

Digital version av Donald Broady: "Noteringar från sjuttioalet", *Kritisk utbildningstidskrift*, nr 83/84, 1997, pp. 10-27. Artikeln är ett förkortat omtryck av eftertexter pp. 210-234, 302-313 i Donald Broady, *Den dolda läroplanen. KRUT-artiklar 1977-80*, Symposion Bokförlag, Stockholm 1981.

Ur annalerna

Noteringar från sjuttioalet

Donald Broady

Med anledning av KRUTs tjugårsjubileum återger vi en text som ger en inblick i vad somliga lärare hade för sig på sjuttioalet och hur idén om en kritisk utbildningstidskrift växte fram. Texten publicerades som appendix till Donald Broady, *Den dolda läroplanen. Krut-artiklar 1977-80*, Symposion Bokförlag, Stockholm 1981. Nedan något förkortad.

"KRUT -- ett diskussionsforum och ett redskap för progressiva skolarbetare". Så lød en baksidestext på det första KRUTnumret i början av 1977 som hängt med också i fortsättningen. De progressiva skolarbetare som tidskriften vände sig till var både de vänstersinnade och de pedagogiskt förändringsinriktade som inte nödvändigtvis var övertygade socialister. Under första hälften av sjuttioalet hade nämligen politiskt och pedagogiskt progressiva rörelser bland skolfolk växt fram, och det var i dessa miljöer idén om en kritisk utbildningstidskrift föddes och där fanns en läsekrets och blivande medarbetare.

Dessa rörelser börjar redan bli historia. Naturligt nog är det genomslagen i den offentliga debatten som de flesta minns: floden av alternativpedagogiska debattböcker som förlagen vräkte ut på marknaden, Socialstyrelsens och Skolöverstyrelsens satsning på den s.k. dialogpedagogiken, diskussionerna om SIA-utredningens förslag, alla studiedagar och fortbildningskurser som lärarkåren utsattes för, massmediernas solskenshistorier om vällyckade försök att förändra undervisningen...

Dessa genombrott i den offentliga debatten skedde på bred front först vid mitten av sjuttioalet. Men dessförinnan fanns rörelser "underifrån" bland skolfolk, vilket finns anledning att påminna om i dag. Ty de angrepp på sjuttiotalsprogressivismen som präglade de senaste årens debatt om skolan, har haft just de offentliga framträdandena till måltavlor: Barnstugeutredningens Gertrud Schyl-Bjurman, en handfull progressivt sinnade SÖ-tjänstemän, några socialdemokrater med Lena Hjelm-Wallén i spetsen, dessa och andra etablerade ideologer har angripits och deras önskemål om hurdan skolan borde vara har uppfattats som verklighetsbeskrivningar; skolan har utmålats som en flumpedagogernas lekstuga och ett socialdemokraternas experimentalfält.

Att detta är en osannfärdig bild vet var och en med någon erfarenhet av skolans vardag. Det är dessutom dålig idealistisk historieskrivning att tillmäta åsikter och värderingar inuti huvudet på vissa skolidologer så avgörande betydelse. Progressivismens renässans under sjuttioalet hade först och främst samband med de faktiska problem som många skolarbetare stod inför. Omvandlingen i arbetsliv och familjemönster, import av invandrad och deportering av svensk arbetskraft, centralisering av skolväsendet, kulturindustrins expansion och mycket annat bidrog till nya betingelser för undervisning som gjorde det svårare att använda traditionella pedagogiska metoder, i synnerhet i betongförrörerna runt storstäderna. Det var i praktiska undervisningsproblem som de progressiva rörelserna bland skolfolk hade sin grund, och den riktning i vilken lösningarna söktes hade förstås samband med vänsteruppsvinget och andra samtida ideologiska strömningar.

Den här "underifrån"rörelsen bland skolfolk blev en missnöjesrörelse, en protest riktad mot konservatismen och trögrörligheten i skolan och lärarutbildningen, mot de politiska partiernas och förbundens outvecklade skolpolitik, mot lärarfackens fixering vid frågor om lön och anställning och ointresse för pedagogiska frågor,

och mot den statliga reformverksamheten som stannade vid retorik och organisatoriska åtgärder men lät skolans innehåll förbli vid det gamla.

Någon jämförbar bred och brokig rörelse hade knappast existerat under efterkrigstiden. De tidigare reformpedagogiska strömningarna (arbetsskole- och aktivitetspedagogiken) hade i hög grad sugits upp av enhetsskolereformen.

Att reformpedagogiska och progressivistiska idéer på nytt kom till heders under sjuttioalet, berodde inte på något antikvariskt intresse -- kännedomen om de historiska föregångarna var inte särskilt utbredd. Förmodligen är förklaringen att de aktuella undervisningsproblemen, de som uppstår när skolan ska vara en skola "för alla" och inte enbart som t.ex. det gamla läroverket eller den gamla folkskolan en skola för vissa bestämda klasser och skikt, liknar problem som tidigare gjort progressiva pedagogiska tankar möjliga att tänka.

*

Ett särmärke för sjuttioalets progressiva skolrörelse var organisationsformerna. Jag har redan flera gånger använt uttrycket organisering "underifrån", och avser att det inte fanns någon närmare anknytning till t.ex. politiska partier eller förbund, till lärarfacken eller till den statliga reformpolitiken. Två exempel på sådana organisationer som fortlevde under hela sjuttioalet, är SOL, Socialistiska lärare, som bildades 1970 och samma år bytte namn till Socialistiska skolarbetare, och Arbetsgruppen för en progressiv folkhögskola som började ta form 1972. Ett särmärke för rörelserna var också de många veckoslutskurser, sommarkurser, seminarier och andra sammankomster, där skolarbetare från skilda stadier och verksamhetsfält inom utbildningsapparaten och från skilda delar av landet träffades, utbytte erfarenheter och fann att många problem var gemensamma. På så sätt, genom att bryta läraryrkets isolering, kunde en mer samlad kritik av utbildningssektorn, från förskola till universitet, börja formuleras.

Dessa sammankomster arrangerades och bekostades av deltagarna själva. Det var alltså inte fråga om påbjudna studiedagar eller statsfinansierade fortbildningskurser eller andra initiativ "uppifrån". Tvärtom uppfattade skolaktivisterna Skolöverstyrelsen och lärarhögskolorna som konserverande krafter.

Vissa kategorier skolfolk hade redan vid slutet av sextioalet börjat utveckla en progressivistisk ideologi. Svensklärare med intresse för drama skapade exempelvis från och med 1969 sina diskussionssammanhang. På många högskoleinstitutioner pågick som bekant kampen mot professorsväldet och för demokratiska studieformer och ett annat undervisningsinnehåll, och parallella rörelser fanns samtidigt på andra håll, exempelvis bland vårdarbetarna; det var nära att Skå-Edeby blev nedlagt 1971 sedan de yngre radikalerna försökt införa stormötesdemokrati och föreslagit sprängning av "stenhuset på Vasagatan" (Barnavårdsnämnden).

Och likheterna mellan den pedagogiska progressivismen och den ideologi som en del socialarbetare utvecklade är uppenbara. Det var en ideologi som inte låter sig förklaras enbart med hänvisning till 1968; exempelvis den typ av bostadsområdes- eller grannskapsarbete som utvecklades inom Aspuddenprojektet och på andra håll hade sina föregångare i och hämtade inspiration från tidigare engelska försök med "community work". Vidare hämtade den pedagogiska progressivismen åtminstone i Stockholmstrakten en del näring från stadsrörelsen. Bakgårdsaktionerna på söder, aktioner som att måla övergångsställen där sådana behövdes eller att barrikadera Karlbergsvägen för att ordna saftkalas -- detta var tidstypiska praktiska uttryck för en omtanke om barnen i den hårda stadsmiljön som senare kom att tas upp inom Arkiv Samtal och progressiva lärargrupper.

Men om vi håller oss till skolfolk, och till de bredare sammankomsterna som samlade många kategorier från skilda delar av landet, var nog ett seminarium i januari 1973 i Grisslehamn, arrangerat av aktivister inom Riksförbundet för miljöterapi, det första som fick betydelse för de skolrörelser som skulle komma att utvecklas. Ett hundratal deltagare ägnade en helg åt att diskutera skolan, "vår största institution". Skoldebatten hade nyss tagit en ny vändning tack vare ett nummer av *Pockettidningen R*, Utklassad? Rapport från grundskolan (nr 5 1972), i vilket några utsorterade obsklasselever beskrev vad skolan gjort med dem och gav uttryck för sitt hat:

"Skolan är ett jävla helvetejävle. Jag hatar skolan så jag skakar ända in i märgen. Jag skulle kunna spränga jävelskapet i luften. Jag hatar skolan. Jag hatar skolan så mycket så jag nästan hackar tänder. Jävla skolskit. Det är så avskyvärt så jag bara vill skrika. Jag kommer att bli sinnessjuk om jag måste gå i den där jävla avskyvärda äckliga snuskiga lådan. Jag hatar den. Men hur högt jag än skriker så hjälper det inte. Dom bara burar in en. Som en fågel i bur. Enda sättet att bli fri är att dö."

Den lärarinna som förmått sina elever att formulera sig så verkningsfullt, Kerstin Hjälmadal, var inbjuden till seminariet i Grisslehamn, och jag som väntat mig en ruschig tjej i jeans minns ännu min förundran vid mötet med en eterisk, lågmäld och humanistiskt kultiverad kvinna.

"Varför kastas inte skolämnena ut och livet in", var rubriken till ett av bidragen i samma tidskriftsnummer, skriver av Nils Christie, kriminolog från Oslo, som också tillhörde de inbjudna i Grisslehamn. Nils Christie hade 1971 givit ut boken *Hvis skolen ikke fantes* som gjort intryck på många av oss; det var den s.k. avskolningsrörelsen, dvs. ifrågasättandet av skolan som institution, som nådde Sverige (Christies bok och Ivan Illich *Samhälle utan skola* utkom under 1972 på svenska, bägge på Wahlström och Widstrand).

Vidare hade Emil Sannelind och Arthur Josefsson inbjudits, två av föräldrarna från byn Markitta i Gällivare kommun som sedan ett halvår lyckats förhindra nedläggningen av sin skola. Vi fick en livfull skildring av hur sjutton beväpnade poliser nyligen brutit sig in i det ockuperade skolhuset klockan fyra på morgonen och avhyst ockupationsstyrkan (två husmödrar). Varpå kommunen lät slå sönder toaletterna och demolera den övriga inredningen, och byborna inrättade en ny illegal skola i ett annat hus. Detta var praktisk kritik av den statliga skolpolitiken, kampen i Markitta visade på centraliseringen av skolväsendet som en del av avfolkningspolitiken och på skolan som en del av samhället.

De flesta deltagarna i Grisslehamnsseminariet arbetade inom vårdinstitutioner, men där fanns också en hel del skolfolk som beslöt ordna en uppföljande sammankomst. Den 4--6 maj 1973 samlades ett hundratal deltagare i Jordbromalmsskolan i Haninge kommun söder om Stockholm. Det var nog ingen tillfällighet att en grupp elevvårdare (verksamma inom det s.k. Jordbroprojektet) arrangerade seminariet och att flera inbjudna talare också var vårdfolk. Gunnar Västberg talade om de utstötta, vilka han i likhet med Skå-Gustav Jonsson hellre ville kalla "de aldrig insläppta". Barbro Wiking -- också hon med förflutet på Barnbyn Skå och nu drivande kraft bakom skolpsykologernas vägran att testa elever och etablering som självständig profession med progressivistisk ideologi -- talade om lokala möjligheter att förändra skolan inom systemets ramar.

Förmodligen fick på detta och andra sätt den progressivistiska socialarbetartraditionen från Barnbyn Skå en viss betydelse för progressivismens renässans bland en yngre generation skolfolk. Detta var inget idéhistoriskt samband rätt och slätt, utan sammanhänge sannolikt med att socialisationsproblem som tidigare drabbade de mest marginaliserade och utslagna, efterhand också blev alltmer akuta problem för skolan och lärarna, först och mest drastiskt för elevvårdarna.

Men det väsentliga under Jordbroseminariet var inte föreläsningarna utan diskussionerna i smågrupper, rollspel där man fick prova på att vara elev, samt framför allt erfarenhetsutbytet med skolfolk från andra delar av landet och från andra stadier och områden inom skolapparaten. Till (den delvis bedrägliga men också fruktbärande) känslan av ett vi-kollektiv som strävade åt samma håll bidrog också de yttre formerna för arrangemanget. Till skillnad från Grisslehamnsseminariet som varit förlagt till Hotel Havsbaden, fick här i Jordbromalmsskolan varje tiomannagrupp sig tilldelade ett lass luftmadrasser inhyrda från Försvarets materialverk och ett klassrum att sova i.

*

Det här var ett mönster som skulle upprepas: de kollektiva arbetsformerna, självhushåll och spartanska, "bruksvärdesorienterade" yttre arrangemangen kom säkert att betyda åtskilligt för en del av de skolarbetare som deltog i många liknande sammankomster. Själva umgängesstilen kittade samman deltagarna i en upplevelse av att vara "underground" i opposition mot etablissemangets formalism och räddhåga. Sommaren 1973 ordnade SOL på Malungs folkhögskola en sommarvecka som sedan skulle bli en årligen återkommande tradition och på Arkiv Samtals gård Storsand i södra Dalarna samlades ett trettio-tal lärare, elevvårdare och elever för att fullfölja en uppgift som påbörjats under seminariet i Jordbromalmsskolan, nämligen att starta en "erfarenhetsförmedling" för progressivt skolfolk. Denna förmedling kom till stånd, tog namnet Skolarkivet, och presenterade sig utåt så här: "Skolarkivet är en grupp människor som vill arbeta för förändringar som är politiskt och/eller pedagogiskt progressiva. Vi vill vara en sluss som förmedlar material, erfarenheter och kontakter."

Mer precis än så var väl inte programmet, vilket kan förefalla märkligt i dag då SÖ och förlagsindustrin med Liber i spetsen med förtjusning sprider häften med pedagogiska tips över riket, visserligen på glättat papper och med bilder i fyrfärgstryck och inte som Skolarkivet på nätt och jämt läsbara stenciler och utan att ta betalt för arbetet. Men 1973 framstod en verksamhet som Skolarkivets som "underground", och arbetet med att sprida stencilerade häften var bara ett medel för det väsentliga syftet: att progressiva skolarbetare skulle få kontakt med varandra. Detta var en lärdom från det tidiga sjuttio-talets stadsrörelse och Arkiv Samtal: att kontakter mellan människor är mer verkningsfullt än t.ex. den agitation och propaganda som vänsterförbunden ägnade sig åt.

Vidare ville SOL och Skolarkivet bidra till att den skolrörelse som började växa fram blev politiskt och inte enbart pedagogiskt progressiv. Situationen för generationen formad av "ungdomsupproret" åren kring 1968, FNL-rörelsen och vänsteruppsvinget, var ju att den inte var fullt så ung längre, och åtskilliga färdigutbildade kamrater hade hamnat som lärare ute i provinsen, med begränsade möjligheter att diskutera sin arbetssituation

med likasinnade. Någon studentvänster av nämnvärd omfattning hade väl aldrig existerat i Sverige, men vissa arbetsgemenskaper och diskussionsmiljöer fanns ändå på universitet och lärarhögskolor, och avsnörandet av denna navelsträng och inträdet i yrkeslivet innebar politiska och även existentiella problem för unga radikala lärare.

Vänsterns partier och förbund visade dock föga intresse för vad som var på gång bland de radikala skolarbetarna. Jag minns förstamaj-demonstrationen 1974 när de som skramlade med bössor för att samla in pengar till Markittaborna skälldes för lingonvänster av medlemmar i ett av vänsterförbunden som då var mitt uppe i en "proletariseringskampanj" (studentrevoltörerna skulle omskola sig till fabriksarbetare). Att arbeta teoretiskt eller praktiskt med skolfrågor prioriterades lågt inom vänsterförbunden och dåför tiden även inom VPK. SKP och Clarté visade visserligen en viss förståelse för en glesbygdskamp som den i Markitta, men bedrev för övrigt en säregen Mao-inspirerad enhetsfrontspotttik och alla diskussioner om innehållet i undervisningen uppfattades som splittrande; i stället ville SKP/Clarté driva krav om mindre klasser och bort med betygen.

*

De politiska vänsterorganisationernas ointresse för innehållsliga skolfrågor bidrog nog till att löslig alternativpedagogik i stil med vad danskarna kallade bongotrummepedagogiken vann utbredning även bland radikala lärare, och amerikansk grupp-psykologisk och terapeutisk ideologi började sätta sin prägel på debatten; skolans problem började diskuteras i termer av att vi inte kunde kommunicera, visa känslor, ge raka budskap... Alternativ pedagogik skulle enligt planerna vara ämnet för nästa större seminarium i augusti 1974 på Björhövda i norra Roslagen, med utgångspunkt i en amerikansk bok av Postman & Weingartner som nyss utkommit på svenska, tidstypiskt betitlad *Lära för att överleva. Angrepp på en förlegad undervisning -- förslag till en revolution!* (Det amerikanska originalets titel var *Teaching as a Subversive Activity*, 1969, och man kan notera att det är samme Neil Postman som tio år senare skrev *Teaching as a Conserving Activity*. Tiderna -- eller snarare samhället -- förändras.) Men därav blev intet, ty Utredningen om skolans inre arbete (SIA) hade just släppt sitt huvudbetänkande (Skolans arbetsmiljö, SOU 1974:53) och diskussionerna kom istället att handla om SIA-förslagen och i synnerhet om sambanden med det stora SÖ-projektet Målbestämning och utvärdering (MUT) och andra utredningar som 1973 års betygsutredning, utredningen om staten, skolan och kommunerna (SSK), m.fl. Frågetecknen var många och sju arbetsgrupper tillsattes som skulle försöka komma underfund med vad som egentligen var att vänta och hur man kunde ställa sig därtill.

Det var ingen lätt uppgift; senare skaffade någon alla aktuella utbildningsutredningar och travade dem till en 1 meter och 35 cm hög stapel. Men vetgirigheten var det inget fel på. Under hösten kom en spontan studieverksamhet igång bland några hundra kritiska lärare i Stockholmstrakten. Misstron mot den statliga iscensättningen av SIA-debatten var utbredd; tydligen var avsikten att medborgarna skulle diskutera vissa av SIA-utredningens mer marginella organisatoriska förslag om samlad skoldag etc men inte den samlade framtiden för utbildningssektorn. Särskilt misstänksamma var många mot långtgående ambitioner inom MUT-projektet att centralstyra och målbestämma innehållet i vissa skolämnen in i minsta detalj. En blivande mellanstadie lärare, Kalle Guettler, hade i en skrift, *Den nya utbildningsoffensiven eller "Gör vi resursanvändningen relativt fri, måste vi klarare uttrycka vad resurserna skall användas till"*, visat på samband mellan SIA, MUT och BU 73. Detta och liknande material stencilerade Skolarkivet i stora upplagor inför de stundande studiedagarna och diskussionerna om SIA läsåret 1974--75.

Den offentliga SIA-debatten var nämligen inledningsvis mycket tam och handlade mest om den samlade skoldagen -- och till råga på allt åsattes SIA-utredningens förslag etiketten "vänster". Det utmålades som ett lömskt försök att göra eleverna till socialister genom att hålla dem i skolan en stund längre.

Huvudpunkterna i de progressiva skolarbetargruppernas kritik var att SIA:s förslag om organisatorisk decentralisering inte kunde diskuteras isolerat, utan måste sättas i samband med statliga åtgärder för innehållslig styrning och kontroll av skolarbetet, samt att decentraliseringen kunde få nivågruppering, ökande orättvisor och utslagning till resultat. (Kilborns och Lundgrens rapport *Försök med friare resursanvändning*, 1974, hade nämligen fäst uppmärksamheten vid risken för en nivågruppering som varken var laglig eller önskvärd.)

I samband med och i spåren av dessa studier av statliga utredningar förnyades intresset för alternativ pedagogik inom de kretsar vars historia här tecknas. Efter konstaterandet att SIA:s förslag mest gällt organisatoriska former, låg det nära till hands att vända intresset mot vad som borde ske i undervisningen, och det organiserade uttrycket för detta intresse blev föreningen Aktiv Skola som startade i början av 1975. Föreningen Aktiv skola konstituerades ur de nyss nämnda arbetsgrupperna och skulle dels fortsätta granskningen av floran av statliga utredningar, dels vara ett forum för diskussion av problem i skolan och möjligheterna till alternativ. Den förstnämnda ambitionen sjönk dock efterhand i glömska.

Tillströmningen till föreningen var stark. Aktiv skola motsvarade tydligen akuta behov att diskutera svårigheter i skolan och pedagogiska metodproblem; på kort tid blev föreningen betydligt större än t.ex. SOL, förmodligen för att man inom SOL aldrig riktigt gav sig in i den alternativpedagogiska diskussionen utan förblev stående vid sidan av, iakttagande och kritiserande. Men eftersom den minsta gemensamma nämnaren för medlemmarna i Aktiv skola var ett allmänt missnöje med skolan som den var och ett lika allmänt intresse för "alternativ", innefattande allt från Makarenko till amerikanska känsloträningsövningar, kunde förstås verksamheten varken bli särskilt kontinuerlig, målinriktad eller långlivad.

På Aktiv skolas möten runt om i landet var det inte ovanligt att hundra personer dök upp, och hundra personer på nästa möte igen, men därav åttio nykomlingar.

Under en period kunde den typen av organisering fylla en funktion, men när den allmänna diskussionen om alternativ antingen inte ledde någonstans eller började närma sig mer konkreta problem krävdes andra organisationsformer.

Om inte förr blev detta uppenbart i och med utbildningsdagarna "Skolan lever" i Gamla Riksdagshuset 10--11 maj [1975]. Idén om en generalmönstring av aktuella problem i skolan och alternativ till den traditionella undervisningen föddes inom Gruppen för utbildningsforskning vid Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Även folk från folkhögskolor, Dramatiska institutet, Teckningslärarinstitutet m.fl. utbildningsinstitutioner liksom organisationer Som Progressiv Folkhögskola, Socialistiska skolarbetare, Skolarkivet, föreningen Aktiv skola och elevorganisationer drogs in i det omfattande förberedelsearbetet.

Trots att alla utrymmen i Gamla Riksdagshuset användes fick många besökare som inte anmält sig i förväg vända i porten. De som slapp in fick först vara med om en rockrevy om fostran, "Från far till son", framförd av elever från Teckningslärarinstitutet. Amdi Pedersen från de danska Tvindskolorna berättade, liksom elever från Det Frie Gymnasium i Köpenhamn och Experimentgymnasiet i Göteborg. Vidare presenterade skolarbetargrupperna sitt arbete och formulerade kritik av de statliga utbildningsreformerna. Ulrika Leimar presenterade sin metod för läsning på talets grund, och så vidare: sociodrama, Kordainstitutet, Föreningen Dramatisk verksamhet, Freinetinspirerad pedagogik, Waldorfpedagogik, Montessoripedagogik, Dalcroze-seminariet... Utbildningsdagarna var ett smörgåsbord som demonstrerade bredden och splittringen inom det som då kallades skolrörelserna vid en tidpunkt då liknande strömningar också fick sitt genombrott i den offentliga debatten. Skolrörelserna var inte längre "underground" i samma grad som tidigare.

Samtidigt började den tidpunkt närma sig då det inte längre var möjligt att uppfatta detta spektrum av alternativtänkande på skolans område som visserligen brokiga rörelser men dock med någorlunda gemensam färdriktning. Under utbildningsdagarna diskuterades i många olika intressegrupper, och en genomgång av drivorna av diskussionsprotokoll visar på rådvillheten bland de femhundra deltagarna. Två samtalsämnen dominerade stort: För det första klagovisor över hur skolan fungerar. För det andra den ständigt återkommande, obesvarade frågan: vad kan man göra då?

*

Därmed kan vi strax sätta punkt för denna rapsodiska skildring av de miljöer där idén om en kritisk utbildningstidskrift föddes. KRUT hade sin bakgrund i uppsvinget för progressiva pedagogiska traditioner i Sverige under första hälften av sjuttioalet.

Den blivande KRUT-redaktionen hade redan en hel del gemensamma erfarenheter. Några resor till Danmark hade betytt mycket, från början mest kontakterna med Tvindskolorna och andra alternativskolor, men efter hand hade samarbetet med föreningen Unge Paedagoger (den danska motsvarigheten till SOL) blivit allt viktigare, och särskilt då med Thorkild Thejsen och den livaktiga socialistiska lärarföreningen i Albertslund; här hade vi fått höra talas om lärarnas samarbete med den arbetarfackliga rörelsen och om försöken att vidga lärarsysslan till att bli mer av bostadsområdesarbete. Och den form av studier av förhållanden mellan skola och samhälle som vi lärt känna från Västtyskland och Danmark, hade inspirerat oss själva att dra igång en liknande verksamhet som efterhand kom att omfatta åtskilliga studiecirklar i Skolarkivets och SOL:s regi. Följande presentation ger en föreställning om motiven bakom denna skolningsverksamhet:

"Som lärare känner jag mig otillräcklig för jämnan. Det är plågsamt att varje dag se hur illa många elever far i skolan. Och när mina egna pedagogiska ideal havererar i klassrums verkligheten ligger det nära till hands att uppleva det som personliga nederlag, det är mig det är fel på. Mitt dåliga samvete ställer krav. Eleverna, föräldrarna, kollegerna och rektorn ställer krav. Jag accepterar en orimlig arbetsbörda, ofta låter jag mig utnyttjas till att plåstra och ställa tillrätta i konflikter där det kanske varit hälsosammare om konflikterna fått gå i dagen. Jag blir förbannad på barnens stackars utsugna och utsläpade föräldrar: Varför engagerar ni er inte, gillar ni inte era ungar? Eller också frestas jag att ge upp, eleverna är ju ändå redan förstörda, nu gäller det i första hand att inte gå under själv.

Vi är en del skolarbetare i Stockholm som erfarit allt detta inpå huden, att det faktiskt är ett helsicke att arbeta som

lärare eller elevvårdare så länge vi ser problemen som personliga problem. Vi har känt behov av att skaffa oss kunskaper om skolans funktion i samhället. Vi behöver förstå vår egen motsägelsefulla yrkesroll, som innebär att vi dels ska sörja för elevernas "personlighetsutveckling" och allt möjligt annat fint, och samtidigt sortera, kvalificera och anpassa nästa generation av lönearbetare. Vi behöver förstå orsakerna till att mellanskiktets barn ofta omfattar samma ideal om självständighet, kreativitet och kritiskt tänkande som vi själva, medan arbetarklassbarn, som inte är så vana vid att vuxna lyssnar till dem, inte sällan kräver att läraren ska vara en auktoritär slavdrivare. Vi behöver förstå de samhälleliga orsakerna bakom konkurrens, betygshets och utstötning, skolreformer och läroplansrevisioner.

Därför har vi sedan hösten -75 träffats var fjortonde dag i ett par cirklar inom Skolarkivet och SOL [---]
(D. Broady, "Studiecirklar i politisk ekonomi och utbildningsekonomi", *Skolhandboken*, 1976)

I flera avseenden blev dessa studiecirklar en teoretisk plattform inför det kommande arbetet med KRUT. En mer långsiktig avsikt var att bidra till att skapa diskussionsmiljöer bland skolfolk utanför KRUT-redaktionen. Studiecirkelarna fungerade därmed som alternativ till de sedvanliga marxistiska grundcirkelarna i vänsterförbundens och -partiernas regi, vilka brukade förmedla en ytlig och uppsplittrad "ABC-marxism" (en kväll om den historiska materialismen, en kväll om staten, en kväll om den politiska ekonomin). Bland vänstersinnat skolfolk var dåför tiden den dödfödda förhoppningen utbredd, att man skulle kunna bygga en s.a.s. separat marxistisk pedagogisk teori, byggd på denna ABC-marxism och på Marx', Engels' och Lenins strödda uttalanden om uppfostran och utbildning.

Vår ambition var en annan: att lära känna Marx inte som profet utan som en samhällsforskare vars teori och metod (inte bara de lösrivna resultaten) skulle användas i sammanhang där de dög något till. I Västtyskland, Frankrike och Danmark hade en explosiv utveckling av samhällsvetenskaplig utbildningsforskning ägt rum sedan slutet av sextioalet, och där fann vi också både spännande försök att använda och utveckla de marxistiska analysredskapen, och väsentliga diskussioner om begränsningarna hos den marxistiska teorin: vad den inte kunde förklara och vilka andra forskningstraditioner som i stället kunde vara brukbara.

I vårt södra grannland Danmark hade universitetsmarxister ända sedan slutet av sextioalet översatt och refererat bidrag från den kontinentala forskningsfronten och berättat för skollärarna om hur saker och ting förhåller sig. Det var kanske till fördel för oss att själva tvingas orientera oss; i Sverige var vid sjuttioalets mitt intresset för den marxistiska utbildningsforskningens metoder och resultat betydligt mer utbrett bland lärare än bland universitetspedagoger.

Att vi som startade KRUT inte anknöt till den universitetsmarxism som ändå existerade i Sverige, hade delvis med vår gemensamma förhistoria att göra. Många för oss viktiga problemområden -- lokala rörelser, typ Markittabornas aktioner, där lärare kunde göra nytta; elevernas socialisationsproblem som man som lärare kommer i kontakt med varenda dag; skolans inre liv och lokala maktförhållanden -- kunde vi inte handskas med, varken teoretiskt eller politiskt-strategiskt, inom de ramar som den då dominerande svenska universitetsmarxismen uppställde. Denna var nämligen vid sjuttioalets mitt tämligen monolitisk -- den svenska universitetsmarxismen dominerades vid denna tid av kominterntraditioner kompletterade med den första generationen anglosachsisk nymarxism (ekonomerna kring *Monthly Review* och kretsen kring *New Left Review*) samt Nicos Poulantzas begreppsapparat -- och renhållningsambitionerna var framträdande; den leninistiska principen om "skoningslös kamp mot alla avvikelser" hölls i ära. Vilket i och för sig inte var så konstigt. Marxismen var sent omsider på väg att etableras som en erkänd forskningsinriktning vid de svenska universiteten, och hade behov av att inmuta det egna territoriet och avgränsa sig gentemot såväl "borgerlig" vetenskap som "ovetenskaplig" marxism, vilket förmodligen var en förklaring till att auktoritetsrelationerna kunde föra tanken till katolska kyrkans apostoliska succession. Liksom andens nådegåva tänkes meddels handpåläggning överflyttad från apostlarna till biskopsämbetets innehavare, fanns inom den svenska universitetsmarxismen en föreställning om en legitim arvsföljd som garanterade Vetenskapligheten, från Marx till Engels till Lenin till Althusser till Poulantzas till Therborn.

Vi sökte oss till andra traditioner för att begripa skolans plats i samhället. Marx' kritik av den politiska ekonomin är redan nämnd, liksom den västtyska marxistiska utbildningsekonomi och kvalifikationsteorin. Det var kontakten med regionalistiska rörelser runtom i Europa och teoriutvecklingen kring t.ex. Sozialistisches Büro (Oskar Negt m.fl.) som gav oss teoretiska redskap att begripa den lokala organiseringens och "rörelsernas" möjligheter.

Det var forskningen i Frankfurtskolans förlängning som hjälpte oss hantera socialisationsproblemen.

Det var så småningom Bourdieu-gruppens antropologiskt inspirerade undersökningar av sociala fält och praktiskt behärsande som hjälpte oss analysera skolan "inre" sociala villkor, och Michel Foucaults arbeten som hjälpte oss förstå den makt som växer "underifrån" t.ex. i skolan och inte låter sig förklaras som något som droppar ned uppfifrån, från t.ex. staten eller borgarklassen eller kapitalet. Och så vidare.

-- Men detta är redan att gå händelserna i förväg. Syftet med den historiska snabbkiss som nu är avslutad, var att ge en bild av de miljöer i vilka behovet av en kritisk utbildningstidskrift växte fram. [---]

Återblicken på förhistorien till KRUT och utgivningen av årgångarna 1977-1980 ger anledning till några funderingar om vad en kritisk utbildningstidskrift egentligen kan åstadkomma.

När vi -- en grupp lärare, elevvårdare och annat skolfolk -- 1976 beslöt starta en kritisk utbildningstidskrift, hade vi redan en hel del erfarenheter gemensamma. Vi hade varit verksamma inom organisationer som SOL (Socialistiska skolarbetare), Progressiv folkhögskola, Skolarkivet och Aktiv Skola. Vi har ordnat studiecirklar om Kapitalet och marxistisk utbildningsforskning likaväl som om alternativ pedagogik. Vi hade tagit intryck av Tvindskolorna och andra danska alternativskolor och försöksgymnasierna i Oslo och Göteborg, och själva diskuterat och prövat alternativ till traditionell undervisning. Och vi hade arrangerat kurser och seminarier för att träffa likasinnade och givit spridning åt erfarenheterna, framför allt med hjälp av otaliga stenciler. Gestetnerapparaten stod hemma i sovrummet; vi tillhörde sannerligen "stencilvänstern".

Så plötsligt vid mitten av sjuttiotalet var delar av den verksamheten inte "underground" längre. På Socialstyrelsen och Skolöverstyrelsen fanns nu tjänstemän som på betald arbetstid pläderade för progressiva pedagogiska metoder. Förlagen började ösa ut lättviktiga alternativpedagogiska debattböcker på marknaden. Dialog, projektorganisering, problemorientering och deltagarstyrning blev honnörssord i den offentliga debatten; själv minns jag hur jag hösten 1975 kallades upp till läromedelsjätten Esselte och erbjöds medverka i produktionen av en ny lärobok i svenska för lärare som ville arbeta utan lärobok.

KRUT var tänkt som ett forum för diskussion på de kritiska skolarbetarnas egna villkor; dittills hade i synnerhet förlagens utgivning och olika statliga utspel (UKAS och U 68, Betygsutredningen och SIA-utredningen osv) fått definiera vilka frågor som debatterades, och när och hur. Dessutom startades KRUT som reaktion mot det nya klimatet i den offentliga skoldebatten:

"Av debatten att döma verkar det som om skolans problem skulle bero på att lärarna och skolbyråkraterna har felaktiga pedagogiska idéer inuti huvudet. Detta innebär ett alldeles orimligt krav på den enskilde läraren: att med "alternativa" pedagogiska metoder lösa problem som inte är pedagogiska, att individuellt ta på sig skulden för utslagning, sortering och förtryck som har samhälleliga orsaker." (KRUT 1, febr 1977, s 35).

Allt munväder i skoldebatten och övertron på de alternativpedagogiska metoderna bäddade förstås för en reaktion mot den progressiva pedagogiken. En sådan reaktion tog fart från och med 1979. Metallarbetarförbundet drev en annonskampanj för arbetsro i skolan och snart kappades debattörerna i massmedierna om att kräva kunskaper, drill och disciplin. För oss som arbetade med KRUT innebar denna vindkantring att det inte längre var meningsfullt att på obetald arbetstid (redaktionsarbetet är nämligen oavlönat) kritisera den officiella urvattnade dialogpedagogiken och övertron på alternativpedagogiska metoder. Det vore nu att skjuta på sittande fågel; uppgiften för en kritisk utbildningstidskrift måste vara att stryka de dominerande föreställningarna mot håren, att driva en diskussion som inte bereds utrymme i andra medier. Men fastän vinden vänt så att slagorden nu gällde disciplin, kunskaper och kulturarv, var skoldebatten sig ändå förbluffande lik, fortfarande dominerad av diffust missnöje med att skolan är som den är och åsikter om hurdan den i stället borde vara. På tidningarnas kultursidor tillkännagavs att lärarna borde förmedla normer, kunskaper och bildning till eleverna -- en vacker tanke, men till föga hjälp för alla lärare som försökte åstadkomma detta i skolvardagen och faktiskt hade problem; vid ingången till åttitalet hade den offentliga skoldebatten urartat till åsiktsmarknader och kampanjer av typ moralisk upprustning på långt avstånd från de svårigheter skolarbetarna stod mitt uppe i. [---]

*

I dag existerar [...] ingen utbildningsbevakning värd namnet här i landet. På de stora drakarna hör skoljournalisterna till dem som åtnjuter lägst prestige, och det märks. Tänk om Dagens Nyheters bevakning av arbetslivet skulle likna samma tidnings skolreportage: -- I dag på förmiddagen hälsade vi på i en fabrik där arbetarna själva fått dekorera dassdörrarna, och arbetarna och cheferna trivs jättebra och gör en massa skoj ihop, berättade Sture och Stig och Sune som jag och fotografen träffade på fabriksgården och som ler så rart mot läsaren på bilden härintill... Eller om utrikesrapporteringen i Svenska Dagbladet liknade behandlingen av skolfrågor: -- Angående situationen i Iran, har kommunikationsexperten John Mjukberg framfört åsikten att iranierna borde tillskapa samtalsgrupper som diskuterar ayathollarollen, vilket föranleder fil. dr Arne Helfrälst att i en kultursidesartikel uttala åsikten flera kunskaper och mera bildning åt det iranska folket.

I lärarnas fackpress förekommer en mer kontinuerlig bevakning, som naturligt nog präglas av lärargruppens sårintressen. I den bredare massmediadebatten om skolan bereder journalisterna tjänstvilligt avsevärt utrymme åt parlamentarernas och utbildningsideologernas senaste utspel, utan att granska motiven bakom dessa utspel.

En nyhetskategori för sig är de återkommande larmrapporterna som består i att en eller annan vetenskaplig undersökning tas till intäkt för slutsatser för vilka den inte utgör något som helst stöd; jag har tappat räkningen på alla de larmrapporter om katastrofalt sjunkande kunskaps- och färdighetsnivå som vid närmare påseende befunnits grundade på missbruk av forskningsresultat som inte tillåter sådana generella slutsatser. En kritisk utbildningsjournalistisk behövs, som håller tummen i ögat på utbildningsmyndigheterna och det läromedelsindustriella komplexet, som bedömer forskningsresultat, skaffar fram informationer och tolkar utvecklingstendenser på utbildningens område, som presenterar och analyserar tillstånden ute på skolorna -- och som ger offentlighet åt hoppfulla tecken och lovvärda initiativ.

*

Att lyfta fram och analysera lovvärda initiativ är inte minst viktigt. Hittills har de samhällsvetenskapliga verktygen mest använts för att kasta ett nyktert ljus över de bestående förhållandena och visa på ramar och hinder, och för att punktera illusioner om lärarens obegränsade handlingsutrymme i klassrummet, illusioner om skolans möjligheter att förändra samhället osv.

En sådan inriktning är för begränsad, den lämnar skolarbetare i sticket som behöver redskap för att undersöka sina möjligheter att göra något vettigt och därför också har bruk för undersökningar av förutsättningar för exempelvis undervisningsexperiment. Undersökningar ensidigt inriktade på att uppdaga ramar och hinder kan enbart visa vad som inte kan ske, aldrig varför det som faktiskt sker sker, och utgör i värsta fall ett stöd för reaktionära krafter som alltid hävdar att förändringar är olämpliga och gärna vill få Vetenskapens ord på att de dessutom är omöjliga.

Dessutom kan det få utbildningspolitiskt betänkliga konsekvenser att stanna vid att påtala att skolan är en disciplineringsinrättning och ett sorteringsverk med uppgift att befästa den bestående ordningen, punkt och slut. I den mån skolarbetare, föräldrar och andra tar intryck av dessa analyser, blir de mindre benägna att ställa "orealistiska" krav på skolan. Den sprängkraft som ligger i att utbildningsideologins vackra utfästelser -- om en skola som utvecklar alla elevers förmågor osv -- inte motsvarar skolans verklighet kan minska om detta glapp mellan utfästelser och verklighet stängs igen. Det tror jag vore demobiliserande och dumt. Skolan ska lova mer än den kan hålla.

Låt oss återknyta till skildringen ovan [...] av de skolarbetarkretsar där idén om en kritisk utbildningstidskrift föddes. De progressiva pedagogiska rörelser som växte fram från slutet av sextiotalet kan kanske bäst begripas som ett möte mellan å ena sidan växande socialisationsproblem och andra förändrade arbetsvillkor i skolorna som gjorde traditionellt pedagogisk tänkande mindre brukbart, å andra sidan det sena sextio- och tidiga sjuttioalets sociala och ideologiska strömningar: uppsvinget för vänsterpolitik och den antiimperialistiska rörelsen, kampen för demokratiska arbets- och beslutsformer på vissa utbildningsanstalter, ideologikritiska strömningar som SECO:s indoktrineringskampanj, kritiken av den kapitalanpassade mentalhälsokampanjen, eller på pedagogikens område kritiken av råttpsykologi, undervisningsteknologi och förmedlingspedagogiken och det uppsplittrade och fördummande undervisningsinnehållet i skolan.

Ett särmärke för den svenska utvecklingen var nog att dessa progressiva pedagogiska strömningar så oproblematiskt etiketterades som "vänster" och motståndet mot dem som "höger". (I många andra länder komplicerades bilden av att de traditionella kommunistpartiernas ideologer förespråkade drill och disciplin, faktakunskaper och betyg. Även odogmatiska marxister utvecklade kritik av liberala tendenser i den pedagogiska debatten.)

För att begripa den pedagogiska progressivismen tror jag vi måste göra upp med föreställningen att den till sitt väsen är "vänster" eller "höger". Det är fråga om en bred och traditionsrik strömning vars innebörd och effekter varit olika i skiftande historiska situationer. I början av sjuttioalet var visserligen förbindelserna till den politiska vänstern tydliga i Sverige; inom t.ex. Arbetsgruppen för en progressiv folkhögskola härrörde intresset för projektorganisering och liknande progressiva pedagogiska metoder ur en diskussion om hur *innehållet* i undervisningen skulle kunna förnyas, ge sammanhang och erbjuda möjligheter att begripa världen. Men vid mitten av sjuttioalet tog intresset för undervisningsmetoder överhanden, inte bara bland folkhögskolelärarna, och det gick inflation i uttrycket "alternativ pedagogik". På många håll glömde man vad alternativpedagogiken egentligen var alternativ till.

Det var en glömska som beredde marken för de senaste årens kampanjer som angripit alternativpedagogiken utan att reflektera över hur denna utvecklats som protest mot uppenbara skadeverkningar hos traditionella undervisningsmetoder. [---] Men om jag vill lära något av och bygga vidare på progressiva pedagogiska traditioner har jag inte råd med så kort minne. Jag måste ställa frågan varför jag attraheras av dessa traditioner, vad i min förhistoria och situation som gör mina egna tankar möjliga att tänka. Självreflexion, som betyder "att böja sig in mot sig själv", är svårt; jag har lättare att finna och analysera orsaker bakom mina meningsmotståndares ställningstaganden än bakom mina egna, som jag gärna vill tro att jag omfattar för att de

är riktiga rätt och slätt. Men en progressiv skolrörelse som vill komma vidare måste reflektera över sina egna historiska, sociala och existentiella betingelser. Till denna självreflexion, som är en kollektiv angelägenhet som ingen klarar av på egen hand, kan en kritiskt utbildningstidskrift bidra.

*

För KRUT är villkoren annorlunda i dag än vid starten för fem år sedan. Då var den naturliga basen en rad lärargrupper som uppstått under första hälften av sjuttioalet: Socialistiska skolarbetare (SOL), Progressiv folkhögskola, Skolarkivet, Föreningen Aktiv Skola.

I dag lever ingen av dessa lärargrupper. SOL ligger i malpåse. Skolarkivets verksamhet gick upp i KRUT. Aktiv Skola somnade in. En rest av Progressiv folkhögskola kallar sig "Lustpedagogerna". Tiderna förändras. [...]Intresset för skolpolitik har ökat inom fackföreningsrörelsen och de politiska partierna. En mer samhällsvetenskaplig utbildningsforskning har börjat etableras i vårt land, och det finns exempel på mer kontinuerligt samarbete mellan kritiska forskare och lärare (Pedagogiska gruppen med centrum i Lund). Och i många lokala och regionala sammanhang typ miljöaktioner eller 7 april-rörelsen i Norrbotten är skolfolk verksamma.]]]

På sätt och vis är det att välkomna att fler breda sammanhang öppnats där kritiska skolarbetare kan bidra som *skolarbetare*. För fem år sedan var det nog vanligare att dessa antingen ägnade fritiden åt politiskt arbete som inte hade ett dugg med skolarbetet att göra, eller också slöt sig samman i grupper med enbart lärare. I sådana lärargrupper uppförstoras gärna de pedagogiska problemen och odlas en övertro på lärarens möjligheter i klassrummet; varefter många kritiska lärare som satsat sin själ på att genomdriva förändringar kör huvudet i väggen och resignerar. Skolan låter sig knappast förändras "inifrån"; för den enskilde läraren är nog ofta den mest realistiska strategin att försöka minimera skolans skadeverkningar, snarare än att försöka maximera skolans goda verkningar.

Skolan låter sig knappast heller i grunden förändras "ovanifrån", t.ex. med hjälp av centrala reformbeslut. Reformatörernas och läroplansmakarnas förhoppningar är ju att så ska ske, och varje gång blir de lika besvikna. Varför fungerar inte reformen som vi tänkte? är deras vanligaste fråga. Varför omsätts inte våra intentioner i praktiken? Beror det på brister i informationen, konservatism inom lärarkåren, eller vilka är de faktorer som "stör" genomförandet av reformen?

Den frågan är fel ställd. En annan fråga är mer rimlig och fruktbar: varför åstadkommer överhuvudtaget reformer någonting? Att någonting faktiskt kan åstadkommas med hjälp av en reform eller en ny läroplan när skolan är så bestämd av utvecklingen i samhället i övrigt, av alla redan etablerade kraftfält utanför och alla cementerade maktförhållanden och verksamhetsformer på skolorna -- *det* kräver verkligen sin förklaring. Ur detta perspektiv framträder reformgenomförandet som en "störfaktor" i redan etablerade system, och var och en med någon erfarenhet av skolans vardag vet att just så ser verkligheten ut. När en ny reform introduceras utan att skolarbetets betingelser i övrigt förändras, blir den vanliga och fullt förståeliga reaktionen: vi kan nog fortsätta som förut ändå.

Avgörande förändringar av skolan kan varken genomdrivas "inifrån" eller "ovanifrån". De kan enbart ske i samband med rörelser och förändringar i samhället utanför skolan. [...] skolan kan förändras i människovärdig riktning enbart om sociala krafter utanför skolan börjar ställa krav på den: om lönarbetarna börjar betrakta vad skolan gör med våra barn inte som en fråga om just mitt barns karriär utan som en gemensam angelägenhet.

Skolan kan bara förändras från sidan.

[1980]