

Nr. 1. LÄRARE—ELEV (Psykologiska aspekter på disciplinproblemet).

Under planering:

Nr. 2. Den existentiella psykologiens grundvalar.

Nr. 3. Lärare—Föräldrar.

Nr. 4. Läkare—Psykolog. (Förslag till samarbete för att bekämpa vår tids värsta folksjukdom: nevrosen.)

Tidigare utgivna:

Kompendium Nr. 1. Seminarium Föreningen för Existentiell Psykologi och Psykoterapi: "Den mänskliga existensens fenomenologi", av Doktor Jan C. Bouman.

Kompendium Nr. 2 "Kroppen-som-subjekt" ("Moi-corps") (En fenomenologisk analys av den grundläggande aspekten i Maurice Merleau-Ponty's fenomenologi), av Doktor Jan C. Bouman.

Dessa kompendia är stencilerade och tillgängliga endast för seminariemedlemmar 1963—1964 och 1964—1965.

Under planering:

Kompendium Nr. 3. (utkommer våren 1964) "En fenomenologisk analys av det manliga och det kvinnliga".

205
P. O.
LÄRARE — ELEV

(Psykologiska aspekter på disciplinproblemet)

av

Fil. lic. Jan C. Bouman (konsulterande psykolog)

och

Fil. mag. Urban Hjelm (läroverksadjunkt)

Skriftserie

Föreningen för Existentiell Psykologi och Psykoterapi

Nr. 1

Stockholm 1964

SU OCH LÄRAREN

Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie nr 60 är en diger lunta på närmare 500 sidor. Det problem, som i föreliggande skrift tas upp till närmare granskning inryms i läroplanen på knappa fem sidor under titeln: "Skolans inre arbete: eleven och läraren." Om man till dessa sidor även lägger det, som står i kapitlet "Skolsvårigheter" (sid. 83 f.) så kan man kanske få det sammanlagda sidantalet till tio. Detta är givetvis en i och för sig bedrövlig situation.

Sätter man sig sedan och läser igenom vad som sägs under rubriken "eleven och läraren", kan man konstatera, att den moralkaka, som här serveras minsann inte är av det mest lättsmälta slaget. Inom ramen för dessa få sidor står sammanpressade så många krav och kvaliteter som en lärare anses skola uppfylla, att det gott och väl bör räcka att helgonförklara hela denna yrkeskår. Samtidigt inpumpas massor av skuldkänslor i varje lärare, som inte anser sig kunna motsvara alla dessa förväntningar. Det kan nog lugnt konstateras att praktiskt taget alla lärare måste rygga tillbaka och känna sin otillräcklighet, när de konfronteras med vad Kungl. Skolöverstyrelsen fordrar.

Ett axplock ur det ovannämnda kapitlet kan bättre än långa utredningar ge en bild av den verklighetsfrämmande bild SU ger av framtidens lärare i grundskolan:

"En gynnsam skolsituation förutsätter, att elev och lärare har en positiv inställning till varandra." Så börjar kapitlet. En sådan inställning kan man emellertid inte alltid vänta sig, påpekas det vidare, och därför måste läraren i det enskilda fallet söka utröna, varför inte ett positivt förhållande uppstått. Och så kommer det: "Orsaken kan ligga hos honom själv." Därmed syns ämnet vara uttömt för SU:s del, vad beträffar *lärarens* eventuella problem. Sedan är det eleverna för hela slanten.

Läraren framställs som ett konglomerat av följande funktioner: psykolog, pedagog, psykiater, socionom, barnvårdsauktoritet, kurator, läkarassistent, hälsovårdsapostel och mycket mera. Läraren skall äga god kännedom om och förståelse för de mål, som uppställts för den obligatoriska skolan. Han skall söka ta hänsyn till elevens egenskaper, karaktär, utveckling, anlag, temperament, begåvning, arbetsrytm, sociala inställning och framför allt "kanske miljöfaktorerna". Han skall inte behandla eleverna likartat och inte heller sträva efter att göra dem likartade. Han skall ta hänsyn till att varje elev först och sist är en självständig individ, och han skall bidra till att slutmålet nås, nämligen elevens utveckling till självständig personlighet. Han skall väl känna de enskilda eleverna, deras intellektuella förutsättningar, deras läggning och inriktning, deras intressen och personliga förhållanden. Varje lärare bör utnyttja alla naturliga tillfällen att skaffa sig en så mångsidig uppfattning som möjligt av sina elever och deras miljö, men han måste "självfallet" göra det med omdöme och takt. så att intresset inte uppfattas som oberättigad nyfikenhet eller inblandning. Han skall ge sig tid till att lyssna till elever, målsmän och kolleger och själv ta kontakt med hemmen. Allt detta skall han göra med stor diskretion för att ett så förtroendefullt samarbete som möjligt skall kunna äga rum mellan hem och skola. För den lärare, som är klassföreståndare, accentuerar SU ytterligare de redan nämnda och i fortsättningen uppräknade kraven! Så kommer man in på disciplinproblemen. Här är de förebyggande åtgärderna de viktigaste. I skolarbetet skall läraren motverka störande och upplösande tendenser och fostra eleverna till ansvar och goda vanor. Han skall aldrig vända sig till klassen som kollektiv och inte heller vända sig till fel person. Han skall visa lugn och behärskning och utgå från principen att eleverna själva i grund och botten vill ha ordning och arbetsro och vill känna trygghet i klassen. Han skall visa fasthet och förståelse och undvika överlägsenhet och ironi. Om trots förebyggande åtgärder ändå disciplinsvårigheter uppstår skall läraren söka komma fram till en klar uppfattning om orsakerna och samråda med alla, som kan bidra till en lösning: kolleger, rektor, skolpsykolog, skolläkare, skolsköterska, skolans yrkesvägledare, kurator samt målsmän. Läraren skall inte isolera sig med sina svårigheter och han skall erkänna, vad som kan förefalla som ett misslyckande. Måste speciella

disciplinmedel tillgripas, måste han noga överväga, vilken verkan de kan tänkas få i det enskilda fallet.

Läraren skall själv ha goda kunskaper för att kunna ge gedigen undervisning. De fakta, han ger, måste vara korrekta och aktuella. De skall presenteras med konkretion och fyllighet och på ett sätt, som skapar intresse. Han skall visa smidighet och säkerhet och ge uppgifter, som stimulerar eleven. Han skall alltid se sitt ämne som en del av ett större sammanhang. Vid sidan av ingående fackkunskaper skall han ha god teoretisk och praktisk utbildning i pedagogik och metodik. Han skall inte förstöra sina egna lektioner med olämplig frågeformulering, påfallande gester eller vancord. I varje situation skall han välja det lämpligaste hjälpmedlet och de lämpligaste former som står till buds. Han skall noggrant förbereda uppläggningsen både av års- och terminskursen och av den enskilda lektionen. Han måste alltid veta vad han vill nå med en lektion och visa stor flexibilitet. Stora krav ställs på hans kunskaper och insatser, hans organisatoriska förmåga och hans omdöme i kontakten med elever och målsmän. Han skall alltid vara rättvis, dvs visa förmåga att objektivt och opartiskt bedöma elevernas prestationer mot bakgrunden av deras anlag och förutsättningar. Han skall vara inställd på att uppmärksamma och hjälpa dem, som visar bristande självförtroende och dem, som visar kontakt- och anpassningssvårigheter. Han skall vara varsam, visa takt och naturlig respekt för individ och grupp. Han skall också vara generös och positiv, och när han begått ett fel, bör han oförbehållsamt erkänna och rätta till det. Han skall undvika att inta en ofelbarhetsposition och inte heller skall han vara inställsam eller jaga efter popularitet. Han skall kombinera sund självkritik med naturlig säkerhet. Och slutligen skall han visa humor.

Vi har här nästan ordagrant presenterat alla kakans små russin och läsaren och vi kan säkert vara överens om att här har tecknats utan psykologisk insikt ett porträtt av en illusorisk magister X, som aldrig har funnits och heller aldrig kommer att finnas. Vilken lärare är i stånd att ens tillnärmelsevis uppfylla alla dessa krav?

LÄRARIDEALET BAKGRUND

Det är klart att man bland denna mängd av ypperliga kvaliteter hos SÖ:s drömlärare även kan peka på sådana egenskaper, som rimligtvis en god lärare bör ha. Men det är denna verklighetsfrämmande anhopning av krav, som gör, att en kritisk granskare måste ställa sig frågan, vad som kan ha legat bakom uppkomsten av den närmast karikerade bild, som här tecknats av läraren i grundskolan. Vi tror, att det hela har med följande faktorer att göra:

Alla, som har intressen för skolväsendet, vet att målet för undervisningen i grundskolan är den enskilda elevens individuella utveckling — intellektuellt och emotionellt. Detta kan var och en, som vill, snart konstatera genom att läsa olika avsnitt ur läroplanen. Vi tror således inte att den goda avsikten saknats. Emellertid har man varit så upptagen av att konstruera de ideala förutsättningarna för att uppnå detta lofvärda mål, att man mer eller mindre lämnat verklighetens fasta grund. När man så skall konfronteras med den verklighet, som heter läraren och förhållandet elev-lärare, har man blundat för vad som är realitet och istället sökt anpassa verkligheten till det högt uppsatta målet. Så har den idealiske magister X kommit till som en efterhandskonstruktion för att passa in i ett i förväg konstruerat system. Detta system har med andra ord varit nummer ett och läraren nummer två. Enligt vårt förmenande måste lärarens möjligheter som människa vara utgångspunkten. Som det nu är, försöker man tvinga på lärarna en tvångströja av ett "så bör det vara", utan att man håller räkning med verklighetens "så är det".

KAPITLET "SKOLSVÄRIGHETER I LGR".

Innan vi definitivt går över till att ge våra synpunkter på förhållandet elev-lärare, sett ur våra helt annorlunda — och som vi anser — mer verklighetsnära perspektiv, vill vi också en stund ta kapitlet om skolsvårigheter i läroplanen (sid. 83 f.) i betraktande. Sedan man läst igenom detta, kan man konstatera att det med sannolikhet

skrivits av en annan än den, som skrivit avsnittet "elev-lärare". Om inte, tror vi oss stå inför ett intressant fall av personlighetsklyvning, ty vad, som sägs i detta kapitel vittnar i högre grad om kontakt med realiteter. Här talas om många för varje lärare välkända företeelser i hans möte med eleven. Det rör sig om förteelser som "blyghet och ängslan", dålig koncentration, aggressivitet, snatteri, skolk, fusk och liknande, som kan sammanfattas under rubriken "skolsvårigheter". Man har emellertid inte samma starka känsla av att läraren här framhålls som den som skall klara av allt, utan det framhålls faktiskt även att vissa problem kan vara så pass djupt liggande att en lösning inom ramen för skolarbetet inte är möjlig. I sådana stycken vill vi gärna hålla med artikelförfattaren ifråga. Men även här finner vi avsnitt ägnade att åstadkomma förväntat höjda ögonbryn. Vi citerar sid. 87 f.: "För att effektivt kunna hjälpa en elev, som har svårigheter i skolan av ett eller annat slag, måste klassföreståndaren, som ovan framhållits, först och främst skaffa sig en uppfattning om den eller de orsaker, som kan tänkas ligga bakom. Detta bör han göra främst genom personliga samtal, i första hand med eleven och, om det bedöms som lämpligt, även med vederbörande målsman." Vi tror inte, att läraren i dagens läge, med den bristfälliga kunskap i människovård han har, på ett sådant sätt "effektivt" kan hjälpa elever. Vi tror, att en betydligt ödmjukare inställning till lärarens hjälpmöjligheter i sådana fall i dagens skola skulle vara att föredra för alla inblandade parter. Vi tror inte heller att "ett hembesök av skolsköterskan ofta kan vara av värde", vilket rekommenderas om mera "allvarliga förseelser inträffat". Detta av samma skäl som det nyss nämnda.

BARNET FORMAS I HEMMET

Enligt den moderna psykologien formas barnet för livet under de första tre till fem levnadsåren. Under dessa år är det föräldrarna, som enbart bär ansvaret för barnets fortsatta levnadsöde. Detta innebär, att alla skolor — även förskolor — mottar emotionellt praktiskt taget "färdiga" och i hög grad redan formade individer. Det vore en stor överdrift att påstå, att dagens lärare arbetar med den vetenskap för ögonen. I intellektuellt avseende är emellertid de små nybörjarna på det hela taget "tabula rasa". Det är ju först i skolan, som den intellektuella kapaciteten dagligen och stundligen prövas. Att denna intellektuella kapacitet hela tiden måste ses i sitt sammanhang, dvs. som en integrerande del av barnets hela personlighet, med den i hemmet förvärvade emotionella bakgrunden som en i varje ögonblick befintlig realitet, är något, som alltför ofta "kommer bort" i förhållandet elev-lärare. Att så är fallet kan nog betecknas som en avspiegling av vårt överintellektualiserade samhälle.

DEN ÖVERBETONADE INTELLIGENSEN

Intelligensen som sådan har inom den västerländska kulturkretsen överhuvud tillmätts ett egenvärde, som den psykologiskt på intet sätt motsvarar. Fortfarande är det så, att intellektuellt betonade yrken av de flesta människor anses som "finare" än sådana yrken, där man arbetar med händerna. Att sådana uppfattningar ännu är starka och livskraftiga märker varje lärare, när han konfronteras med föräldrar och dessa talar om sina barns framtida möjligheter. Det överväldigande flertalet föräldrar ser helst, att deras barn "väljer" en så teoretisk studiegång som möjligt och i de fall, där det är uppenbart, att barnets intelligens inte räcker till, brukar man konstatera detta med sorg och besvikelse. Som ett bevis för den allmänna inställningen kan anföras att ca 90% av samtliga elever i grundskolans sjunde årskurs valt att läsa språk (tyska eller franska) fem eller tre timmar i veckan. När det gäller valet mellan svårare och lättare kurser i engelska och matematik kan man konstatera en liknande tendens: majoriteten av eleverna (= elevernas föräldrar) har valt de intellektuellt mer krävande kurserna. Dessa förhållanden gäller Stockholm läsåret 1963-64.

Givetvis är även lärarna i skolan påverkade av denna samhällsyn. Elevens intellektuella prestationer skjuts i förgrunden och den emotionella sidan av vederbörande kommer som sagt mer eller mindre "bort". I varje fall är man benägen att se den

som underordnad ur skolans synpunkt — detta i full överensstämmelse med de värderingar som konkurrenssamhället skapar. Inom ramen för sådana synsätt kan också lärare och föräldrar "nä" varandra i en strävan mot samma mål, nämligen att med gemensamma krafter försöka få lille Kalle eller lilla Lisa att "ta krafttag", "rycka upp sig" osv för att bättra på ett dåligt betyg i matematik eller engelska.

ETT NEVROSSKAPANDE SAMHÄLLE

Låt oss så ännu en gång konstatera den psykologiska sanningen om ett barns känslomässiga utveckling: under de tre till fem första levnadsåren sker det, som i emotionellt avseende kommer att präglade individen för dess återstående liv. Eftersom möjligheterna till att konstruktivt utnyttja den intellektuella delen av personligheten även kan sägas stå i direkt förhållande till den emotionella stabiliteten, blir dessa år i en människas liv så oändligt viktiga. Med den mycket bristande insikt i personlighetspsykologi som den genomsnittlige föräldern har, uppstår med nödvändighet nevroser hos det uppväxande släktet. Både som psykolog av facket resp. lärare tror vi oss våga påstå att nevroser är vår stora folksjukdom. Liknande konstateranden har även gjorts inom andra delar av Europa. Vid en undersökning av eleverna i Hamburgs skolor kom man fram till att inte mindre än 61 % av dessa hade nevrotiska störningar. I samband med de disciplinundersökningar, som gjorts i Stockholm, har också framhållits siffror för att belysa under vilka arbetsförhållanden läraren i gemen fullgör sin tjänstgöring. Så avslöjar t. ex. den s. k. mentalkommittén, att 44 % av eleverna på högstadiet stört undervisningen på något sätt under den tid, som undersökningen varade. Alla dessa elever behöver ju i och för sig inte uppvisa nevroser — enligt vår förmenande dock det stora flertalet — och troligt är, att procentsiffran ligger närmare den i Hamburg, om man också räknar med en hel del elever, som kanske aldrig stör en lektion, men, som trots detta — ja, kanske ibland på grund av detta! — måste betecknas som nevrotiska. Gruppen starkt hämmade elever är utan tvekan också en stor grupp i våra skolor.

KUNSKAP OM NEVROSER NÖDVÄNDIG FÖR LÄRAREN

Den psykologiska vetenskapen har emellertid också kunnat konstatera att nevrotiska tendenser hos en människa kan botas och detta desto lättare ju yngre individen är. I konsekvens med detta skulle man kunna vänta sig att samhället skulle ha börjat inse den centrala och utomordentligt viktiga roll, som våra lärare har. I synnerhet gäller detta lärarna i småskolan. Vi skulle behöva småskollärare, som i sitt dagliga arbete helt skulle vara inriktade på att hjälpa barnen till en så fullständig integrering av emotionalitet och intellektualitet som möjligt och som i sin utbildning också skulle ha fått medlen till detta. Småskolläraren skulle också bli naturlig auktoritet för föräldrarna i uppfostringsfrågor. Alldeles självklart skulle kraven ställas högt på dessa lärares utbildning — den skulle vara både längre och betydligt mer fördjupad än den nuvarande.

Den fördjupning av studierna, som vi här åsyftar, gäller uteslutande psykologien. Vi menar, att det är av största vikt att lärarna, som arbetar inom detta vad människo-materialet beträffar "formbara" stadium måste ha möjligheter att — med utgångspunkt från kunskaper om det egna jaget — uppleva så mycket som möjligt av elevens orientering i sin värld. Bara på ett sådant sätt kan det finnas tillfällen för vederbörande lärare, att via ett adekvat handlande ge eleven hjälp. Ett adekvat handlande innebär lärarens förmåga att "ställa sig öppen" inför elevens möjligheter såsom de upplevs av denne själv. Det innebär också, att man måste göra avkall på en hel del av den "lärarambition", som utan tvivel är en påfallande egenskap hos de flesta lärare. Påfallande och inte så sällan med en viss stolthet framhåvd — men inte adekvat! Den är inte adekvat av det skälet, att den inte räknar med vad eleven verkligen är så mycket som vad man anser att han bör vara. Det är också vår fulla övertygelse, att varje lärare, som genom egna autentiska upplevelser av den egna mänskliga situationen, fått upp ögonen (och alla andra sinnen med för den delen!)

för det "tvångströjemässiga" i en sådan ambition, måste känna sig befriad i sitt förhållande till eleven och känna sig ha betydligt större möjligheter att med mindre krav och mer mjukhet närma sig denne. Att man på detta sätt mer kravlöst möter eleven i det dagliga arbetet innebär för dennes del en upplevelse av att vara befriad och är också grogrunden för den företeelse, som är oundgänglig inom ramen för en individs utveckling till en harmonisk personlighet, nämligen identifikationen. (Det är vår avsikt, att litet längre fram i ett annat sammanhang närmare belysa begreppet.) Därmed kan man påstå att läraren "sagt A" i sitt förhållande till eleven. Men har man sagt A... "Att säga B" blir i sådana fall att läraren tar kontakt med elevens målsmän och försöker få dem att arbeta efter samma linjer inför barnet-eleven.

LÄRARENS PSYKOLOGISKA SKOLNING

Litet tillspetsat skulle vi alltså vilja påstå att det skulle behövas psykologisk lektorskompetens på lågstadiet, fil. kand.-nivå inom ramen för mellan- och högstadium, samt åtminstone en kurs i personlighetsdiagnostik för gymnasiet lärare. En fallande skala således. Detta av det skälet, att vi inom våra skolor med ett sådant system skulle fostra elever, som, när de kom på högre stadier, skulle vara så välbalanserade och intresserade, att de med ett minimum av hand- och vägledning skulle kunna klara skolarbetet. Det skulle också kunna innebära att den s. k. högsta undervisningen — den på högskole- och universitetsnivå — skulle kunna handhas av personer utan all psykologisk skolning dvs precis som det är nu! Alldeles säkert finns det många, som anser ett sådant skolprogram omöjligt och verklighetsfrämmande. Vi å vår sida är dock övertygade om att detta skulle vara ett realistiskt underbyggt ställningstagande inför den uppgift som den obligatoriska skolan ställer, nämligen att "främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvars-kännande samhällsmedlemmar". (Sid. 13 i Läroplanen.) Det skulle vara realistiskt av den orsaken att det räknade med eleven som individ i ett nevrosskapande konkurrenssamhälle och som därför behövde hjälp av välutbildade och harmoniska (!) människor. Ännu en gång vill vi påpeka, att vi inte alls ifrågasätter den goda viljan hos de män och kvinnor, som skrivit Läroplan för grundskolan, men vi anser oss på goda grunder förstå, att man i sin iver inför det höga syftet varit betydligt mer *logisk* än *psykologisk*.

VAR AVSIKT MED DENNA SKRIFT

Sedan vi nu inledningsvis granskat och tagit ställning till de nuvarande premisserna för förhållandet lärare—elev i den obligatoriska skolan, är det vår avsikt att med utgångspunkt från andra frågeställningar närma oss problemet och på så sätt försöka belysa våra egna synpunkter. Vi vill tala med stor öppenhet, då vi tror att den metoden bäst främjar en debatt. Vi måste också göra det på grund av vår egen övertygelse, ty annars skulle vi känna oss tvungna att dagtala med värden, som vi anser är av största vikt att man slår vakt om i ett samhälle, som ändock kommit förhållandevis långt på skolans område. Någon avsikt att sära eller kränka den ene eller den andra har vi inte. Vi hoppas däremot att våra synpunkter verkligen skall ställas under debatt av höga vederbörande och att dessa våra synpunkter skall kunna lämna ett bidrag till en mer "jordnära" inställning till hela det problemkomplex, som förhållandet lärare—elev innesluter. Sedan nu grundskolan beslutats och börjat på att "praktiseras" runt om i landet, ligger den faran på lur, att man slår sig till ro med tanken att man nu fört något definitivt i hamn. Även sådana tankegångar vill vi med våra synpunkter bekämpa. Det är nu den stora debatten skall sätta in! Det är nu lärarna i våra skolor skall höra av sig med kritiska synpunkter på vad de finner mycket svårt eller kanske rentav omöjligt att genomföra i undervisningen. Man och man emellan på lärarrummen byts nog åsikter, men vad man hoppas är att många av dessa skulle föras ut i en offentlig debatt. Nej, grundskolan får inte bli en sakrosankt företeelse i samhället i och med att den accepterats av oss alla som idé.

ATT VARA NEVROTISK

Kännetecknande för en nevrotisk människa är en bristande verklighetsanpassning. Denna kan ta sig en mängd olika uttryck. Vi vill här uppehålla oss vid ett par mycket vanliga nevrotiska beteendestrukturer. Den nevrotiska människan är en i grund otrygg människa, som för en svår och plågsam kamp för att finna vägar att nå den efterlängtdade tryggheten. Då hennes möjligheter att förstå sina egna reaktioner psykologiskt sett är lika med noll är hon alltid dömd att välja fel vägar till tryggheten och vad hon väljer blir istället en pseudo-trygghet. Då denna hennes "trygghet" alltid är baserad på faktorer utom henne kommer hon i ett beroendedilemma, som gör att hon ständigt "måste se om sitt hus", ständigt måste skapa nya barriärer och vidtaga förstärkningsarbeten för att slippa se vad huset verkligen är — ett korthus. Så upplever hon sin värld som i grund otrygg och osäker. Hennes känsla av otillräcklighet inger henne skuldskänslor och dessa ger upphov till aggressioner, som i sin tur skapar nya skuldskänslor osv. En nevrotisk människa är statisk och upprepar stereotypa vissa beteenden för att nå det oppnåeliga målet att finna nåd inför den hårdaste av alla domare, nämligen det egna överjaget. Så kan man hos olika nevrotiskt skadade människor finna vissa huvuddrag i deras försök till orientering utåt och till intermänniskliga relationer. Karen Horney — den kända psykoanalytikern — talar om den typ, som går mot människor och den, som går till människor. Skälet är detsamma i båda fallen, nämligen att ge sig själv trygghet genom andra människor. Skillnaden ligger bara i de yttre medlen. I det första fallet möter vi en starkt auktoritär människotyp, som använder sin omgivning till underlag för en ständigt pockande självhävdelse, som bottnar i starka mindervärdeskomplex. I det andra fallet konfronteras vi med den "utplånande" typen, som alltid ängsligt försöker vara andra till lags för att därigenom kunna hävda sig själv inför överjaget såsom den absolut goda och perfekta människan. Det säger sig självt att båda dessa människotyper i sitt förhållande till den egna människan är starkt dehumaniserade. Med detta följer också att även omvärlden dehumaniseras. Man reser omänskliga krav inför sig själv och andra. Livet blir en börda och man själv en koloss på lerfötter. Alla dessa statistiska beteenden grundläggs i en barndom, där föräldrarna på grund av egna konflikter varit ur stånd att ge det för varje mänsklig individ väsentligaste: ömhet, omvårdnad och kärlek. All psykoterapeutisk verksamhet i hela världen ger relevans åt ett sådant påstående.

NEVROSEN — LÄRAREN — SAMHÄLLET

Det är inte vår avsikt att schematiskt uppdelna mänskligheten i ett par olika typer, utan vi vill bara peka på ett par nevrotiska möjligheter, som väl de flesta människor känner igen inom sin egen sfär, praktiskt taget oavsett vilket verksamhetsfält den representerar. Överallt finner man människor, som inte klarar vad vi kort och gott skulle kunna kalla sin anpassning. Att så är förhållandet inom skolan kan säkert de flesta lärare intyga, även om man kanske i de flesta fall då enbart tänker på rent disciplinära företeelser. Men vi bör inte blunda för, ja, samhället skall inte heller enligt vårt förmenande blunda för det faktum, att det även inom lärarkårerna måste finnas människor, som på grund av nyss antydda förhållanden orienterar sig nevrotiskt. Just en sådan insikt, parad med förståelsen av den utomordentligt viktiga roll som varje lärare skulle kunna spela i människors liv, psykologiskt sett, borde vara utgångspunkten för en radikalt förändrad syn på läraryrket, när det gäller rekrytering och utbildning. De lärare, som nu är ute och verkar i skolorna, och som har svåra anpassningsproblem inför det helt visst inte lättbemästrade elevmaterial, som befolkar klasserna i gemen, borde få hjälp, och välkvalificerad sådan. Inga "goda råd" och klappar på axeln utan en ordentligt psykologisk belysning av den egna situationen. Till en sådan hjälpverksamhet skulle framtidens skolpsykologer bidra. Det skulle kunna bli deras viktigaste syssla, då den i hög grad skulle vara profylaktiskt verkande för kommande elevgenerationer. Varje person, som i framtiden hade för avsikt att bli lärare, skulle på samma sätt få sin psykologiska situation belyst, och detta redan innan han definitivt hann sätta igång med studierna. I ett samhälle, där man

stolt talar om att "den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdom har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar" (första stycket i Läroplanen), borde det enligt vårt förmenande vara självklart att de ovan skisserade åtgärderna förbereddes just nu. Så är emellertid inte fallet.

GRUNDSKOLELÄRAREN

Vi vill i det följande försöka belysa lärarsituationen fenomenologiskt. Till att börja med måste vi ta ställning till, huruvida det är möjligt att tala om "läraren", när man menar var och en, som undervisar på något av grundskolans tre stadier. Undervisnings-situationen är ju ganska annorlunda på låg- och högstadium, elevernas ålder skiljer sig markant och lärarnas teoretiska utbildning är likaledes mycket olikartad. Men ur den speciella (inte desto mindre centrala) synvinkel, som vi närmar oss begreppet lärare tycker vi det vara fullt adekvat att tala om just "läraren i grundskolan". Det är ju här frågan om mötet lärare—elev, sett som psykologisk möjlighet. Hela tiden talar vi om intermänniskliga relationer.

VAD ÄR EN LÄRARE? EN FENOMENOLOGISK ANALYS

Vi ställer nu frågan: Vad är en lärare? Lika omedelbart inställer sig svaret: *en lärare är en människa*, och som sådan en varelse på gott och ont. Detta kan kanske förefalla som en truism, men för dem, som tycker det, vill vi åter hänvisa till artikeln början, där vi refererar SÖ:s syn på läraren. Där är läraren inte en människa, utan en robot. Eller också en person, som har "vigt sitt liv åt lärarkallet", som det kan heta ibland. Nej, låt oss förmänskliga läraren till en person, som har valt sitt yrke just som ett yrke, och som har varje människas normala önskan att få ha ett privatliv.

En lärare kan vara en människa på gott och ont, som dock på det hela taget bra klarar av sin anpassning i den speciella värld han rör sig. Han kan uppträda icke-nevrotiskt. Men en lärare kan också vara en människa på gott och ont, som har svårigheter med den personliga anpassningen och som rör sig i en värld, som upplevs av honom som tung och besvärlig att leva i eller i värsta fall som ett litet helvete. En lärare kan vara nevrotisk.

Med tanke på de tidigare skisserade typerna av nevrotiska människor kan man tänka sig sådana människor som lärare och därpå dels ställa sig frågan, vad det varit, som fått vederbörande att bli just lärare och dels, hur det nevrotiska handlandet kan ta sig uttryck vid utövandet av lärarskapet.

I båda fallen kan man nog påstå, att den egna skolsituationen spelat en viss roll, som pådrivande faktor. För den auktoritära människan och läraren in spe har det upplevts naturligt att identifiera sig med just de auktoritära personer, han mött i deras egenskap av hans egna lärare. Lärarsituationen har av honom upplevts som den för hans syften mest "passande". I det andra fallet upplevs ofta den egna skolsituationen som "det, man känner till bäst" och att det därför är lämpligt att som skomakaren "förbli vid sin läst". En sådan människa har också devisen "inga onödiga experiment" eller "safety first" som signum för vandrigen genom livet. Att bli lärare "ligger närmast till hands".

Den auktoritära uppvisar som människa ofta prestationsnevrotiska drag. Som lärare sätter han en ära i att "driva fram" eleverna till så goda intellektuella prestationer som möjligt. Detta dikteras ofta av hans försök att komma över de egna marginalupplevelserna. Intellektet sitter i högsetet, ett förhållande, som kan tjäna till mervärdes känslor inför elever och deras föräldrar, men naturligtvis också utgöra bakgrund för mindrevärdes känslor inför andra "som hunnit längre på stegen". Inom ramen för skolarbetet har naturligtvis de förstnämnda upplevelserna betydligt större möjligheter att göra sig gällande, särskilt med tanke på att man i läraryrket ju endast undantagsvis bli emotsagd, vad rent bokliga kunskaper beträffar. Vi vill emel-

lertid inte alls förneka att en auktoritär människa som lärare kan nå goda studieresultat och för det mesta i föräldrarnas ögon framstår som en bra och duglig lärare, eftersom han "har pli på ungarna" och tycks vilja att "de skall jobba hårt för att bli något". Ur konkurrenssamhällets synpunkt är helt visst en sådan lärare en tillgång, ur rent mänsklig synvinkel kan han aldrig bli det. Att möta andra på enbart intellektuella grunder blir i längden utarmande och dehumaniserande. Inte bara eleverna drabbas av det, utan också läraren själv. Enligt vårt förmenande behöver en sådan människa hjälp och vägledning till en bättre anpassning.

Den självutplånande typen av människa blir som lärare i betydligt högre grad måltavla för både elevers och föräldrars aggressioner än vad fallet är med den auktoritära. I sin strävan att försöka vara till lags pendlar en sådan människa mellan vädjanden och tjat och utlämnar sig sålunda på nåd och onåd åt sina elever. Och det blir alltid onåd. Eleven vill i den vuxne uppleva en fast förankring, en möjlighet till identifikation. Kan han inte det får vederbörande ingen betydelse för honom. I stället identifierar han sig med klassen, massan, och den disciplinära situationen blir omöjlig. Föräldrarna låter sedan läraren klä skott för deras egna misslyckanden. Skolan är för släpphänt, heter det, och vidare: om bara läraren vore bättre, så skulle eleven hemma vara mycket mer lätt att hantera. Naturligtvis finns också en onervotisk och balanserad typ av lärare.

En sådan människa har vid val av yrke haft tillräckligt verklighetssinne att se sin egen situation och acceptera den, och inte bara sin egen, utan också de presumtiva elevernas möjligheter och kanske framför allt, begränsningar, i deras möte med skolan och de människor, som representerar skolan. Med en sådan realitetsupplevelse har denne lärare valt sitt yrke, som det för honom mest givna. Han kommer också i det dagliga skolarbetet att röra sig i en "känd" värld, där han hela tiden sysslar med företeelser, som han ger dess rätta benämningar, eller — klarare uttryckt — han blandar inte ihop klassrumssituationens reella vara med ett överjags "bör vara". Detta gör honom flexibel och han blir också på så sätt en identifikationsmöjlighet för eleven. Inget barn skulle orka identifiera sig med SÖ:s lärarrobot, om han verkligen funnes. Känslan inför så många ypperliga egenskaper skulle bli förlamande och framkalla tyngande skuld känslor inför egen otillräcklighet. Nej, föremålet för identifikationen måste vara en levande och till lika delar rationell och irrationell varelse. Barnet måste uppleva vederbörande som en *möjlighet* till identifikation. Den möjligheten finns inte, om barnet inte kommer längre än till ett stumt beundrande. En lojalitet och ett accepterande inför läraren som människa och auktoritet måste också till. På så sätt blir det möjligt för eleven att se sig själv med lärarens ögon och därmed uppstår hos vederbörande pojke eller flicka — både medvetet och undermedvetet — en önskan att vara läraren till lags — av hjärtat!

Det är vår övertygelse att denna lärartyp är i minoritet i våra skolor. Det är ingen anklagelse mot övriga lärare, som är värda all respekt för det arbete, de under givna omständigheter utför. Det är i stället närmast att betrakta som en slutsats, dragen ur de i denna skrift tidigare förda resonemangen. Det är helt enkelt så, att konkurrenssamhället med dess materiella och intellektuella överbetoning inte ger tillräcklig plats åt irrationella och emotionella mänskliga faktorer för att harmoniska personligheter skall kunna växa och leva fritt inom det. Undantag finns, men den kliniska djuppsykologin har i hela världen visat, att de är få. Vägen till en förbättring måste således gå via en riktigare människoförståelse. (Denna skrift vill lämna ett litet bidrag till detta.)

Vi skulle vilja kalla den ovan omtalade typen av lärare för den gode läraren. Därmed menar vi, att han av eleverna upplevs som en bra och riktig lärare. Det är däremot inte alls säkert, att föräldrar alltid tycker detsamma som barnen, när det gäller en sådan lärare. Möjligheter till konflikt finns, eftersom läraren undantagslöst sätter barnets existentiella situation som utgångspunkt för sina samtal med föräldrarna. Han gör det i kraft av sin större och djupare människokunskap och mot bakgrund av en personligt upplevd övertygelse om vad målet för varje människa bör vara, nämligen att förverkliga sina egna möjligheter, dvs. att förverkliga sig själv

rationellt och irrationellt. Det är särskilt inför föräldrar, som i sina barn ser ett medel till självhävdelse och revanschmöjlighet för egna misslyckanden, som den gode läraren med sina synpunkter kommer att framstå som en person, som "håller med ungarna", "har slapp moral" eller "bara vill vara populär". Men en människa kan aldrig vara medel för en annan människa. En människa är sitt eget mål.

LÄRARENS EXISTENTIELLA KONFLIKT

I våra funderingar om läraren vill vi nu koncentrera oss på ett mycket viktigt problem med flera aspekter. Det rör den konflikt, som varje lärare ställs inför, och som har betydande existentiell karaktär. Det är vår mening, att denna konflikt i hög grad berör kärnan i lärarskapets utövande. Varje förbättring i lärarens position, hans allmänna existentiella situation och hans möjligheter som lärare är utesluten, om man inte tar denna konflikt i beräkning.

De fyra aspekter, som var för sig och tillsammans bildar utgångspunkter för denna lärarens existentiella konflikt skulle kunna rubriceras så här:

1. Diskrepansen mellan lärarens ämneskunskaper och det, som han lär ut i klasserna.
2. Lärarens emotionella kontakt med eleverna.
3. Läraren inför eleverna som grupp.
4. Läraren och disciplinen.

Låt oss diskutera de olika punkterna i tur och ordning.

DEN FÖRSTA ASPEKTEN

I allmänhet ligger det, som läraren lär ut, långt under det, som han verkligen behärskar. För många kan naturligtvis även ett sånt påpekande förefalla som en truism. Emellertid tror vi, att det vore utomordentligt värdefullt för varje lärare, om han verkligen räknade med detta förhållande som något oundvikligt och till yrket hörande. Med andra ord: att han verkligen med *öppen* blick kunde se detta ständiga rutinhot. Att detta förhållande i sig är en faktor, som gör det svårare för varje lärare att hålla sin undervisning levande. Men genom att den gode läraren med sin klass utgör en enhet av ömsesidig implikation, kan han uppleva sin utlärnning som ett tema med variationer, och undgår på så sätt att tryckas ned av förödande rutin. Vilket dock inte innebär att inte också han emellanåt kan "hålla lektion på rutin".

Kanske det ändock är den auktoritära läraren, som lättast kan få bukt med en konflikt av denna art. Varje människa med stort behov av självhävdelse döljer bakom den auktoritativa fasaden ett mindervärdeskomplex. Men genom vad man gör försöker man övertyga sig själv om att man verkligen är så bra och duglig som ens överjag säger en att man *bör* vara. Därför strävar man efter så många påvisbara resultat som möjligt. Ambitionen träder helt i förgrunden och det så pass, att vederbörande knappast märker det rutinmässiga. Man blir i skolarbetet den icke emot-sagde och denna vetskap "stötter" ens bristfälliga inre trygghet och man klamrar sig fast vid idealbilden av en själv som den framför allt annat *effektiva* läraren. Och — som vi förut påpekat — goda studieresultat nås, föräldrarnas "sympati" kan strömma emot en, men eleverna kommer i kläm. De har blivit medel, inte mål.

Om en människa har tendenser till att utplåna sig själv på grund av en nevrotisk orientering, kommer också hela hennes upplevda bild av tillvaron att målas i grå och trista färger. Hela livet blir en trist rutin. Om en sådan människa är lärare, kommer det i vilken lärsituation som helst rutinmässiga inslaget att accentueras och få helt orimliga proportioner.

Allmänt sett kan nog sägas att ämneslärarna på högstadiet och småskollärarna har likartade personliga konflikter i detta fall, dvs. i fråga om hotet av rutinupplevelser i klassarbetet. Ämnesläraren rör sig ofta inom ramen för ett par tre ämnen och ett par tre årskurser. Ibland måste en sån person få en känsla av att "äta sill och potatis varje dag" — det kan nog inte hjälpas. Det bör också i detta fall påpekas, att det fria tillvalet i grundskolan gör, att ämnesläraren i gemen i stor utsträckning kommer att konfronteras med en undervisning, som ofta innebär att det stoff, som skall

lärar, i än högre grad än förut måste notas in via mängder av i stort sett likadana övningar. Och att resultatet ofta — trots detta — blir sämre än vad läraren varit van vid i tidigare skolformer. Därmed har vi inte velat påstå att en sådan undervisning skulle sakna värde, utan fastmer än mer velat inskräpa betydelsen av att läraren vet om sitt rutinhot och lever öppet med det.

För läraren på mellanstadiet kan detta rutinhot emanera ur andra källor. För hans del kan det ibland upplevas som plågsamt att han ställs inför kravet att ompännas så många olika ämnen. Han kan således känna att han inte behärskar det ena eller andra ämnet tillräckligt för att undervisa i det. Att gång på gång (dvs varje gång två eller tre ämnen står upptagna på schemat) uppleva denna bristande självkänsla och otillräcklighet leder också till tristess och rutin.

DEN ANDRA ASPEKTEN

Vad lärarna och den emotionella kontakten med eleverna beträffar, så framgår det säkert redan av det författarna till denna skrift sagt tidigare, att vi anser, att läraren i allmänhet inte har så mycket aning om, vad som fordras för att etablera en god emotionell kontakt med eleverna. Och vi förebrår heller inte lärarna för detta. Däremot tycker vi oss vara i vår rätt att förebrå samhället, som inte har givit lärarna det behövliga måttet av psykologisk kunskap. Med sådan kunskap vill vi mena något långt mer än ett yligt psykologiserande, nämligen en verklig människokunskap med rötter i djuppsykologi och analys av den egna mänskliga situationen. För att kunna närma sig eleverna på ett emotionellt sätt måste läraren veta vad emotionalitet innebär. Och det får inte stanna vid ett verbalt vetande, det måste vara en ur personliga upplevelser framgången verklighet. Läraren måste ha en fast intellektuell grund att stå på. Den saken har aldrig ifrågasatts i vårt land. Men läraren måste också ha en *emotionell* grund att stå på. Han måste ha en förankring i sin syn på sig själv och medmänniskorna, i sitt medvetande om sig själv som lärare inför medmänniskorna — eleverna, han måste ha en *lärarfilosofi*.

Det är ett ovedersägligt faktum att en av de mest intima kontakter varje människa får i de betydelsefulla åren mellan sju och sexton år inte bara kan ses ur intellektuella aspekter utan också ur emotionella sådana. Eller litet mera drastiskt uttryckt: lärarens hjärta betyder minst lika mycket som hans hjärna! Ja, vi skulle vilja gå så långt, att vi vill fastslå, att utan god emotionell kontakt mellan lärare och elev, grupper av elever eller klassen som helhet, varje förmedling av intellektuella kunskaper blir mer eller mindre illusorisk. Ännu en gång vill vi påpeka, att en bra lärare är en människa, med vilken eleverna har möjlighet att identifiera sig. Samma grundläggande princip, som gäller i förhållandet föräldrar — barn, nämligen att barn, som inte kan identifiera sig med fadern eller modern blir nevrotiska, gäller för förhållandet lärare — elev, så tillvida, att utläringen blir till bristfällig inläring, om inte eleven kan identifiera sig med läraren. Den lärare, som har förmåga, att utan att blanda in sina egna problem, sätta sig in i elevens situation skapar i emotionellt avseende en enhet av ömsesidig implikation med denne. I en sådan väl plöjd jord finns alla förutsättningar för att den intellektuella sidan av förhållandet skall få sunda och närande rötter. En bra lärare kan och vill inte vara en robot. Han kan och vill inte heller i eleven se en robot. Därför blir det naturligt för honom att låta emotionella faktorer ingå i undervisningen. Accenten kommer mer att ligga på en ömsesidig kontakt än på en enkelriktad intellektuell trafik, som visserligen kan vara metodiskt perfekt, men som saknar det emotionella köttet på det intellektuella benet. En auktoritär lärare praktiserar den enkelriktade trafiken. Den flyter också utan märkbar stagnation, därför att eleven är ett medel för lärarens mål, som är att nå goda resultat, vilka i sin tur tjänar till att upprätthålla känslan av ofelbarhet.

För en av skuld-känslor tyngd person blir möjligheterna till en riktig emotionell kontakt med eleverna än sämre än vad fallet är för en auktoritär människotyp. Då i sådana fall inte heller en intellektuell kontakt finns, upplevs situationen som uteslutande död rutin, och i dess släp-tåg följer en alltmer utarmad ambition och en hela tiden gradvis försämrade ordning. I känslan av den egna otillräckligheten föds tunga

skuld-känslor, som i sin tur ger upphov till mer eller mindre accentuerade känsloutbrott, som åter resulterar i skuld-känslor. Eleverna upplever sitt förhållande till vederbörande som instabilt, pendlande mellan "dåligt humör" och reaktionsmönstren sentimentalitet och ömkande. I en sådan persons värld blir också eleverna karaktäriserade som "snälla" och "elaka" och följdriktigt kommer de "snälla" att framstå som favoriserade. Det är en sådan brist på stabilitet, en sådan upplevelse av orättvisa och sådana för eleverna obegripliga temperamentsförändringar, som ger undervisningen en "hackig" och allmänt orolig karaktär.

DEN TREDJE ASPEKTEN

Förhållandet läraren — gruppen är utan tvivel värt sin egen diskussion. I detta förhållande ligger alltid en möjlighet till konflikt. Vi tror också, att det är av största vikt att läraren mer än vad som nu är fallet är inriktad att se eleven inte bara som enskild individ, utan också som medlem av en grupp. Och att han också inser nödvändigheten att närma sig vederbörande och bedöma honom eller henne efter omständigheterna, situationen. Varje grupp är en dynamisk totalitet, en konfiguration, en gestalt, som har sitt eget inre liv, sina egna förutsättningar och sina egna karaktäristika. En grupp är inte bara summan av ett antal individer utan varje individ såsom gruppmedlem är annorlunda och beter sig annorlunda som sådan än som ensam individ. Man skulle kanske kunna uttrycka det så: läraren som individ står inte endast i förhållande till låt oss säga trettio individer, som utgör en klass, utan också till en klass, som består av trettio individer. Helt säkert är det alldeles speciellt viktigt att man inom den obligatoriska skolan uppmärksammar de gruppdynamiska aspekterna, eftersom eleverna i denna skolform i mycket större utsträckning än i de tidigare skolformerna förekommer i olika grupper. Även metodiken pläderar ju starkt för olika typer av grupparbeten inom klassens ram för att man därmed skall kunna tillgodose socialt fostrande faktorer, som bör ingå i varje demokratisk uppfostran. Det talas på flera ställen i Läroplanen om vikten av "fostran till samarbete". Allt detta innebär för den enskilde individen — eleven, att han under varje läsår (ju mer ju högre upp han kommer i skolan) kommer att vara tillsammans med en mängd olika kamrater och med dem bilda en mängd olika grupper. Varje sådan grupp är en ny värld! I varje sådan grupp uppträder också den enskilde eleven på ett delvis nytt sätt! Att vara gruppmedlem av gruppen A är inte detsamma som att vara medlem av gruppen B, eftersom grupperna inte innehåller samma individer mer än till ett visst antal. En och samma elev kan också på högstadiet vara medlem av C, D, E, F osv förutom att han ingår i de tidigare nämnda grupperna A och B! Det säger sig självt att hela detta system i grundskolan ställer båda elever och lärare inför nya problem med många och vitt förgrenade aspekter, något, som vi emellertid i detta sammanhang avstår från att ta upp till diskussion, men som vi anser det viktigt att påpeka.

I och med att en grupp utgör ett dynamiskt samspel, kan man lägga märke till olika förhållanden inom själva gruppen och sedan försöka spela på och utnyttja dessa förhållanden. Redan för några decennier sedan påpekade sociologen Moreno, att det i en grupp finns "stars" och "isolates"; dvs elever som har många kontakter inom gruppen och sådana som så att säga sitter i periferien. Om läraren är i stånd att observera sådana dynamiska förhållanden, kan han genom att accentuera kontakten med vissa elever, "stjärnorna", underlätta sitt arbete. Eftersom han i första hand målmedvetet siktar på att bana väg för en riktig och levande identifikation med så många som möjligt i klassen, kan han via "stjärnornas" identifikation med honom också nå de perifera eleverna, då dessa i sin tur identifierar sig med sina populärare klasskamrater. Det säger sig självt att lärarna på låg- och mellanstadium har det bättre ställt, när det gäller gruppdynamiska aspekter på undervisningen, eftersom de ju till stor del undervisar hela tiden inom ramen för en enda stor grupp — klassen. Det hindrar givetvis inte att även en lärare på högstadiet, trots sina få timmar inom varje grupp och trots sina många olika grupper — eller kanske just därför — kan tillvarata de möjligheter, som spelet inom en grupp utgör. Om de gruppdynamiska aspekterna observeras, skapas också goda förutsättningar för att klassen skall kunna

bli en sammansvetsad enhet. Varje klass eller grupp, som inte är en sammansvetsad enhet, blir mer eller mindre orolig och svår för läraren att handskas med.

En auktoritär typ av lärare kan naturligtvis försöka skapa en helhet, en sammansvetsning av eleverna, genom att uteslutande närma sig dem på det intellektuella planet. Är han lärare i ett gymnasium, har han goda möjligheter att "lyckas", åtminstone såtillvida att han inte själv märker annat än de intellektuella prestationerna, som ju för honom är de viktigaste. Några ambitioner i emotionellt avseende har han inte en gång för alla. Han håller sig på sin mammas gata och den är enkelriktad! I grundskolan med dess betydligt mer heterogena elevmaterial intellektuellt sett kan en sådan person knappast nå fullständig framgång genom att spela på de intellektuella strängarna för att nå en sorts grupp- eller klassgemenskap. I sådana fall kommer dock oron och vantrivseln att ligga mer latent, eftersom lärarens auktoritära hållning överskyler dem.

DEN FJARDE ASPEKTEN

Så vill vi gå över till att rikta uppmärksamheten på det problem i skolsituationen, som kan sägas vara den viktigaste konfliktsituationen av existentiell karaktär, som berör varje lärare. Det är problemet läraren—eleven—disciplinen. Eftersom detta s. k. disciplinproblem under det senaste decenniet så "stötts och blöts" både inom och utom skolan och så många olika förslag till lösningar förts fram från de mest skiftande håll i samhället, tror vi det är motiverat, att vi ägnar just detta problem det största utrymme i vår skrift. Självklart är vi därmed inte beredda att påstå oss ha någon "patentlösning" på problemet i fråga. Vi tror alltså inte, att man bara kan säga till lärarna: "Gör så och så och så i stället för som hittills så och så". Vad vi däremot anser vara riktigt att göra, är att skärskåda de olika disciplinåtgärder, som står till buds för en lärare i dag, att skärskåda dem förutsättningslöst och försöka utröna deras möjligheter som positiva faktorer inom relationen lärare—elev. Varje disciplinär åtgärd, som i längden inte åstadkommer något annat än vad man skulle kunna kalla formell disciplin, måste nämligen ur mänsklig synvinkel betraktas som negativ. En formell disciplin betyder ungefär detsamma som att behandla symptom i stället för sjukdom. För eleven innebär den en känsla av att vara oförstådd och en bekräftelse på att klyftan mellan honom och läraren bara kan bli bredare, eller att muren dem emellan bara blir tjockare och högre. Han får heller ingen möjlighet att inse sin riktiga situation. En formell disciplin ointetgör slutligen varje möjlighet till identifikation. Och därmed är vi inne på frågan, vad disciplin egentligen är. Disciplin i skolan kan väl beskrivas ungefär så: eleverna upplever skolsituationen som något för dem själva meningsfullt och läraren som en medmänniska, vars uppgifter man förstår och respekterar och som man därför är villig att samarbeta med. En sådan inställning kan inte nås av eleverna, om de inte har möjlighet att identifiera sig med läraren i fråga. Detta vårt resonemang gör disciplin och identifikation till begrepp, som vi kan sätta likhetstecken emellan.

ATT HA DISCIPLINPROBLEM

Alltför många lärare har disciplinproblem att brottas med i dagens obligatoriska skola. Det har under senare tid på högsta ort påpekats att den disciplinära situationen förbättrats, en uppgift, som man som lärare på fältet nog gärna är benägen att ta med en ordentlig nypa salt. Det finns alldeles för många bevis för motsatsen, alldeles för många inlägg från lärare av alla kategorier i dags- och fackpress om mer eller mindre olidliga undervisningssituationer. Och det finns alldeles för många lärare, som går omkring och vantrivs i tillvaron därför att de inte känner sig kapabla att reda upp förhållandet mellan sig själva och eleverna. Visst vore det önskvärt, om alla dessa lärare vågade tillstå sin situation. I Lgr är också SÖ inne på den tanken, när man säger: "Läraren skall inte isolera sig med sina svårigheter...". ej heller låta bli att erkänna vad som kan förefalla honom som ett misslyckande. (Sid. 33 Lgr.) Visst kan det väl finnas en eller annan lärare, som tar ett sådant steg, dvs

vänder sig till kolleger för att diskutera sin situation med dem. För de flesta blir emellertid motståndet för stort och man försöker "hålla god min i elakt spel", så länge man orkar. Ty det känns som att föra sig själv till torgs, som att utlämna sin egen inkompetens till beskådande. Psykologiskt sett är det så, att just de, som har det allra svårast, också är de, som dömer sig själva mest obarmhärtigt, och därför också blir de, som i mindre grad än andra går till kolleger med sina bekymmer. Och det är också en mycket klart uttalad åsikt i vårt samhälle, att en lärare med disciplinproblem är en dålig lärare, medan en lärare, som har god ordning karakteriseras som en bra lärare. Detta är en grundmurad felaktig uppfattning, som har sina rötter i ett moraliserande tänkesätt och ett kvävispsykologiskt seende.

Sanningen är i stället, att det finns harmoniska och icke-harmoniska människor inom varje lärarkår och att det finns lärare med adekvat psykologisk kunskap och sådana, som saknar denna kunskap. En harmonisk personlighet har alla möjligheter att som lärare möta vardagens problem, en disharmonisk kan med hjälp av psykologisk sakkunskap få de rätta verktygen att hantera, medan en disharmonisk utan denna sakkunniga hjälp kommer att känna sig räddningslöst förlorad inför sin egen situation. När vi i detta sammanhang talar om disharmonisk vill vi ge ordet innebörden av att inte tillräckligt vara medveten om sin egen mänskliga situation. Med denna tolkning är de flesta människor i det moderna samhället mer eller mindre disharmoniska. Att vara lärare är ett utomordentligt krävande arbete, ett arbete, som kanske mer än något annat fordrar personlighetens finstämdhet och balans. Därför kommer även förhållandevis små avvikelser från den harmoniska personlighetens beteendemönster att få stora konsekvenser i förhållandet elev—lärare. Kanske är det bäst att tillägga att vi givetvis också i begreppet harmonisk lägger in kunskap om den egna svagheten som människa. Annars är det fara värt kanhända, att "vår" lärare kommer att lika SÖ:s lärarefenomen i läsarens ögon, och ingenting vore oss mindre kärt än detta. Nej, läraren är av kött och blod, en människa på gott och ont. Men det skall vara en människa med kunskaper i bagaget, fördjupade psykologiska kunskaper. De kunskaperna skall han ha fått på initiativ av SÖ. Sådant borde vara självklart! Som det nu är, kan man inte finna annat än att lärarna lämnats i sticket med sina problem. I det långa loppet innebär detta givetvis att samhället "binder ris åt egen rygg", eftersom den oerhörda möjlighet till fostran av unga människor, som lärarkåren skulle kunna ha, försummas. Det är vår absoluta övertygelse, att man i skolan verkligen skulle kunna skapa människor med större förankring i sin egen verklighet och sina egna betingelser, vilket i sin tur skulle förbättra de intermänniska relationerna i allmänhet till större mjukhet och flexibilitet. Trygga människor behöver inte så ofta gå aggressivt och bröstgänges tillväga.

VILKA DISCIPLINMEDEL FINNS?

Låt oss gå över till att skärskåda de olika "disciplinfrämjande" åtgärder, som står en lärare till buds i dagens skola. För överskådlighetens skull sätter vi upp dem i en lång rad och numrerar dem, varpå vi diskuterar dem var för sig:

- 1) En lärare kan vara sträng.
- 2) Han kan ryta, tjata eller vädja.
- 3) Han kan sätta anmärkningar.
- 4) Han kan sänka ordnings- och uppförandebetygen.
- 5) Han kan klaga hos målsmännen.
- 6) Han kan vara sarkastisk.
- 7) Han kan utesluta en elev från förmåner.
- 8) Han kan inskränka på elevens fritid genom att låta denne "sitta kvar" efter skolans slut.
- 9) Han kan föranstalta att eleven utestängs från undervisningen.
- 10) Han kan med ironi utesluta eleven från gruppen och via samtal återföra honom till gemenskapen.

STRÄNGHET

Stränghet är alltid ett testimonium paupertatis. Stränghet avslöjar alltid brist på emotionell mognad. Stränghet är ett manér för att dölja inre osäkerhet. Stränghet är att reducera eleverna till medel i stället för att göra dem till mål för undervisningen. Stränghet reducerar eleven från subjekt till objekt. Men stränghet är en sak och *bestämmdhet* en annan. Det är en alltför utbredd uppfattning, att bestämmdhet måste innebära stränghet. Bestämmdhet i uppfostran, både i hem och skola, är något helt oundgängligt, ty bestämmdhet betyder hjälp och vägledning för barnet eller eleven. Det är hjälp och vägledning med individens bästa för ögonen. Att undandra vederbörande detta stöd med motiveringen att man inte vill vara "sträng" är en ödesdiger rationalisering från lärarens sida. En bestämd attityd från lärarens sida kan få eleven att känna sig förstådd och som någon, som i olika valsituationer alltid har ett vänligt intresserat stöd bakom ryggen. Ty bestämmdhet utesluter inte vänlighet. Om så vore fallet, vore det inte längre fråga om bestämmdhet utan om stränghet. Visst kan man genom stränghet kuva elevernas vilja och uppnå goda studieresultat, men undervisningen som sådan blir till emotionell skada för eleverna. I den psykoterapeutiska praktiken märker man hur fruktansvärda spår föräldrarnas stränghet sätter i individen för livet. Även om lärarens roll inte är så betydande som föräldrarnas — något som ej tillräckligt kan understrykas — bidrar en lärare, som är sträng till att accentuera elevens känsla av att leva i en värld där två attityder präglar tillvaron: att kuva och bli underkuvad. Bestämmdhet däremot innebär en fast ledning, som i sig innesluter sådana faktorer som flexibilitet och hänsynstagande till elevens särart. En bestämd lärare uttrycker sin bestämmdhet inte med kadaverdisciplin, dvs "ja är ja, bara för att jag säger det" utan mer ungefär så här: "min position som lärare innebär, att jag är ansvarig för ert intellektuella och emotionella mognande under för alla så trivsamma och gynnsamma förhållanden som möjligt". Emellertid är det inte så enkelt, att en lärare, som förut varit utpräglat sträng i sina attityder mot eleverna, eller som uppträtt påfallande konturlöst i klassrummet, bara från den ena dan till den andra kan "bestämma sig för" att bli en "vänlig men bestämd" pedagog. Vårt betedande sitter för djupt i den egna personligheten för något sådant. En sakkunnig psykologisk vägledning kan dock föra till målet.

ATT RYTA

Att ryta är säkert ett av de mest tillämpade medlen för att få bukt med disciplinproblemen. Vi anser, att man genom att ryta i själva verket inte bara försöker överrösta och tysta oroliga elever utan också den inre röst, som talar om ens egen oförmåga. Man kan också säga, att man i brist på kvalitativa argument tar till kvantitativa! Det hela blir som strängheten ett fattighedsbevis. För att ännu en gång värja oss inför beskylningen, att också vi skulle försöka konstruera en överjordisk lärartyp, anser vi det bäst att i detta sammanhang påpeka, att när vi talar om "att ryta", så avser vi det ständiga och meningslösa rytandet i klasserna. Att visa att man trots en lugn och vänlig grundinställning mot eleverna, *någon gång* kan ge uttryck åt adekvat irritation eller rent av ilska, tror vi snarare ökar än minskar möjligheterna till en sund identifikation.

ATT TJATA OCH VADJA

Om faran av att *tjata* har vi redan tidigare talat. Det väsentliga, när det gäller att se tjat och vädjanden som fenomen, är att observera att båda företeelserna tar sikte på elevernas benägenhet för skuld känslor. Detta innebär i sin tur att man i den ena eller andra formen blir utsatt för samma elevs aggressioner, och aggressioner kan ta sig tusen och ett uttryck i en klassrumssituation. Man behöver inte nödvändigtvis "spela buse" eller "bära sig åt". Det går lika "bra" att inte höra på, att slöa, att se likgiltigt ut osv. En alltför vädjande attityd innebär ett köpsläende med eleverna, där handelsvarorna heter löften och eftergifter. I längden upplever eleverna detta som en sakta stigande känsla av överlägenhet och läraren blir krasst uttryckt utlämnad

till elevernas gottfinnande. Att gå in och hålla lektion i en sån klass blir för läraren en upplevelse av att ställa sig själv inför rätta. Det blir klassen, som bestämmer, om det skall bli en lugn timme eller inte.

ANMÄRKNINGAR

Systemet med *anmärkningar* är väl det som de flesta av oss förknippar med begreppet disciplinproblem, när vi tänker tillbaka på vår egen skoltid. Vi minns också säkert, att det inte var alla lärare, som satte anmärkningar. En del behövde det inte, ty de hade den tidens mer kraftiga och smärtsamma argument att ta till, andra, som enligt ens egen uppfattning skulle "behöva" skriva en eller annan anmärkning i brist på andra disciplinära åtgärder, gjorde det inte på grund av något man som elev närmast uppfattade som vederbörandes samvetsnöd medan vissa andra förföll till ett slags inflation i anmärkningar. Om man bortser från att lärare av idag inte slår sina elever (inte ens om föräldrarna ber om det, vilket faktiska kan hända!) kan man nog konstatera, att systemet med anmärkningar verkar tämligen ensartat jämfört med på den s. k. gamla goda tiden. Elevernas reaktioner inför anmärkningarna är säkert också lika skiftande som då. Vi kommer alla ihåg, hur en anmärkning för en elev kunde innebära hot om katastrof och personlig tragedi, för en annan elev betydde den till synes ingenting.

Att en del lärare inte vill sätta anmärkning, trots att situationen kan motivera en sådan, beror ofta på en företeelse, som vi skulle vilja karaktärisera som en vagt medveten strutspolitik. Att sätta anmärkningar kan kännas som en prickning av det personliga lärarskapet, man tycker sig helt enkelt bli en sämre lärare. Att sätta anmärkningar är att säga sig själv, att man har disciplinsvårigheter. Därför sticker man buvudet i busken, dvs sätter inga anmärkningar, och slipper då se påtagligt bevis för sina farhågor. Men även en annan viktig faktor är värd beaktande, när man ställs inför fenomenet läraren, som inte "vågar" sätta anmärkningar. I sin yttersta konsekvens kommer en anmärkning till föräldrarnas kännedom, och genom att läraren själv har undermedvetna olösta konflikter med sina egna föräldrar, identifierar sig läraren med sina elever i deras egenskap av svarande inför domstolen-föräldrarna.

En auktoritär lärartyp och en harmonisk lärartyp behöver av skilda skäl, som vi redan framhållit inte arbeta med anmärkningar. Ordningen i klassrummet uppehålls ändå.

Att sätta massor av anmärkningar innebär bara att elevernas respekt för anmärkningen som sådan, given av just den läraren, praktiskt taget bortfaller. Även "ambitiösa" föräldrar måste ju uppleva en anmärkning, som har satts av någon, som enligt samstämmiga vittnesmål "sätter anmärkning för allting" som något mindre betydelsefullt. Konsekvensen av detta vårt resonemang skulle alltså bli, att anmärkningar sätta med urskiljning och i rätt ögonblick vore disciplinbefrämjande.

På det hela taget är det också så, om man med disciplin avser en formell sådan. Då vi inte gärna vill nöja oss med enbart en formell disciplin, är vi närmast benägna att frånsäga anmärkningssystemet ett berättigande i en skolform, som sätter den harmoniska utvecklingen hos individen i främsta rummet. Ty som vi ju vet från den egna skoltiden betydde anmärkningar olika ting för olika elever. Psykologiskt sett är situationen följande: en elev, som är strängt hållen hemma och därför försöker avreagera sina aggressioner i skolan inför kamrater och lärare, får mycket påtagligt lida för sina anmärkningar och varningar, när han skall visa upp dem för föräldrarna. Eleven, som hemma av den ena eller andra anledningen behandlas slappbänt, bråkar ofta i skolan "av gammal vana". För honom innebär inte anmärkningen så mycket, därför att hemma inga extra åtgärder följer, ett förhållande som närmast bekräftar, att skolarbetet inte är så särskilt viktigt. Det förefaller således, som om anmärkningar endast hade effekt, när det gäller den första typen av elev. Vi vill dock i sammanhanget peka på att "effekten" helt är av yttre natur. På det inre planet innebär det att elevens konflikt skärps, att hans förhållande både till föräldrarna och läraren blir försämrat i emotionellt avseende.

SÄNKT BETYG I ORDNING ELLER UPPFÖRANDE

Många föräldrar anser, att det värsta, som kan hända dem, är att deras barn kommer hem med *sänkt ordnings- eller uppförandebetyg*. Å SÖ:s vägnar skulle vi vilja lugna dem, ty sänkt ordnings- eller uppförandebetyg förekommer enligt SÖ:s direktiv ytterst sällan. För uppförande finns fyra betyg, A, B, C och D samt i ordning tre, A, B och C. I uppförande och ordning är högsta betyg normalbetyg, säger SÖ, och tillägger: "Man förutsätter med andra ord att uppförandet och ordningen i allmänhet inte ger anledning till anmärkningar." Man frågar sig då, varför det överhuvudtaget finns fyra olika betyg! Jo, säger SÖ, enligt vår mening något inkonsekvent, "variationer bör dock vid behov kunna förekomma, särskilt i fråga om betyget i ordning". Sedan räknas upp brister i ordning, till vilka räknas benägenhet att komma för sent, uppenbar försumlighet med hemuppgifter, vårdslöshet vid hanterandet av skolans och kamraters tillhörigheter, läroböcker och övrigt materiel. Man anser, att gränsen mellan ordning och uppförande är svår att dra. Om brister i ordning, som här ovan uppräknats "trots upprepade tillsägelser inte rättas, kan de få karaktär av olydnad och är då närmast i likhet med trots, skadegörelse, pennalism o. dyl. att hänföra till dåligt uppförande". (Lgr. sid. 93.) Förutom att SÖ här alldeles uppenbart premierar tjat, går det enligt vår mening väl långt, när man nästan jämställer svår brist på ordning och pennalism! Åter hänskjuter SÖ allt ansvar till läraren. När det gäller bedömning och betygsättning av elevernas ordning och uppförande, bör han ta hänsyn till de skilda förutsättningar, som olika åldrar och miljöförhållanden skapar. Vår fråga blir ännu en gång denna: hur vågar SÖ hänskjuta så mycket till läraren utan att först ha sett till att denne fått en så kvalificerad psykologisk utbildning att han kan gå iland med uppgiften? Som det nu är, känner också lärarna gång på gång att de kommer till korta, när de skall försöka avgöra huruvida en elev skall få sitt ordnings- eller uppförandebetyg sänkt. Var och en, som suttit i en sådan kollegiediskussion vet hur markant isär åsikterna kan gå och vilken känsla av otillfredsställelse den lärmar efter sig. Något annat är inte heller möjligt i dagens läge. Att SÖ själv är medveten om att man är ute på hal is, visar sista stycket på den halva sida, som avsåts för kapitlet uppförande och ordning: "betygen i uppförande och ordning ska endast avse elevernas beteende i skolan och dess omedelbara närhet, samt vid hans kontakter med skolan eller dess personal eller med andra elever". Detta är en märklig inskränkning och gör egentligen skolans fostrande syfte i anslutning till föräldrarnas uppgifter i många avseenden helt illusorisk. Summa summarum är lärarens möjligheter att tillgripa disciplinmedel i form av sänkta ordnings- och uppförandebetyg minimala, och sådana sänkningar kommer att rikta sig även mot läraren, ty när disciplinåtgärderna är svävande, berövar man dem varje form av effektivitet.

Om anmärkningssystemet psykologiskt sett kunde efterlämna en bitter bismak såtillvida att anmärkningen så olika drabbade olika elever, så är detta än mer fallet med ett sänkt ordnings- eller uppförandebetyg. Av hävd anser ju både föräldrar och lärare att just ett sänkt sådant betyg är en grav anmärkning på vederbörande. Visserligen kan man i debatten kring dessa betyg från lärarhåll höra uppfattningen, att det ju inte alls rör sig om annat än en bedömning av eleven ifråga. Ett sådant argument bortser helt från elevens emotionella upplevelse av sig själv och tilltror honom att intellektualistiskt distansera sig från ämnet, vilket i varje enskilt sådant fall är en psykologisk omöjlighet. Eleven upplever sig som en, som har (eller skall få!) ett sänkt betyg, som en, som avviker från mängden, som en, som är mindre värd än andra. Att han sedan försöker värja sig medelst diverse rationaliseringar, kan möjligen förvirra en iakttagande omgivning men inte ta bort grundupplevelsen för individen att vara misslyckad. Vidare kan ett sådant betyg innebära ett sällsynt långvarigt straff för en elev. Om man t. ex. gör något graverande i skolan under september månad, vet man, att detta oavsett uppförandet under resten av terminen renderar en ett sänkt betyg i uppförande till jul. Nästa betyg erhålles i juni och under tiden september—juni går man alltså omkring i medvetande om sitt sänkta betyg. Det är ett utomordentligt hårt straff. Nej, det enda vettiga är, att förvisa dessa betyg till den pedagogiska historiens skräpkammare. I en framsynt skolform av typen grund-

skola hör de definitivt inte hemma. Mycket i utvecklingen pekar också på att betygen i fråga kommer att försvinna. Det har ju redan tidigare från andra håll riktats kritik mot dem och man har också med framgång klarat sig utan dem inom ramen för vissa skolors försöksverksamhet. Den från vissa håll befarade anarkin, som skulle breda ut sig, om man tog bort betygen i ordning och uppförande, har heller inte kunnat verifieras i dessa fall.

ATT KLAGA HOS MÅLSMÄNNEN

Att klaga hos målsmännen är någonting, som många lärare uppenbarligen drar sig för. Detta av huvudsakligen två anledningar. För det första på grund av den tidigare nämnda undermedvetna identifieringen med eleverna. För det andra på grund av att man upplever ett klagomål som att inför föräldrarna skylta med egna svagheter som lärare. Varje lärare vet också, hur lätt det är att "stöta sig" med föräldrarna till barn, som inte har uppfört sig lämpligt i skolan. Det gäller naturligtvis endast sådana föräldrar, som upplever lärarens klagomål som kritik av sättet att uppfostra. Den i och för sig berättigade kritiken ger skuldkänslor, som snabbt nog riktas utåt som aggressioner mot läraren och skolan i sin helhet. Man får ett utmärkt tillfälle sålunda att bortförklara sin egen brist genom att anklaga skolan för slapphet.

Allmänt kan sägas, att sedan det nu mer och mer sägs rakt ut att en stor del av fostran åvilar skolan, lärarnas förhållande till föräldrarna blir allt ohållbarare. Inget är väl tacksammare för föräldrar än att undandra sig ansvaret inför de egna miss-tagen genom att peka på skolans "skyldigheter" i detta avseende. Av Lgr framgår också, att man räknar med att lärarna skall vara kapabla till praktiskt taget vilka stordåd som helst inom uppfostrans område. Detta är att försätta lärarna i en ohållbar situation, så länge man inte ger dem den vidgade psykologiska skolning, som är absolut nödvändig för att de skall kunna klara av allt det, som förväntas av dem.

Vad klagomål inför målsmännen har att erbjuda som en form av disciplinfrämjande åtgärder kan lättast belysas genom att vi hänvisar till våra synpunkter om anmärkningar.

SARKASMER

Som det nog framgått av våra hittillsvarande resonemang kring olika disciplinfrämjande åtgärder, är de alla till sin karaktär tveeggade svärd. De kan åstadkomma en formell disciplin — om de genomförs med konsekvens och måtta — men de åstadkommer också en klyfta i emotionellt avseende mellan elev och lärare. Så är också fallet med *att använda sarkasmer* i undervisningen. Sarkasmen bör som företeelse få sin rätta belysning. Djupast sett är det fråga om en hotad människas försvar genom att anfälla. När man som lärare under en lektion kan känna sin ställning hotad kan det också ligga nära till hands att söka ett försvar, som genom plötslighet och direktitet får karaktären av ett anfall på den hotande. Med ett enda slag vill man återställa ordningen, man vill få tyst på vederbörande, man är ute för att dräpa, för att ge ett dräpande och definitivt svar. Man säger något sarkastiskt. Som formellt disciplinmedel är det helt säkert effektivt, som "positivt disciplinmedel" är det lika säkert helt värdelöst. Eleven är i varje sådan situation ytterligt utsatt, eftersom han upplever sin underlägsenhet inför "publik". Ibland kan sådana situationer ta sig svårartade uttryck i och med att eleven i ren desperation för att inte framstå som kuvad inför kamraterna svarar "fräckt och oförskämt" och därvid ännu en gång sätter lärorent prestige-känslor på spel. Sådana scener slutar ofta med "efterräkningar" i form av att rektor tillkallas eller föräldrar inkopplas. För det mesta stannar det dock med lärarens sarkasm och elevens dova tystnad. En människa har hävdats på en annans bekostnad. Detta är ingenting annat än en form av mental grymhet.

Det är ett sätt att aga med ord. Det är inte utan orsak vi så häftigt vänder oss mot en sådan disciplinär metod. Ett barn eller en ung människa, som utsätts för sarkasmer träffas obarmhärtigt i kärnan av sitt inre, upplever sig själv som prickad och förlöjligad och får sin redan tidigare bekräftade känsla av att världen är trist

och vrång ytterligare befäst. Avståndet till vuxenvärlden växer. Vi anser att övriga av oss nämnda disciplinära åtgärder inte i samma grad som sarkasm så direkt är ute för att sära och komma åt vederbörande. Det är just denna sarkasmens karaktär av skoninglöshet, som gör, att vi anser, att den *aldrig* kan försvaras. Givetvis kommer många, som läser detta, att vilja påstå att vi överdriver, och att mycket få lärare — om ens några — är sarkastiska i sin undervisning. Nej, så många medvetet sarkastiska lärare finns det nog inte i våra dar. Men vi tror att en mer nyanserad uppfattning om vad som av barn och ungdom *upplevs* som sarkasm inte skulle skada. I pedagogiska debatter, hör man ofta, att man skall "ta barn på allvar". Vi tror att just en sådan detalj, som att man inte bemöter eleven tillräckligt respektfullt på hans eget plan, av honom kan upplevas sårande. Eller att man alltför snabbt "viftar bort" argument från elevernas sida såsom omogna och inte värda att diskutera. Det är här mer en allmän attityd av överlägsenhet och bättre vetande i ens egenskap av vuxen, som av eleven upplevs som sårande för den egna självkänslan. Om vi vidgar begreppet sarkasm till att innehålla även denna mycket vanliga vuxenattityd, så kanske vi vågar påstå, att sarkasm förekommer i klassrummen. Och att den bör bekämpas — även till förmån för andra formella disciplinmedel — och utrotas. Man skall ta barn och unga människor *mycket* på allvar t. o. m. Att ta någon på allvar innebär ju ingenting annat än att man försöker se vederbörande i dennes värld så realistiskt som möjligt. Och har man tillräckliga kunskaper om människan för att kunna göra det, vidgas begreppet "att ta någon på allvar" till att "förstå någon"! Det är inte ovanligt att man, när man talar om sarkasm i undervisningen också nämner ironi och då som ett nästan synonymt begrepp till sarkasm. Vi tror att ironi i dess grundbetydelse innebär något helt annat än sarkasm och att ironi som företeelse kan användas i undervisningen som ett positivt disciplinmedel. Litet längre fram tar vi upp dessa synpunkter igen och belyser dem närmare för att förklara vad vi menar.

ATT UTESLUTA EN ELEV FRÅN FÖRMÄNER

Att utesluta en elev från förmåner, som kommer kamraterna till del, kan vi som disciplinfrämjande åtgärd fatta oss kort om. För det mesta kan det knappast bli fråga om att använda denna metod, eftersom sådana "förmåner" inte alltför ofta kan sägas föreligga i skolans vardagstillvaro. Egentligen kan det väl anses motiverat med ett sådant disciplinmedel i direkt anslutning till en förmån, som kommer en hel klass till del (en filmföreläsning, ett studiebesök utom skolan, en s. k. halv friluftsdag och liknande), men endast om förseelsen som sagt begåtts i *direkt* anslutning. I annat fall kommer straffet att skjutas på framtiden och eleven får gå där med vetskap om att han vid första bästa "förmånstillfälle" kommer att bli utesluten från klassgemenskapen. Ett sådant tillfälle kan låta vänta på sig länge nog och mellantiden kommer knappast att verka befrämjande för relationerna elev—lärare. Nej, vi tror att det är viktigt att hylla den gamla principen att ett straff skall följa så omedelbart i anslutning till "brottet" som möjligt, för att båda parter skall få tillfälle att "starta på nytt".

KVARSITTNING

Att låta elever sitta kvar är ju ingen ny och originell metod att uppnå den önskade disciplinen i klassrummet. Inte desto mindre kan just kvarsittningen, om den verkligt sätts i system få åsyftad verkan. Att sätta den i system skulle innebära att både elever, lärare och målsmän gemensamt kunde sätta upp och acceptera de "kvarsittningslagar" som skulle vara gällande för varje enskild skola. Och — vilket är det viktigaste i det här fallet — att man med stor konsekvens genomförde sina intentioner. För att det hela skulle få önskad effekt skulle också en sådan kvarsittningssituation vara "tillgänglig" varje dag efter skolans slut och naturligtvis skulle också de lärare, som engagerade sig i arbetet med dessa timmar avlönas på gängse sätt enligt taxan för övertimmar. På en del håll har man åtminstone delvis kunnat genomföra

ett sådant avlönat kvarsittningssystem och därmed också nått förbättrade disciplinförhållanden. Naturligtvis rör vi oss även i detta fall inom området för ren formell disciplin, men alldeles självklart måste en sådan föredragas framför fullständig disciplinupplösning. Varje lärare måste ha rätt att värna om sin egen integritet som människa.

UTESTÄNGNING FRÅN UNDERVISNING

All utestänga elev från undervisningen kan ske på två sätt, antingen mer temporärt under en lektion, eller också för en längre tid, vilket är det samma som avstängning. För att ta det sista först: att få en elev avstängd från undervisningen under en längre tid är med nuvarande bestämmelser så svårt, att man knappast realistiskt kan räkna med den möjligheten som en disciplinfrämjande åtgärd. Elever, som blir avstängda, är i allmänhet också att anse som så belastade att de är att jämställa med socialfall, och den mycket lilla gruppen faller knappast inom ramen för vår framställning. Kortfristiga uteslutningar av elever från undervisningen (=man kör ut vederbörande ett tag i korridoren) har väl inte heller så ofta den effekt, som man hoppas. För eleven i fråga är skolarbetet som sådant så negativt färgat, att han inte upplever sin utvisning som något större straff utan snarare som en avkoppling och som ett framhävande inför kamraterna av hans ställning som frondör i skolan. Just den typen av elev kan ofta bli föremål för identifikation från "svagare själars" sida. För läraren är utvisningar något av bumberanger, eftersom de ställer honom inför nödvändigheten att låta vederbörande syndare ta igen vad han genom utvisningen gått miste om i undervisningen. Slutligen kan framhållas att tanken på utvisningar inom en obligatorisk skolform ju djupast måste betraktas som barock. Följaktligen innebär inte heller utvisningen någon hållbar disciplinfrämjande åtgärd.

IRONI

När vi talade om sarkasmer i undervisningen ville vi framhålla, att det föreligger stor skillnad mellan begreppen sarkasm å ena sidan och *ironi* å den andra. Det är också vår övertygelse att just ironi använd på rätt sätt i undervisningen verkligen kan vara ett positivt disciplinmedel. Men för att ironin skall kunna bli det måste läraren givetvis ha en riktig känsla för vad som är vad. Det viktigaste är här inte vad läraren själv anser vara sarkasm resp. ironi utan hans vetskap om elevernas upplevelser inför vad han säger. Sarkasmen syftar till att komma åt eleven på så sätt att den gör honom till medel för ett självhävdebehov, dvs det behov av hävdelse som en lärare kan känna när hans prestige kommer på spel. I ironin är det inte alls fråga om lärarens prestige som något som står på spel, ty läraren är i sin personliga trygghet inte i behov av att hävda sig på elevens bekostnad eller med andra ord, han känner sig inte hotad. Eleven blir således heller inte medel. Nej, han blir mål för lärarens sätt att närma sig honom via ironin. Ironin syftar till att få eleven att se sin egen situation med lärarens ögon och dessa ögon är överseende och humoristiska. För att detta skall kunna ske, fordras det dock att det redan finns en identifikation från elevens sida med läraren, och för att en sådan målmedvetet skall kunna byggas upp fordras det gediget psykologiskt kunnande från lärarens sida. Följaktligen är vi nu där igen, dvs vid vår vid det här laget bekanta käpphäst om lärarens psykologiska kunnande. Men, det kan inte hjälpas: varje lärare är föremål för ett emotionellt ställningstagande från sina elevs sida, vare sig han anser det önskvärt eller inte. Vad det sedan blir av det känslomässiga klimatet i klassrummet, ligger mer eller mindre i lärarens händer. Och vad, som i själva verket kommer att ligga i händerna på läraren är de redskap han fått av samhället för sin verksamhet — inte på det metodiska och intellektuella planet utan på det emotionella. Vi talar här förstås inte om de undantagslärare, som genom lyckliga omständigheter i sina egna liv formats till utomordentliga undervisare i detta ords egentliga innebörd, utan om den genomsnittssvensk som man kan möta inom varje område i samhället och som också finns representerad i varje lärarkår. Det är den människa, som inte alltid själv fått sina

emotionella behov tillgodosedda och som därför just i den emotionella relationen kommit att bli handikappad. Emotionalitet kan man inte gripa med intellektet, det är något man förstår på det upplevda planet. Att uppleva sin egen emotionalitet blir också att "förstå" (rationellt och irrationellt) sina medmänniskor — i detta fall sina elever. Men man kan inte utan vidare förutsätta att den stora massan av lärare helt utan vägledning skall kunna bli goda identifikationsmöjligheter för eleverna. Det vore detsamma som att man intellektuellt skulle kunna dirigera sina känslor, att man från ena dagen till den andra skulle kunna besluta sig för att börja känna på ett annat sätt än tidigare. Något sådant är emellertid inte psykologiskt möjligt, även om det vore nog så önskvärt. När SÖ ger sina råd och vinkar i Lgr verkar det dock som om man verkligen trodde det vara möjligt att rent intellektualiserande få lärarna till ett bredare emotionellt register. Det enda man uppnår är att hos genomsnittsläraren framkalla skuld-känslor. Och det har säkert inte varit meningen bland skaparna av Lgr. Nej, helt säkert har man av olika skäl arbetat i god tro. Detta betyder dock i klartext att man inte hållit räkning med verkligheten, den psykologiska verkligheten. Och det blir på så sätt lärarna som kommer i klämma. Alla lärare är i sin fulla rätt att av samhället få den adekvata utbildning, som behövs för att undervisningen i grundskolan skall bli någotsånär i paritet med Lgr:s intentioner. Detta kan inte nog betonas!

SAMTALET

Om nu ironin är en disciplinär möjlighet i skolan — vilket vi är övertygade om — så måste lärarna få reella möjligheter att använda ironi. (Fortfarande måste ordet tolkas i en djupare bemärkelse än den gängse.) För att en sådan ironi skall bli verk-sam hör också till, att ett *samtal* efter lektionen hålls med eleven i vilket ännu en gång situationen belyses och verkligen kommer att upplevelsemässigt förstås av eleven. Och därmed kommer vi över på samtalets betydelse i relationen lärare—elev. I det just nämnda fallet kan man säga att samtalet syftar till att återföra eleven till gruppen, sedan man med ironins hjälp under lektionen avsiktligt "flyttat ut" veder-börande ur gemenskapen. Men givetvis är i varje disciplinsituation ett samtal på sin plats. Även om disciplinmedlet kan betraktas som aldrig så formellt, kan ett samtal något lindra de skador i de mänskliga relationerna som uppstått. Men inte heller i detta fall tror vi det är tillrädligt att alltför starkt betona samtalets betydelse. Därför att vi alla vet hur sådana samtal brukar vara uppbyggda. Eleven tillhålls det olämpliga i sitt handlande och rådes allt mer "tänka på sitt uppträdande" i framtiden, att "skärpa" sig, att göra en "rejäl uppryckning" osv. (I värsta fall tillsäggs eleven att inte göra sina föräldrar ledsna.) Eleven lovar i sin tur "bot och bättring" och av-lägsnar sig med de bästa föresatser (=rationaliserade skuld-känslor). I det här sam-manhanget vill vi gärna påpeka, att en varning för denna typ av samtal verkligen utfärdats i Lgr (sid. 88 i kapitlet "Skolsvårigheter"). Där står bl. a. i stycket, som handlar om klassföreståndarens personliga samtal med eleven: "Viktigt är, att sådana samtal ej utmynnar i förebräelser eller anklagelser utan ger eleven tillfälle att nå bättre kontakt med de vuxna och att ventilera de problem, som ligger bakom svårig-heterna. Han bör få känna, att skolan vill hjälpa honom och ej döma honom; sam-tidigt bör man söka få honom att inse nödvändigheten av att reglerna för samlevna-den i skolan följs. Elever är ofta medvetna om att de burit sig illa åt men förstår inte alltid de motiv eller orsaker, som legat bakom deras uppträdande; i synnerhet är detta fallet när det gäller miljöbetingade störningar på känslolivets område. Det lönar sig sällan att framtinga löften om att saken ej skall upprepas. Detta leder ofta till besvikelser för alla parter. Det viktigaste är, att läraren vinner elevens *förtroende* genom den anda, i vilken samtalet förs." Sedan man läst detta i och för sig riktiga resonemang måste man fråga sig: tror man verkligen uppe på SÖ, att läraren i gemen med den gängse kunskapen i psykologiska frågor är kapabel att på ett konstruktivt sätt föra samtal med eleverna om uppträdande, som har sin rot i "miljöbetingade störningar på känslolivets område"? Vi tror det inte. Vi tror snarare, att den lärare, som konfronteras med de citerade raderna i sina reaktioner ganska mycket kommer att

likna eleven, som istället för hjälp fått ett samtal, som "utmynnat i förebräelser eller anklagelser". Ty om man inte fått den *mycket ansenliga* psykologiska skolning som fordras för att föra samtal av denna konstruktiva art (i själva verket fordras kunskaper i psykoterapi, om vi inte missförstått styckets andemening!) måste man uppleva läsningen som ett konstaterande av den egna otillräckligheten. Så följer som ett brev på posten den naturliga rationaliseringen att man skall försöka bättra sig. Återigen måste man fråga sig, varför lärarna så utlämnas till att lösa omöjliga problem.

Helt visst är det så, att för den rätt utbildade ett samtal eller flera med en elev kan vara av utomordentlig betydelse. Men även i fortsättningen kan svårigheterna torna upp sig, om man inte också tar konsekvenserna av den "samtalsterapi" man be-driver. Med nödvändighet måste elevens *hela* situation in i bilden. Man måste få veder-börande att inse sina olika mänskliga relationer: den med läraren å ena sidan och den med föräldrarna å den andra. Om inte detta sker finns alla chanser, att elevens förhållande till föräldrarna (som i varje sådant fall från början är missriktat) blir ytterligare försämrade. Eleven kommer, om han inte lär sig att riktigt "hålla isär" föräldrar och lärare att inför sina föräldrar få aggressioner och skuld-känslor i en ständigt fördjupad kretsgång. Läraren måste hjälpa honom ur detta. Så vitt vi för-står måste konsekvensen av Lgr:s resonemang om samtalen bli just att vilken lärare som helst i den framtida skolan är kapabel att möta sina elever på ett sådant sätt, som det vi skisserat här.

DEN FORMELLA DISCIPLINEN OCH DAGENS SITUATION

Vad blir nu kontentan av de tämligen omfattande resonemang vi fört kring disciplinbegreppet i skolan? Vad finns det att verkligen "ta på" för lärarna? Som det framgått av vårt skärskådande av de enskilda möjligheterna inom ramen för den verklighet, som är dagens skola, måste svaret bli: inte mycket. Detta konstaterande svarar också ganska väl mot den dagsaktuella disciplinsituationen, som ju lämnar mycket övrigt att önska. Det, som finns, är av huvudsakligen formell natur. I det här sammanhanget är det emellertid av högsta vikt att man slår fast, att — så länge inte möjligheter till mer positivt verkande disciplinmedel ställs lärarna till förfogande — sådana rent formella disciplinåtgärder, som har möjlighet att ge studiero kommer att sanktioneras och uppmuntras av myndigheterna. Vi tänker då närmast på den disciplinmöjlighet som ligger i ett vettigt kvarsittningssystem. Helt säkert bör de flesta berörda parter inom ett skoldistrikt kunna samsas om vad som bör rendera kvarsitt-ning. Finns en sådan överenskommelse, är det också mycket lättare för eleverna att finna sig i konsekvenserna av ett eller annat brott mot denna. Huvudsaken är att man ställs inför något konsekvent verkande. Från myndigheternas sida gäller det att ställa ekonomiska medel till förfogande. En arvoderad kvarsittningstimme borde finnas varje dag i varje skola. Ty även om de flesta oarter i skolan från elevernas sida har sin förklaring i olämpliga uppväxtförhållanden och därmed undandrar sig varje moraliserande bedömning från lärarens sida, så måste dock läraren själv ha rätt att slå vakt om sin personliga integritet. Givetvis är den disciplin som innebär elevens identifikation med läraren överlägsen all annan, men då denna typ av disciplin inte kan sägas vara en realitet i dagens skola måste en formell disciplin vara att föredra framför en allmän upplösning, och detta för alla parter.

SÖ OCH METODIKEN

I de flesta resonemang om förhållandet lärare—elev brukar det vara liksom under-förstått att disciplinära eller andra svårigheter inte uppstår bara läraren är tillräck-ligt bra. Denna inställning avspeglas också i SÖ:s framställning av lärare—elev-för-hållandet. Och en av de viktigaste faktorerna i denna lärarens duglighet är hans metodiska kunskaper. Det förefaller också, som om man, när det gäller frågor rörande lärarens metodik, är betydligt mer beredd att ställa sig öppen inför de brister, som med nödvändighet måste finnas. Förmodligen beror detta på, att metodiska frågor är

mer påtagliga än begrepp som elevernas (och lärarnas!) emotionellitet och existentiella orientering. Allmog man är från höga vederbörandes sida beredd att ta konsekvenserna av att grundskolans införande också innebär nya metodiska grepp i de flesta ämnen, och — vilket är det viktigaste i sammanhanget — man anser det därför nödvändigt med en fortlöpande vidareutbildning i metodiska frågor för så många lärare som möjligt. Det är klart att det ligger nära till hands att här troskyldigt påpeka det lämpliga i att först utbilda lärarna och sedan införa den nya skollformen, men då så inte varit fallet, får vi se saker och ting som de är istället: lärarna i dagens grundskola har ingen utbildning i metodiska frågor för att kunna undervisa i grundskolan. Och eftersom det är så, satsar man nu från SÖ:s sida på bl. a. ett utvecklat konsultsystem och tillsättandet av pedagogiska arbetsgrupper inom de olika ämnena. I dessa arbetsgrupper sitter sammanlagt ett 60-tal personer och antalet grupper är 16. Även från kommunalt håll har man tagit lovvärda initiativ. I Stockholm har man med framgång ordnat internatkurser för lärare, för att dessa skall få möjlighet att mer intensivt syssla med ämnesmetodiska frågor. De s. k. pedagogiska dagarna har också landet runt i stor utsträckning ägnats upplysningsverksamhet kring den nya skolan.

METODIKEN MÅSTE HA EMOTIONELL FÖRANKRING

Allt detta är naturligtvis bra. Sett ur ett vidare perspektiv blir emellertid alla sådana åtgärder inte tillräckligt djupgående. Detta därför att ämnesmetodik i grundskolan så mycket handlar om vad man mer adekvat skulle kunna kalla undervisningstekniskt förfarande. Man är så inställd på de knep och finter man skall kunna använda för att så mycket som möjligt bredda elevernas intellektuella mottaglighet. Man vill förbättra och förfina inlärningstekniken, man kommer med den ena fina "vinken" efter den andra och man inspirerar läroboksförfattarna till att göra idel nya ansträngningar i samma riktning. Och visst är det bra och nödvändigt med ett väloljat tekniskt förfarande i undervisningen. Men räcker det? Av vårt tidigare förda resonemang i denna skrift framgår säkert, att vi inte tror att det räcker. Vi tror att varje metodik måste framgå ur en riktig emotionell atmosfär och att man egentligen före varje metodiskt ämnesresonemang borde göra reda för den rent psykologiska metodiken. Ingenting borde heller vara naturligare än att det inom varje SÖ:s arbetsgrupp för olika ämnens pedagogik också satt en kunnig psykolog, som skulle ha till uppgift att granska gruppens arbete och delge dess medlemmar huruvida deras förslag kan sägas ha psykologisk relevans eller inte. I de av SÖ tillsatta arbetsgrupperna ingår i nuvarande stund endast ämnesspecialister. En grupp är dock tillsatt för att handha frågor om "eleviakttagelser", och man får hoppas att de i den gruppen ingående personerna (bl. a. en skolpsykolog) skall få rika tillfällen att samarbeta med övriga grupper.

TILLBKABLICK

Så långt kunna i vår framställning tror vi det kan vara lämpligt att för att befrämja en framtida diskussion mer kortfattat och i ett sammanhang åter peka på huvudpunkterna i vårt synsätt:

- 1) SÖ visar i Lgr bristande verklighetsuppfattning i sina resonemang om lärarens psykologiska möjligheter i dennes möte med eleven. Man försöker på intellektuella vägar nå lärarens emotionella förståelse av eleverna, vilket är en psykologisk omöjlighet. Man tecknar en lärare, som blir en skrivbordsfantasi och som hos den ambitiösa genomsnittsläraren inte kan göra annat än framkalla skuld känslor.
- 2) För att åtminstone i någon mån kunna närma sig de i Lgr uppsatta målen för lärarens insatser i förhållandet lärare—elev fordras inte bara elementär människokunskap utan en grundlig psykologisk insikt i hithörande frågor. En sådan utbildning har hittills inte bestått våra lärare.
- 3) Eftersom vi alla lever i ett utpräglat nevroteriserande samhälle blir det alltmer vanligt med människor, som saknar tillräcklig trygghet i sin egen värld. En lärare

måste ha personlig trygghet för att kunna vara en god lärare. Det borde vara samhällets intresse att arbeta för att just lärarna fick den personliga situationen belyst, eftersom läraryrket allmänmänskligt sett är det viktigaste yrket i ett samhälle, som sätter människan som mål för sin verksamhet.

- 4) Alla lärare skulle ha en gemensam plattform att stå på i undervisningen. Denna plattform heter en vetenskapligt grundad och adekvat lärarfilosofi.
- 5) Med stöd av de rön, som gjorts inom psykoterapeutisk verksamhet i hela världen vill vi mot de gängse principerna hävda att de lärare, som undervisar på lågstadiet, bör besitta den grundligaste kunskapen i psykologi.
- 6) Vid varje diskussion om lärarens möjligheter måste hans existentiella konflikt-situation tas med i resonemanget. Gör man inte det, lämnar man verkligheten bakom sig och laborerar med fiktiva värden. Denna lärarens konflikt har fyra aspekter:
 - a) kunskapsstoffet lämnar inte tillräckligt av engagemang, det finns hela tiden ett rutinhot.
 - b) den emotionella kontakten med eleverna.
 - c) de gruppdynamiska aspekterna.
 - d) disciplinen.
- 6) Den enda positiva disciplinåtgärden är ironi i samband med personligt samtal. Att tillämpa denna åtgärd fordrar dock goda kunskaper i personlighetspsykologi.
- 7) Den disciplinåtgärd av formell art, som vi tror mest på, är den konsekvent genomförda "kvarsitningen".
- 8) Grundvalen för ett gott förhållande mellan lärare och elev är den senares möjligheter att identifiera sig med den förre.
- 9) Varje ämnesmetodik måste framgå ur en riktig emotionell atmosfär.

MOTIVATIONEN

Människans beteende är inte något nyckfullt eller obestämt. Allt dirigeras av motivation. Att kunna sätta sig in i en annan människas situation betyder att känna till, ha vetskap om det som motiverar en människa att välja det ena eller andra beteendet. Vi har flera gånger påpekat, att läraren konfronteras med redan färdiga människor. Detta betyder att varje elev kommer till skolan med sin egen motivation. Låt oss för att närmare förklara vad vi menar ge några exempel: Många elever fruktar den konkurrensbetonade atmosfär, som varje skolsituation innebär, andra däremot anser skolsituationen som mycket passande, liksom skräddarsydd för deras syften och ambitioner. För några elever innebär skolan en möjlighet att avreagera sina undertryckta aggressioner, som de hemma inte har något utlopp för. Åtskilliga ser i skolan en kompensationsmöjlighet för en tråkig och oinspirerad hematmosfär. Ofta blir en elev offer för en konflikt mellan de krav, som hemmet och skolan ställer på honom. Den ene eleven är rädd för att ta ansvar, den andra söker ansvar för att kompensera, hävda sig eller utmärka sig. Den ene trivs bäst med frihet, den andre vill ha ledning. Den ene eleven är ambitiös på grund av föräldrarnas krav, den andre "maskar" för att straffa sina föräldrar. Åtskilliga är "lata", därför att de på grund av sin uppfostran skräms av uppgifter, andra visar en ambition, som har alla tecken på att vara en prestationsnevroz, men som ändå premieras av läraren. Den ene eleven vill gärna gå undan på grund av "inre behov", den andre protesterar jämt på grund av "inre behov". Den ene eleven finner i skolsituationen ett utmärkt tillfälle till att exhibera, den andre finner i samma situation ett tillfälle till att dra sig tillbaka i anonymitet. Vi har här nämnt några ofta förekommande motivationsincitament, som var för sig åstadkommer beteendemönster, som man inte kan "ta" på. Att "ta" på dem, dvs att förstå dem fordrar psykologisk kunskap. Vi hoppas, att de lärare, som läser detta, av bl. a. dessa sistnämnda exempel förstår, att det är omöjliga saker, som SÖ begär av dem, när man säger att lärarna skall sätta sig in i den enskilde individens situation.

LÄRARYRKET I DET KOMMANDE SAMHÄLLET

Som en röd tråd går genom hela vår framställning tanken att skolan mycker mer än vad som nu är fallet måste ta psykologisk kunskap till hjälp i sitt uppbyggnadsarbete. Det skall inte vara någon testpsykologi utan en psykologi med rötter i personlighetsdiagnostik och psykoterapi. Det skall vara en psykologi, som tar sikte på människan i hennes autentiska existens och som med utgångspunkt från denna skapar goda förutsättningar för att den enskilde individen som elev i skolan verkligen kan utvecklas inom ramen för sina möjligheter. Vi talar också genomgående om en radikalt omvärderad syn på läraryrket som något mycket nödvändigt i samband med genomförandet av grundskolan. Ty skalar man bort de värsta överdrifterna i Lgr framstår ändå grundskolan, som en plan för framtiden, en möjlighet att sträva efter. Men utan medel ingen möjlighet! Medlet heter en förändrad inställning till lärarens yrke, till lärarens roll i samhället. Medlet heter således också att man ärligt och uppriktigt tar konsekvenserna av sina resonemang både inför den nuvarande lärargenerationen och de kommande.

Vi lever nu i ett samhälle, som vi utan tvivel i mångt och mycket har anledning att känna oss både stolta och glada inför. Stora sociala reformer har under senare år banat väg för en alltmer omfattande ekonomisk trygghet inom vårt folk. Gamla sociala orättvisor rättas till. Grundskolans skapande är ett led i dessa strävanden. Vår medicinska beredskap är utomordentligt god och vår medicinska vetenskap intar en framskjuten position i världen. Emellertid vill vi hävda, att tiden nu är inne för att göra ett radikalt försök att också komma till tals med de problem, som har att göra med den enskildes personliga inre harmoni och trygghet. Att säga att vår tid präglas av splittring är ingen tom och billig fras, det är ett naket faktum. Vår stora folksjukdom är nevrosen. Så vitt vi kan se, kan man inte nå denna sjukdom annat än på profylaktisk väg. Därför bör skolsituationen och läraren i hans förhållande till eleven stå i centrum, när man bygger morgondagens samhälle. De vägar vi pekar på är inte de lättaste att slå in på, men vi tror inte att det finns några andra. Med stor sannolikhet kommer man från s. k. ansvarigt håll framhålla att det av en mängd olika orsaker inte just nu är lämpligt med så radikala åtgärder. Nej, men under alla omständigheter är tiden nu inne att utan omsvep peka på problemet och så förutsättningslöst som möjligt diskutera det. I den övertygelsen har vi tillsammans arbetat på denna skrift. Vi hoppas också att den skall ge upphov till diskussioner i alla berörda kretsar. Frågeställningen är: vad blir det av grundskolan? Blir den psykologiskt sett en *grund* skola eller en skola, där man i förhållandet lärare—elev kommer att ha reella möjligheter att komma till grunden? Låt oss hoppas på det senare alternativet!

Ett LÄRARSEMINARIUM (max. antal 50 deltagare) anordnas i Stockholm hösten 1964—våren 1965 av Föreningen för Existentiell Psykologi och Psykoterapi. Skriftliga anmälningar till föreningens sekreterare, Nytorget 6, Stockholm Sö.