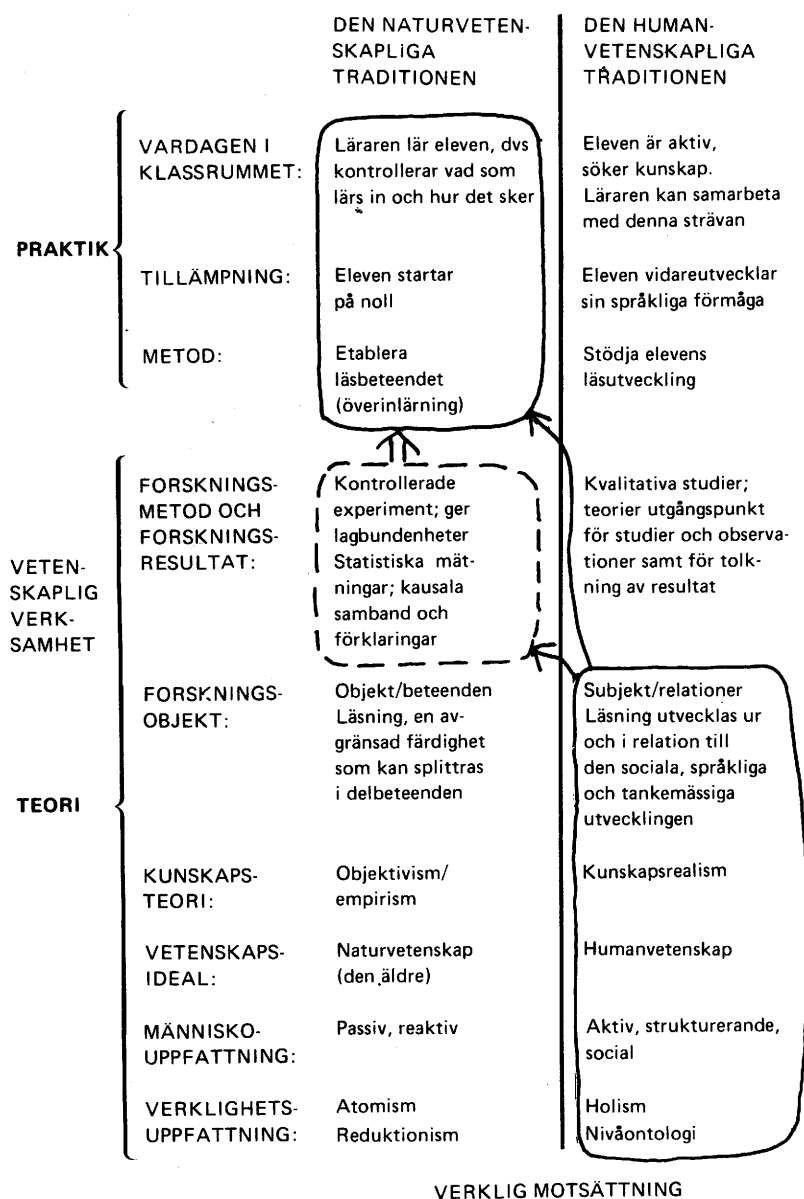


Motsättningen inbyggd i skolsystemet

Vad som hände i samband med grundskolereformen illustrerar vi i figur 9. Där har vi ringat in vad som kom att framträda i teori och praktik. Å ena sidan har vi läroplanernas mål och riktlinjer, vars ideologiska inriktningar innebär en placering i den humanvetenskapliga traditionen (teoridelen). Å andra sidan har vi deras praktiska förverkligande som återfinns i den naturvetenskapliga (praktikdelen). Låt oss erinra om att mellan dessa båda traditioner råder en motsättning - de är oförenliga. Denna motsättning har byggts in i skolsystemet. Annorlunda uttryckt:

de mål och riktlinjer som ligger till grund förskolarbetet ska genomföras och förverkligas med en praktik som står i direkt motsättning till de övergripande idéerna.



Figur 9

Hur kunde det bli så? Att besvara den frågan utförligt skulle kunna bli en hel bok. Vi ska här bara ge en antydning om sammanhangen och i vilka riktningar man kan söka svaret. De övergripande ideologiska synpunkterna i läroplanerna brukar av lärare avfärdas som "poesi" eller som en urvattnad politisk kompromiss: allmän och vag och till intet förpliktigande. Icke desto mindre speglas där en humanistisk syn på människan - människors lika värde och rätt, demokrati, jämlikhet osv. Dessa värden blev i än högre grad centrala efter andra världskriget. Där fanns också pedagogiska praktiska inriktningar, inom och utanför Sverige, som var förenliga med dessa ideal. De kan sammanfattas med termen "aktivitetspedagogik". (Se t ex Broadys (1981) beskrivning av "folkskolläraprogressivismen" och dess rötter, som dels sträcker sig tillbaka till Wienskolan med Charlotte Bühler och dels till John Dewey i USA.) I den nya skolan var det tänkt att de humanistiska idealen skulle förverkligas genom en aktivitetspedagogisk inriktning. Eleverna skulle aktivt delta i den egna kunskapsutvecklingen bland annat genom experiment, laborationer och eget kunskapssökande.

I det gamla parallellskolesystemet, med dess tidiga differentiering av elever på olika kurser och utbildningsvägar, arbetade lärarna med relativt homogena grupper. I den nya skolan senareläggs differentieringen. Lärarna måste arbeta i klasser med större variation mellan eleverna, kunskaps- och utvecklingsmässigt. Att detta ställde nya krav på lärarna och kunde vålla problem var man från början klar över. Men, menade man, detta kunde lösas genom en differentiering inom klassens ram. Var och en arbetar utifrån sina egna förutsättningar och i "sin egen takt" - kort och gott: individualisering. I 1946 års skolkommision uttryckte man sig så här:

"Här öppnar sig skolans individualisering som den riktiga vägen att ge envar en för honom lämpad undervisning utan att de olika begåvningsgrupperna isoleras från varandra. En genomförd individualisering av undervisningen är emellertid en svår uppgift, i varje fall för en lärare som vant sig vid klassundervisning. Individualiseringen hör samman med moderna undervisningsmetoder, med arbetsskolan, med aktivitetspedagogik. Skolkommisionen vågar inte räkna med att de traditionella undervisningsmetoderna snabbt skall kunna utträngas av de mera aktivitetsbetonade. Detta kommer att ske först så småningom. En viss - och för ändamålet tillräcklig - individualisering kan dock förenas med traditionell klassundervisning." (*Ur Marklund, 1984, s 146*)

Men, som Marklund påpekar, man gav bara villkoren och betingelserna för en sådan pedagogik, inte hur den skulle se ut i detalj. I början av försöksperioden (1950-1962) vilade ansvaret för dess genomförande helt och hållet på lärarna. Svårigheterna var stora och efter den första läroplanen, 1962, sattes många stödåtgärder successivt in. Som Marklund uttrycker det:

"Med ett långt godståg av stödåtgärder i släp, ofta tämligen verkningslösa, knogar reformverksamheten vidare mot målet, den individualiserade undervisningen och differentieringen inom klassens ram. Ingen kan förneka att ansträngningar gjorts och alltjämt görs. Ett antal sådana föll inom vad man kallat den undervisnings- eller utbildningsteknologiska vägen. Efter främst amerikanska förebilder utarbetades i vårt land under 1960-talet och början av 1970-talet s k metod- och materialsystem med experimentellt utprovade läromedel och till dem lärarhandledningar,

arbetsböcker för eleverna och laborationsutrustning. Det tryckta ordet fylldes ut med bild och ljudmaterial. Systemen utgick ifrån målanalyser och målspecifikationer, de byggde på systematiskt val och utprövning av lärostoff och presentationsformer av detta, de anpassades till elevens eller elevgruppens villkor, sidoinflytanden kontrollerades, resultaten utvärderades och erfarenheterna återfördes på medel och metoder ("feed-back"). Systemen presenterades som självgående och självutvecklande. De fick olika utformningar, ibland som programmerad undervisning ibland som utbildning i stationssystem. Ett kännetecken för undervisningsteknologin var att man länkade samman forskning, systemutprövning, systemutveckling och produktion. I främst USA togfördes de också som lärarersättande, ibland också som lärarsäkra ("teacher proof"). (s 148 - 150)

I figur 9 har vi gjort en streckad ring runt den naturvetenskapliga forskningen för att ange hur den kom att tjäna skolområdet och dess olika instanser. Denna forskningsanknytning startade i anslutning till skolkommissionen och blev än mer etablerad efter 1962, då utvecklingsbyrån på SÖ inrättades. Det under sextiotalet alltmer ökande anslaget gällde pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete (FoU).

Den naturvetenskapliga traditionens forskningsmetodiska och undervisningsmetodiska inriktning kom alltså att bära upp den nya skolan. Det är förstås inte märkligt om man betänker att den fördes fram som ideologilös och värdeneutral - den är vetenskaplig helt enkelt. Som sådan kan den knytas till vilken verksamhet som helst oberoende av ideal och värderingar. Den motsättning vi här synliggör har ju mestadels varit dold och därmed betraktad som om den aldrig existerat.

Ett intressant och påtagligt resultat av detta var, och är fortfarande, att väsentliga och potentiellt politiskt kontroversiella skolfrågor kunde och kan avpolitiserats. Politiker och tjänstemän - oberoende av partitillhörighet - kunde och kan fatta beslut utifrån "vetenskapliga neutrala fakta" inte politiska, ideologiska synpunkter.

Vi ska återvända till Marklund. Han påpekar att de undervisningsteknologiska lösningarna utsattes för kritik redan från början, "främst för att de ansågs otillbörligt reducera lärarens roll". Och vidare:

"Tanken att de i läroplanerna ofta allmänt formulerade målen för enskilda ämnen skulle specificeras och sanktioneras som de enda 'rätta' tolkningarna stötte också på motstånd. När skolöverstyrelsens arbete med uppföljning och utveckling av grundskola och gymnasieskola från 1972 inordnades i ett samlingsprojekt kallat MUT (mål och utvärdering), blev målbeskrivningsarbetet där föremål för diskussion och kritik. Även politiker kom att delta i debatten. (op cit s 150)

Kritiken ledde till att MUT-projektet lades ner och "detta blev 'början till slutet' för den utbildningsteknologiska perioden i svensk skola", menar Marklund. * Frågan är om det stämmer. Helt klart är att beteckningen försvann. Ingen använder idag ordet

* Personer, som arbetat direkt eller i nära anslutning till MUT, påpekar det olyckliga i att denna utredning lades ner. Man insåg nämligen att undervisningsteknologin inte var adekvat och började därför söka andra vägar för utvärderingen, i första hand på kvalitativa grunder.

"undervisningsteknologi". Även Sandström (1981) hävdar denna riktningens uppgång och fall, så här:

"I denna psykologis tecken genomfördes de stora skolreformerna under de första efterkrigsdecennierna. Optimismen grundade sig främst på möjligheterna att tillämpa de uppställda inlärningsteorierna. Med stor häftighet och inkapslad i en stark politisk aktivitet kom reaktionerna vid 60-talets slut. Hela inlärningspsykologin försvann som genom en fallucka." (*förordet*)

Låt oss säga att vi har en flaska vatten med en etikett som det står "vatten" på. Om vi byter ut etiketten mot en som det står "saft" på så ändrar det inte innehållet - det är fortfarande vatten i flaskan. En treåring är naturligtvis, i kraft av sin magiska världsbild, övertygad om att flaskan nu innehåller saft. Det är förbluffande hur denna "ordens magi" präglar skolvärlden (gäller även andra områden). Ett fenomen kritiseras hårt och självklart blir beteckningen för fenomenet därmed ett negativt laddat ord. Ordet suddas bort och ersätts kanske av ett annat neutralt eller positivt laddat. Detta laborerande på en abstrakt symbolnivå ändrar aldrig fenomenet/innehållet.

Det behövs inga förstoringsglas för att upptäcka den inlärningsteoretiska-/undervisningsteknologiska inriktningens obrutna dominans inom skolpraktiken - ordborttagnings- eller nedtoningsstrategierna till trots. Titta bara på de läromedel som dominerar marknaden, med de självgående, självinstruerande arbetsgångarna som lösning på individualiseringsproblemet! Den programvara som dominerar datoranvändningen är inlärningsprogram i skinneriansk anda. Hur ser de flesta kunskapskontroller ut? Se även på stationssystemen på vissa yrkesinriktade gymnasielinjer! Hur mycket av undervisningsteknologin återspeglas i de lokala arbetsplanerna? Den gav ju en enkel modell för målprecisering i beteendetermer, där utvärderingen (kunskapskontrollen) så att säga är inbyggd. Vad har man för alternativ? Och så vidare...

Vi vill på intet sätt förringa eller bortse ifrån allt lärararbete som pågår och som inte faller inom denna ram. Men låt oss för den skull inte blunda för det faktum att undervisningsmetoder utarbetade inom eller legitimerade av den naturvetenskapliga traditionen fick en oerhörd genomslagskraft i samband med skolreformen; att de fick det i kraft av den förmentade värdeneutraliteten och ideologilösheten; att de på dessa grunder, trots kritik, kunnat inneha en obruten dominans.

I figur 9 har vi på ett övergripande plan dragit upp konturerna av skolan, ideologiskt förankrad i humanistiska ideer och värderingar, förverkligade medelst en ideologilös (= teorilös) praktik, legitimerad genom sin vetenskapliga ("neutrala") förankring. I början av detta kapitel berörde vi frågan om uttolkning av målen och den konflikt som finns mellan mål och medel. Mot bakgrund av vad vi nu gått igenom är det inte så konstigt att lärare faktiskt varken ser eller upplever denna konflikt mellan de övergripande målen och den vardagliga verksamheten. Praktiken, metoderna, läromedlen, inlärningsgångarna, kunskapsinnehållet osv, framstår som givna genom någon slags allmän "naturlag". Med andra ord ställs lärare inför faktum - en redan utformad "läroplanenslig" praktik. Det ankommer inte på enskilda lärare att tolka och omsätta läroplanernas mål till praktisk verksamhet. De har avlastats den bördan. Man skulle kunna formulera det så att *lärare har sedan grundskolereformen lurats att tro att de arbetar i enlighet med*

läroplanens mål och riktlinjer, medan de i själva verket tvingats till motsatsen av de instanser som står för uttolkningen. De allmänna beskrivningarna om barnet som en aktiv, kreativ och kunskapssökande individ, vars språk och erfarenheter ska vara utgångspunkt för undervisningen, som bör inriktas mot barnets eget undersökande och upptäckande av begrepp och sammanhang, står där som tomma honnörsord inför den inläringsteoretiska skolpraktiken. En aktiv, skapande, tänkande människa existerar inte inom dess ram av förstärkta (belönade) stimulus-respons-kopplingar.

Oavsett om den syns eller upplevs, så finns motsättningen där. Frågan blir då på vilket sätt den kommer till uttryck och med vilka konsekvenser?

Skenmotsättning mellan teori och praktik

Hur skenmotsättningen framträder

Grundläggande motsättningar har vi i vår kultur en intuitiv motvilja mot - vi vill inte se dem. Behovet av att kompromissa och att jämka ihop är påfallande. För att undvika dilemmat - den faktiska motsättningen mellan de två traditionerna - "uppfinns" i stället en motsättning mellan teori och praktik.

När den faktiska motsättningen ibland blir synlig i diskussionen (t ex i diskussionen om läsning i Lärartidningen vintern -81 och vintern -86) skapar man lugn i sinnet genom att hävda att debatten enbart är en teoretisk debatt, som inte har med verkligheten att göra. Teoretiska debatter är något som hör till den akademiska världen, som närmast är en sken-värld. Det är till och med något som är typiskt för den - akademiskt käbbel. Detta käbbel, menar man, har sin egentliga grund i personlig osämja och prestige. När det uppstår ett "teoretiskt gräl" beror det på att man är osams eller att man slåss om tjänster eller forskningsmedel. Då slår man varandra i huvudet med teoretiska spetsfundigheter. Teorier har med andra ord ringa betydelse för skolverkligheten. Hur det egentligen är vet lärarna. Skulle de "insnöade" forskarna bara komma ut och se hur det ser ut i verkligheten, skulle de inse hur fel de har. I skolverkligheten, finns en mängd olika metoder eller läromedel (om man nu gör någon skillnad). Inget är absolut bättre än det andra och tar man lite av varje, var och en efter sin smak, så blir det bra. Det mesta är beprövad erfarenhet och har inget med teori att göra.

Med detta sätt att resonera uppstår idén om att den enda motsättning som finns är den mellan teori och praktik. Mot bakgrund av vad vi hittills skrivit hävdar vi att detta är en falsk motsättning, en *skenmotsättning*.

Visst förekommer det alltför ofta att forskare och teoretiker inte bemödar sig om att visa teorins relevans för praktiken, eller underlåter att uttrycka sig så att de som berörs begriper vad som sägs. Men det är snarare ett kommunikationsproblem eller kanske ett attitydproblem hos respektive forskare. Forskarens status inom en strikt hierarki kan skapa en attityd som innebär att de uppfattar det som förmätet av en vanlig lågstadielärare att ifrågasätta forskarens "allvisa" slutsatser. En sådan attityd föder lätt en motreaktion, ett trots från dem som "inte ska lägga sig i". På så sätt underblåses uppfattningen om att det forskningen säger är ointressant - teorier är irrelevanta. Den enda motsättning som finns är den mellan teori och praktik.

Skenmotsättningen blir en dimridå, som döljer de verkliga motsättningarna mellan olika sätt att se på verkligheten. Den för också med sig en avintellektualisering av läraryrket, som blir ett praktiskt hantverk utan några krav på intellektuell och tankemässig verksamhet. Detta visar sig bland annat i debatter om skolan och skolans verksamhet - alltför sällan deltar lärare i dessa. Det leder i sin tur till förenklade slutledningar som att det är lärarnas eget fel. Men orsakerna är många, och *en* är just skenmotsättningens funktion av att dölja faktiska motsättningar.

Det förekommer också att forskare och/eller metodiker själva framhäver och söker vidmakthålla skenmotsättningen (speciellt de som är verksamma inom den naturvetenskapliga traditionen). Ett bra exempel är Maja Witting (1985) - i första hand metodiker. I en diskussion om värdet av metoder påtalar hon att en annan syn börjat tränga igenom ...

"... nämligen att man som lärare i sin konkreta verksamhet måste *låta sig ledas av övergripande teorier* om barns utveckling, inre drivkrafter etc. Därmed har man i själva verket ställt ett nästan orimligt krav." (s 113)

"Skomakare blev vid din läst" - gå inte in på områden som du inte behärskar, nämligen teorier! Håll dig till väl utprovade metoder, tänker det gör andra åt dig! Skenmotsättningen kan alltså användas för att "hålla lärare nere". Visserligen säger Witting så här:

"Att det är oundvikligt att ha accepterat en metods principer och grundsyn, om man ska arbeta enligt denna är egentligen lika självklart som att känna till olika metoder. För den som avser att följa min metod gäller det alltså att ha accepterat den teori och grundsyn som metoden bygger på och som i sina huvuddrag innebär: *att läs- och skrivprocesserna förutsätts innehålla två väsensskilda delar, nämligen symbolfunktion och förståelse respektive innehållsskapande att läsprocess och skrivprocess är besläktade processer att relationen mellan elev och lärare innebär ett delat ansvar att informationsutbyte elev-lärare måste var ingående, sant och återkommande.*

Eftersom denna teori utgör *slutfasen i ett metodutvecklingsarbete, där elevers utveckling i samspel med stoffets egenskaper blev avgörande, innehåller den samtidigt en elev- och kunskapssyn.*" (s114)

Dessa att-satser kan knappast kallas teori - de förklarar inget. De kan möjligen tjäna som vissa utgångspunkter/antaganden för att formulera en teori. På ett annat ställe i boken tar Witting upp vad de olika begreppen syftar på. "Symbolfunktionen", t ex, syftar på det som i gängse terminologi kallas "avkodning". Den innebär att man gör en "korrekt symboltydning", dvs korrekt identifiering av bokstav-ljud-kombinationer, "att man gör det från vänster till höger och kontinuerligt". Detta tycks vara definitionen av symbolfunktionen. Men hennes faktiska teoretiska bas ges i en enda sats: "Hos skickliga läsare är symbolfunktionen *överinlärdd eller automatiserad.*" (s 27). Observera att termerna överinlärdd och automatiserad används synonymt. Här görs alltså ingen skillnad mellan fenomen och förklaringsmodell (teorin om fenomenet). Den vanliga termen för

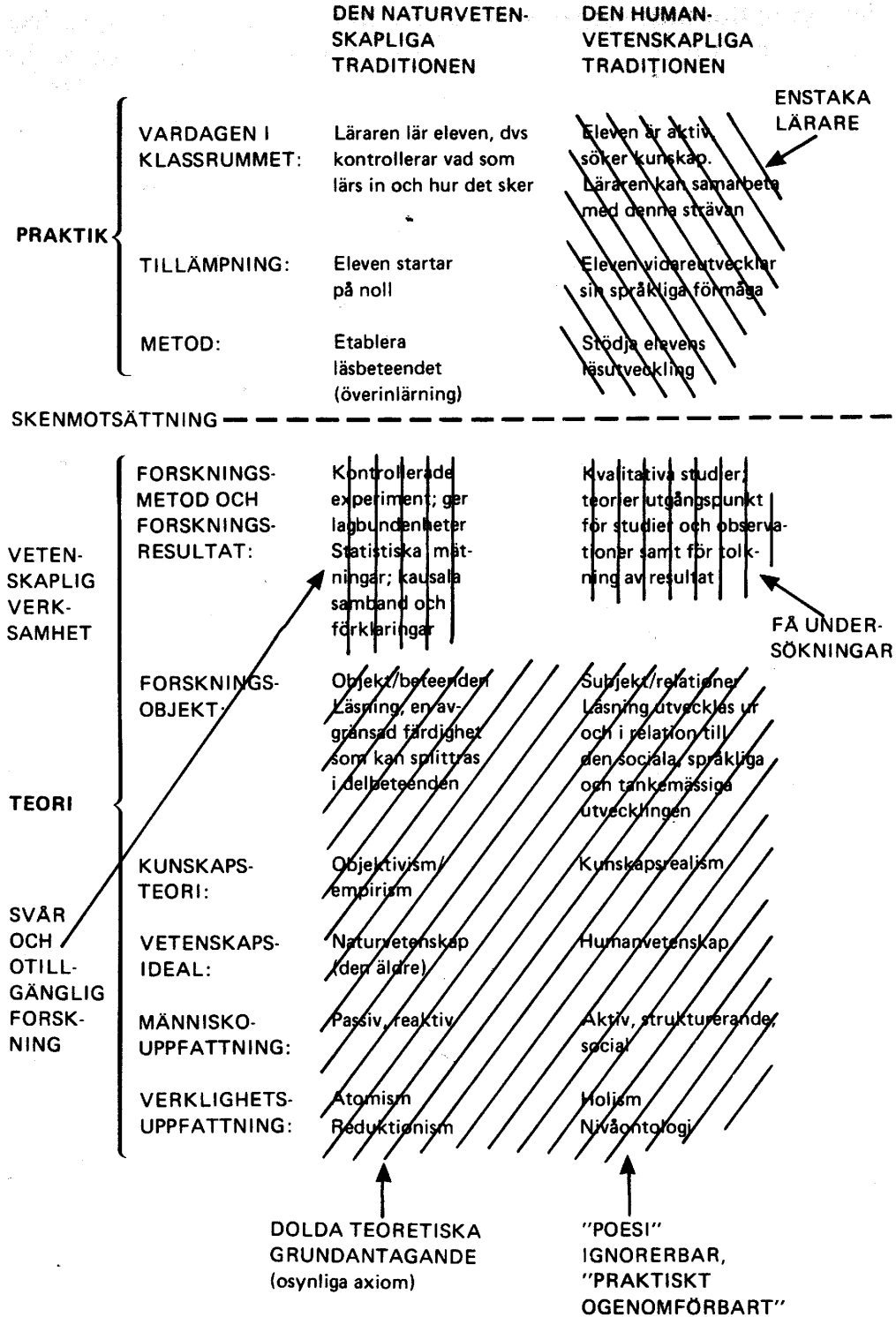
att beskriva att läsningen flyter är att den är "automatiserad". Det är med andra ord själva fenomenet. Men hur denna automatisering uppstår och går till kan förklaras på mer än ett sätt. Den kan förklaras med teorin om överinlärning - men det är bara *ett sätt* att förklara fenomenet. (Jfr Bok 1, s 44 ff.) Den teoretiska basen för antagandet om att avkodning och förståelse är väsensskilda anges inte. Intressant är dock att detta antagande är nödvändigt för att Witting ska kunna använda teorin om överinlärning, för, som hon påpekar, förståelsen kan inte överinläras. Överinlärningsteorin formulerades av Ebbinghaus kring sekelskiftet, med utgångspunkt i experiment med inlärning av bl a meningslösa stavelser. Konstruerandet av dessa stavelser byggde på tanken att man borde rensa inlärningssituationerna från associationsmöjligheter och betydelsesammanhang. I Wittings "teoriresonemang", som hon kallar det, finns dock inga hänvisningar eller referenser, varken till Ebbinghaus eller till någon annan. Men uppenbarligen har hon - medvetet eller omedvetet - helt influerats av Ebbinghaus, då den "egentliga läs- och skrivinlärningen, är upplagd som inlärning av "innehållsneutrala språkstrukturer"*, dvs meningslösa stavelser, som ska "automatiseras eller överinläras" innan man når den egentliga läsningen. (Det vore förstås mera korrekt att säga "automatiseras genom överinlärning".) Maja Wittings metod för läs- och skrivinlärning är den mest logiska och konsekventa man kan finna inom ramen för den naturvetenskapliga traditionen. Därav den märkliga definitionen av "teori". Metoden är i princip teorilös - formulerandet av vissa "att-satser" till trots. Genom påståenden om "teori" bidrar Witting i än högre grad till mystifieringen kring relationen teori och praktik och stärker därmed skenmotsättningen.

Hur skenmotsättningen uppstår

När nu den faktiska motsättningen är osynlig och hålls dold, uppstår som vi sett i stället denna skenmotsättning mellan teori och praktik. I figur 10 har vi illustrerat detta med den vågräta streckade linjen mellan teori och praktik. Men vi har gjort mer än så. Vi har streckat över olika delar. Dessa överstreckningar har vi gjort för att markera vilka delar som antingen är dolda, oformulerade eller som visserligen är formulerade, men som har marginellt inflytande eller är svårtillgängliga. Den enda del som inte är överstreckad är den pedagogiska praktik som ingår i den naturvetenskapliga traditionen. Helt enkelt för att den fortfarande är den dominerande inriktningen, som den framträder i de flesta läromedel och andra metodiska praktiska anvisningar. Den framträder dessutom i dessa sammanhang som "teorilös", dvs som något som existerar helt oberoende av föreställningar, ideer, teorier osv. Inlärningssynen framstår närmast som en konsekvens av vissa givna "naturlagar". Det är bara så här! Det går inte och behöver inte ifrågasättas! Vissa metoder är vad de är, givna en gång för alla. Relationen metod-kunskapsinnehåll är oproblematisk. För även "kunskapen" framstår som neutral, objektiv, ideologilös, sammanhangslös och historielös. Det är bara en fråga om att lägga till och dra ifrån. Några lär sig mer, andra lär sig mindre.

Vi ska titta närmare på de överstreckningar vi gjort i figuren. På teorisidan har vi streckat över den humanvetenskapliga traditionen. Det är vad som bland annat svarar mot skolans mål och riktlinjer. Detta har alltsedan sextioalet avfärdats som "poesi", som något ogenomförbart och därför som ignorerbart. Den finns där, synlig, men utan någon större betydelse för undervisningen. Motsvarande aspekter inom den naturvetenskapliga traditionen är också överstreckade. Alltsedan den "invaderade" och erövrade psykologin

har vetenskapsidealet med dess konsekvenser för forskningsobjektet inte behövt formuleras. De framstår med andra ord som självklarheter. Grundantagandena har inte synliggjorts - de har varit dolda. Därmed framträder inte dessa aspekter och därmed kan de betraktas som "icke-existerande".



Figur 10

Går vi sedan till "forskningsmetod och forskningsresultat", har vi även streckat över dessa i båda traditionerna. I den humanvetenskapliga helt enkelt för att den i stort lyst med sin frånvaro i Sverige fram till sjuttioalet. Även om man nu kan se en ökning av forskningsprojekt inom denna tradition (en bas för att återigen börja använda begreppet didaktik) så har den inte brutit den naturvetenskapliga traditionens dominans. I det stora hela är dess inflytande än så länge marginellt. Att vi också streckat över forskningen inom den naturvetenskapliga traditionen kan då te sig märkligt. Men vi har där skrivit "svår och otillgänglig". Det som med lätthet går att ta del av är sammanfattningar av resultaten: "så och så många har otillräckliga kunskaper..." osv. Men för att kunna tränga in i det metodiska förfarandet och bevekelsegrunderna bakom, vilka grundförutsättningar som gäller, krävs mycken kunskap, inte minst inom statistik och testmetodik. Vid användandet av dessa metoder redovisas inte vilka förutsättningar de bygger på, helt enkelt för att de anses självklart kända och accepterade. Som lärare och lekman tvingas man därför att acceptera resultat, slutsatser och verbala beskrivningar som de framträder. På basis av en underförstådd försäkran om vetenskaplighet har man inget annat val än att acceptera "fakta". Det är med andra ord svårt att se bakom, att "genomskåda" dessa fakta. Därmed inte sagt att forskningsrapporter inom den humanvetenskapliga traditionen alltid skulle vara lättillgängliga. Men i de flesta fall redovisas utgångspunkterna, vilket gör det möjligt för läsaren att följa proceduren från antaganden till resultat och att därmed ta ställning till resultaten.

Vi har också streckat över de pedagogiska praktiska konsekvenserna av den humanvetenskapliga traditionen. Vi har där skrivit enstaka (många?) lärare. Denna praktikinriktning ingår inte, vad vi förstått, som en självklarhet i lärarutbildningarna. På vissa lärarhögskolor möjligen (eller i vissa ämnen), men långt ifrån alla. Det finns många lärare - vi har mött många av dem - som arbetar genomtänkt och konsekvent i enlighet med läroplanens mål och riktlinjer. Hur många de är vet vi inte. Därför har vi skrivit "enstaka". Vore de i majoritet skulle tex läromedelsförlagen inte längre kunna stödja sig på argument som "lärare vill ha" för att fortsätta den gängse läromedelsproduktionen. Men dessa lärare är viktiga. De visar att läroplanens mål och riktlinjer inte bara är "poesi".

För att sammanfatta: Denna skenmotsättning har uppstått på grund av den naturvetenskapliga traditionens *skenbara* värdeneutralitet och dess dominans inom skolvärlden. Ur den framträder en pedagogisk praktik som betraktas som neutral, som en tillämpning av "naturgivna" lagbundenheter, som oberoende av teoretiskt spekulerande, som oberoende av ideologiska synpunkter och skolbildningar. Med andra ord tycks det som om det finns en "universell" teorilös pedagogisk praktik. Den vetenskapliga grunden för denna praktik är ju även den i princip "teorilös". Dessutom kan undervisning som bedrivs utifrån ett humanvetenskapligt perspektiv avfärdas på "vetenskapliga" grunder.

Hur skenmotsättningen vidmakthålls

Vi har nu berört hur skenmotsättningen framträder och uppstår. Vi ska också ta upp en faktor som bidrar till att den vidmakthålls, nämligen *trading*. Det har förstås med "traditioner" att göra. Traditioner eller sedvänjor finns t ex knutna till olika högtider. Det finns nationella, kulturella traditioner likaväl som privata, vilka utformas inom olika grupper eller familjer. Julfirandet är omgärdat med både allmänna och privata

traditioner. *Traditioner traderas*, dvs överförs från generation till generation, genom att man fortsätter att göra som man alltid har gjort. Tradering innebär med andra ord *överföring av handlingsmönster*. Detta sker utan att någon kommer på iden att fråga "Varför?". Det är så här det ska gå till, för så har det alltid varit. Det finns ingen anledning till ifrågasättande när det gäller den typen av sedvänjor. Kunskap om deras uppkomsthistoria ändrar ingenting.

I vissa situationer är traderingen helt adekvat, dock inte i lärarutbildningen. Lärarutbildningen ska leda fram till en yrkeskompetens som lärare. Det intressanta är då vad den innehåller och hur den uppnås. Tre huvudområden är centrala: studier i de ämnen som respektive lärarkategori ska undervisa i, pedagogikstudier samt ämnesmetodik. Dessa tre områden är separata, eftersom det är olika personer som är ansvariga för varje del. De olika lärarna strävar ofta åt olika håll. Ämnesläraren strävar mot att förmedla ämnets akademiska inriktning, pedagogikläraren mot pedagogikens akademiska inriktning. Metodikläraren strävar mot hantverkssidan, mot ett så korrekt läraragerande som möjligt. Det är ingen självklarhet att dessa tre har behov av eller intresse för att knyta ihop teori och praktik. Det sannolika är att den blivande läraren kommer att uppfatta ämnesmetodiken som det mest centrala och "matnyttiga", tillika med den praktik som är knuten till den. Att lära sig hur man ska undervisa i de olika ämnena är det som uppfattas som själva lärarkompetensen. Om ämnesmetodiken domineras av överföring av vissa givna handlingsmönster - metoder - innebär det med andra ord tradering. Den blivande läraren lär sig hur man ska göra och fortsätter traditionen genom att jaga teorilösa metoder och tips. Ämneskunskaperna framstår ibland som en tråkig repetition av gymnasiekurserna eller som ett nödvändigt ont, t ex grammatiken. I ämneslärarutbildningen är ämnesstudierna knutna till universiteten med deras forskningsinriktning. Kanske dessa studier påbörjats av en del utan att de har läraryrket som mål från början. Pedagogikämnet uppfattas lätt som ett ämne vid sidan av - möjligen med större frihet och lägre kravnivå - med teorier som är oanvändbara. Denna organisatoriska uppdelning, där alla delar till sitt innehåll är oberoende av varandra, ger ringa möjligheter till att knyta ihop teori och praktik. - Snarare bidrar den till att vidmakthålla skenmotsättningen - i än högre grad om metodiken traderas.

Denna organisatoriska splittring tillkom i och med de nya lärarhögskolorna, med början 1956 (Marton, 1986). Metodikens inriktning beskriver Marton så här:

"Undervisningen i ämnesmetodik präglas ofta av praktiken, genom att den som undervisar huvudsakligen faller tillbaka på sin egen direkta erfarenhet eller på andras anekdotiskt förmedlade sätt att lösa olika konkreta undervisningsproblem."
(s30)

Denna inriktning avspeglas också i böcker om ämnesmetodik:

"Det kanske mest renodlade exemplet utgör *Skolöverstyrelsens handledning i ämnesmetodik i teknik, elektronik* från 1971 (Högström, Lydgin & Johansson). I denna bok beskrivs helt enkelt hur man sätter ihop laborativt material, vilka bilder man visar för eleverna och vilka frågor man ställer." (*op cit s 30*)

En högaktuell fråga idag är vad lärarkompetensen ska innehålla och hur den ska uppnås. 1977 års högskolereform innebar att lärarutbildningen blev universitetsutbildning. Som Marton påpekar, kan denna reform tolkas som "ett organisatoriskt uttryck för önskan om" att man även i lärarutbildningen ska forskningsanknyta undervisningen. Detta kommer även till uttryck i Lärarutbildningsutredningens betänkande (LUT 74) som framlades 1978. Hela frågan gäller "övergången mellan läraryrket som hantverk och läraryrket som profession", uppbyggd även på teoretiskt kunnande. Kring frågan huruvida detta är möjligt och/eller önskvärt går meningarna isär. Marton nämner Gunnar Bergendal (rektor för lärarhögskolan i Malmö) som "ifrågasatt dylika strävanden och framhållit lärande från förebild, dvs genom ett mästare-lärlingförhållande som det sätt på vilket lärarkompetensen i första hand kan utvecklas" (s 19). En liknande inställning har Callewaert. Han ställer upp två teser: "att den kunskap som styr lärarens handlande är praktisk kunskap (som är personlig, outtalad och direkt)"; att teoretisk kunskap inte kan omvandlas till praktisk kunskap. Teoretisk kunskap är generell, explicit och reflekterad. Denna andra tes är, menar Marton, av inlärningsteoretisk natur. Utifrån dessa teser drar Callewaert slutsatsen att "en blivande lärare kan bli bra på att vara lärare endast genom att efterlikna någon som redan är det" (s 19). Bergendal och Callewaert är med andra ord "traderingsföreträdare".

De blivande lärarna har förstås gått i skolan. Därifrån har de med sig föreställningar om hur undervisningen bör och/eller inte bör gå till, baserat på den egna skolerfarenheten. Oftast är dessa föreställningar omedvetna. Det har inte funnits anledning att formulera och synliggöra dem. Om metoderna de möter i lärarutbildningen, i stort eller i de flesta fall, sammanfaller med de osynliga föreställningarna, finns ingen anledning att ifrågasätta dessa metoders giltighet. "Varför"-frågorna blir inte aktuella. Om någon ändå frågar, kan svaret bli: "Därför att det är bra.", "Den här metoden har visat sig vara bäst.", "Beprövad erfarenhet visar..." osv. Så kan tradingen fortsätta.

Men det är inte fullt så enkelt. De metoder som traderas är i första hand de som utformats utifrån eller inlemmats i den naturvetenskapliga traditionen. Dessa är ofta inte adekvata i förhållande till den verklighet de ska tillämpas på, nämligen barn och ungdomar. De fungerar helt enkelt inte som de är tänkta att fungera. Annorlunda kan man uttrycka det som att vid trading av detta undervisningsparadigm uppstår ständiga anomalier (inkonsekvenser, sådant som inte passar in). Hur lärare hanterar dessa beror på många faktorer. Fungerar inte metoden enligt föreskrifterna kan en del lärare uppleva dessa tillkortakommanden som bristande kompetens och i form av skuld känslor. Skuld känslor kan ha en förlamande effekt, alltför lätt med uppgivenhet som följd. Men de allra flesta lärare har med sig en varierad skolerfarenhet, helt enkelt för att de haft många olika lärare under sina skolår. Även om alla dessa varierade erfarenheter är omedvetna använder de sig av dem i undervisningen. Det är nog ytterligt få lärare som följer givna anvisningar till punkt och pricka - de är med andra ord inkonsekventa. Fungerar inte metoden så ändrar de undervisningen, om inte helt så delvis. De prövar andra sätt de stött på. *De är oftast inte medvetna om att de då går utanför den givna metodens ram, utan förblir i tron att det är själva metoden som fungerar.* De kan till och med ha bytt "teoretiska" utgångspunkter utan att veta om det och fortsätter att förklara det som sker med att metoden fungerar. Därmed kan alltså tradingen fortsätta. För andra lärare kan anomalierna innebära en medveten förändring av arbetssätt, dvs även utifrån medvetna teoretiska överväganden.

Tradering innebär alltså överföring av handlingsmönster - metodiska grepp och tillvägagångssätt - där man över huvud taget inte behöver formulera eller synliggöra de bakomliggande teoretiska utgångspunkterna och antagandena. De antas självklara. Det råder en konsensus (enighet i uppfattning, samstämmighet) om traditionens berättigande. Detta gäller förstås också den naturvetenskapliga forskningstraditionens fortbestånd. Kring dess utgångspunkter råder konsensus, inte bara hos forskarna själva utan även hos allmänheten. Detta är vetenskap och så här bör man gå tillväga. Dess forskningsmetodiska inriktning traderas i utbildningen i generation efter generation. I detta finns en påtaglig självreglering. De som tillägnar sig de metodiska handgreppen och blir skickliga i "hantverket" har en garanterad forskarkarriär framför sig. Övriga sällas bort.

Tradering är som vi sagt legitimt i vissa sammanhang, men definitivt inte inom lärar- och forskarutbildningarna. Tradering leder aldrig till medveten kunskap (jfr Bok 4). Den naturvetenskapliga traditionen inom psykologi/pedagogik har stor del i uppkomsten av skenmotsättningen. Denna traditions tradering är det som möjliggör tradering av metoder inom lärarutbildningen. Vi syftar alltså på metoder som antingen är en konsekvens av eller legitimeras av den naturvetenskapliga forskningstraditionen vilka antas ha generell användbarhet, oberoende av ideologiska överväganden, oberoende av barnets utgångspunkter och perspektiv, oberoende av ämnen och sammanhang.

Skenmotsättningens konsekvenser

Om nu lärare "luras" att tro på existensen av en teorilös praktik, är risken stor att de kommer att uppfatta teorier som oanvändbara, ointressanta, ja, till och med meningslösa. Teorier har inte med verkligheten att göra. Det kan även leda till ett teoriförakt, som också kan formuleras som antiintellektualism. "Vi praktiker är en sak - vi gör vårt jobb. Teoretikerna, akademikerna, kan hålla på och intellektualisera bäst de vill. Det angår inte oss. Och de vet ingenting om vår verklighet." Om dessutom forskningen är svårtillgänglig, stärker den denna hållning.

Förakt för, eller enbart likgiltighet för, teorier gäller troligen, i första hand området psykologi/pedagogik som avser en mängd olika skolfrågor. Men denna inställning kan komma att gälla teorier över huvud taget, inbegripet olika ämnesteorier. Ämnesteoretiskt kunnande är heller inget som uppmuntras och understöds i Lgr 80 genom införandet av ämnesblock. Varje ämnes specifika karaktär och begreppssystem tenderar att försvinna i denna "integrationssoppa", som ska innehålla "lite av varje". För att göra en sockerkaka kan man använda "färdigintegrerat" material - sockerkaksmix. Det kan barn lätt lära sig. Men de kommer aldrig att ha en aning om vad denna sockerkaka innehåller och är uppbyggd av, på vilket sätt och i vilka proportioner, inte heller varifrån delarna kommer.

Ämnesintegrationen är en spegling av den alltmer tvingande tvärvetenskapliga forskningen. För att komma tillrätta med t ex miljöförstörelsen och dess konsekvenser måste forskare från olika vetenskapliga discipliner samarbeta. Men

* Det beror naturligtvis också på hur undervisningen ser ut och bedrivs i respektive ämne på lärarhögskolorna och universiteten

varje forskare *kan* sitt område grundligt, annars skulle inte samarbetet vara meningsfullt och framgångsrikt. Om nu det ämnesövergripande temat "Miljöförstöring" tas som tema i skolarbetet, menar vi att risken är stor att man tappar bort vissa centrala ämnesspecifika delar, som är nödvändiga för att förstå vidden av hela sammanhanget. Kan man få grepp om miljöförstöringen utan att veta vad t ex en kemisk förening är eller utan att ha förstått innebörden i fotosyntesen (grundbegrepp inom kemi respektive biologi)? Ämnesintegration kan leda till ytlighet, men dock inte med nödvändighet. Den kan användas för att leda in studierna i de ämnesspecifika förutsättningarna, t ex genom att lärare i olika ämnen samarbetar. Den kan till och med vara en utmärkt väg att gå för att engagera eleverna och för att få dem att förstå vikten av kunskaper i de olika ämnena.

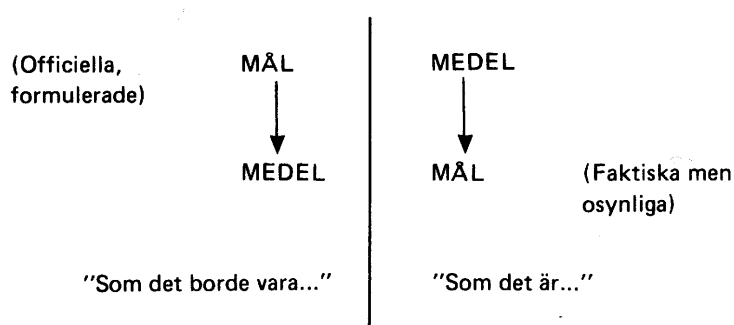
I skoldebatten, framför allt från SÖ-håll, efterlyser man ämnesintegrerade läromedel. Mot bakgrund av hur läromedlen ser ut (jfr Bok 1, s 27 ff) kan den goda integrationstanken där bli helt förfuskad. För att få in mer fakta och på en övergripande nivå, blir det mindre av allt. Därmed blir texterna än mer abstrakta och än svårare att knyta till verkligheten. För eleverna innebär det att de får "slå in" andra ordkombinationer. Ska skolkunskaperna leda till förståelse av begreppen bakom orden, måste lärare som använder dessa läromedel ha omfattande kunskaper i varje ämne som integrerats. De måste själva stå för kunskapsförmedlingen, eftersom läromedlen går i "teorilöshetens" tecken. Metodiskt – i sättet att se på inläring och kunskap - är de fast förankrade i den dominerande traditionen.

Skenmotsättningen förleder lärare in i en antiteoretisk hållning. Det kan även innebära ett undergrävande av lärares tilltro till den egna intellektuella förmågan. Yrkeskompetensen definieras då enbart genom det praktiska, metodiska kunnandet - det teoretiska utesluts. Vissa dolda, men starka, krafter förhindrar lärare, redan under utbildningen, att utveckla och fördjupa sin intellektuella förmåga och sitt teoretiska kunnande.

Vi kan dra ut konsekvenserna ytterligare ett steg. Tradering av metoder i lärarutbildningen kan leda till att traderingen börjar redan i skolan hos eleverna. Om kunskapsinhämtandet *inte* går ut på att förstå - t ex på grund av att texterna är för abstrakta - förhindrar det eleverna att använda sitt tänkande i anslutning till kunskapsområdet. I stället hamnar de i en situation där de måste *göra* på ett visst sätt - antingen med hjälp av skriftliga eller muntliga instruktioner av typen "fyll i", "läs igenom", "kryssa för "ringa in" eller också listar de själva ut hur de ska gå tillväga för att klara arbetsuppgifterna. Många föräldrar känner igen följande situation. Ditt barn har läxa och ber om hjälp. Du börjar förklara men avbryts av ditt barn som säger: "Nej, förklara inte för mig. Tala om hur jag ska göra!" Därmed är traderingen ett faktum. Skolan har hamnat i att överföra vissa handlingsmönster i stället för kunskap. Det gäller för eleverna att *göra rätt* snarare än att förstå sammanhang och kunna reflektera kring dessa - ett effektivt hinder för utvecklandet av deras intellektuella förmåga. Redan här grundläggs en bristande tilltro till den egna förmågan att tänka och reflektera. Detta sker i utvecklingsfasen när dualistiska tankestrukturer dominerar. Det innebär att de då etablerar en "bergfast" övertygelse - omedveten - om att så här är det, sådan här är jag. Möter de inga alternativ under tonåren eller senare blir den bestående. Anta att en individ med denna inställning går direkt från gymnasiet och in i lärarutbildningen, som i stort bara bekräftar denna uppfattning - ja, då kan traderingen fortgå i en evig kretsång.

Ytterligare en konsekvens av skenmotsättningen är att de *faktiska* målen för undervisningen bestäms av medlen/metoderna (Allard & Sundblad, 1986, b). Det finns visserligen formulerade och officiella mål för de olika ämnena i läroplanerna. Sannolikt formuleras också mål eller delmål i anslutning till de lokala arbetsplanerna. Men även om de finns där, formulerade och därmed synliga, är det inte givet att man utgår ifrån målen för att bestämma vilka medel som är adekvata för att uppnå målen. Det borde dock vara så (figur 11).

Generella metoder, där de teoretiska grundantagandena inte redovisas, är oftast förankrade i den naturvetenskapliga traditionen. Det betyder att de officiella, av läroplanerna fastställda målen och de faktiska, dolda målen inte sammanfaller. Det innebär vidare att det är ytterligt slumpartat huruvida de officiella målen uppnås eller ej. I



Figur 11

Skenmotsättningen ur en annan synvinkel

Vi ska komplettera det här avsnittet med några synpunkter hämtade från Liedman (1979). I en uppsats med rubriken "Kunskaper är viktigare än moral" fångar han in "skenmotsättningen". Han skissar dess bakgrund, vilken kan sammanfattas med uttrycket "synen på kunskapens (och i synnerhet den vetenskapliga kunskapens) användning". I ett annat sammanhang är Liedman (1978) betydligt utförligare kring frågan om den vetenskapliga kunskapens användning. Rubriken på den uppsatsen lyder: "Humanistiska forskningstraditioner i Sverige. Kritiska och historiska perspektiv." Där påtalar han bland annat att framställningar om vetenskapens historiska utveckling domineras av naturvetenskapernas utveckling. I diskussionen om denna utveckling framträder två olika ståndpunkter - en strid mellan "internalister" och "externalister". Internalisterna menar att vetenskapens utveckling enbart kan förstås utifrån inomvetenskapliga faktorer och förhållanden, medan externalisterna menar att också utomvetenskapliga faktorer, som samhällsliga omständigheter, är centrala. Hela frågan om interna och externa förhållanden måste rimligen också gälla humaniora och samhällsvetenskaperna, menar Liedman, och som han säger:

"Det förefaller alltså rimligt att försöka avgränsa vetenskapernas inre från deras yttre förhållande för att därefter kunna ställa frågan om förhållandet mellan yttre och inre." (s 26)

Detta är utgångspunkten för det analyschema han utvecklar och som kan användas för att granska olika vetenskapliga discipliner. Först tar han upp vad som kan menas med vetenskapens, ja, alla vetenskapers inre.

Vetenskapens inre bestämningar finns i polerna mellan teori och empiri. Den teoretiska bestämningen kan beskrivas som "att fälla generella påståenden om verkligheten", dvs att formulera teorier. Men den gäller inte enbart teorier. Hit hör också formulerandet av problemen, dvs "generella frågor angående verkligheten" och hypoteser, dvs "generella antaganden om verkligheten". Den empiriska bestämningen avser "att göra iakttagelser av verkligheten".

"Men vetenskapernas inre skulle alltså kunna bestämmas som ett - ofta utomordentligt komplicerat - spel mellan teoretisk och empirisk bestämning." (s 26-27)

I detta komplexa spel kan det uppstå en motsättning mellan teoretisk och empirisk bestämning. Detta kan inträffa genom att det empiriska arbetet inte rimmar med det teoretiska. Det kan antingen vara så att man förbiser ett visst empiriskt område som är centralt för teorin eller att man samlar in en mängd empiriskt material som inte har någon som helst relevans för teorin. Frågan gäller då huruvida en sådan motsättning beror på inomvetenskapliga (inre) faktorer eller på utomvetenskapliga (yttre). För att kunna avgöra detta måste man reda ut vad de yttre faktorerna kan vara, dvs "omständigheter utanför vetenskapen som påverkar den".

Som Liedman påtalar råder det "en total enighet om att vetenskapen på olika sätt påverkas av sin användning". Men när man talar om den vetenskapliga nyttan menar man dock uteslutande dess materiella användning:

"I diskussionerna mellan externalister och internalister har argumenten ofta fallit så, att vetenskapens väg *antingen* bestäms av inre förhållanden *eller också* av kunskapernas användning för navigation, kruttillverkning och längre fram jordbruk, kemisk industri etc. etc." (s 28)

Med andra ord är det bara vissa vetenskapliga discipliner som har eller får utomvetenskaplig användning, dvs materiell. Liedman vidgar området "vetenskapernas användning". Förutom den *materiella användningen* formulerar han ytterligare två, nämligen *administrativ användning* och *ideologisk användning*. På så sätt kan frågan om vetenskapernas nytta även inbegripa humaniora och samhällsvetenskaperna.

Med ideologisk användning menar han:

". .. vetenskapens användning för att bekräfta eller stärka eller förändra förhållanden, värderingar och normer gällande värld och människor, religion och konst, politik och moral och allt annat som kommer i mänsklig väg. Eller, kortare uttryckt: vetenskapen kommer till ideologiskt bruk när den blir till verktyg att påverka människors *föreställningar*." (s 29)

Vetenskapens ideologiska användning är uppenbar, om man är beredd att se den, i ljuset av dess historiska utveckling. Liedman nämner bland annat darwinismen, som

"... under sin storhetstid inte hade den ringaste betydelse för den materiella produktionen. Selektionsteorin fick inte en enda kålrot att växa snabbare. Däremot spelade den en utomordentlig roll i en rad ideologiska kraftmätningar: kring religionen och i synnerhet skapelseberättelsen och kring politiska ideologier (liberalism contra socialism). Det var där den hade sin nytta, det var det ideologiska intresset som drev fram stora delar av den biologiska forskning en." (s29)

När man idag talar om vetenskapens nytta eller användning, avser man dock den materiella nyttan. Att vetenskapen skulle kunna ha en ideologisk användning tycks uteslutet - man kommer inte ens att tänka på det, för det ter sig så orimligt. Därför är det inte konstigt, att tanken på en ideologisk användning numera inte dyker upp som en möjlighet när man betraktar vetenskapens historia. I stället ser man det som att "antingen är utvecklingen fri, eller också kommer forskningen till materiell nytta".

Den materiella användningen är alltså självklar. Till den kategorin har man också förlagt det Liedman kallar administrativ användning och därmed blandat ihop dem. Genom att skilja ut den administrativa användningen som en kategori för sig, blir det uppenbart hur denna kommit att framträda alltmer. Med administrativ användning menar Liedman:

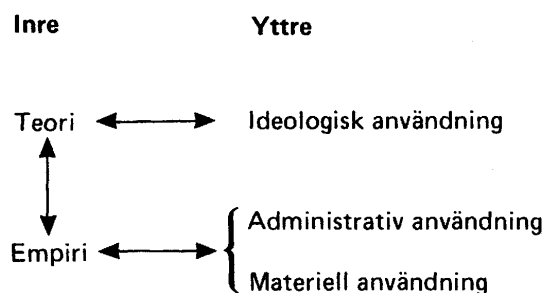
" ... då vetenskap och forskning brukas för att befästa, stärka, vidareutveckla eller förändra politiska och juridiska institutioner och sedvänjor [...] Utan tvivel hänger samhällsvetenskapernas moderna utveckling nära samman med deras administrativa användbarhet. Humanistiska discipliner har kommit på efterkälken." (s 29-30)

Efter klagörandet av vetenskapernas inre bestämmingar och deras yttre användningsområden gäller frågan hur relationen mellan inre och yttre ser ut. Eller "vad händer med teori och empiri när en disciplin får en stor materiell, administrativ respektive ideologisk användning?"

"Det finns tendenser som är omisskännliga. När ett visst kunskapsområde kommer till materiell användning, så sker också en specialisering. Det är förvisso inte bara den materiella användningen som driver fram specialiseringen, men den bidrar mycket aktivt till att splittra vetenskapliga arbets- och kompetensområden i allt fler. Sambandet är också klart och enkelt. Vetenskap och teknisk tillämpning knyts fastare till varandra, nya tekniker och nya erfarenhetsområden [...] öppnas och utvidgas; specialiseringen tilltar. - Av allt att döma sker motsvarande utveckling genom en kraftig administrativ användning. De administrativa teknikerna mångfaldigas, nya förvaltningsformer skapas och kräver ny forskning osv." (s 30)

Med andra ord finner man att *den materiella och administrativa användningen påverkar och stärker en vetenskaps empiriska bestämning*. Eller omvänt: en vetenskap med en omfattande och väl utarbetad empirisk inriktning får materiell och administrativ användning "när det är samhälleligt möjligt".

Den ideologiska användningen är i sin tur relaterad till en vetenskaps teoretiska bestämning och stärker alltså den teoretiska inriktningen på samma sätt som den praktiskt-materiella stärker den empiriska. Man skulle kunna åskådliggöra relationerna så här:



Hur vetenskaperna kommer till användning påverkar alltså vetenskapernas inre bestämningar. Denna påverkan kan förstås vara både negativ och positiv. Negativ kan den bli om ideologierna drar iväg "med teorierna så att empirin, observationerna, kontakterna med verkligheten försvagas". Det blir den också om den praktiska användningen (materiell eller administrativ) driver "fram en empiri utan teori, utan perspektiv - en blind sörja och osorterade bitar verklighet".

När det gäller detta analyschema, är det viktigt att inse att de "verkliga, effektiva bestämningarna är olika för olika vetenskaper". De humanistiska disciplinerna kan självfallet aldrig komma till materiell användning, eller som Liedman uttrycker det: "Det finns ingen de humanistiska ämnenas petrokemi." (Dvs framställning av produkter ur råolja som plast osv.) Men kring frågan om de kan komma till administrativ användning går meningarna isär. "I själva verket är det sannolikt på den punkten som de verkliga meningsmotsättningarna om nyttan av humanistisk forskning har sitt centrum."

Liedmans inställning i den frågan är, att den verkliga nyttan med de humanistiska disciplinerna är den ideologiska. Därmed inte sagt att forskningen bedrivs så. För, som han påpekar, den kan likaväl utvecklas i riktning mot ett annat användningsområde, t ex administrativ. Det blir *som om* den då har den nyttan. Olika vetenskaper påverkar också varandra, eftersom de ingår i samma organisatoriska enhet, universitet eller högskola. Så kan t ex reformer tvinga in all forskning i samma form, som avser en bestämd typ av användning, oavsett om den är adekvat för alla. Men likriktningen kan vara mer subtil:

"Det är vanligt att man inom en disciplin hämtar ideal och mallar från en annan. Det man övertar är då inte alltid bara tekniker eller teorier. Teknikerna och teorierna kan vara präglade för en viss typ av användning. Överhuvud får en påfallande nyttig vetenskap snart efterföljare: på många håll gäller det att forska *som om* ens egen forskning vore lika användbar. En nyttig forskning är nämligen en forskning som får stora resurser." (s 33)

Detta analyschema använder Liedman när han granskar de olika humanistiska vetenskapliga disciplinerna (historia, litteraturvetenskap, filosofi osv). Det han kommer fram till är hur dessa kommit att utvecklas mot skollöshet, ideogilöshet och därmed

teorilöshet. Den ideologiska användningen har upphört och den teoretiska bestämningen har försvagats intill obefintlighet. Och, som Liedman uttrycker det:

"Humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning i Sverige är i en totalt dominerande utsträckning avpassad efter en *administrativ* användning, och kan den tjäna något till utom sin egen förkovran, så tjänar den till att underlätta, förändra, förbättra hanteringen av den offentliga apparaten, ämbetsverken, rättskipningen, de politiska instanserna, och i förlängningen naturligtvis även den offentliga utbildningen och undervisningen, socialvården osv. För vissa discipliner - från juridiken till pedagogiken - kan en sådan användning te sig högst naturlig, medan andra ofelbart råkar in i periodiska och djupt neurotiska nyttighetskriser." (s 37)

Detta är i högsta grad giltigt även för psykologi/pedagogik. Vi har ju redan beskrivit dess alltmer ökade administrativa användning inom skolbyråkratin. Det innebar ett stärkande av den empiriska bestämningen med t ex konstruerandet av alltfler tester för tillämpning inom alltfler områden. Omvänt kan man också säga att denna psykologi från början kunde tas i administrativt bruk på grund av dess ensidigt empiriska inriktning; att själva förutsättningen för dess administrativa användning låg i dess ideologilöshet och teorilöshet.

I förlängningen av den starka empiriska bestämningen med dess administrativa nytta finns förstås läromedlens utformning och utarbetandet av undervisningsmetoder. Här finns också ett intressant samband mellan psykologi/pedagogik och andra discipliner. Det gäller speciellt de discipliner som kunskapsmässigt företräds inom skolundervisningen. Det tycks som om själva förutsättningen för läromedlens och undervisningsmetodernas utformning är att dessa discipliner har en administrativ eller materiell användning med en stark empirisk bestämning. Mera konkret: en ideologilös och teorilös historievetenskap "producerar" neutrala "säkra" historiska fakta som kan inordnas i det gängse framställningssättet.

Den utveckling Liedman beskriver är inte enbart en svensk företeelse. Men vad gäller Sverige menar han att inriktningen mot specialiseringen har gått rakare här än på andra håll. "Alltmer totalt har enigheten blivit att god vetenskap är säker och solid vetenskap, oavsett vad denna säkerhet och soliditet ska användas till". Han påpekar också att traditioner som skulle ha kunnat motverka denna specialisering aldrig har haft egentlig chans att tränga in här. Och vidare:

"Sverige är ett litet och homogent land. Varje etablerat humanistiskt och samhällsvetenskapligt ämne har högst en handfull professorer, och professorernas innehavare har det allt avgörande inflytandet över vilka som ska bli deras efterträdare. Det är väl sörjt för likriktningen." (s 35)

Den säkra solida kunskapen är naturligtvis den empiriskt bestämda kunskapen. Forskaren inom varje specialområde blir expert på sitt avgränsade område. Med detta konstaterande ska vi knyta tillbaka till Liedmans uppsats från 1979 om "Kunskap är viktigare än moral". Där jämför han dagens "expertideal" med "upplysningsidealet". Under upplysningstiden hade den vetenskapliga kunskapen ideologisk användning med

stark teoretisk bestämning. Den skulle användas för att påverka människors föreställningar - den skulle upplysa för att driva bort vidskepelse, fördomar och okunnighet. Förnuftet skulle råda. Det gällde även upplysningstidens skola. Förnuftet tillskrevs alla människor och en strävan var att få bort kunskapsprivilegiet. Kunskapen sågs som en del av livet genom att den påverkar föreställningar och styr handlingar - "den hårbärgerar en moral". Intressant att notera om upplysningens vetenskapsman är att "han är oberoende av om han har en institution, ett universitet, en professorstitel eller ej".

Upplysningstidens vetenskapsdyrkan var många gånger mycket naiv och, som Liedman formulerar det: "Några av dess skönaste blomster var odrägliga och har strax gått glömskan till mötes." Sedan frågar han:

"Hur många minns idag Ernst Haeckel? Under 1800-talets fyra sista decennier la han ut tesen att 'darwinismen betyder en världsåskådning'. Ur teorin att arterna utvecklas genom urval härledde han en visdom för världens och livets alla områden. Världsgåtorna löste han. Han var inte radikal annat än i synen på religionen; hans politiska åskådning var snarast konservativ. Men han hade upplysningstron på vetenskapen. Det sanna vetandet skulle spridas till alla människor, och så, då skulle vidskepelserna försvinna och med dem misstagen, orättvisorna och den dåliga moralen." (*op cit s144-145*)

Att Haeckel kritiserades av trons försvarare är inte konstigt. Det intressanta är den nya typen av kritik som började formuleras bland vetenskapsmännen. Den gick ut på att Haeckel visst kunde få ha sin åsikt, men att han skulle hålla tyst med den "till dess *den kunde hävdas med absolut säkerhet*". Och vidare:

"Vetenskapsmännen kunde inbördes fritt framföra sina åsikter, men till folk av mindre kritisk observans, t ex gymnasister och arbetare, borde de bara delge det varom ingen osäkerhet kunde råda." (*s145*)

Den nya synen på vetenskap, på vetenskapsmannen, på kunskapens användning och bestämning började här framträda och i dess spår följde "expertidealet" i takt med den alltmer tilltagande specialiseringen. Vetenskapsmannen blir experten inom sitt avgränsade vetenskapliga fackområde. Som sådan kan han bara yttra sig om det säkra.

"En expert kan aldrig upplysa, ty han kan själv inte dra några konsekvenser av det vetande han utbjuder; gör han det, har han nämligen upphört att vara expert och blivit upplysningsman." (*s 145*)

Experterna blir bärarna av den säkra kunskapen - den empiriskt bestämda - och den är oberoende av ideal, idéer och livsåskådningar.

Utvecklingen från upplysningsidealet till expertidealet är förstas en lång historisk och mångfasetterad utvecklingsprocess (se Liedman, 1978). Det är inom ramen för den utvecklingen som den nya skolan tar form. Den fråga Liedman inleder uppsatsen med är vad elever i den svenska skolan ska lära sig. I t ex läroplanerna kan man urskilja två slags lärdomar. Den ena typen är *kunskaper och färdigheter* och den andra typen kallar han

moraliska färdigheter, som demokratiskt sinnelag, samarbete osv. De senare hänför sig med andra ord till skolans fostrande inriktning.

I skoldebatten, vare sig det gäller kritiker eller försvarare, framstår det, menar Liedman (1979), som om den moraliska fostran skulle vara något helt nytt. Den gamla skolan framstår därmed som rent kunskapsförmedlande. Förvisso har kritiken av skolan ofta gällt försummelser av typen att eleverna inte lär sig samarbeta eller att de inte får delta i en demokratisk process. Försvararna av skolan lovar då krafttag och framhåller att den moraliska fostran är lika viktig, om inte ännu viktigare, än kunskapsförmedlingen. (Det är först på åttiotalet som kritiken i än högre grad riktat in sig på att kunskapsförmedlandet försummas.) Men det här med moral är ju ingenting nytt, menar Liedman:

"Det nya med den nya skolan är att det inte finns något samband mellan de moraliska färdigheterna och de praktisk-teoretiska. Moralen framstår som neutral i förhållande till alla slags kunskaper, kunskaperna är i motsvarande mån moraliskt neutrala.

Moralen hänger i luften om man ser till kunskaperna, kunskaperna hänger i luften om man ser till moralen." (s 138)

Det här är, menar vi, bara en annan aspekt av skenmotsättningen. Även Liedman påtalar hur den effektivt döljer de verkliga motsättningarna. Inte minst motsättningen mellan de ideologiskt förankrade målen och riktlinjerna (teori) och de neutrala, ideologilösa, teorilösa kunskaperna på det sätt som de praktiskt förmedlas.

Kunskaperna förmedlas och presenteras i värdeneutrala, opersonliga, historielösa förpackningar, oberoende av vilket ämne, med inbyggd undervisningsmetodisk uppläggning. Men *sättet* att förmedla kunskap är alltid en fråga om *val* av framställningssätt. Ett sådant val bygger på ett värdemässigt ställningstagande, även om det sker omedvetet och oreflekterat. Där döljer sig vissa föreställningar, bland annat att en opersonlig och neutral framställning utgör en garanti för kunskapens värdeneutralitet; man förmedlar säkra fakta. Det intressanta är att de dolda värderingar som ryms i framställningssätt och metoder överförs till eleverna. Den skenbart neutrala kunskapen innehåller en osynlig moral som eleverna anammar. De lär sig bland annat att kunskap inte har med liv och verklighet att göra - definitivt inte med deras egen - att kunskapen inte angår dem; att de inte är någon ide att tänka, reflektera eller försöka förstå; att det gäller att gå till väga på rätt sätt; att det som inte frågas efter eller inte står i boken är onödigt; att vissa kunskaper är mer värda än andra; att de själva får sitt värde i förhållande till den mängd kunskap de lyckas reproducera på så kort tid som möjligt osv. Undervisningen påverkar i högsta grad deras attityder, värderingar och moral - ja, hela deras personlighet. Det här hänför sig till vad som kallas den "dolda läroplanen" (se t ex Gustavsson, m fl 1981). Att inte låtsas om denna sida, innebär ett mystifierande av undervisningsprocessen och de som utsätts för den blir offer för dolda krafter. Så länge denna påverkan hålls osynlig kommer eleverna att bära med sig dessa attityder och värderingar som ett osynligt bagage genom livet.

Till denna osynliga fostran ska sedan fogas den av läroplanerna uttalade fostran - de moraliska färdigheterna. Den framträder som abstrakt, livlös och "vid sidan av", vilket ur elevperspektiv blir så här: demokrati är det där med klassråd som vi har en timme varje

fredag; samarbetar, det gör vi när vi har grupparbete och bestämmer vilka olika stycken var och en ska skriva fakta om och redovisa; ibland får vi arbeta ihop och hjälpa varandra, men när vi har prov är det fusk; eller som en fjortonåring uttryckte det: "Samarbete lär vi oss när vi har varit på museum eller klassresa." De tänkta effekterna av den öppna moraliska fostran uteblir oftast. Det är lätt att finna alla de olika försök att råda bot på ineffektiviteten i den moraliska fostran som avlöst varandra sedan sextioalet. På sextioalet var det bland annat grupparbetsmetodik som framhölls, parallellt med individualiseringen genom de självinstruerande materialen. På sjuttioalet kom demokratiseringsvågen. Nu på åttiotalet har vi fredsfostran. På samma sätt framstår arbetslivsanknytningen, med pry och prao, som oberoende tillsatser till det *egentliga* skolarbetet. Att man, inom olika instanser, på *något sätt* uppfattat denna "klyvning" med dess motsatt verkande krafter, visar sig exempelvis i dagens "lösenord": helhetssyn och integrering. Men så länge skenmotsättningen består ändras ingenting.

Med Liedmans ord till sist:

"Kunskapen är aldrig opartisk - som skolan nu låter påskina. Kunskapen är därför inte heller abstrakt, osinnlig, antiseptisk - som skolan därmed också påskiner. Det är inte bara denna skolan utan också många av dess föregångare som låtit eleverna förstå att all inläring är beledsagad av tristess. Bara den som har den gynnade samhällspositionens utsikter har anledning att spåka sig med kunskaper. Det är en livsfarlig inställning. Lever den vidare, så kommer den att bidra till att ytterligare fördjupa kunskapsklyftan i samhället. Därför måste det slås fast: Kunskapsförmedlingen är mycket viktigare än personlighetsdaningen i skolan. Förmedlingen av riktiga, levande kunskaper är nämligen skolans enda möjlighet att dana eller påverka personligheter." (s 150-151)

Pendling mellan tes och antites

Inom skolan

Det kan hända att någon tänker: Men sjuttioalet då? Då hände så mycket. Det har väl inte gått spårlöst förbi? Nej, det har det inte. Men sjuttioalet ligger så nära i tiden att det är svårt att överblicka. Att det karaktäriseras på olika sätt visar olika källor. Marklund (1984) t ex ser sjuttioalet som "en räknings tid":

"Vi har tidigare sagt, att året 1950 var brytningspunkten mellan gammal och ny skola. På samma sätt blev året 1970 en vändpunkt. Nu kom en tid av konsolidering för den nya skolan men också av utvärdering, eftertanke och kritik." (s 158)

Han talar om "debattvågen" och tar som exempel kritiken mot direktmetoden i språkundervisningen, betygsättningen, kritiken mot läroplanssupplementen. Han nämner också krav på utvärdering. Detta ledde bland annat till att SIA-utredningen tillsattes (Skolans Inre Arbete). För många människor är SIA detsamma som "samlad skoldag", som på många håll blev hårt kritiserad. Men som Marklund påpekar, var SIA i första hand en decentraliseringsreform. Förändringen i statsbidragssystemet innebar en

decentralisering av ansvars- och beslutsfunktioner med syfte att på så sätt kunna påverka och förändra skolans inre arbete.

Om vi går till Sandström (1980) ser hans bild av sjuttioalet ut så här:

"Kanske aldrig någonsin ett decennium har haft en så bred, öppen och engagerad pedagogisk debatt som 70-talet. Men den kan knappast kallas enhetlig - vilket onekligen 60-talet var i all sin behavioristiska torftighet - och de realiserbara målen är svåra att sikta. Men den har säkerligen varit nyttig." (s 227)

Detta är avslutningsorden i en bok med titeln "Boken om pedagogerna" (Naeslund, red), som innehåller ett tjugotal uppsatser om pedagoger och debattörer som var centrala under sjuttioalet. Den täcker inte allt, men ger en bra orientering. Sandström inleder sitt avslutande avsnitt med orden:

"Friheten och tvånget har utgjort ett grundtema i skolans och utbildningens historia och detta säkerligen alltifrån dess början." (s216)

Därmed fokuserar han på ett centralt tema även i sjuttioalets skoldebatt.

När den nya skolan var ett faktum knöts förhoppningar till den från många håll. Den var demokratisk och byggde på jämlikhet - en skola för alla, med allas lika rätt till utbildning. Den var en seger för arbetarklassen över kunskapsprivilegiet; den var likaså en seger över den gamla skolans auktoritära drag. (Agan i skolan förbjöds så sent som 1956.) Förverkligandet av denna skola, praktiskt och pedagogiskt, började skönjas mot slutet av sextioalet. Vad var det då man såg? De inlärningspsykologiska, undervisnings- teknologiska tillämpningarna nådde då sin höjdpunkt. Därmed blev de auktoritära dragen i just denna inriktning synliga och tydliga. Att se den auktoritära skolan som återuppstånden - visserligen med andra förtecken - var inte vad man önskade. Reaktionen emot detta var kraftig och känslomässig. Någonting var fel och hade gått snett. Nu gällde det att en gång för alla göra upp med den auktoritära inriktningen och förverkliga den nya skolan. Hur blev det då med denna uppgörelse? Vilka alternativ fanns? Vad var det sjuttioalet kom med?

Vi ska knyta tillbaka till temat "frihet - tvång". Denna dikotomi blir påtaglig under sjuttioalet, nu i termer av frigörande kontra förtryckande pedagogik. Man kan säga att frigörande pedagogik står som sjuttioalets signum. Alternativ pedagogik (= frigörande) var alternativet till den förtryckande, auktoritära pedagogiken. Detta är förstas en grov förenkling. De teoretiker, forskare, metodiker och debattörer som aktualiserades och framträdde under sjuttioalet var inte en enhetlig grupp. De behandlade olika faktorer och skolfrågor och varierade även ifråga om teoretisk förankring.

Men låt oss erinra om att det man i första hand reagerade emot var en pedagogisk *tillämpning*, som var teorilös och skenbart ideologilös samt att den faktiska motsättningen effektivt kom att döljas genom skenmotsättningen mellan teori och praktik. Situationen var alltså den att där fanns en "neutral" undervisningsmetodisk inriktning med alla dess attribut och beteckningar. Alla de drag som var utmärkande för den kom att hänföras till kategorin auktoritärt och förtryckande. Reaktionen var alltså ideologisk men i dess mest abstrakta form. Mot det auktoritära tvånget ställdes

demokrati och frihet - frågan om människosyn var central. Denna "överideologiska" nivå direktanknöt till skolpraktiken på så sätt att till det auktoritära hörde korvstoppling, centralstyrning, lärostyrning osv. Till det demokratiska hörde bland annat frihet, elevbehov, elevstyrning, självförverkligande, kreativitet.

I den litteratur som kom under sjuttioalet letade man i första hand efter alternativa *tillvägagångssätt*, alternativa metoder, som skulle kunna ersätta det man inte ville ha. Där bjöds en hel del som man kunde ta fasta på, t ex drama, dialog, LTG m m. Men man kunde också förhålla sig så att allt man tyckte illa om i den gängse praktiken hanterade man genom att *göra* "tvärtom". Allt som rymdes inom undervisningsteknologin, som fast struktur, entydiga krav, självdisciplin, detaljformulerade mål, systematisk och stegvis inlärningsgång, mätning av prestationer, läraroch läromedelstyrning - allt det kunde man helt enkelt *negera*. Att hamna i negationen av det gängse innebar då t ex strukturlöshet, kravlöshet, gör det du vill och känner för, diffusa mål, inga kunskapskontroller, elevstyrning, läraren en medlem i gruppen, inga läromedel alls, får eleven bara vara ifred så lär han sig osv. Även om vissa alternativa inriktningar var väl teoretiskt förankrade, tenderade man att enbart ta vara på de praktiska tipsen därifrån, som stämde med negationen. Man gick från en teorilös pedagogisk inriktning över i en annan, dess motsats som var lika teorilös. Att denna praktik kom att betecknas som "flum" var i många fall helt adekvat. Negationen - flummet - hamnar utanför traditionerna i vår uppställning. Den är alltså *inte* den praktiska konsekvensen av en humanvetenskaplig inriktning.

Observera alltså att antitesen, negationen eller flummet uppstår på grund av den allmänna teorilösheten inom ramen för skenmotsättningen. Men teorilösheten leder inte med nödvändighet till "flum". I sin redogörelse för "Dialog-pedagogik" skriver Naeslund (1980):

"Riktningens ideologer ger exempel på hur dialogpedagogiken många gånger har missuppfattats eller förvanskats, när man försökt förverkliga den. Somliga har överbetonat barnens egna initiativ och handlingsförlamade censurerat egna kunskaper, erfarenheter och synpunkter. Andra har teknologiserat dialogpedagogiken genom att ta fasta på vissa yttre kännetecken, utan att för den skull omfatta eller känna till de grundläggande tänkesätten. En tredje grupp har följt med i den nya ideologiska konjunkturen och sätter - med rätt eller orätt - dialogpedagogiska etiketter på sin gamla praktik." (s 27)

Man kan nog med fog påstå att dessa tre typer av missuppfattningar inte bara gällde dialogpedagogiken. Detsamma kan sägas om t ex LTG och andra alternativa pedagogiska riktningar. Av dessa tre sätt att missuppfatta är det den första typen som speglar negationen och alltså leder till flum. De andra två typerna av missuppfattning - teknologisering och etikettbyte - är också en konsekvens av teorilösheten.

Utifrån detta skulle man kunna summera resultatet av sjuttioalet som antingen ingen förändring alls - den gängse metodiken består men under en ny täckmantel - eller också en totalförändring i betydelsen "tvärtompraktik". Det verkar vara så många ser på sjuttioalet, att döma av debatten mot slutet av decenniet. Reaktionen mot "flummet" inom undervisning och utbildning var kraftig. Christofferson (1979) som behandlar "kunskapsfrågan i lärarutbildningen" skriver bland annat:

"Det har blivit alltför mycket av gruppsamtal, tända ljus och känslorjunk i utbildningen. Vad hjälper det om lärarkandidater går runt och 'känner' allt möjligt, om de inte lär sig något? Värst var den 'utvärdering' av samverkan i lärarutbildningen som publicerades härom året och som förde fram ett förskoleseminarium med kvällsmöten och tända ljus som själva kvintessensen av all lärarutbildning. Det andliga kvacksalveri som inte kan skilja mellan känslorjunk och utbildning, mellan stämning och inläring, borde vi förpassa till de bönehus där de hör hemma." (s 39)

Konsekvenserna av skenmotsättningen med dess teorilöshet, från 60talet fram till nuet, kan vi beskriva på följande sätt. Utgångspunkten är den metodik som kom att dominera sextioalet - *tesen*. Mot denna kommer en reaktion, i hög grad känslomässig som leder till *antitesen*. Frågan är om inte *tesen* i första hand kom att stå för den gamla skolan, utifrån det sätt som de vuxna, verksamma inom skolområdet, hade upplevt den under sin egen skoltid - auktoritär, hård, med korvstoppling osv. Sextioalets metodik, som är "kusinen" till den skolan blir så att säga en utlösare. Allt fram till och med sextioalet hänförs till kategorin "förtryckande pedagogik". Man uppfattar sextioalets pedagogik som liktydig med den gamla skolans. I teorilöshetens spår följer också historielösheten och alltså heller ingen ingående historisk analys av det förflutna. Det som gäller blir dikotomin förnu, med respektive attribut förtryck-frigörelse. Allt som aktualiserades under sjuttioalet framstår som helt nytt och hade inget med den gamla skolan att göra. (Vilket inte är fallet. Det fanns lärare som arbetade Freinet-inspirerat på trettioalet. Det fanns Montessoriskolor, för att ta ett par exempel.)

Sedan kommer reaktionen mot antitesen och vad händer då? Antitesen framstår som allt annat än kunskapsinriktad. Den gamla skolan "dammas av" och fram träder den i sin kunskapsförmedlande, kulturförmedlande och bildande roll. Pendeln slår tillbaka och vi är i *tesen* igen, men nu med andra etiketter. Dikotomin är dock densamma. Den frigörande pedagogiken blir liktydigt med kunskapsupplösning och kaos och mot det ställs kunskap och ordning, den gamla välkända.

Sjuttioalet framstår som en parentes. Den "fallucka" som Sandström talar om (se s 125) var snarare ett "skyddande överdrag" som nu kunde tas bort. De som fortfarande utifrån sjuttiotalsandan försvarar den nya skolan är i ohjälpligt underläge. Argumenten "mot det auktoritära" och "för det demokratiska" håller inte inför frågan om kunskap. Oavsett hur auktoritär den gamla skolan var, ser man den nu annorlunda: "När vi gick i skolan fick vi i alla fall lära oss något!" Undervisningsteknologins hårt strukturerade inlärningsgångar ses åter som en borgen för de grundläggande kunskaperna. Kunskap, struktur och systematik väger tungt. Löst tyckande står mot det "vetenskapligt" förankrade.

Idag talar man alltså tyst om personlighetsutveckling och allt som därtill hör. Övningar som likställdes med "känslorflummet" har fått ge vika för andra inslag som är typiska för åttiotalet. Nu betecknas all verksamhet som kunskaps- och inlärningsbefrämjande. Det är det som kallas "helhetssyn". Utveckling genom drama, dialog, dynamiska och kreativa övningar har ersatts med hårt strukturerade träningsprogram som leder till bättre läs- och skrivförmåga, till större inlärningskapacitet. Det handlar om rörelseträning, om grov- och

finmotorisk träning, perceptionsträning osv. Till det kan vi också lägga datorernas intåg i skolan. Nu kan Skinners dröm om inlärningsmaskiner bli en realitet i form av datoriserad inläring - det som på sextioalet kallades "programmerad inläring". (Det har inget att göra med att lära sig behärska och använda datorer.)

Kanske nu någon känner sig upprörd och tycker att vi ger en orättvis och förenklad framställning. Och visst, det gör vi. Men det är just denna förenkling vi vill framhäva. Så länge skenmotsättningen upprätthålls, kommer skol- och undervisningsfrågor att administreras och debatteras på detta förenklade sätt. Teorilösheten med dess antiintellektualism ger ett ensidigt fokuserande på "metoder", på detaljer och skenfrågor.

Men i ett annat avseende är vi orättvisa i den här framställningen. Mycket av det som skrevs på sjuttioalet, eller tidigare, och som skrivs idag, var och är inte så teorilöst, ytligt och oseriöst som det kan verka av vår beskrivning. Men betydelsen av dessa bidrag var och är än så länge marginella av de skäl vi angivit. För en del lärare har dessa bidrag dock varit oerhört viktiga. *Alla försök som gjordes för att finna alternativ till undervisningsteknologin ledde inte tillflum* (antitesen). Det beklagliga är dock att dessa lärare i den förenklade debatten betraktas som "flummare". Tillbakagången till tesen gör situationen än kärvare för dem. Tesens försvarare, av igår och idag, tenderar att slå ner på allt som inte följer den gängse ordningen och strukturen, såsom varande ett tecken på strukturlöshet och kunskapsupplösning. Antingen struktur eller ickestruktur, antingen kunskap eller icke-kunskap - inför denna demagogi kommer lärare lätt till korta oavsett hur väl underbyggda argument de har. Men det finns inte en "den sanna strukturen", utan frågan gäller *vilken* struktur, vilka kunskaper och aldrig någonsin oberoende av elever och ämne.

Skolväsendet består nu inte bara av lärare. Den politiska, byråkratiska apparaten, central och lokal är inte oväsentlig i detta sammanhang. Politiker och de flesta tjänstemän på olika nivåer är inte anställda på basis av pedagogiska meriter utan på partipolitisk tillhörighet och/eller organisatorisk och administrativ kompetens. Deras gemensamma angelägenhet är förstås att arbeta för och se till att skolans abstrakta överideologi genomförs. Det säger sig självt att de inte kan vara insatta i skolans arbete i alla dess avseenden. I avsaknad av pedagogisk kompetens måste de lita till experter. Det är väl närmast självklart att det är den byråkratianpassade och beslutslegitimerande skolforskningen som i deras ögon lämpar sig bäst för att konkretisera skolans mål. I Liedmans termer är det alltså den administrativt användbara forskningen, som genom sin starka empiriska bestämning ger de enkla entydiga resultaten. Lika självklart är att man i första hand sysslar med organisatoriska och ekonomiska frågor. Skolans innehåll, kvalitativt sett, tillika med dess eventuella teoretiska förankring hamnar utanför. Att ta ställning teoretiskt skulle dessutom vara liktydigt med ett övergivande av den pluralistiska välviljan, vilken likställs med en demokratisk inställning. "Demokrati" är att låta var och en göra precis som den vill oberoende av styrdokumentet. Om en viss verksamhet, som dessutom har en viss utbredning, på ett uppenbart sätt går emot någon fastställd ram i läroplanen, ser man antingen genom fingrarna eller börjar tala om läroplansöversyn. Inom skolbyråkratien är man dock känslig för debattvindarna. Kunskapsfrågan som nu är högaktuell återspeglas t ex i SÖ:s anslagsframställan (1987/88), närmare bestämt i det "nationella utvärderingsprogrammet". Det utlovar

standardprov i alla ämnen i årskurserna 2, 5 och 8. * Samtidigt vill man satsa på vad som kan hänföras till de "moraliska färdigheterna". Denna gång för mellanstadiet. Å ena sidan bör något göras åt de "bristande" kunskaperna och å andra sidan åt att mellanstadiebarnen inte "mår så bra". Det ena tycks inte ha med det andra att göra.

En av tankarna bakom decentraliseringsreformen var att öka det lokala ansvaret, med ökade möjligheter att knyta organisatoriska frågor till det pedagogiska innehållet. Uppläggning av fortbildning, studiedagsverksamhet m m skulle kunna anpassas till lokala behov. Många kommuner har också utarbetat långsiktiga program. Men i takt med "larm-rapporterna" följer centralstyrda direktiv, det ena avlöser det andra, med krav på specifikt fortbildningsinnehåll, som slår sönder de kommunalt planerade programmen. Alla kommuner ska t ex ge fortbildning åt alla lärare under temat "En skola för alla" (grundskolan) och "En gymnasieskola för alla" - med vilken uppläggning, med vilket innehåll och med vilka effekter?

Från våra utgångspunkter betraktar vi all teorilös pedagogisk verksamhet som "flum" - känslöflum eller kunskapsflum gör ingen större skillnad. En sådan verksamhet kan aldrig leda till en kunskapsutveckling som innebär att eleverna utvecklar sina intellektuella verktyg. Det beklagliga är att teorilösheten med dess anti-intellektualism gör det "fult" att tala om intellekt. Teorilösheten leder också till "förmynderi", med kravlöshet som en komponent. Vissa personer är i besittning av de intellektuella verktygen - andra (de flesta) är det inte och av dem får man inte kräva för mycket, utan man måste jämna vägen för dem. Detta kan man återfinna på alla nivåer av "undervisare - undervisad"-situationer samt inom skolbyråkratin av "överordnad-underordnad". SÖ-direktiven om specifikt fortbildningsinnehåll innebär i klartext att eftersom lärare inte klarar av sina ålägganden på ett tillfredsställande sätt så måste de få en kurs så att de lär sig hur man bör göra. Som de flesta läromedel är utformade kräver de inget vare sig av lärare eller elever - följ bara handledningen; följ instruktionerna, läs, kryssa för och fyll i. Därmed inte sagt att alla lärare följer dessa.

Det finns en mängd kravlöshetstekniker: prata inte mer än tio minuter i taget, bryt av med några rörelser eller en sång - underförstått: man kan inte kräva att någon kan lyssna en längre stund; skriv korta texter och lätta upp med bilder - man kan inte kräva så mycket av läsaren. Till det kommer alla "studietekniska" knep och knåp. Vi har fått en undervisningens "show-business" vars syfte är att "lura" människor till inläring eftersom de knappast kan klara det annars. Men det finns inga sådana genvägar till kunskap. Förmynderiet med dess kravlöshet är ett mycket effektivt sätt att beröva barn, ungdomar och vuxna deras intellektuella verktyg - deras förmåga att tänka och reflektera. Därmed inte sagt att alla lärare och elever låter sig infantiliseras på detta sätt.

Inom forskning

I samband med tradering - överföring av handlingsmönster - behandlade vi i första hand tradering av undervisningsmetoder. Vi nämnde också att forskningsparadigm kan traderas.

* Vad det kan innebära, om det genomförs, är svårt att förutse. Men mot bakgrund av skenmotsättningen, då medlen (metoder och även prov) bestämmer de faktiska målen och därmed undervisningen, är risken stor att standardproven blir styrande. Vem vet, kanske läromedelsförlagen finner en ny och lösnande marknad genom "standardprovsenliga" läromedel

En sådan trädning förutsätter att en viss vetenskaplig tradition dominerar disciplinen och att det råder konsensus om dess vetenskapssyn och grundläggande antaganden. Dessa behöver då inte formuleras och synliggöras, utan är uttalat och underförstått accepterade. Trädningen innebär alltså en överföring av dess *forskningsmetodiska* inriktning. Det vetenskapliga "hantverket" framstår som ideologiskt och teoretiskt neutralt.

Psykologi och pedagogik hänför sig till de så kallade *beteendevetenskaperna* inom den samhällsvetenskapliga fakulteten. Termen anger deras förankring i den naturvetenskapliga traditionen. Att den dominerat och trädats under hela 1900-talet råder inget tvivel om. I en undersökning om "Pedagogisk forskning i Sverige 1948-1971", Lindberg & Lindberg (1983) bekräftas detta. Ett "neo-behavioristiskt paradigm" dominerar under den perioden, med några få undantag (cirka 4 procent) som har en hermeneutisk inriktning. I avsnittet om fortsatt forskning säger författarna att det som ligger närmast till hands är att göra en motsvarande undersökning för sjuttioalet och det tidiga åttioalet. De menar att detta skulle vara intressant mot bakgrund bland annat av utbildnings- och skoldebatten under den perioden. Vi kan bara instämma i att det vore synnerligen värdefullt, speciellt mot bakgrund av den vetenskapsteoretiska debatten, som synerligen värdefullt, speciellt mot bakgrund av den vetenskapsteoretiska debatten, som intensifierades under sjuttioalet. Vi lånar Johanssons (1986, c) formulering:

"Kritiken av positivismen fick allmän genomslagskraft samtidigt med studentrevolten 1968. Nu i efterhand kan kritiken beskrivas i politiska analystermer som en omedveten koalition mellan minst fyra ismer: marxismen, strukturalismen, hermeneutiken och postpositivismen (Kuhn, Feyerabend etc). Alla förenades i en gemensam kamp mot positivismens anti-teoretiska hållning; först efteråt kom skiljaktigheterna fram." (s 29)

Positivismens "anti-teoretiska" hållning syftar på dess hävdande av teorineutrala observationer, som utgör kriteriet på vetenskaplighet. Därav följer att innebörden i begreppet teori begränsas enbart till "empiriskt generaliserande och byggande av matematiska modeller" (op cit). Johansson menar dock att:

"Intresset för empiriska data och för matematiska modeller och metoder är i sig positivt. Men i kombination med den teorifientlighet som nämnts blir det förödande. Det leder då till att radikalt nya teoriansatser automatiskt uppfattas som absurda." (op cit s 31)

Kritikerna hävdar att teorineutrala observationer är en omöjlighet och att all empiri är teoriberoende, vilket vidgar innebörden i teoribegreppet.

Frågan är vad den här kritiken och debatten inneburit för den vetenskapliga verksamheten. För humanioras del kan man enligt Liedman (1978) skönja att ett "nytt medvetande håller på att växa fram":

"Men den nyorientering som man här kan avläsa på olika sätt har ännu i blott försvinnande utsträckning påverkat själva den konkreta synen på forskning. 'Forskning' är alltså i en totalt dominerande utsträckning liktydigt med detaljanalys och genomgång av nytt empiriskt material. Ett arbete som inte till

väsentlig del innehåller empiriska studier har, så långt jag överhuvud kunnat finna, inte tillmätts något avgörande meriteringsvärde i någon professorskonkurrens eller liknande under de senaste decennierna. En avhandling som utmynnar i stora perspektiv eller där det finns en medveten anknytning till stora problem kan väga tungt; men tyngden får den tack vare det empiriska materialet. Går man till doktorsavhandlingarna - som utgör den dominerande delen av svensk humanistisk forskning - så finner man snart av alla tillgängliga förteckningar att de rent empiriska undersökningarna är legio, rent problem- eller teoriinriktade ytterligt få." (s 61) *

Detta gäller fram till 1978 och det har gått några år sedan dess. Men vi kan jämföra med Johanssons uttalande 1986 om samhällsvetenskaperna:

"Fattar man 'teori' i den vidare bemärkelsen råder det enligt min mening en anti-teoretisk slagsida i svensk samhällsvetenskaplig forskning. Jag har inte gjort något systematiskt studium, men det förefaller mig ändå uppenbart att dålig datainsamling och databearbetning till nöds tillåts passera i en disputation, men det blir en våldsam upprördhet om en djupt teoretiserande avhandling inte är helt igenom perfekt eller glänsande." (1986, c, s 32-33)

Med andra ord tycks inte heller här den konkreta synen på forskning ha påverkats. Forskning som liktydigt med den empiriska hanteringen tycks fortfarande vara den dominerande uppfattningen. Helt klart är att en väl etablerad vetenskapsinriktnings dominans inte bryts i första taget. Dess fortlevande beror inte bara på inomvetenskapliga utan också på utomvetenskapliga faktorer. Vi har berört detta tidigare med hänvisning till Liedman och vetenskapens användning. Johansson påtalar vetenskapens funktion som officiell kunskapsauktoritet i dagens samhälle - samma funktion som kyrkan hade under medeltiden. Om det hade funnits TV då, menar han, "hade experterna i dess 'hearings' varit biskopar och kardinaler":

"Iscensättningen av våra moderna 'hearings' är sådan att politiker framställs som representanter för åsikter, medan professorer och docenter får representera vetande. Samma sak går igen i nyhetsprogrammen. Ofta säger uppläsaren inte bara att något förhåller sig så och så, utan använder i stället uttrycket '*En undersökning har visat att det förhåller sig så och så.*' Genom detta uttryck antyds att man har vetenskapen, dvs kunskapsauktoreteten, bakom sig." (op cit s 34)

* För att fortsätta med Liedman: "Av detta kan man sluta sig till att käll- och detaljforskning i praktiken favoriseras. Nya ideer väger lätt mot säkra resultat. Mills *A System of Logic* - den humanvetenskapliga delen - hade inte gjort sin författare till professor i något humanistiskt ämne i Sverige: Diltheys *Einleitung in die Geisteswissenschaften* hade betraktats med största misstro. Michel Foucault hade inte fått någon doktorsexamen i idehistoria i Sverige. Jurij Lotman hade avvisats från de flesta litteraturvetenskapliga institutioner, Jörgen Habermas arbeten hade inte godkänts vid någon filosofisk institution, och Immanuel Wallersteins epokgörande *The Modern World System* hade inte blivit godkänd som avhandlingsarbete av någon professionell historiker i Sverige därför att den uteslutande diskuterar och sammanställer vad andra historiker kommit fram till: inte en gnutta av 1500- eller 1600-talets empiri tycks Wallerstein ha haft i sin hand när han skrivit sin bok." (op cit s 61-62)

Denna vetenskapens funktion är problematisk. Den ger upphov till en föreställning om vetenskapens homogenitet och inre enhet - "auktoriteter bör inte bråka inbördes" - och tenderar att motverka den viktiga interna debatten och kritiken som är "vetenskapens essens", menar Johansson. Den innebär också att beslutsfattarnas rop på "Mera data!" inte alltid beror på att de saknar de erfarenheter (de data) som ska utgöra beslutsunderlaget, utan snarare beror på att "deras själar sukter efter mera legitimitet".

Lindholm (1979) diskuterar också "bilden av vetenskapen" med hänvisning till Naess, som menar att "... tron på vetenskapliga arbetshypoteser och teorier i tekniskindustriella samhällen fungerar analogt med tron på magiska och religiösa antaganden i andra samhällstyper. Den enskilde ställer sig okritisk till den dominerande 'vetenskapliga' världsbilden." (s 174)

Man skulle i stället kunna tala om "vrångbilden av vetenskapen" och övertron på så kallade entydiga och säkra data. Den är naturligtvis sprungen ur den positivistiska vetenskapsfilosofin med dess försäkran om den objektiva och neutrala sanningen.

Vetenskapens funktion och användning och inte minst hur den finansieras har stor betydelse för dess inriktning. Om konsensus råder beträffande en viss traditions dolda grundantaganden, inte bara bland forskare utan även bland människor i allmänhet, beslutsfattare, politiker osv, så har vi en mycket stabil situation, som bidrar till denna traditions fortsatta trädning.

Av det vi nu sagt kan det synas som om den vetenskapsteoretiska debatten inte nämnvärt påverkat forskningen. Men vi kan nog med fog påstå att den vetenskapliga produktionen, inom ramen för någon av de alternativa riktningarna, ökat avsevärt sedan 1971, även om vi inte kan ange i vilken utsträckning. Den "anti-teoretiska slagsida", som Johansson talar om, behöver alltså inte betyda att alternativ saknas, utan snarare att den positivistiska forskningen fortfarande dominerar verksamheten. Det kan också mycket väl vara så, att denna dominans i högre grad gäller avhandlingarna, medan större frihet råder då man passerat doktorsdisputationens nålsöga. * Det skulle vara intressant att veta i vilken omfattning det förekommer forskning vid sidan av den dominerande traditionen, men också hur den fördelar sig mellan etablerade forskares arbeten och avhandlingar. Än mer intressant vore dock en granskning av alternativen. Liedman (1978) tar upp en viktig synpunkt med hänvisning till den argentinsk-kanadensiske vetenskapsteoretikern Mario Bunge. Denne påpekar att man ofta utgår ifrån förord och allmänna deklamationer, snarare än själva de vetenskapliga texterna, när man hänför forskning till olika inriktningar.

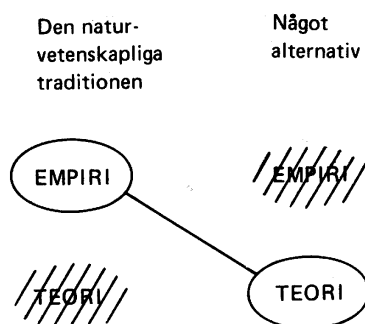
* En doktorsavhandling ingår som en del i ett examensarbete, där doktoranden ska visa att han/hon tillgodogjort sig innehållet i forskarutbildningen inom sitt ämnesområde. Den är en vetenskaplig slutrapportering av en forskning som bedrivits under flera år. Självklart måste den uppfylla vissa kriterier på vetenskaplighet, inte minst vad gäller den forskningsmetodiska insatsen. Avhandlingarna kommer därför ofta att spegla respektive institutions (handledares?) huvudsakliga forskningsmetodiska inriktning. Kravet på anpassning till det gängse och accepterade är uppenbart. Trädning av forskningsmetoder ligger snubblande nära. Här finns paralleller till lärarutbildningen. Lärarkandidaterna följer metodiklektorns metodtips för att bli godkända. Detsamma går igen i skolan, i varje fall från och med högstadiet. Eleverna listar snabbt ut vad respektive lärare betygsätter och läser med inriktning på kunskapskontrollerna, även om det innebär att de inte begriper något av innehållet. Observera att detta inte i sig är negativt. Det blir det enbart i situationer där examination och kunskapskontroll leder till trädning, vilket varken kräver reflektion eller kunskapsbearbetning. Imitation och reproduktion hämmar intellektet. Examination och kunskapskontroll kan mycket väl göras intellektuellt och tankemässigt stimulerande och utvecklande utan att man gör avkall på krav och bedömningskriterier.

"Kort sagt, man utgår från vad vetenskapsmän säger sig vilja göra eller påstå sig ha gjort i stället för att ta reda på vad de verkligen gör." (s 62)

Och vidare:

"Vi har redan skymtat vikten av att skilja mellan humanistiska deklamationer och verklig humanistisk forskning. Den dominerande forskningstraditionen i dag presenterar sig som obunden och totalt fördomsfri. Synar man den i sömmarna, så finner man att den har sina mycket bestämda förutsättningar och begränsningar. Men även när det gäller de riktningar, som i dag gör anspråk på att utgöra alternativ, så måste man vara uppmärksam på skillnaderna mellan utfästelser och verkliga insatser." (s 62)

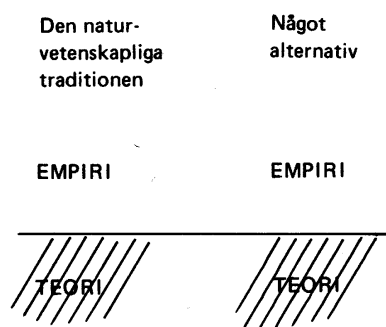
De allmänna deklamationer och utfästelser, som man möter inom alternativ forskning, skulle alltså behöva relateras till vad som faktiskt görs. Finner man att de brister i överensstämmelse, kan de troligen göra det på olika sätt. En variant som kan framträda illustrerar vi i figur 13.



Figur 13. "Etikettbyte".

I "spalterna" har vi, för enkelhetens skull, summerat de olika aspekterna till teori och empiri. Teori inom den naturvetenskapliga traditionen är i figuren skuggad, eftersom den är anti-teoretisk och framstår som ideologiskt neutral. Forskning är liktydigt med empiri - en bestämd empiri - som genom tradering har stark genomslagskraft. Risker är stora att något av alternativen just tar formen av en allmän deklamation, en läpparnas bekännelse. Ideologiskt och teoretiskt kan man formulera t ex en marxistisk syn, utan att för den skull ändra den forskningsmetodiska tillämpningen. Man accepterar alltså den gängse empiriska inriktningen och ser den som förenlig med de deklarerade utgångspunkterna. Det innebär att man bara "byter etikett". På så sätt förblir motsättningen dold. Därmed döljer man också att man utgår ifrån sinsemellan motstridiga och oförenliga antaganden om verkligheten.

En annan variant (figur 14), kan vara att man utformar ett forskningsmetodiskt alternativ till det gängse. Även om utgångspunkten är formulerad som ett alternativ till den dominerande traditionen i alla avseenden följs den bara upp på empirinivån. En allmän försäkran, vars konsekvenser ifråga om antaganden och teoretiska synpunkter inte synliggörs, innebär enbart att man byter ut en teorilös empiri mot en annan lika teorilös. Därmed synliggörs inte heller motsättningen. Då hamnar man lätt i en allmän metodpluralism, kanske med ett medvetet hävdande av att de olika traditionernas forskningsmetoder kompletterar varandra - de ger svar på olika typer av frågor. Detta är möjligt så länge deras respektive förutsättningar och antaganden förblir osynliga. Även här är man omedveten om hur man förenar oförenliga antaganden.



Figur 14. Metodpluralism.

Dessa båda varianter är acceptabla inom ramen för den naturvetenskapliga traditionen, där det empiriska "hantverket" är utslagsgivande. Eventuella teoretiska och/eller ideologiska utläggningar har ingen större vikt. (Jämför t ex uttrycket "transportsträckor", vilket visar det teoretiska arbetets betydelselöshet.)

Även om intentionerna finns, så utgör de varianter vi beskrivit inte egentliga alternativ till den etablerade forskningen, som därmed lättare kan bibehålla sin dominans. Men man bör betrakta dem i ljuset av att det tar tid att utforma något nytt i förhållande till det som så att säga redan sitter i ryggmärget.

Kritiken mot positivismen och dess karakteristika har även lett till negationen av den eller antitesen. Elzinga (1979) tar i en uppsats, med rubriken "Kunskap i kris", upp detta. Han talar om en "ny populistisk" moderiktning med starka anti-intellektualistiska inslag" och som präglas av vetenskapsfientlighet. Han skriver bland annat:

"Positivism är en filosofisk riktning som förnekar att vetenskap har etiska och politiska implikationer. I striden mot dessa 'värderingsfrihetens' apostlar har det nu kommit fram en strömning som ifrågasätter möjligheten till *objektiv kunskap* över huvud taget. Man hamnar i en allmän subjektivism, enligt vilken allt är en fråga om värderingar, om tyckande och smak. Alla teorier, alla uppfattningar är ungefär lika bra. Ingen åsikt är mer vetenskaplig än en annan. Allt går. Parallellt med detta finns krafter som vill vrida miljörörelsens berättigade kritik av den etablerade vetenskapen till att bli en kritik mot vetenskaplighet över huvud taget. Tankeslappheten frodas.

Intellektuella opportunisterna spekulerar i en berättigad kritik mot positivismens snäva tankedisziplin för att hamna i antiintellektualism. De uppställer moderiktningar som vägmärken in i den totala subjektiviteten. En del modelitteratur, i den heliga 'hermeneutikens' namn, gör 'dialog' och en klasslös 'förståelse' till det centrala i människans tillvaro." (s 87-88)

Om utgångspunkten, tesen, är objektivism blir antitesen subjektivism, dvs negationen gäller alltså i första hand den kunskapsteoretiska ståndpunkten. Den positivistiska

* I Underhållningsbokklubbens Pocket Lexikon (1981) står under "populism" följande: "benämning på olika politiska åsiktsriktningar som tillmäter folket (ofta särskilt bönder och småborgare) stor betydelse, vill främja dess intressen på bekostnad av elitens, speciellt yrkespolitikernas och byråkratins makt." Som exempel på rörelser med populistiska inslag nämns bl a Glistrups Framstegsparti i Danmark

definitionen av vetenskaplighet, utifrån objektivism/empirism, kan mycket väl slå över i en allmän "vetenskapsfientlighet", med en negativ inställning till empiri över huvud taget. Kvar blir "teorier" som så att säga blir hängande i luften. De knyts varken till empiri eller till några klara kriterier för vetenskaplighet. Kunskapsrelativismen, driven till sin yttersta spets, kan leda in i anti-intellektualism. (Positivismen med dess anti-teoretiska hållning har även den anti-intellektuella inslag.) Att negationen kan uppstå "i den heliga hermeneutikens namn" är inte märkligt, eftersom den ju vilar på en kunskapsrelativistisk bas. Hermeneutiken som antites till positivismen framträder också i Johanssons artikel (1986, c) som vi refererat till tidigare. Den harubriken "Flumforskare och dataonanister" och han inleder den med:

"Vetenskaplig verksamhet är en mänsklig verksamhet. Följaktligen förekommer det inom vetenskapen skällsord. Två invektiv jag mött då och då bland humanister och samhällsvetare är 'flumforskare' och 'dataonanister'. [...] Antas termerna rubricera hela intellektuella traditioner så bör 'dataonani' företrädesvis knytas till den positivistiska traditionen och 'flumforskning' företrädesvis till den hermeneutiska." (s 28)

Invektiven summerar hur representanter från de motsatta ståndpunkterna ser på varandra. "Dataonanisten" sysslar uteslutande med att samla in och bearbeta data; är upptagen av vetenskapligt triviala detaljer och uppfattar inte vikten av tolkningen av dessa. Med Johansson igen:

"Sett ur 'dataonanistens' synvinkel gör 'flumforskaren' vad han och hans vänner ibland gör över en grogg eller en rödvinsflaska. De spånar lite över diverse företeelser i samhället och livet i allmänhet, utan att bekymra sig om vem som har rätt eller fel. Det intressanta är samvaron och dialogen i sig. Att samla in data eller bygga matematiska modeller är för stunden någonting helt ovidkommande. Det är, tycker 'dataonanisten', mänskligt men inte vetenskapligt." (*op cit* s 32)

Utifrån en positivistisk position är det sannolikt så att all forskning, som inte bedrivs enligt gängse kriterier, betraktas som "flum" - oavsett om den har hermeneutiska förtecken eller ej. Från någon alternativ ståndpunkt är bilden inte lika enkel. Troligen ser man även här att "flumvarianter" förekommer, men bara som enstaka företeelser.

Även om den vetenskapsteoretiska diskussionen medförde en viss tolerans för alternativa riktningar under 70-talet, är det tveksamt om de alls accepterats. Det stora problemet är att alternativen inte kan bedömas utifrån de vedertagna kriterierna. Icke-positivistisk forskning som bedöms med positivismens kriterier har inte en chans. Som vi sagt tidigare är dessa föreställningar så djupt rotade, både bland forskare och allmänhet, att de omedvetet och i vissa delar tenderar att slå igenom även när intentionerna finns att söka andra bedömningsgrunder. Frågan är om man ens idag kommit så långt att alternativen gives en chans i förhållande till sina förutsättningar och utgångspunkter. Centralt är då att även teoretiskt arbete i den vidare bemärkelsen räknas. Om nu sjuttioalet innebar öppningar för en "försöksverksamhet" så är det intressanta hur denna utfallit och hur man nu på åttiotalet värderar den. Det är förstås inte heller oviktigt vem som gör värderingen. Mot bakgrund av positivismens starka fästen kan slutsummeringen bli att det är dags att återgå till

ordningen, till det säkra och stabila. Allt det seriösa alternativa arbetet kan man med ett överseende hänföra till ett utslag av experimentlusta. Sjuttioalet var en parentes. Om krafterna som arbetar i den riktningen är mycket starka kommer det som ännu är i sin linda att strypas. Förändringsprocesser tar tid och går vägen över många misstag och in i blindgångar. I ett sådant perspektiv framstår sannolikt sjuttioalet som löftesrikt, ur vilket man idag kan skilja det fruktbara från det fruktlösa och därmed gives möjligheter att bygga något stabilt.

Förskola -- skola

Vi har hittills uppehållit oss vid forskningstraditionernas konsekvenser för undervisningen i skolan. Vad har de med förskolan att göra? Förskolan har också den en pedagogisk verksamhet och som vi sagt tidigare utgår allt pedagogiskt handlande från någon teori - dold eller synlig. Förskolans verksamhet har alltsedan starten i Frøbels anda fram till och med barnstugeutredningen varit förankrad i den humanvetenskapliga traditionen, både i teori och praktik. (Se Simmons-Christenson, 1980.) År 1983 kom Socialstyrelsens "Förslag till pedagogiskt program för förskolan".

Inför ett nytt program tar man naturligtvis avstamp i det föregående. Där sägs i anslutning till "Barns utveckling" följande:

"Barnstugeutredningen förordade dialogpedagogik som ett förskolepedagogiskt förhållningssätt. Personalens roll att på förhand planera och sedan styra aktiviteter skulle med detta förhållningssätt tonas ner till förmån för barnets eget aktiva kunskapsökande. Samspel blev ett viktigt begrepp, liksom jagutveckling, kommunikation och begreppsbildning. Skapande verksamheter och fria val av aktiviteter skulle ha stort utrymme i förskolan. Det var i hög grad det enskilda barnets intellektuella och känslomässiga utveckling som betonades." (op cit, s 19)

Även om den framförs i försiktiga ordalag är kritiken mot barnstugeutredningen uppenbar. Vi har tidigare nämnt hur dialogpedagogiken missuppfattats och förvanskats i sin tillämpning, bland annat så här:

"Somliga har överbetonat barnens egna initiativ och handlingsförlamade censurerat egna kunskaper, erfarenheter och synpunkter." (Naeslund, 1980, s 27)

Det tycks vara denna förvanskade form man vänder sig emot och man skissar den nya inriktningen:

"En alltför avvaktande pedagogisk hållning i förskolan börjar nu ersättas av en mer medvetet påverkande, ledande och fostrande hållning. Detta är en angelägen utveckling för förskolans verksamhet. Verksamheten behöver en tydlig struktur och planering på ett målinriktat sätt. Vad förskolan ska ge barn av erfarenheter och kunskaper behöver preciseras och barngruppens betydelse för det enskilda barnets utveckling betonas." (*Förslag till pedagogiskt program, 1983, s19*)

I det nya programmet ersätts dialogpedagogik med "Arbeta - leka - lära", som är det arbetssätt med vilket förskolefostran bör ske. Vad säger denna ordkonstellation? Man uttrycker det bland annat så här:

"Inläring i förskolan ska ske i naturliga, konkreta sammanhang *genom* lek och arbete." (*op cit 21, vår kursivering*)

Med andra ord är arbete och lek *medel* för att uppnå *målet*, som är inläring inom olika områden. En intressant men inte ovanlig sammanblandning mellan mål och medel!*

Förslaget till pedagogiskt program för förskolan är så allmänt hållet att det är omöjligt att avgöra huruvida förskolan även i fortsättningen kommer att vara förankrad i den humanvetenskapliga traditionen eller ej. Den frågan är högaktuell i anslutning till alla försök med samverkan mellan förskola och skola.

Det är inte så konstigt att det finns en påtaglig överensstämmelse mellan förskola och skola i fråga om mål och riktlinjer. De vilar ju i samma humanvetenskapliga tradition. Detta framhålls också i Förskolaskola-kommittens betänkande (SOU 1985:22). Kommitten tillsattes för att utreda frågor som rör samverkan mellan förskola och lågstadium. Samstämmigheten rörande målen är förstas en viktig förutsättning inför en eventuell samverkan. Den intressanta frågan är dock hur man i betänkandet ser på förskolans respektive skolans praktiska pedagogiska tillämpningar av målen. Med syfte på skolans verksamhet sägs det i utredningen:

"Traditionella metoder kommer *alltid* att utgöra en del i den arsenal av arbetsformer som *måste* komma till användning för att ge barnen de basfärdigheter som allmänt anses vara en rättighet för alla medborgare." (*s 182, vår kursivering*)

Detta påstående visar att man accepterar de inläringsteoretiskt baserade metoderna och tillfullo tror att viss inläring måste ske i enlighet med deras lagar. Det ger näring åt illusionen om att det skulle finnas en teorilös praktik och vidmakthåller mystifieringen och döljandet av skolans *faktiska* teoribas.

Man döljer dock inte det faktum att där finns skillnader, ja till och med en klyfta mellan förskolans och skolans praktiska verksamheter. Men hur förklarar man denna skillnad? Där står bland annat följande:

"I kapitel 8 framkommer de likheter och den samstämmighet som präglar förskolans och grundskolans mål. De *skillnader* som ofta iakttas mellan de båda stadiernas

* I "Pedagogiskt program för förskolan", som nyligen utarbetats (1987) har formuleringen ändrats till "Att lära genom lek och arbete". Hänvisningen till Barnstugeutredningen är borttagen. I förordet utlovas "en syn på barns utveckling". Under rubriken "Barns uppväxtvillkor och utveckling" påtalas inledningsvis nödvändigheten av att ha "kunskaper om barn, barns livsvillkor, inläring och utveckling", att denna kunskap bl a bygger på "teorier om barns inläring/utveckling" samt att teorier både är arbetsinstrument och kommunikationsinstrument i det pedagogiska arbetet. Detta är naturligtvis centralt och skapar en förväntan på en klar redogörelse över den/de teorier som man anser att förskolearbetet ska utgå ifrån. Den kommer inte. Allmänna, vaga resonemang, där ingen författare anges och där hänvisningar och referenser saknas, är inte teori. En teoriförankrad redogörelse kräver nämligen klara ställningstaganden med tydliga hänvisningar och referenser. Den praktiska konsekvensen blir att arbetet kan knyts till vilken teori som helst (formulerad eller oformulerad), vilket i sin tur kommer att motverka det av regering och riksdag formulerade syftet med ett gemensamt program för landets alla förskolor, som är "att åstadkomma en verksamhet av jämn och god kvalitet och att ange inriktningen av det stöd som behövs för att vidareutveckla förskolans verksamhet".

verksamheter kan i stor utsträckning hänföras till *skillnader mellan personalgruppernas tolkning och tillämpning av den övergripande målsättningen i arbetsplaner och läroplaner*. Olikheter i traditioner mellan de båda skolformerna liksom skillnader i grundutbildningarna kan *delvis* utgöra bakomliggande orsak." (s 175, *vår kursivering*)

Arbets- och läroplaner är förskolans och skolans styrinstrument. Det framkommer av citatet ovan att det ankommer på respektive personalgrupp att tolka målen. Sannolikt är det så inom förskolan. Men lärare inom skolan väger lätt jämfört med de tunga uttolkningsinstanserna (forskning, utbildning, ämnestradition, läromedelsproducenter osv). Ser man inte eller väljer att ignorera detta kan man kanske bevara illusionen om läroplanens direkta inflytande på lärarverksamheten. På ett annat ställe i utredningen säger man:

"Barnstugeutredningens starka avståndstagande från skolans traditionella pedagogiska metoder kan ha bidragit till att skapa en klyfta mellan de olika personalgrupperna." (s 181-182)

När man försöker förklara varför det finns en klyfta mellan förskolans och skolans pedagogiska verksamhet, letar man alltså efter *vems fel* det

kan vara. De syndabockar man hittar är *lärare* - vissa lärares sätt att tolka och tillämpa målen - samt *barnstugeutredarna* som varit så kritiska och avståndstagande. Hela denna komplexa fråga görs om till en enkel personfråga i betänkandet.

Trots samstämmigheten vad gäller målen, finns en motsättning mellan förskola-skola vad gäller den praktiska metodiska sidan. Med tanke på skolans högre status, väcks en undran om på vems villkor samverkan kommer att ske. Det låter paradoxalt, för i ordet samverkan ligger underförstått "på lika villkor". Eftersom den inlärningsteoretiska skolmetodik, t ex de mättekniska diagnos- och testmaterialen, framstår som allmängiltiga och oantastliga på grund av sin dolda teoribas, är det lätt hänt att de tillåts krypa ner och in i förskoleverksamheten. Det är framför allt sexåringarna som är i "riskzonen" i samband med den skolförberedande verksamheten. På många (?) ställen har det redan hänt - där man t ex använder de förlagsproducerade fyllerihäftena, som avser att förbereda läs-, skriv- och matematikinlärningen. Det händer också att lågstadielärare går in med önskemål, ja, rent av direktiv om vad man bör och inte bör syssla med, för att inte inkräkta på skolans område. Det känsligaste området är läs- och skrivinlärningen. Hur känslig beror på vilken läsmetodik som råder på de skolor med vilka samverkan ska ske. Inom ramen för en strikt traditionell metodik, ser man helst att förskolan inte alls befattar sig med läsning och skrivning. Bakom det finns en föreställning om att barn då kan lära sig "fel" (se "Handbok om läsning", s 145 ff). På grund av rädsla för att göra fel, går många förskollärare till och med in och hindrar barn i deras försök, i deras provande och upptäckande av skriftspråket. Eller också garderar de sig och ser till att barnen i varje fall lär sig skriva bokstäverna "rätt" enligt föreskrivna mallar (se vidare Bok 3, kapitel 3). I de skolor där lågstadielärare arbetar annorlunda, finns helt andra förutsättningar för samverkan och där uppstår den ofta spontant och/eller som försöksverksamhet.

Tendensen att skolmetodiken kryper ner i förskolan är allvarlig, för det innebär att samma motsättning mellan mål och verksamhet som råder i skolan kommer att präglade förskolan. Det kan då också innebära att leken sätts på undantag, vilket är katastrofalt för barnens senare inlärningsmöjligheter, inte minst vad gäller skriftspråket. I förskola-skolautredningen finns tendenser i den här riktningen och då är det kanske inte så märkligt att man där inte tar klar ställning i fråga om åldern för skolstarten. Skolmetodik i förskolan innebär ju i realiteten en tidigare "skolstart". För oss är frågan om skolstarten inte en administrativ fråga, utan en innehållsfråga. Ju tidigare ett barn möts av inläringsteoretisk metodik, desto mer förödande blir effekten, eftersom människan blir det vi tror att hon är.