

Till försvar för pedagogiken

Remisskritiken mot LUT 74 s förslag har framför allt gällt ämnesutbildningen för de lärare som ska undervisa i grundskolans högre årskurser. Här behövs en avsevärd förstärkning, menar många. Som vi framhöll i nr 9 av Lärartidningen kan kritiken leda till att LUTs utbildningsmodell för grundskolelärare modifieras i en proposition till riksdagen. I stället för en grundutbildning i två etapper – en behörighetsgivande del om 3 1/2 år, följt av en kompletterande utbildningstermin efter några års tjänst – kan vi få en sammanhängande fyraårig grundutbildning. Därmed ges

plats för en förstärkning av i första hand ämnesutbildningen. Men vilket utrymme ska den praktisk-pedagogiska utbildningen ha inom en total utbildningsram på 160 poäng?

Kritiken mot LUT har från många håll samtidigt varit ett angrepp mot beteendevetenskaperna i allmänhet och pedagogiken i synnerhet. I Svenska Dagbladet har innehållet i LUTs lärarutbildning bl a karakteriserats som "en allmän pedagogisk söra" (2/7 1979). Nyligen (8/3 1980) menade SvD att LUTs förslag är ett "skräckexempel" på hur

"allmänpedagogiken fått breda ut sig på fackämnenas bekostnad", något som anses ödesdigert eftersom den pedagogiska vetenskapen visat sig ha föga motståndskraft mot "charlataneri och vetenskapligt klen underbyggda pedagogiska modenycker". Med liknande ringaktning för pedagogiken kan Skolvärlden (24/8 1979) beskriva hur högstadiets lärare enligt LUTs förslag "tvingas ersätta en stor del av sina ämneskunskaper med diverse kunskaper av beteendevetenskaplig karaktär".

Många som nedvärderar den praktisk-

Ett steg bakåt och två steg framåt

Lgr 80s Mål och riktlinjer för grundskolan utfärdades av regeringen den 14 februari och började med berömvärd snabbhet distribueras till lärare och skolledare i mars. Dokumentet refererades utförligt i nr 7/1980 av Lärartidningen, där också en första, mycket positiv kommentar gjordes. För dagen ska vi observera några markeringar i denna nya färdplan. Den pekar nämligen ut mycket bestämda riktmärken, samtidigt som den slår vakt om möjligheten att nå målen på skilda vägar.

Lgr 69 börjar som bekant med att citera skollagen 1 §, som först nämner kunskaper och färdigheter, därefter elevernas personliga och sociala utveckling. I nästa andedrag säger Lgr 69 att målet "i överensstämmelse härmed" blir att främja elevernas allsidiga utveckling och "därvid" meddela kunskaper och färdigheter. Man har alltså kastat om ordningsföljden men vill, som ofta är fallet med byråkrater och teologer, inte riktigt låtsas om att man i själva verket har företagit en betydelsefull förändring. Lgr 80 däremot nöjer sig med skollagens första paragraf såsom fundament för läroplanen i dess helhet. Vi är alltså tillbaka vid den rena och oförändrade Augsburgska bekännelsen, och det är nog bra.

Men om alltså kunskaper och färdigheter nämns först, så är vi inte tillbaka i den gamla pluggskolan med dess stora

förtjänster och fel. "En undervisning, som mekaniskt leder barnen genom stoff och problem... kan ha negativa följder för deras självtillit och motivation." Att slaviskt följa ett tryckt läromedel avvisas bestämt, samtidigt som innehållsrika läroböcker med systematisk disposition betecknas som oumbärliga hjälpmedel vid sidan av andra. "Läromedel är sådant som lärare och elever kommer överens om att använda för att nå uppställda mål."

Vad som på sidorna 31-36 sägs under rubriken "Urval av stoff" och s 50-52 om arbetssätt torde vara bland de mest praktiskt användbara och klagörande läroplanstexter som producerats i detta land. De är på en gång entydiga i sin pedagogiska huvudinriktning och vid-synta i sin respekt för elevers och lära-res skilda individualiteter. Intet arbets-sätt är alltid bäst för alla, slås det fast. Men samtidigt heter det: "Kravet på elevaktiva arbetssätt" – pluralformen är här viktig – "utesluter en ensidig katederundervisning, dvs en undervisning som enbart består av att läraren redogör för ett stoff, som sedan eleverna memorerar med hjälp av anteckningar och lärobok varefter de förhörs muntligt eller skriftligt." Orden "ensidig" och "enbart" betyder naturligtvis att inslag av denna klassiska modell kan vara praktiska att tillgripa ibland.

Skenbart elevaktiva arbetssätt – fyller-iövningar, förproducerade arbetsuppgifter o dyl – avvisas med en viss skärpa. Istället läggs vikten på lärarens och elevernas stoffurval, sträng begränsning av stoffet, noggrann planering vad gäller tid och arbetsgång, uppställande av näraliggande och fattbara mål, val av skilda arbetssätt för skilda mål samt, inte minst, utvärdering. Lärarens aktiva roll vid ett sådant arbetssätt behandlas ingående. Genom den "framhävs den betydelse samtalet och samarbetet mellan lärare och elever bör ha". Detta är alltså dialogpedagogik i detta ords verkliga mening, som ingenting har att göra med en situation där läraren sitter och pratar med klassen om lite av varje.

Basfärdigheterna i läsning, skrivning och räkning betonas oerhört starkt, i medvetandet att brister här är en av de starkaste utslagningsfaktorer som finns. Men, understryks det, "betoningen av färdigheter får inte leda till en ensidig metodik med isolerade formella övningar". Det är bra att detta sägs, för att vi inte ska hamna i en sådan drill som kunde förekomma i den riktigt gamla skolan. Frågan är dock om inte denna formulering (s 33) är alltför kategorisk. Barn på låg- och mellanstadiet kan vara utomordentligt roade av begränsade inslag av rent formella övningar, ofta återkommande. Det är lustbetonat att uppleva att man

pedagogiska delen av lärarutbildningen menar att vi i skolan alltför mycket sysslat med arbetssätt och undervisningsmetoder. Det viktigaste är inte formen utan innehållet i skolarbetet, menar man. För den lärare som verkligen kan sitt ämne skulle det räcka med en svart tavla och en bit krita – undervisningen skulle bli så intressant att alla elever skulle ryckas med. Det är fara värt att en sådan pedagogisk primativism kan duperas och annan och tas till intäkt för att ämnesstudierna i lärarutbildningen kan ökas på den praktisk-pedagogiska utbildningens bekost-

nad. I dagens läge tycks det vara nödvändigt att ta till orda till pedagogikens försvar, allra helst som ämnets egna företrädare på universitet och lärarhögskolor tigit still, hur utmanande angrepp de än utsatts för i debatten.

För Sveriges lärarförbund ligger läraryrkets identitet i hög grad i den praktisk-pedagogiska insikten och kompetensen. Lika befängt som det vore att tro sig kunna bli en bra lärare utan betydande ämneskunskaper, lika befängt vore det att tro att det räcker med bara ämneskunskaper för att lyckas som lärare i grundskolan. Det gäller att ha kunskap om skolans mål och medel, om barns utveckling, om hur de olika ämnenas stoff måste omformas och integreras med hänsyn till elevernas ålder och mognad. Inte minst gäller det att ha insikt om arbetsformernas betydelse för att man ska uppnå de övergripande målen för skolans verksamhet, tex fostran för demokrati. En elementär pedagogisk erfarenhet är nämligen att barns attityder och beteenden påverkas inte bara av vad man arbetar med i skolan utan kanske framför allt av hur man arbetar.

Kraven på lärarens praktisk-pedagogiska kompetens har ökat under senare år. Utvecklingen av grupp- och projektarbetsmetoder, integrationen av elever med svårigheter, den ökade andelen invandrarbarn, de ökade kontakterna med elevernas hem och med arbetslivet utanför skolan – allt är sådant som de nya lärarna måste förberedas för, och det måste ske främst inom ämnet praktisk pedagogik. Till detta kommer att arbetet i 80-talets svenska grundskola blir starkt decentraliserat: varje lärare förväntas delta i målanalyser, i utvecklandet av lokala arbetsplaner, i skolans resursfördelning och i utvärdering av verksamheten. Detta förutsätter avsevärd teoretisk kunskap och praktisk förmåga, som det är lärarutbildningens uppgift att ge.

Ämnet praktisk pedagogik i den framtida lärarutbildningen – till vilket räknas de nuvarande, integrerade huvuddelar-na pedagogik, metodik och praktik –

måste alltså på grund av skolans och läraryrkets utveckling få ett starkt vidgat innehåll. Dessutom ska det förbereda inte bara – som nu – för undervisning inom ett visst stadium utan för hela grundskolan. Det är mot denna bakgrund man ska se LUTs förslag: 50 veckors praktisk-pedagogisk utbildning, dvs ungefär lika mycket som nu ges på klasslärarlinjerna och endast tio veckor mer än vad ämneslärarlinjen ger. Tidsramen är alldeles uppenbart i knappaste laget. Lärarförbundet har likväl godtagit den, bl a med tanke på att den kompletterande utbildningsterminen skulle ge möjlighet till även pedagogisk fördjupning och på att de inskolningsåtgärder LUT föreslår kan ge den nyutbildade läraren fortsatt praktiskt-pedagogiskt stöd under den första svåra tjänstgöringstiden.

Om vi nu får en sammanhängande, fyraårig lärarutbildning, så är det för det första nödvändigt att det utrymme som LUT föreslog för den praktisk-pedagogiska delen betraktas som ett minimum. För det andra bör den tillkommande terminen för åtskilliga studerande helt kunna ägnas åt pedagogisk fördjupning. I de fall terminen används för ämnesfördjupning måste denna inrymma betydande pedagogiska och ämnesmetodiska inslag. Vidare bör ämnesstudier och praktisk pedagogik varvas intimt under hela utbildningstiden för att en tillräcklig yrkesinriktning av utbildningen ska säkerställas.

Men pedagogiken får inte förlora sin substans genom en sådan utspridning. Den är lärarutbildningens kärnämne, det som ska ge läraren en professionell identitet och kompetens. Därför ska pedagogik *studer*as. Gedigna kunskaper i lärarutbildningen betyder inte minst gedigna *pedagogiska* kunskaper. Nedvärderingen av pedagogiken i lärarutbildningen är en form av kunskapsförakt som lärarkåren med kraft måste vända sig mot. Om den delen av lärarutbildningen blir för svag, öppnas dörren för det verkliga pedagogiska "charlataneriet".

börjar bli virtuos på multiplikationstabellen eller ordklasser och satsdelar. Alla kan här göra sig gällande, fast i växlande grad.

Tankegångar från "Skolan skall fostra" slår igenom och vidareförs i det utmärkta avsnittet "Fostran och utveckling". Här är en ny ton som vi inte hört på många, många år i svenska skoldokument. Den inger känslan att vi nu kommer barnen till hjälp i ett tomrum som skapades av en berättigad reaktion mot den auktoritära, utan att vi dock hade något tillräckligt bra att sätta istället. Att vi inte är tillbaka i det auktoritära framgår av många satser i Lgr 80s Mål och riktlinjer, bl a denna: "Människans etiska utveckling främjas aldrig av blind lydnad, men ej heller av vuxnas likgiltighet. Ett barns moral formas genom kontakt och gemenskap med människor som barnet har tillit till och vill likna."