växt, huset fått en väg. På sista teckningen finns en bro med folk och bilar. Det myllrar av blom-mor, träd och folk.

— Då hade hon börjat leka med de andra. Och då visste vi, att vi också vågade börja låta henne vara med på skriv- och räkneövningarna, säger mrs Harris.

Nästa gång handlar det om en öppet planerad skola med stor-klass för 7—11-åringar, där dramat/leken också blivit metod och förändrat hela skolan.

MARIANNE KARRE

P.S. Mrs Harris vill inte gärna ha adressen till skolan utlämnad. Den får redan en ström av studiebesök från hela världen, och de måste silas genom det engelska undervisningsdepartementet.

Känsloloknut löses på lektion

Ordfattiga försöker analysera

— Vad menar ni med "drama" i skolan? frågade vi dem vi mötte av de många lärare som håller på med det i Londontrakten. Svaren var många — klara eller dunkla, korta eller långa. Några finns med här.

— Tala inte om drama, stönade några. — Det är så fruktansvärt missbrukat. Vi avskyr ordet.

Ett par av dem använde det bara, utan rubrik, för konfliktlösningsspel i skolan: med ljud, med rörelse, med improvisation, med eller utan ord till.

— När jag säger att jag undervisar i rörelse, säger folk: "Åh, fjärlar... gräs som gror och sånt..."

Men Wendi Dymott, ambulerande lärare i rörelse, movement, i skolorna i Londonförstaden Ilford ligger inte för fjärlar. Hon försöker främst få smågrabbar och tonårsflickor att via kroppen uttrycka egna och andras känslor och problem:

— Det viktiga är att de försöker förstå att folk är olika och reagerar olika. Att de måste bekämpa sig själva, sina egna reaktioner och impulser.

Hennes manlige kollega, Don Handy, tvärs över London provar med improvisationer, med eller utan ord, för högstadiel elever från ordtorftiga, känsloloknuta hem. Han vill också få dem att kommunicera och analysera, "korta ner avtändat mellan människor här i England".

Men vad vill, vart syftar för eleverna deras kollega, dramalärarinnan i dans i en flickskola, när hon sätter på en Griegskiva och kommanderar flickorna i tafatta förtonår:

— Jag vill att ni ska vara vågor på havet... Ge er hän... Släpp loss... Vad säger er musiken, lyssna... Och så sveper hon själv ut över lokalen med sin välmatade lekamen.

Flickorna drar sig generat undan mot skummare hörn. Musiken tycks inte säga dem detsamma. De gör tafatta, klumpiga försök att svinga med. De rodnar och fnissar mot oss besökare.

Uppsatsämne i rörelse

Wendi Dymott i Ilford använder inte orden "jag vill" under lektionerna vi såg i Fairlopes flickläroverk. Hon verkar bry sig lika mycket om elevernas som om egna förslag ("dom kan mycket bättre än jag, dom har fullt med idéer"). Hon svallar inte med. Använder inte grammofofonen överdrivet mycket. Hon är utbildad i Rudolf Laban-skolan, har fortsatt att läsa pedagogik:

— För mycket musik förstör. Det är inte bara att sätta på en skiva och se vad som händer. Rörelsen ska komma först. Den ska vara motiverad, säger hon.

Det är en pedagogiskt avancerad flickskola med mest intresserade medelklassföräldrar. Mycket modern konst, poesi, drama på schemat. Högklassiga Shakespeareinspelningar på skiva i skolbiblioteket. Men själva spelar eleverna aldrig upp för uppvisningar. Skolan vill försöka vara samhällstillvänd, skickar ut flickorna att göra intervjuer på stan för att lära sig våga tala med folk och få stoff till diskussioner. De kommer med sina hemuppsatssämen "kvinnor", "fattigdom", "krig och fred" till Wendi Dymott och säger:

— Får vi jobba med det här den här veckan?

Hon låter dem prova. Hela tiden sticker hon emellan med frågor:

— Varför gör ni så? Reagerar en döv så? Skulle en vuxen bete sig så? Tänk efter...

Tänker själv

De tänker sammanbitet. De låter sig inte störas av fotografen, tittar knappt åt besökarna. De är fullt upptagna med att prova temat "fruktan och makt". Efteråt får de göra egna två-tre-minutersimprovisationer. De mest skärpta föreslår ofta abstrakta teman, verkar ha behov av att konkretisera dem.

— Drama har över huvud begett en pedagogisk hjärntvätt för oss lärare, säger skolans rektor.

— Vi har fått prova om vår attityd som lärare. Det underminerar allt vad vi tidigare gjort. Nu måste jag hela tiden fråga mig:

— Varför gör jag så här? Varför lär jag ut det här? Har eleven någon nytta och glädje av det? Nu? Framåt?

Fairlopleverna är skoltillvända. Men det är inte Don Handys elever. Deras skola är inte sådan. Den ligger i Newham, i ett av de trista, trångbudda kvarter, där skolmyndigheterna satsat medvetet på mycket drama för att motverka skolleda, understimulans och så kallade disciplinproblem. Don Handy ambulerar med en kvinnlig kollega, Linda Pallant, mellan skolorna men får ta grupper av högstadiel eleverna, pojkar och flickor till en ungdomsgård, där de kan jobba ostört en hel eftermiddag i veckan. Under den hinner tonåringarna bli avspända, kommer med egna uppslag.

De övar i kvällens dansrum. Det är nästan helt mörklagt — det är lättare att våga börja då. Ordöst först. De går runt i rummet, står stilla, får via bara ögonkontakt söka ut en partner, byter, går runt, stannar igen, upprepar:

— Rör er inte förrän ni fångat någons uppmärksamhet. Gå till honom eller henne. (Enormt virrvarr och bullrande).

Kärlekshat

— Kan vi nu undersöka påståendet "Folk tycker ibland om varandra för att de hatar varandra", föreslår Don Handy. De nickar, får ett par minuter att tänka. Ramen ges:

Var och en är sammankopplad och dömd att gå med en som de till varje pris måste ha med sig. De turas om att vara klängrankor. De ska hela tiden vara tillsammans men vill göra allting olika. När den ene vill rasta, vill den andre gå vidare, när de kommer till ett staket, vill den ene över, den andre kan inte.

— Hitta på ett hinder själva nästa gång, en flod, en klyfta, vad ni vill. Den ene kan inte, är rädd.

Den andre försöker övertyga "vi måste över".

— Låtsas att han inte förstår ert språk. Använd alla andra kontaktnedel... Och nu: försök med ord nu, på alla sätt.

De glömmar vara blyga för varandra och oss. De ber, bönfäller, drar, halar, hotar, släpar på varandra, försöker argumentera lent eller fränt. De får spela, att de blir fria från varandra men möts igen efter en lång tid:

— Hur reagerar man då?

Barn förstår

Läraren försöker medvetet sätta in dem i vuxensituationer. ("en lärare undervärderar ofta barns och tonåringars förmåga att förstå en situation. En tvååring kan ju känna hat och kärlek, men vet inte hur han ska tas med det. Vi försöker öva hur man ska tolerera klängrankemänniskor. Det är ju så de flesta av oss har det. Men sånt talar man inte om i deras hem").

Man diskuterar familjegräl, Don Handy berättar att han själv haft ett praktgräl med sina föräldrar nyligen. De berättar om sina flyttar så till scenen i teatertrummet, där det är ljus, för att spela vidare på ett par uppslag kring det temat, som någon kom med förelovat. Till exempel:

Två pojkar vill gå på en fotbollsmatch, säsongens sista. Pappan vill ha dem till sjukhuset, där mamman ligger svårt sjuk. Alla turas om att visa sin version. Efteråt kritiserar de varandra.

Hackkyckling

Nästa uppslag från dem själva: En flicka har tagit med en västindier hem — hur ska familjen reagera? Den scenen spelas snabbt över. Någon har valt ämnet för att vädra egna aggressioner mot en ny immigrantpojke i gruppen. Det är ett känsligt kapitel i de här kvarteren, och pojken kan lätt bli hackkyckling. Ledarna före-

drar att ta upp ämnet under förklädnad, under rubriken "ensamhet" till exempel:

— Vi får vara litet listiga och försiktiga ibland.

Sista scenen: ska den ogifta dottern som fått en baby övertalas av familjen att adoptera bort den eller följa granndotterns råd att behålla den?

Kan man hoppas att de här lektionerna ska vara till "glädje och nytta"? Nu? Framåt?

MARIANNE KÄRRE

Två föregående artiklar har varit införda 21 och 22 april. Serien avslutas med en summering av vad som planeras för dramats användning i England.

Så sade de om drama

- Drama är att lösa problem.
- Drama handlar om mänskliga relationer.
- Drama kan användas som ett medel att tänja ut sina erfarenheter.
- Drama i undervisning är en form av skapande uttryck.
- Drama är ett medel att släppa fram och träna, utveckla begåvning som är skapande på något annat område än de i skolan vedertagna.
- Drama är ett sätt att undervisa i fullaste mening. Det är ett sätt att leva och hjälper som sådant mer än det stör i andra studier. (Brian Way.)
- Drama är i grunden studiet av personliga relationer genom alla tänkbara medel. Det är väsentligen ett praktiskt ämne som behöver fritt utrymme och informell klädsel. Alla media kan användas: dans, rörelse, tal, improvisation, skådespelande.

(DN 22.4.69)

Tonen blir vänligare Äldre elever assistenter med drama på skoltid

Småpojckarna slåss mindre i år på den trista, sotiga gården till Carpenter primary school i East End i London. De låtsaskrigar i gymnastiksalen på dramalektionerna i stället.

— Hela tonen i skolan har blivit vänligare under det år vi nu provat "drama" ett par veckotimmar för varje klass, säger rektorn.

I den nya experimentskolan i satellitstaden Harlow för barn i samma ålder, 5—11 år, slåss barn inte alls på raster. Kaniner, groddamm på skolgården, öppna verkstadsrum med målargrejor, marsvin, böcker, bandspelare att mixa ljud med suger upp energin. Större delen av undervisningen bygger på "drama".

— Ska drama användas som ämne eller metod i skolan?

Det är den stora frågan nu, sedan det pedagogiska dramat börjat få medvind i engelsk skolundervisning. Frågan läggs fram i dramainspektören John Allens rapport till undervisningsdepartementet efter en tvåmånadelegations studiebesök i över hundra skolor, och hundra andra grupper som använder drama i undervisningen. Vare sig det gjordes bra eller dåligt, hörde den överallt omdömet: "Vi har inga disciplinproblem här och vi tillskriver drama förtjänsten".

"Disciplinproblem" är annars vardagsmat också i engelska grundskolor. Örfilar och pekpinne-rapp används ännu som motmedel. Skolaga är både tillåten och vanlig.

Den finns kvar i Carpenter-skolan också, fast rektor Hall är en vänlig man medveten om att våld uppträffar bara skapar nya problem och aggressioner:

— Vi är inte mogna att avskaffa den i det här landet, tror han. Här i Londons innerkvarter har vi för stora svårigheter med barnen. Många kommer från hem som inte ens vet av annat än stryk som uppfostringsmedel, hem där det sällan talas, aldrig förklaras och motiveras.

Drama i skolan

Barnen kan lätta på ventilen och släppa ut sina spänningar i rörelseövningar under en ung dramalärare, som bangar på en gonggong, ryter order och uppträder häpnadsväckande autoritärt. Han bestämmer vad barnen ska föreställa, men de får bestämma hur. Lejon ryter, björnar slåss, krokodiler nafsar, eldsvådor bryter ut, gruvor rasar, det ålas, krålas, pangas och stampas. Som i tusentals skolor över England.

— Åh, säger barnen besviket, när klockorna ringar att lektionen är över. De kastar på sig kläderna och rusar ut för att leka vidare på uppslagen.

Skola utan aga

I Harlow-skolan, ny förra året, är det uteslutet att en lärare tar till handpåläggning. Bastanken i skolan är att den som är äldre, erfarenare, starkare hjälper den som inte kan, orkar eller förstår bra. De äldre barnen tjänstgör som lärarassistenter. Hur ska lärarna begära att de ska visa respekt

och fålomod mot de yngre utan att själva ge föredöme?

Skolan är öppetplanerad och den enda av grevskapet Essex 45 skolor som inte är indelad i årsklasser och ämnen. Barnen mellan 7-11 år hålls samman i storgrupper på nittio med tre lärare per grupp. Cirka 200 barn går i skolan — de fyrtio i småbarnsklassen i en särskild paviljong. Lärarna byter grupp var fjortonde dag och jämför vad de antecknat om varje barns framsteg.

Undervisningen fotas på samma gyllene regel som tjecken Comenius kom med redan på 1600-talet: "Företa ingen undervisning, förrän elevens intresse väckts". Exempel:

En åttaåring undrar vart vattenrören — dessa engelska vattenrör — i rummet leder. Får i uppdrag att försöka följa dem genom huset och får med utgångspunkt från sina rön en elementär lektion om hydrauliska principer. En annan ombuds går ut och stega upp avståndet till kullen som syns genom fönstret, lyssnar sedan mer intresserat på elementa om det engelska måttsystemet.

"Känn efter själv"

"Känn efter själv" skulle kunna vara ett måttlöst förenklat sätt att beskriva dramat som undervisningsmetod. I stället för att bli matad med torra fakta och teorier direkt, får eleven via sina sinnen, sin fantasi, prova sig fram till kunskap om något.

Det går inte att sätta i system helt. Det skulle ta en obeskrivlig tid att leta sig fram till lärdom på det sättet. Men det kan begagnas punktvis av en bra lärare, beredd att lyssna på och utveckla spontana uppslag från eleverna.

Djur i alla rum

Matematik och engelska (läsning) är indelade i årskurser på schemat. De är indelade i självstudier och undervisning av lärare. Musik, gymnastik och kristendom studeras också på samma åldersnivåer.

Enkla, flyttbara wellpappväggar ger avskildhet mellan barngrupperna. Det finns ämnesrum, studior, eller intressehörn för olika aktiviteter. I "science corner", det naturvetenskapliga, finns materiel från magneter, mekanik för de små upp till vad som krävs för mer avancerade fysikaliska och kemiska experiment för de äldre.

I nästan varje rum finns ett djur: marsvin, guldamster, näbbmöss, katt. I ett hörn i hallen har en bänkspis pallrats upp på en stol och en mamma från staden lär några småflickor baka muffins. Föräldrar är välkomna att delta i skolarbetet.

Barnen sprudlar av idéer. En bryter sig ur matköt till lunchrummet med en kamrat, tar honom till snickarbänken bakom dörren i korridoren:

— Kom, ska jag visa en modell jag funderat ut...

Ingen hutar åt honom att gå tillbaka i ledet och vara tyst.

Tre pojkar kommer fram till rektorn och undrar om han kan köpa ingredienser till cement åt dem i stan. De ska bygga en bro.

De har läst om romarnas akvedukter och vill själva prova det här med bärkraften...

— OK, säger rektor Ken Collins. Jag ska göra det efter lunch. Gå upp och ta reda på uppgifter om hur man gör cement så länge. Vet ni vilka böcker ni ska leta i?

Brobygarna nickar och rusar i väg. Avlöses av en ung man som behöver ett snöre till att göra en telefon av två nyss urätna youghurtburkar. Skolans allt i allo (Our "Jack of all trades"), sekreteraren Brenda Richardson, trolldar fram ett. Hon har nyss reparerat en kaninbur. En sjuåring kom in med den efter gruppens dagliga mätning och vägning av en av kaninerna och påpekade att den var sönder.

De fixade felet tillsammans. Alla i skolan hjälps åt att fixa saker och fundera ut hur man skaffar fram sakuppgifter.

— Vi lägger ner enormt mycket pengar på populärvetenskapliga bredvidläsningsböcker och uppslagsverk. Vi kan ha stor variation i bokurvalet och köpa mer av den sortens böcker, eftersom vi inte behöver hålla 40—45 elever med identiska böcker, som alla läser i på en gång, förklarar rektor.

Bra i matte

Hur kommer det att gå med examina och inträdeskrav till högre skolor för eleverna i den här betygslösa, osärlade skolan när elever ska söka vidare till begåvnings sorterade klasser på andra håll?

Det vet rektor Collins inte ännu. Skolan är så ny:

— Men elevernas läriver är det inte fel på. I matematik ligger resultatet här redan över genomsnittet på samma åldersnivåer i andra skolor. Vi ses inte med blida ögon av dem som håller på betyg och elitsällning i departementet. Men jag har lång erfarenhet av både B-skola (England har en lång tradition av åldersblandade byskolor) och den van-

liga disciplinskolan och ser ju att det här systemet fungerar bättre för barnen. De ska ju lära sig hjälpa varandra ute i samhället.

Närvarostatistiken är hög. Barnen vill gå i skolan.

— Ett levande, vitalt sätt att undervisa. Jag är helt för det, säger en ung lärare över tekoppen — en av dagens många — i lärar-rummet. Barn kan intresseras för naturvetenskap på det här viset. Och de lär sig ta ansvar i ett kollektiv. Nästa generation kan man börja lära verklig socialism. Det blir omöjligt att vara konservativ, om barn får sin naturliga nyfikenhet uppmuntrad som här.

— För kunde man lära dem ett yrke. Det kan man inte längre. Nu kan man bara lära dem att vara intresserade av många saker och själva försöka söka sig vidare kunskaper.

Skolan är "super"

Vad barnen gillar skolan?

— Oh, super, meddelar de oss besökare efter en skur av frågor om Sverige.

— Jag gillar den här bättre, än den jag gick i förut. Här behöver man inte göra vad läraren säger åt en. Man kan välja själv vad man vill hålla på med, säger en elvaåring. Han har studerat ett riktigt kranium med läraren i naturvetenskap och håller på att göra ett själv av ståltråd och papjémaché efter att ha mätt en kamrats huvud.

Medan de jobbar kommer nio-åriga Stephen in, iförd två stora kartonger klädda i aluminiumfolie:

— Jag har gjort en rymddräkt, meddelar han och går till bokhyllan och letar efter en bok om rymden. Han behöver litet mera fakta för att kunna fortsätta den allvarsamma leken — eller "dramat" om man så vill.

Nästa gång: rapport om hur drama används på högstadiet för att hjälpa de intellektuellt lagda att konkretisera och de praktiskt inriktade eleverna att tänka mer abstrakt och att analysera sina och andras problem.

MARIANNE KARRE

Pionjärer i skolan: Studera liv, boplats lär stadsbarn

tänka

(DN 13.6.73)

Liv är det i den här lågstadiespaviljongen intill en utsparad skogssnutt i stenförorten. Tio stycken vinbergssnäckor, några grodyngel, två hundar, en katt, ett marsvin och sextio barn har samtidigt förekommit i den. De tre klassrummen har första läsåret varit förvandlade till laboratorier (men katter och hundar var bara på kompisbesök). Barnen har gjort naturvetenskapliga undersökningar och har lärt sig läsa utifrån vad de upplevt i och utanför skolan.

Inte bara huvudena har gått i skola här. Hjärtat har också varit med. Man talar mycket om känslor, använder fantasin. Totalt har studierna gått ut på att barn ska knyta kontakter, kommunicera med varandra och lärare, utbyta idéer fritt och lära sig tänka logiskt.

Den levande, experimentstimulerande miljön i skolan är nödvändig för att försöka kompensera barn för det livlösa grus-, asfalt- och betonglandskapet runt Bredängs centrum.

Ulrika Leimar, läraren som introducerat det här försöket att förnya lågstadiesundervisningen, säger:

— Man blir funderig när man frågar stadsbarn:

— Vad tror ni håller fast växter i jorden? och får till svar:

— En planka...

— Moderna stadsbarn kommer inte att kunna utveckla sitt tänkande, anser hon om inte skolan sätter in mer resurser att hjälpa dem med det. Deras perceptions-mönster (att varsebli och förstå) är mest uppbyggt av andrahandsupplevelser, via TV. Skolan måste sätta in oerhört starka medel för barn som växer upp i en steril, avskärmad värld i betong.

Viktigt laborerande

LMN-programmet för naturvetenskapliga begrepp hjälper barnen att organisera vad de själva spontant ser och intresserar sig för. Läraren stimulerar vidare med hjälp av en välutrustad, välplanerad materiallåda. Laborerandet ger barnen en språkbas och en läseredskap.

Projektet är stött och finansierat av skolöverstyrelsen. Det har initierats i Sverige av Lärarhögskolan i Göteborg men ingår nu i försöksverksamheten vid Stockholms lärarhögskola. Det bygger på ett amerikanskt program från Berkeleyuniversitetet, kallat SCIS-projektet. En känd fysiker, professor Karplus, har med hjälp av moderna inlärningsteorier gjort det här småbarnsprogrammet med en fysik/kemi-del och en biologidel, som ska föras upp under de första sex skolåren. Nu undersöker man hur materialet skall förbättras och omformas för att passa svenska skolbarn. Lärarna är inte bundna vid programplaneringen utan kan använda egna idéer och anpassa materialet till vad deras egna elever kan, är intresserade av och behöver veta.

Vad är luft?

I fysik/kemi-sekvensen har barnen nu under första året fått studera föremål och material. I dag undersöks luft:

— Är luft ett föremål eller inte?

Ulrika Leimar får barnen att förstå genom att först låta dem krama och hantera en tom plast-

påse, sedan försöka detsamma när påsen är luftfylld och hård. Man undersöker vidare med hjälp av en spruta med kölv, sedan två stycken, förbundna genom en slang:

— Vad händer? Lossnar slangen? Prova två och två.

I biologisekvensen har första-klassarna fått studera organismer och förutsättningarna för liv. De har fått göra akvarier, ta hand om djur, sätta frön, lökar och sticklingar.

De har också lärt sig och utforskat begreppet boplats. Snäckstudier handlar bland annat om det.

Snäckorna har parallellklassens barn hittat själva i häcken nere vid Jakobsbergs gård. Där kunde de med egna ögon se att snäckor gillar när det är vått. Nu frågar fröken vidare:

— Vad kan det bero på att den kommer ut nu? Har snäckor övern som människor? Ögon? Framdel och bakdel? Vad går den på?

Både ute och inne uppmuntras barnen att prata med varandra, att jämföra sina iakttagelser och ibland ifrågasätta varandras slutsatser. De ska inte bara berätta en och en för läraren. De tvärun-dervisar varandra. Läraren ställer inte bara frågor som kräver ett givet svar, s.k. konvergenta frågor. De ställer också sådana som tillåter olika slags svar, som uppmuntrar till diskussion — divergenta frågor.

Som vuxenbesökare tänker man:

— Den som finge börja om i skolan som nybörjare...

Ja, varför inte. Liv på riktigt skulle det bli här i skolan om barn också kunde få ta med sig

människor hemifrån och i kvartret och diskutera sina egna levnadsvillkor och sin boplats med dem. Föräldrar skulle bättre förstå vad barn upplever — och skulle behöva uppleva.

I en följande artikel ska vi berätta i ord och bild om hur barnen här lär sig läsa med hjälp av de här erfarenheterna av sina undersökningar och andra egna upplevelser hemma. Metoden kallas LTG — läsinlärning på talets grund. Algrötes nybörjare har varit pionjärer i Stockholm för den.

MARIANNE KÄRRE

ABC för barn

på nytt sätt

OS, MOS bort?

(DN 18.6.73)

• Ulrika Leimar, lågstadielärare, är kritisk mot de svenska läslärorna. Hon har lärt förstaklassarna i Ålgryeskolan i Bredäng att läsa genom att utgå från vad de själva ritat och berättat. Hennes nya metod ska i höst provas i femton Göteborgsklasser.

• Är läsebokens bilder på OS, MOS, FAR, RIS, ROS för svåra att förstå för barn? Krånglas läsinlärning för nybörjare till så att den skapar läs- och skrivsvårigheter senare? Det kan lågstadielärare och föräldrar grunna på i sommar skolstarten i höst igen.

Sextiofem barn i Ålgryeskolans nybörjarklasser i Bredäng har lärt sig läsa snabbare och säkrare genom Ulrika Leimars nya metod, kallad LTG (läsinlärning på talets grund). Stockholmsbarn har inte provat metoden förut. Men i Göteborg har den gett fina resultat både i nybörjarklasser och i en förskola. Målet har varit att få fram en metod som låter barnen både jobba individuellt och samarbeta, som tar vara på deras lust att lära av och lära varandra och som helt kan kopplas ihop med orienteringsämnen.

□ Läraren lyssnar

Kort förklarar är LTG "läsning inifrån". Lässtoffet håller barnet med: allt som intresserar det, som känns angeläget. Lärarens huvuduppgift är att lyssna på eleven, hålla dialog med honom/henne.

Bakom ligger gamla pedagogiska sanningar, framförda av Sokrates, Comenius, Martin Buber och nu senast av Paulo Freire i "Pedagogik för förtryckta". Men såna sanningar ignoreras ofta av nitiska lärare som själva håller monolog. (En undersökning för ett par år sedan visade att svenska lågstadielärare i genomsnitt pratar själva 80 procent av lektionstiden.)

När svenska lärare nu lär barn läsa efter den vanligaste metoden, ljudmetoden, är de ofta rädda att i alla första början förbrylla barnen med bokstäver. De låter dem bara ljuda från bilder som ska föreställa begrepp som os, mos, vis, far osv.

□ Vad är "os"?

Men barnen förstår inte alltid bilderna. Det kom fram under en liten förstudie som gjorts med 28 nybörjare. Antingen kände barnen inte till ordet bakom bilden. Eller också förstod de inte vad bilden föreställde. "OS" kände inget av de tjuguatta barnen till. På bilden som barnen skulle tolka finns en ljusstake med ett ljus som osar. De flesta tippade ordet "ljus". Ett barn trodde att bilden föreställde en gris. Bilden av MOS — en syltkruka prydd med lingonblad — tolkades som "skål". Ett barn föreslog "något man tvättar i". "Pappa med barn", sa nästan alla barn om huvudet på en man med ett barn på sina axlar. Ett barn trodde att det var "en gammal tant med babies".

förstå sambandet mellan ljud och bokstavstecken? undrar Ulrika.

— Kan det rent av hämma barnen? Bättre borde vara att låta barnen få en chans att visa det ordförråd de redan har när de kommer till skolan.

□ "Begränsade koden"

Speciellt svårt i lässtarten kan understimulerade eller känslöb blockerade barn få det. De som kommer från ordfattiga hem eller miljöer där föräldrar av olika anledningar inte hinner eller orkar med att stimulera barn. De kommer till skolan med vad den engelska språkforskaren Basil Bernstein kallar "en begränsad kod". När barnen ställs inför ett "skolspråk" riskerar de att bli förvirrade. De upplever inte att den text de får läsa eller det fröken säger har någon mening för dem.

— Den "begränsade koden" kan fungera fint hemma, säger Ulrika Leimar. Ta meningar som "Mjök, morsan", "Fin, va", "Vi sticker". Men såna talmodeller fungerar inte i ett samhällsliv där det ställs krav på att människan skall utbilda sig. Skolans formella språk kan bidra till att göra barn så förvirrade att de blir frustrerade och får anpassningssvårigheter.

Ulrika Leimar ställer frågan: — Har vi kanske i viss omfattning "invandrarspråk" även bland våra svenska skolbarn? Borde inte skolan möta de här barnen på ett mjukare sätt?

□ "Bryta koden"

"Bryta koden" kallar hon det som händer när barnet med den nya, mjuka metoden fås att upptäcka att ett ord, en text klaffar med dess egen tankevärld. Huvudpunkterna i sin LTG-metod beskriver Ulrika Leimar så här i en rapport:

- Barnet väljer själv ord från sitt eget aktiva talspråk.
- Barnet får från början klart för sig att text är nedskrivet tal, att den betyder något.
- Barnet visas hela alfabetet och väljer själv ut de bokstäver det är moget att lära sig.
- Läsinlärningen förstärks med de traditionella övningarna, att analysera ljud och ljuda. Men de avpassas individuellt för barnen. Barnen får också hoppa in i färdiga textböcker i avsnitt de själva vill prova.
- Barnen skriver fritt parallellt med att de lär sig läsa.

• Det finns mycket lässtimulans i klassrummet — inte bara böcker, utan också band som barnet spelar in egna berättelser på.

På det här sättet behöver man inte lära ut bokstäver. Den väljer barnet självt ut och införlivar med sitt kunskapsförråd i ett slags kedjereaktion: Har man en beundrad storebror som heter Tomas, lär man sig fort bokstaven "t". Möter man den i ordet "åt", lär man sig snabbt "å". Kommer sedan en "ål" i texten, lär man sig också "l".

□ Dramatiska böcker

Barnens egna "händelseböcker" har helt annat innehåll än vanliga läsläror:

"Det var en gång som vi var ute och åkte bil och så åkte vi över en eckåre och då gick pappa ut ur bilen och tittade på den. Den var död. Pappa och jag var ute och seglade och så åkte vi på en sten. Jag åkte tåg och såg ett hus om brann."

(Ur Anders bok.)

"Det var en gång en hund som det rann blod på och det var farfars katter som hade guort det för att hunden som var dumm mot katterna. Min pappa var ute och köde bil och då köde han över en orm och vi hann inte att brämsa."

(Ur Kents bok.)

Catrins händelsebok beskriver kort i ord men uttrycksfullt i bild viktiga saker i hennes liv:

— När jag hade ett marsvin. — När jag åkte till landet. — När jag var på gymnastiken. — När jag börjar skolan. — När jag flög till Kanarieöarna.

Barnen har också gjort böcker om experiment och erfarenheter de gjort tillsammans. Till exempel om hur de lärt sig skilja på hur plantor kan växa ur frön, sticklingar eller lökar. Det har ingått i de naturvetenskapliga experiment som beskrevs på Vardag 13 juni.

□ Kan formulera sig

Varje besökare i Ålgryesklasserna har kunnt höra att barnen inte varit blyga när det gällt att diskutera, fråga och svara. Resultatet här bestyrker vad Ulrika Leimar fått fram vid sina tidigare försök i Göteborg: barnen är helt överlägsna jämnåriga när det gäller att skriva fritt och formulera sig.

Hennes rapport, publicerad vid Göteborgs lärarhögskola, är nästan lika spännande som en människoklock rysk roman för den som är intresserad av hur människor utvecklas av att påverka varandra.

Ulrika Leimar har också från början helt utgått från "en lysande rysk pedagog", Vygotskij. Han har kallat skrivning och läsning "abstraktioner av andra graden". På de senaste åren har han fått medhåll av moderna inlärningsprofeter, tex Harvardprofessor Jerome Bruner.

OS och MOS kan alltså vara för svåra abstraktioner för moderna svenska barn. Nästa artikel berättar om läsinlärningsexperiment som provats eller pågår på andra håll i världen. Intressantast verkar de vara som utgår från barns känslor och egna upplevelser.

MARIANNE KÄRRE

BAKGRUND: DN.

□ Svenska barn lärde sig före sekelskiftet att läsa genom stavmetoden. Numera lär de sig vanligen genom ljudmetoden: barnen börjar med ljuden och får sedan lära sig tecknen för dem.

I anglosaxiska länder är det vanligt att barnen börjar med hela ord. Men svenskan, som stavas ljudenligt, har ansetts lämpa sig för ljudande.

□ De två huvudgrupperna av läsundervisningsmetoder beskrivs i Ewe Malmquists bok "Läs- och skrivsvårigheter hos barn" (sid 275 och 278). Den ena kallas den syntetiska och tar sikte på att lära barn element i ord: bokstäver, ljud och stavelser. Barnen lär sig sedan att läsa ord och satser genom att föra ihop dem.

□ Den andra gruppen, som kallas den analytiska, börjar med ord eller fraser och satser. Där läggs huvudvikten vid meningen, innehållet i det som läses. En kombination av metoderna blir allt vanligare nu.

□ De vanligaste läsläroarna är i dag: Andersson — Hallqvist — Lindahl: "Läseboken A", Läromedelsförlagen (arbetssättet bygger på analytisk ljudmetod). Byttner — Edfelt — Naeslund — Romare: "Första boken", Läromedelsförlagen (bygger på den syntetiska ljudmetoden). Borrmann — Salmi — Wigforss — Mattis, Almqvist & Wiksell.

Läs- och skrivsvårigheter anses det att minst en femtedel av de svenska skolbarnen är förutbestämda att få. De senaste undersökningarna pekar på att en tredjedel av Stockholmsbarnen har svårt med läsning.



'Bästa läsresultat på sjutton skolår'

— Jag har aldrig fått så fina resultat i en nybörjarklass förut, och jag har arbetat i sjutton år på lågstadiet. Det bästa är att läraren kan jobba så fritt. Man är så bunden av läromedlen när man lär barn läsa på det vanliga sättet.

Det omdömet om Ulrika Leimars nya läsmetod ger kollegan lågstadieläraren Kerstin Wiklund:

— Fantastiskt roligt för mig och barnen att arbeta på det här nya sättet och få hjälp av LMN-projektets experiment, säger den andra lågstadieläraren i Bredäng, Barbro Asp, som undervisat konventionellt i tio år förut. — Barnen blir motiverade på ett helt annat sätt, är mycket mer intresserade.

Det har gjorts en film om hur de tre lågstadielärarna arbetat. Den är avsedd som undervisningsfilm för lågstadielärare, men kan också visas på föräldramöten. Filmen har bl.a. visats på speciallärarmöte nyligen av metodikläraren vid Gävle lärarhögskola Monica Ahs. Hon tror helt på den nya metoden. Hon citerar speciallärarnas reaktion på filmen: — Om den här metoden slår igenom behöver det inte bli några läs- och skrivsvårigheter för barn. Vi blir överflödiga.

Två små lättlästa försöksrapporter från pedagogiska institutionen vid Göteborgsuniversitetet berättar hur LTG-metoden lyckats i en förskola och i en lågstadieskola. Ulla Richthoff rapporterar från en nybörjarklass:

— Det har varit frapperande för mig att uppleva hur stor betydelse en riktig matchning av varje barn har och hur varje barn spontant och i mycket högre grad än man tror plockar åt sig kunskaper allt efter sin nivå, liksom drivet av ett behov att lära. Kanske är detta ett förhållande som vi inte

tidigare i tillräckligt hög grad utnyttjat...

De första Göteborgsbarn som lärde sig läsa med LTG har gått i tredje klass i år och fortfarande talat och skrivit friare än jämnåriga.

Men effekterna av LTG-metoden kan inte mätas helt förrän de barn som börjat läsa med den kommer upp på högstadiet, anser Ulrika Leimar själv: — Det är då man ser skillnaden i uttrycksförmåga mellan elever som har ett rikt och nyanserat språk och tänkande och dem som fått sin förmåga blockerad tidigt.

Att läsa

□ Lärarhögskolan i Göteborg har givit ut rapporter om den nya försöksverksamheten på lågstadiet:

Ulrika Leimar: "Ett försök med individualiserad läsinlärning", som bygger på barnens eget språk. maj 1972.

D:o: "LTG-försöket i förskolan", november 1972.

Ulla Richthoff: "Läsinlärning på talets grund", en rapport som speglar en lärares intryck av försökets uppläggning och genomförande, 1972.

Björn Andersson — Bertil Lyckå — Birgitta Åkesson: "LMN-projektet, innehåll och metodik" (en bearbetning av det amerikanska SCIS-projektet).

Pionjärer i skolan: "Spöke, kyss" tände lust att lära läsa

I svenska grundskolan är det ett nytt djärvt experiment att låta nybörjare göra egna läseböcker och använda egna ord som startstoff.

I fria progressiva utländska småbarnsskolor har metoden använts sedan länge. Den har förtryckts, men alltid kommit tillbaka och spritt sig på nytt.

Nu börjar intresset blomma igen för nygamla skolpionjärer som fransmannen Célestin Freinet och nyzeeländskan Sylvia Ashton-Warner.

• "Spöke" och "kyss" är ord som omedelbart intresserar de flesta småbarn. Men varje barn har privata "nyckelord". Om läraren bara kan fånga och använda dessa "inre bilder" av känsloladdade upplevelser, kan de också få läströga, blockerade barn att vilja lära sig läsa.

Det är ungefär summan av Sylvia Ashton-Warner's tjugofyraåriga lärarefarenhet bland femåriga maoribarn på Nya Zeeland.

• För att barn ska bli verkligt intresserade av sina försök att meddela något med skrivna ord behöver de veta att någon vill ta del av och svara på vad de presterat.

Det är i koncentrat, vad Célestin Freinet kom fram till under flera decenniers arbete i blandklasser, av 6-14-åringar i franska B-skol-

or. Barnen gjorde "dagstidningar" om livet runt sig, bytte dem med andra skolor långt bort — och fick på så sätt nytt, intressant levande lärmateriell om andra barns miljö och villkor.

Ändra skolan

Både Freinet och Ashton-Warner hade erfarenhet av tvåspråkiga barn. Båda arbetade mest med barn från studieovana, fattiga hem. Det är främst sådana barn skolebatten gäller i dag.

Den handlar bland annat om att antalet barn med "läs- och skrivsvårigheter" verkar stiga världen över. Men kanske har de bara inte uppmärksamats tillräckligt förut. Nu måste skolan möda sig om dem som riskerar bli efter. Vad ska det annars bli av de icke läskunniga i ett avancerat utbildningssamhälle?

Det finns de som vill avskaffa skolan. Andra vill befria barn från allt undervisningstvång. Freinet och Ashton-Warner har kämpat för att radikalt ändra skolan i själva starten. De vill börja den i barnets egen privata värld.

Sylvia Ashton-Warner har tjänat som en av inspiratorerna till den nya svenska läsinlärningsmetoden, LTG, grundad på barns eget talspråk (den beskrevs på Vardagssidan 18 juni). Men hon är inte allmänt bekant för svenska lågstadielärare eller lärarutbildare. Det är inte heller fransmannen Freinet. Ingen av dem har fått sina böcker översatta till svenska ännu.

Befriande

Både Freinet och Ashton-Warner har velat något mer än bara

Sommarläsning om barn och skola:

Sylvia Ashton-Warner: "Spinster", pocketupplaga, Penguin 1961.

Sylvia Ashton-Warner: "Teacher", pocketupplaga, Bantam 1964.

Célestin Freinet: "Pour l'Ecole du Peuple", ("För folkskolan") François Maspero, Paris 1971 (innehåller också anvisningar om hans broschyrer om läsinläring).

Paolo Freire: "Pedagogik för förtryckta", Gummessons, 1972.

Sofie Riffberg: "Den nya skolans utveckling, Wahlström & Widstrand, 1970 (ett kapitel om Freinet).

"Summerhill — For and against", debattantologi, Hart Publishing Company, New York 1970.

lära barn läsa. De vill "befria barnen", ge dem en chans att upptäcka, förankra sig i och bearbeta sin egen verklighet.

Deras idéer om "befriande" i stället för "tämjande" undervisning rimmer med dem som brasilianaren Paolo Freire för fram i sin just översatta "Pedagogik för förtryckta" (anmäld på kultursidan i Dagens Nyheter 27 maj i år). Freire vill lära vuxna analfabeter i u-länder läsa genom att hämta ord och stoff i deras livssituation, vill få dem att förstå, ifrågasätta, upproras över och ändra den. I förordet till hans bok frågar Sten Rodhe om Freires tankar om vuxenpedagogik är användbara även för svensk barnpedagogik. Ja, kanske det?

Det blir anledning att komma igen till ämnet i höst vid skolstarten.

Under tiden är här några tips på sommarlektyr för den som är intresserad av hur barn lär — och borde få lära.

Känslofyllda ord är nyckelord

I två fascinerande böcker, "Spinster" (ungmö) och "Teacher" (lärare) har Sylvia Ashton-Warner beskrivit sina läsexperiment bland femåriga nyzeeländska barn. Efter engelsk modell börjar de skolan vid fem år. Hennes klasser innehöll mest maoribarn från den lilla minoriteten "färgade" urinvånare med slumbakgrund som radikalt skilde sig från de vita barnens.

I "Spinster" beskriver hon hur hon kom på "bron" över till läs- och skolspråket för de läströga maoribarnen:

Hon har för länge sedan övergett de meningslösa importerade engelska nybörjarböckerna, som barnen tragglar med i månader utan att lära något. Hon har själv tillverkat "övergångsböcker" med ord och bilder. De handlar om maoripojken Ihaka. En dag läser hon för Tame, en femårig maoripojke. När hon läser raden "Ge mamma en kyss till godnatt, Ihaka", säger Tame, som inte kan eller vill läsa:

— Vad är det för ord?
"Kyss".

En underlig upphetsning kommer över honom. Han strålar, sen skrattar han högt, säger det igen, huggar sen tag i Patchy bredvid och visar honom:

— Det här är "kyss", säger han ivrigt. K-y-s-s.

Patchy skiner också upp på samma sätt. Båda stavar det. Läsningen avstannar medan de drar dit de andra och berättar för dem. Jag känner att något har hänt, men jag vet inte vad.

Nyckelord

Nästa morgon stormar Tame in... "Han sveper förbi mig, snappar upp boken om Ihaka från bordet, öppnar den på rätt sida och visar ordet för andra omkring:

— Titta, säger han allvarligt, här är "kyss"...

Hans lärarinna börjar experimentera med och registrera "nyckelord" som kunde fånga barnens intresse lika intensivt. Hon kallar dem "en-blicks-ord". Barnet behöver bara titta på ordet för att omgående lära det — medan det där emot kan traggla i veckor och månader med "enkla" ord i läsebooken, som inte har någon mening för det: "kom John", "titta".

De viktigaste "nyckelorden" visar sig baserade på sex/kärlek och fruktan. "Spöke" och "kyss" återkommer oftast. De är de två mest laddade orden. "Alla barn, bruna eller vita, kommer ihåg de orden första dagen efter en enda blick."

forts.

Frukten och sex

"Spinster", utgiven 1958 första gången, handlade mest om hennes eget stormande känsloliv ("ungmön" var i själva verket gift, hade barn och fick skriva sina böcker på natten). Men i "Teacher" preciserade hon i detalj sin läsmetod. I den satte hon upp sina "maximer för läsundervisning för maoribarn", tillämpbara också för vita, strykskrämda, överdisciplinerade barn. Hon hade också sådana i varje klass. De viktigaste maximerna var:

- Nyckelordförrådet är centrerat runt två huvudinstinkter: frukten och sex.
- det varierar från ena platsen till den andra, från ena folkslaget till det andra.
- läsovilliga barn har ett privat nyckelordförråd, som när man väl hittat det, fungerar som startkatalpult.

• Laddningen i ett ord kommer man lättare åt genom det läströga barnets reaktion än genom det normalläsande barnets.

• När nyckelord visas för fem-åringar, bör man undvika vuxenillustrationer till dem.

Egna texter

Varje morgon "när barnens nervösa energi står på topp" möttes

de av ord, präntade på stora vita lappar, som ströts ut på golvet. Varje barn letade efter "sina" ord under stoj, glam och prat. Prat uppmuntrades. Sen parjobbade barnen med att kolla ord: "De ägnar varandra mer individuell uppmärksamhet än en enda lärare skulle kunna göra."

Ett barns egen nerskrivna text kunde lyda:

"Mamma gråter därför att pappa slog henne i ansiktet. Mamma far till mormor i dag. Pappa är arg. Eller

"Jag gick till floden och jag kysste lily och jag sprang min väg. Sen kysste jag phillipa och sen sprang jag min väg. jag gick och badade. Eller

"Vår baby är död. Hon var död i måndags kväll när mamma fick henne."

— De här böckerna är de mest dramatiska, patetiska och färgstarka saker jag någonsin sett på pränt, skriver Ashton-Warner. — Men de är privata och vi kommenterar och kritiserar inte deras innehåll. Det viktiga är att barnet har frihet att säga vad det vill i sina egna böcker.

Skolan stängdes

Sylvia Ashton-Warner fick se sin skola stängd och utbytt mot en ny "skolmässigare". Men hennes idéer har spritts i Amerika, särskilt bland svarta och andra minoriteter som kämpar för att ge barn en annorlunda start ur sin egen miljö. Hon har nyligen i en debattantologi om den fria Summerhill-pedagogiken kritiserat grundaren till den, A S Neill — vars idéer hon i stort delar — för att han är skeptisk mot böcker och inte använder läsinläring som "bro" och terapi för barn med störningar.

Barnens egen dagstidning bättre ABC-bok

Freinet hade svag hälsa efter en skottskada i första världskriget. När han sartade i sin första byskola på tjugutalet fann han att han — lika litet som barnen — orkade med stadig, traditionell skolundervisning i den stil som många franska skolor då hade, och ännu har. Han orkade inte banka pekpinnen i katedern för att få tyst. Han såg sig tvungen att utgå från barnens intressen, från sniglar och larverna de hade med sig i fickorna.

Freinet var politiskt aktiv och förstod att skolan måste samarbeta aktivt med föräldrar och andra vuxna runt om och ta hänsyn till barns bakgrundsmiljö. Under de dagliga promenaderna försökte han hälsa på med barnen i vuxnas arbete. Det fanns gott om hantverkare och småindustrier kvar då.

Trycka texten själv

Barnen fick berätta om sina upplevelser. Freinet skrev ner dem efter deras diktamen, och alla barnen — också nybörjarna — fick hjälpas åt att trycka och kopiera texten med hjälp av en begagnad tryckpress och en hektograf. Småbarnen målade sina upplevelser och kopierade själva bilderna.

Deras text sattes varje dag upp i en väggfris runt klassrummet. Småbarnen visste vad den handlade om, eftersom de själva varit med att göra den. Så småningom blev de intresserade av att börja analysera den. Efter sex månaders tryckövningar kunde i regel de flesta barnen läsa texten efter helordsmetoden. Några kunde analysera orden.

Samarbetet i klassen fungerade som tvärunervisning mellan åldrarna. Sin dagbok, eller "livets bok" gjorde hela klassen ihop. Den samlade ett par gånger i veckan till en tidning, först för föräldrarna, sedan till en annan skola. En lärare där rapporterade att han aldrig sett barn läsa en text med ett sådant glödande intresse som de läste Freinetklassens "dagbok". Barnen svarade, och med tiden har det blivit ett intensivt korresponderande mellan olika Freinetskolor. Det ledde till att barnen blev engagerade i andras

levnadsvillkor.

Tryckta läroböcker ville Freinet inte ha under barnens första skolår. Han kallade dem "mekaniska undervisningsmedel som avtrubbar och förslavar barnen": — Det står i boken!

Läroboken tar död på all kritisk förmåga, enligt Freinet:

— Det är troligen den som bär skulden till dessa halvt analfabetska generationer som tror på varje ord som står i tidningen...

Under spanska inbördeskriget blev Freinetskolan en naturlig uppsamlingscentral för spanska flyktbarn. Undervisningstekniken klarade att hålla i gång en tvåspråkig undervisning, fast läraren bara nödtorftigt förstod en del av barnen.

Freinetskolorna stängdes efter påtryckning av högerextremister, och Freinet fängslades. Efter andra världskriget öppnades de igen och började få officiellt erkännande — men inte ekonomiskt stöd.

"Skoltryckeriet" och "livets bok" är fransmannen Freinets viktigaste nytillskott till nybörjarundervisning. I hans skola gjorde läraren varje dag en promenad i naturen eller till vuxnas arbetsplatser med barnen. Och skolan var ett veritabelt biologiskt laboratorium, fullt av djur som barnen studerade och skrev om.

Åver gränserna

Danskan Sofie Riffberg, också skolpionjär, har berättat livfullt om Freinetskolorna i sin bok "Den nya skolans utveckling", nyss översatt till svenska. Själva har Freinet i detalj beskrivit sina metoder i broschyrer och böcker, de viktigaste skrivna i koncentrationsläger i Vichy under tyskokkupationen. Danska pedagoger håller just på att översätta och ge ut hans "För folkets skola" i en serie klassikertexter från det franska vänsterförlaget Maspero.

Numera finns ett antal Freinetskolor över Frankrike. De använder nu alla moderna medel, har personliga kontakter mellan barn också över gränserna. Intresset för reformpedagogik har växt i Frankrike de senaste åren, men nya idéer har svårt att bryta igenom i den tävlingsinriktade, traditionsbundna franska skolan.

(Nybörjareexperiment har beskrivits i två tidigare artiklar på Vardag under rubriken "Pionjärer i skolan" den 13 och 18 juni.)

Foto: Stig A Nilsson

Text: Marianne Kärre

Någon gång på 50-talet åhörde jag en föreläsning av en fortbildare från SÖ. Något tillspetsat slutade han sitt anförande med ungefär förljande: "Personligen tycker jag att det är snudd på tjänstefel, när en lärare inte tar ut sin klass på fältstudier." Detta gav mig mod att pröva på olika slag av aktiviteter utanför klassrummet. Det har blivit till glädje både för mig och barnen. Jag undervisar i B2-skola (3456 tillsammans).

Ska nu ge några konkreta exempel på hur jag gör i svenska.

Ex.1. -EN HÖSTDAG 1973.

Svenska 1 timme. Teckning 1 timme. S:a 2 timmar.

Plats: Närmaste terräng.

Uppgift ute: 1) Skriva påståenden.
2) Skissa föremål.
3) Åk 3 skriva ord (höstord).

Uppgift inne: 1) Renskriva påståenden på A4 ark.
2) Skriva en dikt.
3) Stencilera, göra häften.

Varje elev gör ett eget blad med påståenden, dikt och teckning. Pararbete går också bra.

När eleverna kommer in börjar ett febrilt arbete. I detta skede låter jag det hela löpa spontant. De allra svagaste hjälper jag i gång genom att visa hur de ska skriva ord och tvåordspåståenden. Det roligaste är att just de svagpresterande är tända på uppgiften. De får teckna till och blir det skrivna inte alltid så bra, kan kanske teckningarna bli underbara. Att göra små teckningar låter jag eleverna göra i alla ämnen. Att rita är ju också ett sätt att kommunicera på.

Om någon dag när allt det "heta" arbetet är över, brukar jag använda barnens eget material till mera traditionell undervisning i svenska och teckning.

En pojke i 5:an ordnade sina påståenden till följande dikt:

Man ser många hösttecken.
Naturen börjar skifta från grönt till rött och gult.
Björkar är gula, medan rön-

nar är röda.
Granskogen tar som en jätte
den gula björkskogen i famn.

Lönnen står där med sina stora,
färgsprakande blad.
Ett mossigt stenrös tittar
fram ur löven.
Daggen ligger tät på marken.

Dikten omgavs med finfina
teckningar. Häftena, som
eleverna själva gör i ord-
ning, tas med hem och visas
upp för intresserade för-
äldrar. En bra redovisning
som skapar fin kontakt med
hemmen. Man får bara se till
att alla elever får med si-
na bidrag.

Men någon redovisningsraseri
får det inte bli. Många upp-
levelser utanför klassrummet
går bara inte att beskriva.
Dofter, ljud, känslor och
synförmågor, ALLT PRATET
runt omkring aktiviteterna,
samhörighet mm. får ofta bli
lärarens och leversnas lilla
hemlighet.

Ex.2. Snitsad bana. Fasta
stationer (t.ex. 5). Barnen
ska skriva meningar som
har samband med stationen.

Ex: 1) Den torra busken.

Enen är torr.
Kvistarna spreta.
Enveden luktar gott.
Insekter kryper under barken.
En spindel har byggt sitt
nät där.

Ingen mening får börja lika

Verben måste växla. Verben mås-
te växla. Vissa ord kan förbju-
das. (Det är, det finns).

Ungarna tävla om att hitta
variationer.

Morits Sundbro
PI.1027, 67200 Årjäng, Smolmarks skola

Under vårterminen har vi slagit ihop förskolan och lågstadiet vid vår glesbygdskola. Socialstyrelsen ville ha ett försök med långt gående samarbete förskola-lågstadium och vi valde att helt slå ihop grupperna. Det blev 21 barn i åldern 5 till 10 år. Förskolebarnen går två dagar ena veckan och tre dagar andra veckan. P.gr.a. skolskjutsar har de samma tider som skolbarnen. Till vår hjälp har vi haft en praktikant.

Vi vill sträva mot en årskurslös skola, där varje barn ska få större möjligheter än tidigare att utvecklas i sin egen takt och efter egna förutsättningar. Detta innebär t.ex. att inte alla barn nödvändigtvis ska lära sig läsa vid 7 års ålder, utan i stället kanske vid 5 år eller 9 år. Att vi ska ta tillvara barnens sociala och kunskapsmässiga betydelse under hela lågstadiet. Vi vill bygga på barnens tidigare kunskaper och själva hålla oss i bakgrunden och fungera mer som samordnare och stimulansgivare än som kunskapsförmedlare. Själva åldersblandningen stimulerar barnen t.ex. språkligt och socialt. Den motverkar konkurrens och bidrar till en avspänd arbets-

miljö.

I praktiken har detta inneburet ett nytt arbetssätt för lågstadiet. Planeringen utföres efter huvudmomenten i läroplanen och inte efter läroredlen. Vi försöker över huvud taget undvika fasta läroredel. I den mån de är användbara utnyttjar vi dem som uppslagsböcker. Barnen sammanställer i stor utsträckning sina egna böcker.

Timplanen har ersatts med veckobeting som sätts upp på ett stort papper på väggen. Barnen väljer sedan själva när, var och hur de vill göra arbetet. För somliga glesbygdskolbarn kan det vara värdefullt att leka några timmar extra för att utnyttja samvaran med andra barn och t.ex. skriva välskrivning hemma. Läsinlärningen har skett individuellt och inte efter någon speciell metod, mest kanske efter Ulrika Leimars LTG (läsinlärning på talets grund). De får visserligen en läsebok eftersom alla andra barn i kommunen får det, men ingen behöver läsa i den om de inte vill. Vi skaffar vanliga

barnböcker i stället (lånar på bibliotek när pengarna tryter) så undviker vi vårt döda utarmade lärarspråk. Eller så läser vi på livsmedelsförpackningar och skyltar och annat som ändå finns omkring oss.

Vi har ingen skrivlära. Barnen skriver fria berättelser och texter till de böcker de gör i skilda ämnen. Vad dessa böcker ska handla om bestämmer barnen själva eller i en del fall beror det på vad vi talar om i OÄ. Helt skiljt från skrivning i övrigt tränas rättstavning. Vi tror inte barnen förknippar det med skrivning alls. Detta för att inte förstöra deras spontana skrivlust.

OÄ-ämnena (förskolans intressecentra) bygger så långt möjligt är på vad vi kan se och uppleva i vår omedelbara närhet. Dyra lyxböcker och bildband, typ "I skolan", har ersatts av studiebesök och laborationer.

Vi har frångått den vanliga klassrumsplaneringen. Materialet är utspritt i olika rum, grupperat efter ämne och den ljudnivå som är förbunden med dess användning. Jfr, för Inga Magnusson, förskollärare

Margareta Ewald, lägstadielärare, Signebyns skola, 67 200 Årjäng
tel. skolan: 0753/ 41085 hem: 0753/ 40023

skolans aktivitetsstationer!

Svårigheterna har visat sej i många fall bero på vårt eget traditionella tankesätt. När hela lågstadiet på bästa lektionstid lekte "Varg" var det svårt att lugnt se på, för den som varit van vid tysta klassrum och ordnade arbetsuppgifter. Vi tror dock att människans inneboende vetgirighet driver henne till att lära sej det som hon måste kunna i det här samhället.

Ett fåtal barn vill att man bestämmer åt dom och känner sej osäkra inför fritt val.

Vi har försökt bryta ner murarna omkring skolan, men inte lyckats något vidare. Vi hade velat ha in föräldrar och ortens befolkning, men vi har inte förmått överbrygga gamla fördomar om skolan som något som vanligt folk inte begriper sej på. Skolan är också förknippad med många obehagliga minnen för de flesta vuxna idag.

Någon slutgiltig arbetsform har vi inte hittat- och vill heller inte göra det. Vi fortsätter att stjäla idéer från alla håll och kanter. Något resultat kan vi inte redovisa, men vi är helt övertygade om att vi är på rätt väg och vill inte bli stoppade!

"Gud vad jag hatar henne"

Ny "teater" hjälper unga lösa problem

ÖREBRO. — Jag hatade henne när hon klankade ned på min uppsats. Hon var så överlägsen och äcklig!

Rita har just fått tillbaks sin uppsats med några spydiga kommentarer från lärarinnan. Hon har skrivit om "Mina vänner i bokhyllan". Eftersom Rita inte har några böcker har hon i stället levande och engagerat beskrivit sina prydnadsföremål.

— Jag förstår ingenting. Du måste ha missuppfattat ämnet, säger lärarinnan, och övergår till att ösa beröm över klassens ljus, överläkardottern, som alltid får 5:or på sina uppsatser.

Bilden är hämtad från ett sociodrama. En ny form av teater utan publik. De agerande är inga skådespelare utan helt vanliga ungdomar.

Stämningen är förtätad. De spelar med inlevelse ut sina erfarenheter från sin egen skoltid.

Hur det känns att alltid behöva konkurrera ut varandra, att aldrig ifrågasätta vad läraren säger, att vara sämst och jämt få tråkningar och ettor i betyg, att vara frökens gullegris osv.

— Varför man går i skolan? Man är för gammal för daghem, säger en av ungdomarna ironiskt i diskussionen som föregår det improviserade rollspelet.

31.5.74

Spontant

Sociodramat eller improvisations- diskussionsmetoden har vuxit fram helt spontant på en fritidsgård i ett av Göteborgs ytterområden. Pappa till metoden är Björn Magnér, läkare och ungdomsledare.

— Det började som vanlig teater. Men snart växte något annat fram. Ungdomarna började improvisera sin egen verklighet. De hade ett enormt behov att snacka om sina egna och andras problem.

— Många av dem här ungdomarna har aldrig tidigare kommit till tals vare sig hemma eller i skolan. De förstår inte den verklighet de lever i och har aldrig vågat öppna munnen.

— De är ofta helt passiva. De ser samhället som något diffust och obegripligt. De lever enligt parollen — sköt dig själv och skrt i andra. Det är den värld som finns i dagens förorter, säger Björn Magnér.

Målet med sociodramat är att skapa medvetenhet, om egna och andras problem. Men inte att styra ungdomarna fram till vissa bestämda lösningar.

Förbjudet

— Det här är ingen behandlingsmetod. Den tar inte bort symptom och ångest. Den syftar bara till att medvetandegöra. Som ledare måste man acceptera allt som sägs — även om det strider mot ens egna värderingar. Allt moraliserande är absolut förbjudet!

Exempel på frågor som ungdomarna tar upp, diskuterar och dramatiserar omkring är mobb-

ning, könsroller, tonårssexualitet, narkotikamissbruk, snatteri, utlämningshat och gängmentalitet.

Eller som här hur de ser på och upplever sin skoltid. Metoden är uppdelad i tre steg.

● Först diskuterar gruppen allmänt om ett visst problem. Man försöker sätta in sina egna erfarenheter i ett större sammanhang. Syftet är att stimulera ungdomarnas kritiska tänkande.

— De tvingas motivera sina påståenden. På så sätt märker de att deras åsikter inte är självklara. Ofta återger de bara schabloner och fördomar som saknar förankring i deras egna erfarenheter, säger Björn Magnér.

● Sedan berättar gruppleddaren en konkret historia, ett "skett" som ungdomarna sedan ska improvisera kring. De tilldelas roller och får klä historien med kött och blod.

— De får använda sina egna erfarenheter. Hur det känns att vara mobbad, trakasserad och utanför. Det ger en ökad inlevelse och förståelse för andra människors problem.

● Efter dramat som ofta spelas med stor inlevelse börjar ett "eftersnack". Man försöker analysera historien och förklara varför man handlat så eller så. Från ett individuellt plan försöker man sätta in sakerna i ett större sammanhang. Man knyter personernas problem till det samhälle de lever i.

Exempelvis: Vad beror det på att en alkoholist super eller att en förälder slår sitt barn? Vad beror alkoholism eller barnmiss-handel på? Vem bär ansvaret?

Samhället

— Genom denna direkta konfrontation tvingas de till att skapa nya alternativa förklaringar till saker som de tidigare menat varit helt självklara, säger Björn Magnér.

— Ungdomarna upptäcker plötsligt att samhället är orsaken till många av deras problem. Kort sagt de blir medvetna och kan sätta in sakerna i sitt sociala sammanhang.

— På så sätt kan de befria sig från sin passivitet och maktlöshet och börja arbeta aktivt för att skapa ett bättre samhälle.

— Utan medvetenhet är de utlämnade att exploateras av de samhällskrafter som styr deras liv.

forts.

Eftersnacket

Efter rollspelet börjar eftersnacket. Varför misslyckas Thomas och Conny i skolan, frågar Björn Magnér.

— Vi har nog inte lägre intelligenskvot än dom andra. Men vi är inte anpassade till skolan. Vi orkar inte med pressen och konkurrensen.

— Läkardottern och dom andra stjär-

norna får stöd och uppmuntran hemma. Det får aldrig vi. Deras föräldrar bjuder på dyra resor till Tyskland och England. Då är det klart att de blir bra på språk.

— Skolsystemet är sänt. Alla kan inte få femmor. Man strävar efter att få fram eliten. Medelmåttorna och dom dåliga har ingen chans.

Behövs i alla klasser

bok över hur sociodramat kan tillämpas i alla klasser. Det jag gjort med de här ungdomarna borde skolan redan ha åstadkommit. I läroplanen står att eleverna ska fostras till kritiskt och självständigt tänkande, säger Björn Magnér.

Han har arbetat med sociodrama sedan 1968. Totalt har han haft ett 50-tal ungdomar i åldern 13–19 år. Han arbetar i grupper om 10–20 personer.

De flesta har kommit från socialgrupp III, dvs arbetarklass-hem. Flertalet har gått i skolan, några har jobbat eller varit arbetslösa.

— Till en början kan det vara svårt att få ungdomar eller gäng

att ställa upp. Men har de väl kommit en gång så vet jag att de fortsätter. Vi tar upp problem som berör dem själva.

Fungerar

Björn Magnér säger sig vara säker på att metoden fungerar. Efter ett par år gjorde han en intervjuundersökning med några av de första grupperna.

— Den visade klart att ungdomarna fått ökad medmänsklighet, bättre kontakt med vuxna och större förståelse för avvikargrupper.

Alla tyckte också att de fått en ökad självkänsla — att det dom sa var viktigt.

— Dom kände ett ökat ansvar mot andra och tog del i det som

hände omkring dem. De hade aktiverats och visade ett större engagemang i samhällesträgor.

— Jag har också arbetat med svårt alkohol- och narkotikaskadade ungdomar. Metoden fungerar också i en sådan grupp.

Nu åker Björn Magnér landet runt och demonstrerar sin metod med hjälp av en grupp ungdomar från Göteborg. I onsdags visade man hur sociodramat går till vid ett möte på RSÖ.

Inbjudna var psykologer, ungdomsledare, socialarbetare, sjuksköterskor och lärare.

Intresse

Metoden har väckt stort intresse hos folk som arbetar med ungdom-

mar. På flera orter utanför Göteborg har man redan börjat använda sig av sociodrama för att hjälpa ungdomar med problem och knäckt självkänsla.

— Nästa steg är att blanda vuxna och ungdomar i grupperna. Det ska bli mycket intressant att se hur det kommer att fungera, säger Björn Magnér.

FOTNOT: Björn Magnér har också gett ut en praktisk handbok över hur sociodramat kan tillämpas. Den innehåller massor av konkreta råd och anvisningar. Boken vänder sig främst till lärare på grundskolans högstadium. Den heter Improvisera och diskutera (SLT, 21 kr).

Passiviteten det värsta

— Det värsta var att man satt så passiv. När man ville fråga om något viktigt hade läraren aldrig tid. Vi fick aldrig tänka själva. Allt var serverat. Man fungerade som en robot.

— För att få bra betyg måste man lära sig säga vad läraren tyckte. Om man ifrågasatte något var man "ett störande element".

En bild av dagens skola? Ja, om man får tro de ungdomar som diskuterade och demonstrerade hur sociodramat kan fungera i praktiken vid ett möte i Örebro häromdagen.

Här några axplock ur den livliga debatt som föregick själva rollspelet:

Hur ser ni på skolan?

— Tråkigt. Man var piskad att gå dit. Det var så mycket man skulle vilja säga men man vågade aldrig. Aldrig fick man fråga var-

för man måste lära sig det eller det.

Skiter i

— En procent av det man lärde sig kanske sitter kvar. Vem är intresserad av gamla kungar och deras barn. Det skiter man i.

— Allt var så långt ifrån en hela tiden. Varför ska man lära sig hur de gamla grekerna hade sig när många som går ut nian inte ens kan stava eller läsa ordentligt.

— Det vore viktigare att få lära sig leva i det samhälle som finns idag.

— Nu är ni snäva. Man måste väl lära sig litet om andra länder och tider om man nu ändå ska släsa bort nio år av sitt liv i skolan. Det är skönt att kunna fylla ut litet med kunskaper även om man inte har någon praktisk nytta av det.

— Jag sket i det I stort lärde

jag mig bara vad läraren ville. Man måste ju tänka på betygen. När dom började snacka om samhället då ville jag hellre gå ut och spela brännboll.

Nedtryckt

Är konkurrens bra?

— Det är snett att betygen finns. Det är alltid någon som blir nedtryckt. Man får lära sig att ha så vassa armbågar som möjligt. När man kommer ut trycker man ned sina grannar och arbetskamrater för att få högre status i stället för att hjälpa dom svagare.

Elitgruppen sitter främst i klassrummet. Dom sämsta längst ned. Dom får aldrig beröm eller uppmuntran. Det är bara dom som är bra som läraren berömer.

Varför finns det betyg då?

— Det sporrar. För man inget beröm då är det meningslöst.

— Det vore bättre om man fick vettig kunskap i stället för betyg. Skolan ska uppmuntra kritiskt tänkande. Gör den det?

— Skolan skapar passiva elever. Man får aldrig lära sig att uttrycka sig. För att få bra betyg måste man säga vad läraren vill. Vi får aldrig tänka själva. Allt är serverat. Läraren bara spottar fram fakta.

— Men vad fan ska man göra då. Man kan inte skipa lärarna. Dom är väl människor dom också. Det finns många ruttna lingon bland eleverna också.

— Det är fel på hela systemet. Varför följs inte läroplanen? Är skolan nödvändig?

— Ja, men man måste ändra på mycket. Betygen till exempel. Idag fungerar det inte.

— Ja, det finns ingen annanstans för oss att vara. Vi är ju för unga att arbeta. Hemma kan man ju inte gå i nio år.

SOCIOANALYS -KORT PRESENTATION

AV "IMPROVISERA - DISKUTERA"-METODEN

31

Metoden syftar till att genom ett utforskande av den egna verkligheten medvetandegöra förhållandet individ - samhälle och på så sätt möjliggöra frigörelse och förändring.

Metoden har vuxit fram ur det praktiska arbetet med ungdomar på en fritidsgård i Göteborg. Såväl metodens praktiska utformning som de teorier vi har ikring den baserar sig på egna erfarenheter.

Detta stämmer väl överens med den kunskapsteori som utvecklats med metoden; -det går inte att överföra kunskap från en människa till en annan. Kunskap är inte de döda oföränderliga "fakta" som finns i t.ex. en lärobok. Dessa är i bästa fall fossiler av en kunskapsakt. Kunskap skapas genom en aktiv process. Den är levande och föränderlig, i ständig omvandling. Genom att utifrån den egna upplevelsen (eller erfarenheten av upplevelsen) reflektera över de föreställningar som, tillsammans med det yttre skeendet och den fysiska kroppen, låg till grund för upplevelsen, kan jag förändra mina föreställningar (inklusive begrepp, semantiska strukturer). Detta är en kunskapsakt där upplevelsen är källan, reflektionen verktyget och den nya föreställningen produkten. En föreställning baserad på upplevelse, till grund för ny upplevelse.

Det är i upplevelsen, i nuet som jag existerar i andemening. Ingen annan stans finns jag. Förlägger jag min existens utanför upplevelsen i det påtagliga yttre förklarade så väljer jag icke-varats princip. Kunskap är alltså process, förnyelse, andligt liv.

I vår kultur är människor i hög grad skilda från sina upplevelser genom att vi styrs av internaliserade föreställningar. Föreställningar vi fått utifrån och som vi aldrig prövat mot vår upplevelse. Istället skiljer vi oss från vår upplevelse.

Metodens struktur:

metoden är uppdelad i tre moment under vilka ett tema behandlas. Temat kan vara mobbing, könsroller, alkoholmissbruk eller något annat som anknyter till gruppens verklighet.

Det första momentet är den allmänna diskussionen. Här förmedlar deltagarna i hög grad en bild av verkligheten som grundas på internaliserade uppfattningar. Gruppledaren ställer frågor kring temat, accepterar alla svar och tar allt på allvar. Allt moraliserande är förbjudet. Samtidigt ifrågasätts allt som sägs. Detta ger upphov till tvivel, nya möjligheter öppnar sig.

Det andra momentet är rollspelet + den speciella diskussionen. Här skapar deltagarna en egen bild av verkligheten baserad på egna erfarenheter. Gruppmedlemmarna aktualiserar sina erfarenheter genom att uttrycka dem. Därigenom skapas en ny upplevelse ur vilken nya erfarenheter kan dras. Gruppledaren försöker få gruppmedlemmarna att göra så mycket som möjligt av upplevelsen, att göra så många nya erfarenheter som möjligt, att uttrycka de känslor som var förknippade med situationen. Genom att på detta sätt göra de känslor som var förknippade med situationen ifråga medvetna, blir de tillgängliga som utgångspunkt för en analys av situationen. Denna analys förs upp till samhällsnivå.

Slutligen görs motsättningen mellan de internaliserade uppfattningarna och den egna upplevelsen (erfarenheterna) medveten genom att gruppledaren påpekar skillnaderna mellan den allmänna diskussionen och den speciella diskussionen. Vad beror motsättningen på? Är gruppmedlemmarna själva påverkade av samhället att tycka på ett visst sätt? Hur påverkar gruppmedlemmarna samhällets inställning? Hur och på vilket sätt kan gruppmedlemmarna förändra samhällets inställning?

Kontaktmän och tillgängliga föredragshållare i socioanalys;

Björn Magner
Stora Kvarngatan 5
211 29 Malmö
Tel: 040/ 11 59 82

Ola Bryngelsson
Ättehögsgatan 10 C
416 74 Göteborg
Tel: 031/ 21 73 24

Våren -76 väntas en bok utkomma som presenterar ämnet socioanalys.

Hösten -75 bosätter sig Björn i Stockholm. Han kommer då troligen att kunna leda grupper i utbildningssyfte.

Göteborg den 30/4 -75

.....
Ola Bryngelsson

MOMENT ITema; Skolan

1. Varför finns skolan ?
2. Varför finns betygen ? Vad anser ni om betygen?
3. Hur mycket skall lärarna få bestämma över eleverna?
4. Vems fel är det att vissa misslyckas med skolarbetet?
5. Vad anser ni är skolans viktigaste uppgift?
6. Vad är det man skall lära sig i skolan?
7. Hur fungerade skolan förr? Hur kommer den att fungera i framtiden?
8. Finns det skolor som fungerar annorlunda mot vår, hur är det i andra länder?
9. Är skolan nödvändig för samhället?

II Rollspel: klassrumssituation.

1. Hur känns det att vara lärare i den här situationen, hur upplevde du de olika personerna?
2. Hur kändes det att få etta? Berätta hur du upplevde läraren, kamraterna och varför du gjorde som du gjorde.
3. Hur kändes det att bli bedömd som bäst? Berätta.....osv....
4. Hur påverkas ungdomarna av att jämföras och betygsättas i skolan?
5. Har skolans utformning någon del i att vissa misslyckas?
6. Hur skall man vara som elev för att passa in i skolan och lyckas med skolarbetet ? Varför det?
7. Finns det något samband mellan skolans utformning och det omgivande samhället? Påverkar de varandra?
8. Vilken funktion fyller skolan för samhället- vad skulle hända om den inte fanns?
9. Kan man förändra skolan? -till vad?

MOMENT III

1. (Tag upp de motsättningar som har uppkommit mellan moment I och II).
2. Hur påverkar samhället era uppfattningar om betyg och skola?
3. Hur påverkar ni samhällets inställning i dessa frågor?
4. Hur kan ni förändra den allmänna inställningen?

ATT GÅ PÅ EXPERIMENTGYMNASIET I GÖTEBORG

Allra först betydelsen av några EG-begrepp:

AM: Allmänna mötet, högsta beslutande organ, alla på skolan har närvaro- och yttranderätt.

Temaläsning; Hela skolan ägnar sig i en eller flera veckor åt något speciellt ämne, t.ex. energiförsörjningen.

Försöksledare: Motsvaras närmast av rektor på en vanlig skola.

Studiegrupp: En grupp elever som valt att försöka studera tillsammans och "bo" - hålla till - i samma rum.

Undervisningsgrupp: Består av elever från olika studiegrupper, läser t.ex. c-språk tillsammans.

Individ: Någon som hoppat av eller halkat ur studiegruppen och bor och studerar för sig själv, t.ex. i ett biblioteksrum.

Chock och mjukstart

I början var det väldigt konstigt och härligt på en gång. Konstigt för att allt var annorlunda och härligt för att det var annorlunda på roliga sätt.

Lärarna fanns med överallt. Det var konstigt. Väggarna i skolan var målade med blommor och slagord. Överallt låg strumpor, böcker, jumpadojor, kastruller och andra levande saker. Man kände att EG var en plats där människor levde och arbetade. Alla satt och pratade där det föll sig och de skrek och skrattade så man kände igen sig i dem. Ingen tjatade på en och ingen hetsade till lektion.

Vi hade ofta samlingar då vi fick veta mera om skolan. Ändå var det mycket man inte förstod.

De första veckorna temaläste vi. Huvudgrupperna var: alternativ pedagogik, lärarnas utbildning, EG:s närmiljö. Under den tiden jobbade man mycket utomhus och ute på stan. Vissa grupper tog lätt på arbetet och jobbade mer på att lära känna varandra. Andra jobbade hårdare med att samla material och sammanställa.

För de flesta var temaveckorna en fri mjukstart. Sakta började man känna sig delaktig i skolan. Men en del nya blev väldigt nervösa över all tids-spillan. Några slutade. Höstterminen 1974 var särskilt osäker eftersom EG:s fortsatta existens var mer än vanligt oviss.

Det hemska tar vid

Temaveckorna var över. Man hade bildat studiegrupper och nu började allt det hemska. Man satt där i sitt rum med de andra och undrade. Vad skall

vi göra ? Hur gör man ? Vilsen och utelämnad kände man sig. De andra visste inte heller eller så virrade de hit och dit, omöjliga att fånga. Man degade sig igenom några veckor. En del grupper bestämde tid med lärare och hade lektioner. För dem blev läraren medelpunkten ungefär som på vanliga skolor.

Men om man försökte ta itu med problemen var det ungefär så här: Någon eller några i gruppen tröttnade på att vela och började fråga. I den vevan kom försöksledaren ut med stenciler över kursplanernas huvudmoment. Dem hade man stor hjälp av då det gällde att enas kring arbeten, läromedel och planering terminen fram.

I de diskussionerna var det plötsligt viktigt vad man sa, och det var man minns inte van vid från grundskolan. Eftersom det man sa kunde få betydelse, blev det viktigt att man sa rätt. Därför kändes det svårt att snacka, inte bara i planeringen utan överallt på EG. Det hela var mycket påfrestande, men så småningom fattade man alltmera.

Krav och dåligt samvete

Det hände - och händer - att man var i skolan och bara pratade en hel dag. Man sitter nånstans och pratar med någon och det känns viktigare än matte eller svenska (vi tänker faktiskt ämnesvis). Man kanske går och fikar, pratar ännu mera. Sedan slår det en att inget av det man - på väg till skolan - tänkte göra har blivit gjort. Då får man dåligt samvete.

På EG har man ofta dåligt samvete. Det beror dels på att mycket tid haffas bort, dels på de stora krav man börjar ställa på sig själv. I grundskolan brydde man sig inte om sitt arbete, allt var tråkigt. Här vill man få svar på alla frågor, förstå allting. När man plockar in sina egna intressen och sig själv i skolan blir det extra viktigt att arbetet går bra. Sedan vill man verkligen ge av sina upptäckter och kämpar för att analysera sammanställa och formulera så att alla andra så få veta allt det fantastiska man har upptäckt. Det är döhärligt ! Ofta gräver man så djupt att man fastnar och ger upp. Det är lärorikt, men nedslående.

Studiegruppen.

Studiegruppen är sällan bra. Man klamrar sig fast vid några man kände innan. Man bor inpå varann. pratar mycket men sällan om svåra saker. Man törs inte, "har inte tid" till det. I många grupper finns någon eller flera som egentligen inte alls vill gå i skolan utan tvingas av föräldrar. Sådana medlemmar spräcker gruppen och hela skolan genom att aldrig helhjärtad ställa upp på nånting.

Många som börjar på EG flyttar hemifrån efter en tid. Det gör man för att

få bestämma över sin tid och lust själv. Många föräldrar gillar inte alls att deras EG-barn flyttar från dem. EG-barnet måste - för att inte tvingas tillbaka till föräldrarna - jobba för att kunna betala hyra och mat.

Det är jobbigt att flytta hemifrån. Studierna kommer ofta i kläm. I synnerhet när föräldrar vill tvinga hem barnet igen. Visserligen som flyttat hemifrån tvingas sluta på EG för att ordna upp sina liv. Andra slutar när de upptäcker EG:s begränsningar eller, som sagt, skräms att hoppa av då svårigheterna tornar upp sig.

Oh, vad det är svårt att beskriva EG!

Lärarnas situation

Lärarnas liv och verk på EG är väldigt varierande, precis som elevernas. Alla som arbetar på EG har ofta väldigt skilda upplevelser och uppfattning om skolan och sig själva. Eleverna på EG har det jobbigt. Lärarna med. De ska både ta initiativ och hålla igen, både sätta betyg och vara kompis, "medstuderande" som det så vackert ibland heter - utåt. Betygen stör - förstör ofta inte alltid - förhållandet, lärare - elever. Betygen stör hela arbetet.

Många EG-lärare har timmar på andra skolor. Det hindrar dem från att bli "medstuderande" och överhuvud taget från att utveckla sitt arbete på EG så mycket som de nog skulle vilja.

EG:s värde

Alla som besökt EG har upplevt något. Alla som är på EG förändras. En del blir inåtvända av att vara stressade. Många utvecklar någon speciell sida, blir t.ex. popgalna. Andra gör batik för jämnar, vissa fikar eller röker cigaretter nästan hela dagarna, en del spelar basket ständigt. Väldigt vanligt är att man lär sig att snacka men glömmer - har inte tid - att lyssna.

Även för dem som hoppar av betyder EG-upplevelserna mycket. Och antingen är de jättebesvikna på EG, sig själva eller båda delarna.

De som gått ut från EG kommer ofta tillbaka på besök. De säger sig vara glada att slippa stressen och allt tjafset, men tycks sakna något, stämningen kanske. (Nu när jag skrev det här blev jag tårig i hela kroppen av saknad - i förtid!)

Det är ansträngande och konfliktfyllt att gå på EG, men också roligt och berikande.

Man lär sig göra det man själv vill - inte det man tvingas till

Man blir inte så rädd för att göra bort sig

Man får skaparlust och kan oftast ge utlopp för den

Man blir inte så sträng i bedömningen av människor och kan prata med alla människor på ett helt annorlunda sätt

Man slutar dumläsa, dvs lära in saker man inte fattar varför man skall kunna

Man lär sig arbeta

Man andas i skolan och har känslor för en massa av människorna här

Exotiska EG

På EG finns en professionell administration, en särskild bambapersonal (Bamba = matbespisning på göteborgska) och speciella utförare, såsom anställda vaktmästare och städerskor. Ett etablissement.

Trycket utifrån på "den lilla exotiska kommunistskolan" har hela tiden varit mycket hårt. Egoiterna har tvingats till sammanhållning utåt. Internt har vi inte haft mod och ork - inte kunnat - lösa alla problem.

Stegvis har Göteborgs skolstyrelse tvingat EG till reträtt. Ursprungligen hade sålunda försöksledaren inte vetorätt på AM; eleverna hade inflytande över personaltillsättningen; det gick bra att få extraår, då man inte hunnit med; skolan var alltid öppen etc.

Göteborg 1975-04-29

Lena Drews

Mia Högberg

Ingrid Ulander

Någon uppföljning och fullständig beskrivning av vad som hänt på EG finns inte.

Förmodligen kommer det heller aldrig att bli någon. Men klart är i alla fall att EG inte blivit vad de som startade skolan tänkte sig.

Råd för fri skola baserade på EG-erfarenheter:

- . Skolan ska ha en klar målsättning
- . Alla på skolan ska förstå och dela den
- . Ingen personal ska finnas, alla ska laga mat, städa, administrera etc i ambulerande grupper
- . Löpande diskussioner i grupp och plenum
- . Alla nya måste fatta vad skolan är, vilka krav den ställer och vilja frivilligt börja
- . Folket på skolan kan tänkas po tillsammans
- . Inte betyg, inte konventionella kompetenskrav för lärarna
- . Organiserad mottagning av besökare
- . Organiserad information utåt
- . Organiserad fortlöpande uppföljning och diskussion av vad som händer på skolan
- . Eleverna tillsätter lärare - om man nu skall ha "lärare"
- . Lära sig bli öppen
- . Lära sig ifrågasätta
- . Lära sig tänka på gruppens bästa, inte sin egen bekvämlighet
- . Skolan får inte isoleras från övriga samhället

På utbildningsdagarna berättar och diskuterar vi gladeligt mera. Sök upp oss och berätta vad du tyckte om det här materialet om EG eller fråga nåt eller tala om vad du vill att vi ska tala om i vårt anförande på söndag.

Lena, Mia, Ingrid

Starten

Experimentgymnasiet (EG) sprang fram ur studentrevolterna 1968. Några gymnasister i Göteborg inspirerades av det nystartade försöksgymnasiet i Oslo. De gjorde en enkätundersökning i kommunens skolor för att utröna intresset bland elever och lärare för att starta något nytt levande i kommunen, efter norskt mönster. Intresset var stort. Hösten -69 startade EG.

Idéerna i starten

- + Skolan skulle vara demokratisk. Alla beslut skulle fattas på möten efter diskussioner. Alla som arbetade i skolan skulle vara med.
- + Inga motsättningar skulle finnas mellan elever och lärare. Lärarna skulle vara medstuderande.
- + Ett intresse att lära sig något skulle styra studierna, inte jakt efter ett högt betyg.

Studiesättet

Motsättningen skola-intresse skulle alltså inte finnas. Man skulle i arbetet inte vara bunden till traditionella läromedel och lokaler, utan läsa vad man ville och arbeta var som helst ute på stan.

Ämnesgränserna suddades ut i skemaarbeten där en viss frågeställning utgjorde grunden för arbetet.

Man delade in sig i små grupper (4-12 personer) för att lära sig arbeta tillsammans. Alla i gruppen skulle hjälpas åt att samla material

och "tända" varandra.

Genom dessa laborativa studier kunde läroplanens övergripande målförmåga till kritisk granskning, social medvetenhet, initiativförmåga, organisationsförmåga, ansvar-utvecklas på ett unikt sätt.

Utveckling under åren

Lärarna har blivit alltmer av "lärare" och eleverna alltmer elever, dvs mer passiva. En del av förklaringen till detta ligger i att den politiska aktiviteten och intresset för alternativa studier ute i samhället mattats sedan åren 69-70, men exakt hur detta gått till är svårt att säga.

Det sociala klimatet

Det finns inga lärarrum på EG. Lärare och elever möts på ett helt annat sätt än traditionellt.

Demokratin

EG:s högsta beslutande organ är Allmänna mötet-AM-där alla som vill samlas en gång i veckan. Genom åren har AM:s beslutandefunktion succesivt beskurits av skolstyrelsen. Det har också blivit mycket svårt att få ett extra år på EG, vilket gjort att många känt sig pressade att "stadera" i stället för att sätta sig in i och besluta i frågorna på AM. Demokratin har alltså förändrats, för
sämrats genom åren.

Kampen för att överleva

EG fick fem försöksår. Då de åren gått och SÖ ännu inte utvärderat försöket krävde egoiterna ännu ett år. Huvud-

argumentet var att det ännu inte fanns någon utvärdering.

Det fanns fortfarande ingen utvärdering vårterminen 1975. Därför ansökte AM om att EG skulle få ytterligare en intagning, därefter en ny försöksperiod, dvs ytterligare sex år.

Skolstyrelsens beslut

I februari 1975 beslutade skolstyrelsen i Göteborgs kommun att det inte skulle bli någon ny intagning till EG. Fortfarande hade ingen utvärdering gjorts, men från skolstyrelsehåll sas det, att tillgängliga rapporter var tillräckliga. Man sa att försöken på andra skolor inspirerade av EG var i full gång.

Stämning nu

Kanske kommer ett par pedagoger från Pedagogiska institutionen i Göteborg att göra en utvärdering under våren 1975. Kanske kommer de, om de inte anser sig klara, att fortsätta en bit in på hösten 1975. Men då är inte längre skolan hel.

Försöken på andra skolor är mycket ytliga. De förändrar inte de "utsatta" elevernas arbetssätt och inställning till studierna på något väsentligt vis.

Just nu, vecka 11-12, arbetar hela EG med energifrågan. Riksdagen ska ju snart besluta om vidare utbyggnad av landets kärnkraftverk. I dag åkte vi buss till Ringhals för att se på kärnkraftverket. I morgon bitti ska jag träffa "min" grupp på Sahlgrenska sjukhuset. Vi ska ta reda på hur man

upptäcker och lokaliserar cancer. Det skall bli roligt.

Göteborg 1975-03-12

Ingrid Ulander

EG-elev

Waernsgatan 30^{II}

416 70 GÖTEBORG

Skolarkivet är en grupp människor som vill arbeta för förändringar som är politiskt och/eller pedagogiskt progressiva. Vi vill förmedla material, erfarenheter och kontakter.

Vi anser att undervisningens metod och innehåll vid varje stadium måste utgå från barnens egna behov, resurser och erfarenheter. Barnen genomgår skilda utvecklingsfaser då olika saker intresserar dem. Det är viktigt att utnyttja deras önskan att lära, istället för att mata dem med på förhand låsta kursplaner. Eleverna är inte tomma påsar, utan har egna erfarenheter som kan användas i ett ömsesidigt utbyte - dialog - mellan lärare och elev. Faktakraven står i vägen för det viktigaste skolan kan erbjuda, att utveckla barnens självkänsla och träna deras förmåga att tänka kritiskt. Att skolan indoktrinerar och ger felaktiga fakta är illa, men vi tycker det är värre att den dödar barnens nyfikenhet och självkänsla och hämmar lärarnas initiativ. Vi tycker det är viktigt att skolan medvetandegör barnen om den verklighet de lever i, för att de tillsammans skall kunna påverka sin situation.

Dessa mål råkar i konflikt med skolans samhällsbevarande funktion. Näringslivets behov av arbetskraft styr formerna och innehållet i skolan. På så sätt tvingar standardprov och andra prov lärarna och barnen att prestera och jämföra sig med andra, i stället för att utgå från de egna behoven och intressena. Likaså främjar betygshetsen fortsatt konkurrens och förhindrar utveckling av solidaritet mellan elever.

I dagens skola har eleverna, föräldrar och skolpersonal ingen eller ringa makt att påverka sin situation. De befinner sig nederst i en hierarki, styrda av beslut som andra har fattat. Hur ska man få ansvarskännande elever i en verklighet som har så snäva ramar? De har redan från början fått lära sig att man i en "fungerande demokrati" tar direktiv uppifrån.

Lärarhögskolans innehåll skiljer sig inte från skolan i övrigt. Lärare pressas av ett hårt arbetsmarknadsläge och tvingas konkurrera med varandra på samma sätt som eleverna.

Vi är många elever, föräldrar och skolpersonal, som reagerar mot det sätt på vilket skolan fungerar i dag. Vi kan finna stöd i läroplanen för många av våra krav på förändringar av skolans arbetsformer och innehåll, för att skapa en mer öppen skola där skolpersonal, elever och föräldrar kan ta större ansvar. Men vi behöver kontakt med varandra, tips och stöd för att orka arbeta för en förändring.

Vi vill att skolarkivet ska kunna fungera som ett sådant stöd. Om du har några erfarenheter som du tycker att andra kan ha användning av, eller om du själv behöver stöd, hör av dig.

Vi har telefonjour måndagar kl 14 - 16 och onsdagar kl 18 - 20.

Ring 08 / 26 01 86

Du kan också skriva till oss. Vår adress är

Skolarkivet

Missionsvägen 6-14

161 35 BROMMA

(postgiro 88 18 39 - 5)