LUND UNIVERSITY

Reformpedagogik i möte med den statskommunala skolan i Barnets århundrade

Hellström, Esbjörn

2002

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Hellström, E. (2002). *Reformpedagogik i möte med den statskommunala skolan i Barnets århundrade*. [Doktorsavhandling (monografi)]. Lund University.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Download date: 25. Aug. 2025

Reformpedagogik i möte med den statskommunala skolan i Barnets århundrade

Esbjörn Hellström

Lunds universitet
Pedagogiska institutionen
2002

Ord och handling

Några års spännande verkskapande har nått sitt slut. Till stöd och hjälp hade jag professor Lennart Svensson, handledare och doktoranden Lotta Antman som granskat avsnitten om Habermas. En ständigt närvarande familjepartner och kollega Marianne och ett inte obetydligt antal barn och ungdomar i skolor och i familjen har på avgörande sätt provocerat mig och underbyggt motivationen att genomföra undersökningarna. Föreliggande text har nått det stadium då innehållets tankar och känslor tecknade som ord, kristalliserat mellan pärmar. Det betyder inte att den dynamiska aktiviteten bakom orden, avstannat eller upphört. Retrospektivt kan det texten granskas, kritiseras och prospektivt kan visioner riktas mot framtiden. Tryckning, spikning, disputation avslutar - visioner och drömmar fortsätter (som texten ger exempel på). På dagen för tryckningen skrivs dessa de sista orden. I samma stund öppnas möjligheter till nytt prospekterande, t.ex. som ett ....

...upprop för ett – NÄTVERK FÖR FORSKNING OCH DIDAKTIK I SKOLOR FÖR BILDNING – för teori och praktik som helhetsforskning. Uppropet riktas till lärarstuderande, lärare, forskare, föräldrar, och andra pedagogiskt engagerade...hör av er.

Lund den 4 mars 2002

Esbjörn Hellström

Innehåll

Prolog 6

DEL 1: FÖRUTSÄTTNINGAR 7

Kapitel 1: KUNSKAPSFÄLTET 7

1.1 Bakgrund och syfte 7

1.2 Avhandlingens uppläggning 11

1.3 Tolkningshorisont 14

1.4 Reformpedagogik 20
1.4.1 Sverigeperspektiv 24
1.4.2 Betyg och reformpedagogik 26

1.5 Skolans värdegrund, styrning och utveckling 30

Kapitel 2: PROBLEMOMRÅDET 35

2.1 Bildning 35

2.2 Samhällsdiskussionen 41

2.3 Kultur-förvärv och växling 46
Fig. 1. Kvalitetsutveckling 47

2.4 Kontroll vs. skapande, ett dilemma 48

2.5 Demokrati och frihet 53

2.6 Lärarkunskap och förändringsarbete 55

Kapitel 3: FORSKNINGSANSATS 58

3.1 Fenomenologi 59

3.2 Hermeneutik 64
Fig. 2, Hermeneutik (Ödman, 1999) 67

3.3 Metodproblem 68

3.4 Samhällsfilosofisk ansats 71
3.4.1 Kommunikativt handlande 74
Tabell 1. Handlingstyper (Habermas 1984. 1996) 74
3.4.2 Livsvärld och system 76
3.4.3 Skola och demokrati 78

3.5 Tregreningskonceptet 80

Kapitel 4: GENOMFÖRANDE 83
Inledning 83

4.1 Forskningsstrategi med avgränsning 84
4.1.1 Avgränsning och perspektivval 85

4.2 Tre tolkningshorisonter, tre utsiktspunkter 86
Tabell 2. Tre utsiktspunkter-perspektiv 91

DEL 2: REKONSTRUKTIONER 93

Kapitel 5: VIDVINKELPERSPEKTIVET 94

5.1 Arena i förvandling 95
5.1.1 Historiskt kontext 96

5.2 Reformpedagogiska ansatser 107

5.3 Skolverkets utvärdering 115
Inledning 115
5.3.1 Nationella utvärderingen 119
5.3.2 Bilder av skolan 121
5.3.3 Kvalitetsgranskningar 1998 127
5.3.4 Byta grundidé 131

5.4 Två värdegrunder 137

Kapitel 6: PORTRÄTTPERSPEKTIVET 143

6.1 En reformpedagogisk vision 144
6.1.1 Framtidens skola enligt Ellen Key 147

6.2 Aktivitetspedagogik och svensk skolutveckling 161
6.2.1 Aktivitetspedagogikens värdegrund och principer 164

6.3 Bildningshumanism och svensk skolutveckling 175
6.3.1 Kulturvetenskap/Geisteswißenschaft 180

6.3.2 Bildningshumanismens epistemologi 183
6.3.3 Waldorfpedagogik i svensk skolutveckling 189
6.3.4 Projekt waldorf-i-statskommunala-skolan 195

Kapitel 7: NÄRBILDSPERSPEKTIVET 200
Inledning 200

7.1 Erfarenheter från projektet Nord, i sammandrag 202

7.2 Erfarenheter från projektet Mitt, i sammandrag 207

7.3 Erfarenheter från projektet Syd, i sammandrag 212
7.3.1 Erfarenheter från projektet Syd, del 2 217
7.3.2 Kulturpedagogik, då och nu 219
7.3.3 Exkurs till projekt Syd 223

DEL 3: TOLKNINGAR - REFLEKTIONER 228

Kapitel 8: TOLKNING 229
Inledning 229

8.1 Barnets århundrade 231
8.1.1 Paradigmskiften 231
8.1.2 Reformarbetet 235
8.1.3 Reformpedagogiska visioner och pedagogiska praktiker 237

8.2 Tre reformpedagogiska traditioner 241
8.2.1 Likhet och olikhet 241
8.2.2 Pädagogik vom Kinde aus. 244
8.2.3 Lärarollen 247

8.3 Skolförsök 250
8.3.1 Skolförsök under pågående skolrevision 252

8.4 Mötet 255
8.4.1 System och livsvärld 255
8.4.2 Utveckling mot en skola som aldrig funnits 256
8.4.3 Bildningsfrihet 258

Eftertänkt 263

ENGLISH SUMMARY 266

REFERENSER 271

Prolog

> Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen,
> der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und *er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt* (Schiller, 1961, s. 59).

DEL 1: FÖRUTSÄTTNINGAR

Kapitel 1: KUNSKAPSFÄLTET

1.1 Bakgrund och syfte

Året 1900 utkom Ellen Key med boken Barnets århundrade. Med den gav hon uttryck för sin oro över barnens liv i skolorna.

> I en här längre fram meddelad uppsats har jag givit några antydningar om vad man redan nu kunde göra för att hindra ”själamorden i skolorna”. Men det blir först i framtidens skola man skall kunna låta själarna erhålla en full, fri självutveckling. Jag vill här i korta drag teckna mina drömmar om denna skola. Jag säger med avsikt drömmar, för att undanröja möjligheten att man tror mig framträda med anspråk att ge ett nutida reformprogram (Key, 1900, s. 65).

Barnets århundrade är nu till ända. Ett nytt årtusende har börjat, men frågorna kring framtidens skola finns kvar. Utgångspunkten för denna avhandling kan sammanfattas med orden; varför blir inte drömmen om framtidens skola till verklighet? Ett av århundradets stora problem gäller individernas relation till gemenskapen, frågan om individuell frihet och gemensamt ansvar, om folkets (demos) självbestämmande och samverkan. Demokrati har den språkliga betydelsen; folkmakt eller folkstyre, (grek. 'folkvälde', 'härska') som innebär att invånarna i ett land avses styra

sig själva, i förekommande fall genom representativ demokrati. Den svenska skolan karakteriseras i den politiska retoriken som en demokratins skola. Detta tolkas bl.a. som att folkets valda ombud ansvarar för skolan. Ansvaret delegeras i praktiken till kommuner, till rektor och ner till lärare. Den myndiga individen är den lägsta ansvars- och beslutsnivån. Cirkeln sluts genom att individen i den demokratiska processen väljer ombud till riksdagen med sin valhandling i allmänna val vart tredje år.

Den statskommunala skolan består av ett system inrättat efter beslut i riksdagen. Begreppet statskommunal skola används i avhandlingen för att beskriva den s.k. offentliga skattefinansierade skolan, med politiker som huvudmän, till skillnad från fristående skolor, men en annan huvudman än stat och kommun. Måldokumenten är detta systems synliggjorda visioner. Måldokumenten tänkes uttrycka samhällsinvånarnas gemensamma visioner.

I Sverige råder konsensus hos majoriteten i riksdagen om att alla landets individer, en viss tidsperiod av livet, ska tillbringa och därvid bildas under en tid av nio år i en institution kallad skolan, kontrollerad av staten genom skolobligatoriet, skolplikten. Demokratins skola avses fungera som statens och samhällets instrument för bildning (jag återkommer till begreppet bildning i kap. 2.1).

Relationen mellan individ och stat innebär en konflikt. Sedan medeltiden pågår maktstrider mellan institutionsägaren (skolhuvudmannen) och de handlande lärarna kring förutsättningarna för bildning. Institutionsägaren, i detta fall stat och kommun, förfogar över maktmedel, de anställer och avskedar aktörerna. Enligt måldokumenten medges lärarna frihet att inom vissa ramar utveckla verksamheten. Bildningen antas vara beroende av ramarna och lärarnas frihet.

I slutet av 1900-talet, efter utredningar i laga ordning, reviderades de politiska visionerna (måldokumenten) om demokrati som kom att leda till beslut om att landets kommuner utöver det sedan tidigare beslutade praktiska ansvaret, även tilldelades huvudmannaansvaret att utföra statens direktiv enligt måldokumenten för skolan. Mot denna bakgrund förefaller det rimligt att benämna den obligatoriska statliga bildningsverksamheten *den statskommunala skolan*.

Med avhandlingen avses inte att beskriva den statskommunala eller de fristående skolorna. Inte heller kommer dessa att jämföras. Avsikten är att undersöka mötet mellan reformpedagogiska visioner och den statskommunala skolan, som betyder att jag reflekterar över och utövar kritik av handlanden inom den statskommunala skolan. Reformpedagogiken presenteras i kap. 1.4. Specifikt gör jag detta ur reformpedagogiskt perspektiv. I detta sammanhang, med föreliggande avhandling, intresserar jag mig inte för utvecklingen i fristående skolor.

Mitt intresse gäller mötet mellan konstruktionen, systemet, den statskommunala skolan å ena sidan och å andra sidan reformpedagogiska visioner med fokus på individen, det växande barnet, dvs. visionen om en skola med barnet i centrum senare uttryckt som visionen om en Skola för bildning (SOU 1992:94). Mina undersökningar gäller inte reformpedagogik totalt utan mötet mellan tre reformpedagogiska traditioner och den statskommunala skolan under hundra år. De tre porträtten, av Ellen Key (jfr. kap. 6.1), Elsa Köhler (jfr. kap. 6.2) och Rudolf Steiner kap. 6.3) är en beskrivning av inslag i skolutvecklingen.

Föreliggande avhandling skall inte betraktas som historiskt beskrivande. Intresset riktas mot mötet mellan reformpedagogikens visioner och det samhälleliga systemet kallat skola, som ett principiellt problem. Den retrospektiva ansatsen kombineras med en tyngdpunktsförskjutning mot 1990-talets skolrevision bl.a.

genom uppmärksammande av den kritik som skolsystemet utsätts för.

Valet av teori och metod utgår från ett idéhistoriskt och fenomenologiskt hermeneutiskt-kritiskt perspektiv. Denna forskningsansats är implicit relaterad till den reformpedagogik som undersökningen begränsas till nämligen reformpedagogik enligt Ellen Key, aktivitetspedagogik enligt Elsa Köhler och bildningshumanism enligt Rudolf Steiner. Med detta menar jag att mitt språk genomgående är färgat av den filosofiska atmosfär reformpedagogiken tillhör, en tolkningshorisont präglad av fenomenologi och hermeneutisk-kritisk teori (Alvesson & Deetz, 2000). Det är ett koncept som med mina ord kännetecknas av medvetna observationer och betecknandet av forskarrollen som deltagande observatör (jmf. Goethes fenomenologi; åskådande omdömeskraft, kap. 3.1). Detta implicita sammanhang är en del av den komplexitet avhandlingen är inordnad i och uttryck för.

Avhandlingens syften är:
- att rekonstruera och problematisera mötet mellan tre reformpedagogiska visioner och den statskommunala skolan under 1900-talet, Barnets århundrade,
- att diskutera betydelsen av socialfilosofiska utgångspunkter för den rekonstruerade historiska utvecklingen och för utveckling av skolor.

1.2 Avhandlingens uppläggning

Avhandlingen består av tre delar; del 1 *förutsättningar*, del 2 *rekonstruktioner* och del 3 *tolkningar - reflektioner,* fördelade på åtta kapitel. I huvudsak följer texten en konventionell design innehållande problem, observation och tolkning (Backman, 1981 a, b).

I del 1 presenteras förutsättningarna för avhandlingen. I kapitel 1, anges utgångspunkter. Till dessa hör min verkningshistoria presenterad som bakgrund och tolkningshorisont till avhandlingsarbetet. Reformpedagogiken som en del av skolhistorien är en central tolkningshorisont. Till kunskapsfältet hör också i skolan förhärskande värdegrunder. I kapitel 2, *Problemområdet,* fokuseras på det kunskapsområde som avhandlingen behandlar. Bildningsbegreppet är centralt. Reformpedagogikens antropocentriska inriktning diskuteras liksom synen på skolans samhällsrelevans. Diskussionen leder till en problematisering av fenomenen *kultur-förvärv* och *växling*. Problematiseringen synliggör forskningsobjektet, mötet mellan reformpedagogiken och skolsystemet. Kapitlet avslutas med en diskussion kring skolpraktik och forskning som leder över till forskningsansatsen i avhandlingen. I kapitel 3, *Forskningsansats,* presenteras fenomenologi och hermeneutik som utgångspunkt för valet av metod. För tolkningen av forskningsobjektet valde jag en hermeneutisk-kritisk ansats grundad i Habermas teorier kring samhällsordningen och kommunikativt handlande. I kapitel 4, *Bakgrund och genomförande* presenteras tre utsiktspunkter, tre tolkningshorisonter, tre perspektiv, för undersökandet av tre reformpedagogiska traditioner sedda i förhållande till den statskommunala skolan. De tre perspektiven beskrivs med metaforer från bildvärlden; vidvinkel-, porträtt- och närbildsperspektiven. Kapitlet avslutas med en redogörelse för det praktiska arbetet kring undersökningen.

I del 2 presenteras resultat inom de tre perspektiven. I kapitel 5, *Vidvinkelperspektivet,* presenteras ett historiskt kontext relaterat till reformpedagogik, en arena i förvandling. Avhandlingen är ingen pedagogikhistorisk framställning, för att få en sådan hänvisas till studier av Arfwedson (2000), Kroksmark (1987. 1989), Marklund (1980-89), Richardson (1977. 1978. 1983), Rifbjerg (1966), Ödman (1995) m.fl. I kapitel 5 presenteras reformpedagogik ur ett brett perspektiv (vidvinkel) med utgångspunkt i boken Barnets århundrade av Ellen Key. Ur presentationen framträder reformpedagogikens grogrund och fortlevnad i relation till den allmänna skolutvecklingen. För att visa utfallet av de hundraåriga visionerna relateras denna bild till bilder av dagens skola som de presenteras genom Skolverkets rapporter. Kapitlet avslutas med en diskussion kring värdegrunder. I kapitel 6, *Porträttperspektivet,* presenteras tre valda reformpedagogiska traditioner, dels Ellen Keys drömskola (kap. 6.1), dels aktivitetspedagogik efter Elsa Köhler (kap. 6.2), dels bildningshumanism/waldorfpedagogik efter Rudolf Steiner (kap. 6.3), de två senare båda filosofie doktorer, bördiga från Österrike. I kapitel 7, *Närbildsperspektivet,* presenteras ansatser till waldorfpedagogiska inslag inom den statskommunala skolan. Dessa bygger på erfarenheter med mig som *deltagande observatör* (May, 2001).

I del 3 *tolkningar - reflektioner*, värderas och diskuteras texter och observerade fall från del 2. Avhandlingens tredje del består i fullföljandet av forskningsprocessen från helhet, över delarna, till en nyskapad meningsbärande helhetsbild dvs. fullföljandet av en hermeneutisk spiral. I kapitel 8 redovisas de sammantagna resultaten, det tolkade innehållet från kapitel 5, 6, 7 mot bakgrund av kunskapsfältet och som resultat av de teoretiska och metodiska ansatserna från del 1. Med de sammantagna tolkningarna, reflektionerna och värderingarna ges bilder av reformpedagogikens möte med den statskommunala skolan i Barnets århundrade. Bilderna framkallas med stöd av den hermeneutiska metod-

filosofin utifrån ett kritisk perspektiv grundat på Habermas kommunikativa handlingsteori. I reflektionerna används också Rudolf Steiners bildningshumanistiska epistemologi och socialfilosofiska teori, det s.k. tregreningskonceptet (Steiner, 1919. 1920. 1946).

1.3 Tolkningshorisont

Begreppet *tolkningshorisont* hämtas från Gadamers vokabulär (jfr. kap. 3.2). Min individuella tolkningshorisont med tillhörande verkningshistoria ansluter genom familjens biografi till reformpedagogiken. Som barn var jag elev i waldorfskolor upp till och med tionde skolåret. Mina skolerfarenheter kompletterades därefter med bl.a. yrkesskola, realskola och gymnasium i det statskommunala skolsystemet. Jag utbildade mig till lärare vid det nystartade svenska waldorflärarseminariet i Järna. 1970 värvades jag som klasslärare till fristående Kristofferskolan i Stockholm för sju år med samma elevgrupp. I Norrköping, 1975, deltog jag för första gången i diskussioner om möjligheter till waldorfpedagogik som inslag i kommunala skolor som jag kallar *waldorf-i-statskommunala-skolan*. 1977 värvades jag till grundandet av fristående Delsbo waldorfskola i Hudiksvall.[1] Samtidig värvades jag som klasslärare till den första blivande klassen i Örebro, men avböjde, till förmån för ännu en värvning som medgrundare (stiftare) och klasslärare till fristående Umeå waldorfskola 1978, där jag arbetade fram till 1982.

Från slutet av 70-talet visades en ökad samhällelig acceptans och intresse för Waldorfpedagogik bl.a. genom den pedagogiska utvärderingen av Kristofferskolan (Ahlström, 1977). Rapporten redigerades och publicerades senare av mig (Hellström, 1986) varvid jag aktualiserade frågan om waldorf-i-statskommunala-skolan. Mot slutet av 80-talet tjänstgjorde jag som lärare i den statskommunala skolan.[2]

---

[1] Delsbo waldorfskola var den första waldorfskolan på den orten, och hade uttalade ambitionen att samverkan med Hudiksvalls kommun.

[2] Behörig för tjänst som lärare i Säters kommun enligt Länskolnämnden, Kopparbergs län. 1989.

Under läraråren deltog jag aktivt med bl.a. waldorfpedagogisk fortbildning i olika kommuner, som gästföreläsare vid universitet och högskolor och vid sommarkurser riktade till den statskommunala skolans lärare. Bl.a. genom dessa kontakter utvecklade jag intresse för pedagogikens mångfald och problem. Under en avgränsad tid medverkade jag inom skolpolitiken.[3] Även vård, fostran och bildning av barn inom familjen bidrog till erfarenhetsutvecklingen.

Steg för steg, från början av 80-talet, distanserade jag mig från waldorfetablissemanget i syfte att vidga mina tolkningshorisonter att även omfatta andra pedagogiska arenor, jag ville veta mer om pedagogik. Av pragmatiska skäl inriktade jag mig på den statskommunala skolan.[4]

1982 sökte jag som studerande till lärarhögskolan i Umeå. Min icke-statliga, svenska, fristående lärarutbildning, (waldorflärarbehörighet) och drygt ett decennium som klasslärare för skolpliktiga barn, var inte nog meriterande för en plats som studerande vid en statlig lärarhögskola. Även idéhistoria ingår i mina universitetsstudier. Mot denna bakgrund sökte jag och antogs vid grundutbildningen i pedagogik vid Umeå universitet 1982. Därmed påbörjade jag min akademiska utbildning. 1983 värvades jag av Umeå kommun att leda ett utvecklingsprojekt med waldorf-i-statskommunala-skolan (jfr. kap. 7.1). I samband med värvningen diskuterade jag offentligt konceptet aktivitetspedagogik-waldorfpedagogik som resurs för grundskolan, en pedagogisk frizon, en tredje väg (Hellström, 1984b, 1986). 1985 blev jag (fritids-) doktorand i pedagogik vid Lunds universitet, samtidigt som jag kontaktades av föräldragrupper med intresse för waldorf-i-statskommunala-skolan projekt. Föräldrar organiserade i föreningen *Waldorfklasser i Björkhagens skola* - WIBS, Stockholm och *Föreningen för waldorfpedagogik i Linköping* (FfW) vär-

[3] Miljöpartiet de Gröna, 1981-1992.

[4] Vid den aktuella tiden fanns inga jämlika skattebidrag till fristående skolor.

vade mig samtidigt, oberoende av varandra. Initialt medverkade jag i Stockholm/Björkhagen[5] för att av familjeskäl senare välja att ansluta till projekt i Linköping 1986. Redaktionen för Kritisk utbildningstidskrift, KRUT, kontaktade mig för en artikel och publicerade därefter *Pedagogiska frizoner - ett alternativ?* (Hellström, 1987).

23 mars 1988 presenterade jag vid ett allmänt seminarium inom forskarutbildningen vid pedagogiska institutionen i Lund tanken på reformpedagogik-bildningshumanism som en möjlig resurs för den statskommunala skolan under rubriken, *Innovationsförsök med Waldorfpedagogik i grundskolan*.
Efter bl.a. värvning till och undervisning i Sofiaskolan i Delsbo[6] och Säters kommun som tillsvidareanställd grundskollärare (med lokal behörighet från dåvarande Länskolnämnden) flyttade jag med familjen till Lund 1990. I Lund vikarierade jag som kommunalanställd klasslärare, dels i Gunnesboskolan, dels som värvad klasslärare till Klostergårdskolans waldorf-i-statskommunala-skolan projekt. 1993 avvecklade kommunen waldorfklasserna vilket aktualiserade frågan om fristående skola för de inblandade eleverna.

---

[5] 1985 bildades en intressegrupp för waldorfpedagogik i grundskolan av förskoleföräldrar i Björkhagen, södra Stockholm. Publicerandet av utredningen om pedagogiken vid Kristofferskolan (Hellström, 1986) bidrog till att legitimera konceptet waldorfmetoder i offentliga skolor. Jag värvades genom personkontakter som möjlig första klasslärare i Björkhagens skola i Stockholm. Under de därpå följande decenniet med integrerade waldorfklasser utvecklades Björkhagens skola till en multi-pedagogisk skola genom att även härbärgera Montessoriklasser. WIBS-klasserna organiserades som en egen avdelning inom Björkhagens skola. För tillsvidareanställning i WIBS-klasser krävdes både grundskollärar- och waldorflärarutbildning. I aug. 1987 startade landets första kommunala waldorfklass i Björkhagens skola.
[6] Sofiaskolan (presenterad i Magasinet TV2 1998), var den tredje waldorfskolbildningen i Delsbo.

Stiftelsen studio för metodik och didaktik (SMD) bildades av mig och Marianne Aurell-Hellström, 29 maj 1991 med målen att bl.a. bedriva undervisning, utbildning, pedagogiskt utvecklingsarbete, fortbildning, forskning, och läromedelsframställning. Successivt började jag forma ett reformpedagogiskt koncept kallat Kulturpedagogik utgående från bildningshumanismens visioner (jfr. kap. 7.3.2). Konceptet innebar inget ställningstagande för eller mot fristående skolor.

Fram till 1996 arbetade jag med ett koncept till doktorsavhandling utgående från waldorfpedagogikens kunskapsfilosofi. Det faktum att jag kom att knytas till tre principiellt intressanta projekt för utvecklingsarbete i den statskommunala skolan gjorde att jag ändrade inriktning som ledde till beslutet att låta det bildningshumanistiska manuskriptet vila.

Som avslutning på detta avsnitt om min verkningshistoria tillika tolkningshorisont och som redovisning av ett incitament till denna doktorsavhandling fokuserar jag på en händelse som jag kallat provokationen. Med provokation menas att *framkalla* eller *kalla-fram* - efter latinets *pro-vocare* - som även betyder *reta* eller *väcka upp,* som kan uppfattas både negativt och positivt. Provokationen inträffade 1995 vid den kulturpedagogiska skolan i Lund i samband med Skolverkets tillsyn. Den aktuella provokationen hade två sidor. Ur mikroperspektiv bestod den av en till synes normal händelse i lärarrummet vid en fristående skola, när en statens tjänsteman krävde redovisning av *växlingen* (jfr. kap. 2.3). Ur makroperspektiv var provokationen ett exempel på statens kontroll av skattefinansierad, obligatorisk pedagogisk verksamhet. Tillsynen riktades främst mot skolans ramar, tillgångar och maktstruktur, dvs. systemet. Tjänstemannen påpekade bl.a. att något explicit betygskrav inte förelåg, men att elevernas resultat skulle redovisas på sådant sätt att de lätt kunde jämföras med elevresultat i (statskommunala) grundskolan.

På mikronivå, i den konkreta skolan, introducerades alltså, av statens representant, ett begrepp, *växling*, vars innebörd vid det aktuella tillfället var oklart. Vid tiden för provokationen introducerades en ny läroplan Lpo 94, som bl.a. fördjupade diskussionen kring kunskapsbegreppet, genom urskiljande av fyra kunskapsformer.

> Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former - såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och skapa ett lärande där dessa former för den enskilda eleven balanseras till en helhet (Lpo 94).

Växlingskravet tolkades som instrument för att upprätthålla likvärdighet när det gäller kunskapens art och nivå. Fristående skolor skulle anpassas till den statskommunala skolan i enlighet med skollagen.

> En fristående skola, vars utbildning ger kunskaper och färdigheter som till art och nivå väsentligen svarar mot de kunskaper och färdigheter som grundskolan, särskolan respektive specialskolan skall förmedla, skall godkännas, om
>
> 1. skolan även i övrigt svarar mot de allmänna mål och den värdegrund som gäller för utbildning inom det offentliga skolväsendet (ur Skollag, 1985:1100, SFS 1997:1212, 9 kap. 2 §).

Prop. 1995/96:200 angav statens krav på likvärdighet i den grundläggande utbildningen. Likvärdighetsprincipen, ställd mot individens integritet och frihetsbehov visar förekomsten av målkonflikter i den statskommunala skolan. Ur propositionen framgick att...

> Den grundläggande utbildningen för alla barn och ungdomar skall vara likvärdig. - - Därför måste även de fristående skolorna i praktiken följa nationella läroplaner och kursplaner. Av samma skäl bör fristående skolor stå under Skolverkets tillsyn, ingå i kommunens uppföljnings- och utvärderingssystem samt delta i nationella prov (prop. 1995/96:200, s. 28).

Situationen med statskontrollerade fristående skolor vid sidan om den statskommunala skolan utgjorde ett av flera incitament för genomförandet av denna avhandling.

1.4 Reformpedagogik

Olika pedagogiska huvudriktningar har framträtt under skolhistorien. Den *mimesiska* undervisningstraditionen (enligt Jackson, 1986) (förmedlingspedagogisk) med rötter i de religiösa skolorna t.ex. judarnas talmudskolor, islams koranskolor och kristen mission har haft en stark ställning fram till det aktuella 1900-talet.

Skolutvecklingen påverkades av positiviska värden. Positivismen[7] bidrog, som dominerande vetenskapsuppfattning under 1900-talet, till utvecklandet av kvantitativa synsätt på pedagogik och skola. En dominerande positivistisk och moralisk skolkod[8] utvecklades med betoning på samhällsnytta och behovet av faktakunskap (Rappe, 1973) en ”det-finns-ett-rätt-svar” – epistemologi (Carlgren & Marton, 2000, s. 194). Den positivistiska värdegrunden med fokus på nytta för samhälle och arbetsliv utmanades av ett alternativt paradigm, det emancipatoriska antropocentriska, med vilja att förändra, reformera. [9]

---

[7] Positivism (fr. positivisme, av lat. positi´vus 'satt', 'given', av po´no 'sätta', 'ställa', 'lägga'), filosofisk riktning som brukar hänföras till Auguste Comte och hans samhällsfilosofiska arbeten.
Den s.k. positivistiska vetenskapssynen (efter Comte) uppfattas som det tredje stadiet i en historisk utvecklingslinje bestående av de teologiska, metafysiska och positiva stadierna. Enligt positivismen påverkas samhällsutvecklingens *rationella – moraliska* värden av *teknologisk – industriell* produktion. Mot denna bakgrund formas ett vetenskapligt ideal inom den expanderande naturvetenskapliga forskningen.

[8] Lundgren använde begreppen läroplanskoder för att karakterisera olika skolkoncept under historiens gång; *Klassisk läroplanskod, Realistisk läroplanskod, Moralisk läroplanskod och Rationalistisk läroplanskod* (Lundgren, 1989, s. 100).

[9] Re-formera - av latinets återforma, återbilda

Hermansson (1952) beskriver situationen som bestående av två inriktningar, å ena sidan den reformpedagogiska *The Child centered School* å den andra *The learning centered School*. Inslag av reformpedagogisk praktik (*transformativ* undervisningstradition, enligt Jackson, 1986) blev tydliga från 1920-talet.

> Reformpedagogik, samlingsterm för reformer av mål, medel och metoder inom undervisning och uppfostran. Utgångspunkt är individens och gruppens behov, med inlärning i naturliga livssituationer, ett maximum av spontanitet och kommunikation och ett minimum av dominans och formalism, allt enligt principen om frihet under ansvar. Reformpedagogiken inrymmer aktivitetspedagogik och arbetsskola men avser vanligen i större utsträckning än dessa även yttre organisatoriska avvikelser från den vanliga schemabundna skolan. Exempel på sådana avvikelser är samverkan skola-samhälle, flexibel tidsanvändning, ämnesövergripande lärokurser, varierande elevgrupper, årskurslös undervisning och individuella studieprogram (Nationalencyklopedin, 1998).

Reformpedagogik är ett heterogent kulturellt komplex på bildningens och skolans arenor. Idéhistoriska anknytningar finns till upplysningstidens tänkare bl.a. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), och Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) men även till Geisteswißenschaft (kulturvetenskaper, humanism), bl.a. till Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)[10] och Friedrich von Schiller (1759-1805) (Nobel, 1999). Goethes och Schillers vänskap och samarbete bidrog till Weimarklassicismen i vilken ingick Goethes bildningsroman Wilhelm Meisters Lehrjahre från 1795 vidareutvecklad i *Wilhelm Meisters Wanderjahre* samt inte minst *Faust* och Schillers estetiska brev, *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen*.

[10] Bl.a. Ellen Key (1900, s. 1) hänvisar till Goethes roman Werter om ”betydelsen av en individualistisk och psykologisk uppfostran”.

Begreppet reformpedagogik innefattar normativa pedagogiska modeller bl.a. Montessoris pedagogik, *arbetspedagogik* (Marx, Kerschensteiner, Freinet), *kulturpedagogik* (Key, Spranger, Hammer), *konstpedagogik* (Key, Laurin, Read), *bildnings-humanism-waldorfpedagogik* (Steiner), och *aktivitetspedagogik* (Bühler, Köhler). Förteckningen gör inte anspråk på fullständighet. Arfwedson (2000, s. 9) kallar dem *antiauktoritära och elevaktiva typer av skolning*. Arfwedson summerar i sin avhandling (2000) centralgestalter inom reformpedagogiken

> Reformpedagogik var på intet sätt en exklusiv amerikansk eller tysk angelägenhet. I själva verket var de tyska och amerikanska försöken två varianter bland många andra samtida och likartade försök. Så var t.ex. Maria Montessori i Italien, Adolphe Ferrière i Schweiz, Celestine Freinet i Frankrike, Elsa Köhler i Österrike alla i färd med att bygga upp nya, antiauktoritära och elevaktiva typer av skolning. I Sverige, där bl.a. Ester Hermansson samarbetade med Elsa Köhler, var Göteborg centrum för de reformpedagogiska försöken. I Ryssland hade Leo Tolstoj faktiskt redan på 1860-talet upprättat en ”antiskola” på sitt gods Jasnaja Poljana, och efter revolutionen främjades sovjetiska skolreformer av pedagoger som Blonskij och Makarenko och av forskare som Vygotskij och hans medarbetare. Den reformpedagogiska strömningen var således ett allmänt västerländskt och internationellt fenomen (Arfwedson, 2000, s. 9).

Likheterna mellan reformpedagogik och progressiv pedagogik går att söka i synen på den aktiva, samhällsbyggande individen, uttryckt som *Pädagogik vom Kinde aus*, eller *The child-centered School*.

> Reformpedagogerna ställer barnet i centrum för utbildningen, medan essentialisterna och perennialisterna fokuserar läroämnen (Stensmo, 1984, s. 214).

Dewey beskriver sitt idéprogram som en *Kopernikansk tankerevolution* enligt Lundgren (1986, s. 21). Europeisk reformpedagogik och USA-progressivism skiljer sig kvalitativt. Något av skillnaderna framkommer av respektive riktnings verkningshistoria. Arfwedson presenterar Dewey på följande sätt. *Dewey lägger således ner den största energin på att motivera och explikera behoven av ett nytt skoltänkande och en ny skolpraxis genom att framhålla det gamla skoltänkandets otillräcklighet, ställt mot en ny tids behov* (Arfwedson, 2000, s. 201). Enligt Childs (1956) är den pragmatiska filosofin grunden för USA-progressivismen genom Francis Parker, (enligt Dewey, progressivismens fader) Charles S Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952), och George H Mead (1863-1931). Före Stalin-diktaturen, utvecklades med reformpedagogiken besläktade pedagogiska visioner i Sovjetunionen. Påverkad av scientific management´ teorins positivistiskt grundade vetenskapsideal (Arfwedson, 2000, s. 372, Sundin, 1980) avklingade de progressiva skolreformerna i USA. Gardner framhåller svårigheterna den progressiva rörelsen mötte.

> Faktum är att den progressiva skolan, på lämpligt sätt institutionaliserad, är svår att genomföra, vilket slutligen besegrade Dewey liksom många av hans mest hängivna efterföljare (Gardner, 1992, s. 200).

Med stöd av pedagogikens (psykologins) landvinningar framhåller Gardner progressivismens fortsatta utvecklingspotential.

> Trettio år efter det att Progressive Education Association officiellt löstes upp, har en ny organisation, som kallas Network of Progressive Educators bildats. Möten mellan progressiva pedagoger blir allt fler och nya tidskrifter och böcker publiceras regelbundet (Gardner, 1992, s. 201).

1.4.1 Sverigeperspektiv

Ellen Key uppfattas med sin bok Barnets århundrade som en reformpedagogisk pionjär, *”Barnets århundrade” torde vara den första och hittills enda svenska skrift som förtjänar att räknas till den pedagogiska världslitteraturen* (SOU 1992: 94, s. 53). Hennes roll för utvecklingen av europeisk reformpedagogik kan inte överskattas (Hörner, 1996. Stafseng, 1996).

Ellen Key refererar till Rousseau och Spencer. Elsa Köhler nämner, Vives (på 1500-talet), Comenius, Salzmann, Schleiermacher, Pestalozzi och Fröbel. Skillnader mellan företrädare för reformpedagogik kan sökas i olika aspekter av antropocentrism.

1919 startade den första s.k. fria waldorfskolan i Stuttgart i Tyskland (jfr. kap. 6.3). Arbetsskolor uppstod vid samma tid, i samband med skolreformen i Wien och i Tyskland, då socialdemokratin innehade den politiska makten. Inslagen av reformpedagogik i Europa blev med åren diffusa och fick ett tvärt slut med diktaturerna i Europa och Ryssland. Bärare av reformpedagogik flydde Centraleuropa.

Folkskolans undervisningsplan från 1919 blev ett tidigt uttryck för reformpedagogik i den svenska statskommunala skolan. Planens tillkomst sammanfaller med skolreformen i Wien. Därefter följde skolbeslut (1927 och 1950) påverkade av reformpedagogikens visioner. Från mitten av 70-talet fick reformpedagogiska och progressiva visioner en renässans i Sverige. Böcker publicerades.[11] Utbildningsdagarna *Skolan lever* i Gamla Riksdagshuset 10-11 maj 1995[12] är ett uttryck för en reformpedagogisk ny-

[11] Carlgren (1970. 1977. 1978. 1981), Freire (1972), Christie (1975), Piaget (1976), Spring (1980), Hamber (1983), Härnsten (1988) m.fl.
[12] Jag medverkade tillsammans med ett antal elever.

satsning. Kritisk utbildningstidskrift startades i samband med utbildningsdagarna (KRUT, nr 69).

En reaktion - motreformation - till 70-talets emancipatoriska pedagogiska trender kom med den s.k. kunskapsrörelsen, *Kunskap i skolan,* anförd av en grupp socialdemokrater genom bl.a. tidskriften *Äpplet* (Gustavsson, 1996, s. 251). Polariseringen i vulgärdebatten kring de två paradigmen ledde till begreppsdikotomin *flum-* och *pluggskola*.[13]Debatten ledde till frågor kring kvalitet i lärandet och kom bl.a. till uttryck i läroplanens (Lpo 94) differentierade kunskapssyn.[14]

I avhandlingen avgränsas porträttgalleriet över reformpedagoger till Ellen Key, Elsa Köhler och Rudolf Steiner. Valet av dessa tre reformpedagogiska strömningarna grundar sig på deras betydelse i svensk skolutveckling och på olikhetsprincipen. Ellen Key representerar reformpedagogikens visionära framtoning medan Elsa Köhlers aktivitetspedagogik, om än begränsat, kom att prövas i praktiken inom det statskommunala skolsystemet. Under större delen av århundradet utvecklades Montessoripedagogik och bildningshumanismen (waldorfpedagogik) i Sverige. Betydelsen av Maria Montessoris undervisningsmetoder skall i sammanhanget inte underskattas. Montessoripedagogikens samhällsroll liknar i vissa avseenden waldorfpedagogikens och kunde ha tillhört porträttgalleriet. Olikhetsprincipen vid urvalet av porträtt ledde till valet av waldorfpedagogik, främst beroende på tillgången till material redovisat i porträtt- och närbildsperspektiven.

---

[13] Begreppet flumpedagogik betecknar en pedagogisk riktning som betonar personlighetsutveckling på bekostnad av inlärning (enligt Norstedts ordbok, 1986). Begreppet kan enligt min bedömning inte träffa någon av de i denna avhandling porträtterade pedagogerna, möjligtvis deras uttolkare.

[14] Fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - som förutsätter och samspelar med varandra.

1.4.2 Betyg och reformpedagogik

Staten fattar beslut om styr- och måldokument för skolan så som skollag, läroplan, kursplaner, timplaner, betyg, betygskriterier, nationella prov, utvärderingar etc. Dessa är instrument för statens kontroll över skolan. Den traditionella kvantitativa uppfattningen om kunskaper, möjliga att mäta i betyg, är en del av ett positivistiskt paradigm. Av detta skäl kritiseras betygen från reformpedagogikens horisont. Behovet av betyg i skolan hävdas från liberalt håll och relateras till samhällsnyttan, medan socialdemokratin generellt valt en mer betygsrestriktiv hållning. Politiseringen av betygsfrågan riskerar att skymma frågans komplexitet.

> Politikerna ska ställa upp nationella mål för skolan. Men sedan ingår det i lärarnas professionella uppdrag att uppfylla de målen. Till läraryrket hör att tillsammans med eleverna planera, genomföra och utvärdera arbetet. Lärarna måste få förtroendet att styra hela denna pedagogiska process fullt ut.
>
> Alla politiska försök att lösa betygsfrågan har hittills misslyckats. Slutsatsen borde vara att betygen inte är en fråga för politikerna. Det är en fråga som i hög grad tillhör lärarnas professionella sfär (Ljunghill, 2000).

Spänningar och maktförskjutningar resulterade i politiska beslut i slutet av 1900-talet om reducering av användningen av betyg i den obligatoriska skolan. 90-talets skolrevision medförde ännu ett beslut om bl.a. ett nytt betygsystem. Detta sammanföll med en diskussion om skolans värdegrund.

Reformpedagogiken problematiserade betygsinstrumentet. Värderingar består ytterst av subjektens bedömningar (jfr. kap.

3.2). Värdering och kontroll av skolans utfall är en del av skolans verksamheten och dess problem. Värderingsproblematiken uppmärksammades i *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet* (Franke-Wikberg, 1989). Värdering av skolan innebär komplikationer. Att väga in den enskilde eleven och hans/hennes personliga utveckling i en utvärdering ställer bedömarna inför hårda prov. Risken är stor att själva kontrollen påverkar det som ska bedömas (kontrolleras).

> En offentlig utbildning kan aldrig *enkelt* utvärderas, dess effektivitet och produktivitet kan inte enkelt mätas. Lika lite som skönhet kan mätas kan inte fostran till medborgare mätas - om inte medborgarens uppgifter görs ytterligt primitiva; ändå kan vi förstå skönhet och utveckla smak. Att påstå detta är truistiskt. Men även det självklara kan i den offentliga diskussionen bli till nya sanningar (Lundgren U. P./ Franke-Wikberg, S. 1989, s. 84). ---
>
> Varje utvärdering är också en kontroll och varje utvärdering kommer därför att påverka vad som utvärderas.
> Utvärdering torde vara ett av de starkaste instrumenten för styrning av utbildning (a.a. s. 90).

Statens kontroll av läsförmåga utvecklades från slutet av 1600-talet till in på 1900-talet, från husförhör till betyg. Sedan relativt lång tid tillbaka fungerar betygen som ett statligt meriteringssystem. Statlig kontroll genom betygssatt obligatorisk skolgång är en del av samhällets strategiska handlande som avses leda till segregering, dvs. uppdelning, åtskillnad av individer. Betyg uppfattas inte sällan som den självklara grunden för karriär i samhället och som samhällets kvitto på personlig kompetens, lämplighet och identitet. Vem vinner, vem försvinner i kampen om poängen.

> Eftersom skolan är en tävlingstillvänd belöningsapparat kan den inte ge alla elever i varje ungdomskull de bästa betygen (Beach, 1999, s. 355).

Betyg tycks vara lika verkningsfulla som pengar, de är en form av kapital på en marknad. Man kan här tala om kapital befriat från varans (kunskapens) substans. Betygspoäng är t.ex. avgörande i konkurrensen om utbildningsplatser och arbetstillfällen och i förlängningen en förutsättning för ett rikt materiellt liv.

Reformpedagogikens motstånd mot kvantifierade bedömningar genom betyg, prov och testsystem, tycks ha bidragit till avskaffandet av betyg i de lägre skolåren (1-7) i den statskommunala skolan. Det formella betygsystemet gäller f.n. från åttonde skolåret. Det grundläggande förhållningssättet till skolans ämnen och relationen till elevernas förmågor tycks påverkas av det meritokratiska tänkandet. Diskussionen kring betyg och utvärdering av skolan fortgår ännu efter hundra år. Skolkommittén (1997) uttryckte tveksamhet till betyg.

> Vi anser att graderade betyg inte behövs som drivkraft för eleverna; vi ser inget pedagogiskt värde med betyg. Tvärtom kan betygen bidra till en fokusering på ämnena, liksom på det lätt mätbara, som gör att en pedagogisk utveckling försvåras eller hindras (SOU 1997:121 s. 175).

Med betygsinstrumentet diskvalificeras en stor grupp samhällsinnevånare som sökande till högre utbildning. Frågan kan ställas om själva betygssystemet döljer många av individernas faktiska samhällsnyttiga förmågor, de som betygen inte uppmärksammar.

Skolkommittén menade att betygen *bara är en del av sanningen och framförallt ger de inte svar på vad konstaterade brister egentligen beror på och vilka åtgärder som skulle råda bot på dessa brister* (SOU 1997:121, s. 200).

Samhällets satsningar på barnens kunskaps- och färdighetsutveckling sammanfördes med behovet att värdera resultaten. I den uppkomna situationen sattes samhällsnyttans intresse av kontroll av utdelning för satsade medel mot individens behov av bildningsmiljö. Frågan kan ställas om betygs- och kontrollinstrumenten motverkar skolans bildningsmål?

1.5 Skolans värdegrund, styrning och utveckling

Diskussionen kring skolans styrning och utveckling aktualiseras i avhandlingen mot bakgrund av skillnaden mellan å ena sidan en förhärskande etisk-moralisk-politisk uppfattning om en-skola-för-alla och å den andra sidan reformpedagogikens antropocentriska vision, *Pädagogik vom Kinde aus*.

Skolan som arena för bildningsprocesser bygger på både epistemologiska och praktiskt filosofiska värden (kunskapsteori, etik och moral). Svenska skolan präglades från 50-talet av mer eller mindre explicita etiskt-moraliska uppfattningar i ett konvergerande perspektiv på skolan med fokus på allas rätt till likvärdig undervisning.

Två dominerande politiska värdesystem blandade sig i den pedagogiska praktiken på skolans arenor som ledde till kompromissande och bidrog till skapandet av en heterogen värdegrund. Kommunitarismen,[15] som etisk-moralisk-politisk uppfattning, fick stort inflytande på den svenska skolans utveckling. Mot denna politiska åskådning stod en annan, i grunden liberal etisk-moralisk-politisk uppfattning. Fortsättningsvis använder jag begreppet liberal för att beteckna en individorienterad värdegrund i dikotomin kommunitarism – liberalism.

Seklets historia visar en tilltagande naturvetenskaplig orientering bl.a. genom en psykologiskt-biologisk människosyn[16] ställd mot

---

[15] Kommunitarism används om uppfattningar som genomsyras av föreställningar om att det goda livet ska regleras av det gemensamma. Begreppet kommunitarism inkluderar t.ex. kollektivism, socialism, kommunism. Det används av Carleheden (1996) i *Det andra moderna. Om Jürgen Habermas och den samhällsteoretiska diskursen om det moderna*.

[16] Jfr. biologisk-dynamisk process. Köhler, 1936, s. 17.

etiskt-moraliska värden t.ex. grundade i kristna värden och olika filosofiskt grundade kunskapssyner.

Den antropocentriska uppfattningen om pedagogik, påverkad av naturvetenskap och etik – kallad reformpedagogik (*Pädagogik vom Kinde aus*) – har genomsyrat den centraleuropeiska kulturutvecklingen under 1900-talet. Kring sekelskiftet 18-1900 konsoliderades de socialdemokratiska (kommunitaristiska) värdena parallellt med utvecklingen av reformpedagogik. Olika re-formvisioner genomströmmade samhällena. Mångfalden tycktes leda till både utveckling och konflikter (jfr. kap. 5).

Socialdemokratin i Sverige, sökte i likhet med socialdemokratin i övriga Europa kring 20-talet kontakt med reformpedagogiska strömningar.
Den statskommunala skolans värdegrund formades av 1900-talets politiska utveckling (innefattande strid och kompromisser).

Resultatet av århundradets skolutveckling återfinns i den svenska skollagen, som anger principerna om allas rätt till en likvärdig skolgång.

> 2 § Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.
>
> Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.

> Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö (SFS 2000:445).

Med 90-talets skolrevision lanserades konceptet målstyrning av skolan som ersättning för den tidigare regelstyrningen. Målstyrningsbegreppet kan ges två olika tolkningar. För det första att handlingar styrs av medvetet fattade beslut, att mål bestäms genom interaktion, innan samförstånd uppnås. Jag kallar detta process- och deltagarstyrd bildning, emancipatoriskt handlande. En andra tolkning är att målstyrning innebär kontrollerad reproduktion av kultur. Mål bestäms före aktörernas interaktion (bestäms utifrån). Denna dubbla tolkning skall jämföras med Habermas handlingstyper som jag återkommer till (jfr. kap. 3.4.1).

Förenklat kan man tala om horisontell och vertikal organisation av bildning. Den horisontella organisationen förutsätter att mål bestäms genom interaktion, den vertikala att mål bestäms uppifrån före interaktion.

Sammanfattat kallar jag de två alternativen mål-process-styrning vs. mål-kontroll-styrning. Den kritiska frågan gäller om bildning är förenlig med vertikal styrning.

Århundradets andra hälft kännetecknades av statens ambitioner till utveckling genom skolreformer.

> Med risk för att förenkla en ganska komplex utvecklingshistoria kan man dela in de senaste 50 åren i tre perioder: Den första perioden kännetecknas av strävan att utveckla lösningar för grundskolan och den andra av att sprida dessa lösningar. Den tredje perioden – som vi befinner oss i och som den här rapporten handlar om – kan kanske snarast be-

> tecknas som en period av inriktning mot att *skapa förutsättningar* för skolor att utveckla olika lösningar själva (Carlgren & Hörnqvist, 1999, s. 9).

Under åren prövades en rad olika begrepp för att beskriva förändringsarbetet i skolan. Det förändrings- och utvecklingsarbete som kännetecknade svensk skolpolitik, explicit från 40-talet, kallades en *fortlöpande skolreform* (SOU 1948:27, s. 17).

Enligt Carlgren & Hörnqvist (1999) bedrevs under 30-40-talen en del forskning där lärare var involverade som aktiva medforskare. I samband med enhetsskolbeslutet (prop. 1950:70) användes uttrycket *försöksverksamhet* (Arvidson, 1950). Forskning knöts till den satskommunala skolans verksamhet och utvecklades som den s.k. FoU-modellen (forskning och utveckling). Forskningen om skolutvecklingen blev alltmer en innovations- och implementeringsforskning. Uttrycket skolforskning tillkom i samband med de kommunala PU-blocken. Arbetet vid dessa kallades pedagogiskt utvecklingsarbete (a.a.) och var grundat på samarbete mellan lärare och forskare. Statens inflytande över skolans arbete tenderade mot decentraliserat brukaransvar. 70-80-talen genererade uttrycket *lokalt utvecklingsarbete* (a.a.), (LUVA). Med åren övergick man till *skolutveckling* (a.a.).

Fokus försköts från vad och hur eleverna skulle lära i skolorna, till visioner om brukarnas inflytande. Försöksverksamheter kring skolans innehåll ersattes av reformer för att stödja lärarna i deras arbete med att förändra skolans arbetsformer.

I samband med läroplansteoretisk forskning presenterade Lundgren (1989, s. 100) begreppet moralisk läroplanskod för en dominerande uppfattning (om en rätt eller sann lösning på vad och hur eleverna skulle lära sig i skolan) med en vision om en framtida rationalistisk läroplanskod. Ödman (1995) använder formu-

leringar som kommunikativ, kunskapssökande pedagogik för att beskriva det nya utvecklingsskedet.

Begreppen skolutveckling, försöksverksamhet, pedagogiskt utvecklingsarbete, lokalt utvecklingsarbete mm. markerade en utvecklingsväg fram till det färska uttrycket kvalitetsutveckling (Carlgren & Hörnqvist, 1999, s. 87). Med andra ord, under årens lopp sökte man begrepp för att beskriva ett handlande för att utveckla verksamheten i den statskommunala skolan.

Kapitel 2: PROBLEMOMRÅDET

2.1 Bildning

Gilgames från Uruk nedskriven på lertavlor, Homeros Odysseus, Goethes Faust och dagens irrfärder genom cyberspace[17] består av artefakter skapade av människor genom tiderna och som genom sina gestalter uttrycker medvetandets utveckling. Med antiken och dess renässans hundratals år senare förelåg situationer som påverkar idéhistorien fram till dagens diskussioner kring meningen med skola och bildning.

Begreppet Bildning[18] fick genom Wilhelm von Humboldt[19] en fastare betydelse. Hentig (1997) uttrycker det som att bildning består av...

---

[17] Cyberspace (efter William Gibson i Andersson m.fl. 1999) - eller en vision av ett universum av information och kultur, en gemensam, global, av datorer upprätthållen virtuell värld som existerar parallellt med den fysiska världen och i vilken människor kan interagera med varandra och med världen och dess innehåll (Källa: NE).

[18] I antikens Grekland finner vi en tidig, fullt utvecklad teori om bildning eller, som det hette på grekiska, paideia. Filosoferna ville i paideia se en allsidig utveckling av människans intellektuella, konstnärliga och fysiska kapacitet. Ibland kunde tonvikten läggas mer vid den intellektuella utvecklingen, ibland mer vid den fysiska; kravet på universalitet var överallt likartat. Längst utvecklades idéerna om paideia i Athen, med en rad inbördes olika skolor, t.ex. Platons Akademi vid en olivlund helgad åt sagohjälten Akademos och Aristoteles gymnasium, Lykeion (senare kallad "den peripatetiska skolan" som syftar på en promenadplats i Lykeion). De antika skolorna lockade med skiftande mål och metoder för sin utbildning. Det överordnade målet var dock att frambringa den frie, harmoniske medborgaren, som välrustad kunde delta i det offentliga livet. (Källa: NE)

> ....den stimulans som frigör en människas alla förmågor, för att dessa sedan ska utvecklas harmoniskt-proportionerligt genom en tillägnan av världen som sker genom dels en ömsesidig påverkan och dels en ömsesidig begränsning, och leder till en individualitet eller personlighet som bestämmer sig själv och med sin idealitet och unicitet berikar mänskligheten (von Hentig, 1997, s. 32).

Bildningsbegreppet är grundläggande i avhandlingen. Reformpedagogikens fokusering på den växande individen och antropocentriska värdegrund står i förbindelse med och är en möjlig följd av Humboldts bildningsbegrepp som en del inom den tyska kulturella strömning som kallas Geisteswißenschaft (kulturvetenskap). Gadamer anknyter kulturbegreppet till bildningsgreppet.

> Nu hör bildning intimt samman med begreppet kultur och betecknar närmast det som kännetecknar människans sätt att utbilda sina naturliga anlag och förmögenheter (Gadamer, 1997, s. 24).

Bildningsbegreppet[20] aktualiserades på nytt med läroplanskommitténs betänkande vid 90-talets skolrevision, Skola för bildning

---

[19] Humboldt Wilhelm von, 1767-1835, tysk ämbetsman och lärd. Han gav riktlinjerna för det nyhumanistiska gymnasiet, vars mål var elevernas bildning genom studiet av klassiska språk och matematik. Han var också ideologen bakom det nya Berlin-universitetet (nu Humboldt-Universität zu Berlin), som grundades 1810. Humboldt står idag som symbol för vitt utbredda ideal om undervisningens förening med forskning, lärarnas oberoende och studenternas fria studieval. (Källa: NE)

[20] Bildning (ty. Bildung) är ett centralt begrepp i debatter om skola och universitet. I nutida språkbruk ställs bildning ofta i motsats till utbildning. Medan utbildningens mål är en bestämd och begränsad yrkeskompetens, syftar bildning till en omvandling av hela människan. Utbildningen har enbart sina yttre måttstockar, under det att bildning alltid måste sättas i samband

(SOU 1992:94). Läroplanskommittén citerar inledningsvis Ellen Key med orden;

> Bildningsanlaget kan emellertid – som alla naturens gåfvor – utvecklas eller undertryckas.
>
> Det senare sker, i regeln, genom det rådande skolsystemet (Ellen Key i SOU 1992:94, s. 29).

Med utgångspunkt i senare års forskning[21] diskuterade läroplanskommittén synen på kunskap.

> Kunskapen utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör (SOU 1992:94, s. 63).

Kunskapens *konstruktiva, kontextuella* och *funktionella* (a.a. s. 59) aspekter framhölls. Den *kontextuella* aspekten av kunskap rymmer kunskapens beroende av sitt sammanhang, som är den (tysta) grund mot vilken kunskapen blir till. Den *funktionella* aspekten gäller kunskap som redskap eller sätt att förklara. Läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94) publicerades som särtryck för skolorna (Skolverket, 1994a) som visade bildningsdiskussionens angelägenhetsgrad i slutet av 1900-talet. Betänkandet framförde kritik, (alternativt statlig självkritik) mot den under tre decennier uteblivna bildningsdiskussionen.

> I tvåhundra års tid har bildning varit ett centralt begrepp i debatten om utbildningens värde och mening. Det är egentligen bara under de tre senaste decennierna som det i Sve-

---

med enskilda individer eller grupper och deras särskilda förutsättningar och önskemål. (Källa: NE)

[21] SOU 1992:94 hänvisar till bl.a. Furth, Piaget, Dewey, James, Israel och Polanyi.

> rige fallit bort ur läroplansspråket och den officiella begreppsrepertoaren kring skolans undervisning och innehåll. Det finns dock flera skäl - - - att åter aktualisera bildningsfrågan (SOU 1992:94, s. 48).

90-talets skolrevision satte åter bildningsbegreppet på agendan. Läroplanskommittén angav en innebörd av bildningsbegreppet.

> Bildning i denna mening är att åstadkomma något inte på förhand givet. Bildning är något människor gör med sig, ett aktivt företag, utbildande av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig (a.a. s. 49).

Det tyska bildningsbegreppet, efter Wilhelm von Humboldt, aktualiserades av läroplanskommittén genom hänvisning till föreställningen om människan *som bildar sig, skapar sig, gör sig till något som inte fanns tidigare* (a.a. s. 49). Skola för bildning (SOU 1992:94) presenterade bildningsbegreppet i enlighet med Broadys artikel i tidskriften KRUT nr 3-4 1984 (Gustavsson, 1996, s. 253). Läroplanskommittén betonade det aktiva lärandet vid överförandet av kunskaper.

> Det må vara ett inlärningspsykologiskt sakförhållande att kunskaper aldrig kan ”läras ut”, enbart förvärvas genom egen aktivitet, men ur ett kulturvetenskapligt perspektiv hör överföringen av vetande och värden till skolans centrala och ofrånkomliga funktioner (SOU 1992:94, s. 51).

Bildningsbegreppet är inte entydigt. I sin doktorsavhandling bearbetade Gustavsson begreppet bildning och menade att det innefattar tre par motsättningar:

> 1. Bildning som en *fri, oändlig process* å ena sidan och bildningens *förebild och mål* å den andra.

2. Bildning som å ena sidan en allmänmänsklig företeelse, till för alla, och å den andra bildning förbehållen ett fåtal i samhället - motsättningen mellan *jämlikhet och elitism*.
3. Bildningens karaktär av *sammanhang, helhet* och kunskapens integrering å ena sidan och kunskapens specialisering, människans splittring och det moderna livets fragmentisering å den andra, motsättningen mellan *bildning och specialisering* (Gustavsson, 1991, s. 29).

Bildningsbegreppets återkomst i svensk skoldiskussion, genom läroplanskommittén, kan ses i relation till diskussionen om skolans demokratisering.

1946 års skolkommission bidrog i bildningsdiskussionen med att definiera relationen mellan demokrati och fri samverkan.

> Demokratin bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan samverkan måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans uppgift blir att fostra demokratiska människor (SOU 1948:27, s. 3).

Frihetsbegreppet fortlevde framgent i läroplanstexterna parallellt med jämlikhets- och solidaritetsbegreppen (emellanåt uttryckt som demokrati). Under påverkan av den dominerande socialdemokratiska etiken sammanfördes det individrelaterade bildnings- och frihetsbegreppet med kravet på samhällsnytta (jämlikhet och solidaritet). Gustavsson påtalar motsättningen mellan bildning och jämlikhet.

> En av förklaringarna till bildningens uttunning under 1900-talet går ut på att bildning och jämlikhet står i oförenlig motsättning till varandra (Gustavsson, 1996, s. 258).

Fortsättningsvis använder jag i avhandlingen bildningsbegreppet i enlighet med den innebör Humboldt och läroplanskommittén gett den.

2.2 Samhällsdiskussionen

1946 års skolkommission framhöll att demokratin bygger på alla medborgares fria samverkan och berörde både personlighetsutveckling (individnivå) och samhällsnytta (gruppnivå) som mål för skolverksamheten. Socialdemokratins intresse för att understödja 20-talets reformpedagogik förändrades kvalitativt efter andra världskriget. I princip bibehölls å ena sidan intresset för personlighetsutvecklingsaspekten, uttryckt genom visionerna i läroplanerna. Å andra sidan levde retoriken om det gemensamma byggandet av ett folkhem vidare med betoning av att vad som är nyttigt för alla, är nyttigt för individen.

Efterkrigstidens politik kom i mycket att handla om ekonomisk uppbyggnad av samhället låg det nära till hands att även skolan utgjorde en del av detta materiella välfärdsbygge. Skolan kom att bli en rättighet för individerna, beslutad i demokratisk ordning men även en samhällelig skyldighet och en medborgerlig plikt. Med ett dominerande kommunitaristiskt betonande av samhällsnyttan framhävdes skolans juridiska innebörd av myndighet till skillnad från skolan som möjlighet till bildning. Skolan kom att bli ett statens instrument i samhällsnyttans tjänst. Det formella beslutet om skolplikt från 1842 omsattes successivt i praktiken men genom den politiska vänstermajoritetens värdegrund riktades intresset på det gemensamma, på kollektivets intressen.

Skolans samhällsrelevans manifesteras genom demokratiska beslut om måldokument, skollag, läroplan, kursplaner, timplaner, betyg, betygskriterier, nationella prov, utvärderingsinstrument etc. Skolans legalitet övergick under 1900-talet successivt i samhällelig legitimitet genom dess praktiska betydelse för landets befolkning, (framförallt som en plats för unga människor när deras föräldrar arbetar), som en politiskt kontrollerbar arena för

försök till klassutjämning och meritering till näringsliv (marknad) och stat (maktstruktur). Måldokumentens med tiden legitimerade visioner om skolan uttrycker ett etiskt-moraliskt förhållningssätt gentemot individer. Detta uttrycks som en politisk värdegrund, inte alltid i enlighet med vetenskap och beprövad erfarenhet.

Skolans utvecklingshistoria har fortlöpande redovisats i skolhistoriska dokument bl.a. 40- talets skolutredningar (SOU 1946:31. SOU 1948:27). En av 70-talets utredningar (SOU 1974:53) fokuserade explicit på *skolans inre arbete* (SIA). SIA-utredningen aktualiserade den undanträngda individnivån, personlighetsutvecklingsaspekten.

> Utredningen skulle föreslå sådana förändringar av skolarbetet att en individuell differentiering inom klassens ram skulle kunna underlättas (Prop. 1975/76:39, s. 220).

Huvudbetänkandet låg till grund för ett antal strukturella åtgärder, bl.a. flexibel resurstilldelning genom uppdelning i basresurs och förstärkningsresurs, bättre samverkan med hemmen, samverkan mellan lärare, samlad skoldag och fria aktiviteter i samarbete med fritidshem och det kommunala föreningslivet, samt samverkan med näringslivet.

> Den lösning som förordades i utredningens betänkande (SOU 1974:53), innebär att specialpedagogisk metodik skall spridas till all verksamhet i skolan, att arbetssättet skall göras probleminriktat. Det skall vara verklighetsanknutet och bygga på aktivitetspedagogik och konkretion. Riktlinjer för arbetet skall vara elevmedverkan, dialog, samverkan, lagarbete och helhetssyn (Carlgren, 1986, s.74).

Med 90-talets skolrevision riktades intresset speciellt på skolans kvalitetsutveckling och det resultat skolan faktiskt ger. 90-

talsreformerna kom i likhet med 70-talets SIA-reform (prop. 1975/76:39) och 80-talets skolforskning och personalutveckling (prop. 1980/81:97) i praktiken mest att beröra ramarna för skolverksamhet (decentralisering, profilering) - ansvaret för det metodiskt-didaktiska arbetet flyttades närmare professionen (rektor och lärare).

Begrepp som *kvalitetsindikatorer, kvalitetssäkring, kvalitetsgranskning och kvalitetsbeskrivningar* aktualiserades under 90-talet (Carlgren & Hörnqvist, 1999, s. 87). Uttrycket kvalitet och kvalitetsutveckling utvecklat inom vetenskapssamhälle och näringsliv infördes av Skolverket i språkandet om skolan (Skolverket, 1998b). Massmedia, forskare, myndigheter m. fl. engagerade sig i diskussionen om skolans resultat (Andrén, m.fl. 1990; RRV 1998:26). Skolan drabbades därvid av kritik. Kritik utifrån liberala politiska värden gavs t.ex. genom oberoende liberala Dagens Nyheter (1999-01-11) och Sydsvenskan (1999-05-12, 1999-05-25) som på ledarplats diskuterade det s.k. socialistiska projektets misslyckande. Spaltutrymme lämnades åt 70-talets flum- pluggdebattörer.[22] Innebörden av begreppet grundkunskaper tycktes tolkas olika.

Skoldebatten hösten 1999 handlade i stor utsträckning om skolans resultat, brister i läsning och skrivning. Mängden stoff skolan hanterar tycks så överväldigande att urvalet, sovringen framstod som ett problem. 90-talets största politiskt grundade ekonomiska investering (relaterat till skolans inre arbete) var IT-

[22] Med anledning av Lärarutbildningskommitténs betänkande pläderades för att ge eleverna *grundkunskaper* – och ansåg att dessa inte är *så problematiska från vetenskapsteoretisk synpunkt. Det är frågan om tämligen odiskutabla, enkla kunskaper, vars struktur och innehåll traderas och något förändras från tid till annan - - - en tämligen långsam process* (Dagens Nyheter, 2000-05-28).

satsningen, ekonomiska medel fördelade genom KK-stiftelsen.[23] Frågan är om inte denna landsomfattande ekonomiska satsning blev ett av de tydligaste exemplen på statens styrning av skolans inre pedagogiska arbete. Vilka vetenskapliga och beprövade erfarenheter låg bakom besluten att satsa på IT? Hade inte behoven att satsa på specialpedagoger, psykologer, kuratorer och laborativa läromedel varit mer angelägna att tillgodose. Är måhända IT-satsningen, utifrån föreställningen om samhällsnytta, ett politisk understött ingrepp i skolan utan grund i vetenskap och beprövad erfarenhet?

I debatten gjordes även uttalanden om att satsa medel på att öka intresset för naturvetenskap (för att höja BNP) och delta i världskonkurrensen. Uppfattningar i denna riktning visade en oreflekterad syn på skolan som instrument för samhällsnyttan i strid med värdegrunden och läroplanen om respekt för individens integritet (att välja intresseområde). Komplexiteten i maktfördelningen mellan stat och den bildande skolan visades tydligt i fråga om historieämnets roll som motmedel mot nynazism och terrorism och i kravet på mer (skol)idrott för att hindra den ökande fetman hos barn.

Skolans bildningsuppdrag, för livskvalitet, att lära för livet, inte för yrkeslivet, delegerades enligt måldokumenten till professionen (pedagoger, lärare och rektorer). Är måhända problemet att dra gränser mellan politiskt-moraliska och professionella åtaganden i den bildande skolan.

---

[23] Stiftelsen för Kunskaps- och Kompetensutveckling (KK-stiftelsen) bildades av svenska staten 1994 när löntagarfonderna avvecklades och fick 3,6 miljarder kronor i stiftarkapital. KK-stiftelsen har som mål att främja kompetensutveckling och att skapa förutsättningar för ekonomiskt tillväxt. Vårt uppdrag är att främja användningen av IT, utveckla samarbete mellan näringsliv, universitet, högskolor och forskningsinstitut samt stödja forskning vid högskolor.

90-talets skolrevision innebar formellt ett trendbrott när det gäller synen på ansvaret för skolans arbetsformer. Professionens frihet-under-ansvar uppvärderades, profilering förordades. Ekonomiskt jämlika fristående skolor tilläts, ökad decentralisering, pluralism och medinflytande förordades inom det statskommunala skolsystemet (SOU 1997:121).

> Också statens roll har blivit en annan. Vilka vägar, vilka metoder, vilket sätt att organisera undervisningen man lokalt väljer skall staten i princip inte ha synpunkter på – det intressanta är om man uppfyller målen och arbetar mot målen. Samtidigt har ingalunda tanken varit att staten helt skall abdikera när det gäller skolan och skolans utveckling (Carlgren & Hörnqvist, 1999, s. 20).

Efter tre decenniers tystnad blev 90-talets bildningsdiskussion (SOU 1992:94) ett politiskt initiativ för samhällutveckling. Brytpunkten mellan statens och professionens bildningsansvar förflyttades i riktning mot professionen i skolan.

Regeringen menade, i slutet av Barnets århundrade, att kunskaperna om tillståndet i skolan fanns och att dessa nu skulle bidra till att förbättra den.

> Analyser av skolans resurser, förutsättningar och resultat, rapporter från olika nationella och internationella utvärderings- och utvecklingsprojekt och från tillsynsarbetet bidrar till att vi numera har en bättre bild av tillståndet i svensk skola än någonsin tidigare. Nu måste dessa kunskaper i än högre grad kombineras och analyseras för att förbättra skolan (Skr. 1996/97:112, s. 109).

I det följande presenterar jag ett möjligt sätt att förstå handlandet i den statskommunala skolan utifrån ett reformpedagogiskt perspektiv.

2.3 Kultur-förvärv och växling

Samhällets aktörer (läs: lärare) ska, enligt målstyrningsprincipen, uppnå givna mål inom givna ramar: *De professionella skall växla mål till verksamhet* (Carlgren & Hörnqvist, 1999, s. 19). Frågan är om och hur ett sådant handlande, praxis (växling) kan förenas med handlingsutrymme för elevers förvärvande av kultur?

Genom handlingar skapas och återskapas ny kultur. Fortsättningsvis kallas detta flöde av kulturskapande handlingar, kultur-förvärv, den process enligt Elsa Köhler ....*genom vilken den unga generationen* ***letar sig fram till*** *sina fäders produktion och önskemål, förstår dessa och* ***genom eget verkskapande för dem vidare*** *till nästa generation* (Köhler, 1936, s. 81, jfr. kap. 6.2).

I den bildningsprocess som avses med skolan och som kontrolleras mot måldokument och resultat blir frågan hur växling av mål till verksamhet förhåller sig till kultur-förvärv. Även om skolans mål innebär kultur-förvärv tycks det finnas en motsättning mellan växlingens styrande och kontrollerande karaktär och kultur-förvärvets skapande karaktär. Kvaliteten i skolan kan ses som syntesen av växling och kultur-förvärv. Kvalitetsutvecklingen i skolan, antar jag, är beroende av samspelet mellan växling och kultur-förvärv (Fig. 1).

Kvalitetsutvecklingen kan uppfattas som beroende av två kvalitativt olika ansatser. Den ena med utgångspunkt i visioner och skapande, den andra i kravet på målstyrning och kontroll. Å ena sidan bildningens processer, uttryckta som kultur-förvärv, å den andra, samhällets krav på funktion uttryckt som växling. Å ena sidan legitimt kultur-förvärvande – bildning, emancipation. Å den andra, legal kulturreproduktion i enlighet med statens måldokument – maktutövning. Kvalitetsutveckling implicerar dubbelheten - legitimitet och legalitet. Legitima visioner om kultur-förvärv och

legal växling. Det är i denna relation som kvalitetsutveckling gestaltar sig.

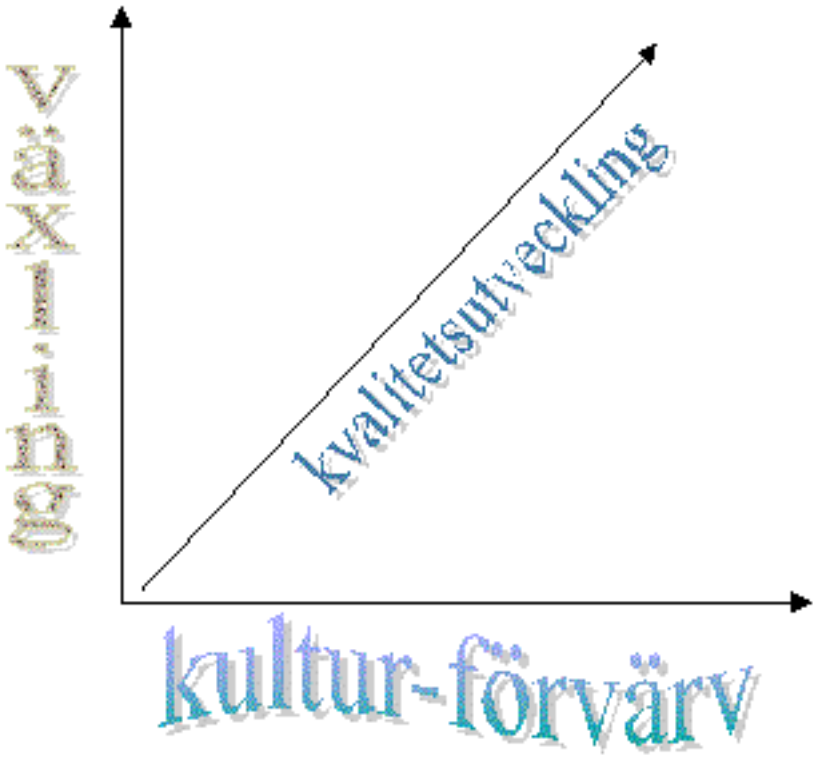

Fig. 1. Kvalitetsutveckling

2.4 Kontroll vs. skapande, ett dilemma

Mötet mellan reformpedagogiska visioner och den statskommunala skolan aktualiserade motsättningen mellan skapande och kontroll. Betoningen på och beroendet av betyg och de därtill hörande kvantifieringarna av kunskap är ett problem Ellen Key nämner redan för hundra år sedan (jfr. kap. 6.1).

Kvalitetsmätning är ett nytt inslag i kontrollerandet av skolan som saknar beprövad erfarenhet (Skolverket, 1998b). 90-talets skolrevision lyfte fram växlingen som viktig inom ramen för målstyrning. Därtill beslutades om ett nytt betygssystem. Härigenom avsågs de nya kontrollfunktionerna tillgodose nya demokratiskt-politiska krav. Den statskommunala skolans mål- och resultatstyrning grundades primärt på betygsinstrumentet. Detta kompletterades av andra utvärderingsinstrument bl.a. utvecklingssamtal, lärares skattningar och nationella prov. Försök pågår att finna strategier för mer helhetsinriktade kvalitetsbedömningar. Kontrollproblematiken, tidigt uppmärksammad inom reformpedagogiken aktualiserades av läroplansutredningens Skola för bildning (SOU 1992:94).

Diskussioner om betygen i skolan resulterade under decennier i omfattande utredningar och politiska beslut (t.ex. SOU 1977:9 och SOU 1992:86). Det senaste betygsystemet tilldelas flera olika uppgifter. Skolverkets chef, Mats Ekholm, yttrar sig om betygen i följande ordalag.

> - De ska fylla två uppgifter. De ska ge en nyansrik signal från skolan till hemmet och berätta om hur långt eleven har nått och hur bra utvecklingstakten är. I det fallet är faktiskt utvecklingssamtalen bättre än betygen.

- Den andra uppgiften är att fungera som urvalskriterium, ett ordknappt besked som ofta går stick i stäv med utvecklingssamtalen.
- Samhället behöver smidiga urvalssystem men kanske ska vi i framtiden ha andra urvalsgrunder (Sydsvenskan 1999-09-27).

Skolministern ger en liknande framställning. Betygen i grundskolan har två syften för det första att fungera *som urvalinstrument vid antagning till gymnasieskolan* och för det andra *som bekräftelse på vilken kunskap eleven nått och om kunskapsmålen i läroplanen uppnås* (Sydsvenskan 2001-11-10).

Betygens roll som urvalsinstrument bortfaller om alla elever kommer in på sökta gymnasieprogram i framtiden, eller om elever söker till gymnasiet på andra grunder. Det andra syftet anger betygens roll som mått på kunskap och måluppfyllelse. Om nuvarande betyg ger bekräftelse på individens kunskapsnivå och skolans måluppfyllelse, kan dessa betyg anses godtagbara. Frågan är dock om nuvarande betyg uppfyller kravet. Till problembilden hör även betygens förmodade inverkan på bildningsprocessen.

Enligt Kaj Spelling, professor vid Danmarks lærerhøjskole visades från elevernas sida både engagemang och brist på engagemang för insamlande av de poäng som betygen genererar. Han förespråkade en skola utan betyg bl.a. för att motverka mathofobi (motvilja till att lära). Enligt Spelling uppstår en motivationsklyfta mellan elever med goda respektive dåliga betyg. Höga betyg ger ökad motivation, låga minskad motivation.

> Derfor vil gode skolepraestationer betyde tro på egne evner og dermed stor selvtillid, mens dårlige skolepraestationer vil betyde mistillid til egne evner, dårlig motivation och manglende selvtillid (Spelling, 1982, s. 43).

Två modeller för målstyrd skola framträder, den ena kallar jag växlingsskolan (mål-kontroll-styrd) och den andra bildningsskolan (mål-process-styrd). Växlingsskolan är ett koncept som fordrar kontroll, vanligen genom individuell betygssättning och kollektiv självvärdering (skolan kontrollerar sig själv). Mot detta koncept står en Skola för bildning, en självreglerande skola där kunskap uppstår i ett växelspel mellan vad man vill uppnå och individuell och kollektiv förförståelse. Skillnaden mellan de två skolkoncepten återkommer i dikotomierna mimesisk eller transformativ undervisningstradition, en strategiskt eller kommunikativt handlande skola, en mål-kontroll-styrd eller mål-process-styrd bildning.

I den senaste läroplanen preciserades en kunskapssyn i riktning mot en mer nyanserad syn på kunskaper, fyra olika former av kunskaper kallade fakta-, färdighets-, förståelse- och förtrogenhetskunskaper (Lpo 94). Med denna nyansering utmanas gamla föreställningar om skolans kunskaper som reproducerbara i riktning mot det transformativa undervisningstraditionen, emancipatorisk handlande och den mål-process-styrda bildningen. I stället för att se kunskap som en substans kan man uppfatta den som en *relation* mellan människorna och världen (Carlgren & Marton, 2000, s. 195).

Bildningsbegreppet, som under tre decennier fört en undanskymd tillvaro aktualiserades i samband med den statskommunala skolans mål- resultatstyrning.

> Bildningsbegreppet öppnar för att förena diskussionen om elevernas lärande med deras moraliska och personlighetsmässiga utveckling. Att tillägna sig kunskaper är något mer än att ”ta in” och memorera. Det påverkar hur vi uppfattar och ser på världen och därmed också våra möjligheter att gå i dialog med de situationer vi befinner oss i och som en följd av det vår handlingskompetens (Carlgren, 1998 a).

Carlgren ställer frågan om skolans bildningsuppdrag... *går det att förena det med en målstyrd skola?* (Carlgren, 1998a, b). Hon höll frågan öppen huruvida bildning och målstyrning är kompatibla. Situationen verkar konfliktfylld varför försiktighet är befogad.

> Jag ser det som en öppen fråga om och hur målstyrningen kan fungera som ett redskap i bildningens tjänst (Carlgren, 1998 b).

Carlgren efterlyser en medvetenhet om skolans kunskapsuppdrag med anledning av konflikten bildning – målstyrning.

> Med samhällets förändring ställs dock nya krav, till exempel blir förmågan att hitta och formulera frågor i en allt mer osäker, föränderlig och informationsrik tillvaro allt viktigare. Därmed accentueras behovet av att formulera skolans kunskapsuppdrag som ett bildningsuppdrag (Carlgren, 1998 a).

Tillsammans med Marton fördjupar Carlgren diskussionen kring målstyrning och bildning. Man menar att lärarnas professionella uppdrag förändrats och därvid påverkat kunskapsuppdraget i riktning mot ett bildningsuppdrag.

> Man kan säga att uppdraget omformats från ett utbildnings- till ett bildningsuppdrag (Carlgren & Marton, 2000, s. 188).

Detta kan tolkas som att målstyrningen kvarstår men innebär att en övergripande, värdegrundsbaserad målformulering skall komma till uttryck i en mål-process-styrning, något som innefattar eleven som en skapande individ utrustad med olika förmågor och förhållningssätt (redskap och kompetenser). Carlgren & Marton uttrycker saken enligt följande:

> Vi anser att den väsentligaste förmåga som skolan kan bidra till att utveckla hos eleverna är förmågan att erfara verkligheten på kraftfulla sätt – att kunna urskilja bestämda, kritiska drag och fokusera dem samtidigt i medvetandet. Därigenom konstitueras den nya situationens innebörd och handlingsmöjligheter (Carlgren & Marton, 2000, s. 225).

Man menar att skolans mål, vad den ska utföra, dvs. bildningens innebörd och vad denna ska leda till består i utvecklandet av kvaliteter och förmågor.

> Det ”vad” som staten formulerar gäller alltså inte längre det konkreta innehållet i undervisningen. Statens målformuleringar är av en karaktär som ger en indirekt bestämning av innehållet genom att ange vilka kvaliteter i elevernas kunnande, som ska utvecklas (Carlgren & Marton, 2000, s. 191).

2.5 Demokrati och frihet

Uljens (1998) diskuterar begreppen bildning och fostran när det gäller reformpedagogisk verkningshistoria.

> Det pluralistiska samhället har emellertid kontinuerligt lett till en allt öppnare fostranssyn där individens självverksamhet kommit allt mera i förgrunden. Detta reflekteras under vårt eget århundrade dels genom den reformpedagogiska rörelsen, dels genom det decentraliserade läroplansarbetet under det 20:e århundradets sista decennier. I dag heter följaktligen den övergripande västerländska normen för fostran *demokrati*. Detta är samtidens uppfattning om det sedliga levernet (Uljens, 1998, s. 90).

Begreppet demokrati används både av kommunitarismens och liberalismens anhängare, som ger det både bredd, djup och under stundom en diffus framtoning. Demokrati betyder, som sagts, att all makt utgår från folket, folkmajoriteten bestämmer, men formerna för utövandet skiftar. Demokrati innefattar även människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta. Demokratibegreppet innehåller en maktrelation mellan kollektiv och individ. Alla skall gå i skola och allas individualitet ska beaktas. Demokratibegreppet bär de (delvis konfliktande) värden som skolan ska gestalta och förmedla, enligt värdegrunden.

> Skolan har en viktig uppgift i att utveckla vårt demokratiska samhälle. Vi har gemensamt gett skolan uppdraget att hävda, värna och utveckla de grundläggande värden som är basen för vår demokrati. Skolan ska försvara tanken på alla människors lika värde och rätt att bli respekterade och hörda – skolan kan därmed aldrig vara en värdeneutral plats.

> I skolan ska den gemensamma värdegrunden omformas i praktisk undervisning och allmänt förhållningssätt. Det handlar om värden som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta.
>
> Värdegrunden ska genomsyra skolans verksamhet och omsättas i praktisk handling. Det handlar om att skapa en skola där det syns och känns att de grundläggande värdena är verklighet, att utveckla ett sådant klimat där varje individ, barn såväl som vuxen, möter respekt och respekterar varandra (Värdegrunden på internet: 1999-02-25)

Värdegrunden betonar individens okränkbarhet och integritet. Ändå måsta alla barn och ungdomar gå nio år i en-skola-för-alla. Individens rättigheter begränsas härigenom av samhällets förhärskande uppfattning om demokrati.

Plasticiteten i begreppet demokrati kan tolkas som bidragande orsak till målkonflikter i läroplaner på grund av motsättningar grundade i olika politiska värdegrunder och etiska normer.

2.6 Lärarkunskap och förändringsarbete

Reformpedagogikens möte med den statskommunala skolan accentuerar konflikter i relationen skapande och kontroll. Med reformpedagogiken följde ett antropocentrisk perspektiv om skolans barn/elever men även när det gäller lärarindividualitetens betydelse i bildningsprocesserna. Lärarens betydelse för skolans verksamhet uppmärksammades också med 40-talets skolreformer.

> Huvudansvaret för skolans utveckling åvilar *läraren*. Han är den viktigaste faktorn i skolans liv. På hans kvalifikationer, lämplighet för sitt uppdrag och intresse för sitt yrke beror skolarbetets framgång (SOU 1948:27, s. 14).

Lärarens roll för skolans utveckling är inte entydig. Tolkningen av lärarrollen förändrades under de senaste fem decennierna från en gruppledare i klassen till lagmedlem i personalgruppen. I 90-talets skoldebatt talades om att uppvärdera lärarens roll. Frågan är hur? Huvudansvaret för skolans utveckling åligger kommunen som huvudman (alt. fristående skolans huvudman).

> Den som är huvudman för en del av det offentliga skolväsendet ansvarar för att utbildningen genomförs i enlighet med bestämmelserna i denna lag och de bestämmelser som kan finnas i annan lag eller förordning (Skollagen, § 12).

Skoldebatten i slutet av 90-talet innehöll frågor om lärares möjligheter till karriär och inflytande över sitt arbete. Inom forskning kring s.k. *Teacher Thinking* beskrivs lärarens värv som forskarens, som en reflekterande praktiker som utvecklar kunskap-i-handling (Alexandersson, 1994. Brusling & Strömqvist, 1996. Lendahls & Runesson, 1996. Schön, 1983). Elsa Köhler uttrycker

sig i termer som *forskning i den pedagogiska situationen* (jfr. kap. 6.2.1).

Forskningsanknytning ses som en möjlig väg för kompetensutveckling och delaktighet som kom till uttryck bl.a. genom lärarutbildningskommitténs förslag till utbildningsvetenskaplig forskning: Att lära och leda - en lärarutbildning för samverkan och utveckling.

> Lärarutbildningskommittén tillsattes av regeringen våren 1997 på uppdrag av riksdagen. Avsevärt förändrade villkor för arbetet som lärare liksom kritik av lärarutbildningen i flera utvärderingar var viktiga motiv för riksdagens beställning av en reformering av lärarutbildningen.
>
> Kommittén bedömer, utifrån kontakter med universitet och högskolor, att förändringsberedskapen är hög inom lärarutbildningen och att en förnyelse därför har goda förutsättningar att förverkligas.
>
> Förslaget innebär en förstärkning av lärarutbildningens yrkesinriktning och förutsätter en ökad samverkan mellan högskolan och skolväsendet. Den föreslagna strukturen innebär också en betydande flexibilitet för studenterna och för högskolan samt för kommuner och verksamma lärare eftersom inriktningar och specialiseringar också kan nyttjas för kompetensutvecklingsändamål.
>
> Lärarutbildningen, som berör alla de traditionella filosofiska fakulteterna har, när det gäller forskning och forskarutbildning, kommit i kläm mellan två traditioner, nämligen forskning och pedagogisk yrkesverksamhet, och har således saknat en egen forskningsbas. Det krävs en nationell forskningsstrategi för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet för att stärka den vetenskapliga basen för lärarut-

> bildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Kommittén föreslår att ett nytt vetenskapsområde (utbildningsvetenskap) inrättas, avseende forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet (SOU 1999:63).

90-talets skolrevision ledde till en ny lärarutbildning med start 2001. Den nya lärarutbildningen är ett beställningsarbete från central nivå. Situationen liknar i detta avseende den som gäller om reformarbetet vid de statskommunala skolorna. Den politiska ansatsen med centrala styr- och måldokument avser att implementera en samlad lärarexamen för förskollärare, fritidspedagoger, grundskollärare och gymnasielärare. Utbildningen rymmer stora formella valmöjligheter. Den s k verksamhetsförlagda delen av utbildningen sker i samverkan med förskolor, fritidshem och skolor, en situation som förutsätter kommunikation på olika nivåer, t.ex. mellan skolenheter, kommuner, högskolor och centrala myndigheter.

Högskolan Kristianstad arbetar under mottot en *forskande lärarutbildning* och visar därmed en ambition till förändringsarbete och utvecklande av nya arbetssätt i enlighet med senare tids forskning, inte sällan redovisad i kursernas läroböcker.

Kapitel 3: FORSKNINGSANSATS

Begreppet text används för olika meningsbärande artefakter. Gadamer betraktar all konst som text och all meningssökande aktivitet inför konsten som läsning av text skriver Melberg inledningsvis i översättningen av Gadamers bok *Sanning och metod i urval*, (1997, s. 10). Ödman ser även mänskliga handlingar som text.

> Mänskliga handlingar bör betraktas som analoga med texter (1979, s. 32).

Avsatta spår av handlingar och efterlämnade verk kan tolkas och leder till valet av den fenomenologiska filosofin som teoretisk perspektiv.

3.1 Fenomenologi

Reformpedagogik och fenomenologi framträder vid samma tid på den historiska arenan. En fenomenologiskt inriktad tankeström utgående från Goethe kan t.ex. spåras i Rudolf Steiners bildningshumanistiska epistemologi Steiner, 1963. 1986). Kärnan i Goethes fenomenologi kom till utryck i begreppet *åskådande omdömeskraft* (Nobel, 1999, s. 118) där empiri förbinds med subjektet för att leda till den filosofiska regionen (kunskapandet).

> Man kan inte kräva av fysikern att han skall vara filosof. Men man kan vänta sig av honom, att han har så mycket filosofisk bildning, att han grundligt kan skilja sig från världen för att åter i högre mening förbinda sig med den. Han bör utbilda en metod, som överensstämmer med iakttagelsen. Han bör akta sig för att förvandla iakttagelsen i begrepp, begreppen i ord och umgås och förfara med dessa ord, som vore de föremål. Han bör ha kännedom om filosofens bemödanden för att kunna föra fenomenen fram till den filosofiska regionen (Goethe, 1976, s. 295).

Fenomenologi, utvecklad av Edmund Husserl bl.a. i Logische Untersuchungen från 1900 (Husserl, 1989. 2000) kom att få betydelse inom filosofin samt social- och beteendevetenskaperna.

> Fenomenologi: det betecknar en vetenskap, ett sammanhang av vetenskapliga discipliner; fenomenologi betecknar emellertid samtidigt och framför allt en metod och en tankehållning: den specifikt **filosofiska tankehållningen**, den specifikt **filosofiska tankemetoden** (Husserl, 1989, s. 64).

Husserl avsåg att bidra till en vidare filosofisk och vetenskaplig utveckling utgående från en strikt deskriptivt grundad veten-

skap. Han karakteriserar sin teori som förutsättningslös, apodiktisk (absolut säker) vetenskap.

> Mot varje psykisk upplevelse svarar alltså på den fenomenologiska reduktionens väg ett rent fenomen, som uppvisar sitt immanenta väsen (individuellt förstått) som en absolut givenhet (Husserl, 1989, s. 85).

Ett centralt begrepp hos Husserl är epoché med syftning på tillbakahållande av omdömen, att sätta vardagskunskapen inom parentes [Einklammerung] vid studiet av fenomenen. Strävan är att gå till sakerna själva och bortse från tidigare uppfattningar. Husserl utvecklade begreppet intentionalitet för att karaktärisera empiriskt grundad egenaktivitet.

Husserl nådde dock inte fram till den absolut säkra vetenskapen, om vilket han själv blev medveten. 1913, i sin bok, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* införde han transcendensbegreppet, något som senare ledde till brytningen med lärjungen Heidegger (Lübcke, 1991).

Åskådning är en aktström, som utförs av jaget. Den riktar (intention) sig mot det Husserl kallar livsvärlden (die Lebenswelt) själva förutsättningen för varje erfarenhet. Jaget skapar sammanhang och är samtidigt själva sammanhanget. Jaget är identitetspolen i medvetandeströmmen. Det håller samman strömmen av erfarenheter. Intentionalitetsteorin förutsätter ett individuellt och aktivt medvetande. *Det konkreta jaget är medvetandeströmmens sammanhang i sin enhet med den värld som det erfar*. Husserl använder sig av begreppet *det transcendentala egot (*Lübcke, 1991, s. 69). Husserl inför det transcenderande jaget som utgångspunkt för kunskapande, för det intentionala handlandet. Den aktiva åskådningen skulle man kunna säga är förutsättningen för erfarandet av livsvärlden.

Den transcendental-fenomenologiska teorin ska inte uppfattas som uttryck för idealism och mystik enligt Husserl. Den omfattande filosofiska forskningen som utgår från Husserl saknar inte tolkningsproblem, som Husserls egen verkningshistoria visar.

Husserls erfarenhetsfilosofi, aktfilosofi och intersubjektivitetsproblemet tillhör den fenomenologiska kunskapsfilosofis centrala frågeställningar. Livsvärlden är ett undersökningsområde, ett filosofiskt objekt, som via hans elever fått inflytande över den moderna sociologin och socialpsykologin (Haglund i Husserl, 1989). Blad de välkända filosofer som tagit intryck av Husserl finns Gadamer, Habermas och Apel. Livsvärlden är fenomen i samspel - en oändlig process, betingad av främlingskap och förtrogenhet, av tidsavstånd och av fördomar (Gadamer, 1997, s. 18). Livsvärlden är vetenskapens yttersta erfarenhetsmaterial, kunskapernas förutsättning.

> Livsvärlden är oreflekterad och förvetenskaplig; den föregår och förutsätts av både filosofi och vetenskap. Med detta resonemang blir även den vetenskapliga kunskapen beroende av livsvärlden. Husserl för inte resonemanget vidare och här läggs grunden till den ännu pågående diskussionen om den fenomenologiska kunskapens subjektiva natur (Bäck-Wiklund i Månson, 1998, s. 76).

Med Husserls fenomenologiska filosofi, dess första och andra stadium, blottlades en grundläggande problematik, frågan om kunskapernas objektiva (gå till sakerna själva) resp. subjektiva natur (jaget som medvetenhetspol).

Problemet med kunskapernas objektiva resp. subjektiva natur, som Husserl försökte lösa med införandet av jag-begreppet och den transcendental-fenomenologiska teorin, vidareutvecklades

och fördjupades av Schutz[24] som visar på två aspekter av relationen till livsvärlden; en differentiering mellan det öppna fenomenologiskt grundade handlandet och det aktiva tolkande handlandet.

> Livsvärlden har genom denna utveckling kommit att bli ett av de begrepp som numera ingår i det samhällsvetenskapliga språket. Det finns t.ex. hos Habermas i hans teori om det kommunikativa handlandet, där han kontrasterar det mot vad han kallar systemet - -. Livsvärlden hos Schutz utgörs av de världsliga händelser och institutioner och socialt accepterade konventioner som konstitueras och rekonstrueras genom människors vardagliga och oreflekterade handlande. Schutz kallar detta för *kunskap av första ordningen*. Det är den kunskap som är bestämd av livsvärlden och som är ordnad i för oss kända idealtypiska mönster, vad Schutz kallar *typifieringar*. *Kunskap av den andra ordningen* utgörs däremot av den vetenskapliga expertförståelsen med vars hjälp samhällsvetaren tolkar och förstår livsvärldens vanliga mönster (Bäck-Wiklund i Månson, 1998, s. 78).

Fenomenologin utvecklades bl.a. av Heidegger (efter brytningen med Husserl), till en uppfattning om ett i-världen-varo.

> Genom att se ”i-världen-varon” som det fundamentala inför Heidegger historiciteten i själva grundvalen för objektiv vetenskap och bevarar därigenom det steg som Husserl tog utöver Dilthey. Vetenskaplig objektivitet anses inte längre vara måttet på legitim kunskap i allmänhet utan en vetenskaplig norm som är lämplig för vissa projekt i livsvärlden. Samtidigt avskriver Heidegger sökandet efter en slutgiltig kognitiv grund för livsvärlden och ersätter därmed Husserls

[24] I Bäck-Wiklund i Månson, 1998, s. 78. Harste & Mortensen i Andersen, 1999, s. 207.

transcendentala ego med i-världen-varon (Warnke, 1993, s. 55).

3.2 Hermeneutik

Valet av metod påverkades av forskningsintresset och de fenomen som utgjorde avhandlingens material. Hermeneutik kommer från grekiska *hermeneutike´*. Hermeneuein betyder att tolka. Dilthey (1894) uttryckte skillnaden i förhållningssätt mellan naturvetenskap och humanvetenskap med orden; Naturen förklarar vi, själslivet förstår vi. Dilthey bidrog genom utvecklandet av hermeneutiken till humanvetenskapernas metodologiska grundläggande som vidareutvecklades av bl.a. Gadamer (1997).

Hermeneutik är en vetenskaplig strategi för texttolkning utvecklad under lång tid. De tidigaste hermeneutiska strategierna utvecklades i samband med bibeltolkning och fördes vidare via allmän filologisk metodologi till den språkliga förståelsens vetenskap av bl.a. Schleiermacher (Ödman, 1979). Den hermeneutiska metoden beskrevs som konsten att tolka, som en tolkningskonst. Ordet härleddes från myt och litteratur om Hermes, Zeus' budbärare och vägvisare.

I traditionen efter Schleiermacher och Dilthey utvecklades hermeneutiska föreställningar om cirkel- eller spiralgång i textförståelseprocessen: 1) tolkning från textens detaljer till dess helhet och omvänt; 2) tolkning från vår egen referensram till texten och omvänt (Lübcke, 1991).

Med hänvisning till Ast och Schleiermacher redogjorde Ödman för grundläggande principer för hermeneutikens forskningsprocess.

> Ofta startar vi ganska planlöst, eftersom vi sällan har tillgång till någon total helhetsbild. I sådana situationer försöker vi bilda oss en uppfattning om små helheter som tillsammans konstituerar en större (Ödman, 1979, s. 78).

Ödman (1979) använde begreppet hermeneutisk spiral för att karaktärisera den hermeneutiska forskningsprocessen.

> Förståelsens utveckling går på detta sätt ofta i riktning mot ökad totalisering och ökad precisering. Förståelse- och tolkningsprocessen är i detta avseende faktiskt mer lik en spiral än en cirkel (a.a. s. 83).

Hermeneutik och fenomenologi rör sig inom en till empirismen och positivismen kritisk filosofisk sfär. Heidegger och Gadamer bidrog till hermeneutikens utveckling med att tillföra existentiella perspektiv. Gadamer, som är en av sentidens mest kända företrädare för hermeneutik, menade att vi inte kan lösgöra oss från våra historiskt betingade tolkningshorisonter, objektiv uppfattning av livsvärlden är inte möjlig. Han fördjupade diskussionen kring hermeneutik med att påtala historiens inverkan på nuet. Tolkningar ingår i tidigare tolkningar och ståndpunkter något Gadamer kallar verkningshistoria. Historiskt traderade texter är delar av subjektens verkningshistoria. Genom hermeneutiska erfarenheter bringas texter och subjektens tolkningshorisonter i relation till varandra.

Hermeneutiken är mer än en metod. Teoretiserandet om historisk medvetenhet utvecklades i filosofisk riktning mot en epistemologi med fokus på kunskapsöverförandet från en existens till annan från ett medvetande till ett annat.

> Gadamer vill inte presentera en metodlära med vars hjälp vi kan erhålla en ”riktigare” utläggning än tidigare. Däremot vill han uppmärksamma de - transcendentala - drag som förutsätts i varje utläggning, oberoende av om vi tycker om det eller ej (Lübcke, 1991, s.173).

Språket förmedlar mötet mellan existenser. *Den mänskliga verkligheten är för Gadamer sålunda ytterst en språklig verklighet*

(Ödman, 1979, s. 31). Ständigt pågår samspel mellan nu- och dåtid. Det tolkande subjektet spelar, genom sin föreförståelse, en aktiv roll i kunskapsprocessen i den hermeneutiska processen.

> Denna för-förståelse leder alltid vår läsning på ett sådant sätt att vi sorterar bort de läsesätt som gör texter självmotsägande, orimliga eller direkt falska. I stället försöker vi tolka texten på ett sådant sätt att vi på ett ständigt mera täckande sätt kan förverkliga vårt förstående strävande efter den fullkomliga texten som fullkomligt redogör för den sak den talar om (Lübcke, 1991, s. 168).

Ricoeur ansågs, enligt Ödman, ha löst det dilemma Dilthey inte lyckades ta sig ur, problemet med hermeneutik som inlevelse i upphovsmannens psykiska liv.

> Ricoeur menar att författarens intention och textens innebörd upphör att sammanfalla i en skriven diskurs. Texten överskrider intentionen, dess ”öde överskrider författarens begränsade horisont”. Vad texten säger blir enligt Ricoeur något mer än vad författaren avsåg att säga. Därför är det texten som skall tolkas, inte författarens avsikter med den (Ödman, 1979, s. 32).

Hermeneutik som tolkningskonst rör sig över olika nivåer, tid och rum. Utgångspunkten för den hermeneutiska spiralen finns hos subjektet och dess verkningshistoria. Denna kommer till uttryck som för-förståelse (förut-fattad-mening). Enligt Ödman (1999) utgår hela tolkningsförfarandet från för-förståelse. Denna för-förståelse leder till tolkningen, det nya. Tolkningen framträder som syntesen i processen; för-förståelse - förståelse – tolkning eller alternativt; för-förståelse – förklaring – tolkning enligt Ödman.

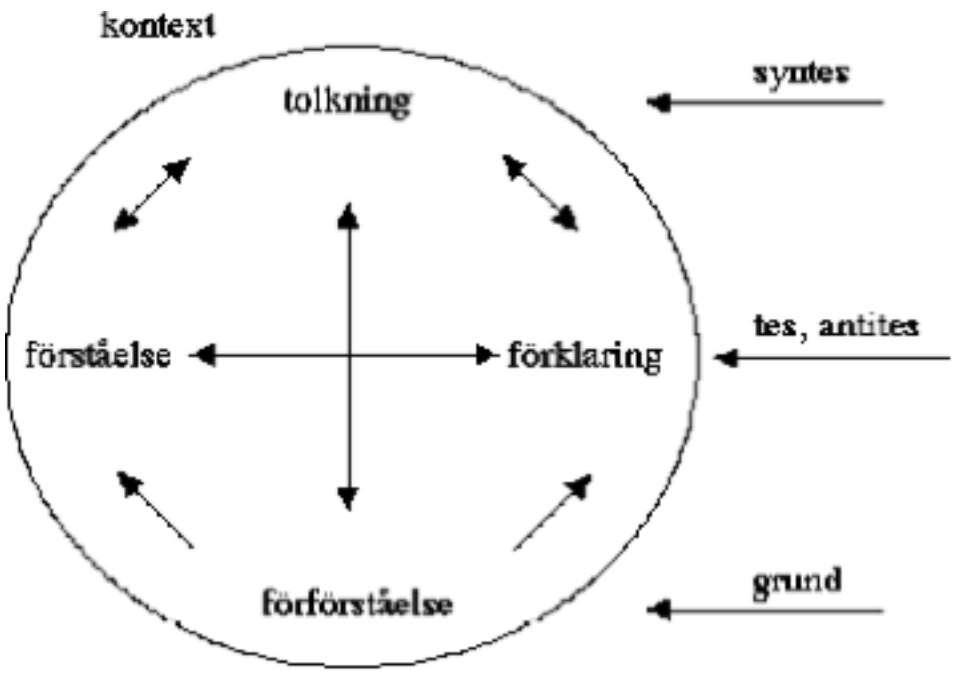

Fig. 2, Hermeneutik (Ödman, 1999)

Den senare hermeneutiken ansluter till kritisk teori som ser vetandet som förståelse skapad genom tolkning av livsvärlden.[25]

[25] Enligt Habermas kan vetenskapen indelas i tre huvuddiscipliner: *en naturvetenskaplig, en hermeneutisk och en kritisk* (Ödman, 1979, s. 42).

3.3 Metodproblem

Sven Andersson sammanfattade, med hänvisning till Schleiermacher, centrala problem inom hermeneutiken,

> - risken att en tolkning slår fel är alltid närvarande och orsakas av att de hinder som står mellan oss och den ursprungliga Tanken hos den skapande individen är mångfaldiga och svårövervinnliga.
> - ett av dessa hinder är de förutfattade meningar som besjälar oss alla till följd av vår tillhörighet till en bestämd epoks kultur och språk. Detta hinder kan delvis övervinnas genom lärdom.
> - ett annat hinder är svårigheten att tillägna sig ett inifrånperspektiv, att bli den ”andre”, att se Tanken sådan den sågs av den skapande individen själv. Här står intuitionen som ensam garant för vår förmåga att rasera väggarna mellan jag och du (Andersson, 1986, s. 151).

Ett kriterium för positivistisk vetenskaplighet är möjligheten att upprepa och kontrollera observationer och försök. Motsvarande kriterium för vetenskaplighet inom hermeneutiken finns inte, den ersätts av subjektens horisontsammansmältningar.

I sin bok *Warheit und Methode* (Sanning och metod) utvecklar och moderniserar Gadamer (1997) hermeneutikens vetenskapliga ansats. Han fördjupar diskussionen om hermeneutik med införandet av historiens inverkan på nuet. Tolkningar vi gör i dag påverkas av tidigare händelser, tolkningar och uppfattningar. Att upprepa en undersökning efter ett tidsintervall innebär skapande i en ny situation, en ny undersökning. (T.ex. författandet av denna avhandling sker över en längre tidsperiod. Varje bearbetning innebär ett förändrings- och förnyelsearbete som fortsätter). Hermeneutiken medger ingen situation att återvända till,

historien upprepas inte, är inte reversibel. Hermeneutikens metod-filosofi utmanar det positivistiskt inriktade upprepa-kontrollera-kravet som vetenskaplig norm.

Grundat i den ontologiska subjektivismen använder Gadamer begreppet verkningshistoria (Wirkungsgeschichte). Objektivitetskravet ges en ny och provocerande dimension; Forskaren är medveten om historiens påverkan, om den för-förståelse som varje subjekt erövrat genom sin individuella biografi. Denna påverkan uppfattas som handikapp i s.k. objektivt vetenskapligt arbete men närmast som en tillgång för hermeneutiken. Verkningshistoria i form av fördomar, förkunskaper, för-förståelse anser Gadamer som högst reell.

> Traditionens betydelse för det historiskt-hermeneutiska förhållningssättet etableras sålunda av den tillhörighet, som kommer av för gemenskapen fundamentala och bärande fördomar (Gadamer, 1997, s. 142).

För-domar, för-kunskaper, för-förståelse före-finns, de går inte att eliminera. Bedömningen, värderandet av fördomarna skiftar dock. Tidigare genomförda kunskapsprocesser är för-förståelse (för-domar, för-kunskaper) som varje subjekt besitter genom sin individuella biografi som medverkar till bildandet av ständigt nya subjektiva tolkningshorisonter.

> Det är inte något negativt att vara i besittning av fördomar, även om det naturligtvis finns dåliga fördomar, utan det är tvärtom nödvändigt att vi har fördomar för att vi alls ska få upp ögonen för verkligheten. Fördomen ger tanken riktning, den ger verkligheten en struktur (Andersson, 1986, s. 156).

Tolkningshorisonter består av individuella perspektiv på omvärlden. Med utgångspunkt i dessa skiftande perspektiv utvecklas ny förståelse. Två individer, subjekt som möts, konfronterar sina re-

spektive förståelsehorisonter (tolkningshorisonter). I mötet utvecklas sam-förstånd (eller miss-förstånd). Horisonterna sammansmälter eller inte.

> I en dialog mellan två människor kan man därför tala om den ömsesidiga förståelsen som ett fenomen som består av *sammansmältningen mellan två förståelsehorisonter*. Två människor förstår varandra när det finns något som är gemensamt i deras förståelsehorisonter (a.a. s. 158).

Gadamer beskriver den vidgade förståelsen genom den hermeneutiska processens cirklar som ett spel mellan helheter och delar, som sammanfogas till en ny tolkad helhet.

> Sålunda rör sig förståelsen ständigt från helhet till del och tillbaka till helhet. Uppgiften är att vidga den enhetligt förstådda meningen i koncentriska cirklar. Att alla enskildheter fogar sig till en helhet är det kriterium man har för förståelsens riktighet. Uteblir sammanfogningen havererar förståelsen (Gadamer, 1997, s. 137).

Rekonstruktioner och tolkningar av fenomen står under inflytanden av forskarsubjektets verkningshistoria och bildningsnivå. Forskarsubjektet - i detta fall jag - äger unika kunskaper, enligt Schutz; kunskap av första ordningen. Samförstånd mellan tolkande forskare anger tillförlitligheten av det tolkade och är grunden för den expertförståelse med vilken forskaren tolkar livsvärldens vanliga mönster, dvs. utifrån kunskap av den andra ordningen.

3.4 Samhällsfilosofisk ansats

Avhandlingen utgår från en samhällsfilosofisk ansats i syfte dels att rekonstruera och problematisera mötet mellan de tre reformpedagogiska visionerna och den statskommunala skolan under 1900-talet, dels att diskutera betydelsen av socialfilosofiska utgångspunkter för den rekonstruerade historiska utvecklingen och för utveckling av skolor. För rekonstruktion och tolkning av fenomenen valdes tre perspektiv kallade vidvinkel, porträtt och närbild (jfr. kap. 4.2). Inom porträttperspektivet valdes tre reformpedagogiska visioner och till detta fogades tre närbilder. Härigenom skapades ett antal olika perspektiv i en hermeneutisk ansats för att till detta anlägga ett kritiskt betraktelsesätt, för att blottlägga kulturella konflikter och ifrågasätta gällande förutsättningar för bildning.

> Den kritiska samhällsvetenskapen intresserar sig alltså för hur kulturella traditioner och mäktiga aktörers handlande bidrar till att förstena den sociala verkligheten till förmån för särintressen och till nackdel för andra. Den bryter alltså upp den låsta verkligheten och gör den tillgänglig för nya politiska överväganden och beslut.
>
> Kritisk samhällsforskning är alltså inriktad på att mer ifrågasätta än bekräfta det etablerade, mer rubba än fortplanta kulturella traditioner och konventioner, mer blottlägga och demonstrera spänningar i användningen av språket än att bevara språkets dominans, mer uppmuntra till fruktbara meningskiljaktligheter än att utgå från ett ytligt samförstånd (Alvesson & Deetz, 2000, s. 13).

I arbetet med avhandlingen kompletterar hermeneutiska och kritiska ansatser varandra.

> De kritiska teoretikerna - - hoppas att på olika sätt återvinna en rationell process genom förståelse av den sociala/historiska/politiska konstruktionismen, en bredare förnuftsuppfattning, införande av fler grupper i det sociala beslutandet och övervinnande av en systematiskt förvrängd kommunikation (Alvesson & Deetz, 2000, s. 19).

Avhandlingen utgår från både texter och empiriska fenomen som enligt hermeneutiken kritiskt kan tolkas och förstås.

> Innebörden av tidigare förvärvad kunskap förändras mot bakgrund av det nya sammanhanget. Kritiken medför alltså kunskapsbildning genom ökad medvetenhet. Kritiken utgör med andra ord den kunskapsform, varigenom emancipationen främjas (Ödman, 1979, s. 37).

Avhandlingen utgår inte explicit från någon hypotes eller strategiskt vald teori, utan bygger på en induktiv ansats. Valet utgår från Habermas (1984) teori om kommunikativt handlande med dess utveckling mot en upplysningsfilosofisk språkfilosofi som inte begränsas av individualistiskt subjektivistiska premisser, en tvåfaldiga samhällsfilosofi bakom den analytiska uppdelningen mellan livsvärld och system samt ansatsen till en kritisk teori kring moderniteten.

Den samhällsfilosofiska ansatsen fördjupas genom att avhandlingstexten relateras till Habermas, Gadamers hermeneutik och Steiners bildningshumanistiska social- och samhällsfilosofi. Bildningshumanismens socialfilosofi är en aspekt av avhandlingens komplexa samhällsfilosofiska perspektiv.

Den kritiska ansatsen har under senare tid vunnit gehör i forskarvärlden. Betydelsen av denna står i detta fall för intresset att (med metaforer till teatern) söka olika åskådarplatser för att se både föreställningen på scenen och verksamheten bakom ku-

lisserna, med målet att genomskåda illusionerna. Härur uppkommer en vetenskaplig ansats.

> Det är alltså det som betraktas som naturligt, självklart, oproblematiskt och ofrånkomligt – resultatet av och förutsättningarna för den diskursiva dominansen - som kan ses på annorlunda sätt som väcker forskarens intresse (Alvesson & Deetz, 2000, s. 163).

Habermas räknas till de stora nutida samhällsfilosoferna dels genom sin kritiska filosofi och speciellt genom sin kommunikativa handlingsteori som har stora förutsättningar att bli en av 1900-talets viktigaste samhällsteorier.

> Under 1980-talet kom den tyske socialfilosofen Jürgen Habermas alltmer att framstå som en av samtidens viktigaste och mest intressanta samhällstänkare. Detta berodde främst på hans monumentala verk *Theorie des kommunikativen Handelns* - - (Månson, 1998, s. 305).

von Wright (1986) karaktäriserar Habermas som en av vår tids mest uppmärksammade och omdiskuterade tänkare med sin idé om en kommunikativ rationalitet förankrad i språket och i vår förmåga till fritt tankeutbyte.

Habermas samhällsfilosofiska ansats var en tänkbar teori möjligt att pragmatiskt nyttja förhållande till mitt forskningsproblem. Habermas delar Gadamers tänkande om samhällsvetenskapernas logik. Även i språkfilosofiska spörsmål finns samstämmighet dem emellan. Habermas kommunikativa handlingsteori kompletterar den hermeneutiska metodansatsen. Habermas kritiserar dock Gadamer när det gäller dennes bristande samhällsteori.

> Men det som krävs för en adekvat förståelse av samhället är enligt Habermas en analys av hur det ekonomiska systemet

> faktiskt fungerar oberoende av samhällets fördomar och självförståelse. Och en sådan analys av de ekonomiska betingelserna kräver en teori om samhället som går utöver en hermeneutisk förklaring av fördomar (Warnke, 1993, s. 148).

Habermas (1984) samhällsfilosofi influerades dels av systemteori, dels av Husserls fenomenologi. Han nämner själv inflytanden från Weber, Mead, Durkheim och Parsons.

Frågan han ställer gäller om samhällelig ordning, social integration är möjlig och hur samhälle och individ förhåller sig till varandra. Frågan ansluter till denna avhandlings diskussion kring samhällsnyttan vs. personlighetsutveckling (jfr. kap. 2.2).

3.4.1 Kommunikativt handlande

Enligt Habermas måste en handlingsteori i första hand klargöra villkoren för handlingskoordination och samarbete. Initialt skiljer han på icke-sociala och sociala handlingstyper. Icke-sociala, framgångsorienterade handlingar kallas instrumentellt handlande. För sociala handlingar skiljer Habermas mellan strategiskt och kommunikativt handlande. Skillnaden dem emellan är det kommunikativa handlandets förståelseorientering (Habermas, 1984, s. 285. 1996, s. 100). (Tabell 1).

Tabell 1. Handlingstyper (Habermas 1984. 1996)

	framgångorienterat	förståelseorienterat
icke-socialt	instrumentellt handlande	
socialt	strategiskt handlande	kommunikativt handlande

Strategiskt handlande kan beskrivas som ett rollspel där den ena aktören dominerar den andra i den sociala relationen. Motiv, intressen och mål bestäms före interaktion. I ytterlighetsfall leder relationen till våld och tvång. Kommunikativt handlande kännetecknas av aktörernas jämbördighet. Med språkets hjälp utvecklas *intersubjektivitet* (Habermas, 1996, s. 214). Detta (språkliga) handlande är förståelseorienterat (jfr. Gadamer). Kommunikationens koordinationskraft utövas genom språket. Motiv, intressen och mål för kommunikationen bestäms genom interaktion i och med att samförstånd uppnås.

* Strategiskt handlande: Mål bestäms före interaktion.

* Emancipatoriskt, kommunikativt handlande: Måldiskussion genom interaktion.

Språk är ett medium för kommunikation mellan människor. Habermas nämner även två andra medier; arbete och herradöme. Människor kommunicerar med språk i livsvärlden. För Habermas är språket ett överordnat medium. Han betonar språket i samhällsprocesserna i motsats till Marx som tilldelar arbete motsvarande betydelse. Språkförmågan uppfattas som ett socialt väsen. Språkets inneboende mål är en strävan till samförstånd (Verständigung) enligt Habermas. Språkets telos är samförstånd. Språket får övertygande kraft genom insikten, med Habermas ord: *det bättre argumentets tvångsfria tvång*.[26] Ömsesidighet, samförstånd (via språklig kommunikation) är resultatet av talhandlingar. Kommunikativa handlingar (t.ex. samtal) förutsätter aktörernas interagerande.

Habermas menar att själva språket består av olika talhandlingar. Grunden för hans teori består i uppdelningen i tre former av språklig kommunikation på individnivå. För det första konstativ

[26] I Carleheden, 1996, s. 40.

(objektiv) för det andra expressiv (subjektiv) och för det tredje regulativ (social) språklig kommunikation (Habermas, 1996, s. 207). (Eng. constative speech acts, -- expressive speech acts, -- regulative speech acts (Habermas, 1984, s. 309).

Habermas förutsätter två kommunikativa nivåer när människor utövar språklig kommunikation, den intersubjektiva och den innehållsliga nivån.

> Vi har sett att språklig kommunikation bara kan äga rum när deltagarna, som kommunicerar med varandra om något, samtidigt befinner sig på två kommunikativa nivåer: den intersubjektiva nivån, där de etablerar interpersonella relationer, och erfarenheternas och sakförhållandenas nivå, som bildar kommunikationsinnehållet (Habermas, 1996, s. 202).

3.4.2 Livsvärld och system

Habermas samhällsfilosofi inrymmer två klassiska problem; frågorna om socialintegration och systemintegration (Andersen, 1999, s. 390-392). Han grundar sitt koncept till samhällsteori på tre operationer: a) avgränsning i förhållande till ett fenomenologiskt livsvärldsbegrepp b) kommunikationsteoretisk reformering av detta; c) införande av livsvärlden som ett samhällsteoretiskt grundbegrepp (Nörager, 1989). Till varje människa hör förmågan till språk- och kulturskapande. Habermas begrepp, livsvärld, betyder enligt Nörager helt enkelt språk och kultur. Livsvärlden består, enligt Habermas, av subjektiva identitetsbildande processer av moraliskt-praktisk karaktär.

Subjektens mångfaldiga förhållningssätt tillhör, i min tolkning, livsvärlden och kommer till uttryck bl.a. som individuella mänskliga kommunikationsegenskaper. I detta avseende är skolan en arena för subjektens skapande, dessas kommunikativa och

emancipatoriska handlingar. Livsvärldsbegreppet inrymmer mångfalder. T.ex. emanerar å ena sidan förförståelse, bakgrundsvetande, förtrogenhetskunskaper ur det förflutna, det imperfekta. Å andra sidan står fantasi för framåtblickandet, som tenderar till ifrågasättande och kritik, emancipation, uppbrott, etc. Båda tidsriktningarna, imperfekt (historia) och futurum, tillhör livsvärlden, (nutid, presens, inte att förglömma).

Habermas identifierar kulturaspekterna som de delar av livsvärlden som ger helheten betydelser, mening. Meningskapande innebär förståelse. Både Habermas och Gadamer använder begreppet tolkningshorisont. Livsvärlden är namnet på en betydningshorisont, menar Nörager med hänvisning till Habermas.

Samhällen består även av interrelaterade formella handlingssfärer. Habermas kallar dem system. System regleras genom pengar på en marknad och genom olika former av makt. System framspringer genom livsvärldens aktörer och påverkar samhället som systemintegration. Dess yttringar styrs av auktoriteter genom ekonomiska och administrativa verksamheter, marknader och stater. System göds av pengar och makt. Pengar och makt befinner sig i dialektiska förhållanden till varandra, enligt Habermas. System är självreglerande och utvecklas genom ändamålsrationalitet och instrumentella handlingar som stelnar i sin egen form, utan förmåga till livsvärldens nyskapande. System byggs på och formas med utgångspunkt i teknologi, strategier och kausalt-instrumentella handlingar. System saknar livsvärldens disposition för etik, moral och normer. Dessa strukturer tillhör helheten system-livsvärld och hotar att bli dominerande.

> Integrationen sker via externa, kausala relationer, i stället för via överenskommelser. Den utgår inte, som fallet är inom livsvärlden, från handlingsintentioner (orienteringar) som sedan integreras kommunikativt, utan från handlingskonse-

kvenser (-följder, effekter) som funktionalistiskt integreras via s.k. styrmedier (Carleheden, 1996, s. 96).

3.4.3 Skola och demokrati

Möjligheten till kommunikativt handlande är grundläggande för samhällutvecklingen enligt Habermas. Livsvärldens dynamik är en källa till både konflikter, negativt skapande och utvecklingsprocesser innefattande möjligheter till positivt skapande. Samtalandet är en möjlighet till utveckling.

Livsvärldens kaos-kosmos-dynamik, enligt min tolkning, kan stadgas av instrumentellt handlande. Här finns dock risk för blindhet, oförmåga till överblick. Livsvärlden inte bara kompletteras av, den skapar, och nyttiggör sig nya system som stadgar genom lagar och monetära spelregler. Relationen system och livsvärld styrs av systemens egenskaper och livsvärldsaktörernas möjligheter till handlingskoordinering. I relationen mellan livsvärld och system uppträder obalans, anomalier hotar socialintegrationen. Systemets maskinliknande, mekaniska funktioner är ett hot mot livsvärldens dynamik. Med obalansen uppträder patologier enligt Habermas. Livsvärlden tenderar att koloniseras genom systemintegration, något som kan påverka bildningsprocesserna.

> Enligt Habermas måste skola och utbildning reformeras och baseras på livsvärldens kommunikativa rationalitet, inte systemvärldens strategiskt instrumentella rationalitet (Stensmo, 1994, s. 228).

Livsvärlden förser system med arbetskraft och efterfrågan. De administrativa samhällsstrukturerna är därmed beroende av livsvärldens lojalitet. Statens legalitet är mot denna bakgrund omöjlig utan samhället. I livsvärlden utvecklas social integration som horisontsammansmältning enligt samförståndsprincipen. Språk-

liga handlingar leder till samförstånd, samsyn, gemensamma tolkningshorisonter.

> Förståelseprocessens [*Verständigung*] mål är att åstadkomma ett *samförstånd* [*Einverständnis*], som utmynnar i den intersubjektiva gemenskapen av ömsesidig förståelse [*Verstehen*], gemensamt vetande, ömsesidigt förtroende och inbördes överensstämmelse (Habermas, 1996, s. 145).

Systemets motsvarighet till språk kallar Habermas, koder eller styrmedier. Livsvärldens samförståndsprocesser möjliggör (politiska) partibildningar, förutsättningar för demokratin. Kommunikativt handlande, samförstånd inom livsvälden, kan ge inflytande över system och motverkar dessas koloniserande verkan. Livsvärldens aktörer kan därmed i vissa situationer bjuda systemintegrationen motstånd.

3.5 Tregreningskonceptet

Bildningshumanismens socialfilosofiska grund, tregreningskonceptet (samhällsperspektiv) är tillsammans med epistemologin (individperspektiv) bildningshumanismen-waldorfpedagogikens utgångspunkter (visioner). Ur dessa källor emanerar det bildningshumanistiska handlandet.[27] Bakgrunden till tregreningskonceptet kan spåras tillbaka i tiden bl.a. till Montesquieu och empiristerna. Locke aktualiserade maktfördelningsproblemet. Han diskuterade relationen stat - individ, t.ex. genom uppdelningen i den lagstiftande makten (nationalförsamlingen), den dömande makten (domstolarna) och den verkställande makten (regeringen) (Gaarder, 1995). Total makt äger diktatorn, hövdingen, kungen, kejsaren, tsaren, påven etc. Uppbruten makt, utövas av flera individer i form av oligarki (fåtalsvälde). Demokrati (folkets eller folkgruppens makt) kommer till uttryck dels som representativ demokrati (vald oligarki), dels som direkt demokrati där en majoritet beslutar för alla, dvs. över en minoritet.

Idén om samhällets sociala tregrening som exempel på differentierad makt, hade en central betydelse under franska revolutionen 1793 (fr. liberté, égalité, fraternité). Begreppen frihet, jämlikhet och broderskap, överförda till de tre samhällsarenorna, kulturen, det offentliga rättslivet och näringslivet, det ekonomiska livet är en helhet som ligger till grund för bildningshumanismens socialfilosofi (Lejon, 1997, s. 92-97. Nobel, 1999. Steiner, 1919. 1920. 1946). För Rudolf Steiner var skolan ett centrum för kultur och bildning i ett socialt kontext.

Den sociala organism som fungerar enligt tregreningskonceptet antas garantera skolans bildningsfrihet, domstolsväsendets opar-

[27] Klassicismens inflytande på kulturvetenskaperna (Geisteswißenschaft) återfinns i reformpedagogiska sammanhang som inflytanden från Aristoteles rationaliteter, logos, etos och patos (sanning, godhet och skönhet).

tiskhet och konsument - producent solidaritet. En enhetsstat innebär problem då denna inte självklart uppfattar samhällets väsenskilda delar. Här skisseras relationen mellan två grenar av tregreningskonceptet. Om makten utövas enligt samma logik för allt uppstår målkonflikter t.ex. i fråga om en Skola för bildning. Bildning kan inte fördelas rättvist. Tankarna är fria, dem skall ingen annan förfoga över. I fråga om människans självbildande förmåga delar Steiner uppfattning med Humboldt. *Både Humboldt och Steiner tyckte att näringsliv och statligt rättsliv skulle stödja och skydda men ej styra kulturlivet, så att den enskilda människans behov och möjlighet till bildning garanterades* (Lejon, 1997, s. 96). Skattemedel kan fördelas enligt rättviseprincipen. En Skola för bildning kan med rättvisa bidrag erbjuda en miljö för individuellt tänkande, kännande och kulturellt viljande. Rättvisebegreppet inskränker individuell frihet om det tillämpas på bildningsprocessen.

> De som i slutet av det 18 århundradet framställde kravet på förverkligandet av de tre idéerna: frihet, jämlikhet och broderskap, och även de, vilka senare förnyat det, kunde dunkelt förnimma i vilken riktning utvecklingskrafterna hos den moderna mänskligheten strävade. Men de övervunno icke tron på enhetsstaten (Steiner, 1920, s. 53).

Rudolf Steiner förutsätter en socialfilosofi byggd på tregreningskonceptet i samband med grundandet av den första waldorfskolan 1919. Till det socialfilosofiska tregreningskonceptet fogade Rudolf Steiner moralfilosofiska aspekter om meningen med skolan; att erbjuda unga människor det *sanna*, det *goda* och det *sköna*.

Den tidigare (i kap. 2.4) karakteriserade transformativa undervisningstraditionen, det emancipatoriska handlandet och den mål-process-styrda bildningens potential inskränks enligt Rudolf Steiner enligt tregreningskonceptet utan frihetsprincipen. Den

nödvändiga förutsättningen för bildningsarbetet uteblir. Tregreningskonceptet är av betydelse för förståelse av bildningshumanismen som modell till medborgarinflytande och som ett bidrag till maktfördelningsdiskussionen.

Tregreningskonceptet introducerades i samhällsdiskussionen av Steiner/Molt och prövades i praktiken kring åren 1917-1919. Detta skedde i en för Tyskland politiskt omvälvande tid, innan diktaturen bemäktigade sig de svaga samhällsstrukturerna. Den antroposofiska tregreningen var ett sätt att komma tillrätta med de symbiosartade ekonomiskt-politiska maktstrukturerna (Lejon, 1997).

Kapitel 4: GENOMFÖRANDE

Inledning

Genomförandet av undersökningen präglades av den omvärld i vilken jag befann mig. Den inomvetenskapliga diskussionen gav mig stöd i uppfattningen att upplevda, varseblivna fenomen, (jag reflekterat och tänkt och därigenom skapat föreställningar om), har ett värde för forskningen. Inför presentationen av genomförandet är det viktigt att erinra om den generalitetsnivå man arbetar på. Undersökningarna genomfördes utgående från texter och dokument och genom insamlande av erfarenheter genom observationer bland vilka jag gjort urval. Därmed skapades en tolkningshorisont som fogades till min verkningshistoria.

4.1 Forskningsstrategi med avgränsning

Undersökningarna som jag redovisar i avhandlingen utgår från en explorativ ansats, de saknar egentlig tydlig startpunkt och tydligt slut. Som i det normala livet tillstöter nya uppväckande situationer, (provokationer) under händelsernas (handlingarnas) gång. Som forskare gör jag ständiga urval, avgränsningar, fördjupningar, kort sagt jag prioriterar. Rekonstruktionen och tolkningarna av skolans möte med reformpedagogik under Barnets århundrade påverkades av min biografi, min tolkningshorisont, verkningshistoria (jfr. kap. 1.3 och kap. 3). Detta kan förstås i enlighet med Gadamers subjektivistiska ontologi och en holistisk-induktiv strategi (Berglund, 1983).

Forskningsmetoden formades enligt en hermeneutisk-kritisk, holistiskt-induktiv, tolkande-reflekterande ansats. Min för-förståelse, samman med den hermeneutiskt-kritiska processen bidrog till bildskapandet (imaginerandet) genom skapandet av olika bildsekvenser och fokus (vidvinkelbild, porträtt, närbilder). Likt pusselbitar lades dessa på plats. Tolkningsförfarandet och värderandet gav nya annorlunda avgränsade bilder (delbilder) och ny förståelse.

I växelspelet, spiralrörelsen, framträdde tolkningshorisonter präglade av bl.a. kommunitaristiska och liberala värdemönster, uppfattningar om målstyrning, bildning, bedömningar av samhällsnytta, personlighetsutveckling, systemintegration, socialintegration etc. Bildskapandet, föreställningarna, rekonstruerandet, resulterade i en komplicerad kontext. Spiralrörelserna i tolkningsprocessen återfördes aldrig till ursprungssituationen. För varje varv skedde en utveckling mot vidgad förståelse - *tolkning, förståelse, vetande* (Ödman, 1979). Förförståelsen och dialektiken är väsentliga delar av metoden.

> Två sidor hos begreppet [den hermeneutiska cirkeln, min anm.] har särskilt starkt betonats: kunskapsbildningen som dialektisk rörelse mellan del och helhet och förförståelsens oundgänglighet i förståelsen (Ödman, 1979, s. 80).

4.1.1 Avgränsning och perspektivval

Mina undersökningar om reformpedagogikens möte med den statskommunala skolan i Barnets århundrade kunde med nödvändighet inte omfatta alla aspekter. Avgränsningarna gjordes, dels av utrymmesskäl, dels präglat av mina preferenser, grundade bl.a. i frågor om epistemologi (kunskapssyn) och bildning inspirerade av bildningshumanismens kunskaps- och samhällsfilosofi.

Valet av metod ställde krav på ett aktivt kritiskt tolkande. Som stöd för detta sökte jag efter en struktur som både var möjlighetsskapande och begränsande. Denna kom att bestå i skapandet av tre tolkningshorisonter.

4.2 Tre tolkningshorisonter, tre utsiktspunkter

I det följande presenteras den valda designen för avhandlingen med hänvisning till den teoretiska grunden. Valet av tre tolkningshorisonter, tre utsiktspunkter, utgjorde en del i tillämpningen av den hermeneutiska spiralen. I avhandlingen betraktas skolutvecklingen ur tre perspektiv, vidvinkel-, porträtt- och närbildsperspektiv.

Undersökningen bestod i att rekonstruera och tolka reformpedagogikens visioner i möte med den statskommunala skolan.

Rörelsen mellan olika perspektiv, tänktes genom trianguleringseffekter[28] ge bredd och djup. Triangulering[29] är ett kompletterande sätt att underbygga avhandlingens giltighet och pålitlighet. De tre perspektiven riktar sig mot skolans möte med den reformpedagogiska ansatsen under skolutvecklingen. Detta gjorde att reformpedagogiken fokuserades på olika sätt beroende av perspektiv. Bilderna överlappade delvis varandra.

Första utsiktspunkten, den vida bildvinkeln, syftade till att pejla ett övergripande fenomen, mötet mellan reformpedagogik och svensk skolutveckling från 1900-talets början. Skolan var då ett ekonomiskt-politiskt underprioriterat område som förändrades och utvecklades till ett betydande samhällsåtagande. Presentationen i vidvinkelperspektivet utgår från litteratur, texter, bl.a. Skolverkets utvärderingar vid 1900-talets slut.

---

[28]Berglund, 1983. Cohen & Manion, 1980.

[29]Begreppet triangulering hämtas från triangelmätning som används vid bestämning av punkters lägen på jordytan eller i rymden. Om två vinklar och en sida i en triangel är givna, så kan övriga sidor och vinklar beräknas. Ett exempel på triangulering är Champollions bedrift att 1822 tyda den fornegyptiska bildskriften (pictogram) med hjälp av Rosettastenens tre textversioner (grekiska, egyptiska hieroglyfer och demotisk skrift).

Andra utsiktspunkten, porträttperspektivet, består av tre porträtt. Det första är Ellen Keys Framtidens skola, det andra fokuserar på Elsa Köhler och aktivitetspedagogiken och det tredje presenterar bildningshumanismens epistemologi (bakgrunden till waldorfpedagogik) enligt Rudolf Steiner.

Porträtten uppmärksammar var för sig karakteristika (visioner, principer och epistemologi) som dels är reformpedagogiska implikationer, dels särskiljer de olika pedagogiska modellerna, markerar deras identitet och samhälleliga villkor under framväxten av enhetsskola-grundskola i Sverige. Med porträtten presenteras bilder av pedagogiska koncept utan att gå in på didaktiska enskildheter.

Ellen Keys drömskola presenteras med utdrag ur och sammanfattning av kapitlet om Framtidens skola. Aktivitetspedagogiken i huvudsak utifrån Elsa Köhlers empiriskt grundade pedagogiska principer redovisade i boken Aktivitetspedagogik från 1936. Bildningshumanismen presenterades både utifrån texter och som medlevda upplevelser.[30]

Undersökningen bestod i att rekonstruera och tolka de tre pedagogiska koncepten i förhållande till den statskommunala skolan.

Tredje utsiktspunkten, närbildsperspektivet, utgår från år 1983 med försöken att införa waldorfpedgogiskt inriktade arbetssätt (bildningshumanism) i den statskommunala skolan. Jag värvades till tre olika lokala initiativ från lokala aktörer på orter från norr till söder, tre kommuner, Umeå, Linköping och Lund. Det skall

[30] Bildningshumanismen tycks ha påverkat/legitimerat vissa inslag i reformarbetet inom den statskommunala skolan t.ex. i betygsfrågan, betydelsen av estetiskt praktiska ämnen kanske även när det gäller idéer om lärararbetslaget och den forskande läraren (som inte betyder att man tillgodogjort sig beprövade erfarenheter).

understrykas att jag inte initierade något av projekten. Undersökningen möjliggjordes genom att jag ombads medverka som konsult och medverkande i försök att introducera waldorfpedagogik på den statskommunala skolans arena. Projekten sammanföll med (eller utgjorde försök inom en del av) 90-talsrevisionen av den statskommunala skolan.

Erfarenheterna från fälten fick ur mitt perspektiv formen av undersökningar utan på förhand uppställda explicita mål. Gemensamt för erfarenheterna från alla tre fälten är min inblandning som aktör och deltagande observatör.

Ur ett kritiskt perspektiv beskriver Alvesson & Deetz (2000, s. 155) forskningsverksamheten som *öppet participatorisk.* May (2001) kallar forskningsmetoden *deltagande observatör*. Denna är ett uttryck för den subjektivistiska ontologin.

> Insikten kan kallas det mänskliga tänkandets första utpost. Den struktureras utifrån det kraftfulla exemplet mer än efter mängden data (Alvesson & Deetz, 2000, s. 157).

Metodansatsen ansluter till den historiska pragmatismen den s.k. Chicagoskolan vars ledande namn var Robert Park verksam under 20-30-talen. Den utgår från forskarsubjekt engagerade i vardagslivet, i syfte att bättre förstå de fenomen som ska undersökas, speciellt inom den sociala verkligheten.

> De strävar efter att göra sin forskning teoretiskt meningsfull, men de utgår ifrån att de inte vet tillräckligt mycket om organisationen *a priori* för att kunna identifiera relevanta problem och hypoteser, utan att de måste upptäcka dessa under forskningens gång (Becker, 1979, i May, 2001).

Kännetecknande för etnologiskt arbete är att detta utgår från personligt engagemang, forskarens deltagande, som involverad

vid observationerna och den som gör erfarenheter. Forskaren själv möter olika kulturer, vilket anses som en fördel. Deltagandet i det vi studerar är inte en fråga om ett metodologiskt åtagande, utan det är ett existentiellt faktum (Hammersley & Atkinson, 1983, i May, 2001).

> Detta har medfört att många etnografer explicit utnyttjat sin egen biografi eller personliga erfarenheter i forskningsprocessen (May, 2001, s. 187).

Forskaren använder sin egen kulturella bakgrund på ett reflexivt sätt. Observationer, erfarenheter, fältanteckningar och tolkningar är huvuddelarna i processen. Det är alltså forskaren själv, dennes upplevelser och observationer som är det instrument varigenom data samlas in.

Tolkandet av anteckningarna vägs samman med observationerna på ett öppet sätt som medger läsaren att utöva kritik. Man talar i den kritiska teorin om konstruerandet av empiri. Den konstruktiva karaktären är beroende av subjektets roll i bildningsprocessen. Kunskapande ses som en aktiv relation mellan subjekt och fenomen. Vi konstruerar empiri (data) som tolkas i enlighet med den subjektivistiska ontologin.

> Kort sagt, vi samlar inte in data [empiri] som vi sedan tolkar. Data är resultat av tolkning och konstruktion, det vill säga vi måste aktivt bruka kunskap, intellekt och intuition för att ge innebörd åt vissa sinnesintryck (Alvesson & Deetz, 2000, s. 24).

Tolkningsprocesserna kan integrera empiri insamlade genom olika metoder (intervju, observationer, dokument).

> Reflexivitet, biografi och teori utgör kärnan inom all forskning, vilket i synnerhet gäller etnografin. Vi måste inse att vi

> är en del av den värld vi studerar, att vi för med oss våra egna erfarenheter in i varje social situation och att det råder ett ständigt ömsesidigt förhållande mellan teori och data (May, 2001, s. 209).

Undersökningarna dokumenterades var för sig och fogades senare samman i form av en kronologiskt ordnad logg (förvarad i eget arkiv).

Till en forskares självbedömning hör att definiera graden av maskering (vad andra vet om forskaren). Vid alla tre projekten var min akademiska, pedagogiskt-didaktiska profil känd och mina undersökande avsikter öppet redovisade. Maskeringen var i dessa avseenden minimerad.

Normalt utvärderas pedagogiska praktiker i någon form (årsmötesrapporter, utvärderingar etc.). Detta medför att aktörer citeras utan personligt medgivande. Så även i denna avhandling. Avhandlingens inriktning mot pedagogiskt-socialfilosofiska fenomen på skol- och samhällsnivå berör inga enskilda individer som privatpersoner. Personer som explicit går att identifiera finns med i egenskap av ämbets-, samhälls- eller intresseföreträdare grundat på anställning eller förtroendeuppdrag. Valet av undersökning på grupp- samhällsnivå undanröjde etiska problem som är förenade med forskning på individnivå. Analogt med pressetiska kriterier publiceras i avhandlingen uppgifter som anses vara av vetenskapligt (och allmänt) intresse. Övriga perspektivval och avgränsningar redovisas i löpande text.

Avhandlingen i sin helhet, centrerad kring den hermeneutiska spiralrörelsen genom de tre perspektiven, de tre porträtten och de tre undersökningarna på den statskommunala skolans arena antas ge en vetenskapliga expertförståelse[31] med vars hjälp sam-

[31] Se diskussionen om *Kunskap av den andra ordningen* enligt Schutz (jfr. kap. 3.1 och 3.3).

hällsvetaren, tolkar och förstår fenomenvärlden. Fritzén uttrycker detta på följande sätt.

> Min egen förförståelse av den pedagogiska praktiken har haft en avgörande betydelse för fallstudiernas utformning men också för själva analysförfarandet. - - Det är varken möjligt eller önskvärt att diskutera empiriska studier i termer av förutsättningslöshet och abstrakt objektivitet (Fritzén, 1998, s 50).

Tabell 2. Tre utsiktspunkter-perspektiv

Perspektiv	Kontext	Tid
Vidvinkel	Skola i barnets århundrade	1900-talet
Porträtt	Framtidens skola Aktivitetspedagogik Bildningshumanism	1900-talet
Närbild	waldorf-i-statskommunal skola Kulturpedagogik	1983-93 1993-

Undersökningsmaterialet i sin helhet utgjordes av texter; offentliga handlingar, protokoll, rapporter, massmedia, böcker, tidskrifter, akademiska avhandlingar, databaser, föredrag, seminarier, andras anteckningar. Till detta kom egna s.k. *memos* (personliga notiser, foton, bandinspelningar, rapporter mm). Kända databaser som Libris (rikstäckande) och Lolita (lokalt) (och div. hemsidor på internet) avsöktes med sökord som: aktivitetspedagogik, bildning, bildningshumansim, Ellen Key, Elsa Köhler, fenomenologi, Gadamer, Habermas, hermeneutik, kommunikation, kritisk teori, kulturpedagogik, kvalitetsutveckling, progressivism, re-

formpedagogik, Rudolf Steiner, waldorfpedagogik m.fl. Dessa sökningar gav var för sig varierande resultat med några anmärkningsvärda iakttagelser. T.ex. var aktivitetspedagogik och Elsa Köhler mycket sparsamt förekommande. Vidare redovisades waldorfpedagogik på en innehållsrik hemsida. Vid upprepade litteratursökningar efter studier/avhandlingar eller liknande denna avhandling fann jag inget motsvarande. Via hörsägen fick jag veta om lokala försök med waldorfpedagogik i Schweiziska skolor under 80-talet. Utvärderingar av dessa känner jag inte till.

Urvalet av texter och fenomen inom de olika perspektiven skedde i enlighet med syftet. Porträttet i kap. 7.3 samt erfarenheterna från fälten, närbilderna, skiljde sig kvalitativt från innehållet i vidvinkel- och övriga porträtt i porträttperspektiven genom min närvaro som deltagande observatör.

I avhandlingen refereras till primära och sekundära källor. Källkritiken när det gäller dokument grundade sig på kontroller och bedömningar av äktheten i original och kopior. Dokumentkontrollen underlättades av det rika materialet ur eget arkiv.

DEL 2: REKONSTRUKTIONER

I del 2 rekonstrueras den statskommunala skolans möte med reformpedagogik ur vidvinkel- porträtt- och närbildsperspektiv.

Kapitel 5: VIDVINKELPERSPEKTIVET

I vidvinkelperspektivet skisseras olika historiska kulturella skeenden som påverkat skolans utveckling från sekelskiftet 18-1900-tal. Beskrivningen övergår sedan till de reformpedagogiska ansatser som utvecklades under seklet.

1990-talets svenska skolrevision, redovisad genom Skolverkets utvärderingar av den statskommunala skolan, är avslutande del i kapitlet som därmed fokuserar början och slutet av Barnets århundrade.

I vidvinkelperspektivet framträder en bild som visar fenomen i den svenska statskommunala skolas utveckling under hundra år utifrån ett reformpedagogiskt perspektiv. Avsikten är att i stora drag, ur det vida perspektivet, undersöka och belysa reformpedagogikens möte med den statskommunala skolan under 1900-talet. Det är alltså ingen komparativ studie av skolsystem eller pedagogik. Kapitlets innehåll kan bäst beskrivas som en tolkningshorisont, kompletterad med kapitel 6 och 7.

5.1 Arena i förvandling

Statens inflytande över skolan går för Sveriges del tillbaka till reformationen i början av 1500-talet. Gustav Wasas reformation innebar maktkoncentration som instrument för bildande av den blivande nationalstaten. Den katolska kyrkans hegemoni minimerades till fördel för den evangeliskt-lutherska bekännelsen. En maktsfär, kontrollerad från Rom, ersattes av en annan under nationell statlig och kyrklig kontroll.

Kyrkans inflytande över skolan medförde att läskunnigheten ökade genom läsande av katekestexter. Kritik mot den kyrkligt präglade kulturreproduktionen kunde spåras i 1919 års undervisningsplan för folkskolan, tydligare markerad av 1946 års skolkommission. 1956 separerades skolan från kyrkan. Skolan fick eget statligt departement 1969. Vid millennieskiftet 2000 separerades kyrkan helt från staten. Kvar finns bindningen skola – stat.

Under tidernas lopp formades skolan genom nationella lagar, grundlagar och internationella konventioner och deklarationer t.ex. från FN. Kyrka och religion frigjordes från staten. En motsvarande utveckling är ett möjligt scenario för skolan som arena för bildning innebärande frihet till bildning i analogi med trosfriheten. Alla religiösa samfund anses likaberättigade. Som med föregående analogi skulle innebära frihet för olika bildningsvägar.

En reformpedagogiskt präglad uppfattning om kulturell frihet för människan i allmänhet och för barnet i synnerhet kom till uttryck genom 1946 års skolkommission under socialdemokratiskt ordförandeskap.

> Demokratins skola - - måste vara en miljö för *barnens fria växt* (min kursiv.) (SOU 1948:27, s. 3).

Efterkrigstidens starka internationella norm, FN-deklarationen 1948, lades till grund för ett etiskt förhållningssätt till relationen stat-individ och stat-familj. Det internationella samfundet beslutade om föräldrarnas rätt att välja kostnadsfri undervisning. Svenska familjer fick i praktiken inte välja skola i enlighet med FN-deklarationen före 90-talets skolrevision. En inskränkning i valfriheten kvarstår vid 2000-talets början, den att valda fristående skolor till *art och nivå* väsentligen ska svara mot grundskolan.

5.1.1 Historiskt kontext

Västeuropa framstod vid 1900-talets början som världens centrum. Afrika och Asien koloniserades. Politik, imperialism och oro följdes åt. På flera kontinenter pågick konflikter inte utan inblandning från Europa. Första ryska revolutionen ägde rum 1905. Sociala spänningar splittrade vänstern i socialdemokrati och kommunism. Splittringen kom till uttryck i revolutioner och våld, t.ex. Oktoberrevolutionen 1917. Utvecklingen av socialdemokrati-kommunism ledde till Tyska revolutionen 1918-1919. Kriget 1914-1918 innebar en förgörande urladdning och källa till nästa krigsutbrott. Nationernas förbund bildades 1920.[32]

Vid sekelskiftet 18-1900 var skolan ett socialt lågprioriterat område i Europa. Offentliga obligatoriska skolväsen tog form under 1800-talet i bl.a. Nederländerna 1801, Italien/Sardinien 1859, Storbritannien 1870, Frankrike på 1880-talet, Belgien 1914. Danmark införde undervisningsplikt 1814.

[32] Samma år påbörjades den socialdemokratiska skolreformen i Wien, och startades den första waldorfskolan.

Sedan 1686 års kyrkolag ansvarade Svenska kyrkan för folkundervisningen i Sverige, dominerad av Luthersk kristendom, den s.k. katekesskolan, som bidrog till svenskarnas relativt väl utvecklade läs- och skrivförmåga. Sverige har ett av de äldsta formellt lagstadgade skolsystemen, med folkskolestadgan från 1842. I Sverige antogs 1882 en lag om 6-årig folkskola, en precisering av folkskolestadgan. 1894 beslutades att läroverken skulle bygga på folkskolans årskurs 3. Läroverken var etablerade sedan tidigare. Vid sekelskiftet hade folkskolan ännu ingen enhetlig uppläggning - trots 1842-års stadga. Varje kommun hade sin egen läroplan, byggd på regeringens normalplan.

Läsebok för folkskolan utkom med en första upplaga 1868 följd av många upplagor. 1900-talet inleddes med ett offentligt ekonomiskt engagemang för att erbjuda folkskolan nya texter som komplement till Luthers katekes. Litterära verk speciellt riktade till skolan beställdes av bl.a. Selma Lagerlöf (Nils Holgerson 1906), Verner von Heidenstam, (Svenskarna och deras hövdingar 1908), Sven Hedin (Från pol till pol 1911. Efter hand utkom den på 13 språk). Dessa skolböcker avlöste Luthers katekes i samband med den nya undervisningsplanen 1919.

Folkmängden i landet år 1900 var drygt fem miljoner. Jordbruksnäringarna sysselsatte nästan halva befolkningen, som påverkade barn och ungdomars skolgång. Skolloven anpassades till skördetider genom t.ex. s.k. potatislov. Barn behövde med andra ord inte (på gott och ont) välja yrke i samma utsträckning som i dag. Samhällsuppgifterna var mer givna. Antalet industriarbetare ökade emellertid och tätorternas andel av befolkningen steg. Omställningen från agrara näringar till industriella skapade en ny samhällssocial situation. Landsbygden elektrifierades och jordbruket mekaniserades. Industrialiseringen påverkade samhällenas demokratiska utveckling. Arbetar-, nykterhets-, bildnings-, kvinnorörelsen m.fl. fick näring ur den sociala omställningsprocessen.

Nya situationer skapades och nya perspektiv och problemställningar formulerades.

Arbetarrörelsen flerdubblade sitt medlemsantal under tiden 1902-1907 och samtidigt växte folkbildningen fram, som påverkade synen på bildning (Gustavsson, 1991). Vänster - högerpolariteten blev explicit genom revolutioner i flera länder. Statens inflytande över individen ökade. Allmän värnplikt infördes 1901 (jfr. skolplikt från 1842). Unga kvinnor hade vid sekelskiftet ännu inte tillgång till gymnasial utbildning. Flickor fick tillträde till läroverksstudier 1905 och i begränsad omfattning till gymnasierna från 20-talet och mera allmänt med stöd av läroverksstadgan 1928. Kvinnlig rösträtt till andra kammaren beslutades 1923.

Det politiska läget i Europa kännetecknades av oro. I Sverige skapades under den tidigare delen av seklet de politiska partier som ännu dominerar. Bortsett från miljöpartiet skapades dagens politiska karta vid seklets början.

Socialdemokratiska arbetarpartiet, bildat 1889, blev i valet 1896 representerat i riksdagen av Branting, där han ensam företrädde sitt parti 1897-1902. År 1920 bildades den första rent socialdemokratiska regeringen i Sverige, samtidigt med den tyska revolutionen och det socialdemokratiska partiets dominans i tyska riksdagen. Ett socialistiskt vänsterparti bildades 1917 efter utbrytning/uteslutning ur det socialdemokratiska partiet. 1900 skapades Liberala samlingspartiet som 1923 delades upp i två fraktioner. 1934 bildades Folkpartiet liberalerna. Allmänna valmansförbundet bildades 1904, föregångare till moderata samlingspartiet, som fick sitt nuvarande namn 1969. Bondeförbundet bildades 1913 med säte i riksdagen från 1921, 1958 ändrades namnet till Centerpartiet. Pingströrelsen grundades i USA 1906. Ur den svenska pingströrelsen bildades 1964 det Kristdemokratiska samhällspartiet, med rötter i frikyrkorörelserna från

sekelskiftet. Miljöpartiet de Gröna, med rötter i den s.k. alternativ- och miljörörelsen, bildades 1981.

Näringslivet, marknaden, som del av samhället, utgjorde en pådrivande kraft i skolutvecklingen. I maj 1933 ingicks en krisuppgörelse mellan socialdemokraterna och Bondeförbundet, som skapade en stabil majoritet i andra kammaren (kohandeln). Saltsjöbadsavtalet 1938 mellan Svenska Arbetsgivareföreningen (SAF) och Landsorganisationen (LO) reglerade formerna för avtal och konflikter. Den svenska modellen för samförståndsanda växte fram. Skolan som samhällelig konstruktion påverkades, dels av värdekonflikter, dels av samförståndsandan hämtad från den ekonomiska politiken. Perioden 1945-51 präglades av offensiv socialdemokratisk politik för att fullfölja det av kriget avbrutna reformarbetet bl.a. inom skolan. Enhetsskolan beslutades 1950. I partipolitiskt samförstånd fattades beslut om bl.a. 9-årig enhetsskola i Visbykompromissen 1960, förutsättningen för beslutet om grundskolan 1962 (SOU 1961:30).

Svensk politik dominerades under århundradet av två block, det kommunitaristiska (röd, vänster) och det liberala (blå, höger). Skolan, som statskommunal demokratisk angelägenheten hamnade i spänningsfältet mellan de två blocken.

Föreställningen om *en-skola-för-alla* är mot denna bakgrund frukten av en politisk kompromiss mellan de två blocken.

Efter krigsslutet, med bildandet av FN och antagandet av FN-deklarationen 1948 konsoliderades den internationella värdegrunden i arbetet för demokrati och fred. Här återges artikel 26 ang. skola.

> (1) Every one has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and

> professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.
>
> (2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.
>
> (3) Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children. (Förenta Nationerna, 1948. Article 26).

Generalförsamlingens allmänna deklaration om de mänskliga rättigheterna är en grund för FN:s konvention om barnets rättigheter, i dagligt tal kallad Barnkonventionen.[33]

Efterkrigstidens skolpolitik ledde till enhetsskolans och grundskolans framväxt konsolidering och ideologiska profilering.

Skillnaden mellan kommunitaristiskt socialdemokratisk och liberal skolpolitik var marginell. En relativt enig politisktamoraliskt grundad uppfattning om skola dominerade skolpolitiken. Strävan gick mot jämlikhet och solidaritet, i form av enhetlighet i organisationen och skapande av en gemensam värdegrund för *skolans inre arbete*. Situationen är jämförbar med nämnda Saltsjöbadsanda, den svenska samförståndsmodellen.

Socialdemokratiska värderingar om jämlikhet och solidaritet ledde till krav på enhetlighet, singulär kultur, en-skola-för-alla. Enhetssträvandet kom till uttryck i skollagen med kravet på artlik

[33] Antagen av en enig generalförsamling 20 november 1989.

skola. Ansvarig för skolutvecklingen var ecklesiastikminister Ragnar Edenman (s).[34] Den svenska samförståndsandan låg till grund för en stabil maktstruktur och enhetlig skola.

1946 års skolkommission aktualiserade problem som motiverade införandet av enhetsskolan (prop. 1950:70) och grundskolan (prop. 1962:54). Några av dessa problem uppfattades vara kvardröjande inslag från medeltidens skolväsen.

> Den skolhistoriska forskningen har påvisat ett starkt medeltida inslag i nutida pedagogik. Medeltidens skolväsen ledde sitt ursprung från kyrka och kloster, och den unge uppfostrades till lydnad och osjälvständighet gentemot auktoriteterna. Kunskapsstoffet var givet och bildade en sluten enhet. Den unge hade endast att lydigt mottaga det. Den förhärskande undervisningsmetoden var utanläsning och förhör. Det fanns ingen som helst anledning att tänka på att utveckla barnasinnet genom reflektion eller fri tillägnelse av kunskaper (SOU 1948: 27, s. 2).

I finansdepartementets bilaga till långtidsutredningen 1990, *Utbildning för 2000-talet,* analyserade skolans situation fyra decennier senare.

> Trots ökade resurssatsningar motsvarar utbildningsresultaten i allt mindre grad vad vi egentligen vill ha - och har rätt

---

[34] Ragnar Edenman (1914-1998) hade i sin ungdom fascist- nazistsympatier, blev senare socialdemokratisk riksdagsman i andra kammaren 1949-68, statssekreterare i Ecklesiastikdepartementet 1950-57, konsultativt statsråd under oktober 1957, ecklesiastikminister 1957-67. I regeringen ansvarade han för grundskole- och gymnasiereformerna samt för utbyggnaden av universitet och högskolor. Han var bl.a. ordförande i studiesociala utredningen under 1940-talet och i 1957 års skolberedning. Edenman blev landshövding i Uppsala län och ordförande i den parlamentariska undersökningskommissionen som granskade polisens utredning om mordet på statsminister Olof Palme.

att fordra - av skolan: den pedagogik som övertagits från tiden före de stora kvantitativa skolreformerna ger inte eleverna en tillfredsställande förberedelse för deras senare insatser i arbetsliv - i samhällsliv - och i vidareutbildning. Trots alla försök till pedagogiskt utvecklingsarbete rör det sig huvudsakligen fortfarande om en massutspisning av traderade sanningar och fakta. Risken är stor att dagens skola istället för att utveckla elevernas egen kreativitet och tankeförmåga, tar död på nyfikenheten och resulterar i en tilltagande passivitet och skolleda. Skolan motsvarar därmed inte de krav som ställs av eleverna själva och av framtida arbetsliv och samhälle. I termer av individuell kompetensutveckling är en stor del av de satsade resurserna bortkastade. ---

Vi tror därför att det krävs en pedagogisk revolution, som utgår från den enskilde elevens förutsättningar och behov (Andrén m.fl. 1990).

Den redovisade offentligt framförda kritiken av skolan ökar behovet av att förstå skolans oförmåga att ta till sig reformpedagogiska traditioner.

I Europa pågick betydande folkomflyttningar kring sekelskiftet. Utvandringen till Amerika kulminerade. I USA mötte en konfliktfylld värld. Rassegregationen i USA sanktionerades 1896 genom principen *åtskilda men likvärdiga* (separate but equal).

Ett starkt incitament till samhällsdebatt kring människosläktet och rasfrågor var Darwins (1809 - 1882) bok *Origins of Species* (1859), Om arternas uppkomst. Boken skapade etiskt-moraliska och vetenskapliga svallvågor som ännu i dag utlöser debatt om värdegrunder, t.ex. i anslutning till innehållet i skolornas undervisning i USA. Charles Darwin personifierade sekulariseringen i egenskap av både präst och naturvetenskapsman. Den biologiska vetenskapen var vid denna tid ännu inte diskrediterad av rasism.

Kring sekelskiftet pågick den andra s.k. industriella revolutionen, understödd av naturvetenskaplig forskning. Industriproduktionens värde i Europa växte med Storbritannien i topp. Fordfabrikerna var under uppbyggnad, enligt Taylerismens arbetsprincip, *scientific management,* en riktning inom organisationsteori i USA omkring 1900. Idén byggde på tids- och metodstudier inom Fordfabrikerna kombinerat med individuellt premielönesystem (Sundin, 1980).

Tiden kring sekelskiftet dominerades av Newtons mekanik, termodynamiken och Maxwells elektrodynamik. Utvecklingen inom fysik och kemi förde 1900-talet in i atomåldern med bomber och kärnkraftverk. Under 1900-talets första fjärdedel utvecklades atommodellen, bestående av en positivt laddad kärna innehållande praktiskt taget hela atomens massa och ett antal negativt laddade elektroner. Einsteins speciella relativitetsteori 1905 utgjorde förarbetet till den allmänna relativitetsteorin 1916. Under århundradet utvecklades fysiken med kvantelektrodynamiken.

82 grundämnen inom kemin var kända vid sekelskiftet 1900. Antalet ökade till 109 vid slutet av århundradet.1898 lyckades Marie Curie isolera polonium och radium. Makarna Curie upptäckte fysiologiska verkningar av radioaktiv strålning t.ex. möjligheten att bota cancer och hudsår men även förmågan att åstadkomma svårläkta sår. 1903 disputerade Curie i fysik, och samma år fick hon tillsammans med Becquerel och maken Pierre Curie nobelpriset i fysik. 1911 fick hon även nobelpriset i kemi för undersökningar av radioaktiva grundämnen.[35]

Marconi sände 1901 ett radiomeddelande över Atlanten, en uppfinning för vilken han belönas med Nobelpriset i fysik 1909. Bröderna Wright genomförde 1903 sin första flygning med motor-

[35] Betydelsefulla händelser också mot bakgrund av 1900-talet som kvinnoemancipationens tid.

drivet flygplan enligt principen tyngre än luften. Större delen av svenska befolkningen saknade elström vid sekelskiftet. 1923 introduceras rundradio i Sverige, tre år efter premiären i USA. Hundra år senare finns radio, television, datorer, internet, bredbandsuppkoppling och mobiltelefoni.

Kapplöpningen om och ut i rymden kulminerade med månlandning 1969. Rymdteleskop placerat utanför jordatmosfären kom att bli som ett öppnat öga och som förvandlade uppfattningen om det tomma mörka kosmos till rymd fylld med spår efter verksamhet.

Utforskandet av proteinmolekylernas variationsmöjligheter och förmåga att styra biologiska processer ledde 1928 till upptäckten av DNA. 1954 kom teorin om den genetiska koden, DNA-molekylens dubbelspiralstruktur. 1990-talets sveptunnelmikroskop möjliggjorde att med skärpa avbilda DNA-molekylen. År 2000 offentliggjordes hela den genetiska koden.

En epokgörande bok var Rachel Carsons (1963) *Tyst vår*. Ekologi och etologi etablerades som del av biologin. Ekologin menar att människan är en del i det globala ekologiska sammanhanget och att framtiden är avhängig av förmågan att rätt nyttja förnyelsebara resurser. Med Etologin sammanfördes biologi och beteendevetenskaper bl.a. genom Konrad Lorenz arbete (1969), belönat med nobelpriset 1973.

Medicinska innovationer från sekelskiftet och tidigt 1900-tal bidrog till den sjunkande dödligheten. Den totala folkökningen i Europa avstannade mot slutet av århundradet. En påtaglig minskningen av födslar var något nytt i historien.

Den moderna filosofin markerades bl.a. av Kant (1724 - 1804) följd av Husserl (1859 - 1938) och framväxten av hans fenomenologi (jfr. kap. 3.1). Denna utvecklingslinje blev en reaktion mot

objektivismen t.ex. positivismen efter Comte (1798 – 1857). Hegel (1770 - 1831) lade grunden till den dialektiska filosofin, ur vilken bl.a. Marx (1818 - 1883) hämtade idéer bl.a. till *Das Kapital*, publicerad mellan 1867 och 1893, som i sin tur födde en materialistisk världsomfattande väckelserörelse med åtföljande politiska diktaturer. Även Rudolf Steiner (jfr. kap. 6.3.1) sade sig ha tagit intryck av Hegels filosofi. Med Husserl och fenomenologin öppnades vägen för kvalitativa forskningsmetoder. Äldre vetenskapsideal grundade i kvalitativa forskningsansatser fick en renässans, t.ex. hermeneutiken genom Gadamer (jfr. kap. 3.2). Subjektet, människan, kom i fokus genom de gryende humanvetenskaperna, t.ex. Wundts (1832 - 1920) psykologiska forskning i Leipzig 1879 och sociologi genom t.ex. Spencer (1820 - 1903) och Durkheim (1858 - 1917). Freud (1856 - 1939) introducerade psykoanalysen och installerades som professor i Wien 1902. Människans själ/psyke kom i fokus.

Efter andra världskriget utvecklades systemet för internationella kontakter med tillskapandet av förenta nationerna, FN. Ekonomi och kommunikation internationaliserades. Marknaderna överskred gamla nationsgränser. Multinationella ekonomier formades, senast med bildandet av Europeiska unionen.

Det händelserika seklet 1900 lämnade explicita spår och artefakter, speciellt genom den påtagliga naturvetenskapliga utvecklingen. Problem relaterade till människan och hennes beteende identifierades inom social- och beteendevetenskaperna.

Den bristande utvecklingsbenägenheten inom den statskommunala skolan utgjorde en kontrast till naturvetenskapernas dynamik och accelererande utveckling. De natur- och beteendevetenskapliga områden separerade. Skolans utveckling gick långsamt, den ekonomiskt-tekniskt-naturvetenskapliga utvecklingen fort. Positivism och materialism utvecklades med stöd av totalitära

regimer under samma tid som bildningsdiskussionen förde en tynande tillvaro.

Samhällsnyttans värden och industrialismen nyttiggjorde sig naturvetenskapliga innovationer. Bildning och humanistiska värden tycktes ekonomiskt olönsamma. Samhällsnyttans princip kom att bli dominerande. Beteendevetenskaperna kom att ställas i samhällsnyttans tjänst (till att börja med som tester inom det militära, därefter inom industri och skola). Statens kontroll över utbildningen ökade med den centralstyrda skolan. Personlighetsutvecklandet kom i andra hand och marginaliserades. Situationen för barn fångades genom Tillbergs (1972) målning *Blir du lönsam lille vän?*[36]

[36] Ur ett genusperspektiv finner vi likheter mellan kvinnor och barn. Kvinnor (bl. a. Ellen Key) utförde under 1900-talet en tydlig emancipationsprocess, trots detta värderas kvinnors arbete generellt lägre än mäns. Motsvarande emancipationsprocess för barn och ungdomar understöddes av reformpedagoger från 1900-talets början (barnens fria växt, vom Kinde aus).

5.2 Reformpedagogiska ansatser

Skolan som statens och samhällsnyttans instrument uppvärderades i takt med den europeiska utvecklingen inom ekonomi, vetenskap och kultur. Utbildning betraktades internationellt från 1948 som en rättighet för alla (enl. FN-deklarationen). Reformpedagogiken utgjorde en liten men skönjbar kraftström inom skolutvecklingen från 20-talet. Understödd av de gryende beteendevetenskaperna utvecklades den till pedagogiska praktiker med syfte att förändra vad som vid förra sekelskiftet uppfattades som traditionell undervisning.

Reformpedagogiken representerade en ny antropocentrisk värdegrund, präglad av fokus på *barnens fria växt / Pädagogik vom Kinde aus*. Parallellt pågick (för Europa kända) progressiva pedagogiska försök i USA. Dessa utgick från pragmatismen utvecklad av Peirce, James och Dewey (1936. 1948, 1980a. 1980b) med nyskapande pedagogiskt-socialfilosofiska perspektiv (jfr. kap. 1.4). Reformpedagogik avsåg sätta barnet i centrum, att utveckla friare umgängesformer i skolan, större elevmedverkan, ökad vikt vid skapande aktiviteter och undervisningsformer, bättre samhällsanknytning, ökad föräldrasamverkan etc.

Barnets århundrade 1900-talet sammanföll med inledningen av utvecklingen av de akademiska social- och beteendevetenskapliga disciplinerna bl.a. pedagogik. Det livaktiga (inte sällan konfliktfyllda) samhällsklimatet på kontinenten bidrog till utvecklandet av reformpedagogik. Reformpedagogiken utgjorde en del av arbetet för folkbildning bland bildningsradikaler, kvinnogrupper, arbetarrörelsen m.fl.[37] Dessa pedagogiska initiativ, utgående från engagerade personer med stöd i olika vetenskapligt-kulturella kontexter, kom att avsätta spår i ländernas skolliv. 1906 öpp-

[37] T.ex. utgjorde kvinnliga Medborgarskolan vid Fogelstad, med dess ledare Honorine Hermelin Grønbech, ett kraftcentrum för reformpedagogiska visioner i Sverige (Lindberg, 2000).

nade Maria Montessori den skola i Rom som blev startpunkten för hennes pedagogiska verksamhet (Johansson, 1994).

Märkesåret 1919 inträffade en serie reformpedagogiskt grundade händelser, bl.a. bildandet av den första waldorfskolan i Stuttgart, Wiener Schulreform samt det politiska beslutet att införa en ny reformpedagogiskt influerad undervisningsplan för svenska skolan. 1919 avskaffades katekesläsningen i den svenska skolan (nästan två decennier efter Ellen Keys bok Barnets århundrade).

Kända svenska exempel på reformpedagogisk inriktning tog form. Möbelsnickaren Carl Malmsten, montessoripedagogen Connie William-Olsson och folkskolläraren Per Sundberg tillhörde initiativtagarna till Olofsskolan i Stockholm 1927. Kort tid efter starten lämnade Sundberg Olofsskolan och grundade 1928 landets första saminternatskola i Viggbyholm med 20 elever i åldrarna 7-14 år. Skolan var examensfri. Viggbyholmskolan betraktades som ett unikt exempel på reform-/progressiv skola i Sverige. Bildningshumanismen (waldorfpedagogiken) fick en tidig kontaktpunkt i Viggbyholmskolan (Ritter, 1999).

Flickskolorna i Sverige utvecklades till *exemplariska reformskolor* (s. 18) enligt Ullman i Söderberg Forslund. Dessa blev oberoende arenor för reformpedagogiskt utvecklingsarbete.

> En av anledningarna till det pedagogiska nyskapandet ser hon [Ullman] i just det faktum att flickornas ledare verkade utanför det offentliga skolväsendet (Söderberg Forslund, s. 19).

Sundberg företog resor till olika skolor både i Europa och USA. Han besökte Carleton Washburn, Winnetka och Helen Parkhurst, Dalton, utvecklare av Winnetkaplanen respektive Daltonplanen (som givit namn åt olika riktningar av progressiv pedagogik i

USA). I Wien träffade han barnpsykologerna Bühler och Adler. Sundberg besökte även Tyskland och Odenwaldskolan med dess anknytning till Ellen Key och England med A.S. Neills (1972) Summerhillschool (med rötter i den kontinentala reformpedagogiken).

1932 inbjöds Elsa Köhler till Göteborgs folkskolors pedagogiska kurser. Hennes arbete kulminerade i redovisandet av försöksverksamhet på svenska västkusten och Norge i boken Aktivitetspedagogik (Köhler, 1936). Elsa Köhlers Aktivitetspedagogik (jfr. kap. 6.2) riktade sig explicit till det statskommunala skolsystemet enligt förebild från den socialdemokratiska skolreformen i Wien. Aktivitetspedagogiken – uppfångades av socialdemokratin – och påverkade explicit utvecklingen av den svenska statskommunala skolans målvisioner bl.a. genom Stellan Arvidssons och Alva Myrdals arbete i 1946 års skolkommission.

Waldorfpedagogiken (jfr. kap. 6.3) introducerades i Sverige av antroposofiska grupper. Den första svenska waldorfskolan startades som ett från skolmyndigheterna fristående initiativ i Stockholm 1931 följd av en skola i Göteborg 1935. Båda initiativen upphörde efter några år (Lejon, 1997). Kristofferskolan i Stockholm, startade 1949.

Waldorfpedagogikens socialfilosofi (tregreningskonceptet) hade ett kritiskt förhållningssätt till statligt inflytande över skolans *inre arbete* (Steiner, 1919. 1920. 1946).

Under 1900-talet gjordes i reformpedagogisk anda försök att sammanföra ämnen, t.ex. i samhällsvetenskapliga (SP/S) och naturvetenskapliga (NV/N) ämnesgrupper. Dessa reformer liknar reformpedagogiska uppfattningar om tema- ämnesintegrering och ämnesfördjupningar. Hembygdsundervisning[38] (som presen-

[38] Principen om sambandet ämne/vad (hembygdsundervisning) och metod/hur (koncentrationstanken) gäller Gesamtunterricht, i waldorfskolorna

terades 1942) är exempel på ett tematiskt inriktat ämne i den statskommunala skolan. Hembygdsundervisningen består av ämnesövergripande skolinnehåll (*vad* skolan lär) och innehåller metod- undervisningsprincip (*hur* skolan lär).

> En nykomling i ämneskretsen är hembygdsundervisningen. Såsom ämne i folkskolans undervisningsplan kom hembygdsundervisningen med arbetsövningar in 1919, delvis såsom efterträdare till småskolans ”åskådningsövningar”. Knappast något skolämne har givit anledning till så mycken diskussion - en debatt, som i hög grad gav liv åt pedagogiken under 20-talet. Hembygdsundervisningen, som utgör ett särskilt ämne under de tre första skolåren och som samlar lågstadiets naturkunnighet, geografi och historia, är tillika en princip, som bör prägla även de högre klassernas undervisning.
>
> Det var inte blott hembygdstanken - att barnens omvärld i första hand skulle bli studieobjekt -, som tog sig uttryck i det nya ämnet, det var framför allt koncentrationstanken (*Tidskrift för Sveriges Allmänna Folkskollärarförening*, 1942, s. 71).

Som framgår av citatet från 1942 uppkom reaktioner på 1919-års undervisningsplan om hembygdsundervisningen. Ett nytt didaktisk tänkande prövades: *Ämnet blev också en hävstång för genomförandet av nya arbetsformer* (Den svenska folkskolan 100 år, s. 72). Man sökte nya vägar genom att fokusera på undervisningsmetoder, s.k. *hur*-kunskaper. 1946 års reformpedagogiskt influerade skolkommission[39] menade att skolhistorisk forskning påvisar *ett starkt medeltida inslag i nutida pedagogik*

---

kallad periodundervisning [Epochenunterricht], (Stockmeyer, 1955). Waldorfskolans kursplan föreskriver hembygdskunskap under tredje skolåret, motsvarande barnets nioårsålder (Steiner, 1987).

[39] Skolkommissionen tillsattes mer än hundra år efter folkskoleförordningen från 1842.

(SOU 1948:27, s. 2). Detta (medeltida) pedagogiska arv ifrågasattes av den reformpedagogiskt influerade 1946 års skolkommission. Man ville söka nya vägar till kunskap. *Genom 1919 års undervisningsplan för folkskolan infördes hembygdsundervisning - - Rätt bedriven ger hembygdsundervisningen barnen deras första systematiska orientering i omvärlden* (a.a. s. 6).

Skolkommissionen (SOU 1948:27) förutskickade försöksverksamheter under Skolöverstyrelsens ledning från 1949/50, samma år som fristående waldorfskolan, Kristofferskolan, startade i Stockholm. Det kom att dröja till 1957 innan skolkommissionens förslag till försöksskolor genomfördes i Linköping. Tio år senare inrättades vid de större lärarhögskolorna försöks- och demonstrationsskolor.

Efterkrigsskolan dominerades av visioner om jämlikhet och solidaritet med betoningen på en-skola-för-alla. Folkskolan blev enhetsskola 1950 och riksdagens beslut om grundskola med ny läroplan togs 1962.

De tidiga reformpedagogiska verksamheterna, Montessoripedagogiken från 1906 och Waldorfpedagogiken med praktik från 1919 är för dagen de i Sverige mest kända, reformpedagogiska verksamheter som överlevt åtta decennier av Barnets århundrade.

Efterkrigstidens skolutveckling kännetecknades av politisk styrning mot demokratiska mål, påverkade av reformpedagogikens människosyn. Hinder för reformeringen av pedagogiken framkom genom åren.

Richardson och Marklund är båda professorer i pedagogik, de representerar två olika politiska riktningar och två olika värdegrunder. Marklund sympatiserade med den reformpedagogiska uppfattningen om *barnens fria växt*, Richardson stödde sig på tesen

om pedagogiskt arv. Utifrån sina olika perspektiv kom båda till likartade slutsatser - pedagogiskt utvecklingsarbete visar sig vara svårt.

> Det går förvisso inte att utan stora svårigheter reformera ett väl etablerat skolsystem i ett samhälle i snabb förändring. Beslutsprocessen är komplicerad och tidsödande och skolan som system är i hög grad trögrörligt (Richardson, 1978, s. 311).

Richardson (liberal) förhöll sig kritisk till det Myrdal-Arvidsonska (socialdemokratiska) reformprogrammet (båda ledamöter i 1946 års skolkommission)*...det var idéer utan förankring i verkligheten som utgjorde kärnan i detta program* (a.a.). Skolan var ett politiskt redskap, ett instrument i samhällets omdaningsprocess.

> I den fria debatten och även i utredningsförslag som inte syftade till omedelbara och konkreta politiska beslut var frestelsen stor att bortse från sådana förhållanden som ekonomi och tillgången på lärare och lokaler. När det gäller att förklara skolkommissionens pedagogiska program lär man inte komma till annan uppfattning än att det i mycket hög grad utgjordes av visionära idéer med utgångspunkt i framförallt amerikansk progressivism (Richardson, 1983, s. 388).

Problem som programmet mötte var stoffmängden, den läroboksstyrda skolan, examenskrav, kvarsittning, utkuggning och grammatikdominerad språkundervisning. Richardson berörde frågan om skolan formas av samhället eller tvärtom. Om utbildning är beroende eller oberoende variabel.

> Det synes mig helt uppenbart att många av de idéburna kraven på skolpolitiska reformer ofta syftade till att utnyttja skolan som instrument för mer genomgripande och långsiktiga förändringar av samhället medan de "realitetsbaserade"

> kraven på olika insatser snarare är att betrakta som anpassningsåtgärder inom det bestående samhällets ramar. Många av de skisserade utopierna gällde ytterst ett framtida idealsamhälle och en framtida idealmänniska. Om de var utopier på gott och ont är dock knappast en fråga för forskningen annat än vad gäller deras logiska konsistens och faktiska effekter (a.a. s. 397).

Marklund stödde andan i reformarbetet men var självkritisk. Han menade att försöksverksamheten gav mycket erfarenheter men att de...

> ...för sällan kommit till bruk - - varför försöken med det inre arbetets frågor trots sin ovedersägliga förekomst och sin förhållandevis stora omfattning så lätt negligerats och fallit i glömska. Vi har här något av en paradox i skolreformernas värld. Inre pedagogisk förnyelse efterfrågas, men när den presenteras möter man den med ringa intresse (Marklund, 1980, band 2, s. 286).

Marklund redogjorde för sina efterforskningar om arbetsskola och aktivitetspedagogik med anknytning till 1946 års skolkommission.

> En slutsats som alla är eniga om, är att det föreslagna aktivitetspedagogiska arbetssättet kräver engagemang och ökade arbetsinsatser från lärarnas sida, vilket inte kan beordras fram. Ingen torde emellertid vilja påstå, att den förreformistiska auktoritära och huvudsakligen katederbundna och förment läroboksbundna skolan blivit kvar oförändrad. Mycket har hänt. Inte bara skolans organisation har ändrats utan även undervisningens innehåll och former.

> Men någon entydig rörelse mot den arbetsskola och aktivitetspedagogik skolkommissionen åsyftat är alltjämt svår att skönja (a.a. band 5, s. 221).

Enhetsskolans övergripande politiskt-moraliska mål enligt 1950 års riksdagsbeslut överordnades innehållet. Reformpedagogikens- progressivismens betoning av *barnens fria växt / Pädagogik vom Kinde aus* kom att underordnas politikens sociala ingenjörskonst. Administrativa krafter (Skolöverstyrelsen) tog överhanden. Pedagogiken, skolans inre arbete, centralstyrdes enligt Marklund. I slutet av sin monografiserie, skriver han att...

> ...reformmålen har i stort uppnåtts. Ett av målen har man emellertid misslyckats med. Vilket?" - - Förnyelse av skolans inre arbete. - -
> Attitydförändringar hos lärare och skolledare tar tid. Inte så få ser i en förändring av lärarrollen risker för minskat oberoende och för statussänkning. Den 25-åriga period av skolreformer, som här beskrivits, är i vissa avseenden måhända rent av för kort för att resultera i genomgripande förändringar av skolans inre arbete (a.a. band 6, s. 471).

5.3 Skolverkets utvärdering

Inledning

Utgångspunkten för denna framställning är de reformpedagogiska visioner som växte fram vid 1900-talets början. Hundra år senare kom Skolverket att tilldelas uppgiften att utvärdera den statskommunala skolan. Denna utvärdering kan tas som grund för slutsatser vad gäller den statskommunala skolans möte med reformpedagogiken. Det svenska läroplansskrivandet påverkades av reformpedagogik t.ex. i uppfattningen om *barnets fria växt* och om möjligheterna i en Aktivitetspedagogik. I tidsrummet mellan skolkommissionens förslag (SOU 1948:27) och propositionen (1950:70) kompromissades så att formuleringar om Aktivitetspedagogik utgick, som kom att skymma det reformpedagogiska begreppet *Pädagogik vom Kinde aus*. Karlsson menar att problem uppstod när de nya pedagogiska idéerna presenterades.

> Vad man kan konstatera är att det inte på något sätt blev en självklarhet, för de progressivt inriktade lärarna, att anamma idéerna om aktivitetspedagogik i sin dagliga praktik. Det tycks som att den centrala skolmyndigheten efter den egentliga försökstidens slut i början på 60-talet varken utövade något tryck eller gav någon egentlig stimulans för att skolkommissionens pedagogiska intentioner skulle kunna förverkligas (Karlsson, 1998, s. 272).

Skolöverstyrelsens arbete till och med 80-talet kännetecknades av principen *regelstyrning*. Läroplanerna Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 knöts till skolförordningen.[40] Läroplan 1969 (Lgr 69) fick i folkmun benämningen *poesiboken*, Läroplan 1980 (Lgr 80) kallades

[40] Den s.k. *tegelstenen,* alla rektorers referens och lagbok.

sagoboken. Med 90-talets skolrevision avskaffades skolförordningen, det gamla regelverket (tegelstenen) genom ett Alexanderhugg,[41] som inte hindrade tillkomsten av nya förordningar.

Skola för bildning (SOU 1992:94) förebådade (ännu) en ny läroplan - Lpo 94. Den avsågs bli så tunn i sitt fysiska format att envar kunde bära den i sin ficka. Man kan i sammanhanget erinra om att den offentliga skolan redan före 90-tales skolrevision var statskommunal. Efter skolrevisionen kvarstod relationen om än i något modifierad form, dvs. med ökat operativt inflytande för kommunerna.

Året 1989 genomförde Skolöverstyrelsen sin sista landsomfattande utvärdering. Som ett led i 90-talets skolrevision omorganiserades Skolöverstyrelsen till Skolverket. Skolverket genomförde sin första större utvärdering av den statskommunala skolan, kallad Nationella utvärderingen, 1992 (Skolverket, 1993). Denna historiska händelse markerade slutet av en gammal och början på en ny era, t.ex. fick kvalitativa utvärderingsmetoder ökat utrymme. Den s.k. regelstyrda statskommunala skolan ersattes av den s.k. mål- och resultatstyrda statskommunala skolan. Den kvalitativa skillnaden kan framtiden visa.

Skolan reformerades, decentraliserades och demokratiserades som innebar bl.a. utökat kommunalt ansvar, nytt betygsystem, nytt gymnasium, fristående skolor, ny lärarutbildning mm. Elever och föräldrar gavs ökat formellt inflytande där staten tidigare

---

[41] Gordiska knuten, benämning på den komplicerade surrning som förband oket med vagnsstången på en helig vagn i Zeustemplet i Gordion. Den som löste knuten skulle enligt en spådom bli Asiens härskare. Alexander den store sägs 334 f.Kr. med sitt svärd ha huggit av den, varav uttrycken "Alexanderhugg" och "lösa den gordiska knuten" för drastiska problemlösningar. Enligt en annan version drog Alexander ur den sprint som höll ihop knuten, vilket är mer sannolikt, då svärdshugget antyder ett från Alexanders sida oväntat förakt för gudarna (Källa: NE).

reglerat (SOU 1995:103. SOU 1995:109. SOU 1996:22. SOU 1997:21. SOU 1997: 121).

Statens direkta inflytande reducerades och inflytandet markerades genom målstyrningsprincipen; att styra indirekt. Staten bibehöll den icke obetydliga uppgiften att ange målen och kontrollera resultaten genom mål- och resultatstyrning. Skolverket tilldelades uppgiften att administrera det nya konceptet för den statskommunala skolan och kommunerna som sagts, att utföra verksamheten. Skolverket skulle dessutom godkänna och kontrollera de fristående skolorna. Med andra ord skapades en relation mellan fristående, av staten godkända skolor och den statskommunala skolan som innebar att staten godkänner (eller inte) konkurrerande skolhuvudmän.

Skolverket tilldelades en dubbel uppgift, att styra och kontrollera, men även att stödja och utveckla.

> Skolverkets uppgift är att aktivt verka i riktning mot att de nationella målen för barnomsorgen och skolan uppnås. För att få kunskap om verksamheterna och bidra till utveckling arbetar Skolverket med uppföljning, utvärdering, utveckling, forskning och tillsyn (Skolverket, 2000b).

1946 års kolkommissionens visioner om barnets fria växt fortlevde ännu efter trettio år i de social-liberalt influerade läroplanerna...

> - - människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor - - kunskapsinhämtandet är en aktiv och skapande process....(Lgr 80).

Värdegrunden fortlevde i 1994 års läroplan...

> Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Lpo 94).

Skolans inre arbete ramades in och styrdes av social-liberala värden. Grundbulten i den statskommunala skolan, artlikheten bestod. Skolan kom med hänsyn till historien att primärt utgå från samhällsnyttan som värdegrund.

> Skolan [- -] har varken frigjort sig från att vara disciplinerande eller [har] hittat tillbaka till den humboldtska friheten, den individuella självutvecklingen och kunskapen om det allmänna. Den är tvärtom mer än någonsin tidigare unga människors samhälleliga arbete (Hentig, 1997, s. 41).

I det följande återges ett urval omdömen om den statskommunala skolan så som den har utvecklats till under 1900-talet. Avsikten är inte att granska den statskommunala skolan i sin helhet. Den uppgiften lämnas till framtida forskning. Syftet med denna avhandling är att rekonstruera och problematisera mötet mellan tre reformpedagogiska visioner och den statskommunala skolan under 1900-talet, Barnets århundrade, samt att diskutera betydelsen av socialfilosofiska utgångspunkter för den historiska utvecklingen och för utveckling av skolor.

De omdömen (bilder) som valts är hämtade ur Skolverkets utvärderingar under 90-talets senare del. Valet av Skolverkets bilder (utvärderingar) är medvetet då dessa må anses auktoritativa och inte förvränger eller ger en orättvist negativ (eller positiv) bild av skolan. Skolverkets bilder har använts mot bakgrund av kännedom om andra källor som inte närmare refereras i texten (Andrén, m.fl. 1990; RRV 1998:26, div. vetenskapliga rapporter, massmedia etc.). Detta utesluter inte problem vid tolkningarna. Självvärderingar förekommer både vid Skolverket och i denna av-

handling. Valet av Skolverkets utvärderingar som uttryck för skolutvecklingen under hundra år grundar sig på dess exponering för allmänheten. Utvärderingarna ses som exempel på det ledningskoncept som i denna avhandling kallas mål-kontroll-styrning.

Skolverkets utvärderingar avses ge tolkningshorisonter (bilder) som utgångspunkt för utförandet av metodansatsen, den hermeneutiska-kritiska spiralen. Tolkningarna kan ses som ett facit av skolans hundraåriga verksamhet.

5.3.1 Nationella utvärderingen

Från starten 1992 markerade Skolverket sina nya kvalitativt inriktade arbetssätt i samband med *Nationella Utvärderingen*.

> För att komma åt andra sidor i skolans inlärning än ämneskunskaperna tillämpades delvis nya mätmetoder. Genom enkäter till eleverna uppskattades deras självständighet, tolerans, solidaritet och självtillit. Ett omfattande utprövningsarbete lades ner på att skapa nya provformer, där kvaliteter i elevernas tänkande stod i fokus. För att hantera det rika material som kunskapsprövningarna givit, har forskargrupperna arbetat fram speciella beskrivningskategorier (Skolverket, 1993).

Här underströks nya inslag i värderingsarbetet och kontrollen. Traditionellt mättes utfallet av skolans verksamhet genom betyg. *Nationella Utvärderingen* gick djupare än att bedöma traditionella mätbara faktakunskaper och färdighetskunskaper till att närma sig även förståelse- och förtrogenhetskunskaper i enlighet med den nya läroplanen (Lpo 94).

101 skolor, med i huvudsak elever från nionde skolåret, deltog i *Nationella Utvärderingen* innefattande uppfattningar från skolledare, lärare och föräldrar. Rapporten behandlade skolans betydelse för elevernas utveckling av såväl kunskaper som sociala färdigheter. Man använde beteckningen bred bild för en beskrivning av hur skolan fungerar ur elevernas, lärarnas och föräldrarnas perspektiv. Skolorna som ingick i undersökningen avsågs representera svenska högstadieskolor. Skolverket poängterade att resultaten skulle ses som en lägesbestämning av verksamheten i landet.

Undervisningsrådens tolkning av arbetsformerna visade att kulturreproducerande, förmedlingspedagogiska strategier dominerade, enligt rapport nr 27.

> I den granskning som skedde under våren 1992 av hur ofta olika arbetsformer förekom på 101 skolor, tyder elevernas svar på att förmedlingspedagogiska strategier dominerade under de sista skolåren i grundskolan på samtliga studerade skolor (Skolverket, 1993b, s. 37).

I två tredjedelar av de undersökta skolorna dominerade traditionella 40-minuterslektioner. Uppslutningen kring principen om sammanhållna klasser var mycket stark.

Läroplanen (Lpo 94) anger rektor som pedagogisk ledare och chef för lärarna. Betydelsefullt var därför att veta i vilken grad rektorerna profilerade det pedagogiska ledarskapet. Enligt utvärderingen hade en tredjedel låg profil, en knapp tredjedel gjorde tydliga försök till pedagogisk ledning utan att lyckas fullfölja sina ambitioner. En fjärdedel av rektorerna hade genomfört en medveten satsning på undervisningsfrågorna. Drygt hälften av skolorna hade kommit långt med att på ett medvetet sätt nyttja fortbildningen i utvecklingssyfte. I nästan var femte skola var dock fortfarande fortbildningsinsatserna splittrade och hade

mycket av improvisationens prägel. Skolverkets resultat visade ett svagt pedagogiskt ledarskap.

Utvärderingen redovisade elevernas uppfattningar om arbetssätten. I huvudsak förekom sex olika arbetssätt. Här återges några av rapportens uppgifter. Drygt 80 procent av eleverna i åk 9 angav att läraren talar, eleven lyssnar, en något mindre andel, knappt 80 procent angav att läraren talar och frågar, eleven svarar. Ca 10 procent nämnde förekomsten av undersökande arbete och drygt 10 procent grupparbete som förekommande arbetssätt.

Nationella utvärderingen hänvisade tillbaka till SÖ:s granskning av grundskolan 1988/89 där det framgick att...

> ...den förmedlingsdominerade undervisningen följer läromedlen och dessa följer kursplanernas val av innehåll. Skolorna följer också noggrant timplanerna. Men många skolor brister i att bjuda eleverna den varierade undervisningen som läroplanen förespråkar i syfte att bidra till goda kunskapsresultat och till ett högt bibehållet elevintresse för skolans verksamhet (Skolverket, 1993b, s. 37).

5.3.2 Bilder av skolan

I rapporten *Vem tror på skolan?* (Skolverket, 1998a) redovisades allmänhetens, föräldrars, elevers och lärares uppfattningar om skolan samt hur dessa förändrats jämfört med tidigare undersökningar.

> Människors uppfattningar ger inte nödvändigtvis en ”objektiv” bild av läget i skolan. Ändå bör allmänhetens, föräldrars, elevers och lärares uppfattningar om skolan tas på allvar och

> vara en naturlig del av den information som politiker på olika nivåer använder sig av när de fattar beslut om skolan. Vi tror också att lärare, elever och föräldrar kan ha med sig många resultat från vår undersökning i det fortsatta arbetet med att utveckla skolan (Skolverket, 1998a. s. 13).

Informanterna redovisade sammantaget en negativ bild av skolan.

> Ett övergripande uttryck för hur väl skolan bedöms fungera är det förtroende människor har för skolan. Att förtroendet för skolan har minskat, liksom att människors bedömning av skolans förmåga att uppnå sina mål, har blivit mer negativ är en allvarlig signal. Detta kommer i undersökningen särskilt till uttryck i att allmänhet, föräldrar och lärare inte litar på att alla elever får det stöd de behöver (a.a. s. 13).

Ett minskat förtroende för skolan konstateras.

Kort efter 90-talets decentraliseringsreform uppmärksammades problem på den kommunala nivån, nära den pedagogiska praktiken - i strid med närdemokratins förmodade fördelar.

> Det finns stora brister i tilltron till de kommunala politikerna. Särskilt oroande är att de som ska genomföra skolverksamheten, lärarna, har svårt att acceptera den lokala styrningen. Också i skolbildsundersökningen 1993/94 uppmärksammades att lärarnas relation till arbetsledningen lämnade övrigt att önska. Efter några år med decentraliserat styrsystem har den lokala nivåns legitimitet inte förbättrats utan försämrats. Utan legitimitet och acceptans för den lokala styrningen kan inte styrningen av skolan fungera på avsett sätt. På sikt utgör detta ett hot mot decentraliseringen (a.a. s. 13).

Lösningar på skolsociala problem utvecklades inte i önskvärd riktning, tvärtom, visade sig ökade sociala problem bland tonåringarna och relationsstörningar till lärarna.

> Skolans uppgift att diskutera frågor om etik och moral är den enda uppgift allmänhet och föräldrar tycker är mindre viktig jämfört med för tre år sedan. Men den senaste tidens uppmärksamhet i media kring skolans problem med våld och bristande respekt visar att det finns ett behov av information och debatt om hur skolan hanterar dessa frågor och hur detta lyckas.
>
> Ett problem som uppmärksammats först rätt nyligen är att elever kan känna sig mobbade av lärare - något som förefaller vara vanligare än att elever känner sig mobbade av andra elever. I skolbildsundersökningen 1993/94 konstaterades att grundskolans år 7-9 i flera avseenden verka ha mest problem med den sociala miljön. Det förefaller också som om det är här det sociala klimatet försämrats mest jämfört med för tre år sedan (a.a. s. 14).

Elever upplevde sig sakna inflytande och reagerade mot skolan och lärarna personligen. Lärarna saknade kunskaper i elevsocialt arbete som ledde till brister i umgänget, kommunikationen.

> Fler elever upplever att lärarna klarar av att ge en bra och meningsfull undervisning. Men fortfarande finns brister, framför allt vad gäller lärarnas förmåga att möta eleverna och att i skolarbetet använda sig av det eleverna lär sig på sin fritid. Att också många lärare själva menar att de har otillräckliga kunskaper i elevsocialt arbete gör utvecklingsinsatser angelägna (a.a. s. 14).

Lärarna upplevde sin otillräcklighet, de kände sig pressade. Tvånget att gå i skola tycktes leda till ointresse hos eleverna. 10

procent av eleverna mådde dåligt i skolan (Skolverket, 1999b). För vissa elever fungerade inte skolan som en plats för bildning.

> Många lärare upplever sin arbetssituation som mycket pressad. De har varit utsatta för stora krav på förändringar och många känner att de inte räcker till. Trots ett starkt engagemang för eleverna funderar många på att byta yrke. Skolan kommer att behöva fler lärare. Det gäller att värna om de lärare som finns där idag. Överallt i skolan finns elever som inte upplever tillvaron där meningsfull. Få alternativ till att gå i gymnasieskolan och ökade krav på utbildning för att få en plats i arbetslivet tvingar in många i utbildning. En del elever känner starkt engagemang, men det är också många som känner sig stressade. Några elever svarar med att inte engagera sig i skolan. Skolan måste klara av att möta också dessa elever. Det handlar om deras liv - nu, men också i framtiden (a.a. s. 14).

Skolans brukare, elever, lärare och föräldrar delgavs måldokument med visioner som inte överensstämde med den upplevda praktiken. Brukarnas handlingsutrymme var begränsat. Frihet att utforska, påverka eller välja andra bildningsvägar eller arbetssätt saknades. Situationen ledde till olösliga sociala situationer och tvång.

> Brukarnas inflytande över skolan upplevs fortfarande som litet. Det är för eleverna en rättighet att kunna påverka sin arbetssituation. Men den bild undersökningen ger är att elever lär sig att följa regler men inte upplever att de har någon större möjlighet till inflytande över sin situation.
> Genom att tvinga in eleverna i en passiv roll riskerar skolan att fostra ”undersåtar” snarare än demokratiska medborgare. För föräldrarnas del är det en medborgerlig rättighet att påverka sina barns skola. Men föräldrarna är också en

> kraft för skolan att använda mer än vad som görs nu (a.a. s. 14).

Skolans passiviserande tradition inriktad på kunskapsförmedling-reproduktion ledde till envägskontakter där överheten fostrade undersåtar.

> Ett allmänt intryck är att utvecklingsklimatet verkar vara sämst på de studieförberedande programmen i gymnasieskolan. Lärarna där ger också uttryck för minst tillit till i stort sett allt som ska styra deras arbete - såväl politiska dokument som skolledning och elever. Dessutom ger eleverna på studieförberedande program generellt sin skola sämre betyg än elever på program med yrkesämnen. Den bild som framträder av en mindre öppen och förändringsbenägen del av skolan är inte ny (a.a. s. 14).

Skolan ansågs inte som en bra miljö för att väcka de ungas lust till ett livslångt lärande. Skolan gav endast hälften av eleverna lust att lära. Bildning som *ett aktivt företag, utbildande av sina förmågor och omdöme som gör friheten möjlig* (SOU 1992:94), en form av kommunikativt handlande, underordnades målrationaliteten.

> Det finns skäl att ställa frågan om skolan är en bra miljö för att väcka ungas lust till ett livslångt lärande. En minoritet av allmänheten tror detta. Och trots att de allra flesta elever tror att de måste ha en god utbildning för att komma fram i arbetslivet, och att allt fler idag också tror att de kommer få nytta av det de lär sig i skolan, är skolan långt ifrån meningsfull för alla. Bara drygt hälften av eleverna tycker att skolan gett dem verklig lust att lära sig mer senare i livet. Lusten, en av de viktigaste aspekterna för livslångt lärande, är skolan bara halvbra på att förmedla (a.a. s. 14).

Kritiken mot skolan var tydlig. Rimligen ledde bristande måluppfyllelse i de uppmärksammade avseendena till bristande kunskaper och sociala färdigheter, något som drabbade både eleverna och samhället.

Ett annat område som uppmärksammades i senare utvärderingar var problem i skolans sociala miljö så som mobbning (mobbing), ett återkommande offentligt diskussionsämne.

Brister i det sociala klimatet, såsom anonymitet och bristande inflytande, ökar risken för kränkande handlingar. Det verkar som om t.ex. mobbning är mer vanligt förkommande i miljöer som präglas av hierarkiska maktstrukturer. Mycket pekar på att mobbning eller annan kränkande behandling är den främsta orsaken till att barn mår dåligt i skolan (Skolverket, 2000c. En temabild om värdegrunden. Med demokrati som uppdrag. www. skolverket.se).

I slutet av Barnets århundrade framträdde bilden av den statskommunala skolans praktik som skild från måldokumentens visioner. Så sent som i början av 2001 (mer än fem år efter påbörjandet av revisionen) rapporterade Skolverket att var fjärde elev inte uppnådde kravet för godkänt.

I enlighet med målstyrningskonceptet intensifierades kvalitetsredovisningarna för att möta problemen.

> Skolornas och kommunernas kvalitetsredovisningar, det vill säga de självdeklarationer de är skyldiga att upprätta varje år kommer att få stor betydelse både lokalt och nationellt för arbetet att minska klyftan mellan mål och resultat (Eliasson, Skolverket, Dagens Nyheter 2001-01-22).

5.3.3 Kvalitetsgranskningar 1998

På regeringens uppdrag genomförde Skolverket en undersökning fokuserad på *kvalitativa* aspekter i skolan, skolans inre arbete, kallad *Nationella kvalitetsgranskningar 1998* (Skolverket, 1999). I granskningen presenterades fyra kriterier för god kvalitet i skolans verksamhet: 1) fokus på och kontinuitet i alla elevers lärande; 2) läroplanens värdegrund återfinns i verksamheten; 3) organisationen präglas av öppenhet, delaktighet och samverkan, internt och externt; 4) resultat följs upp, utvärderas och leder till åtgärder och nya målsättningar (Skolverket, 1999).

Regeringsdirektivet angav tre områden i skolsystemet av särskilt intresse vid bedömningen av kvalitet: 1) rektorsuppdraget; 2) elever i behov av särskilt stöd; 3) läs- och skrivprocessen i undervisningen.

I det följande presenteras utdrag från *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. I övrigt hänvisas till granskningen i sin helhet (Skolverket, 1999).

I rapporten framhölls granskningarnas speciella karaktär som den första insatsen med uttalad inriktning mot kvalitetsaspekterna på skolans utbildning. Den information som framkom speglar därmed aktuella uppfattningar om den statskommunala skolans kvalitet.

Rektors uppdrag i en decentraliserad skola

> Enligt granskningen ges rektorn inte tillräckligt goda förutsättningar för att genomföra uppdraget i en mål- och resultatstyrd skola och för att leda det pedagogiska arbetet. De åtgärder som föreslås berör i stor utsträckning den lokala nivån, men kräver i viss mån också analyser och insatser från statens sida. På lokal nivå handlar åtgärderna främst om samspelet mellan rektorn och den överordnade kommunala

> ledningsfunktionen, såväl som mellan rektorn och skolans personal. Det krävs tydligare ansvarsvägar, uttalade krav och förväntningar samt uppföljning av resultaten. En översyn av de nationella bestämmelserna föreslås, liksom en bred satsning på kompetensutveckling avseende ledarskapet i skolan (Skolverket, 1999, s. 5).

Rektorsuppgiften ansågs så angelägen att den utvaldes som objekt i *Nationella kvalitetsgranskning 1998*. Rektor ansågs inte ha tillräckligt goda förutsättningar att genomföra sitt uppdrag. Rektorsrollen som sådan, tycktes oomtvistad. Uppdraget som pedagogisk ledare och chef för lärarna var att förvalta och utveckla skola inom ett givet system.

Att som rektor vara pedagogisk ledare och chef för lärarna kan tyckas innebära att spela två roller i konflikt med varandra, verkskaparens-pedagogens (kultur-förvärv) och strategens-systemföreträdarens (växling), (jfr. Fig. 1). Om rektorsrollen grundas i strategiskt handlande kommer den i strid med visionen om en Skola för bildning grundad på kommunikativt handlande (Tabell 1). Enligt granskningen ges rektorn inte tillräckligt goda förutsättningar för att genomföra uppdraget i en mål- och resultatstyrd skola och för att leda det pedagogiska arbetet.

Rektor, av latinets; den som styr, gavs rollen som företrädare för och underordnad makten. Som maktens representant befinner sig rektor i konflikt med rollen som bildningens företrädare, som enligt mitt antagande fordrar frihet-under-ansvar för kulturförvärvandet inom skolans organisation.

Undervisningen av elever i behov av särskilt stöd

> Granskningen har utgått från synsättet att elevers svårigheter i skolan till stor del är kontextuella och därmed på-

verkbara. Andra utgångspunkter har varit elevers rätt till stöd samt att elever så långt som möjligt skall undervisas i sin ordinarie miljö. Därmed är den vanliga undervisningens utformning av utomordentligt stor betydelse. Elevers lärande och utveckling ses som en process, som går parallellt.

Granskningen visar att elever i behov av särskilt stöd nästan alltid är ett prioriterat område i skolplaner och på skolorna, men att den pedagogiska ledningen av skolornas stödundervisning behöver utvecklas. Stor möda läggs ner på att genom tester och diagnoser tidigt hitta elever i behov av särskilt stöd i sin läs- och skrivutveckling. Mångfalden tester motsvaras dock inte av pedagogiska insatser, som effektivt kan stödja elevernas lärande. Många engagerade lärare gör stora insatser men det finns en brist på varierade pedagogiska strategier samt uppföljning och utvärdering av insatserna.

Stödundervisningen bedrivs alltför ofta som ensidig färdighetsträning och behöver sättas in i ett sammanhang av kommunikation och meningsfullt lärande, för att ge ett kvalitativt tillskott till den vanliga undervisningen. Det finns stora behov av kompetensutveckling och forskning avseende det specialpedagogiska arbetet. Förkunskaperna för intagning till specialpedagogisk högskoleutbildning bör ses över (Skolverket, 1999, s. 6).

I skolans värdegrund uttrycks bl.a. jämlikhets- och rättviseaspekten, som allas rätt att undervisas i sin ordinarie miljö. Innebörden i ordinarie miljö tycks bygga på föreställningen om den målstyrda skolan, en-skola-för-alla. Den avses ge alla samhällsmedlemmar skolning för att bli godkända i grundläggande färdigheter i skrivning och läsning och socialisering i en viss bestämd värdegemenskap.

Skolans utveckling ledde uppenbarligen till behov att kontrollera enskilda elever, i enlighet med strategiskt handlande, som i sin tur blev till krav på utvecklandet av tester, diagnoser, kontroller, betyg etc. Det tycks lättare att diagnosticera elever än att utveckla lärande, lättare att kontrollera än skapa. Diagnoser och tester kom att dominera över skolverksamheternas bildningsprocesser.

Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen

Tre huvudtyper av miljöer för läs- och skrivprocessen (här kallade A-, B- och C-miljöer) redovisas. De utgör punkter på en skala från den typ av miljöer som stödjer och stärker elevers kontinuerliga läs- och skrivlärande i olika ämnen till den typ av miljöer som inte ger det stödet.

Framför allt A-miljöerna utgör en god grund för att bygga upp en funktionell läs- och skrivmiljö i hela skolan. I A-miljöer har eleverna god tillgång till olika typer av texter. De producerar också själva texter för att utveckla kunskaper, bl.a. genom att också samtala kring texterna. Språket fungerar som ett medel för att lära, förstå och förmedla ett innehåll. Text-, sats- och ordgrammatiska kunskaper utvecklas i ett sammanhang. Lärarna i olika ämnen är medvetna om sina texters typiska drag och fackterminologi. En sådan helhetssyn på utvecklingen av läs- och skrivförmågan är vanligast i grundskolans tidigare del, men det finns också enstaka sådana exempel i gymnasieskolan. I C-miljöer finns mer av ren färdighetsträning. Det faktiska läsandet och skrivandet rör de enklaste grammatiska aspekterna såsom avkodning, stavning och meningsbyggnad.

De åtgärder som föreslås rör i första hand förutsättningarna för undervisningen, nämligen de nationella kursplanerna,

> biblioteksresurser och undervisningstexter, hur kopplingen mellan de nationella styrdokumenten och vardagspraktiken samt mellan skolan och huvudmannen för skolan kan organiseras samt lärares och skolledares utbildning och kompetensutveckling. Vidare föreslås åtgärder angående framtida forskning, ämnet svenska som andraspråk, fasta nivågrupperingar och läs- och skrivmiljön i gymnasieskolan (Skolverket, 1999, s. 5-6)

Enligt Skolverket tycks det fordras åtgärder i syfte att utveckla läs- och skrivprocesserna.

I avhandlingen diskuteras bl.a. kommunikativt handlande. Läs- och skrivprocessen fordrar utrymme för språklig kommunikation eller språkande. A-miljö kan tolkas som förutsättningar som ger utrymme för kultur-förvärv. I sammanhanget skulle den s.k. C-miljön vara knuten till växling i snäv mening. Utifrån förda diskussion fordrar kommunikativt handlande ökade frihetsgrader inom skolan för skapande och bildningsprocesser för att nå uppställda mål.

5.3.4 Byta grundidé

Vid 1900- talets slut annonserade Skolverket (2000) i dagspressen. Här återgavs explicit i kvantitativa mått kostnaderna och omfattningen av skolverksamheten i den statskontrollerade bildningen.

> 1998 kostade den svenska grundskolan 53 miljarder kronor. Varje elev kostade i snitt 51 400 kronor per år. 1998/99 gick drygt en miljon elever i grundskolan och 85 000 personer tjänstgjorde som lärare i de 4 992 skolorna. 1998 gick det 7,5 lärare på 100 elever, vilket är en relativt bra fördelning internationellt sett (Skolverket, 2000).

Genom skolsystemets främsta företrädare den socialdemokratiske utbildningsministern, Östros och Skolverkets nytillträdde generaldirektör, Ekholm, aktualiserades den hundraåriga drömmen om framtidens skola, en i grunden från den faktiskt existerande skolan artskild bildningsverksamhet.

Vetenskap och konst åt alla

Satsningar på utbildning och forskning är nyckeln till framtida tillväxt, välfärd och kulturell utveckling, både för samhället i stort och för den enskilde.

Dessa satsningar måste präglas av ett ökat gränsöverskridande mellan naturvetenskap, samhällsvetenskap och konstnärliga utbildningar.

En stor del av den intressanta kunskapsutvecklingen sker i gränslandet mellan olika vetenskapliga discipliner. Självfallet bör det påverka utformningen av utbildningen och forskningen.

Det är inte bara viktigt att naturvetare och tekniker förstår hur samhället fungerar och odlar konstnärliga intressen. Det behövs också fler humanister, samhällsvetare och kulturarbetare med breda kunskaper i naturvetenskap och teknik. Och minst lika viktigt är att öka samverkan mellan de olika ämnesområdena. Kungliga Tekniska Högskolans framsynta devis från 1827, Vetenskap och konst, borde stå som motto för all utbildning och forskning.
(undertecknat) Thomas Östros. Utbildningsminister (Skolverket, 2000).

Citaten återger en vision om bredd och djup hos bildningen. Den hundraåriga drömmen uttalades åter av den politiska och maktens och den verkställande nivåns företrädare.

> Barn har en enormt stor kapacitet - en naturkraft som vi måste ta vara på säger Mats Ekholm, Skolverkets nye generaldirektör (a.a.).
>
> De senaste 15 åren har skolorna arbetat med att byta grundidé från att ha varit en institution där eleverna får kunskap överförd från läraren till att bli en plats för eleverna att tänka själva och utforska omvärlden, säger Mats Ekholm (a.a.)
>
> Att byta grundidé har vi hållit på med sedan dess och det tar lång tid, menar Mats Ekholm. Men vi har kommit långt utan att vi på något sätt är framme (a.a.)
>
> Läraryrket har också förändrats mycket. Nu arbetar eleverna mer och mer utifrån en arbetsplan där de själva väljer vad de ska lära sig och hur. Det innebär att högre krav ställs på läraren (a.a.).
>
> Upp till 100 000 elever trivs inte [i] skolan, visar skolverkets senaste utredning. De klagar på otrygghet, stress, mag- och huvudvärk, mobbning och sömnsvårigheter. De tycker att undervisningen är tråkig och tappar självförtroende och tillit eftersom de inte når uppsatta mål. Ändå är det så att majoriteten av eleverna trots allt trivs bra och ger en ganska ljus bild av sin vardag (a.a.).
>
> De flesta elever når en godtagbar kunskapsnivå efter nio år i grundskolan och utvecklar grundläggande etiska och moraliska värderingar. Men för enskilda elever och skolor kan det se betydlig dystrare ut. 20 procent av eleverna får inte full-

> ständiga avgångsbetyg och mellan tre och fyra procent har allvarliga skriv- och lässvårigheter. Skillnaderna mellan skolorna är stora. Det finns skolor där alla elever når målen i alla ämnen och skolor där inte ens var tredje elev gör det. Siffrorna är helt oacceptabla, säger Mats Ekholm (a.a.).

Den hundraåriga skol-re-formationen presenterades omigen, med Ekholms ord, som att skolorna sedan femton år tillbaka arbetar med att *byta grundidé* !

Skolverket (1999b) redovisade att majoriteten av eleverna trots kritiken trivdes bra. Rapporten gav å ena sidan en ljus bild av elevernas vardag. Å den andra påvisades bristande kunskaper. Elevernas svar relaterades till deras faktiska vardagserfarenheter. Men, hur många av de intervjuade eleverna hade alternativa referenspunkter (tolkningshorisonter) för sina bedömningar? Hade de t.ex. prövat att studera vid reformpedagogisk skola?

En avgörande skillnad mellan Danmark och Sverige är tillgången på reformpedagogiska skolor. Frukterna av reformpedagogiska skolverksamheter i Danmark redovisades av Knud Illeris 1991. Då Sverige saknar erfarenheter av reformpedagogiska praktiker[42]

---

[42] I Danmark startade reformpedagogiska *fria klasser* på flera platser 1924 (Rifbjerg, 1966). Dessa utvecklades till lilleskolrörelsen med 40 skolor (enligt uppgifter från lilleskolen i Humlebæck 1995) och ännu ett antal övriga friskolor t.ex. Bifrostskolan (Johansen, 1997. SOU 1996:22, s. 139) ett känt exempel på reformpedagogisk verksamhet i slutet av Barnets århundrade. Skillnaderna mellan dansk och svensk reformskolutveckling kom till uttryck bl.a. genom lagstiftningen kring fristående skolor. De i europeiskt perspektiv gamla danska skollagarna infördes 1814. I Danmark medgavs generösa bidrag till fristående skolor under större delen av 1900-talet enligt Grundtvig-doktrinen. Danmarks av tradition starkt decentraliserade system med lokalt självstyrelse för de enskilda skolorna och föräldrainflytande utvecklade på så sätt en annan verkningshistoria än den svenska. Den enskilda skolan kunde t.ex. själv bestämma sin läroplan.

kan motsvarande undersökningar inte genomföras, helt enkelt på grund av bristen på reformpedagogiska skolor.[43]

Illeris rapport; *Paedagogikkens betydning. Folkeskolans langtidsvirkninger for eleverne* (Illeris, 1991) byggde på 141 intervjuer med elever från tre försöksskolor och 103 elever från tre jämförelseskolor (traditionella). Förutsättningarna var att de f.d. eleverna hade gått i skolor med totalt genomförd progressiv pedagogik (reformpedagogik) under längre tid, 7-10 år (försökskolorna). Vid undersökningstillfället hade eleverna från försökskolorna fått distans till sin tidigare skola. Illeris kunde med sin studie inte påvisa nämnvärda skillnader mellan eleverna i de två undersökningsgrupperna i fråga om *skolkunskaper*. Betydande skillnader uppmättes i fråga om *hållningsmönster*. Försöksskoleleverna värderade sin skolgång högre än eleverna från jämförelseskolorna. De värdesatte i högre grad kommunikationsförmåga, social orientering, omdömeskraft, beslutsförmåga, modet att ta ordet i församlingar, självkännedom och kreativitet.

> Således går holdningsmønsteret for eleverne fra forsøgsskolerne mere i demokratisk, medbestemmelseorientereret og politisk vensterorienteret retning, mens det hos eleverne fra sammenligningsskolerne går mere i autoritære, tillpassningsorienteret og politisk centrum-højreorintert retning... (Illeris, 1991, s. 11).

Illeris undersökning visade även att eleverna från försöksskolorna hade fler positiva minnen från skoltiden. Han konstaterade att oberoende av om en person gått i en försöksskola eller inte är det mycket svårt att bryta det sociala arvet. Det är fortfarande föräldrarnas bakgrund som avgör elevernas framtida val.

[43] Före 1992 med undantag för några waldorf- och montessoriskolor.

Den situation som råder i Sverige innebär att elever först från början av 90-talet kan välja alternativa skolor (läs progressiva/reformpedagogiska skolor) att i likhet med danska elever kunna jämföra med den statskommunala skolan, för att på ett realistiskt sätt kunna bedöma påstådda trivsel eller olust i sina nuvarande skolor.

5.4 Två värdegrunder

Livsvärlden erbjuder en mångfald delvis motstridiga värdegrunder. I det följande fokuseras en konflikt som utvecklas under 1900-talet.

90-talets svenska skolrevision sammanföll med Östeuropas totalitära kommunistiska staters sönderfall. Karakteristiskt för den s.k. öststatsmentaliteten var statens inflytande över skolan, och därmed den statliga kontrollen över barn och ungdomar, skola som instrument för samhällsnyttan enligt kommunismens ideologi.

Den tidiga sovjetiska skolan kännetecknades av viljan att bryta med tidigare skolsystem (i enlighet med revolutionen) och skapa en sovjetisk *reformpedagogik*. Skillnaden mellan sovjetisk reformpedagogik/progressivism och europeisk reformpedagogik bestod bl.a. i uppsåtet att skapa en ny kommunistisk människa genom social ingenjörskonst.

> I enlighet därmed organiserade folkkommissariatet för upplysningsfrågor under ledning av Anatolij Lunatjarskij kring 1920 en s.k. enhetlig arbetsskola, inriktad mot en fri pedagogik med arbetsfostran och ett aktivt kunskapssökande men utan ämnesuppdelning. Svårigheter att förverkliga de utopiska målen ledde under den s.k. kulturrevolutionen kring 1930 till att sovjetskolan sönderföll. Stalins inträde i utbildningspolitiken 1931 blev startpunkten för en mera pragmatisk inställning, med centralstyrning, systematik, militär disciplin och sovjetpatriotism som ledstjärnor. Satsningen på uniformitet tog sig praktiskt uttryck bl.a. i att tsarskolans uniformstvång återkom. Den stalinistiska skolan var förhärskande till Sovjetunionens fall 1991 (Källa: NE).

Både i Stalins Sovjetunionen och Hitlers Tyskland genomdrevs skolreformer i samhällsnyttans namn och enligt kommunitaristisk värdegrund. I diktaturer överordnades samhällsnyttan personlighetsutvecklingen. Nationalsocialismen i Tyskland övertog och utvecklade delar av den reformpedagogiska visionen och åstadkom ett *utvecklingsfientligt* skolsystem (Bretter, 1948). Bretter rekonstruerade den nationalsocialistiska skolideologin. Hon varnade för de negativa verkningar nazistideologin medförde.

> Kännedomen om de nationalsocialistiska metoderna är det bästa medlet att undvika att den nationalsocialistiska andan obemärkt smyger sig in också i våra skolor (Bretter, 1948, s. 14).

I enlighet med den nationalistiska samhällsnyttans princip förbjöds 1934 Montessoripedagogiken i Italien och 1935 i Tyskland i likhet med waldorfpedagogiken.

Reformpedagogikens breda tolkningsgrund, inrymmer olika delvis motstridiga pedagogiska uppfattningar t.ex. frihetlighet, naturlighet, kroppsfostran, helhetssyn, gemenskapsbildning etc. Uppfattningar som stred mot den politiska doktrinen om samhällsnyttan rensades ut ur den reformpedagogiska katalogen t.ex. frihet, individualism, personlighetsutveckling. Arbetssätten anpassades till diktatorernas personliga estetiska preferenser. Ytterligheterna bestod i ensidigt främjandet av samhällsnytta (kollektivism, socialism) eller elitistisk personlighetsutveckling. Ellen Key varnade, som sagts, för en sådan situation med formuleringar som Socialismen får inte bli fiende till individualismen.

Arbetsbegreppet i skolan förekom som huvudprincip eller delprincip i flera olika pedagogiska modeller. Mot bakgrund av arbetarrevolutionens ideologier var detta inte oproblematiskt. Arbetsbegreppet var centralt i Marx filosofi. Personlighetsutvecklingens, bildningens, krav ställdes mot samhällsnyttans, arbetar-

majoritetens intressen. Lunatjarskijs arbets- och arbetarskola i Sovjetunionen startade samtidigt med Wiens skolreform 1920. Arbetsbegreppet och gemenskapsbildningen var centrala hos socialisten Célestin Freinet (1896-1966), utvecklat i boken *För folkets skola* (Freinet, 1975). Den amerikanska pragmatismen, efter Peirce, James och Dewey utgick från begreppet pragma (=gärning) som ledde till *learning by doing*. Kerschensteiner (1978) presenterade *arbetsskolan* 1908. Mot denna bakgrund kan man notera att Elsa Köhler (1936) betonade distinktionen mellan begreppen arbete och aktivitet.

Gemensamt för Wien och Sverige under 20-30-talen var framväxten av den socialdemokratiska (kommunitaristiska) värdegrunden. Reformpedagogiken som nyväckt engagemang anammades av socialdemokratin i Wien. En av länkarna mellan 20-30-talets Wien och Sverige (i fråga om pedagogik) var Elsa Köhler som medarbetare i Wiens skolreform: *Enhetsskolans och arbetsundervisningens grund* var kärnan i Wiens skolreform, enligt Glöckel (Karlsson, 1998).

Likt en *trojansk häst*[44] kom Elsa Köhlers initiativ för aktivitetspedagogik in i den statskommunala skolan under 30-talet, implicit fortlevde den i läroplanerna. Hennes praktiskt pedagogiska initiativ slocknade sedermera, men lämnade spår i form av boken Aktivitetspedagogik samt visioner hos en handfull eldsjälar enligt Hermansson (1952) och Karlsson (1998). I kapitel 6.2 återkommer jag till aktivitetspedagogiken.

Samhällsnytta (nationell fostran) och personlighetsutveckling (etisk fostran) utgjorde ett sammansatt politiskt ideal i den tidiga socialdemokratin uttryckt av Per Albin Hansson 1942.

---

[44] Koncept för att förändra den statskommunala skolan inifrån. Metafor fritt efter Homeros Iliaden.

> Folkskolan kan aldrig vara ett självändamål. Den må alltid hava i tanke sin stora tvåfaldiga uppgift: att meddela kunskaper och etisk fostran åt det uppväxande släktet och vara det främsta organet för i djupaste och egentligaste mening nationell fostran av vårt folk (Den svenska folkskolan 100 år, s. 36).

1946 års skolkommission gav ord åt den svenska skolans två värdegrunder.

> Den demokratiska skolans uppgift är således att utveckla fria människor, för vilka samarbetet är ett behov och en glädje (SOU 1948:27, s. 4).

Samarbete i kollektiv, jämlikhet och solidaritet utgjorde den ena sidan av dubbelheten. Det individuella människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet den andra sidan. Dubbelheten uttrycks som dikotomin *kommunitarism* och *liberalism* med Carlehedens (1996) terminologi.

Svensk skolpolitik formades från 50-talet mot enhetlighet, jämlikhet och solidaritet, en-skola-för-alla*,* betonande det kollektiva, det kommunitaristiska. Skola uppfattades som ett statens, samhällsnyttans och maktens instrument, bokstavligen uttryckt, som en *spjutspets* i kollektivets tjänst. Inte olikt vad som gällde inom andra socialistiska rörelser uppfattade den svenska socialdemokratin den statskommunala skolan som socialismens instrument för samhällsreformer, med vars hjälp den nya *demokratiskt - sociala* människan skapas (genom social ingenjörskonst).

Från mitten av 70-talet kom en reaktion mot den politiserade skolan. Utgående från Piaget (1968) m.fl. utvecklades ett engagemang för personlighetsutveckling som återknöt till reformpedagogiken. I konfrontationen mellan de två värdesystemen uppstod den s.k. flum-pluggdebatten.

Slutet av 70-talet kan ses som ännu ett försök med den *trojanska hästen*, denna gång fylld av små reformpedagogiska aktörsgrupper för pedagogiska modeller.[45]

Personlighetsutveckling och samhällsnytta var två aspekter för skolans mål. Två värdegrunder som innebar ett dilemma, en källa till konflikt.

I demokratisk ordning tilldelades skolan rollen att hävda en (gemensam) värdegrund. Som professionellt handlande institution ställdes skolan inför uppgiften att hantera olika etiskt-moraliskt grundade värden. Lärarna tilldelades uppgiften att förena frihet-under-ansvar i bildningsprocessen med lojalitet (solidaritet) till samhällsnyttan. Skolan skulle försvara tanken på människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde... parallellt med att förbereda för arbetslivet. Bildningens frihet ställdes mot samhällsnyttan.

I den statskommunala skolan avses den förhärskande politisktmoraliska värdegrunden (uttryckt genom måldokumenten) växlas till verksamhet och leda till (samhälls-) nyttiga resultat. Staten tog sig rätten att låta alla unga människor gå nio år i skola. Själva idén om skolplikt strider mot bildningens idé. Engagemang kan inte beordras. Den är uttryck för den kommunitaristiska värdegrunden och torde kunna ifrågasättas. Med vilken rätt kan staten kräva att barn ska gå nio år i en skola? Värdegrunden avkräver individerna ett visst mått av solidaritet, dvs. uppgivande av vissa individuella friheter i solidaritetens namn. Detta avkrävande av solidaritet ska jämföras med målet...*människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde...*som en del i fostran och socialisation. Häri ligger risk för målkonflikt.

---

[45] T.ex. Freinet-, Montessori-, Pluckrosepedagogik (1976) och waldorf-i-statskommunala-skolan.

Enligt min tolkning av måldokumenten för skolan har dessa under Barnets århundrade assimilerat reformpedagogiska visioner, delvis uttryckta i värdegrunden. Den reformpedagogiskt genomsyrade värdegrunden för den statskommunala skolan (hur den än kommer till uttryck) är inget schemalagt ämne – den avses genomsyra skolans vardag. Det är tveksamt att här tala om reformpedagogik som en form av normativ pedagogik, en didaktisk form eller metod. Det rör sig om en vision, ett förhållningssätt kanske ett paradigm.

Om den statskommunala skolan når uppställda mål (enligt målstyrningsprincipen) är problemet med relationen vision och handling litet och principiellt intressant. Om skolan inte uppnår målen är problemet stort och principiellt intressant. Om skolan inte når de uppställda målen inträder en legitimitetskris.

Kapitel 6: PORTRÄTTPERSPEKTIVET

Inledningsvis skisseras porträttet av Ellen Key (1849-1926) och hennes drömda framtidsskola. Här möter läsaren visionen av en Skola för bildning. Den andra bilden gäller principerna för aktivitetspedagogik enligt Elsa Köhler (1879-1940) så som den sammanfattades av henne själv efter pionjäråren i Sverige. Det tredje porträttet berör waldorfpedagogikens (bildningshumanismens) epistemologi enligt Rudolf Steiner (1861-1925).

Ellen Key drömde om framtidens allmänna emancipatoriska och socialt grundade bildande skola. Elsa Köhler bar visionen om en reformerad, emanciperande statlig skola. Rudolf Steiners skolmodell förutsatte även den emancipation under ett stödjande rättssystem. Elsa Köhler försökte medvetet utveckla skolans inre arbete inom det regelstyrda statliga skolsystemet, waldorflärarna utanför. Båda modellerna redovisade beredskap för kompromisser med statens lagar.

6.1 En reformpedagogisk vision

I det följande avsnittet återges utdrag ur boken Barnets århundrade, en vision om framtidens skola enligt Ellen Key (1900).[46] Bland Ellen Keys referenser återfinns Montaigne, Rousseau, Carlyle, Spencer, Nietzsche m.fl. Hon citerar Goethe om den framtida viljestyrkan, gömd i barnets egensinne.

Ellen Key såg barnet som en del av samhället, som påverkas och med nödvändighet socialiseras av detta. Den vid tiden förhärskande uppfattningen om barnuppfostran byggde på tukt och prygel; - *stryksystemet* som Ellen Key uttryckte det. Hon hänvisade i stället till pedagogiska avantgardister vilkas anvisningar gick ut på att ordna erfarenheter till ett sammanhängande helt intryck, *hvarigenom vissa vanor inorganiseras hos barnet* (Key, 1900, band 2, s. 16).

I sin bok Barnets århundrade skisserade Ellen Key en *drömskola* som kom att inspirera många människor. Boken översattes till elva språk (Forsström, 1962). Ellen Key personifierade reformpedagogiken enligt sentida bedömare (Hörner, 1996. Stafseng, 1996). Reformpedagogiken, med omfattande krav på förändringar av skolan, hade stöd i 20-talets kulturella dynamik understödd av filosofiska strömningar och psykologisk forskning. Ellen Key ville förena samhällsnytta med personlighetsutveckling, som kom till uttryck i hennes formuleringar kring socialismen och individualismen.

> Ser ni, unge vän, det stundar en hård och förfärlig tid. På alla områden kämpar gammalt och nytt, och mycket skall trampas ned och falla som träd för stormen. Många värden är omistliga. Jag är socialist, demokrat, ja revolutionär, brin-

[46] Jag har utgått från upplagan från 1900 och därvid anpassat stavningen till modern svenska.

> nande revolutionär. Men vi måste skona det sköna, personlighetens rätt, individualiteten. Socialismen får inte bli fiende till individualismen. De två måste förenas. Detta gör Hjalmar Branting. Håll er till honom (Ellen Key i Gustavsson,[47] 1991, s. 145).

Ellen Key var dock medveten om de problem som kunde komma att möta *drömskolan*.

> Den, som ställdes inför uppgiften att med en pennkniv fälla en urskog, erfor troligen samma vanmaktens förtvivlan, vilken griper reformifraren inför det bestående skolsystemet - (Ellen Key, 1900, s. 143).

Aktualiteten i Ellen Keys bok kan mätas i att den kom i ny upplaga 96 år efter den första. I slutet av århundradet uppmärksammades Ellen Keys visioner och biografi bl.a. i statliga offentliga utredningar (SOU 1992:94) och med en kommenterad utgåva av Barnets århundrade.

> I Ellen Keys drömda skola kan didaktik och läroplansutformning stå på egna ben. Hennes bok fick från 1902 ett alldeles speciellt genomslag i Tyskland. Och i vissa reformpedagogiska miljöer blev hennes idéer omsatta i praktiskt arbete mycket fortare än vad hon hade förväntat sig i sin utopi. Det var inte heller bara fragment av hennes idéer utan den totala visionen som förverkligades. Under åren fram till första världskriget skedde detta vid Landerziehungsheime i Wickersdorf och Odenwaldskolan, där Ellen Key också var en trägen gäst och firades som skolans 'skyddshelgon'. Denna något begränsade internatskolversion av reformpedagogiska experiment omformades så från och med 1923 som pedagogiskt system för en allmän och enhetlig folkskola för Jena

[47] Ur Gustavsson 1991. Citatet hämtat ur Fredrik Ströms memoarer, *Min ungdoms strider*, *s.* 137 (Stockholm 1940).

> och Thüringen. Detta arbete leddes av professor Peter Petersen i Jena som också blev känd i Sverige genom Petersens forskarkollega Elsa Köhler från Wien via hennes betydelsefulla arbete på västkusten (och i Norge) med 'aktivitetspedagogik' på 30-talet. Denna återkoppling mellan Ellen Key, Sverige och det tyskspråkiga Europa har sedan försvunnit in i historiens mörker, bortsett från det som förmedlades under efterkrigstiden av pedagogen Ester Hermansson från Göteborg. Ellen Key nämner flera namn. Två av dem är Alfred Lichtwark och Axel Key. Lichtwark var professor i Hamburg och ett ledande namn i både "den konstpedagogiska rörelsen" och senare också i den tyska reformpedagogiska rörelsen. (Stafseng, 1996, s. 168).

Reformpedagogikens antropocentrism var en reaktion mot gamla auktoritära fostransideal med religionen som normgivande grund (katekespedagogik). Ellen Key vände sig mot den gamla skolans fokusering på faktakunskap.

> Bildning är lyckligtvis icke blott kunskap om fakta, utan enligt en ypperlig paradox: "det, som är kvar, sedan vi glömt allt, hvad vi lärt" (Key, 1900, s. 160).

Ett nytt skolparadigm skisserades av Ellen Key som markerade utgångspunkt i nödvändigheten av reformer grundade på individens motivation för bildning.
Sekelskiftets svenska skola, som Ellen Key kritiserade, var den då nästan sextio år gamla allmänna folkskolan.

I kapitlet *Framtidens skola* i boken Barnets århundrade redovisade Ellen Key grundläggande drömmar, iakttagelser, analys och kritik. Lärarens väsentliga arbete skulle bestå i att lära lärjungen lösa sina egna uppgifter.

> Icke den lärjunge, som sitter och hör eller ser på lärarens demonstration eller experiment lär sig iakttaga; icke den, vilken får sin skrivbok rättad med petig noggrannhet lär sig skriva; icke den, som pedantiskt utför slöjdens modellserier, lär sig göra redskap för vardagslivets uppgifter! Att själv göra undersökningen; själv finna de antydda felen; själv uttänka de föremål man utför - över huvud aldrig rättas i enskildheter, annat än när dessa är alltför tidspillande felaktiga - utan själv trevande finna det rätta, det fullkomliga arbets- och uttryckssättet, detta är uppfostran, detta är bildning! (Key, 1900, s. 88).

Det förslag till framtidens skolpedagogik Ellen Key presenterade för hundra år sedan inbegrep teoretiska och praktiskt-estetiska ämnen som skulle ingå i barnens bildning på lika villkor med de klassiska skolämnena. Ja frågan var om inte delar av det klassiska skolarvet (grammatik och matematik) skulle stå tillbaka eller omformas under vissa tider av skolgången. Ellen Key satte barnet i centrum i stället för skolämnet.

6.1.1 Framtidens skola enligt Ellen Key

I det följande presenteras huvudtankar i,[48] kapitlet Framtidens skola i boken Barnets århundrade (Key, 1900, s. 65-108).

Som ett första steg mot framtidens skola förordade Ellen Key en satsning på hemundervisning för de mindre barnen. Hon betonade dock att Kindergarten under nuvarande förhållanden varit en välsignelse för många barn.

[48] Den gamla stavningen har moderniserats.

De framtida barnen skulle enligt Ellen Key fostras utifrån psykologisk kunskap. Hon varnade uttryckligen för hjordmänniskor, att gruppen, flocken negativt skulle påverka barnens utveckling. Ellen Key framhävde särskilt riskerna för känslans förytligande.

För de yngre barnen rekommenderade Ellen Key det hon kallade hemskola, med uppgiften att understödja den individuella utvecklingen. Hemmet var för henne en naturlig grupp, ett samhälle. Bildningen skulle utgå från den egna motivationen.

> Man skall i hemskolan låta det ena barnet börja läsa sent, det andra tidigt; mätta det enas verksamhetslust, det andras bokhunger; tillgodose den kroppsliga utvecklingen och det utåtvända verklighetssinnet genom hemsysslor, lekar, vandringar i naturen. Först då bör man börja undervisa, när barnet själv begär att få höra eller göra sådant, som endast kunskapen kan hjälpa det till. Barnet skall med dubbel lätthet lära vid tio år, vad det nu lär vid åtta, vid åtta vad det nu lär vid sex, ifall det kommer till studiet med utvecklad iakttagelse och vaken lust för verksamhet (a.a. s. 75).

Skolans ordning, metod och system utgjorde en fara som inte kunde möta barnens individuella behov under hemskoleåldern. Den följande skoltiden erbjöd de för utvecklingen nödvändiga verksamheterna så som arbete, ordnad och punktlig verksamhet. Mobbning, 2000-talets skolas stora gissel, berördes.

> Vad skolan nu ger av egentligt värde - kamratlivet - kan hemskolan ersätta utan kamratlivets faror. Och med dessa menar jag ej endast dåliga inflytanden utan framförallt den kollektiva fördumning, vilken äger rum genom det starka meningstryck, flocken utövar; den fruktan för ”allmänna opinionen”, för åtlöjet vilket allt grundlägges i de, för dessa inflytanden så ytterst mottagliga barnaåren. (a.a. s. 76).

I skolan såg man det stillsamma och lydiga barnet som det bästa skolbarnet, de som lär sig glida genom systemet.

> Det vill säga det mest opersonliga och färglösa blir alltid ”mönster” - och sålunda förvridas redan i skolan värdebegreppen. Ju mer kropp och själ visa sig passiva, lätt dresserade och receptiva, ju bättre resultat från skolans synpunkt. Odygdsmakarna, de trotsigt individuella, de ensidigt originella bli i skolan alltid martyrer för sin verksamhetslust, sin motsägelseanda, sina ”galenskaper”. Endast en slags lätta och älskvärda, allmänt begåvade naturer kunna glida igenom skolan med en någorlunda bevarad egenart och på samma gång vinna goda flit- och uppförande-, ordnings- och ämnesbetyg! (a.a. s. 79).

Ellen Key skisserar en teori om ett utvecklingshämmande dominerande system där skolans fokusering på faktakunskaper och fråga-svar-metodik, under kraven från staten, utgjorde ett hot mot barnens utveckling.

> I nutidens utmärkta skola infogas det späda personlighetsämnet - eller rättare utströs för vind och våg, som en liten sten vid stranden. Där träffas den av det ena vågslaget efter det andra, dag från dag, termin efter termin! Plask - fyrtiofem minuter kristendom; plask - dito historia; plask - dito slöjd; plask - dito franska; plask - dito naturkunnighet! Nästa dag nya ämnen i nya små stänk! På eftermiddagen hemläxor och skrivningar - även de förberedda och ”disponerade”, - och sedan rättade med den största noggrannhet, liksom de förberedda läxorna utfrågas enligt den yppersta metodik, sedan de redan i hemmet är förhörda av modern! Under dessa vågskvalp domna hjärnorna, fördummas och förstummas själarna, lärarnas och lärjungarnas. Även de mest levande av de förra röra sig inom en bur av fordringar och fördomar, av ovillkorliga ”nödvändigheter” och metodiska ”prin-

ciper". Endast en och annan räddar sin själ genom en total skepsis. Andra upphöja småsinnet till salighetslära. Åter andra sträva oförtrutet att i enskildheter förändra, att avhandla detaljförbättringar! Men all djup nydaning - d.v.s. all nydaning vilken träffar principen, ej metoderna - strandar på det av staten uppehållda systemet; på föräldrarnas böjlighet under detta system; på pedagogernas oförmåga av helblick över systemets följder, på allas olust för de radikala botemedlen! (a.a. s. 79-80):

Ellen Key hänvisade till en lyckogrundad etik.

> Skolans - som hemmets, som samhällets - mål borde vara att främja livet i dess utveckling till allt högre former, under en alltjämt ökad styrka och lycka, under ett fortsatt bekämpande av alla livsförminskande inflytanden (a.a. s. 80).
>
> För barnet som för den vuxne gäller Goethes definition att lycka är utvecklingen av våra förmögenheter (a.a. s. 81).

Några av de förmögenheter till stöd för denna utveckling som Ellen Key nämnde är minnet, tankekraften och känslan. Hon varnade för de grundfalska fördomarna att matematik och grammatik skulle utveckla förståndsförmögenheter. Dessa förmågor behövde inte betonas i skolan, de kunde utvecklas senare i livet. Ellen Key menade att själva livet var uppfostraren.

> Livet - naturens och människans liv - detta ensamt uppfostrar för livet (a.a. s. 83).

För hundra år sedan användes honnörsord som självverksamhet, uppenbarligen utan den allmänutvecklande innebörd som Ellen Key syftar på i sina texter.

> Jag har aldrig läst om en pedagogisk diskussion utan att de vackra orden ”självverksamhet”, ”individuell utveckling”, ”valfrihet” erinrat mig om musiken vid kannibalernas offerfester! (a.a. s. 83).
>
> Allt tal om den ”harmoniska utbildningen” måste förvisas dit det hör, till den pedagogiska köksvetenskapen! Harmonisk utveckling är visserligen det härligaste resultatet av en människas bildning. Men den vinnes endast genom hennes eget urval! (a.a. s. 84).

Motivationen att gå i skola skulle grundas på intresse och förmåga, med andra ord, inte på ålder och förmodade insikter.

> Och som skolan dessutom aldrig ordnar sin klassindelning efter barnets kynne och anlag, utan efter deras ålder och insikter, blir det ena barnet dömt att uttråkas, att spilla oändligt med tid under väntan på de andra (a.a. s. 85).
>
> Redan vid den allra första undervisningen gäller det att bruka barnets själviakttagelse och självarbete som uppfostringsmedel för barnet och som ledning vid sin egen iakttagelse av detsamma (a.a. s. 85).

Individualiseringen skulle radikalt komma till uttryck i det dagliga arbetet i skolan. Det egna initiativet utgjorde förutsättningen för bildningsprocesser.

> Det ena barnet bör hava läsning eller idrott eller handarbete i helt olika proportioner mot det andra; det ena bör tidigt, det andra sent komma i åtnjutande av museibesökens eller resans - helst fotresans - bildningsmedel, o.s.v. (a.a. s. 86).
>
> I min drömda skola råder - sedan den ovan angivna grunden är lagd - valfrihet i alla ämnen (a.a. s. 95).

År 1900[49] påtalade Ellen Key nödvändigheten av en radikal förändring av skolsystemet.

> Detaljreformer i nutidskolan betyda intet, så vida man ej genom dem medvetet förbereder den stora revolutionen, den vilken sönderbryter hela det nuvarande systemet, och av detta ej lämnar sten kvar på sten (a.a. s. 84).

Skola kan, som Ellen Key uttryckte det, anses umbärlig, dvs. under optimala förhållanden kunde sociala konstruktioner som skola avskaffas.

> Skolan har endast ett stort mål: att göra sig själv umbärlig, att låta livet och lyckan - det vill bland annat säga självverksamheten - härska i systemets och schemats ställe (a.a. s. 85).

Praktiskt-estetiskt bildande ämnen hade en central plats i skolans utbildande av känslor.

> Unison sång bör även förekomma året om, inne som ute i det fria, men behandlas som ett medel att uttrycka känslor, icke som en anledning att utbilda musikaliska färdigheter, ehuru sången kan ge anledning att upptäcka de musikaliska anlagen (a.a. s. 97).

Det Ellen Key kallade verklighet överträffade alla metoder och former av kunskap som skolan gav prov på.

> Verkligheter - detta är med ett enda ord vad hem och skola skola giva barnen i stora, rika, varma floder utan att kanali-

[49] Sex decennier efter den stora folkskolereformen 1842.

sera och dämma upp dessa floder genom metodik, systematik, kursindelningar och examina! (a.a. s. 83).

Ellen Key nämnde några oumbärliga ämnen som i korthet var att läsa, att stava, att skriva med båda händerna (!), att avrita, de fyra räknesätten och decimalbråk, geografi, naturkunnighet för hygienens enklaste krav samt engelska.

> Redan vid den allra första undervisningen gäller det att bruka barnets själviakttagelse och självarbete som uppfostringsmedel för barnet och som ledning vid sin egen iakttagelse af detsamma.
>
> Har denna iakttagelse varit djup, då framgår ej ur denna några allmänna regler, utan idel enskilda regler. Det ena barnet bör hava läsning eller idrott eller handarbete i helt olika proportioner mot det andra; det ena bör tidigt, det andra sent komma i åtnjutande av museibesökens eller resans - helst fotresans - bildningsmedel, o.s.v. Och det ”oumbärliga” inskränkes då till de minsta möjliga. Ty vad varje människa behöver kunna, för att reda sig i livet, är mycket litet. Detta lilla är att läsa väl innantill och rätt stava; att skriva med båda händerna;* att avrita enkla föremål, så att man sålunda erhåller en bildskrift lika väl som en boktavsskrift - en färdighet som är alldeles oberoende af konstnärlig begåvning; geometrisk åskådningsundervisning; de fyra enkla räknesätten och decimalbråk; såpass mycket geografi, att man kan reda sig med en karta och en tidtabell; så pass mycket naturkunnighet att man har en grundval för hygienens enklaste krav; slutligen det engelska språket, för att kunna taga sig fram under den alltjämt vidgade samfärdseln med den vida värld, där man med detta språk reder sig bäst. Med dessa färdigheter har man givit barnet vad det behöver, för att sedan själv kunna finna sig till rätta i böckerna och i livet - ifall

man därtill lägger färdigheten att kunna stoppa en strumpa, fästa en knapp[50] och slå i en spik!

Endast detta *oumbärliga* bör vara det *obligatoriska* underlaget för den vidare bildningen! Denna blir sedan endast broderier på detta enkla kläde. Och broderiet erhåller sitt hela värde genom att individen utfört det själv, genom att icke vara maskinsytt, enligt af fabriken bestämda mönster!

* Genom skrivlärarinnan Emy Meyer är redan denna, ur hygienisk och praktisk synpunkt lika viktiga, reform införd i några skolor i Stockholm.
(a.a. s. 85-87).

Berättelser ur gamla testamentets herdeliv, grekiska och nordiska gudars och hjältars liv, folksagor och den nationella historiens liv skulle läsas som nöjesläsning, inte som skolämnen.

Inga betyg eller belöningar skulle finnas. Den kontroll lärare kunde utföra skulle ske på individens villkor.

Sedan nyssnämnda grundval är lagd skall framtidens skola - vilken är skolan för alla - fortsätta allmänbildningen, men efter en för var individ lämpad plan. I min drömda skola skola inga betyg eller belöningar finnas; inga andra ”mogenhetsprov” anställas än dem, vilka ske genom samtal. Under dessa blir det icke detaljinsikterna men helheten av bildningen, vilken kommer att bli avgörande för de ”censorer”, vilka då skola vandra omkring med de unga ute i naturen, för att sålunda i ro erfara vad de veta om denna, om människorna, om förtiden och om nutiden! (a.a. s. 87).

---

[50] Jfr. *Filosofens knapp. Om konst och kunskap och waldorfpedagogikens okända bakgrund.* Nobel, 1999.

Undervisningsmetodiken skulle utgå från elevernas deltagande i den egna bildningsprocessen. Lärarens roll skulle ingalunda vara passiv, utan bestå av hjälp till självhjälp även som kontroll. Eleverna skulle själva lära sig iaktta och bilda omdömen som även omfattade hjälp vid självbedömningen genom att eleven begär förhör.

> Stundom skall han, genom att oförberett begära en muntlig eller skriftlig redogörelse, förvissa sig huru grundligt lärjungen trängt in i ämnet; en annan gång, då han vet lärjungen mogen därför, giva en sammanfattning av, en helblick över ämnet, ett värmande och väckande intryck såsom lön för självarbetet; slutligen skall han vid lärjungarnas egen anmälan anställa förhör. Men hans väsentliga arbete skall bestå i att lära lärjungen lösa sina egna uppgifter, finna sina egna hjälpmedel - i böcker, lexika, kartor o.d.; att själv kämpa sig till seger i sina svårigheter och sålunda nå den enda sedliga lönen för sina mödor: en vidgad insikt, en vunnen styrka! (a.a. s. 87-88).

Elevernas undersökande innebar bildningsarbete, att åstadkomma något inte på förhand givet, så som att....*trevande finna det rätta, det fullkomliga arbets- och uttryckssättet, detta är uppfostran, detta är bildning!* (a.a. s. 88)

Böckerna och laborationerna gavs en betydande plats i Ellen Keys skola.

> Skolans bibliotek skall vara det största, vackraste och viktigaste lärorummet och skolans bokutlåning en väsentlig del av hela dess lärareverksamhet (a.a. s. 89).

Naturen utgjorde ett av de viktigaste läromedlen. Skolträdgården, utgjorde ett exempel, och då inte enbart för faktalärande utan även för att ge skönhetsupplevelser.

> Jag drömmer mig varje framtidsskola omgiven av en stor trädgård där - som det redan sker i åtskilliga skolor - skönhetssinnet erhåller sin omedelbaraste näring. Att själva ordna blommor i skolan som i hemmet, att hemma uppdraga dem, för att pryda den ”fönsterträdgård”, som om vintern skall finnas i skolans alla rum, detta blir då det naturliga sättet att göra den enklaste av alla skönhetsnjutningar till ett allmänt behov (a.a. s. 89).

Andra viktiga läromedel var hantverk och kroppsrörelse.

> Genom bokbindning, snickeri och andra yrken, liksom genom trädgårdsskötsel och idrott, skall man då erhålla den naturliga gymnastik, vilken har en så mycket mer uppfostrande betydelse än metodiska, vars enformiga ändamålslöshet är ungdomens pina och som endast borde förekomma under de dagar, då väderleken hindrar idrott i det fria. Visserligen kan gymnastiken bliva mer levande genom att förbindas med fysiologien och hygienen, liksom matematiken blir det genom att förbindas med handarbete och teckning (a.a. s. 89).

> Jämte trädgården skall framtidsskolan inomhus hava sin sal, utomhus sin idrottsplats för dans och verkligt fria lekar, det vill säga sådana, där barnen - sedan de en gång fått lära leken - sköta sig själva! Av lärare alltjämt ledda lekar gör leken till parodi! (a.a. s. 90).

Ellen Keys drömda skola byggde på ämnesintegrering, laborerande, hantverkande i utvecklandet av matematik och naturvetenskap, dvs. lärande genom verksamhet.

> Genom olika hantverk och trädgårdsarbete skall man inom matematik och naturvetenskap i en mängd fall slippa påstå och låta barnen själv upptäcka. Enligt pluggmetoden får bar-

net veta att fröet gror i värme och fukt. Enligt uppfostringsmetoden får barnet själv så frön och se vad som händer! (a.a. s. 90).

Skolans arkitektur tillmätte Ellen Key stor betydelse. Klassrummet skulle bytas ut mot rum anpassade för verksamheterna. Skollokalernas estetiska utformning och dekoration utgjorde en del av bildningsmiljön.

> I framtidens skolbyggnad finnas inga som helst klassrum. Men där finnas olika salar, med rikt material för olika ämnen och bredvid dem arbetsrum, där var och en har sin givna plats för självarbete; gemensamma förhör äga rum endast när flera är färdiga och villiga att prövas i samma ämne, men var och en kan, oberoende av de andra, anmäla sig till prövning.
>
> I varje rum liksom i byggnaden själv skola arkitektur och dekoration tillsammans bilda ett vackert helt. Och de fristående konstverk, som därjämte pryda skolan böra vara dels original, dels avgjutningar och kopior av berömda original (a.a. s. 90-91).

Kritiken mot den befintliga skolan var tydlig, speciellt när det gäller skolarbetet som ett sätt att göra karriär i samhället.

> Den nuvarande skolans resultat - vilka är de? Utsliten hjärnkraft, svaga nerver, hämmad originalitet; slappt initiativ, förslöad blick på de omgivande verkligheterna; kvävd idealitet, under den feberaktiga ivern att nå fram till en ”tjänst”, för vilken skolgossarna räkna ”turen” i statskalendern, och flickorna sin möjlighet att snarast få pension - en hetsjakt under vilken föräldrar som barn anse förlusten av ett år som en stor olycka! (a.a. s. 100-101).

Föreställningen om bildningsskolor såg Ellen Key som en del i ett jämlikhetssträvande.

> Då skola kanske dessa drömda skolor uppstå i vilka de unga i främsta rummet lära sig iaktta och älska livet och där deras egna krafter, såsom livets högsta värde, målmedvetet bliva vårdade. Under beröringen alla klassers barn emellan skall överklassen - ifall en sådan då ännu finnes? - erhålla den ”skuggning” den allvarliga karaktär, som redan Almqvist påpekade att den saknar; underklassen åter den ”vithet”, den allmänbildning, som hos denna fattas. Genom dessa, för alla gemensamma bildningsskolor, skall även den naturliga ståndscirkulation främjas (a.a. s. 102).

I Ellen Keys drömda skola var samuppfostran upp till femton års ålder en för tiden radikal idé, en examensfri nioårig, pluralistisk allmänbildande skola.

> Och slutligen skola gossar och flickor där njuta samuppfostrans alla fördelar, utan att någonderas säregna anlag våldföras genom det likformiga trycket av ett gemensamt examenstvång.
>
> När barnen runt om i landet i dylika verkliga samskolor blivit undervisade till omkring femton års åldern, de ena med mera arbete för hjärnan, de andra med mera arbete för handen, skola tillämpningsskolorna vidtaga: skolor för klassiska studier, för exakta, för sociala eller estetiska vetenskaper; för konster och hantverk, för skilda yrken och ämbeten. Skolor med olika principer och metoder, skolor, vilka kunna frambringa en mångfald av olika bildningsformer och individualiteter. Och sålunda skall uppfostran, i stället att som nu dana formdyrkande slavsjälar eller all form hatande upprorsandar, tillföra den andliga och materiella kulturen, - vetenskapen som uppfinnandet, det konstnärliga skapandet som levnads-

> konsten - friska, personliga krafter; den skall utveckla modet och förmågan att finna nya vetenskapliga metoder, att tänka unga tankar, göra djärva rön. Och de färdigbildade människorna skola sedan i hela kulturförloppet sätta in den vana vid egna val, egen prövning, egen verksamhet, egen möda som redan skolan och hemmet grundlagt (a.a. s. 103).

Idén om livslångt lärarande fanns med redan för hundra år sedan.

> ...skolan intet annat kan eller får betyda än en beredelse för de unga att själva fortsätta sitt bildningsarbete hela livet igenom. Och då först blir skolan en anstalt där man lär för livet, icke som nu - även i bästa fall - utarmas för livet (a.a. s. 105).

Lärarutbildningen skulle anpassas till det nya konceptet, och lärarna ges rimliga arbetsvillkor.

> För framtidens skola komma helt nya seminarier att bereda lärare. Den patenterade pedagogiken skall vika för den individuella och endast den, vilken genom natur och självkultur kan leka med barn, leva med barn, lära av barn, längta efter barn skall kunna bli anställd i en skola, för att där själv dana sin personliga ”metod” (a.a. s. 105).

> Min drömda skolas manliga eller kvinnliga lärare hava en kort daglig arbetstid; full vila, en stor lön - vilken möjliggör tillfällen till en rik fortsatt utveckling - och en tjänstetid av högst tjugo år. Sedan ingå de i de, av föräldrar och lärare sammansatta, skolnämnderna eller bliva censorer för mogenhetsprövningarna (a.a. s. 107).

Bildningen i Ellen Keys skoldröm utgick från en subjektivistisk ontologi.

Medan man nu lovordar ”objektivitet” i undervisningen, har tvärtom varje stor uppfostrare verkat genom att vara i högsta grad subjektiv! Läraren skall var sanningskär, så att han aldrig trugar ett motsträvigt faktum att tjäna sina åsikter! Men utöver detta, ju mer subjektiv han är ju bättre; ju fullare och rikare han meddelar barnen saften och kraften av sina erfarenheter, sin livsåskådning, sin egenart, ju mer skall han främja deras verkliga utveckling, förutsatt att han ej påtrugar dem sina meningar med ofelbarhetens anspråk utan lämnar de unga full valfrihet i detta som i andra fall! (a.a. s. 106).

6.2 Aktivitetspedagogik och svensk skolutveckling

I detta avsnitt presenteras det andra porträttet, Aktivitetspedagogik enligt den österrikiska pedagogikforskaren Elsa Köhler. Stafseng sammanfogar bilderna av Ellen Key med Elsa Köhler.

> Keys tankar kom att påverka den pedagogiska utvecklingen. - - En punkt synes mig dock viktig att även här framhålla: Ellen Key påverkade bland annat Elsa Köhlers pedagogik: Elsa Köhler kom från Österrike och fick tidigt kontakt med Sverige. Hon kom att få en stor betydelse för utformandet av den praktiska reformpedagogiken. I Sverige ledde Elsa Köhler seminarier för svenska och norska lärare och 1936 gav hon ut boken Aktivitetspedagogik, som kom att bli inspirationskälla och lärobok för många svenska reformpedagoger. Den reformpedagogiska rörelsen skulle under trettiotalets slut försvinna in i fascismens mörker (Stafseng, 1996, s. 9).

Tre decennier efter Ellen Keys dröm om en ny framtidens skola, genomförde den Österrikiska pedagogen Elsa Köhler sitt banbrytande utvecklingsarbete i Sverige redovisat i boken Aktivitetspedagogik publicerad 1936.[51] Elsa Köhler återvände därefter till Österrike. Så här tecknade hon en bild av situationen.

> Det är i en för pedagogiken kritisk stund, som denna bok utkommer. Under de senaste 30 åren ha pionjärer förkunnat en psykologiskt orienterad uppfostringslära, som var på god väg att bli vetenskaplig. Dess främsta syfte var den mänskliga personlighetens utveckling. Genom denna väntade man sig samhällets etiska reformerande. Men den andliga revolutionen på kontinenten har plötsligt stämplat en dylik uppfattning om uppfostran såsom ett ”liberalistiskt misstag”. Sta-

[51] Elsa Köhler anses ha känt till Ellen Key, som framår bl.a. av föregående citrat.

> tens eller nationens betydelse har överbetonats på grund av den nya uppfattningen om samhället, som politiken där framkallat. Denna förändring har bl a fört med sig, att det arbete, som nedlagts av den föregående generationen, underskattats, ja delvis förkastats. Det ser ut, som om redan ett lager av damm hade fallit över särskilt den tyska, nästan oöverskådliga pedagogiska litteraturen mellan 1900 och 1932 (Köhler, 1936, s. 7).

I tidsavsnitten mellan den raserade Donaumonarkin/dubbelmonarkin, benämningen på kejsardömet Österrike och kungariket Ungern, och införandet av nationalsocialistisk diktatur, prövades en skolreform för den nybildade republiken Österrike åren 1918-1933. Wiener Schulreform (som den kom att kallas) ingick i ett socialdemokratiskt dominerat samhälleligt projekt.

Den svenska skolutvecklingen påverkades av skolreformen i 20-talets röda Wien. Wiener Schulreform utvecklades under ledning av skolpolitikern och reformpedagogen Otto Glöckel (1874-1935). 20-talets socialdemokrati tycks ha gynnat syntesen social-demokrati och fri samverkan.

De europeiska socialdemokratierna tilldelade reformpedagogiken en samhällspolitisk roll. Detta medförde att reformpedagogik kom att förbindas med en kommunitaristisk moralisk läroplanskod. Praktiskt kom detta till uttryckt som *arbetspedagogik*, (Kerschensteiner, 1930, 1978). Den psykologiska och biologisk-dynamiska forskningen i Wien under ledning av makarna Bühler och Elsa Köhler, kom successivt i skymundan. Reformpedagogik uppfattades dels som ett politiskt, dels som ett vetenskapligt-konstnärligt projekt.

Elsa Köhler fick sin vetenskapliga skolning av psykologerna makarna Karl och Charlotte Bühler. Hon grundade sina pedagogiska

uppfattningar på empiriska psykologiska studier. Hennes doktorsavhandling bär titeln *Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes*. Själv karaktäriserade hon sin avhandling som *eine phänomenologiche, auf genetisch-psychografischem Weg vollzogene Gesamtaufnahme der geistigen Entwicklung des dritten Lebensjahres*.

Ännu verksam i Wien, tog Elsa Köhler intryck av Otto Glöckel. Genom honom grundades *Wiens pedagogiska institut* 1922. Glöckel kom i skolhistorien att bli förbunden med Wiener Schulreform, *Die österreichische Schulreform*. Hans skolvision byggde på *enhetsskolans och arbetsundervisningens grund* (Karlsson, 1998). Idén om en sammanhållen allmänbildande skola fick – i detta avseende - stöd genom reformpedagogiken.

Aktivitetspedagogiken attraherade Alva Myrdal. Genom Myrdal fick Elsa Köhler en kontakt till det svenska samhällets politiska ledning. Begreppet aktivitetspedagogik återfanns senare i 1946 års skolkommissions arbeten.

> En förutsättning för den fria personlighetsdaningen i skolan är en omläggning av undervisningsmetoderna -- Arbetsskolemetoder, laborativa metoder, aktivitetspedagogik kommer på sina håll till användning. Denna utveckling bör av samhället systematiskt understödjas (SOU 1948:27).

I litteraturen användes begreppen reformpedagogik och progressiv pedagogik som uttryck för europeiska och amerikanska strävanden till utvecklande av skolpedagogiken (Marklund, 1989). Begreppen användes även synonymt (jfr. kap. 1.4).

> I progressivismen finns också en interaktionistisk bildningsuppfattning. Aktivitetspedagogiken, som den progressiva pedagogiken kom att kallas i Sverige, med företrädare som Elsa Köhler byggde på en handlingsteori, med utgångspunkt i

att människan konstruerar och konstituerar sig själv (SOU 1997:21, s. 67).

Elsa Köhler erhöll 1931 ett stipendium av Amerikan Association of University Women (AAUW), enligt Ester Hermansson för...

> ...att undersöka om man i ett land med statligt organiserat skolväsen och fastställda bildningsmål kunde tillämpa en pedagogik, som byggde på biologisk-psykologisk kunskap om barns utveckling och aktivitet (Hermansson, 1952).

Elsa Köhler tog initiativet till att pröva reformpedagogik-aktivitetspedagogik i Sverige. I linje med politiken i Wien riktade hon sig till det svenska statskommunala skolväsendet. Hon engagerades i en försöksverksamhet omfattande 4000 elever och 117 lärare. Elsa Köhler skapade begreppet Aktivitetspedagogik från tyskans *Schaffensunterricht*.

> Aktivitetspedagogikens inre mening är, att i lämpliga livssituationer och på ett organiskt sätt låta barnen utveckla sin åldersmässiga dynamik samt ordna den till värdefull produktion. Därmed åsyftas personlighetens utveckling, gemenskapslivets förbättring och kulturens bestånd och tillväxt (Köhler, 1936, s. 82).

6.2.1 Aktivitetspedagogikens värdegrund och principer

Aktivitetspedagogiken är en produkt av den europeiska psykologiskt grundade reformpedagogiken, sammanfattad i Nationalencyklopedin på följande sätt.

> Barnet och dess utveckling är det centrala, och uppfostringsprogram och läroplaner skall anpassas till barnets be-

> hov. De ungas aktivitet är på samma gång både mål och medel. Aktiviteten skall vara spontan och kräver då inga särskilda motivationsåtgärder. Arbets- och studievanornas utveckling är lika betydelsefull som inlärandet av kunskaper. Aktiviteterna skall träna eleverna i självständighet, initiativ och samarbete, och självständigheten utvecklas genom både manuellt och intellektuellt arbete. De unga bör själva formulera uppgifter och planera arbetet på längre sikt, och i takt med att deras mognad ökar behövs allt mindre tvång och övervakning. Individuellt arbete skall kompletteras med kollektivt arbete, där klassen eller gruppen förverkligar gemensamma mål. Såväl individualisering som socialisation förutsätter att läraren ingående känner elevernas utvecklingsgrad, anlag och levnadsvillkor i stort. Lärarens uppgift är inte att förhöra läxor utan att stimulera, aktivera och hjälpa eleven och elevgruppen att planlägga och genomföra sitt arbete. Aktivitetspedagogiken kräver engagemang, tid och betydande arbetsinsatser av läraren (Nationalencyklopedin, 1998).

Begreppet Aktivitetspedagogik utvecklades i sekelskiftets kulturella, filosofiska, politiska och vetenskapliga smältdegel i Wien. Elsa Köhler ställde sin Aktivitetspedagogik mot den *kunskapsförmedlande* skolan.[52]

> Den traditionella skolan tämjde det levande livet genom två åtgärder: den enformiga disciplinen och den schabloniserade undervisningen. Den fordrade endast elevens kunskaps- eller prestationsbevis, och därmed var den tillfredsställd. Den här upprullade aktivitetspedagogiken däremot frigör disciplinen och upplöser skenbart undervisningen (Köhler, 1936, s. 52).

[52] Begreppet förmedlingspedagogik (*mimesisk* undervisningstradition, Jackson, 1986).

Kunskapspedagogik (förmedlingspedagogik, *mimesisk* undervisningstradition, Jackson, 1986), skiljde sig från aktivitetspedagogiken. Skillnaderna innebar risker för målkonflikter i skolan.

> Nordens pedagoger synas alltså stå vid en skiljoväg. Antingen komma de att fortsätta med en utpräglad kunskapspedagogik, eller också komma de att söka följa de psykologiska spår, som upptäcktes i individualiseringens moment. I förra fallet kan allt arbete möjligen komma att gå i ”arbetsuppgifternas” tecken, och arbetsböckerna ökas i antal och omfång. Skolans inre liv blir oberört. - Om man däremot följer den psykologiska linjen, måste strävandena inställa sig på allsidig aktivitetspedagogik, som - utan att förneka kulturvärdenas betydelse - försöker att påverka barnet och skolsamhälleligheten *inifrån*. För detta behöver *läraren en helhetssyn på pedagogiken* samt *psykologiskt vetande* (a.a. s. 93).

I Jenaplanen (Petersen, 1923), och Wiener Schulreform utvecklades under 20-talet de koncept från vilka Elsa Köhler byggde sitt tänkande och sin pedagogiska praktik.

Anknytningen till Dewey och progressivismen berörde Elsa Köhler i sin bok.

> Aktivitetspedagogikens egentliga genombrott skedde vid århundradets början, då *John Deweys* berömda verk ’The School and Society’ såg dagen (1899)...Han betecknar *aktiviteten* såsom ett väsentligt kännetecken på livet och fordrar att detta, såsom varande en *dynamisk växtprocess*, hädanefter bör bli pedagogikens huvudproblem... (a.a. 17).

Elsa Köhler kände till det svenska skolprogram som Agardh utvecklat genom 1825-års undervisningskommitté. I regeringens proposition 1927 aktualiserade man situationen för skolans inre arbete med följande ord.

> Jag övergår nu till att - - undersöka det inre arbetets läggning - -.
>
> De av kommissionen anmärkta allmänna bristerna i vårt högre skolväsen synas mig kunna sammanfattas däri att lärjungarna under skoltiden icke förvärva erforderlig förmåga till självständigt arbete; att kunskaperna hos de från skolorna utgående lärjungarna i många fall äro alltför ytliga och obestämda samt att skolarbetet alltför ensidigt tager lärjungens förståndsverksamhet i anspråk med försummande av de sidor av personlighetslivet, av vilka karaktärsdaningen beror (prop. 1927:116).

Aktivitetspedagogiken karakteriseras med uttrycket *Pädagogik vom Kinde aus*. Elsa Köhler valde för sin bok begreppet aktivitetspedagogik för en praktisk skolgärning, där barnet och dess självverksamhet gjordes till medelpunkt. Syftet med val av begrepp var att finna en sökprincip och ett gemensamt kriterium för den nya skolan. Elsa Köhler utgick från frågorna...

> ...hur värderar pedagogen barnets egen verksamhet? och vilka medel förfogar han över för att komma tillrätta med denna självverksamhet? (Köhler, 1936, s. 16).

Begreppet *verkskapande* gavs en central plats i Elsa Köhlers aktivitetspedagogik. Hon ställde frågan på vilket sätt övergången från lek till arbete sker. Detta är enligt Elsa Köhler ett av pedagogikens huvudproblem. Utgående från psykologisk forskning menade hon att småbarnen genom leken förvärvar sig kunskap om livet. Därmed fokuserade Elsa Köhler på drivkrafter i utvecklingsförloppen.

> I *funktionslekarna* upptäcker barnet möjligheten att genom rörelser skaffa sig glädje och upprepa den. Den dynamiska

> faktorn är här tydligen den lustkänsla, som en sådan livsstegring medför (a.a. 27).

Karl Bühler kallade detta funktionslust. Barnet genomgår, enligt denna uppfattning, flera utvecklingssteg från lustfylld lek mot medvetet skapande till prestation och verkskapande. Elsa Köhler tillmätte förmågan att skapa, genomföra verk och reflektera, ett högt värde; näst efter språkförvärvet var att uppnå verkskapande det viktigaste steget i människans liv. Elsa Köhler kallade verkskapandet för konstruktionslek. Förmågan till verkskapande ansåg hon vara en av bedömningsgrunderna för skolmognad.

Elsa Köhler gjorde anspråk på att vara den första som analyserade aktivitetspedagogikens väsen samt dess viktigaste principer. Detta var hennes vetenskapliga insats.

Elsa Köhler var mån om att klargöra oklarheter kring det allmänt förekommande begreppet arbetsskola. (jfr. kap. 5.3).

> Vid närmare eftertanke måste det ju synas nästan groteskt, att tusentals människor kunnat begagna sig av termen ”arbetsskola”, utan att de på allvar ställt sig frågan, vad *begreppet ”arbete”* egentligen skall innefatta (a.a. s. 23).

Hon ersatte begreppet arbete med begreppet aktivitet med följande motivering.

> Med aktivitet mena vi *hela* den dynamik hos människan, genom vilken hon i självbevarelsesyfte söker komma tillrätta med kringvärlden (tingen och medmänniskorna), för att stegra de egna livsfunktionerna och för att bemästra situationen (a.a. s. 24).

Elsa Köhler hänvisade till Hänninger (1935) att uppfostran och skola har att ta hand om hela människan.

En vanlig uppfattning av begreppet aktivitet var betydelsen manuell verksamhet enligt Elsa Köhler. Aktivitet i ordets bästa mening omfattar barnets uppmärksamhet när läraren tar ordet, deras läsning, ja även deras tysta tänkande och samarbete med kamraterna. Begreppet aktivitet är hörnstenen i ett pedagogiskt system och innefattar elevens hela dynamik. Den som kan reda sig själv i livets mångfaldiga situationer är dugligare än den som inte kan detta menade Elsa Köhler. Övning är det medel som används för att utveckla aktivitet. Den tilltagande psykologiska kunskapen betraktade Elsa Köhler, med syftning på Charlotte Bühler och hennes forskning, som redskap för pedagogen, medelst vilken han kan plocka till sig frukter, som eljest inte finns inom räckhåll för honom.

Individ- och samhällsperspektiven kompletterade varandra. Till verkskapandet som samlande begrepp tillfogade hon socialaktiviteten.

> Om skolan själv, som ju på lämpligt sätt *kan* omgestalta sig, omorganisera sig till ett levande samhälle, *inte ser* och *inte tillgodoser* detta viktiga problem, så kommer skolpedagogiken att förbli vad den varit: ett kunskapsförmedlande - och föga mera. Aktivitetspedagogiken, som avser att vårda 'människans *hela* dynamik' i hennes verkskapande och sociala beteende, har emellertid upptäckt, att *även socialaktiviteten bör frigöras, för att kunna fostras"* (a.a. 78).

Enligt den aktivitetspedagogiska visionen ingår lärare aktivt i lärprocessen tillsammans med elever. Inom reformpedagogiken riktas uppmärksamheten på aktörsrelationen i bildningsprocessen. Lärare uppmanas till medvetenhet om den pedagogiska situationen...

> ...men kursledaren (Köhler, min anm.) hade på känn, att det genom *enbart docerande* är omöjligt att berika *lärarens insikt i hans egen gärning*. Han behöver framför allt *på ett levande sätt erfara* de psykologiska *problem*, som ligga gömda i den pedagogiska situationen. Vi beslöto då att anordna en försöksserie, som skulle tvinga åhörarna att inställa uppmärksamheten på något helt annat än det, de voro vana vid, nämligen på *elevernas oförmedlade övergång från bundenhet till frihet*. (Köhler, 1936, s. 97).

Det gamla förmedlingspedagogiska mönstret (docerandet) innebar ett hinder att komma till eget aktivt handlande. Utfallet av de praktiska försök som nämndes i citatet och som genomfördes 1932 ledde till omdömet.

> Vi hade vid materialinsamlingens konception anat, att de förberedande protokollen skulle kunna få större betydelse än att blott vara en förberedande övning till de senare uppgifterna, och vi blevo därför inte överraskade, då aningen besannades. De förberedande protokollen visa övergången från bundenhet till frihet och de avspegla på ett talande sätt lärarnas och barnens upplevelser. Den forna skolans vardag försvann. En ny känsla trädde i stället: *vi kunna omgestalta livet i skolan!* Denna erfarenhet är bland det värdefullaste, som materialet skänkte pedagogen (Köhler, 1936, s. 107).

Elsa Köhler samlade aktivitetspedagogiken kring ett antal principer hämtade ur pedagogikhistorien, varav några utvecklades genom hennes egen forskning. Hon beskrev relaterandet av dessa aktivitetspedagogikens principer till varandra, som inte summan av principer, men något nytt.

Individualiseringens princip kräver att uppfostraren bör känna sin elev som individ.

> Vi tala alltså om *individualiseringens princip*, när vi önska ge ett barn just *den* fostran, som *detta* speciella barn behöver (a.a. s. 76).

Spontanitetsprincipen ansluter till de situationer där individen agerar utifrån sig själv.

> *Spontanitetsprincipen* är alltså ingenting annat än hänsynstagande till elevens beteende under frihet, låt oss säga det omedelbart: till hans *aktivitet* (a.a. s. 76).
>
> Sakens eller normens princip håller *människan i tukt inför det objektiva*. Till barnets värld hör historia, erfarenheter ur *människosläktets tusenåriga erfarenheter* (a.a. s. 76).
>
> Sakens princip och *gemenskapsprincipen* bilda liksom den andra polen i uppfostran (a.a. s. 77).
>
> Individ och grupp utgör en helhet. Detta framgår genom gemenskapsprincipen. *Här fostrar i viss mån livet sig självt* (a.a. s. 77).

Elsa Köhler refererade till andra pedagoger som bidrog till aktivitetspedagogiken, enligt parenteserna nedan.

ena polen:
Individualiseringens princip (Montessori, Decroly).
Spontanitetsprincipen (Montessori, Decroly).

andra polen:
Sakens eller normens princip (Montessori, Kerschensteiner, Parkhurst).
Gemenskapsprincipen (Petersen).

Genom sin aktivitet i världen erövrar individen en personlighet. Elsa Köhler kallade detta för personlighetsprincipen. Personlighetsprincipen hjälper pedagogen att förstå uppfostrans närmaste mål (Gaudig).

Kulturvärdenas princip gäller den äldre generationens strävan att lämna sitt andliga arv åt de yngre.

> Personlighetens eget möte med dessa värden och sättet att tillägna sig dem måste behärskas av en princip som garanterar *bildningens enhet* (a.a. s. 78).

Lärandets uppgift var inte att enbart fastslå och nå ett mål. Det var lika viktigt att *vårda livsprocessen* som leder dit (a.a. s. 80).

> I stället för en kultur-*förmedling* borde man strängt taget tala om ett kultur-*förvärv*, alltså en process, genom vilken den unga generationen *letar sig fram till* sina fäders produktion och önskemål, förstår dessa och *genom eget verkskapande för dem vidare* till nästa generation (a.a. s. 81).

Kulturvärdena står för bildningens enhet. Denna framträder som förmedling och förvärv.

> Kulturvärdenas princip får då också sin egentliga betydelse, vilken ligger i dess ”tvåpolighet”. - - Allt detta kan uttryckas på enklare sätt: visst vill även aktivitetspedagogen ha ”fasta kunskaper” men han bekymrar sig först och främst om vägen, som leder till kunskaperna (a.a. s. 81).

Elsa Köhler rörde vid ett didaktiskt-moraliskt problem, frågan om skolans ansvar för kunskapsutvecklingen, om skolans uppgift att *sörja för fasta kunskaper*.

> Populärt talat: ”Eleven bör tillägna sig den eller den ’kursen”. Klarar han sig i sin avgångsexamen, där vi ställa upp vissa kontrolluppgifter, så är allting ’all right’. Sedan behandlas nästa klass efter alldeles samma program”. Skolpedagogiken får genom en dylik inställning karaktären av *tvångsförmedling* av stoff. Barnens aktivitet reduceras till ”lydnad”, och kontrollen (examen) blir ett tillfälligt stickprov, verkställt omedelbart efter sista förberedande plugg (a.a. s. 80).

De föregående principerna hämtade Elsa Köhler från pedagogikens innovatörer i tiden.

Ytterligare bidrag till pedagogiken utifrån sin psykologiskt grundade forskning gav Elsa Köhler med verkskapandets princip - en ny princip.

> *Människans viktigaste livsfråga, hennes verkskapande inom samhälligheten, fordrar en helt annan inställning till skolan, än den vi hittills haft. I stället för att vara enbart kunskapsförmedlande bör den vara f o s t r a n d e, och detta i ordets allra djupaste mening* (a.a. s. 35).

Situationsprincipen blev ännu en princip - ny och nödvändig.

> Barnets verkskapande och dess växelverkan med gemenskapen kunna emellertid endast garanteras, där en genomtänkt situationspedagogik tillämpas. Alltså är också *situationsprincipen* en ny nödvändig komplettering till de övriga (a.a. s. 79).

Elsa Köhler använde orden hjälp till självhjälp.

> Personligheter kunna inte ”danas” utifrån; de *utvecklas inifrån* i den mån de uppfostra sig själva. Pedagogens gärning

består i - *hjälp till självhjälp*, ty det avgörande momentet ligger dock i sista hand hos eleven själv (a.a. s. 77).

Verkskapandets princip byggde på Elsa Köhlers uppfattning att gruppens, samhällets fostran sker utifrån individens villkor. Hon underströk verkskapandes betydelse för dynamiken i uppfostran.

> Personligheten, gemenskapen och kulturförvärvet äro således alla tre beroende av verkskapandet. Detta synes alltså vara *den axel, kring vilken det hela rör sig*. Det är *verkskapandet, som garanterar hela uppfostrans dynamik* (a.a. s. 81).

6.3 Bildningshumanism och svensk skolutveckling

Det tredje porträttet presenterar Rudolf Steiners bildningshumanism och dess pedagogiska uttryck i waldorfpedagogiken. Bildningshumanism och kulturvetenskap är som begrepp förbundna med varandra genom historien. Kulturvetenskap är min översättning av tyskans Geisteswißenschaft.

1882 blev Rudolf Steiner inbjuden att medarbeta i Goethe-Schiller arkivet i Weimar med utgivandet av professor Joseph Kürschners Goetheedition 1883-1897 inom ramen för samlingsverket *Deutsche Nationallitteratur* och 1888 som del av Sophien-Ausgabe, Goethes samlade verk. Under sina fjorton år som Goethe-forskare tog Rudolf Steiner djupa intryck av Goethes fenomenologiskt inriktade forskningsansats (Nobel, 1999). Goethe hade under sin livstid utöver författandet av skönlitteratur även bidragit med fenomenologiska betraktelser av färgerna (Goethe, 1976), bidrag till Optiken (1791) och Växternas metamorfos (1790). Goethe kallas den sista *renässansmänniskan* och den första moderna människan (Sv. uppslagsbok, 1949).

Åren i Weimar hade en betydande inverkan på Rudolf Steiner och utformandet av waldorfpedagogiken.

> Och många som i dag känner till en hel del om waldorfpedagogiken, känner inte heller till att grunden för denna – liksom för all Steiners senare verksamhet inom olika fält – är Goethes forskningsmetod och den syn på naturen och världen som Goethe genom *både* sin diktning och sin forskning gav uttryck för under ett långt liv.
>
> Ju mer jag har studerat Steiner för att försöka komma underfund med hans pedagogiska tänkesätt, desto mer har jag förstått hur central denna utgångspunkt är om man vill för-

stå grunden till waldorfpedagogiken och särskilt varför man där lägger sådan vikt vid det konstnärliga i kunskapssammanhang (Nobel, 1999, s. 81).

Rudolf Steiner verkade under åren kring sekelskiftet 1899-1904 som lärare vid skolan för arbetarbildning, grundad av Wilhelm Liebknecht i Berlin (Hemleben, 1975. Nobel, 1999). Han blev eftersökt som föredragshållare. I samband med detta lärde han även känna texterna av Marx och den tidens socialistiska värderingar.

Begreppet *bildningshumanism* används av Lejon (1997) för att karakterisera Rudolf Steiners, Caroline von Heydebrands (1962) och det första lärarkollegiets tolkning av reformpedagogik. Bildningshumanism är, kan man säga, idéinnehållet i den internationella waldorfskolrörelsen (waldorfpedagogiken). Ur Rudolf Steiners (1947) självbiografi framgår hur det pedagogiska engagemanget tidigt fokuserades på epistemologiska frågeställningar. 1986 publicerades i svensk översättning *Kunskapsteori* (Steiner, 1986), på tyska; *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller, zugleich eine Zugabe zu "Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften" in Kürschers "Deutsche National-Litteratur"*. Epistemologiska frågor var även centrala problem i Rudolf Steiners doktorsarbete och behandlades i flera kunskapsfilosofiska verk, bl.a. *Sanning och vetenskap* 1892 och *Frihetens filosofi* 1893 /1894 (Steiner, 1963). Dessa filosofiska, kunskapsteoretiska verk publicerades nästan tre decennier före bildandet av den första waldorfskolan 1919.

Tillämpningen av reformpedagogik-bildningshumanism som pedagogisk praktik påbörjades 1919 i Stuttgart, Tyskland. Det bildningshumanistiska konceptet bestod primärt av Rudolf Steiners epistemologi, som jag återkommer till i kap. 6.3.2. Det påverka-

des av tidens kulturvetenskap (Geisteswißenschaft) och av reformpedagogiken.

På initiativ från fabrikschefen för Waldorf Astoria cigarrettfabrik, Emil Molt, ombads Rudolf Steiner att leda uppbyggandet av en skola grundad på det socialfilosofiska konceptet, tregreningskonceptet (jfr. kap. 3.5). Rudolf Steiner kallade till sig en grupp blivande lärare som förbereddes genom en två veckors kurs i pedagogik och didaktik kallad *Allmän människokunskap* (Steiner, 1981, 1986a, 1987). Den första waldorfskolans pedagogiska uppbyggnad under Steiners ledning finns dokumenterad bl.a. som *Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen* (Stockmeyer, 1965) och *Von den lebensbedingungen einen freien Waldorfschule* (Huber, 1969).

Undervisningen inrättades invid cigarrettfabriken. Med waldorfskolan avsåg Steiner-Molt att åstadkomma en *enhetsskola,* en tolvårig allmänbildning för både pojkar och flickor. Inrättandet av det som kom att kallas *waldorfskolan* (senare även Rudolf Steinerskolan) skedde samtidigt med den reformpedagogiskt inriktade skolreformen i Wien.

Waldorfskolans didaktiska koncept påverkades sannolikt och uppenbarligen av reformpedagogiken. Rudolf Steiner närvarade vid ett föredrag av Ellen Keys februari 1905[53] och omnämnde Ellen Key som *die grosse schwedische Pädagogin* (På Väg nr 2-3/2000; 4/2000*)*. Ellen Key läste enligt uppgift Rudolf Steiners bok Frihetens Filosofi.

Waldorfskolans pedagogiska förhållningssätt beskrev Rudolf Steiner 1919.

[53] I boken Tankebilder, kap. Själens evolution.

> Vad det kommer an på är att vi finna en pedagogik där det läres att lära, att hela livet lära av livet. Det finns intet i livet som man icke kan lära av (Steiner, 1946, s. 47).[54]

Waldorfpedagogiken framträdde under en tid av politiska omvälvningar (socialdemokratins expansion), filosofiskt (fenomenologi) och vetenskapligt nyskapande (psykologi, psykoanalys och sociologi). Vid tiden för bildandet av den första waldorfskolan i Stuttgart var Rudolf Steiner personligen drivande i den s.k. *tregreningsrörelsen* (se kap. 3.5).

Waldorfskolan sågs som en del av tregreningsrörelsen (Lejon, 1997. Steiner, 1919, 1920, 1946. På Väg nr 1/1994). Den s.k. fria waldorfskolan var ett uttryck för det fria kulturlivets gren inom det tregrenade samhället. Rudolf Steiner krävde en skola öppen för alla barn, ingen privatskola förbehållen fabrikens personalbarn. Waldorfskolan tog emot barn från alla samhällsskikt (ett uttryck för tregreningskonceptets jämlikhetsbegrepp), pojkar och flickor skulle undervisas tillsammans av både manliga och kvinnliga lärare, vilket för denna tid var ovanligt. Lärarna organiserades som en fri lärarrepublik.[55] Den bildningshumanistiska skolan avsågs enligt tregreningskonceptet att bidra till samhällsutvecklingen, till samhällsnyttan, genom personlighetsutvecklande bildning. Det tregrenade samhället uppfattades enligt bildningshumanismen som en lösning på tidens sociala problem. Om bildningshumanismen utgör det teoretiska perspektivet, är waldorfskolan dess pedagogiska praktik.

Bildningshumanismen som den tolkas och ingår i avhandlingen skiljer sig från den pedagogiska praktiken på samma sätt som

---

[54] Citatet kan jämföras med Ellen Keys (1900) ståndpunkt *... skolan... där man lär för livet*.

[55] In einer wirklichen Lehrerrepublik werden wir nicht hinter uns haben Ruhekissen, Verordnungen die vom Rektorat kommen...(Steiner i Leber, 1974, s. 56)

arkitektens ritningar skiljer sig från den färdiga byggnaden. Lejon beskriver bildningshumanismen på följande sätt.

> Ett av de väsentligaste karaktärsdragen hos den antroposofiska bildningshumanismen är att den, trots idémässig påverkan från esoterismen, inte nödvändigtvis belastas av esoterismens begreppsvärld. Bildningshumanismen har som syfte att utveckla ordnade begrepp för människans så många gånger komplicerade och kaotiska livsvärld, dels att ge namn och begrepp till de nya kunskaper som naturvetenskap och teknik möjliggör, dels att orientera om hur vi bör handla, dvs ge våra handlingar moraliskt stöd. Bildningshumanismen har en verklighetssyn som bygger på en organisk och utvecklingspräglad helhetsuppfattning, dvs delarna kan endast förklaras utifrån deras plats och funktioner i helheten. Den utgår ifrån att verkligheten kan studeras utifrån empiriska, rationella och intuitiva utgångspunkter. Metodiskt innebär det att verkligheten förutom att studeras empiriskt fenomenologiskt genom sinnesiakttagelse, rationellt genom intellektuell verksamhet, även kan studeras med en meditativ och intuitivt inriktad erfarenhetsreflektion som syftar till avtäckande av ny verklighet och därmed ge ny kunskap och fördjupade insikter. Bildningshumanismen är m.a.o. bärare av ett vetenskapsideal och i Goethes efterföljd gav Steiner sin humanism en empirisk-naturalistisk inriktning. Han betonade människans natursida som en väsentlig del av hennes identitet. Den var hennes värld. Utöver denna naturvärld fanns också människoandens frihet, hennes nyskapande förmåga och möjlighet till kulturell bildning. Till det utmärkande hör också ett historisk intresse, dvs att utifrån klassiska och humanistiskt inriktade föregångare hämta idéer och föreställningar till sin samtid. Normativt framhäver den antroposofiska bildningshumanismen en reformistisk humanism som genom bildning och kultivering ger människa, natur, kultur och samhälle möjlighet till frigörelse från förtryckande livs- kunskaps-

och verksamhetsformer, från inre och yttre tvång (Lejon, 1997, s. 98).

Från 1938 till kapitulationen 1945 var waldorfpedagogiken förbjuden i Hitlerriket, och i Sovjetunionen med dess satellitstater fram till kommunistdiktaturernas fall i början av 90-talet. Enligt uppgift var Rudolf Steiners bok *Frihetens filosofi* känd i Sovjetunionen men förvarades i ett slutet bibliotek kallat giftskåpet.

6.3.1 Kulturvetenskap/Geisteswißenschaft

I följande avsnitt skisseras den kulturellt-idéhistoriska kontext kallad kulturvetenskap ur vilket bildningshumanismen emanerade.

Till förståelsen av Rudolf Steiners verkningshistoria hör beaktandet av engagemanget för en holistisk filosofi som gör anspråk på att ge en syntes av konst, vetenskap och religion (en syntes mellan naturvetenskap, filosofi, estetik, esoterik, social- och moralfrågor). I sin självbiografi redogör Rudolf Steiner (1947) för hur han påverkades av den Goethe-Hegelianska kulturvetenskapen (Geisteswißenschaft), (jfr. kap. 5.1.1). Vid samma tid skapade Husserl sin fenomenologiska filosofi. Rudolf Steiner offentliggjorde en esoteriskt inriktad kulturvetenskap efter sin filosofiskt-epistemologiska livsepok. 1913 presenterades denna som den antroposofiska rörelsen (grek. an´tropos = människa, sofi´a = vishet) i samband med brytningen med den teosofiska rörelsen (grek. teo´s = gud, sofi´a = vishet). Kärnan i antroposofin är förmågan till bildning, utveckling. Rudolf Steiner beskrev antroposofin som en forskningsväg. Mellan åren 1913 och 1923 fick antroposofin formen av en förening (sällskap). Centrum för den antroposofiska rörelsen var den s.k. fria högskolan, ett kulturvetenskapligt forskningscentrum vid Goetheanum i Basel/Schweiz. Enligt statuterna var de antroposofiska verksamheterna öppna för alla människor oberoende av nationalitet, kön, samhällsställning, religiösa, filosofiska eller vetenskapliga övertygelser. Alla

Rudolf Steiners efterlämnade tryckta texter är numera publicerade. I dessa behandlas förutom pedagogik bl.a. biologiskt dynamiskt (biodynamiskt) jordbruk, scenkonst (eurytmi), socialfilosofi (tregrening), religion (kristensamfundet), arkitektur, konst, ekonomi, medicin, matematik, läkepedagogik, miljövård (Carlgren, 1977, 1978. Hellström, 1986, Lejon 1997).

Lejon (1997) betonade dikotomin i Rudolf Steiners livsverk, det filosofiska och esoteriska. Även Rudolf Steiner berörde dubbelheten. I samband med starten av fabriksskolan gjorde Rudolf Steiner upprepade uttalanden om skolans förhållande till den s.k. antroposofiska rörelsen. Han framhöll waldorfskolan som en metodskola. Antroposofi och waldorfpedagogik beskrevs av Rudolf Steiner som varandras förutsättningar (Steiner, 1963a, åttonde föredraget). Den pedagogiska verksamheten fick dock inte leda till världsåskådningsskolor. Olika tolkningar inom den antroposofiska sfären ledde till en kluven värld, med *två falanger, en esoterisk och en bildningshumanistisk* (Lejon, 1997). Situationen föranledde Steiner att upprepade gånger beröra problematiken. När det gäller waldorfskolorna handlar det om metodskolor, och inget annat. Han ansåg att dessa metoder kunde inrättats i alla skolor.

> Es handelt sich um eine Methoden-Schule, es handelt sich nicht um irgendeine politische Richtung, sondern um eine rein sachliche Methoden-Schule. Es handelt sich auch nicht um ein religiöses Bekenntnis, nich um Anthroposophie etwa als Religionsbekenntnis, sondern es handelt sich um eine Methoden-Schule. - -
> Die pädagogische Methodik, die hier vertreten wird, kann eigentlich überall, wo man den guten Willen dazu hat, eingefürt werden (Steiner, 1963b, s.155).

Bildningshumanismen-waldorfpedagogiken förutsatte respekt för den växande, emanciperande människan. Elevernas fria val av

livsvägar i framtiden var den pedagogiska legitimiteten. Detta tolkades av representanter för de svenska waldorfskolorna på följande sätt.

> Waldorfskolorna är inte och får inte bli 'livsåskådningsskolor' - deras uppgift är, liksom grundskolans, att ge eleverna underlag för ett eget ställningstagande. Skolor som syftar till religiös eller politisk indoktrinering skulle enligt vår mening innebära ett ingrepp i elevernas inre frihet och kan därför icke accepteras (Miljö som ger liv, 1976).

Waldorfskolorna avsågs vara allmänna skolor med rötterna i antroposofi - dock utan att på minsta vis vara antroposof-skolor. Till antroposofin hörde, enligt Rudolf Steiner, att i varje ögonblick gå så långt i självförnekelse att den förmår gestalta en allmän mänsklighetsskola, inte en elitskola, inte någon världsåskådningsskola. Eller med de formuleringar som givits av Kristofferskolan, waldorfskolan i Bromma, 1977.

> Antroposofi är inte någon form av religion och inte heller ett färdigt tankesystem, utan en väg att uppnå kunskap om världen och människan. De övningar som Rudolf Steiner beskrivit för att utveckla tanke-, känslo- och viljelivet kan vara ett sätt för den vuxna människan att uppfostra sig själv. För barn och ungdomar i de lägre tonåren är det i regel ointressant och i varje fall direkt olämpligt att befatta sig med det studium och de inre övningar som är förknippade med en sådan skolning.
> ---
> Eftersom antroposofin i konsekvens med sina egna idéer vänder sig till den vuxna människan med hennes möjligheter till aktivitet och självbedömning har den ingen plats i skolundervisningen. Skolans uppgift är bl a att hjälpa eleven fram till en sådan inre frihet - byggd på förmågan till fördomsfrihet, receptivitet, kritik, inlevelse, objektiv värdering etc - att

> eleven som vuxen av egen kraft kan forma sina värdeomdömen och sin livsåskådning (Hellström, 1986, s. 253).

Trots explicita påståenden från Rudolf Steiner, det svenska och det internationella waldorfetablissemanget (Leber, 1974) om relationen mellan waldorfpedagogiken och den antroposofiska esoteriken förekommer ofta reservationer mot pedagogiken på grund av esoteriken (Humanetiska förbundet, 1991. Wilson, 1990). Svärd (1987) kritiserade påstådda samband mellan Steiners esoterik och waldorfskolornas pedagogik. Oklarheter kring sambandet mellan pedagogik och esoterik tycks påverka uppfattningar om waldorfskolor och deras pedagogik.

I vetenskaplig pedagogisk litteratur förekommer sällan referenser till waldorfpedagogik trots att Kristofferskolan med sin reformpedagogiska didaktik sedan 50-talet betraktas som stimulerande experiment. Arfwedson (2000) exkluderar t.ex. waldorfskolor ur sin avhandling om *reformpedagogik och samhälle* 1890-1930 trots att waldorfskolorna var kända (tyska) reformpedagogiska praktiker. Arfwedson nämner skolorna i en fotnot som Steiners antroposofi (Waldorfskolorna).

6.3.2 Bildningshumanismens epistemologi

Waldorfpedagogiken har främst uppfattats som en metodskola med tydliga inslag av konstnärligt laborativa arbetsmetoder, men även som uttryck för religiös verksamhet. En tredje mindre känd uppfattning är den som betonas i denna avhandling, en pedagogisk praktik utgående från en epistemologi. Till waldorfpedagogikens biografi hör Rudolf Steiner som Goethe-forskare. Den tidsrymd under vilken det bildningshumanistiska konceptet formades sammanföll med en livlig kulturell utveckling före och efter sekelskiftet 18-1900. Rudolf Steiners filosofiskt-epistemologiska verk

och kulturkritik kan anses ha påverkat utformningen av den första waldorfskolan. Till detta kan läggas samtida upplysningsdemokratiska inslag (politik). Den pedagogiska ansatsen utgår med andra ord från Goethes fenomenologiska intuition, formulerad i begreppet åskådande omdömeskraft som kan relateras till Husserls transcendental-fenomenologiska teori (jfr. kap. 3.1), vidare över Ellen Keys trevande bildningsarbete (jfr. epilogen om Schillers lekande människa) fram till senare tids pedagogiska diskussioner kring kunskap-i-handling (jfr. Schön, kap. 2.6).[56]

Rudolf Steiners kritik var (i likhet med Husserls) riktad mot idealismen; *idealismens missförstånd: Världen är min föreställning* (Steiner, 1963, s. 93).

Bildningshumanismen kan tolkas som arkitektens blåkopia till en fysisk byggnad, i sammanhanget Waldorfpedagogiken. Syftet med denna avhandling har inte varit att jämföra fysiska byggnader (den statskommunala skolan och waldorfskolor eller andra skolor).

Många av de metodiskt-didaktiska åtgärder som kännetecknar waldorfskolan tycktes möjliga att utföra i den statskommunala skolan. Det initiala kunskapsintresset var inte likheter eller skillnader i pedagogiska praktiker. Syftet var att söka förståelse för, dvs. undersöka det faktiska mötet mellan reformpedagogikens visioner och den statskommunala skolan.

I arbetet med denna avhandling presenteras tre olika uttryck för reformpedagogiska visioner, principer, teorier. Urvalet grundar sig på inbördes skillnader. Ellen Key presenteras med sin vision, Elsa Köhler utifrån sina beprövade principer. Rudolf Steiners waldorfpedagogik presenteras därför genom sin epistemologi. Refe-

[56] Jfr. Kant, att omvärlden är en konstruktion av människans eget medvetande, Piaget (1968) och läroplanskommitténs referenser till konstruktivistisk kunskapssyn (SOU 1992:94).

renser till waldorfpedagogiken och dess praktik är bl.a. Carlgren (1977. 1978. 1981), Heydebrand (1962), Huber (1969), Leber (1974), Marklund (1977), Miljö som ger liv (1974. 1976), Nilsson (1994), Nobel (1999). Steiner (1963a. 1981. 1986a. 1987) Stockmeyer (1965), Österberg (1989).

I det följande avsnittet presenteras fragment ur Rudolf Steiners epistemologiska filosofi. För närmare studier av denna epistemologi hänvisas till Rudolf Steiners bok Frihetens filosofi.

I sin självbiografi presenterar Rudolf Steiner (1947) bl.a. sin bok *Frihetens filosofi* och sin epistemologi på följande sätt.

> Min "Frihetens Filosofi" har grundats på den upplevelse som består i det mänskliga medvetandets fattande av sig självt. I viljandet övas friheten; i kännandet upplevs den; i tänkandet lär man känna den (Steiner, 1947, s. 124).

Med boken Frihetens filosofi (Steiner, 1963) presenterades *grunddragen av en modern världsåskådning. Själsliga iakttagelseresultat enligt naturvetenskaplig metod.* Ur denna sammanfattar jag (utan anspråk på fullständighet) aspekter på bildningshumanismen-waldorfpedagogikens epistemologi.

Frihetsfilosofin utgår från tänkandet. *Tänkandet* förhåller sig, enligt Rudolf Steiner, till *varseblivningen* på samma sätt som *erfarandet* förhåller sig till drömmandet. Mellan en empirisk akt och reflektionen över den skjuter jaget in tänkandet.

> Mellan varseblivning och varje utsaga om den skjuter tänkandet sig in (Steiner, 1963, s. 79).

Iakttagelseakten, varseblivandet består i aktivitet som kompletteras av tänkandet. Tillsammans är de två sidorna, varseblivning och tänkande utgångspunkterna för människans strävan.

> *Iakttagelse och tänkande* är de båda utgångspunkterna för all andlig strävan hos människan, försåvitt hon är medveten om en sådan strävan (a.a. s. 34).

Varje människa kan själv varsebli sitt eget tänkandet som ett fenomen frambringat av sig själv.

Jaget, betecknar andra föremål som yttervärld och självvarseblivningen för innervärld. Människan kan därigenom skapa en självbild, en uppfattning om sin person.

> Självvarseblivningen visar mig ett antal egenskaper, som jag sammanfattar till helheten ”min personlighet”... (a.a. s. 83).

Förmågan till själviakttagande (självvarseblivningen) är som en fast punkt för den varseblivande-tänkande människan. Därtill kommer den andra möjligheten, även den grundad i tänkandet. Men till skillnad från den första ger denna andra kunskap om yttervärlden.

> Liksom jag medelst tänkandet inlemmar en enskild varseblivning av yttervärlden--inlemmar jag medelst tänkandet varseblivningen av mig själv-- (a.a. s. 84).

Självvarseblivningen leder till en uppfattning om människan som ett dubbelväsen.

> Vårt totala väsen fungerar på så sätt, att beträffande vart och ett av verklighetens ting de element, som kommer i fråga för saken tillflyter oss från två sidor: från varseblivandets och från tänkandets (a.a. s. 82).

Med tänkandet inlemmar jaget enskilda varseblivningar av yttervärlden i helheten och skapar världssammanhanget. Likaså in-

lemmar jaget med tänkandet varseblivningarna av sig själv i världsprocessen. Självvarseblivningarna sluter sig inom bestämda gränser, vilket det gränslösa tänkandet inte gör. Tänkandet är universellt. Det får genom känslor och förnimmelser en subjektiv prägel, det individualiseras.

> Vårt tänkande är inte individuellt såsom vårt förnimmelse- och känsloliv. Det är universellt. Det får en individuell prägel hos varje enskild människa blott genom sitt samband med hennes individuella känslo- och förnimmelseliv. Genom dessa särskilda färgskiftningar av det universella tänkandet skiljer sig de enskilda människorna från varandra (a.a. s. 84).

Det individuella och det universella är tänkandets två sidor.

> I tänkandet har vi det element givet som förbinder vår särskilda individualitet med kosmos till en helhet (a.a. s. 85).

Skillnaden mellan varelser med och utan *kunskapsdrift* består i det tänkande som för ut ur vår särtillvaro. Den som inte vill utforska omvärlden saknar därför denna kunskapsdrift.

Begreppen hämtas fram av individen, läggs till iakttagelsen.

> Genom tänkandet uppstår begrepp och idéer (a.a. s. 52).
> --- Begrepp kan inte vinnas ur iakttagelsen --- Begreppen fogas till iakttagelsen (a.a. s. 53).

Begrepp skapas av subjektet, människan, de kommer ej utifrån.

> Hos tänkande varelser stiger begreppet upp inför det yttre tinget. Begreppet är det element hos tinget som vi inte mottar utifrån utan inifrån. (a.a. s. 85).

Kunskapandet är en handling utförd av ett varseblivande subjekt, en människa i sin omvärld, beroende av sin omvärld. Denna individ frambringar, konstruerar begrepp ut ur sin egen aktivitet. Det bildade begreppet kan dock inte konstrueras utan de två sidorna av tänkandet, det individuella och det universella. Kunskapsakten är beroende av helheten av varseblivning och begrepp.

> Kunskapsakten är syntesen av varseblivning och begrepp. Men först varseblivning av och begrepp om ett ting utgör hela tinget (a.a. s. 85).

Varseblivningar ger enbart *bredvid-vartannat i rummet och efter-vartannat i tiden* staplade aggregat av osammanhängande enskildheter. Med tänkandets verksamhet dras trådar. Medvetandet om den innehållsrika världen är i detta avseende skapad genom människan. Medvetandet om skillnader mellan objekten i omvärlden utvecklas genom tänkandet. Härtill fordras människans begrepps- och idévärld.

Tänkandet är det element som förbinder jaget med omvärlden, skapar sammanhang och mening.[57]

Varseblivningarnas innehåll, de uppfattade fenomenen, kommer till människan från omvärlden, yttervärlden. Tankeinnehållet begreppen framträder ur innevärlden.

Den faktiska varseblivningen, fenomenet, har alltid ett konkret innehåll. Varseblivningarna är inledningsvis subjektiva, dvs. knutna till individen och kan leda till tvivel om något objektivt ligger till grund. Om eller när en varseblivning försvunnit återstår

---

[57] Jfr. Husserls fenomenologi om empiriskt grundad egenaktivitet. Jaget är, för Husserl, identitetspolen i medvetandeströmmen. Intentionalitetsteorin förutsätter ett individuellt och aktivt medvetande, ett *jag*. Husserl inför det transcendentala jaget som grunden för kunskapande. Den aktiva åskådningen utgör förutsättningen för erfarandet av livsvärlden (jfr. kap. 3.1).

en bild av den. Rudolf Steiner kallar denna bild; *föreställning*. Föreställningen är den konstruerade, av subjektet skapade varseblivningen.

> Föreställningen är alltså en subjektiv varseblivning i motsats till objektiva varseblivningen vid föremålets befintlighet inom varseblivningshorisonten (a.a. s. 93).

6.3.3 Waldorfpedagogik i svensk skolutveckling

1949 startades den fristående Kristofferskolan, den första och ännu i dag verksamma waldorfskolan i Sverige. Detta skedde parallellt med införandet av den statskommunala enhetsskolan (1950) under ledning av ecklesiastikminister Ragnar Edenman.

Successivt framträdde waldorfpedagogiken i offentlighetens ljus. 1956 med utställning i Ostermans marmorhallar; *Waldorfskolan i tolv länder*. Efter tio verksamhetsår, 1959, fick Kristofferskolan sitt första offentliga (kommunala) bidrag á 30 000. Året efter beviljades skolan sitt första statliga bidrag á 20 000 kr för året 1960/61. Statsverkspropositionen upptog för läsåret 1962/63, 75 000 kr till Kristofferskolan (året då enhetsskolan övergick i grundskolan). Kristofferskolan var för sin överlevnad tvingad att driva verksamheten med skolavgifter, subventionerade lärarlöner och gåvor. Avgifterna utgjorde ett ideologiskt problem då de påverkade tillgängligheten både för lärare och elever. Av detta skäl avvisades officiellt inga sökande elever av ekonomiska skäl, andra betalade solidariskt frivilliga extraavgifter.

Kristofferskolan med sin reformpedagogiska didaktik tilläts från 50-talet verka som stimulerande experiment och undantag, ett radikalt alibi. Ecklesiastikminister Ragnar Edenman (ordf. i 1957-års skolberedning), minister och ansvarig för propositionen

54:1962, tolkade demokratin utifrån den kommunitaristiska värdegrunden där frihet i praktiken underordnades solidariteten. Staten ställde krav på fristående skolor (då kallades de enskilda eller privata skolor). Det ansågs dock angeläget att visa tillmötesgående.

> De krav man ställer på arbetet i en enskild skola får inte i författningarna ges en så statisk utformning eller tillämpas så snävt att det i realiteten blir omöjligt att driva sådan verksamhet. Jag vill här därjämte understryka skolberedningens uttalande, att det med hänsyn till den pedagogiska utvecklingen är angeläget, att det allmänna visar förståelse för och tillmötesgående mot dem som obundna av en konventionell pedagogisk uppfattning vill leta sig fram på andra vägar för att nå det mål man ställer för en god skola, oavsett om arbetet bedrivs inom eller utom det allmänna skolväsendet (prop. 54:1962, s. 366).

Enhetsskola-grundskola som framtidsmodell vilade på en kommunitaristiskt dominerad värdegrund och socialdemokratisk politik utgående från de två grenarna av en socialfilosofi; jämlikhet och solidaritet.

Edenman betonade nödvändigheten av enhetlighet i organisationen men även i fråga om skolans art.

> Jag vill dock framhålla, att en privat skola inte bör få drivas så , att den kommer i strid med eller motverkar den målsättning som statsmakterna fastställer för den obligatoriska skolans verksamhet och utveckling. Jag förordar vidare, att man av privat skola, som mottar skolpliktiga elever, bör begära att den undervisning, som skolan meddelar, till art (min understrykning), omfattning och allmän inriktning väsentligen motsvarar den obligatoriska skolans samt att skolan förestås

av person, som äger erforderlig skicklighet för undervisning och är väl lämpad att förestå skola (prop. 54:1962, s. 365).

Propositionen visade det dilemma politikerna hade att förhålla sig till; relationen mellan den förhärskande pedagogiska praktiken inom den statskommunala skolan, och den reformpedagogiska visionen.

Socialdemokraterna förklarade genom riksdagsledamoten Gunnel Olsson, 1962, sin kluvna inställning i friskolefrågan. Man sade ja till pedagogiken, men samtidigt nej till organisationen (systemet), en uppfattning som levde kvar under tre decennier.

> Friskolorna är en sorts elitskolor, eftersom föräldrarna har stort engagemang och barnen följaktligen får gott stöd hemifrån. Lärarna i friskolor är också mer engagerade än i andra skolor. Om det nu skulle bildas 10 waldorfskolor i Sverige, då gjorde det ännu ingenting. De kunde vara idégivare åt andra skolor. Men om antalet skulle växa, då måste statsmakterna gripa in. Faran vore att hela eliten bland föräldrar, barn och lärare isolerades till friskolorna och att statens skolor bara fick ta hand om de tröga, de ointresserade, de idéfattiga. Skall jag taga vara på min broder blir samvetsfråga i detta fall. - Tro inte att jag inte uppskattar er pedagogik, jag anser att hela grundskolan borde undervisa enligt waldorfpedagogiken (Olsson i Carlgren, 1977, s. 17).

Möjligheten för samhället att tillgodogöra sig pedagogiska erfarenheter ur reformpedagogiken-waldorfpedagogiken, legitimerade, från 1965, begränsade offentliga bidrag till Kristofferskolan i nivå med privatläroverken.

> Dylika experiment eller friskolor synes, inte minst med hänsyn till att de kan lämna stimulerande bidrag till den allmänna

> pedagogiska utvecklingen, vara förtjänta av det allmännas stöd (prop. nr 54 1962, s. 367).

Vid mitten av 70-talet utgjorde en handfull s.k. fria waldorfskolor ekonomiskt segregerade reformpedagogiska alternativ utanför statsskolsystemet.

Stödföreningen för waldorfskolan i Göteborg ställde i ett öppet brev 1972 till Skolöverstyrelsen frågan om Sveriges förhållande till FN-deklarationen om de mänskliga rättigheterna.

> Varför gäller inte FN:s förklaring om de mänskliga rättigheterna § 26 3:e stycket i Sverige? Nämligen rätten att välja den undervisning som skall ges åt barnen, tillkommer i främsta rummet deras föräldrar (Carlgren, 1977, s. 19).

På detta svarade Skolöverstyrelsen genom generaldirektören Jonas Orring att staten inte hade möjlighet att satsa på två waldorfskolor. Samhällets skola framställdes som objektiv. Därför behövdes endast en waldorfskola i landet.

> (staten).....knappast har möjlighet att satsa på två waldorfskolor, eftersom Kristofferskolan ger resultat av waldorfpedagogiken - - Samhället har påtagit sig uppgiften att i en obligatorisk skola erbjuda undervisning åt samtliga barn och ungdomar. - - Undervisningen skall vara objektiv, dvs saklig och allsidig. Föräldrarna har möjlighet att själva låta komplettera skolans undervisning i enlighet med egen livsåskådning. Fungerar skolan på detta sätt så finns det, enligt statsmakternas mening, inte behov av alternativa skolor (Orring i GHT, 24 april, 1972 i Carlgren, 1977, s. 19).

Staten avgjorde därmed bildningens förutsättningar genom att begränsa tillgången av ekonomiskt jämlika pedagogiska alternativ.

I två decennier fick Kristofferskolan som enda waldorfskola statliga bidrag, med motiveringen att den utgjorde ett stimulerande experiment. Under den aktuella tiden utvecklades den statskommunala skolan bl.a. med läroplanerna Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80. Ett nyttiggörande av erfarenheterna från det stimulerande experimentet Kristofferskolan ingick inte i det statliga läroplansarbetet. Det kom att dröja till 1977 innan Kristofferskolan utvärderades i egenskap av - stimulerade experiment (Ahlström, 1977. Hellström, 1986).

Waldorfpedagogik som praktik, beprövad erfarenhet, redovisades bl.a. av Ahlström m.fl. (1977).

> ...Kristofferskolans läroplan och undervisningsmetodik kännetecknas av en rad intressanta grepp. Den pedagogiska miljön har en dynamik, som man sällan kan upptäcka på andra håll (Ahlström,1977. Hellström, 1986, s. 157).

Utvärderingen, senare publicerad som *Växa för livet. Waldorfpedagogik en fortbildningsmodell* summerar.

> Viktigare än de speciella förfarandena och teknikerna är synsätten, här framförallt element i människosynen och kunskapssynen. Här har Kristofferskolan och waldorfpedagogiken i allmänhet en hel del att ge (Ahlström, 1977. Hellström, 1986, s. 168).

Sammanfattningen av den pedagogiska process forskarna iakttog i Kristofferskolans kollegium ledde till omdömet.

> Den här formen av utvecklingsarbete har karaktären av forskning - som syftar till att ge kumulativ (hopande) kunskap (Ahlström, 1977. Hellström, 1986, s. 164).

Ahlström (1977) nämner fem punkter av betydelse för nyttiggörandet av waldorfpedagogiken:
-Det behövs tid.
-Stabil lärarkår.
-Teoretiska studier/kontinuerlig fortbildning.
-Gemensam grundsyn visavi elever och lärare.
-Vidareutveckla tillsynes etablerade synsätt (Ahlström, 1977. Hellström, 1986).

Från 70-talet gjordes några försök att närma de två skolarenorna, statens och den fristående bildningshumanistiska.[58]

Grundskoleklasser med waldorfpedagogisk inriktning i Björkhagens skola utvärderades av Olle Österberg vid högskolan för lärarutbildning i Stockholm.[59]

> Försöket har bl.a. inneburit: - - ökad stimulans för lärarna. - - ökad valfrihet för föräldrar, elever och lärare. - - ett ökat tillvaratagande av föräldrars och lärares engagemang och initiativ. - - ett bra exempel på hur undervisning kan bedrivas utifrån läroplanens (Lgr 80:s) målsättning att sätta eleven i centrum. - - ett bättre tillvaratagande och spridande av waldorfskolornas pedagogiska erfarenheter. - - möjligheter att erbjuda lärarkandidater att möta ett pedagogiskt alternativ inom grundskolans ram (Österberg, 1989).

Waldorfpedagogiken som metodsystem kunde, enligt Ahlström, tolkas som en resurs för den statskommunala skolan. Därmed kunde frågan ställas om den statskommunala skolans förmåga att nyttiggöra sig den bildningshumanistiska resursen.

---

[58] Freinetpedagogikens anhängare betonade då alliansen med den statskommunala skolan.
[59] Björkhagens skola är en av Lärarhögskolans praktikskolor.

6.3.4 Projekt waldorf-i-statskommunala-skolan

Under 70-talet kom en kraftsamling från vänsterprogressiva[60] och reformpedagogiska-waldorfpedagogiska opinioner.[61] Utöver waldorfskolrörelsens första tre pionjärskolor bildades under 70-talet, i rask följd flera nya fristående waldorfskolor.[62]

I Norrköping fanns i mitten av 70-talet en grupp personer med intresse att starta waldorfskola. Gruppen genomförde ett förberedande arbete genom att kontakta Rudolf Steinerseminariet i Järna, dels för information, dels för att rekrytera blivande waldorflärare (bl.a. kontaktades jag, men avböjde engagemang, till förmån för värvning som klasslärare i Kristofferskolan). Informationen utvecklades till en utställning med föredrag. En arbetsgrupp bestående av bl.a. skolstyrelseledamöter i Norrköping prövade att utarbeta former för att inom grundskolans ram tillämpa waldorfpedagogiken. Arbetsgruppens förslag röstades ner. Bildningshumanismen gavs därmed inget utrymme i den statskommunala skolan. Skolstyrelsens beslut provocerade intressegruppen för waldorfpedagogik till civil olydnad och till att bilda en fristående waldorfskola i Norrköping utan kommunens godkännande.

> 23 augusti 1975
> Alla föräldrar i den nygrundade Norrköpingsskolan får ett brev där kommunens skolstyrelse meddelar att det kan bli aktuellt med böter och hämtning av barnen genom polisens

---

[60] I samband med utbildningsdagarna ”SKOLAN LEVER” i Gamla Riksdagshuset 10-11 maj 1995 startades tidskriften KRUT, Kritisk utbildningstidskrift.

[61] Grupper av Freinetinspirerade lärare föredrar samtidigt att verka inom den statskommunala skolan. Skillnaden mellan Freinetideologin och waldorfetablissemanget är de senares bundenhet till det socialfilosofiska tregreningskonceptet.

[62] Norrköping, Stockholm, Delsbo, Lund, Umeå, Örebro m.fl.

> försorg, om inte eleverna inom en vecka infinner sig i sina respektive grundskolor. Ingen av målsmännen hörsammar kallelsen (Carlgren, 1977, s. 21).

Med hänvisning till skollagen beslutade skolstyrelsen i Norrköping den 15 september 1975, att inte godkänna den nya fristående waldorfskolan. I Norrköping var det därmed inte möjligt att välja waldorfpedagogik varken inom eller utanför den statskommunala skolan. Händelsen utlöste en offentlig debatt där även Sveriges åtaganden som FN-medlem aktualiserades. Efter besvär till Skolöverstyrelsen kritiserades skolstyrelsen i Norrköping för sitt beslut att förbjuda waldorfskolan. I mars 1977 godkände regeringen Norrköpings waldorfskola trots överklagande från kommunen.

I augusti 1976 avslog skoldirektionen i Stockholm begäran om godkännande för Martinskolan, Söders waldorfskola. Efter prövning i Länskolnämnden godkändes även denna skola.

Waldorfetablissemanget i Sverige presenterade för en bred allmänhet det Waldorfpedagogiska konceptet genom utställningen *miljö som ger liv* på Liljevalchs konsthall i Stockholm och Malmö konsthall (Miljö som ger liv, 1974. Miljö som ger liv, 1976). Med stöd från den internationella Waldorfrörelsen publicerades praktutgåvan *Insyn i waldorfskolan* (Carlgren, 1977) byggd på pocketboken *Fostran för frihet* (Carlgren, 1970).

Konflikten som utlöstes i Norrköping ledde till en offentlig debatt på högsta nivå som utmynnade i en parlamentarisk process. Motionen 1975/76:1412 utgjorde början på den process som i praktiken blev en del av 90-talets reformer med jämlika skattebidrag till fristående skolor. Utbildningsutskottets betänkande 1975/76:21 behandlade motionen av Granstedt m.fl. (c) om förutsättningarna för alternativa *reformpedagogiska* skolformer.

Utskottets yttrande över motionen stödde yrkandet om en utvärdering av reformpedagogiken.

> ...utskottet har intet att invända mot att de i motionen 1975/76:1412 berörda skolverksamheterna utvärderas. Tonvikten bör därvid ligga på de reformpedagogiska delarna av skolarbetet (UU 1975/76:21).

Motionen antogs av utskottet och gick vidare till regeringen. I en skrivelse den 8 juli 1976 gav regeringen i uppdrag åt Skolöverstyrelsen (SÖ) att utvärdera den pedagogiska verksamheten vid Kristofferskolan i Bromma. Inom SÖ anförtroddes uppdraget åt den centrala utvärderingsgruppen inom SÖ:s kansli, under ledning av skolrådet Sixten Marklund. Vid gruppens sammanträde den 27 oktober 1976 engagerades professor K-G Ahlström vid pedagogiska institutionen, lärarhögskolan i Uppsala, att utse och leda en arbetsgrupp som skulle förse SÖ med underlag för yttrande till regeringen. Enligt regeringens direktiv skulle SÖ:s redogörelse vara utbildningsdepartementet tillhanda den 15 maj 1977 (Marklund, 1977). Riksdagen biföll utskottets hemställan 7 april 1976 för vidare behandling i Riksdagen (motionen 1975/76:1412) om en utvärdering av reformpedagogisk verksamhet.

Eugène Ekvall som enmansutredare fick i uppdrag att utreda *De enskilda skolornas ställning inom utbildningsväsendet* (Ds U 1978:6).

Mot bakgrund av den refererade demokratiska handlingsordningen följde en statlig utvärdering av pedagogiken vid Kristofferskolan (Ahlström m.fl. 1977. Hellström, 1986).

Diskussionen kring reformpedagogisk verksamhet gick vidare och ledde till bildandet av en kommitté 1979 om *Skolor med annan*

huvudman än stat och kommun, kallad SEH-kommittén.[63] Waldorfläraren Frans Carlgren ingick som sakkunnig i SEH-kommittén och var i det aktuella skeendet den främste företrädaren för den svenska waldorfpedagogiken. Under den aktuella tiden publicerade Carlgren *Waldorfpedagogiken - en framtidsmodell?* (Carlgren, 1978) och *Självstyrande skolor* (Carlgren, 1981).

SEH-kommittén lämnade sitt andra delbetänkande den 22 maj 1981. Den föreslog *Kristofferskolan* som enda waldorfskola med statliga bidrag (SOU 1981:34, s. 23).

Övriga waldorfskolor medgavs rätten att undervisa skolpliktiga barn, dock utan att detta medförde rätten till offentliga bidrag. Förslaget innebar ett problem, av Ekvall kallad bidragsparadoxen.

> Om man motsätter sig bidragsgivning till enskilda skolor med motiveringen att de bara frekventeras av de välbeställdas barn, så riskera man att driva fram just den situationen då bara rika har råd att låta sina barn gå där (Ds U 1978:6, *s.* 99).

Betänkandet *Fristående skolor för skolpliktiga elever* (SOU 1981:34) gick via regeringens proposition *Skolor med enskild huvudman m.m.* (prop. 1982/83:1) till beslut i riksdagen.

Genom skisserade utvecklingsprocess befästes de fristående skolornas plats i samhället. Den parlamentariska processen gav stöd för etablerandet av fristående skolor utan skattefinansiering. En ur jämlikhets- och rättviseaspekterna ohållbar situation uppkom eftersom ekonomin (plånboken) därmed kom att styra friheten att välja skola. Det skulle dröja ytterligare tio år innan rätten att bedriva och välja fristående skolor förenades med

[63] Dir 1979:123. Beslut 1979-09-06.

rättvisa ekonomiska förutsättningar, dvs. tills bidragsparadoxen undanröjdes.

I konsekvens med friskolelagen ansökte Rudolf Steinerhögskolan i Järna 1994 om examensrätt och statsbidrag för sin grundläggande waldorflärarutbildning. Rudolf Steinerhögskolan bedrev sedan 1968 icke skattefinansierad waldorflärarutbildning[64] för landets ca trettio fristående waldorfskolor.

1994-95 granskades utbildningarna av Kanslersämbetet. Kanslersämbetet rekommenderade att Rudolf Steinerhögskolan skulle få examensrätt för 6 lärarutbildningar. Regeringen följde inte Kanslersämbetets rekommendation och beslöt i april 1996 att Rudolf Steinerhögskolan inte skulle få examensrätt, att lärarutbildningar skulle vara studiemedelsberättigade och att Rudolf Steinerhögskolan skulle få statligt bidrag för en påbyggnadsutbildning i waldorfpedagogik, 40 poäng, för personer som redan hade en lärarexamen enligt högskoleförordningen. Stiftelsen Rudolf Steinerhögskolan arbetar sedan dess för att få statsbidrag och examensrätt till samtliga utbildningar.

29 juni 2000 (långt efter det att fristående skolor medgavs rätten till statliga bidrag) beslutade regeringen om en indragning av bidragen för påbyggnadsutbildningen.[65] Med beslutet återfördes svensk waldorfpedagogisk utbildning till utgångsläget, inga statliga bidrag till den fristående lärarhögskolan. Blivande lärare till landets waldorfskolor tvingades att själva betala sin utbildning. Bidragsparadoxen (enligt Ekvall) drabbade denna gång waldorflärarutbildningen.

---

[64] Jag genomgick den första utbildningsomgången.

[65] Aftonbladet, 2000-08-12.

Kapitel 7: NÄRBILDSPERSPEKTIVET

Inledning

Närbildsperspektivet omfattar tre pedagogiska projekt genomförda i statskommunala grundskolor, utgående från bildningshumanismen och kallade waldorf-i-statskommunala-skolan.

Det skall understrykas att initiativen till projekten låg hos kommuner och föräldragrupper och att jag (som forskarstuderande) definierade dem som erfarenheter från fältet. Erfarenheterna gjordes i en explorativ ansats och var för mig inga optimala forskningssituationer (jag kunde tänka mig andra strategier). Initialt tvekade jag till att medverka i Nord- och Sydprojekten. Deltagandet innebar ett personligt risktagande då min person kom i fokus för skolpolitiska initiativ som inte prövats tidigare. För mitt syfte var enskildheterna i händelseförloppen av mindre betydelse. Intresset gällde den möjliga kunskap som eventuellt kunde utvinnas ur de tre projekten.

Från 1985 var jag antagen till forskarutbildning i pedagogik vid Lunds universitet som ledde till att jag under den aktuella tiden betraktade mig som verksam forskarstuderande. Mina uppdragsgivarna hade i alla tre undersökningarna kännedom om mitt forskningsintresse och om min pågående forskarutbildning.

Projektet Nord (Umeå) initierades av socialdemokratiska partiet genom dess företrädare i skolstyrelsen. Initiativet gällde ett kommunalt projekt för utvecklande av waldorfmetoder i kommunala grundskolklasser.

Projektet Mitt (Linköping) initierades av föreningen för waldorfpedagogik i Linköping, i huvudsak bestående av föräldrar till förskolebarn, med förväntad skolstart hösten 1987. Intresse förelåg att utveckla redan påbörjade kontakter och samverkan med kommunen.

Projektet Syd (Lund) initierades av föräldrar till skolelever som lämnat en fristående waldorfskola. Avsikten var att i samverkan med kommunen introducera waldorf-i-statskommunala-skolan. Projektet Syd tog en sådan utveckling att det (i enlighet med syftet) motiverade en exkurs, Syd, del 2, bestående av exempel på fenomen i anslutning till den statskommunala skolans sätt att förhålla sig till (möta) reformpedagogik-kulturpedagogik.

Erfarenheterna från projekten dokumenterades och delgavs olika mottagare (Hellström, 1983, 1984a, 1984b, 1986, 1986/L, 1987, 1990, 1992a, 1992b, 1993a, 1993b, 1996). Dokumentationen och rapporteringen av erfarenheterna från fältet bygger på egna iakttagelser, dokument, protokoll, brev, uppgifter i massmedia, egna tidigare texter och memos (anteckningar).

Rekonstruktioner av händelser och fenomen finns samlade och ordnade i kronologisk ordning i en loggbok.

7.1 Erfarenheter från projektet Nord, i sammandrag

Projektet Nord var ett kommunalt projekt - kallat *Pedagogiskt utvecklingsprojekt med waldorf-pedagogiska metoder i kommunal grundskola*. Mitt deltagande i projektet inleddes 1983, fem år efter bildandet av fristående Umeå waldorfskola. Kritiska reaktioner hade beledsagat starten av den fristående Waldorfskolan. Reaktionerna kom från olika samhällsaktörer (politiska, religiösa, vetenskapliga och fackliga). På riksnivå pågick vid den aktuella tiden en skolpolitisk diskussion som kulminerade ett decennium senare med 90-talets skolrevision.[66] Umeå waldorfskola saknade offentliga bidrag[67] under den tid projektet pågick.

Ett politiskt initiativ togs av socialdemokraterna att via fortbildning av lärarlag i befintliga kommunala grundskolor introducera waldorfpedagogiska metoder i grundskolan.[68]

Skolstyrelsen beslutade januari 1984 om genomförande av projektet i enlighet med projektbeskrivning från december året före. Kommunfullmäktige budgeterade beräknade kostnader i sedvanlig ordning. Föredragande (s), hade personlig anknytning till universitetet/pedagogiska institutionen och personkontakt med mig (som studerande vid samma institution). Föredraganden kontaktade mig i mars 1983 om mitt eventuella intresse för uppdraget som projektledare, med utgångspunkt från ett koncept i fem punkter. Kort efter de politiska besluten entledigades föredraganden, på egen begäran, från sitt uppdrag i skolstyrelsen, men deltog senare i sporadiska kontakter med skolkansliet.

---

[66] Diskussionen kom att leda till ett samhälleligt erkännande av rätten att driva av staten godkända fristående skolor (jfr. kap. 6).

[67] I mina förberedande kontakter med skolstyrelsen utverkades de första kommunala bidragen för skolmåltider.

[68] Förslag till waldorf-i-statskommunala-skolan aktualiserades tidigare (1975) i Norrköping och (1979) i Örebro, dock utan resultat.

Grundkonceptet för projektet bestod i att lärare genom fortbildning inom ramen för lokal skolutveckling och genom profilerade arbetslag skulle ges möjlighet att tillämpa inslag av waldorfpedagogik i den statskommunala skolan.

Uppdraget att effektuera det politiska initiativet delegerades till skolförvaltningen. Initialt yttrade bitr. skolchefen tveksamheter till projektet med hänvisning till den fristående waldorfskolans existens. Inom skolkontoret, under bitr. skolchefen arbetade tre olika handläggare med ärendet, inklusive jag själv. I de politiska direktiven ingick att jag skulle fungera som projektledare.

Projektet bestod av fem delar: 1) inledning, 2) information, 3) planering, 4) fortbildningskurs och 5) utvärdering. Del 1-2 utgjorde förutsättning för de följande (3-5). Skolstyrelsen förväntades fatta beslut om eventuell fortsättning grundat på projektplanen.

Projektet inleddes med information till alla rektorsområden omfattande ca en timmas presentation och efterföljande frågor-samtal-diskussion, kombinerad med en enkät och en pejling av attityder till projektplanerna. Informationen nådde på så vis kommunens samtliga grundskollärare. Enkäten kunde betraktas som en totalundersökning. I samband med presentationen, i direkt anslutning till enkäten, fick deltagande lärare anmäla intresse att delta i projektet, samt lämna synpunkter på detsamma, genom den s.k. pejlingen. Populationen grundskollärare i Umeå kommun lämnade 360 giltiga svar (bortfall 40%). Drygt femtio procent (56,6%) av de svarande var positiva och mycket positiva till Aktivitetspedagogik. Knappt femtio procent (46,5 %) var positiva och mycket positiva till *fortbildningskurs med waldorfpedagogik i grundskolan*. 124 (35%) lärare svarade *ja* på frågan om de *ville bli kontaktade för att anmäla intresse att gå fortbildningskurs med waldorfpedagogiska metoder i grundsko-*

lan. Enkäten indikerade dessutom informationsbehov. Tre fjärdedelar av de tillfrågade efterlyste mer information.

När undersökningen offentliggjordes bl.a. i pressen kom negativa offentliga reaktioner från bl.a. lärarnas fackliga ledare och från religiösa företrädare. Skolstyrelsens ordf. (s) uttalade förvåning över det, enligt hennes uppfattning, låga intresset bland lärare. Fackliga företrädare ifrågasatte det för projektet relativt gynnsamma undersökningsresultatet; att 124 medlemmar ville gå waldorfkurs. Företrädare för frikyrkliga grupper kritiserade både utredningen som sådan och innehållet, waldorfpedagogiken, och oroades över det samhälleliga intresset för den expanderande waldorfrörelsen i allmänhet och för waldorf-i-statskommunala skolprojektet i synnerhet. Mitt engagemang i projektet ifrågasattes.[69]

Responsen från lärarna och intresset att medverka i projektet, ansågs på tjänstemannanivå tillräckligt gott för att gå vidare enligt planerna, som gav underlag till skolstyrelsens kommande beslut. Kommunfullmäktiges budgeterade skattemedel för projektet benämndes; *Pedagogiskt utvecklingsprojekt inom Waldorfpedagogiken*.

Successivt framträdde öppna motsättningar mellan partipolitiska företrädare. Olika uppfattningar i sak redovisades av tjänstemän och politisk ledning. T.ex. uppstod oklarheter kring handläggningen av och besluten om tilldelade medel för projektet. Skolstyrelse, kommunstyrelse och bitr. skolchef agerade inte i linje med kommunfullmäktiges principbeslut.

---

[69] Lejon (1997) menar att den antroposofiska rörelsen är en kluven värld med *två falanger, en esoterisk och en bildningshumanistisk* (jfr. kap. 6.3). Kritiken från de religiösa aktivisterna gällde främst esoteriken i relation till pedagogiken.

Hanteringen av skattemedel för waldorfprojektet blev på kort tid oöverskådlig och motstridig. Skolkansliets handläggning kännetecknades av ryckighet, otydlig struktur och bristande ledning. Arbetsfördelningen och beslutsrutinerna var oklara och beroende av bitr. skolchefen. Bitr. skolchefens kontakter med den fristående waldorfskolan, med kritiska företrädare för religiösa grupper samt nära relationer till det (kritiska) lärarfackets ledning påverkade handläggningen. Under den aktuella perioden var den ordinarie skolchefen inte i tjänst på grund av brottsmisstanke.

Projektet avbröts genom beslut i skolstyrelsens arbetsutskott december 1985. Den beslutade fempunktsplanen genomfördes inte efter del två.

Två år efter påbörjandet av *Pedagogiskt utvecklingsprojekt inom Waldorf-pedagogiken* daterade skolkontoret nästa plan för lokalt utvecklingsarbete, där waldorfpedagogikens del reducerats. På orten fanns en grupp Freinetpedagogiskt intresserade lärare redan verksamma i den statskommunala skolan. Det nya konceptet hette *Alternativ pedagogik* bestående av en fortbildningskurs omfattande 5 poäng för tolv lärare. Det byggde på principen om mångfald och bredd (i motsats till djup). Kursen omfattade 25 dagar under ett år. *Waldorf* ; 4 dagar teori och 5 praktik. *Freinet* ; 4 dagar teori och 2 praktik samt 5 dagar för introduktion-översikt och 5 för avslutande *uppsamling*. Därmed var det ursprungliga projektet ersatt av ett nytt och i praktiken ett annat. Projektledaren, jag, utlovades och fick ekonomisk ersättning för genomförda delar (januari-april 1984) av projektets två år.

Projektet Nord dokumenterades genom *Waldorfpedagogiken en innovation i grundskolan* (Hellström, 1983), *Pedagogiskt utvecklingsprojekt med waldorf-pedagogiska metoder i Umeå grundskolor* (Hellström, 1984a) som lämnades till skolstyrelsen. Den senare texten vidareutvecklades till ett enskilt arbete i pedagogik

på C-nivå *Aktivitetspedagogik - Waldorfpedagogiken som idégivare åt allmänna skolväsendet* (Hellström, 1984b).

7.2 Erfarenheter från projektet Mitt, i sammandrag

Projektet Mitt initierades genom kontakter mellan föräldrar och politiker. Initiativet till bildandet av en kommunal waldorfpedagogisk skola togs av den ideella föreningen för waldorfpedagogik i Linköping (FfW). I samband med planerna på en waldorfpedagogisk praktik värvades jag som konsult och blivande pedagog (klasslärare).

FfW delegerade arbetet att projektera waldorf-i-statskommunala-skolan till en arbetsgrupp. Grundkonceptet redovisades i kritisk utbildningstidskrift, KRUT, (Hellström, 1987).

Inom gruppen FfW fanns sedan tidigare kontakter med socialdemokraterna i kommunen. Initiativet till projektet waldorf-i-statskommunala-skolan togs av den föräldradominerade FfW. Den ideella föreningen visade sig vara drabbad av mångåriga interna motsättningar och saknade formellt ordförande vid tidpunkten för mitt deltagande. Trots interna motsättningar bildades planenligt och i full enighet skolföreningen Waldorfskolan i Linköping - skolkooperativ (WiL). Föreningen bildades i oktober 1986 med syftet att samverka med kommunen. Med bildandet av WiL var föräldrarna organiserade i demokratisk ordning och uppträdde som en definierad juridisk part i överläggningarna med kommunen.[70]

Samtidigt (1986) med projektet Mitt förbereddes för waldorf-i-statskommunala-skolan vid Björkhagens skola i Stockholm (WIBS). Från 1985 medverkade jag i WIBS (värvad som blivande

[70] Tio år tidigare (1975) ägde i grannkommunen Norrköping heta konfrontationer rum mellan företrädare för kommunen och waldorfpedagogiken. Konfrontationen föregicks av informella, resultatlösa kontakter i försök att etablera waldorf-i-statskommunala-skolan.

första klasslärare, senare hedersmedlem). Familjen valde att flytta till Linköping (jfr. kap. 1.3).

Den viktigaste skillnaden mellan projekten Nord och Mitt bestod i aktörsgruppernas faktiska deltagande. Projekt Nord involverade aldrig lärare och föräldrar. Handläggningen av projekt Nord var en intern kommunal politiker och tjänstemannaangelägenhet. Förutsättningarna för genomförandet av projektet Mitt innefattade föräldrarnas och lärarnas deltagande enligt principen om brukarmedverkan.

Kommunens skolstyrelse bildade i juni 1986 en *arbetsgrupp för waldorf*. Den parlamentariskt sammansatta arbetsgruppen leddes av en moderat ordförande. I enlighet med demokratins principer var kommunens arbetsgrupp öppen och mottaglig för påverkan utifrån, t.ex. från föräldrar som önskade viss pedagogik, men även från kritiska aktörer.

Waldorfetablissemanget – formaliserat som *waldorfkonferensen*, förordade fristående skolor, i enlighet med det socialfilosofiska tregreningskonceptet. Idén om waldorf-i-statskommunala-skolan var i praktiken oprövad, efter misslyckade initieringsförsök i Norrköping 1975, Örebro 1979 och Umeå 1984. Inom waldorfetablissemanget framkom motsättningar mellan aktörer för waldorf-i-statskommunala-skolan i Linköping och aktörer mot samverkan med kommunen. Motsättningarna kom till skolgruppens kännedom och påverkade de olika inblandade parterna. Under tidens gång ändrades namnet på kommunens arbetsgrupp (enligt protokollen) från *arbetsgrupp för Waldorf* till *arbetsgrupp för fristående skolor*.

Årslånga interna motsättningar inom FfW fortlevde i den nybildade WiL och ledde till avhopp från interimsstyrelsen. Avhoppen bidrog till oro och splittring inom kommunens arbetsgrupp. Avhopparna bildade på kort tid en ny organisation, föreningen Ro-

senkällan, med målet att starta en fristående waldorfskola. På platsen fanns därmed två konkurrerande skolföreningar (förankrade i två befintliga förskolor, den fristående Silverräven och den kommunala Solrosen). De båda föräldragrupperna representerade två olika strategier, den ena för fristående waldorfskola och den andra för waldorf-i-statskommunala-skolan. Paradoxalt nog valde socialdemokraterna att ideellt stödja föreningen för en fristående skola.

I januari 1987 presenterade skolföreningen WiL förslag till överenskommelse med kommunen.[71] Förslaget utgjorde en bearbetning av dokumentet från överläggningarna i Örebro 1979. Örebro-dokumentet innehöll bl.a. ett förslag om att kommunen skulle åta sig att bedriva försöksverksamhet med waldorfklasser inom kommunala skolväsendet i samverkan med skolföreningen i tio år. Verksamheten föreslogs reglerad genom avtal mellan de båda parterna. Överläggningarna i Örebro resulterade inte i något avtal, inte heller i Linköping 1988.

Kommunens arbetsgrupp meddelade att den endast ville förhandla med en part. *Waldorfskolornas samarbetskonferens* alias waldorfkonferensen inbjöds av kommunens arbetsgrupp utan WiL:s kännedom.

I september 1987 samlades fyra parter med olika intressen till överläggningar. Dessa var; a) Linköpings kommun, b) skolföreningen Waldorfskolan i Linköping, skolkooperativ (WiL), c) föreningen Rosenkällan och d) waldorfkonferensens representant. Inom waldorfkonferensen, ventilerades motsättningarna i Linköping. Man tog avstånd från projektet waldorf-i-statskommunala-skolan i Linköping.

[71] Dokumentation i eget arkiv och Skolstyrelsens diarium.

Skolstyrelsen beslutade att senarelägga skolstarten ett år, till hösten 1988. Under förhandlingarna ändrade socialdemokraterna även formellt sin uppfattning och beslutade stödja föreningen för den fristående skolan Rosenkällan. Socialdemokraterna avbröt sitt deltagande i handläggningen av projektet waldorf-i-statskommunala-skolan i Linköping.

På ett likartat sätt som tidigare skett i förhållande till projektet Nord förekom inblandning från frikyrkliga grupperingar.

WiL fortlevde som organisation och var – efter ett års försening - svagt knuten till ett kommunalt waldorf-i-statskommunala-skolan projekt, utan det föreslagna brukarinflytandet. Hösten 1988 startade en waldorfklass med Linköpings kommun som huvudman - parallellt med en fristående waldorfskola.

Ledningsansvaret för waldorfklassen låg på rektor i traditionell ordning. Genom min medverkan genomgick den första läraren introduktionskurs i waldorfpedagogik på kommunens bekostnad sommaren 1989. Kommunen saknade strategier för elev- och lärarrekrytering. Föräldraintresset för waldorf-i-statskommunala-skolan avtog successivt.

När den nya friskolelagen beslutades 1992 valde föreningen WiL, efter namnbyte till *föreningen Waldorfpedagogik i Linköpings grundskolor*, (WILL) att ansöka hos Skolverket om godkännande att starta en fristående skola. Härigenom skapades den fristående waldorfskolan, ur det kommunala projektet. Elevantalet till WILL ökade. Den fristående waldorfskolans elever (Rosenkällan) övergick till den nybildade organisationen. Rosenkällan som fristående skola upphörde.

Waldorfskolan i Linköping startade friskola hösten 1993 under namnet Regnbågsskolan. Friskolan hyrde lokaler i Bäckskolan tills gamla skolan i Raelstorp köptes. 1995 flyttade verksamheten

som bestod av klasserna 1-6. Under åren 1995-98 utökades verksamheten med dagis, fritids och klasserna 7-9. Raelstorps skola blev med tiden för liten. I januari 1999 flyttade verksamheten till hyrda lokaler på gamla garnisonsområdet i Linköping. Hösten 1999 tillkom en småbarnsgrupp 1-3 år genom sammanslagning med förskolan Solrosen. 2002 meddelades genom pressen att Waldorfskolan gått i konkurs. Att de 15 skoleleverna flyttat till sina respektive hemskolor. De 25 förskolebarnens verksamhet övertogs av kommunen.

Beskrivningen av erfarenheter från projektet Mitt utgår från dokumentationer jag upprättade under händelsernas gång, sammanställt i rapporten *Om vad som hände i Linköping kring etablerandet av waldorfpedagogisk verksamhet i samverkan med Linköpings kommun* (Hellström, 1986/L). Rapporten daterades 31 dec. 1986 och överlämnades bl.a. till skolstyrelsen i Linköping och Waldorfskolornas samarbetskonferens.

7.3 Erfarenheter från projektet Syd, i sammandrag

Projektet Syd inleddes 1990 när Lunds kommun beslutade att inrätta waldorfpedagogisk verksamhet med kommunal huvudman. 1992 värvades jag som lärare till ett waldorf-i-statskommunala-grundskolan-projekt, denna gång tre terminer efter att verksamheten påbörjats.

Projektet Syd initierades i demokratisk ordning genom att föräldrar kontaktade politiker och uttryckte önskemål om waldorfpedagogik för sina barn. Bland föräldrarna fanns besvikelse över verksamheten i en fristående skola och ett intresse för kommunalt administrerad waldorfpedagogik.

Föräldrasidan representerades av en juridisk part, stiftelsen Täppan. Stiftelsens syfte var att lösa skolsituationen för ett antal familjer genom *en profilskola med waldorfpedagogik inom grundskolans ram*. En enig skolstyrelse beslutade i januari 1990 *att uppdra åt skolkansliet att arbeta för att två klasser med waldorfpedagogisk inriktning inrättas inom grundskolan 1990/91*.

Verksamheten påbörjades enligt planerna hösten 1990. Samma höst flyttade jag med familj till orten för att ansluta till verksamheten som förälder och deltagande observatör. Ett bidragande skäl till flytten var min plats som doktorand vid pedagogiska institutionen vid Lunds universitet.

En positiv inställning till waldorfpedagogiken noterades vid kommunens studiedagar i oktober 1990, [72] som jag ansvarade för. Alla 32 deltagande kommunala lärare att önskade att studiedagsprogrammet om waldorfpedagogik borde återkomma (Hellström, 1990).

---

[72] Jfr. lärarattityder från erfarenheter från projektet Nord, kap. 7.1.

Rektor[73] vid den skola som föreslagits för projektet delade inte skolstyrelsens socialistiska majoritets uppfattningar om idén med waldorf-i-statskommunala-skolan.[74]

Under den tid projektet pågick skedde väsentliga strukturella och politiska förändringar i kommunen, bl.a. a) gick högste administrative chefen i pension och ersattes av en ny, b) riksdags- och kommunalval genomfördes, som för kommunen innebar ändrat majoritetsförhållande i skolstyrelsen med ny ordföranden tillhörande fp, c) pågick 90-talets skolrevision, med bl.a. decentralisering, en total omorganisation inom kommunen med införande av tio kommundelar och utarbetande av en ny, tillika första, kommunal skolplan, profilering och lokala arbetsplaner, d) riksdagen beslutade om ny skollag (friskolelagen). Kritik från religiösa och andra grupperingar liknande den vid tidigare försök framkom även här.

Det rektorsområde till vilket den socialdemokratiskt ledda skolstyrelsen beslutat förlägga projektet saknade nödvändig beredskap att integrera den nya verksamheten i skolenhetens egen handlingsplan. Initiativet kom, enligt rektor uppifrån.

Första året, hösten 1990, tilldelades waldorfklasserna undervisningsrum i en befintlig skolenhet. Föräldrarna målade och inredde rummen i waldorfdesign. Andra hösten, 1991, var waldorfklassernas rum på order från rektor återställda i tidigare skick. Waldorfklasserna hänvisades till tillfälliga lokaler[75] i väntan på en pa-

[73] Tillika förtroendevald för ett borgerligt parti i annan kommun.
[74] I samtal med mig och i närvaro av studierektor sade rektor att *om waldorf tycker jag inte*.
[75] Bl.a. i fritidsgården en bit från skolan, därefter till elevrummet och extrarum i källaren, trots att det fanns klassrum att tillgå. Motstridiga uppgifter i sakfrågan förelåg.

viljong som skolstyrelsen beslutat bygga (ingen tjänsteman hade effektuerat beslutet).

Föräldrar (Hem- och skolaföreningen), skolledning (rektor) och kommunala beslutsfattare (skolstyrelse) saknade en enhetlig presentation av waldorfpedagogiken, konsekvensbeskrivning av projektet och handlingsplaner för t.ex. lärar- och elevrekrytering. Projektet utlöste konflikter vid den aktuella skolenheten mellan inblandade aktörer och inom waldorfklasserna mellan lärare och föräldrar.

September 1991, efter drygt ett skolår inbjöds samtliga waldorfklassernas föräldrar till möte i fritidsgårdens lokaler. Vid mötet framkom kritik bl.a. om bristande information, oklarheter kring pedagogiken och waldorfklassernas framtid. Dagen efter lämnade de tre waldorflärarna med omedelbar verkan sina tjänster. Bland vikarierande lärare anställdes obehöriga personer bl.a. en student och en pensionär.

Föräldrarna, ställda vid sidan av verksamheten, reagerade och bildade en egen föräldraförening.

Vid skolstyrelsens sammanträde september 1991 (enligt mina personliga anteckningar som ledamot i skolstyrelsen) yttrade skolchefen följande; Situationen för waldorfklasserna är bekymmersam. Till hösten 1991 beräknas antalet elever till 35. Lokalproblem föreligger (beställningen av paviljongen var bortglömd). Under november 1990 uppstod problem som yttrade sig som spänningar mellan föräldrar och undervisande lärare. Problemen rörde bl.a. livsåskådningsfrågor och deras relation till skolundervisningen. Skolchefen nämnde att två föräldrar tillhörde skolstyrelsen (s) och (mp). Att problemen med waldorfklasserna var kända sedan tidigare. De omfattade även frågan om insyn i verksamheten. De vakanta tjänsterna skulle utannonseras enligt föreslagna *Riktlinjer för Waldorf-inriktad profil i grundskolan i Lund*

från november 1991. Skolchefen var, enligt egen utsago vid mötet, mer optimistisk om en fortsättning än veckan före (innan lärarna slutade). I det efterföljande samtalet framkom från skolstyrelseledamöterna frågor om lärartillsättningen, om möjligheter till *handplockade* lärare, om föräldrainflytande vid lärartillsättning och ifrågasättanden av världsåskådningens roll; man frågade om det fanns olika grader av *ortodoxi*. Den moderate ledamoten sade sig uppfatta *waldorf* som en *främmande fågel* i grundskolan. Folkpartiets ledamot frågade om det var möjligt att förena waldorfpedagogik med grundskolan. Så långt mina anteckningar från mötet.

Riktlinjer för Waldorfinriktad profil i grundskolan antogs av skolstyrelsen i november 1991. Det kan noteras att måldokumentet för verksamheten kom nästan två år efter beslutet att genomföra waldorfprojektet.

Under höstterminen 1991 påbörjades, av övriga föräldrar, värvningen av mig som klasslärare (i egenskap av behörig waldorflärare) till de vakanta tjänsterna. I slutet av november 1991 meddelades föräldrarna i waldorfklasserna att jag (efter stor tvekan) stod till förfogande som blivande klasslärare. Så här formulerade jag mig skriftligen till föräldragruppen.

> Under hösten har jag av föräldrar i waldorf-inriktade klasserna värvats som lärare till Klostergårdsskolan. Efter lång, intensiv övertalningskampanj har jag den 26 november meddelat att jag, från vårterminen 1992, står till förfogande som lärare, ”i sista hand”, om ingen behörig/lämplig lärare finns att tillgå (Veckobrevet nov. 1991).

Skälen till anförda tveksamhet var flera. Dels hade jag arbete vid en annan grundskola med vars skolledning samtal pågick om framtida profileringsinsatser, dels pågående forskarutbildning vid Lunds universitet, dels hade familjen barn i de aktuella klasserna

(efter utbyggnad ansågs detta problem löst genom att jag skulle undervisa i andra klasser). För att undvika eventuella jävssituationer begärde jag entledigande från uppdraget i skolstyrelsen.

Kort tid efter mitt tillträde som lärare i januari 1992 utvecklades likartade avstötningsbeteenden mot mig från skolledningens sida som drabbat lärarna före mig. Rekrytering av både lärare och elever var bristfällig, i väsentliga avseenden obefintlig.

I tid sammanföll waldorfklassernas andra verksamhetsår med riksdagsbeslutet om rätten till bidrag för godkända fristående skolor samt riksdags- och kommunalval med regimförändring i kommunen. Med hänvisning till den nya friskolelagen 1992 rekommenderade skolstyrelsens ordföranden (fp) bildande av en fristående skola som ersättning för kommunens projekt waldorf-i-statskommunala-skolan.

I oktober 1992 beslutade skolstyrelsen om successiv avveckling av waldorfklasserna i strid med berörda föräldrars och lärares uppfattningar. I skolstyrelsen rådde oenighet. Socialdemokraterna, vänsterpartiet och miljöpartiet röstade för fortsatt utbyggnad till fullständig studiegång med Waldorfpedagogisk inriktning i grundskolan. Den borgerliga majoriteten röstade för successiv avveckling. Socialdemokraterna och miljöpartiet reserverade sig mot avvecklingsbeslutet.

Föräldrarnas två förslag till lösning behandlades inte av skolstyrelsen.
Skolstyrelsens ordförande (fp) motiverade avvecklingen med hänvisning till bristande intresse för waldorfklasserna och att; det blev för dyrt att bedriva undervisningen.

I upprepade kontakter med kommunen framförde föräldrarna krav på fortsatt waldorf-i-statskommunala-skolan.

De äldre eleverna[76] skingrades och flyttade till olika skolor. Samtliga familjer till elever i den andra klassen[77] med yngre elever (utan erfarenhet av fristående) övergick hösten 1993 till den nybildade fristående kulturpedagogiska skolan på bildningshumanistisk (waldorf)grund. Kommunens beslut om successiv avveckling blev i realiteten en snabb nedläggning.

Efter förfrågan från rektor avrapporterades mina erfarenheter till skolstyrelsen i Lund 1992 (Hellström, 1992a). Rapporten vidareutvecklades till ett specialarbete inom forskarutbildningen med titeln, *Waldorf-i-grundskolan. Exemplet i Lund* (Hellström, 1992b). Bland övriga dokumentationer av erfarenheter från projektet Syd, kan nämnas, *Ledtrådar för Kulturpedagogik* (Hellström, 1993-97) ett måldokument, två mindre offentliga utställningar (Hellström, 1992) bl.a. i stadsbiblioteket i Lund, kontaktbrev till berörda föräldrar alla skolveckor 1992-93 i projektet *Waldorfpedagogiskt inriktad profil i Klostergårdsskolan i Lund* (Hellström, 1993a) och texten *Tre terminer med kulturklasser* (Hellström, 1993b).

7.3.1 Erfarenheter från projektet Syd, del 2

Undersökningarna om möjligheter till waldorf-i-statskommunala-skolan förlorade en del av sin aktualitet med riksdagsbeslutet om ekonomisk jämlikhet för fristående skolor. Föräldrar med intresse för waldorfpedagogik eller andra pedagogiska modeller kunde starta egna fristående skolor. Den kommunala oligarkin (maktinnehavarna) förlorade incitamentet att driva profileringsarbete inom det (decentraliserade) statskommunala skolsystemet. Bru-

[76] Elever som kom från Täppans familjer och i huvudsak var de som tidigare lämnat den fristående waldorfskolan i kommunen.
[77] Med mig som klasslärare.

karna, föräldrar och lärare saknade inflytande över situationen.[78] Händelserna visade att föräldrar förlorade den praktiska möjligheten att välja profilerad statskommunal grundskola inriktad på waldorfpedagogik. Skollagen kom i praktiken att konsolidera den statskommunala skolans artlikhet. Det kommunala projektet för waldorf-i-stats-kommunala-skolan avbröts.

Den politiska nyordningen utlöste en avstötningsprocess gentemot waldorf-i-statskommunala skolprojekten i Linköping och Lund. Kommunens avveckling av waldorfklasserna i Lund ledde till skapandet av fristående kulturpedagogiska skolor i Lund och Malmö. Efter Skolverkets prövning och godkännanden blev SMD huvudman för de två fristående skolorna (jfr. kap. 1.3). Konceptet Kulturpedagogik omsattes i praktik av mig och Marianne Aurell-Hellström, klasslärare vid skolorna 1993-2001. Didaktiska och organisatoriska erfarenheter från Kulturskolan i Lund 1993-95 redovisades i flera specialarbeten (Sandéhn & Kotte, 1993. Karlsen, 1994. Nilsson, 1994. Andersson, Dahre & Venant, 1995. Helgstrand, 1995. Aurell-Hellström, 2000).

Mot denna bakgrund utvidgade jag mina undersökningar vilka redovisas som exkurs för tiden 1993-2001 (jfr. kap. 7.3.3).

Som bakgrund till mitt vidare engagemang gör jag en kortfattad presentation av kulturpedagogiken.[79]

---

[78] Problemet bearbetades genom att ett antal kommuner fick möjlighet till föräldradominerade styrelser.

[79] Kulturpedagogik som uttryck för reformpedagogik vid Barnets århundrades slut.

7.3.2 Kulturpedagogik, då och nu

Begreppet Kulturpedagogik[80] anknyter till den konstpedagogiska rörelsen som utvecklades bl.a. av Spranger i början av 1900-talet (Kroksmark, 1989). Kulturpedagogik[81] är dels ett begrepp hämtat ur historien, dels benämningen på den pedagogiska praktik som utvecklades i samband med mina erfarenheter från fältet.

Under klasslärararåren i waldorfskolor – intresserade jag mig för reformpedagogikens idéhistoria. De kunskaper jag fick som deltagande observatör i tre kommunala projekt, gav mig anledning att närmare undersöka olika reformpedagogiska inriktningar. Kulturpedagogik blev ett för mig möjligt nygammalt begrepp för en utvecklingsgren på den gamla reformpedagogiska stammen. Ett pedagogiska koncept tog successivt form och kunde även prövas i praktiken i början av 90-talet.

Kultur (odling) ska uppfattas som ett uttryck för bildning i vid bemärkelse. Syftningen riktas mot det antropologiska kulturbegreppet (i motsats till det estetiska kulturbegreppet).

Min tolkning av Kulturpedagogik anknöt till Ellen Keys *drömmar*, Elsa Köhlers *pedagogiska principer* och Rudolf Steiners *epistemologi*. Dessa tolkningar knöts till mina lärarerfarenheter från fristående waldorfskolor, statskommunala skolor, projekt med wal-

---

[80] Bertil Hammer, Sveriges första professor i pedagogik (1910) anknöt till Sprangers kulturpedagogik och humanvetenskapliga psykologi (Pedagogisk uppslagsbok, 1996, s. 324).

[81] Begreppet Kulturpedagogik förekommer även som kursbeteckning vid bl.a. högskolan i Gävle under 90-talet och ska inte sammanblandas med begreppet Kulturskola som används från mitten av 90-talet i drygt sjuttio kommuner för frivilliga kursverksamheter i musik, dans, bild etc.. 1996 bildades Sveriges Musik- och Kulturskoleråd. Kommunala kulturskolor (musik, bild, drama) är frivilliga, omfattas inte av skolplikten. Verksamheterna är i regel avgiftsbelagda. (DN 990525)

dorf-i-statskommunala-skolan, till den aktuella skolpolitiken och inte minst till den fortlöpande vetenskapliga pedagogiska diskursen.

Kulturpedagogik utgår från relationen individ och gemenskap, dvs. frågan om individuell frihet och gemensamt ansvar. Kulturpedagogen betraktar jag som en bildningskonstnär, en möjliggörare i en sociokulturell miljö med uppgift att visa sammanhang, pröva metoder, leka, forska och lära[82] samt erbjuda lämpligt undervisningsstoff för bildningsprocesser och kunskapsutveckling. Carlgren och Marton använder, som sagts (jfr. kap. 2.4) formuleringen att hos eleverna utveckla *förmågan att erfara verkligheten på kraftfulla sätt – att kunna urskilja bestämda, kritiska drag och fokusera dem samtidigt i medvetandet. Därigenom konstitueras den nya situationens innebörd och handlingsmöjligheter* (Carlgren & Marton, 2000, s. 225). Thavenius (i Andersson, 1999) använder i sitt språkbruk begreppen förnuftskultur i hela praktiker.

Tidigare läroplaner påverkades av reformpedagogiska visioner med utryck som främjande av *tankens klarhet*, *känsloliv* och av *viljelivets utveckling* (Lgr 69, s.13) vidare att *människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor* - - (Lgr 80, s. 13) samt att *kunskapsinhämtandet är en aktiv och skapande process....*(a.a. s. 14).

Kulturpedagogiken utgår från ett antropocentriskt tänkande med rötter till antiken. Kunskapande, bildningsprocesser och reflektion-i-handling, överordnas ramfaktorerna tid, ämne (skolböcker), prov och betygskriterier. Verksamheter och stoff som anses ut-

[82] Detta överensstämmer med läroplanens formulering att skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper (Lgr 94).

veckla individernas egna förmågor[83] används som redskap för bildningsprocesserna. Med stöd av den historiska bildningsdiskussionen bl. a. förd av Humboldt (kap, 2) erbjuder kulturpedagogik en ny-gammal bildningsväg för mångsidig, emanciperande kunskaps- och färdighetsutveckling. En Skola för bildning inriktar sig på att kultivera människans komplexa naturliga förmågor (bl.a. genom teknik, rörelse, musik, bild, språk), i en lokal miljö, härav begreppet kulturpedagogik.

Spår och verk efter mänskliga bildande förmågor är kända från olika kulturer, från olika tider, runt om i världen, uttryckt genom som språk, hantverk, teknik, jordbruk, musik, matematik, arkitektur, bild, dans, idrott etc. Färdighetsutveckling kan avläsas i tänkandet, känslornas och viljans progression. Ämnet Svenska är t.ex. både mål och medel för att syntetisera teori och praktik. Gammal och modern teknik är självklara komplement så länge de inte blir styrande för lärprocesserna.

Eleven (individen) ställs i centrum, vilket inte betyder att eleven solipsistiskt[84] bestämmer skolans form och innehåll. Individen är norm för sitt kunskapande, följer sin individuella utvecklingsväg och bidrar därmed till den möjliga gemenskapen. Gemenskaps- och samhällsbildning utgår från allas rätt till bildning. Bildningsprocessen är enligt kulturpedagogiken kontextuell och innefattar skolan, samhällsgemenskapen och elevernas hemmiljö (t.ex. betraktas föräldern som pedagog). Gemenskapsbildningens konst är att avväga valet av stoff i förhållande till individens förmågor.

---

[83] Jfr. teorier om multipla intelligenser (Gardner, 1983) som beaktar utvecklandet av redskap, förmågor (s.k. *intelligenser)* t.ex. *lingvistisk intelligens* (språk, drama och litteratur mm), - *logisk-matematisk intelligens* (teknik och slöjd mm),- *spatial intelligens* (färg, form, geometri och arkitektur mm), - *musikalisk intelligens* (sång och spel), - *kroppslig-kinestetisk intelligens* (idrott, rytmik och dans), - *interpersonell- och intrapersonella intelligenser* (gemenskapsbildning och individuell bildning).

[84] Självtillräcklig isolering i det egna jaget och motsvarande ointresse för andra människor (Ödman, 1995, s. 626).

Skolans verksamhet både representerar och formas av olika kulturer (innehåll) och kulturmöten. Bildningsprocessen i samband med mötet mellan individ och omvärld kan i detta sammanhang beskrivas som kommunikativt handlande.

Kulturpedagogiken bör aktivt kunna påverka och stimulera eleverna att omfatta demokratins grundläggande värderingar och hjälpa till att omsätta dem i vardagliga handlingar. Demokratins principer om inflytande, ansvar och delaktighet ska omfatta alla, vilket innefattar respekt för den enskilde individen och behovet av gemenskap. Det understryker behov av utrymme för bildning i frihet-under-ansvar. Valet av bildningsväg (skola) är mot denna bakgrund en demokratisk handling dvs. en motkraft till pengarnas och maktens kontroll över livsvärlden. Med stigande ålder ges eleverna successivt ökande frihet-under-ansvar för sin bildningsväg. För detta fordras en ny lärarroll.

> Lärarnas roll i en sådan undervisning är avgörande. De måste se till att projektet inte blir trivialt och de måste försöka göra formuleringarna så kvalificerade och valen så medvetna som möjligt. Det säger sig självt att det krävs en hel del teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter och en hel del tänkande för att klara den uppgiften (Andersson m.fl. , 1999, s. 197).

Bildningsprocesser i enlighet med Humboltds bildningsbegrepp ställer grundläggande villkor. Kulturpedagogiken som exempel på en riktning av inom bildningens möjlighetsrum är hemma i en social gemenskap som kännetecknas av demokratiskt-republikanska organisationsprinciper. Aktörerna; lärare, föräldrar och elever befinner sig i en ekologisk relation som utmärks av solidaritet till den gemensamma uppgiften, barn och ungdomars bildninsprocesser och individernas frihet-under-ansvar. Denna form av bildningsverksamhet avses utveckla möjligheterna för aktörernas intentionella handlanden. Statens roll är att garantera

rättvisa bidrag, t.ex. genom fördelning av skatter. Näringslivets andel för bildningsansvaret, marknadens medansvar för samhällutvecklingen, kan med hänvisning till demokratins värden regleras både genom staten och vinstgivande samhällsverksamheter och näringsidkare.

7.3.3 Exkurs till projekt Syd

Exkursen består av exempel på händelser i anslutning till frågan om reformpedagogikens möte med den statskommunala skolan och redovisas genom deltagande observation.

Exkursen inleds med efterspelet till mina erfarenheter från projektet Syd.

Projekt Syd (jfr. kap. 7.3) avvecklades i laga ordning men under protest från föräldrar och lärare som ville fortsätta. Föräldrarna tvingades att välja mellan statskommunal och fristående skola (som ännu inte fanns). Stiftelsen Studio för metodik och didaktik (SMD)[85] lämnade två ansökningar till Skolverket om godkännande att starta fristående skolor i Lund och Malmö. Kulturskolan i Lund startades hösten 1993 och Kulturskolan i Malmö (numera Backaskolan) hösten 1994. I samband med organisationsförändringar (från stiftelse till ideell förening) utlöstes konflikter inom båda skolorna som för den första ledde till konkurs. Senare ersattes den av en Freinetskola startad av de föräldrar (freinetanhängare) i styrelsen som formellt ansvarade för konkursen. I samband med tillsättningen av en ny ledning i Malmöskolan utvecklades en förändringsprocess med anpassning till den statskommunala skolan och beslut om ny pedagogisk plattform utgående från Reggio Emiliapedagogiken. I båda fallen fanns explicita socialistiska sympatier och släktband bland dem som genomdrev

[85] För vilken jag och Marianne Aurell-Hellström ansvarade.

förändringarna. Den bildningshumanistiskt grundade pedagogiska verksamhet som Skolverket godkänt för två kulturskolor upphörde. Kulturpedagogiken ersattes av andra (reform)pedagogiskt inriktade modeller.

Åren 1995-1999 ansökte SMD upprepade gånger hos Skolverket om godkännande för att starta ytterligare fristående kulturpedagogiska skolor. Samtliga ansökningar avslogs. De två första godkända ansökningarna, som gjordes före 1994, utgick från Lgr 80.

Efter den nya läroplanens (Lpo 94) införande avslogs samtliga SMD:s ansökningar, bl.a. med hänvisning till förmodade risker för kommande verksamheters *varaktighet och stabilitet*.[86]Kraven för godkännande tycktes öka i samband med 90-talets skolrevision. Härigenom befäste staten sitt inflytande över skolornas art.

1996, tog Stiftelsen Nordvästra Skåne ett initiativ med utlysandet av en s.k. internationell skoltävling, *Skola 21*, *morgondagens skola*.

> Under lång tid har vi kunnat se hur omvärlden förändras samtidigt som skolan i mycket är sig lik. Många har nya idéer om hur dagens och framtidens skola skulle kunna utformas. Några få har kunnat förverkliga sina idéer, men vi tror att det finns många fler uppslag och idéer bland människor oavsett var i världen de lever och verkar. Det är alla dessa idéer vi vill ta tillvara (”Skola 21”. HTTP:/mila.landskrona.se).

Deltagarna, däribland jag, var anonyma, till efter juryns beslut om vinnare. Samtliga vinnarkoncept hade reformpedagogik som minsta gemensamma nämnare (konstpedagogik, Montessoripedagogik, Freinetpedagogik, bildningshumanism).

---

[86] SMD:s projekterade Skola 21, kunde inte starta.

Tävlingens vinnare, bestod av ett koncept besläktat med konstpedagogik, *Self-Confidence Through Self-Expression* (Vedilago, 1998). Mitt bidrag; *Kulturpedagogik-aktivitetspedagogik* uppmärksammades och prisbelönades (Hellström, 1999). Vinnarna förespeglades möjligheten att omsätta sina förslag i praktik. År 2000 var förstaprisvinnaren fortfarande inte involverad på den statskommunala skolans arena, trots att tävlingens arrangörer hade förankring bl.a. i nio kommuner och bland näringslivets företrädare.

Mot bakgrund av Skola 21-tävlingen kontaktade jag ånyo[87] utvecklingsansvariga denna gång i Malmö och Lund (Hellström, 1998).[88] Skrivelsen innehöll förslag till kommunikation kring en (prisbelönt) projektidé; - *ett försök till innovation för utveckling av skolans inre arbete, grundat på bildning - konst och vetenskap - verkskapande*. Bl.a. hänvisades till betänkandet Skola för bildning: *Att skapa en skola för alla, där bildningsarbetet är huvudsak är ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits* (SOU 1992:94). Av drygt tjugo skrivelser besvarades en (man bad att få återkomma - vilket inte skedde).[89]

---

[87] 23 maj 1991 tillskrev jag åtta skolchefer i Sydvästra Skåne. Av skrivelsen framgick önskemål om dialog. Bl.a. hänvisades till 1946 års skolkommission; *Demokratins skola måste vara en miljö för barnens fria växt* och den explicita hänvisningen till aktivitetspedagogik från 1948; *Arbetsskolemetoder, laborativa metoder, aktivitetspedagogik kommer på vissa håll till användning. Denna utveckling bör av samhället systematiskt understödjas* (SOU 1948:27, s. 5). Jag annonserade intresse att dels ingå i lärar-arbetslag och där bidra med kunskaper och erfarenheter i det vardagliga skolarbetet, i den statskommunala skolan, dels få kontakt för diskussion om reformpedagogik och skolutveckling. Ett decennium senare var sju av åtta skrivelser fortfarande obesvarade, en ledde till ett en resultatlös audiens.

[88] Skrivelse 1998-06-03 till utvecklingsansvariga i samtliga 20 kommundelar i Lund och Malmö m.fl.

[89] Dokumentation i eget arkiv.

Ett sista exempel inom exkursen gav en bild av mötet mellan mig som bildningshumanistisk lärare med svensk, icke-statlig lärarutbildning och en statskommunal arbetsgivare i ett s.k. decentraliserat skolsystem under socialdemokratisk ledning.
I juni 2000 sökte jag en utannonserad tillsvidareanställning som klasslärare (det rådde stor brist på lärare till hösten). Rektor erbjöd skriftligen två terminers vikariat. Jag accepterade att vikariera en termin, i stället för tillsvidare anställning, i avvaktan på att formaliteterna kring den sökta tjänsten skulle lösas. I december efter påtryckningar från föräldrar, erbjöds jag, utan garantier, fem (!) terminers vikariat för att följa klassen t.o.m. skolår sex. Den politiska sekreteraren meddelade skriftligen att det ålåg stadsdelen att anställa lärare. Efter den avtalade terminen upprepade jag skriftligen min tjänsteansökan från juni. I januari svarade t.f. stadsdelschefen tillika personalchefen, skriftligen, att förutsättningarna för tillsvidareanställning inte ändrats. Personalchefen menade att stadsdelen *inte förfogar* över egna riktlinjer att besluta om anställning av lärare med *annan utbildning än lärareutbildning,* [eller] *med ”fel” stadieutbildning - -.* Man avsåg avvakta *kommunens beslut om att ev. utse en grupp med arbetsgivare- och fackliga representanter, för att se över behörighetsproblematiken*. Personalchefen lät meddela att en grupp *eventuellt* skulle bildas och fatta beslut *senare*.

Arbetsgivaren visade med detta exempel två olika uppfattningar om anställningsproceduren, den ena instansen (centrala) hänvisar till den andra (kommundelen) och omvänt.

Oavsett behörighet eller inte gällde frågan tillsvidareanställning eller inte. Annonsens formulering[90] medgav två möjliga beslutsgrunder; a) *behörighet* och b) *lämplighet*.

[90] Enligt annonsen förutsattes Lärareutbildning 1-7 eller *annan likvärdig utbildning*. *Varaktighet tills vidare*.

Den som inte är behörig får ändå anställas utan tidsbegränsning, om det saknas behöriga sökande och om det finns särskilda skäl samt om den sökande har motsvarande kompetens för den undervisning som anställningen avser och det...

> ...dessutom finns skäl att anta att den sökande är lämpad att sköta undervisningen. (Lag 1999:887).

Rektor yttrade sig upprepade gånger positivt om min lämplighet som lärare.[91] Trots detta genomförde kommunen inte läraranställningen i enlighet med sin egen annons.

I april 2001 sökte jag på nytt tjänst efter en likalydande annons som året före (för att fullfölja det påbörjade arbetet med eleverna). Efter två månader fick jag muntligen avslag efter, *beslut på högsta nivå*. Ånyo ombads jag vikariera och tillsändes förordnande som vikarie.[92] Någon grupp för att lösa formaliteterna kring läraranställningar hade inte tillsatts ännu efter ett år.

Kommentar:
Under närmare två decennier sökte jag arbetskontakt med den statskommunala skolan. Utgångspunkten var att nyttiggöra reformpedagogik i den statskommunala skolan.

Med exkuren visade jag tre exempel på fenomen i möten mellan den förhärskande skolkulturen och mig som företrädare för reformpedagogik. Redovisningen av dessa fenomen infogas i den presenterade diskursen och underbygger tolkningar och reflektioner i kapitel 8.

---

[91] Frågan om behörighet hade prövats och godkänts av länskolnämnden i Kopparbergslän 1989.

[92] Vid denna tidpunkt hade jag värvats till lärarutbildningen och tackade nej till vikariat utan framtidsperspektiv.

DEL 3: TOLKNINGAR - REFLEKTIONER

I del 3 tolkas och diskuteras den statskommunala skolans möte med reformpedagogik med utgångspunkt från de rekonstruktioner som redovisats i del 2.

I kapitlet sammanförs rekonstruktionerna i de tre perspektiven och formas till en bild av den statskommunala skolans möte med reformpedagogik i Barnets århundrade.

Kapitel 8: TOLKNING

Inledning

I avhandlingen fokuseras på mötet mellan reformpedagogik och den statskommunala skolan, speciellt på grundskolenivån. Mötet skildras ur tre perspektiv; vidvinkel-, porträtt- och närbildsperspektiv. Valet av design utgår från en hemeneutisk-kritisk ansats för tolkning av det fokuserade mötet. Genom att söka olika perspektiv avses att täcka in ett fält till bredd och djup.

I det följande kapitlet presenteras tolkningar av och reflektioner över de fenomen som framträtt i de tre perspektiven. Olika bilder jämkas samman mot en tolkningshorisont med avsikt att åstadkomma förståelse för och bidra till vetande kring bildningens förutsättningar så som dessa framträder i mötet mellan den statskommunala skolan och reformpedagogiken. Tolkningarna har utförts med utgångspunkt från Gadamers tolkningsfilosofi, Habermas kommunikativa handlande med kritiska teori och bildningshumanismens tregreningskoncept.

I ett första avsnitt, *Barnets århundrade*, reflekteras över att ett sekel av visioner om en Skola för bildning existerat samtidigt med en strävan mot enhetlighet. I det följande avsnittet om *Tre reformpedagogiska traditioner* presenteras tolkningen att visionen om reformerad skola och bildning framförallt kännetecknas av en starkt antropocentrisk inriktning. I det tredje avsnittet *Skolförsök* reflekterar jag över försök att införa waldorfpedagogik i grundskolan. I fjärde avsnittet behandlas *Mötet* mellan reformpedagogikens visioner och den statskommunala skolan. Avslutningsvis diskuteras dessa möten utifrån teorin om kommunikativt

handlande och i förhållande till tregreningskonceptet frihet, jämlikhet och broderskap.

8.1 Barnets århundrade

8.1.1 Paradigmskiften

Händelseutvecklingen under 1900-talet kännetecknas av en förändring från en kulturreproducerande mot en både reproducerande och producerande skola. (Carlgren & Marton, 2000). Ellen Key presenterade året 1900 sin *drömskola*, visioner för *framtidens skola*. Hennes engagemang kom att påverka bildningens utveckling i reformpedagogisk riktning i Europa under det följande seklet. Ellen Key hade genom sin biografi tillägnat sig kulturhistoriska perspektiv och länkade dessa till nutiden. Följaktligen fanns inslag i reformpedagogiken med rötter i klassiska pedagogiska föreställningar.

På torget i antikens Athen undervisade sofisterna. De var kritiska oberoende eller fristående lärare som samlade intresserade kring sig. Som oberoende vishetslärare uppfattades de inte sällan som kontroversiella och riskerade att komma i konflikt med de etablerade, med stadens styrande, med makten.

Analog med denna situation är den där reformivrare som t.ex. Ellen Key framträder och utmanar etablissemanget. Sådana uppväckande möten (provokationer) och nya perspektiv (kritiska förhållningssätt) utvecklades som konflikt och samspel mellan reformpedagogiska visionärer och den statskommunala skolan under 1900-talet.

Vid en omröstning bland de fria Athenarna dömdes Sokrates till döden genom att tömma giftbägaren (399 f.Kr.) - anklagad för att förleda ungdomen. Inte sällan kritiserades reformpedagogikens anhängare av maktens innehavare, de etablerade. Jämförelsen med Sokrates må vara överdriven, men med anledning av

den kritik som drabbade Ellen Key lämnade hon landet under några år - och efter många år i Sverige flyttade Elsa Köhler åter till det nazistiska Österrike. Det var förenat med problem att vara reformpedagog även i Sverige.

Reformpedagogikens visioner i dess olika uttrycksformer påverkades som sagt av klassiska ideal och av kulturella utvecklingsprocesser runt sekelskiftet. Bildningsansatserna vid sekelskiftet tycktes följa en utvecklingsväg i riktning från en arkaisk hierarkisk grupporienterad struktur i riktning mot individualisering, dvs. mot den kulturella situation ur vilken västerlandets demokratiska föreställningsvärld började framträda.

De organisationsmodeller enligt vilka samhällsnyttiga verksamheter som industri, krigsmakt, fängelser och skolor byggts upp väckte motreaktioner och kritik. Situationen med en reaktion mot skolor efter industrialismens arbetsprinciper. Återknytandet till klassiska ideal och visionen om en framtidens skola kan förenklat skisseras med hjälp av Selanders beskrivning av tre bilder av skolverksamhet.

Selander (1992) presenterade sin beskrivning i ett bidrag i anslutning till folkskolans 150 års jubileum. Skolhistorien kan, enligt Selander, grovt indelas i tre idealtypiska bilder. Han hänvisar inledningsvis till antikens agora, torget, därefter till industrialismens panopticon-skola[93] och slutligen till visionen om laboratorieskolan. Första bilden visar filosofernas, vishetslärarnas och sofisternas Athen.

> Till torget kommer de som anser sig ha tid eller råd att gå dit och utbyta varor eller som i det här fallet, information och kunskap. Torget är till för alla fria människor, och det

[93] Jfr. Benthams inspektionshus, fängelset *the panopticon* (Andersen, 1999, s. 352).

> kan anses som en typisk bild för undervisningen i de klassiska grekiska statsstaterna, inte minst i Athen. Till torget kom mästare och lärjungar för att diskutera, pröva ståndpunkter, för att undervisa och för att försvara eller utveckla sitt tänkande. Undervisningen skedde i form av samtal, det talade och det lyssnade ordet var de centrala hjälpmedlen (Selander, 1992, s. 104).

Torget som en plats för bildning, ersattes, enligt Selanders diskussion, av industrialismens faktafokusering i massutspisningens skola, panopticon (jfr. Andrén m.fl. kap. 5.1.1).

> Det krävdes kontroll och disciplin, och *"panoptikum"* svarar som bild bättre mot denna sorts villkor. Idén med ett panoptikum tillkom då fängelser av en ny typ tillskapades, en byggnad som tillät en vakt i centrum att ha optimal uppsikt över flera hundra enskilda celler. Katederundervisningen i klassrummet med läraren som central organisatör och övervakare kan i stora stycken beskrivas som ett "undervisningens panoptikum" (a.a. s. 105).

Liknelsen med fängelser är krass men tycks inte sakna relevans även för många av dagens skolelever (Lindahl & Öqvist, KRUT 2/1996). Med en hastig blick på offentliga verksamheters organisation framkommer slående likheter med skolans struktur. En hierarkisk organisationsprincip delas med kvalitativt olika verksamheter med skilda uppgifter i samhället (t. ex. har t.o.m. en sådan verksamhet som frälsningsarmén organiserats efter militär förebild).

Tredje idealtypen, som Selander kallar för laboratoriet, är ett framtidsperspektiv. Begreppet synes anknyta till begreppet aktivitet.

> Den tredje idealtypen ska vi kalla *"laboratoriet"* platsen där man gör experiment, testar idéer, söker ny information och kanske t o m reviderar sina invanda modeller. Laboratoriet betyder inte här kemilabbet eller något liknande. Nej, det är själva idén för experimentellt och problemlösande arbete - vilket i skolan kan ske inom alla ämnen. Idag är också själva informationsmängden så stor och oöverblickbar, att den helt enkelt inte ryms inom ramen för läroboken, inte ens i det omstöpta och reducerade skick som är gängse för många samtida läroböcker. Den snuttifierade läroboken blir meningslös.
>
> Kontrollen av skolan förflyttas från övervakning till test och prov, undervisningen regleras i efterhand. Därmed möjliggörs olika metodiska och andra lösningar vid själva undervisningstillfället. Läraren blir (åter) pedagog - den som leder eleven och visar vägen. Lärarens uppgift blir att stimulera via berättelser och att utveckla elevernas tänkande och flexibilitet som att ställa vettiga och avpassade problem till elevernas förfogande, att genom sitt eget arbete visa en modell för kunskaps-sökning och kunskaps-bearbetning. Lärarens professionella självförståelse ändras, och i undervisningen får olika slags pedagogiska texter och andra informationskällor överta den roll som den enskilda - och ofta nog allenarådande - läroboken tidigare hade (a.a. s. 106).

Bilderna, de tre idealtyperna, visar stationer längs bildningens utvecklingsväg från antiken till 1900-talet. Reformpedagogiken kan dels tolkas som ett visionärt återknytande till antiken dels tolkas som ett ny- och omskapande riktat mot framtiden, i linje med laboratorieskolan som idealtyp.

Undervisning enligt Bell-Lancaster-metoden[94] leddes av en enda lärare. Eleverna var inte uppdelade i klasser eller årskurser utan bildade en enhet med ibland flera hundra elever. Huvudprincipen var att äldre och kunniga elever, s.k. monitörer, fick undervisa yngre kamrater i små grupper, allt planerat och lett av läraren. Monetörernas kunskapsförmedlande i panopticonskolan och reformpedagogiska visioner om individens aktiva erfarenhetsgrundade lärande består av två olika bildningsparadigm. Visionerna om den bildande skolan, med Selanders begrepp, laboratorieskolan, aktualiserades åter i slutet av århundradet bl.a. genom en nyutgåva av den sekelgamla boken Barnets århundrade (Stafseng, 1996) och referenser till Ellen Key i det statliga betänkandet Skola för bildning (SOU 1992:94).

Framväxten av en skola för massutbildning i samhällsnyttans tjänst ledde till krav på kontroll. Denna utveckling kom i konflikt med bildningens krav på frihet och utrymme för personlighetsutveckling och intentionellt skapande. I detta avseende kan reformpedagogikens renässans betraktas som del i ett begynnande paradigmskifte för skolan.

8.1.2 Reformarbetet

De visioner Ellen Key företrädde omfattades av många och olika personligheter och blev en utgångspunkt för den heterogen tankeström kallad reformpedagogik (jfr. kap. 1.4).

Den europeiska kulturhistorien med bidrag från bl.a. Rousseau, Goethe, Schiller, Humboldt, Kant, Hegel fram till Husserl lade

---

[94] I Sverige infördes metoden på 1820-talet och kallades vanligen växelundervisning. Formellt avskaffades den genom ett regeringsdekret till domkapitlen 1864, enligt vilket folkskolans elever i görligaste mån borde indelas i klasser och direktundervisas av lärare (Källa: NE).

grunden till föreställningar om bildning som kom till uttryck hos bl.a. Ellen Key, Elsa Köhler, Rudolf Steiner och inte att förglömma alla de samtidiga och senare reformpedagogiska innovatörerna i Europa, Ryssland och USA. Det handlar om en tankeström med många källor och biflöden. Dessa föreställningar rymmer kritik mot de positivistiska och materialistiska värden som till stor del format 18- och 1900-talen och som bidrog till formandet av skolsystem efter industrins, krigsmaktens och fängelsernas organisationsmodeller.

1900-talet inleddes med visionen om en skola utgående från individen och dennes multipla förmågor. De reformpedagogiska visionerna, utgående från *Pädagogik vom Kinde aus,* kan ses som ett uttryck för den utvecklingsoptimism som präglade tiden. Reformpedagogiken kan i ordets verkliga bemärkelse tolkas som en pedagogikens renässans. Med reformpedagogiken återknöts till historien. Gamla föreställningar fick nytt liv i synnerhet när de sammanfördes med de gryende samhälls- och beteendevetenskerna. Från denna tid stammar kultur- och konstpedagogiska föreställningar. Reformpedagogiken bidrog till bildningsvisionernas återkomst och fortlevnad.

De två världskrigen utgjorde ett tydligt avbrott i denna utvecklingstrend. Liberalerna fokuserade frihetsaspekterna inom reformpedagogiken. Visionernas kommunitaristiska ansatser från sekelskiftet, med tyngdpunkten i solidaritetskänslor och jämlikhetskrav anammades särkilt väl av socialdemokratin, men även av svart-bruna politiska grupper. Uppdelade i enlighet med de politiska blocken fortlevde väsentliga delar av reformpedagogikens visioner.

Reformpedagogiska visioner kom under historiens lopp till uttryck i den statskommunala skolans måldokument. Reformpedagogikens knytningar till de två dominerande politiska blocken ger anledning att förmoda målkonflikter. Efterkrigstidens skolutveckl-

ing kännetecknades av skapandet av den s.k. enhetsskolan (enhetliga skolan) med dess fortsättning grundskolan (grunden för livslångt lärande).

Som i politiska sammanhang är kompromisser det möjligas väg. De kommunitaristiska föreställningarna kom i konflikt med de liberala värdena. 90-talets skolrevision kan ses som ännu en kompromiss mellan de politiska blockens skolpolitiska värdegrunder.

Fram till 90-talet fanns ett dominerande skolsystem, den gemensamma skolan, en-skola-för-alla. Med skolrevisionen aktualiserades en bildningsdiskussion som radikalt förändrade det gamla skolmönstret. Olika skolhuvudmän medgavs jämlika ekonomiska skattebidrag. I stället för en-skola-för-alla, kunde man börja tala om en-skola-för-var-och-en som leder vidare till skolor-för-alla. Arenan öppnades för ett nytt mönster, ett fler-skolsystem som grund för ett mångkulturellt samhälle för bildningsprocesser, en arena åt Skola för bildning. Revisionen blev i realiteten början till en förändring på systemnivå. Men kravet på artlikhet bibehölls.

Med den här skisserade utvecklingen aktualiseras innebörden av skollagens begrepp art. Bildningsbegreppet så som det används i avhandlingen tycks inte kompatibelt med idén om den artlika skolan. I enlighet med tregreningskonceptet (jfr. kap. 3.5) bör frihetsprincipen gälla för kulturproduktion och bildning.

8.1.3 Reformpedagogiska visioner och pedagogiska praktiker

Under 70-talets borgerliga regeringsår kom nya initiativ i friskolefrågan. Socialdemokraterna fullföljde ansatsen som övergick i 90-talets skolrevision. Socialdemokratin tycktes därmed om-

pröva Edenmandoktrinen, som ersattes av Persondoktrinen (90-talets skolrevision). Skolrevisionen omfattade primärt organisationen (kommunerna övertog statens verksamhetsansvar som ett led i decentraliseringssträvandet).

Organisatoriskt innebar decentraliseringen att Skolverket ersatte Skolöverstyrelsen och Länskolnämnderna som statens administrativa organ. Den juridiska makten för skolans kvalitativa innehåll, dess art, blev kvar hos staten. Den ekonomiska makten flyttades till kommunerna. Skollagens formulering om det generella kravet på artlikhet i skolan kvarstod och kom även att omfatta fristående skolor. Statens maktutövande genom regelstyrning (under Skolöverstyrelsens tid), ändrades till dito genom målstyrning (under Skolverkets tillsyn).

Solidaritet med helheten (kommunitarismens och samhällsnyttans logik) överordnades frihet-under-ansvar (individualismens och personlighetsutvecklingens logik). Sett ur aktörsperspektivet[95] styrdes skolan av utomstående, dvs. indirekt av väljarna med representativ demokrati, genom sina valda ombud, en problemfylld styrning utan professionell grund och utförandeansvar. Avståndet mellan beslutsfattare (staten) och verkställare (ansvariga kommuner) ökade. Skolans aktörer förblev utan frihet-under-ansvar.

I vidvinkelperspektivet framkom att de reformpedagogiska visionerna från 1900-talets början genom åren fick allt större genklang i den offentliga retoriken. Skolverkets utvärderingar i slutet av århundradet (med fokus på reformpedagogiska värden) visade bristande måluppfyllelse. Skolverksamheten ledde inte till önskade kunskapsmässiga och sociala resultat, bl.a. ökade oron i skolorna.[96]

---

[95] Lärare, elever och föräldrar.

[96] 58 % av eleverna och 82% av lärarna instämmer i påståendet att det är lugn och arbetsro i skolan. 62% av eleverna vill ha mer ordning och reda i

Genom en serie utvärderingar av den statskommunala skolan framträdde bilden av en skola med uppenbara problem (Skolverket, 1993, 1993b, 1995, 1996, 1998a, 1999, 1999b, 2000c, 2000d). Skolverkets rapporter visade att de kultur-förvärvande krafterna medgavs begränsat handlingsutrymme (Fig. 1). Mötet mellan reformpedagogiska visioner och den statskommunala skolan gav inte önskade resultat. Det strategiska handlandet gynnade inte bildningsprocesser.

Den samhälleliga verkningshistorien dominerades under 1900-talet av maktkampen mellan kommunitarism och liberalism (i olika schatteringar). Olika intressegrupper, politiska, ekonomiska, religiösa etc. gav stöd åt samhällsnyttans, andra åt egenintressets princip.

Med 90-talets skolrevision och rätten till bidrag för fristående skolor ökade antalet s.k. fristående skolor. Detta visade att det fanns intresse för fristående skolor bland familjer med skolpliktiga barn. Det säger dock inget om relationen till reformpedagogik, utanför eller inom den statskommunala skolan. Bristen på diskussion om skolans kvalitativa innehåll, det inre arbetet, dess art, samman med den problembild Skolverkets utvärderingar gav, leder till tolkningen att fristående skolor inte ges utrymme som förnyare av didaktiken. Man kan anta att föräldrar i viss utsträckning väljer fristående skolor på grund av kritik mot den statskommunala skolan, bland vilka några har intresse för reformpedagogik. Även om fristående skolor formellt konkurerar med den statskommunala skolan saknar de den stabilitet (läs: rigiditet) den systemintegrerade statskommunala skolan har. Fristående skolor kan t.ex. gå i konkurs i motsats till den stats-

---

skolan. 22% av eleverna instämmer i att det förekommer våld och rasism, 14% i att mobbing är ett stort problem, en ökning med 6% sedan 1994. Trivseln har minskat med 5% sedan 1994. Källa: Attityder till skolan 2000. Skolverket.

kommunala skolan. Tolkningarna visar bristande kommunikativt handlande både om statskommunala och fristående skolor.

Möjligheterna till förändrings- och utvecklingsarbete styrs genom skollagen och mål-kontroll-styrning utifrån kravet på artlikhet. Så länge fristående och statskommunala skolor i jämlikhetshänseende motsvarar varandra, dvs. till art och nivå är lika (på den statskommunala skolans villkor) begränsas möjligheten att genomföra reformpedagogiskt förändrings- och utvecklingsarbete. Tolkningen av artbegreppet begränsar svängrummet och svajningsutrymmet. Skola för bildning förblev en vision.

8.2 Tre reformpedagogiska traditioner

8.2.1 Likhet och olikhet

Porträttperspektivet begränsades i avhandlingen till bilder av tre reformpedagogiska traditioner: Ellen Keys Framtidens skola, Elsa Köhlers Aktivitetspedagogik och Rudolf Steiners Bildningshumanistiska waldorfpedagogik. Utmärkande var deras inbördes olika förhållningssätt till den statskommunala skolan. Ellen Key betonade år 1900 att hennes visioner skulle betraktas som drömmar för framtidens skolor. Elsa Köhler sökte sig till ett geografisk område, Sverige och Norge, vars politik hon antog kunde ge möjliga förutsättningar för skolverksamhet enligt Aktivitetspedagogiska principer. Rudolf Steiner utvecklade redan i slutet av 1800-talet en epistemologiskt grundad filosofi, en kulturvetenskaplig pedagogisk vision som anknöt till sekelskiftets utveckling i Centraleuropa när det gäller filosofi, pedagogik och naturvetenskap.

Under 20-talet pågick den interkontinentala expansionen av progressiv pedagogik (USA) samtidigt med utvecklingen av reformpedagogik (Europa). Märkesåret 1919 startade Rudolf Steiner den bildningshumanistiskt grundade waldorfpedagogiska skolan i Stuttgart i Tyskland, dvs. samtidigt med skolreformen i Wien i Österrike (med deltagande av bl.a. Elsa Köhler) och med det politiska beslutet om den Svenska folkskolans undervisningsplan (efter kritik av Ellen Key).

Ellen Keys visioner, bl.a. påverkade av Rousseau, Goethe och vidare bakåt i tiden till Sokrates kom att genomtränga skolutvisionerna. Hennes betydelse för reformpedagogikens framväxt är väl omvittnad. Ellen Keys visioner fortlever i texter ända till i dag och har på ett variationsrikt sätt lämnat spår i skolhistorien. Många utöver Elsa Köhler och Rudolf Steiner läste hennes texter.

Elsa Köhler lämnade med sin bok Aktivitetspedagogik en dokumentation byggd på praktisk erfarenhet. Hennes bok hade oturen att presenteras för allmänheten under en tid (1936) då tyskrelaterad kultur misskrediterades genom nazismen. I sin bok Aktivitetspedagogik aktualiserade Elsa Köhler ett centralt didaktiskt område fångat i begreppsparet kultur-förmedling och kultur-förvärv. En handfull lärare anammade hennes pedagogiska principer.[97] I boken *Vårt arbetssätt* understryker Ester Hermansson lärarpersonlighetens betydelse för aktivitetspedagogiken och dess möjligheter att tillämpas i den svenska skolan.

Rudolf Steiners bildningshumanistiska waldorfpedagogik kom att marginaliseras genom den förhärskande skolpolitiken.

Ellen Keys samhällrelaterade uppfattningar om framtidens skola utgick från ett social-demokratiskt-liberalt perspektiv. Den skilde sig från de andra två porträtten genom sin visionära karaktär. Elsa Köhler och Rudolf Steiner hade båda sina samhällsfilosofiska rötter i den växande social-demokratin. Skillnaden mellan deras perspektiv bestod i relationen till den statskommunala skolan, bl.a. synen på, eller toleransen för, statens grad av inblandning i och ansvar för bildningen. Elsa Köhler önskade att verka i en enhetsskola i ett social-demokratiskt samhällssystem (jfr. 20-talets skolreform i Wien). Rudolf Steiners samhällssyn och skola presenterades som en enhetsskola bestående av lärarrepubliker, självstyrande skolor, i ett frihetligt social-demokratiskt statsskick i enlighet med tregreningskonceptet. Gemensamma karakteristika för de tre reformpedagogiska riktningarna var referenser till antikens bildningsoptimism och den vid tiden aktuella utvecklingen inom psykologin.

---

[97] Karlsson (1998) kallade anhängarna och efterföljarna för Köhlergruppen. Denna bestod av Karl Falk, Max Glanzelius, Annie Hammarstrand, Ester Hermansson och Elsa Skäringer-Larsson

Ellen Keys reformpedagogiska visioner inbegrep subjektens (elever och lärare) förmåga till egen aktivitet och socialt grundade handlingar riktade mot något.[98] Elsa Köhlers pedagogiska principer om Aktivitetspedagogik syntetiserar olika reformpedagogiska ansatser som gav henne anledning att nyansera begreppet *Schaffensunterricht* och markera skillnaden mellan arbetsskola och aktivitetspedagogik (jfr. kap. 6.2). Rudolf Steiner utvecklade i en rad skrifter och föredragserier socialfilosofiska, epistemologiska och didaktiska teorier, tillämpade i waldorfskolorna.

Reformpedagogiken bestod implicit av de två aspekterna individualism (liberalism) och gemenskapsbildning (kommunitarism). Den historiska utvecklingen mot nationell socialism i olika former både i Sverige och internationellt utgjorde hinder för individualiseringssträvan. De gemenskapsbildande inslagen i reformpedagogiken ersattes av politiska diktaturers tvång (Bretter, 1948). Olika aspekter av reformpedagogiken blev föremål för politiska intressen, men inte konceptet i sin helhet. Dominerande kommunitaristiska, politisk-etiska normer, system, makt, kom att behärska skolutvecklingen i allmänhet och Aktivitetspedagogiken i synnerhet. Vissa aspekter av reformpedagogik togs i diktaturernas tjänst. Man kan här tala om bildningens politisering.

Rudolf Steinerpedagogik, bildningshumanism-waldorfpedagogik, kom genom sitt stöd i den s.k. antroposofiska rörelsen att överleva under drygt åtta decennier. Kännetecknade för bildningshumanismen-waldorfpedagogikens visioner är relationen till Goetheanismens fenomenologi och förankring i en explicit tregrenad samhällsfilosofi. Waldorfpedagogiken kom till uttryck i praktiken med början 1919, tre decennier efter epistemologins (jfr. kap. 6.3.2) tillkomst. Utformningen av praktiken påverkades av andra i tiden aktiva reformpedagogiska och progressiva ansatser.

[98] Jfr. Husserls begrepp *intentionalitet* (jfr. kap. 3.1).

8.2.2 Pädagogik vom Kinde aus.

I porträttperspektivet återges tre bilder relaterade till reformpedagogiken. Reformpedagogiken, uttryckt genom de tre porträtten, kännetecknas av en gemensam nämnare i det paradigmatiska begreppet *Pädagogik vom Kinde aus.* Porträttperspektivet visar, mot bakgrund av vidvinkelperspektivet, problem som reformpedagogiska bildningsvisioner möter i relationen till det samhälleligt dominerande skolsystemet. Tolkningar av de reformpedagogiska porträtten understödda av tolkningar i vidvinkelperspektivet ger stöd för uppfattningen om skolan som ett systemintegrerat, dvs. av systemet dominerat, kulturellt fält. Inom detta fält gynnades kultur-förmedlande (reproducerande) pedagogik och styrning först genom regler och sedan genom växling av mål till verksamhet (Fig. 1, kap. 2.3).

Ellen Keys skolvision förblev en drömskola. I samband med 90-talets skolrevision kom hennes vision att påverka retoriken kring skolans kvalitet, speciellt i samband med läroplansrevisionen Skola för bildning (SOU 1992:94). Skolförsöken utgående från Elsa Köhlers Aktivitetspedagogik kom, som sagt, genom kriget att förlora sin legitimitet. Med Elsa Köhlers återresa till Wien i slutet av 30-talet försvagades och upphörde Aktivitetspedagogiken som pedagogisk praktik i den svenska statskommunala skolan. Rudolf Steiners epistemologi utgående från den kontinentala kulturvetskapen (Geisteswißenschaft) fick genom sina samhällrelaterade verksamheter anklang i vissa kulturkretsar. De mellaneuropeiska tankeströmmarna gynnade utvecklandet av bildningshumanismen fram till dess praktiska utformande i waldorfskolorna.

Den etiskt-moraliskt grundade frågan gäller om idén om den statskommunala skolan går att förena med reformpedagogikens

pluralistiska ansatser för barnens fria växt, *Pädagogik vom Kinde aus* (jfr. kap. 5.2). Har dessa olika uppfattningar plats i en-skola-för-alla (enhetlig skola) eller behövs olika bildningsarenor öppna för alla? Tillspetsat gäller frågan dikotomin samhällsnytta vs. personlighetsutveckling. Statens kommunitaristiska krav på individen ställs mot individens rätt till individuell utveckling i gemenskap, till bildningsprocesser i Humboldts mening, det som *leder till en individualitet eller personlighet som bestämmer sig själv och med sin idealitet och unicitet berikar mänskligheten* (jfr. kap. 2. von Hentig, 1997, s. 32).

Kommunitarism och liberalism, representerande två block i politiken, kompromissade i skolpolitiken utan hänsyn till bildningens primat. T.ex. är de två senaste läroplanerna signerade av liberalerna. Detta leder till frågan om den gällande skolpolitiken, som politisk kompromiss. Är det möjligt att hävda bildningens frihet under gällande skollag med dess formulering om samma *art och nivå*? Mot denna bakgrund kan innebörden i demokratins skola diskuteras liksom förutsättningarna för Skola för bildning (jfr. SOU 1992:94)

1970-talet innebar en reformpedagogikens renässans. Parallellt med de svenska statliga skolreformernas utveckling ökade antalet fristående waldorfskolor i strid med gällande politiska uppfattningar. Den rikstäckande statskommunala enhetsskolan och de fria waldorfskolorna representerade två skilda utvecklingsvägar för grundläggande, allmänbildande skola. Å ena sidan den breda, skattefinansierade och å den andra, den fristående, smala och privatfinansierade vägen. Konkurrensen mellan dessa skolsystem kännetecknades av ojämlikhet. Gemensamt för båda var 20-talets reformpedagogiska visioner.

Nya olagliga fristående waldorfskolor utmanade och bidrog till att provocera det statskommunala skolsystemets anhängare. För den fristående bildningshumanistiska waldorfskolan gällde tre-

greningskonceptet (frihet, jämlikhet och broderskap) som ledde till öppen konflikt med den förhärskande Edenmandoktrinen (jämlikhet och broderskap). Samhällets restriktiva politiskt grundade förhållningssätt till bildningshumanismen bidrog sannolikt till att hämma waldorfpedagogikens utbredning.

Bildningshumanismen i fristående waldorfskolor överlevde decenniers utanförskap i blygsam skala och under stora uppoffringar i form av personligt engagemang i tid och pengar av lärare och föräldrar (individuellt och kollektivt).

Den initialt socialdemokratiskt-liberala reformpedagogiken från 20-talets Wien uppfångades och understöddes av både socialdemokratiska och liberala krafter i Sverige. Mötet mellan reformpedagogik i dess olika uppenbarelseformer och den faktiska verkligheten i den statskommunala skolan gav upphov till diskussioner av och begränsade effekter på den pedagogiska praktiken. Diskussionerna ledde till en åsiktspolarisering. I själva verket utgår reformpedagogiken, med hänvisning till begreppet *Pädagogik vom Kinde aus,* från rationella ställningstaganden för bildning till gagn för både individ och samhälle.

Epitetet flum-skola i vulgärdebatten drabbade både waldorfskolorna och den statskommunala skolan. Vad kritikerna hade att anföra mot reformpedagogiken kan med rätta gälla vissa presentationer av visionerna och det faktiska samhälleliga handlandet, som delvis refererade till dessa visioner.

I denna avhandling har mötet mellan reformpedagogiska visioner och den statskommunala skolan utgjort forskningsobjektet. Som framgår gäller problematiken att åstadkomma kultur-förvärv, oavsett vilka mer specifika visioner det rör sig om. Diskussioner kring reformpedagogiska visioner och centrala begrepp som *åskådande omdömeskraft* (jfr. kap. 3.1), *forskning i den pedagogiska situationen* (jfr. kap. 6.2.1) och *reflekterande praktiker*

med *kunskap-i-handling* (jfr. kap. 2.6) av nämnvärd omfattning har saknats.

8.2.3 Lärarollen

Skolans reformbehov sett ur socialdemokratiskt perspektiv kom till uttryck i 1946 års skolkommissions betänkande. Man menade att huvudansvaret för skolans utveckling vilade på lärarna. Trots de explicita visionerna om lärarnas ansvar förlorade lärarollen successivt sin auktoritet under 1900-talet.

Utifrån ett kritiskt perspektiv tolkas utvecklingen som att de politiskt-administrativa krafterna och marknaden intervenerade (koloniserade) skolans inre arbete och påverkade verksamheten ända ner till urvalet av läromedel (t.ex. genom IT-satsningen). Skolans verksamheter, utvecklandet av språk och kultur påverkades och formades av kontrollåtgärderna, systemet. Den reformpedagogiska lärarrollen, bildningslärarens, möjliggörarens gavs begränsat utrymme i den statskommunala skolan. Detta har tolkats som uttryck för en spänning mellan växling och kulturförvärv (Fig. 1). Tolkningen innebär inte en kritik av system som sådana utan riktas mot den dominerande systemintegrationen. I sammanhanget kan den konfliktande relationen mellan växling och kultur-förvärv tolkas som skillnaden mellan två skolparadigm, ett enbart reproducerande (*mimesisk* undervisningstradition) och ett både reproducerande och producerande (jfr. kap. 6.2).

> Att utgå från att skolan ska både producera och reproducera kunskaper stämmer bättre med den kunskapsuppfattning som präglar dagens styrdokument (Carlgren & Marton, 2000, s. 215).

Systemintegrationen gynnade inte utvecklandet av de reformpedagogiska visionerna i enlighet med skolans måldokument. Växling, mål-, resultatstyrning och kontroll (system) tycks ha en negativ inverkan på utvecklandet av språk och kultur (livsvärlden). Utrymmet för forskning i den *pedagogiska situationen* uteblev (jfr. kap. 6.2.1), eller kunskapsakten som beroende av helheten av varseblivning och begrepp gynnades inte (jfr. kap. 6.3.2), dvs. skolan kunde inte i tillräcklig utsträckning åstadkomma produktion (kultur-förvärv).

Huruvida enskilda lärare (eller andra) kan eller hade kunnat förväntas påverka utvecklingen av skolan betraktar jag som en del av demokratins problem, dvs. hur man kan förena frihet-under-ansvar med jämlikhet och solidaritet.

Bildningshumanismens lärarroll, mera lik den grundforskande vetenskapsmannens, den skapande konstnärens eller möjliggörarens, kan i jämförelse med den statskommunala lärartjänstemannens verka utmanande, provocerande mot systemet. Ur mina valda perspektiv framkom problem vid tillskapandet av arenor, eller rum för bildning, byggande av bildningscentra utgående från bildningshumanistiska värden inom (och utom) den statskommunala skolan.

I enlighet med denna diskussion kräver den reformpedagogiska lärarrollen förtroende för sin professionalitet. Demokratin förutsätter respekt för kunskap. Till lärarnas profession hör skapande av kunskap i frihet-under-ansvar, dvs. att med utgångspunkt i en (ut)bildning kunna genomföra de möjliga handlingar som varje unik situationen fordrar.

I bildningens skola får man *stå ut med att det svajar lite - det är svajningarna som visar att systemet fungerar* (Carlgren & Hörnqvist, 1999, s. 91) eller för att *trevande finna det rätta, det fullkomliga arbets- och uttryckssättet, detta är uppfostran,*

detta är bildning! (Key, 1900, s. 88). Dynamiken och risktagandet är en del av det professionella skapandet i bildningsprocesserna. Bildningens samhällsrelevans är beroende av mångfalden, tillgängligheten och öppenheten för det etiskt godtagbara kulturförvärvandet.

Statskommunala lärare tvingades genom regel- och målstyrning (mål-kontroll-styrning) i praktiken till strategiskt handlande. Systemintegreringens verkan, effekten av strategiskt handlande hos skolans aktörer, tycks motverka mål-process-styrning, skapande, bildningsgenererande handlingar, kultur-förvärv.

Systemets makt uttrycks i strukturella, ekonomiskt-materiella ramar (organisation, tilldelning av pengar, måldokument och bytesvärdet, dvs. skolkunskaper att bytas till betyg som en form av meritokrati). Skolans handlingsutrymme för bildning, frihet-under-ansvar, kontrollerades av den politisk-administrativa makten genom strategiskt handlande via systemet.

8.3 Skolförsök

Inom vidvinkelperspektivet relaterades reformpedagogiska visioner till Skolverkets bilder av den statskommunala skolan i slutet av århundradet, som mål till resultat. Porträtten sökte fånga vissa karakteristiska hos tre olika uttryck för reformpedagogik Ellen Keys, Elsa Köhlers och Rudolf Steiners. Med facit i hand förefaller likartade problem ha mött Ellen Keys vision om en framtidens skola Elsa Köhlers Aktivitetspedagogiska initiativ och Rudolf Steiners Waldorfpedagogik.

Till de sammantagna tolkningarna ur vidvinkel- och porträttperspektiven fogades närbilder av tre kommunala projekt. Närbildsperspektivet fokuserade tre geografiskt åtskilda projekt, kallade Norr, Mitt och Syd, tre kommunala projekt med avsikten att nyttiggöra sig bildningshumanistiska erfarenheter, kallade waldorf-i-statskommunala-skolan.[99] Kännetecknande för projekten var problemen att åstadkomma kommunikation mellan de inblandade parterna.

Statens dominerande inflytande gällde även lärarutbildningen. Som framgår av exkursen (jfr. kap. 7.3.3) ansågs inte waldorflärarutbildning i praktiken alltid kompatibel med statslärarutbildning. Fram till 90-talets skolrevision anställdes lärarna i den statskommunala skolan i egenskap av statens tjänstemän för uppdrag i enlighet med mål-kontroll-styrnings principen.[100]

---

[99] Att beskriva den fristående waldorfskolrörelsens utvecklingshistoria tillhör inte syftet för denna avhandling.

[100] Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar (ur skollagen).

Vid de fristående waldorfskolorna (före 90-talets skolrevision) låg beslut om måldokument och arbetsgivaransvar hos de självförvaltande skolorna (Carlgren, 1981). Lärarna anställdes för uppdrag som fastställts på lokal nivå, av lärarrepubliker i fria waldorfskolor vars pedagogiska koncept kännetecknas av forskning som syftar till att ge kumulativ kunskap (Ahlström, 1977). För de självstyrande skolorna gällde mål-process-styrning, dvs. att skapa skiftande pedagogiska situationer genom *Pädagogik vom Kinde aus*. Huvudansvaret, bildningsansvaret, frihet-under-ansvar, vilade på lärarkollegiet, som vid behov och utifrån professionella motiv, intentionellt och med lokal kunskap kunde utveckla verksamheten.

Den svenska modellen för enhetskola, en-skola-för-alla, som den utvecklades under 1900-talet skiljer sig från den reformpedagogiska (waldorf)skolan när det gäller utrymmet för mål-process-styrning. Både Edenman- och Persondoktrinerna hävdar den kollektiva makten och mål-kontroll-styrning av den statskommunala skolan och i och med 90-talets skolrevision även av de fristående skolorna (för att garantera likvärdighet, artlikhet).

Uppfattningen om staten som huvudansvarig för bildning, bl.a. med hänvisning till samhällsnyttan delades av kommunitarismen och liberalismen. Personlighetsutvecklingen underordnades samhällsnyttan i båda fallen (jfr. kap. 1 och 2). Denna uppfattning bestrids genom bildningshumanismen.

Kampen om bildningens förutsättningar, t.ex. frihet-under-ansvar, fördes under många år i kulisserna. Under tiden hindrades svenska familjer-elever i sjuttio år att fritt välja waldorfpedagogik för sina barn.

8.3.1 Skolförsök under pågående skolrevision

90-talets skolrevision innebar en radikal omsvängning av den svenska skolpolitiken. Från 50-talet och framåt var fristående skolor[101] inte sällan synonyma med s.k. alternativa pedagogiker i allmänhet och fria waldorfskolor i synnerhet. 90-talets skolrevision innebar, som sagts, radikalt förändrade ekonomiska möjligheter för fristående skolor, dock utan möjlighet till motsvarande förändringar av det kvalitativa innehållet. Kravet på artlikhet med den statskommunala skolan gjordes till förutsättning för godkännande. Med den nuvarande utvecklingskurvan för nybildade fristående skolor tycks andelen fristående waldorfskolor (metodskolor) minska i förhållande till de nytillkommande – med den statskommunala skolan - artlika fristående skolorna[102], dvs. skolor med annan huvudman än stat och kommun och som till art och nivå motsvarar den statskommunala skolan. Som framgår ur avhandlingen finns problem att tillämpa waldorfpedagogik inom den statskommunala skolan.

En av de väsenligaste yttre faktorer som kom att påverka genomförandet av skolförsöken var den skolpolitiska utvecklingen under åren 1983 till 1993. Med friskolelagen 1992 ändrades förutsättningar som gällde när projekten startade, t.ex. medgavs jämlika ekonomiska bidrag till fristående skolor. Samtliga tre skolförsök med waldorf-i-statskommunala-skolan (jfr. kap. 7) påbörjades innan den nya lagen om rätt till bidrag för fristående skolor antogs, dvs. empirin till kapitel 7 i denna avhandling inhämtades i huvudsak före 90-talets skolrevision. Projekten ska ses mot denna bakgrund.

---

[101] Även kallade för fria-, enskilda- eller privatskolor.

[102] Med svenska friskolelagen från början av 90-talet bildas på kort tid närmare fyra hundra olika fristående skolor och ansökningar om godkännande fortsätter att lämnas till Skolverket. Läsåret 1999/2000 går ca 3,8 procent av eleverna i skolår 1 och 3,5 procent av eleverna i skolår 4 vid fristående skolor.

Mitt antagande att den statskommunala skolan kunde nyttiggöra sig bildningshumanistiska erfarenheter genom projekt som waldorf-i-statskommunala-skolan var en av utgångspunkterna för mitt deltagande i projekten. En annan gällde den av ekonomiska skäl bristande tillgängligheten hos waldorfpedagogiken. För rätten att välja (waldorf) skola fick föräldrar betala två skolavgifter, en via skatten och en direkt ur plånboken. Lagändringen stoppade skolornas direkta avgifter. Den nya friskolelagen innebar också bl.a. att kommunala skolhuvudmän fick möjligheten att hänvisa föräldrar med intresse för reformpedagogik till fristående skolor, något som tidigare inte var möjligt med tanke på skolavgifterna.

Gemensamt för det socialdemokratiska intresset för att medverka till waldorf-i-statskommunala-skolan tycks ha varit antagandet om möjligheten av att i den statskommunala skolan nyttiggöra sig bildningshumanistiska erfarenheter, samma optimism som vägledde socialdemokraterna i 20-talets Wien, och kravet på ekonomisk rättvisa oavsett skolval. Gemensamt för de tre projekten var kritik från olika aktörer inom och omkring den statskommunala skolan och meningsmotsättningar inom waldorfetablissemanget och förändringar i förutsättningarna, framförallt införandet av lagen om rätten till jämlika skattebidrag till fristående skolor. Skillnaderna var det tidsmässiga genomförandet och dess huvudaktörer. Alla tre projekten upphörde innan de funnit en i sammanhanget lämplig stabilitet, dvs. i de studerade fallen utvecklades ingen socialintegration mellan den statskommunala skolan och de bildningshumanistiska värdena inom waldorfpedagogiken. De tre närbildsprojekten visade att det förelåg uppenbara problem att åstadkomma kommunikativa möten mellan parter och aktörer.

Genom de sammantagna tolkningarna från vidvinkel-, porträtt- och närbildsperspektiven framkommer en konflikt mellan grundläggande värden, främst principen om ett enhetligt skolväsen

ställd mot principen om en Skola för bildning, eller en skola med fokus på samhällsnyttan ställd mot en skola grundad på *Pädagogik vom Kinde aus*.

Tregreningskonceptet (frihet, jämlikhet och broderskap/solidaritet) hävdat av waldorfskolornas företrädare och tillskyndare kom i konflikt med statens tvågreningskoncept (jämlikhet och broderskap/solidaritet). Konflikten uttrycker en samhällsfilosofisk problematik. En dominerande politisk kraft (kommunitarismen) formade en modell för skola byggd på homogenitet, en-skola-för-alla (enhetsskola och grundskola). Denna utveckling påverkad av positivistiska värden tycktes kortsiktig gynna samhällsnyttan. I praktiken innebar det hinder för språkligkulturell utveckling och bildning under många år.

8.4 Mötet

8.4.1 System och livsvärld

Under 1900-talet kom en dominerande mimesisk undervisningstradition (förmedlingspedagogik) att möta en transformativ (reformpedagogikens visioner) i den statskommunala skolan. Idén, visionen eller paradigmet om barnets fria växt ställdes mot det förhärskande systemintegrerade pedagogiska arvet. Engagemanget från den statskommunala skolans ansvariga (politiker) och aktörer (tjänstemän) att förverkliga reformpedagogiska visioner ledde inte till de uppställda målen. Aktörerna gavs inte frihet-under-ansvar. Den systemintegrerade samhällssituationen utgående från representativ demokrati som anger mål, kontrollerar innehåll och utvärderar skolverksamhet (mål-kontroll-styrning) kom i konflikt med bildningens emancipatoriska karaktär (mål-process-styrning).

Undersökningen av mötet mellan reformpedagogiska visioner och den statskommunala skolans praktik i Barnets århundrade visade att gapet mellan drömmar och visioner att åstadkomma bildningsprocesser och den pedagogiska praktiken i den statskommunala skolan tycktes bestå. I tolkningen framträdde bilden av en hierarkiskt ordnad konstruktion, ett systembygge med uppgiften att ansvara för bildningsprocesser. I praktiken kom systemet att hämma kultur-förvärv och utveckling.

Skolverkets utvärderingar av den statskommunala skolans verksamhet vid 1900-talets slut gav ett facit för hundra år av skolutvecklingen sedd i relation till den reformpedagogiska visionen.

De tre porträtten av reformpedagogiska företrädare belyste skillnader och likheter mellan reformpedagogiska modeller och

dessas möten med den statskommunala skolan. Bilderna visade olika grader av systemintegrering.

De tre kommunala projekten i närbildperspektiv belyste systemets dominerande roll och hämmande inverkan på handlandet i den pedagogiska praktiken.

Sammantaget framkom ur de tre perspektiven likartade mönster vid mötena mellan reformpedagogiska visioner och den statskommunala skolan.

Införandet av nya verksamheter inom den statskommunala skolan mötte motstånd. Det blev inga nya skolverksamheter för kommuninnevånarna att välja på.

Sammantaget visade undersökningarna förekomsten av störd kommunikation med marginellt eller uteblivet samförstånd i handlandet.

Undersökningarna ur de tre perspektiven visade en genom måldokumenten uttryckt reformpedagogisk strävan i riktning mot en bildande skola parallellt med systemets kolonisering av livet i skolan.

8.4.2 Utveckling mot en skola som aldrig funnits

Kommunikativt handlande är en svår konst som ställer höga krav på aktörerna, *möjliggörarna* (pedagogerna) och *artisterna* (eleverna) (Vedilago, 1998). Skolan befinner sig i spänningsfältet (Fig. 1) mellan växling och kultur-förvärv. Brytpunkten mellan systemets koloniserande makt (växling) och livsvärldens dynamik, socialintegrationen (kultur-förvärv) bestämmer svängrummet,

svajningsutrymmet, d.v.s. frihetsgraderna för aktörernas handlande.

90-talets skolrevision kan beskrivas som försök till en brytpunktsförskjutning, att – i demokratisk anda - öka utrymmet för socialintegration, att skapa möjligheter för en Skola för bildning.

Trots skolvisionen att åstadkomma socialintegrerande arenor t.ex. genom *integrering, små arbetsgrupper, projektorientering, horisontella relationer, flytande tid, reflexiva moment* (Carlgren, Hörnqvist, 1999, s. 86) framkom problem att omsätta dessa i pedagogisk praktik. Nyskapande är svårt, eller som Läroplanskommittén uttryckte saken.

> Att skapa en skola för alla, där bildningsarbetet är huvudsak är ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits (SOU 1992:94, s. 57).

Enligt Habermas teori reproduceras livsvärlden genom kommunikativa handlingar. Fenomenet kultur-förvärv tolkas i detta sammanhang som livsvärlds utvecklande.

I den systemintegrerade, statskommunala skolan aktualiserades begreppet, växling, vars innebörd var att de *professionella skall växla mål till verksamhet* (Carlgren & Hörnqvist, 1999, s. 19).

System handlar inte, de reagerar på stimuli från omvärlden (göds av makt och pengar). Om systemet ger bristande utrymme för kultur-förvärv och hämmar aktörernas intentionella kulturproducerande handlande ökar risken att måldokumenten hamnar på hyllor i skolornas lärarrum och samlar damm. Sambanden mellan vision och handling bryts.

Bernstein ställde upp motsatserna; slutet respektive öppet samhälle (Bernstein m.fl. 1983). Bildningsprocesser fordrar det

öppna samhället, som även förutsätter system och struktur. Som Giddens uttryckte det; struktur är både möjlighetsskapande (resurser) och begränsande (regler). *Struktur är både medlet för och resultatet av den praxis som konstituerar sociala system* (Giddens i Andersen, 1999, s. 445). Statens grundlagar ger makt (system/struktur) som försvarar vissa friheter (t.ex. yttrandefrihet) och kan förhindra ohämmade livsvärldskonflikter.[103]

Samhället som helhet är beroende av strukturernas både möjlighetsskapande och begränsande egenskaper. Normlös frihet (frihet-utan-ansvar) gynnar i vissa sammanhang strategiskt handlande och förhindrar samförstånd. Skolorganisationer dominerade av strategiskt handlande (mål- eller planstyrning) tycks utvecklas till (i ordets fulla bemärkelse) medvetslösa, sklerotiserade systembyggen med förlamande inverkan på livsvärldens dynamik, socialintegrationen och kommunikativa handlingar. Här finns uppenbar risk för instrumentellt handlande med ökande risk till att den systemintegrerade statskommunala skolan begränsar utvecklandet av kommunikativ, kunskapssökande pedagogik.

8.4.3 Bildningsfrihet

I avhandlingen presenteras reformpedagogik ur tre perspektiv. Sammantaget är dessa underlag för tolkningar. Till tolkningsramarna hör bildningshumanismens socialfilosofiska tregreningskoncept, som utmanade den statskommunala skolans tvågreningskoncept. Mötet mellan de två socialfilosofiska koncepten kännetecknas av konflikter. Under 70-talet skärptes tonen i diskussionen kring värdegrunder. Maktkampen övergick i öppen konflikt då waldorfetablissemanget (tregreningskonceptet) utmanade Edenmandoktrinen (tvågreningskonceptet) ge-

[103] Konfliktande värdegrunder, t.ex. mellan lärare i ett arbetslag.

nom bildandet av nya icke (kommunalt) godkända fristående waldorfskolor.

Liberala värden kom genom riksdagsval att dominera riksdagen under de s.k. borgerliga åren 1976-82, som ledde till en omsvängning i skolpolitiken. Med 90-talets skolrevision löstes den politiska motsättningen med en ny kompromiss över blockgränsen (jfr. Visbykompromissen, kap. 5). Fristående skolor tillerkändes i slutet av 1990-talet fullt rättvisa och solidariska ekonomiska bidrag dock utan tillgodose bildningens emancipatoriska krav på utrymme för skapande och forskning. I praktiken bibehölls tvågreningskonceptet.

Den hermeneutiskt-kritiska tolkningsansatsen avslöjar grundläggande motsättningar i samhället, en spänning mellan samhällets respektive individens primat, uttryck i olika partipolitiska uppfattningar. Spänningarna aktualiserar frågan om bildningens relation till makt. Reformpedagogikens visioner fordrar utrymme för självaktivitet och handlingsfrihet i förhållandet till systemet.

Alvesson & Deetz (2000) diskuterar utgående från begreppen *insikt*, *kritik* och *transformativ omvärdering*, en nyskapande process som öppnar för en möjlig väg att omvandla konfliktgenererande tillstånd.

> Medan den kritiska forskningen avstår från att auktoritativt säga till människor vad de ska göra, ger den transformativa omvärderingen inspiration till en mer positiv framtid eller, mer försiktigt uttryckt, alternativa vägar till engagemang i världen. Medan kritiken lägger vikt vid den negativa- konstruktiva motbilden till en dominerande förståelse av den sociala praktiken tenderar den transformativa omvärderingen till att vara mer kritisk-positiv (Alvesson & Deetz. 2000, s. 169).

Lärare förutsätts (i enlighet med den representativa demokratins principer) utföra riksdagens och regeringens direktiv som tjänstemän i stat och kommun (numera är kvinnor - tjänstekvinnor - i majoritet i skolan, både som lärare och rektorer). Tjänstemannaläraren, hämmad av systemet riskerar att utföra handlingar i strid med insikt, kritik och transformativ omvärdering. Denna lärarroll saknar det intentionella incitamentet till kunskap-i-handling (berörda subjekt reduceras till marionetter).

Relationen och konflikten mellan samhällsnytta och personlighetsutveckling som utgångspunkter för bildning, eller bristande bildning ger anledning till kritik och behov av transformativ omvärdering.

Bristen på arenor för bildningsprocesser (konkurrerande skolor och lärarutbildningar) gör att lärare i praktiken enbart kan välja bland samhällsnyttans artlika statskontrollerade tjänstemannaskolor. Ellen Key karakteriserade fenomenet med orden - *Och broderiet erhåller sitt hela värde genom att individen utfört det själf, genom att icke vara maskinsydt, enligt af fabriken bestämda mönster!* (Key, 1900, s. 87).

Det i avhandlingen aktualiserade tregreningskonceptets samhällsfilosofi visar både samhällskonflikten och en möjlig utväg i demokratisk riktning. Lärare och föräldrar saknar för dagen frihet-under-ansvar, möjligheten att välja bildningsväg för kommande generationer. Bildningsfriheten hotas av både statens makt och marknadens pengar. Statens makt och marknadens kapital kännetecknande två grenar av 1900-talets politiska tänkande, utmanas av den tredje grenen, demokratins kraft uttryckt som frihet-under-ansvar. Den kvalitativa skoldebatten, t.ex. om skolans inre arbete har knappt påbörjats. Frågan är om folket medvetet delegerat denna till ställföreträdande politiker? Är det politikernas eller pedagogernas sak att besluta om t.ex. betyg i den allmänbildande skolan?

Dominerande, slutna diskurser (och kompromisser) inom maktens och marknadernas sfärer förhindrar participatoriskt kommunikativt handlande, demokrati. Ett hierarkiskt samhällsnyttans skolsystem leder till kolonisation av arenorna för bildning. Den ensidiga betoningen av skola i samhällsnyttas tjänst ledde till panopticon-skolan.

Den rådande situationen, avsaknaden av laboratorieskolan och lärares och elevers bristande utrymme för reflektion-i-handling förhindrar kultur-förvärv och subjektens intentionella möjligheter (jfr. Husserl, kap. 3.1).

Partipolitiken har en väsentlig demokratisk roll att spela för att öka demokratin bl.a. genom att skapa och garantera rum för lärande i enlighet med tregreningskonceptet.

Lärare i den nuvarande situationen säljer i realiteten sin arbetskraft som en vara på en dominerande marknadsplats utan större konkurrens (varvid lönerna förblir låga). Det storskaliga, oligarkiska, mål-kontroll-styrda kulturklimatet i skolan hindrar lärarsubjekten både individuellt och i kollektiv från att utveckla sitt förväntade professionella handlande, som ledare av bildningsprocesser, grundat på vetenskap och beprövad erfarenhet.

Föräldrar, som de för sina barns utbildning huvudansvariga aktörerna, befinner sig i motsvarande dilemma av ofrihet som lärarna. Både lärare och föräldrar synes bli hämmade av dominerade strukturer.

Med 90-talets skolrevision öppnades möjligheten att välja skolhuvudman både för lärare och föräldrar. Skolverket ålades dock att endast godkänna artlika skolor. Därmed begränsades dels arenorna och utrymmet för bildning. Därmed inte sagt att lösning på problemet med Skolan för bildning ligger i antalet arenor.

Skolor uppfattade som kultur-förvärvande bildningscentra torde i framtiden, utifrån demokratiska visioner, fordra ökat stöd, kanske i form av en ny grundlag, till skydd för bildningsfriheten. Situationen aktualiserar nödvändigheten av offentliga diskussioner kring Skola för bildning och frågan om en översyn av skollagen.

En viktig utgångspunkt för en fortsatt värdegrundsdiskussion är konflikten mellan samhällets system för skola och det individuella subjektets utrymme för bildning. Subjekten i bildningsprocessen (lärare, föräldrar och elever) har i enlighet med reformpedagogiska, bildningshumanistiska, visioner rätt att utveckla individuella begrepp och föreställningar genom kommunikativt handlande. Till detta fordras en grundläggande förändring av den samhälleliga arenan för bildning. Skolor för bildning fordrar i solidaritet med uppväxande generationer, både rätten (och makten) till och utrymme för verkskapande och möjligheten till forskning i den pedagogiska situationen, som även kan uttryckas som rätten till utvecklande av kommunikativa handlingar – språk och kultur.

Eftertänkt

Runt om i landet ledde 90-talets skolrevision till lokala politiska diskussioner. Ett klipp i lokalpressen från Ljusdals kommun visar hur man lokalt tolkade behoven av reformer.

> Förslaget.....går ut på att starta något som närmast kan liknas vid friskolor i kommunal regi där lärarna själva får den totala makten över resurser och arbetsformer.
> Vi behöver nya arbetsformer för att skapa arbetsglädje i skolan. Det är i dag tuffare än någonsin tidigare att vara lärare när skolan måste hänga med i samhällets snabba förändringstakt för att ge eleverna en bra grund att stå på, säger Sven Cahling till Ljusdals-Posten (Sydsvenskan 2000-08-02).

Liknade tankar på ansvar för skolans aktörer framkom från olika håll. Diskussionen är inte ny. Föreliggande avhandling är ett bidrag i denna diskussion.

> För att skolan ska vara legitim och fungera i och som en demokratisk offentlighet krävs det i viss mening ett nytt språk, eller ett nytt sätt att se på skolans uppgifter. Delar av detta språk tillhandhålls av de pedagogiska forskarna och den politiska diskussionen när man konstaterar klyftan mellan gammalt och nytt eller skärskådar förhållandet till masskultur och kulturella hierarkier (Andersson, 1999, s. 37).

Andersson (1999b) svarade spontant på fråga om skolans problem: *Spräng skolan!* Innebörden må uppfattas bildligt. Den ställer dock problemet med artlikheten på sin spets. Anderssons för-

slag till förändringar när det gäller skolan anknöt till bildningsbegreppet.

> Jag föreslår att vi kallar denna annorlunda samhällsinstitution för inlärning för ett bildningscentrum (Andersson, 1999, s. 60).

Skolan problem kan uttryckas på olika sätt. Enligt Habermas befinner sig samhällena i en farofylld process då relationerna mellan folk (individer och grupper) blir beroende av systemen.

> ...jag betraktar...ekonomin och statsapparaten som systemiskt integrerade handlingssfärer som inte längre kan reformeras demokratiskt inifrån...(Habermas i Carleheden, 1996, s. 49).

Under drygt tvåtusenfemundra år förvaltades arvet efter Platons Akademi och Aristoteles Lyceum. Visionerna om individuell frihet och jämlikhet och solidaritet genomsyrade skolvisionerna. Har då skolor för bildning någon chans att skänka en hårt prövad värld en miljö för handlande till allas bästa? Med Sokrates väcktes visionen om samtalet, dialogen som instrument för kommunikation. Sokrates pedagogik utlöste motkrafter, antipatier, som ledde till omröstning och dödsdom. Sokrates dödades i demokratisk ordning.

De ekonomiska satsningarna på den naturvetenskapliga forskningens samhällsnyttiga insatser bidrog till materiell välfärdsutveckling. Motsvarande ekonomiska satsningar på humanvetenskaper gjordes inte. S.k. fria, massmedier i maktens och pengarnas tjänst, utan ansvar för effekterna av sin bildningsverksamhet riktar sig till samma individer som den statskommunala skolan. Man kan säga att den statskommunala skolan konkurrensutsätts genom massmedia, t.ex. genom underhållningsvåld, reklam etc.

Den uppkomna konkurrenssituationen fordrar en ny politisk medvetenhet för att bemöta bildningen kontraproduktiva effekter (t.ex. framkallande av våldsbeteenden och kriminalitet).

Den offentligt åberopade värdegrundens idéinnehåll om individens frihet, solidaritet med andra och alla människors lika värde tycks lovvärd, men blir den en chimär när samhället genom sina aktörer förlorar sin kulturskapande roll?

ENGLISH SUMMARY

Title: The encounter between visions of ”reform-pedagogics” (Reformpedagogik) and the Swedish state school system in the children's century.

In 1900, Ellen Key proclaimed the coming hundred years as the children's century. The starting point for this dissertation can be characterised with the question: why don't dreams come true?

One of the great questions of the time concerned the relation between the individual and the community and included individual freedom, people's right to self-determination, common responsibility and co-operation.

The Swedish school curriculum is expected to express society's common visions. Through the years, the curriculum has been influenced by visions of ”reform-pedagogics” and progressive pedagogy. During the years, the Swedish state school developed towards an integrated system.

The main aim of this study was to investigate the encounter between the visions of ”reform-pedagogics” (progressive pedagogy) and the Swedish state school system in the children's century from a perspective of ”reform-pedagogics”.

The investigation focused on the encounter between the state school system and visions of ”reform-pedagogics” of child-

centred education (Pädagogik vom Kinde aus). The investigation did not concern ”reform-pedagogics” or the state school system "as such".

A second aim was to discuss the importance of social-philosophical orientations in the development of schooling. The dissertation neither describes nor compares state schools and autonomous schools.

The investigations were accomplished using the philosophical perspectives of Husserl's phenomenology, together with the Gadamer hermeneutic tradition. These philosophical traditions are implicitly related to the perspectives of visions of ”reform-pedagogics”. The discussion was supported by the social philosophy of Habermas and his Theory of Communicative Action, his concepts of "lifeworld - systems" and his criticism of modernity. According to Habermas, the lifeworld reproduces "acts of communication". Characteristic for the lifeworld-reproduction is the "acquiring of culture"; a concept used by Elsa Köhler to characterise a child-centered approach to teaching and learning.

The democratic school was presumed to be an instrument for cultural development, controlled by the state. The relation between individuals and the state involves a conflict. The state and the municipalities developed a school system as a powerful instrument for education. According to the Swedish curriculum, teachers have the freedom to develop opportunities and perform work within given frames, to "acquire culture", in a sense similar to visions of ”reform-pedagogics”. The "acquiring of culture" must be understood as depending on the frames, the system, which can be seen as a problem in relation to visions of ”reform-pedagogics”.

In the state school, the central state-authorities introduced the concept of transforming educational goals into practice (”ex-

changing”). With this transformation as an instrument, the goals of the curriculum were meant to be achieved. In this study it was argued that there is a tension between transforming educational goals into practice (”exchanging”) and the "acquiring of culture". At the end of the century the politically determined school curriculum for the state school was evaluated and came under criticism from the central authorities.

The empirically grounded discussion was based upon three perspectives called "wide-angle lens-", "portrait-" and "close-up picture" perspectives on the encounter between visions of ”reform-pedagogics” and the state school. The descriptions made within the three perspectives were used to support a hermeneutic and critical discussion.

In the "wide-angled lens" perspective, the whole 20th century was looked at, from 1900 when Ellen Key published her book "The Century of the Children" (The Children's Century)to the year 2000. The old visions of ”reform-pedagogics” were related to the development of the school system and evaluations from the school field a hundred years later presented by the state educational department.

The movement for ”reform-pedagogics” contains many traditions. In the dissertation, three educational concepts were focused on and described: the "school of the future" by Ellen Key, "activity-pedagogics" by Elsa Köhler and the "culture-humanistic school" (Waldorf methods) by Rudolf Steiner. Aspects of the state school system were discussed in relation to these concepts and traditions.

In the "close-up picture" perspective, attempts to establish Waldorf methods within the state school system were described. The inquiry was limited to the encounter at an administrative level and did not include educational activities.

There was a positive response in the children's century within the Swedish state school system to visions of ”reform-pedagogics”, which seemed however to be hindered by strategic actions. Lifeworld conflicts developed due to the increasing system-integration of the field of schooling. The antagonistic tension between transforming educational goals into practice ("exchanging") and freedom in "acquiring of culture" became a dominating force resulting in strategic actions and a lack of communicative actions in school organisations. Power, money and control seemed to have a depressing influence on the field of schooling and seemed to lead towards unconscious sclerotic system-building that petrified the dynamic of the lifeworld. The rigidity of the system prevented "communicative actions". System-integrated schools with the political ambition to transform educational goals into practice ("exchange") counteracted social integration and the "acquiring of culture".

The evidence presented shows disturbed social integration. Visions of ”reform-pedagogics” encountering the state school system showed obstacles to "communicative actions". With reference to the investigation and to the threefold social-philosophic perspective (freedom, equality and brotherhood), the lack of freedom to "acquire culture" was found to lead towards a lifeworld colonisation by the system (as Habermas expressed it).

In the future, teachers, parents and pupils in schools or "centres for culture", will probably demand space to carry out creative, individual, social and epistemological action based on individual conceptions and through reflection-in-action.

The encounter between the state school system and practical attempts to accomplish visions of ”reform-pedagogics” in the field of schools and the conflict between society and the individual was discussed from the standpoint of the threefold social-

philosophy. The conclusions pointed out the need for an extended freedom for communicative actions to provide space for creative cultural processes in schools of multiple pedagogies.

On the one hand, the Swedish school reformation in the late twentieth century enables families to choose schools. On the other hand, the law prevents them from choosing the kind of education that shall be given to their children in line with the UN declaration:

> (3) Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children. (UN, 1948. Article 26).

The central school authority approves only one specifically distinct way of teaching, as a state monopoly of education, according to the Swedish law.

The space for education is restricted. It is suggested that in the future, democracy will require a new constitutional law to protect the freedom of education.

Child-centered education demands solidarity with the coming generation, including the right to and the power of cultural-educational freedom. The humanistic values and the responsibility for the future concerning education also require a scene of action to facilitate research in the pedagogical situation, which also can be expressed as the right to develop "communicative actions".

REFERENSER

Ahlström, K. G. m.fl. (1977). *Kristofferskolan som pedagogiskt experiment*. Lärarhögskolan i Uppsala, stencilerad rapport vid pedagogiska institutionen.

Alexandersson, M. (1994). *Metod och Vetande*. Acta. Universitatis Gothoburgensis.

Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod.* Lund. Studentlitteratur.

Andersen, H. & Kaspersen, L-B. (red.) (1999). *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund. Studentlitteratur.

Andersson, S. (1986) Selander (red.). *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur.

Andersson, H. Dahre, G. Venant, A. (1995). *Kulturskolan – en fristående skola i Lund.* Grundskollärarutbildningen, Vuff 2:3. Lärarhögskolan i Malmö.

Andersson, L-G, Persson, M & Thavenius, J. (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna.* Lund. Studentlitteratur.

Andersson, B-E. (1999b). *Spräng skolan!* Brain Books AB. Jönköping.

Andrén, C-G. Wallin, E. Ysander, B-C.(1990). *Utbildning för 2000-talet*. Finansdepartementet. Bilaga 22 till Långtidsutredningen 1990.

Arfwedson, G. B. (2000). *Reformpedagogik och samhälle*. Stockholm. Studies in Educational Sciences 25. HLS Förlag.

Arvidson, S. (1950). *Enhetsskolan.* Lund. Gleerups.

Aurell-Hellström, M. (2000). *Rytmikens plats i skolans Var–dags–rum. Problem och möjligheter med förebyggande musisk specialpedagogisk verksamhet.* Specialpedagogiskt program. Lärarutbildningen. Malmö högskola.

Backman, J. (1981a). *Utformning av vetenskapliga rapporter*. Undervisningsserien. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Backman, J. (1981b). *Forskningsprocessen*. Provversion. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Beach, D. (1999). Pedagogisk forskning, 4/1999. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.

Berglund, G. (1983). *Om naturalistisk forskning. Några anteckningar*. Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Nr 68.

Bifrostskolan (se SOU 1996:22, s. 139).

Bretter, G. (1948). *Skolan i den totalitära staten*. Stockholm. Natur och Kultur.

Brusling, C. Stömqvist, G. (red.). (1996). *Reflektion och praktik i läraryrket.* Lund. Studentlitteratur.

Bäck-Wiklund Se Månson, 1998.

Carleheden, M. (1996). *Det andra moderna. Om Jürgen Habermas och den samhällsteoretiska diskursen om det moderna*. Göteborg. Daidalos.

Carlgren, F. (1970). *Fostran för frihet*. Stockholm. Bonniers.

Carlgren, F. (1977). *Insyn i waldorfskolan*. Stockholm. Kosmos förlag.

Carlgren, F. (1978). *Waldorfpedagogiken - en framtidsmodell?* Täby. Larson.

Carlgren, F. (1981). *Självstyrande skolor*. Täby. Larson.

Carlgren, I. (1986). *Lokalt utvecklingsarbete*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Carlgren, I. (1998 a). Kan Bildning vara målstyrd? *Pedagogiska magasinet* nr 1/1998.

Carlgren, I. (1998 b). Debatt. Pedagogiska magasinet nr 3/1998.

Carlgren, I & Hörnqvist, B. (1999). *När inget facit finns...- om skolutveckling i decentraliserad skola*. Liber.

Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon.*Stockholm. Lärarförbundet.

Childs, J. L. (1956). *American Pragmatism and education*. New York. Henry Holt & Co.

Christie, N. (1975). *Om skolan inte fanns*. Stockholm. W&W.

Cohen, L. & Manion, L. (1980). *Research metods in education*. London. Croom Helm.

Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process.* Boston. D.C. Heath and Company.

Dewey, J. (1936). *Människans natur och handlingsliv*. Stockholm. Natur och Kultur.

Dewey, J. (1948). *Demokrati och fostran*. Stockholm. Natur och Kultur.

Dewey, J. (1980a). *My Pedagogic Creed*, red. Hartman & Lundgren. Individ, skola och samhälle. Stockholm. Natur och Kultur.

Dewey, J. (1980b). *Skolan och samhället*, red. Hartman & Lundgren. Individ, skola och samhälle. Stockholm. Natur och Kultur.

Dilthey, W. 1894. se Lübcke, 1991.

Ekvall, E. (1978). Utbildningsdepartementets promemoria Ds U 1978:6

Forsström, A. (1962). *Ellen Key*. Stockholm. förl. Ellen Keys Stiftelse Strand.

Franke-Wikberg, S. (red.) (1989). *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet*. Stockholm. HLS Förlag.

Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm. W&W.

Freinet, C. (1975). *För folkets skola*. Lund. Wahlström & Widstrand.

Fritzén, L. (1998). *Den pedagogiska praktikens janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. University Press. Lund.

Gaarder, J. (1995). *Sofies värld*. Stockholm. Rabén och Sjögren.

Gadamer se Lübcke, (1991).

Gadamer se Warnke, (1993).

Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg. Daidalos.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (1992). *Så tänker barn - och så borde skolan undervisa*. Jönköping. Brain Books.

Goethe, J. W. von, (1976). *Goethes färglära*. Stockholm. Kosmos.

Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse*. Borås. Wahlström & Widstrand.

Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Borås. Wahlström & Widstrand.

Gustafsson & Marton (red) (1986). *Pedagogikens möjligheter och gränser.* Lund. Studentlitteratur.

Habermas, J. (1984). The Theory of Communicative Action, Band 1&2. London. Heinemann.

Habermas, J. (1989) se Nörager, (1989).

Habermas, J. (1995) se Månson (1995 / 1998).

Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande. Texter och språk, rationalitet och samhälle.* Göteborg. Daidalos.

Habermas, J. (1996) se Carleheden, (1996)

Habermas, J. (1999) se Andersen m.fl. (1999).

Hamber, H. (1983). *Vi har mycket att lära*. PM om utbildning, nr 4, Skolöverstyrelsen.

Helgstrand, S. (1995). *Kulturskolan – En demokratisk kunskaps-genererande skola. Elevarbete* vid Kulturadministration. Lunds Universitet.

Hellström, E. (1983). *Waldorfpedagogiken en innovation i grund-skolan. Synpunkter från föräldrar*, Stencil, Umeå universitet.

Hellström, E. (1984a). *PM Pedagogiskt utvecklingsprojekt med waldorf-pedagogiska metoder i Umeå grundskolor*. Proj. nr 233, 1984. Lärar-attityder. Umeå Kommun.

Hellström, E. (1984b). *Aktivitetspedagogik - Waldorfpedagogi-ken som idégivare åt allmänna skolväsendet*. Pedagogiska in-stitutionen. Umeå universitet.

Hellström, E. (red.) (1986). *Växa för livet. Waldorfpedagogik-en fortbildningsmodell*. Stockholm. Norstedts.

Hellström, E. (1986/L). *Waldorf i Linköping*. Rapport /stencil. Eget arkiv.

Hellström, E. (1987). Pedagogiska frizoner - ett alternativ. KRUT; Kritisk utbildningstidskrift nr 46 (2/87).

Hellström, E. (1990). Rapport-utvärdering-analys-kommentarer. Studiedagarna 1990-10-29--30. Lunds kommun. (Skolstyrelsen i Lund 1992-09-14, dnr 666/92)

Hellström, E. (1992). Utställningen ”Kulturskola med waldorf-metoder” 1992.

Hellström, E. (1992a). *Waldorf-i-grundskolan. Exemplet i Lund*. Utvärdering.

Hellström, E. (1992b). *Lunds universitet. Pedagogiska institut-ionen*. Waldorf-i-grundskolan. Exemplet i Lund. Utvärdering.

Hellström, E. (1993-97). *Ledtrådar för Kulturpedagogik*. Kom-pendium.

Hellström, E. (1993a). ”VECKO-BREVET”. Waldorfpedagogiskt inriktad profil i Klostergårdskolan. Kontaktbrev alla skolveckor 1992-93. Lund.

Hellström, E. (1993b). *Tre terminer med kulturklasser*. Stencil.

Hellström, E. (1996). ”VECKO-BREVET”. Kulturskolan i Lund. Kontaktbrev alla skolveckor 1993-1996. Lund.

Hellström, E. (1998). *Kulturprojekt – skola 21*. Stencil.

Hellström, E. (1999). *Morgondagens skola*. Kulturpedagogik/Aktivitetspedagogik. Helsingborg: Stiftelsen Nordvästra Skåne.

Hemleben, J. (1975). *Rudolf Steiner*. Täby. Larson.

Hentig, von H. (1997). *Bildning eller utbildning?* Göteborg. Daidalos.

Hermansson, E. (1952). *Social fostran. En handbok för lärare*. Kursplanedelegationen inom 1946 års skolkommission. Stockholm. Bonniers.

Heydebrand, C.v. (1962). *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*. Stuttgart. Verl. Freies Geistesleben.

Huber, H. (1969). *Von den lebensbedingungen einen freien Waldorfschule*. Manuskript. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Tyskland.

Human-Etiska Förbundet. Öppet brev till Sveriges skolpolitiker. 1991.

Husserl, E. (1989). *Fenomenologins idé.* Göteborg. Daidalos.

Husserl, se Lübcke. 1991.

Husserl, E. (2000). *Logiska undersökningar.* Stockholm. Thales.

Hänninger, N. (1935). *Moderna reformsträvanden i fråga om skolarbetet: Reformprogram och reformarbete inom det högre skolväsendet*. Förhandlingar vid Sigtunamötet 1934. Stockholm. Särtryck ur Skola och Samhälle.

Härnsten, G. (1988). *Ett decennium av SOL i Sverige*. Pedagogiska institutionen. Lunds universitet.

Hörner, H. Reformpedagogiken i Skandinavien. *Nordisk pedagogik*. vol 16 nr 1. 1996.

Illeris, K. (1991). *Pædagogikkens betydning - Folkeskolens langtidsvirkninger for eleverna*. København, Unge Paedagoger.

Jackson, P. (1986). *The Practice of Teaching*. New York. Teachers College Press.

Johansen, B. Rathe, A.L. Rathe, J.(1997). *Möjligheternas barn i Möjligheternas skola. En pedagogisk profil – från idé till verklighet.* Stockholm. Utbildningsradion.

Johansson, M. (1994). *För våra barn. Om kvinnliga pedagoger i modern tid. 5. Maria Montessori (1870-1952). Pedagogiska uppsatser 1994, 28.* Pedagogiska institutionen. Lunds universitet.

Karlsen, M. (1994). *Ett försök att skapa en debatt om hur skolan bör se ut, samt ett exempel från verkliga livet: Kulturskolan i Lund.* Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning 60 p. Lärarhögskolan i Malmö. Lunds universitet.

Karlsson, L. (1998). *Leka, lära, öva, arbeta, verkskapa. Elsa Köhler en österrikisk aktivitetspedagog i Sverige*. Lund University Press.

Key, E. (1900). *Barnets århundrade*. Stockholm. Bonniers.

Key, E. (1996). Se Stafseng. (1996).

Kerschensteiner, G. (1978). Red. Husen, M. *Arbejdsbegreppet i den paedagogiske filosofi*. Odense. Universitetsforlag.

Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Acta Universitatis Gothoborgensis.

Kroksmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenome-nografisk didaktik*. Göteborg. Daidalos.

KRUT, Kritisk utbildningstidskrift, nr 46. Fria skolor eller friare grundskolor. 1987.

KRUT, Kritisk utbildningstidskrift, nr 69, 83-84/1997. KRUT och dess 20 år.

KRUT, Kritisk utbildningstidskrift, nr 2/1996. Skolverket, Lindahl & Öqvist.

Köhler, E. (1936). *Aktivitetspedagogik*. Stockholm. Natur och Kultur.

Leber, S. (1974). *Die Sozialgestalt der Waldorfschule*. Stuttgart. Verl. Freies Geistesleben

Lejon, H. (1997). *Historien om den antroposofiska humanismen*. Acta Universitatis stockholmiensis. Stockholm. Almqvist & Wiksell International.

Lendahls, B. Runesson, U. (red.). (1996). *Vägar till lärares lärande.* Lund. Studentlitteratur.

Lindberg, B. (2000). *Kvinnor – vakna, våga! En studie kring pedagogen och samhällsvisionären Honorine Hermelin Grønbech.* Lunds universitet. Pedagogiska institutionen

Ljunghill, L.F. (2000). *Pedagogiska magasinet*. Nr 4/2000.

Lorenz, K. (1969). *Aggression. Det så kallade onda*. Stockholm. Norstedts.

Lundgren, U.P. (1986). Se Gustafsson & Marton, s. 21.

Lundgren, U.P. (1989). *Att organisera omvärlden*. Stockholm. Utbildningsförlaget.

Lübcke, P. (1991). *Fenomenologin och hermeneutiken i Tyskland.*Dilthey. Gadamer: *Sanning och metod*. Husserl: *Filosofi som sträng vetenskap,* i Vår tids filosofi. 1991. Stockholm. Forum.

Läroplan för grundskolan, Lgr 62. Utbildningsdepartementet.

Läroplan för grundskolan, Lgr 69. Utbildningsdepartementet.

Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Utbildningsdepartementet.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94. Utbildningsdepartementet.

Lärarutbildningskommittén (U 1997:07). Utbildningsdepartementet.

Marklund, S. (1977). *Den pedagogiska verksamheten vid Kristoffer*skolan, 77-05-04. Skolöverstyrelsen.

Marklund, S. (6 volymer 1980-89). *Från reform till reform. Skolsverige 1950-1975*. Skolöverstyrelsen / Utbildningsförlaget.

Marklund, S. (1989). *Aktivitetspedagogik*. Nationalencyklopedin, band 1., s.150.

May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning.* Lund. Studentlitteratur.

Miljö som ger liv. (1974). Utställningskatalog från Liljevalchs konsthall i Stockholm.

Miljö som ger liv. (1976). Utställningskatalog från konsthallen i Malmö.

Månson, P. (1995) / (1998). Jürgen Habermas och modernite-ten. *Moderna samhällsteorier*. Stockholm. Prisma.

Nationalencyklopedin /NE. (1989-2001). Höganäs. Bara Böcker.

Neill, A.S. (1972). *Fria barn lyckliga människor*. Stockholm. Al-dus.

Nilsson, M. (1994). *Kulturskolan i Lund – ett pedagogiskt feno-men*. Specialarbete. Lärarhögskolan i Malmö.

Nobel, A. (1999). *Filosofens knapp. Om konst och kunskap och waldorfpedagogikens okända bakgrund.* Stockholm. Carlssons bokförlag.

Nörager, T. (1989). *System och livsverden. Jürgen Habermas konstruktion af det moderne*. Århus. Anis.

Pedagogisk uppslagsbok (1996). Stockholm. Lärarförbundets förlag.

Petersen, P. (1923). *Den nyeuropæiske skolbevegelse*. Fire foredrag, Køpenhavn. (Förkortad utgåva av Sofie Rifbjerg, 1926).

Piaget, J. (1968). *Barnets själsliga utveckling*. Lund. Liber.

Piaget, J. (1976). *Framtidens skola*. Stockholm. Forum.

Pluckrose, H. (1976). *Öppen skola, öppet samhälle.* Lund. Rabén & Sjögren.

Prop. 1927:116.

Prop. 1950:70, ang. riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.

Prop. 1962:54, ang. reformering av den obligatoriska skolan mm.

Prop. 1975/76:39, om skolans inre arbete mm.

Prop. 1980/81:97, om skolforskning och personalutveckling.

Prop. 1982/83:1, om skolor med enskild huvudman mm.

Prop. 1995/96:200

Prop. 1999/2000:135. En förnyad lärarutbildning.

På Väg. Tidskrift för Waldorfpedagogik. nr. 1/1994. nr 2-3/2000. nr 4/2000.

Rappe, E. (1973). *Från katekes till ”social fostran”. Om folkundervisningen i Sverige från 1842-1906.* Häften för kritiska studier. Skolan i samhällets tjänst. Stockholm : Unga filosofers förlag

Regeringen. Skr 1996/97:112.

Richardson, G. (1977). *Svensk utbildningshistoria*. Lund. Studentlitteratur.

Richardson, G. (1978). *Svensk skolpolitik 1940-1945*. Stockholm. Liber

Richardson, G. (1983). *Drömmen om en ny skola*. Stockholm. Liber.

Rifbjerg, S. (1966). *Træck af den moderne opdragelses historie*. København. Gyldendal.

Riksrevisionsverket. RRV 1998:26

Ritter, C. (1999). *Annons om ett ledigt hus. Hur Järna blev ett centrum för antroposofiska initiativ och verksamheter*. Hölö. Wrå förlag.

Sandéhn, C. & Kotte, E. (1993). *En skola för alla. På vems villor?* Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning 60 p. Lärarhögskolan i Malmö. Lunds universitet.

Schiller, F. (1961). Über die ästetische Erziehung des Menschen. Stuttgart. Verlag Freies Geistesleben.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York. Basic Books.

Selander, S. (1992). *Läroboken det vetbaras gräns?* Från folkskola till grundskola. Tio forskare vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, belyser utvecklingen under 150 år i anslutning till folkskolejubiléet. red. Wallin, Uppsala. Reprocentralen.

Skola 21, 1998. (WWW) HTTP:/mila.landskrona.se. Även Vedilago.

Skolverket (1993). *Den Nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. En första resultatredovisning*. Rapport nr 4.

Skolverket (1993b). *Nationella utvärderingen. Skolor och elevers utveckling*. Huvudrapport rapport nr 27.

Skolverket (1994a). *Bildning och kunskap*. Särtryck ur Skola för bildning; SOU 1992:94.

Skolverket (1994b). *Överenskommet.* Fyra internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna.

Skolverket (1995). *Attityder till skolan. Skolbildsundersökningen 1993/94*. Stockholm Liber.

Skolverket (1996). *Bilden av skolan 1996. Rapport nr 100*. Stockholm. Liber.

Skolverket (1998a). *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997*. Rapport 144. http://www.skolverket.se

Skolverket (1998b). Rapport nr 150. *Kvalitetssäkring i skolan*. Stockholm. Liber.

Skolverket (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. WWW -natkval98.pdf. http://www.skolverket.se

Skolverket (1999b). *Läget i grundskolan 1999*.

Skolverket (2000). Millenniumbilaga. Dagens Nyheter 2000-01-29.

Skolverket. (2000b). www.skolverket.se

Skolverket. (2000c). En temabild om värdegrunden
Med demokrati som uppdrag. www. skolverket.se

Skolverket. (2000d). Nationella kvalitetsgranskningar 2000. Rapport nr. 190.

SOU 1946:31. Skolans inre arbete.

SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande.

SOU 1961:30. Grundskolan.

SOU 1974:53. Skolans arbetsmiljö.

SOU 1977:9. Betyg i skolan.

SOU 1981:34. Fristående skolor för skolpliktiga elever. Delbetänkande av kommittén angående skolor med enskild huvudman.

SOU 1992:86. Ett nytt betygssystem.

SOU 1992:94. Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén.

SOU 1995:103. Föräldrar i självförvaltande skolor.

SOU 1995:109. Likvärdig utbildning på lika villkor.

SOU 1996:22. Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar. Bifrostskolan s. 139.

SOU 1997:21. Växa i lärande.

SOU 1997: 121. Skolfrågor - Om skola i en ny tid.

SOU 1998:97. Gör barn till medborgare. Om barn och demokrati under 1900-talet.

SOU 1999:63. Att lära och leda - en lärarutbildning för samverkan och utveckling. (Utbildningsdepartementet, Lärarutbildningskommittén, U 1997:07).

Spelling, K. (1982). *Att vara 13-16 år i hem, skola och samhälle i Norden med utgångspunkt i skolans inre miljö*. Stockholm. Rapport från Nordisk Hem och Skola-konferens 24-26 sept. 1982.

Spring, J. (1980). *Frigörelsens pedagogik*. Stockholm. Federativ.

Stafseng, O. (1996). *Ellen Key Barnets århundrade*. Omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola Stafseng. Stockholm. Informationsförlaget.

Steiner, R. (1919). *Die Erziehungsfrage als soziale Frage*. Dornach. Gesamtausgabe 296, 1979.

Steiner, R. (1920). *Kärnpunkterna i den sociala frågan*. Norrköping. Förlagsföreningen A.S.

Steiner, R. (1946). *Om folkpedagogik*. 1919. Stockholm. Antroposofiska bokförl.

Steiner, R. (1947). *Mitt liv*. Stockholm. Antroposofiska bokförl.

Steiner, R. (1963). *Frihetens filosofi. Grunddrag av en modern världsåskådning. Själsliga iakttagelseresultat enligt naturvetenskaplig metod.* (Berlin 1893). Stockholm. Antroposofiska bokförlaget.

Steiner, R. (1963a). *Människokunskap som grundval för pedagogik och didaktik.* Stockholm. Antroposofiska bokförlaget.

Steiner, R. (1963b). *Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft 1923-1924.* Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung. Dornach. Schweiz.

Steiner, R. (1981). *Allmän människokunskap*. Stuttgart. Järna. Telleby Bokförlag.

Steiner, R. (1986). *Kunskapsteori. Grundlinjer till en kunskapsteori enligt Goethes världsåskådning*. (Berlin/Stuttgart 1886). Stockholm. Antroposofiska bokförlaget.

Steiner, R.(1986a). *Konsten att uppfostra*. Metodisk-Didaktisk kurs. Stuttgart. Järna. Telleby bokförlag.

Steiner, R. (1987). *Konsten att uppfostra*. Seminarieövningar och kursplaneföredrag. Stuttgart. Järna. Telleby bokförlag.

Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund. Studentlitteratur.

Stockmeyer, E.A.K. (1965). *Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen*, I, II. Stuttgart. Stencil.

Sundin, B. (1980). Taylor F W. 17 uppsatser i svensk idé- och lärdomshistoria. Uppsala. Carmina.

Svärd, S. (1987). *Den antroposofiska människosynen*. Aneby. KM-förlaget.

Söderberg Forslund, M. (2000). *Kvinnor och skolledarskap – en kunskapsöversikt.* Skolverket. Liber.

Tidskrift för Sveriges Allmänna Folkskollärarförening. Den svenska folkskolan 100 år. 1842-1942. Föreningen, Stockholm. Norstedts. Häfte 2, 1942.

Tillberg, P. (1972). *Blir du lönsam lille vän?* Moderna museet. Stockholm.

Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund. Studentlitteratur.

Warnke, G. (1993). *Hans-Georg Gadamer. Hermeneutik, tradition och förnuft*. Göteborg. Daidalos.

Vedilago, J. (1998). *Morgondagens skola*. Fem prisbelönta förslag från tävlingen skola 21. Helsingborg. Stiftelsen Nordvästra Skåne.
Även www (Skola 21. HTTP:/mila.landskrona.se).

Wilson, G. (1990). *Jag trodde på waldorfskolan*. Örebro. Eget förlag.

von Wright (1986). *Vetenskapen och förnuftet*. Stockholm. Bonniers.

Ödman, P.J. (1979). *Tolkning förståelse vetande - Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm. Almqvist & Wiksell.

Ödman, P.J. (1995). *Kontrasternas spel - En svensk mentalitets och pedagogikhistoria*. Stockholm. Norstedts.

Ödman, P.J. (1999). Föredrag vid Malmö högskola 16 mars 1999.

Österberg, O. (1989). *Grundskoleklasser med waldorfpedagogisk inriktning i Björkhagens skola*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

DOKTORSAVHANDLINGAR FRÅN PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN, LUNDS UNIVERSITET

Lennung, Sven-Åke. *Meta-learning, laboratory training, and individually difference change.* Malmö: PA-Council. 1974.

Nihlén, Kerstin. *Samspelet mellan skola och hem. Former för kontakt och samarbete mellan lärare, föräldrar och elever i grundskolan*. Stockholm: Bonniers. 1976.

Bergsten-Brucefors, Agneta. *Intelligence Patterns and their relation to social background*. *A longitudinal study*. Lund: Gleerup. 1976.

Bratt, Ingar. *Engelskundervisningens framväxt i Sverige. Tiden före 1850*. Uppsala: Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 139. 1977.

Drakenberg, Margareth. *Förändringar i prestationsprocessen. En longitudinell studie av skolbarn från 10-13 år*. Lund: Gleerup. 1978.

Eriksson, Mona. *Utbildningspraktik. Om utbildning med handledda klient- och patientkontakter på högskolenivå.* Lund: Gleerup. 1978.

Flinck, Rune*. Correspondence education combined with systematic telephone tutoring*. Lund: Gleerup. 1978.

Norberg, Astrid. *Uppfostran till underkastelse. En analys av normer för föräldra-barnrelationer i religiös litteratur om barnuppfostran i Sverige 1750-1809*. Lund: Gleerup. 1978.

Carlsson, Bertil. *Två utbildningsprojekt. En redovisning av arbetet att profilera verksamheten vid en nystartad svensk högskola.* Lund: Gleerup. 1979. (Disp 1980)

Bååth, John A. *Postal two-way communication in correspondence education.* Lund: Gleerup. 1980. (Disp 1981)

Torper, Ulf. *Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan.* Lund: Gleerup. 1982.

Eppler, Mats och Nelander, Bo. *Kartläggning och omformning av den psykosociala arbetsmiljön på ett sjukhus*. Malmö: Liber. 1984. (Disp 1985)

Ritchey, Elisabet. *Pedagogisk teori och vetenskapspolitik. Tre historiska strömningar.* Malmö: Liber. 1985.

Selander, Sven-Åke. *Livslångt lärande i den svenska kyrkoförsamlingen. Fleninge 1820-1890*. Uppsala: Erene. 1986.

Nilsson, Urban. *Pensionärer och studieverksamhet*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1986.

Lundbergh, Beate. *Kom ihåg att du är underlägsen! Pedagogik för borgarflickor i 1880-talets Sverige.* Lund: Studentlitteratur. 1986.

Nilsson, Ingrid. *En spjutspets mot framtiden. En analys av de svenska enhets- och grundskoleformerna i utländsk vetenskaplig litteratur 1950-1980*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1987.

Ekwall, Sven. *Tidig småskollärarutbildning. En studie med särskilt avseende på Malmölänet 1865-1884*. Uppsala: Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 161. 1987.

Härnsten, Gunilla. *Ett decennium av SOL i Sverige. Socialistisk lärarorganisering på 1970-talet i Sverige, med jämförande exempel från några andra länder*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1988.

Lundahl, Lisbeth. *I moralens, produktionens och det sunda förnuftets namn. Det svenska högerpartiets skolpolitik 1904 - 1962*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1989.

Lundberg, Per. *Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1991.

Bauer Alfredsson, Betty. *Förändringsarbetet i äldrevården. Utvär dering av personalutbildning inom institutionsbunden och alternativ äldrevård.* Lund: Studentlitteratur. 1991.

Holm, Kerstin I M. *Företagsutbildning. Tillvaratagande av de mänskliga resurserna?* Lund: Pedagogiska institutionen. 1991.

Erlöv, Iris och Pettersson, Kerstin. *Från kall till personlighet? Sjuksköterskans utbildning och arbete under ett sekel*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1992.

Gerrevall, Per. *Högskolestuderandes erfarenheter av självständigt arbete*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1992.

Deijenberg, Margot. *Pedagogik och människosyn: Om barnlitteratur och bildningssträvanden i 1860-talets Sverige.* Lund: Pedagogiska institutionen. 1992.

Liljedahl, Kerstin. *Handikapp och Omvärld - 100 års pedagogik för ett livslångt lärande.* Lund: Pedagogiska institutionen. 1993.

Kreitzberg, Peeter. *The Legitimation of Educational Aims: Paradigms and Metaphors.* Lund: Pedagogiska institutionen. 1993.

Magano Amukugo, Elizabeth. *Education and Politics in Namibia. Past Trends and Future Prospects.* New Namibia Books. 1993.

Johansson, Bertil & Johansson, Britt. *Att styra eller inte styra. En kritisk granskning av den svenska grundskolans förändrade styrning med inriktning mot planeringsdokument*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1994.

Johansson, Margareta. *Det är ju ändå vi som ska ta över världen. Om grundskoleungdom och den nya fredsfostran i 1980-talets Sverige.* Lund: Pedagogiska institutionen. 1994.

Bendz, Mona. *Kunskap i praktik. Hur sjuksköterskestuderande uppfattar kliniska vårdsituationer och sitt eget handlande i dem samt hur deras uppfattningar förändras under och efter utbildningen.* Lund: Pedagogiska institutionen. 1995.

Holmqvist, Mona. *Autism. Uppfostran, undervisning och förståelse för personer med extremt atomistisk omvärldsuppfattning*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1995.

Ohlin, Christer. *Special education in Oman. Primary school teachers´ perception of children with learning disabilities.* Stockholm: Almqvist & Wiksell International. 1995.

Härdig, Jan. *Att utbilda till arbetare. En studie av gymnasieskolans bygg- och anläggningstekniska linje och yrkeslärare.* Lund: Pedagogiska institutionen. 1995.

Lindberg-Sand, Åsa. *Spindeln i klistret. Den kliniska praktikens betydelse för utveckling av yrkeskompetens som sjuksköterska.* Lund: Pedagogiska institutionen. 1996.

Chaib, Christina. *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1996.

Svederberg, Eva. *Tänkande bakom val och användning av livsmedel. Faktorer som medverkar till eller utgör hinder för förändring av matvanor i hälsofrämjande riktning.* Lund: Lund University Press. 1997.

Kindeberg, Tina. *Undervisningens möjligheter att förändra elevernas tänkande inom området aids och sex*. Lund: Lund University Press. 1997.

Vergara, Maria. *Silence, Order, Obedience and Discipline. The educational discourse of the Argentinean Military Regime (1976-1983).* Lund: Lund University Press. 1997.

Ström, Peter. *Förändringsarbete och lärande. Om utveckling av förändringspraktik bland vårdbiträden i hemtjänsten*. Lund: Lund University Press. 1997.

Ahlner Malmström, Elisabet. *En analys av sexåringars bildspråk - Bilder av skolan*. Lund: Lund University Press. 1998.

Karlsson, Lars. *Leka, lära, öva, verkskapa. Elsa Köhler en österrikisk aktivitetspedagog i Sverige*. Lund: Lund University Press. 1998.

Fritzén, Lena. *Den pedagogiska praktikens janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Lund: Lund University Press. 1998.

Linder, Karin. *Perspektiv i sjuksköterskeutbildningen. Hur en grupp studerandes uppfattning av sjuksköterskans yrke förändras under tre år av utbildning*. Lund: Lund University Press. 1999.

Anderberg, Elsie. *The relation between language and thought revealed in reflecting upon words used to express the conception of a problem.* Lund: Lund University Press. 1999.

Szybek, Piotr. *Staging science. Some aspects of the production and distribution of science knowledge.* Lund: Pedagogiska institutionen. 1999.

Ekstrand, Britten. *Småbarnsskolan. Vad hände och varför? En sekellång historia studerad med fokus på förändring av pedagogisk verksamhet från 1833 och framåt*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Rosenlind, Märta. *Vuxnas tänkande om och förhållningssätt till munhälsa*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Lindberg, Berit. *Kvinnor - vakna, våga! En studie kring pedagogen och samhällsvisionären Honorine Hermelin Grönbech.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Hansson, Birgit. *Förutsättningar för gymnasieelevers kunskapsbildning och för undervisning inom miljöområdet*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Frisdal, Bodil. *Lyhördhet. Studenters uppfattningar av lyhördhet i omvårdnad och utbildning.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2001.

Plöjel Westmoreland, Elisabet. *Tvärkulturell fostran. Svensk-italienska ungdomars erfarenhet av att växa upp med två kulturer*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2001.

Hellström, Esbjörn. *Reformpedagogik i möte med den statskommunala skolan i Barnets århundrade*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2002.