

Skolreformen i stöpsleven

Svensk skolpolitik i vetenskaplig belysning

Ett diskussionsinlägg av

WILHELM SJÖSTRAND

NATUR OCH KULTUR

SKOLREFORMEN I STÖPSLEVEN

Svensk skolpolitik i vetenskaplig belysning
Ett diskussionsinlägg

AV

WILHELM SJÖSTRAND

NATUR OCH KULTUR
STOCKHOLM

© *Bokförlaget Natur och Kultur 1954*

PRINTED IN SWEDEN
NERIKES ALLEHANDAS TRYCKERI
ÖREBRO 1954

INNEHÅLL

FÖRORD.....	5
I. <i>Forskning och lärarutbildning</i>	
Skolpolitiken och den psykologisk-pedagogiska forskningen	11
Pedagogisk målsättning och lärarutbildning	24
II. <i>Den pedagogiska hjärtpunkten: frihetsproblemet</i>	
Mål eller medel vid uppfostran?	41
Frihet och auktoritet vid uppfostran och undervisning	50
Disciplin i skolan — missbruk, nödvändigt ont eller naturligt uppfostringsmedel?	66
III. <i>Skolans arbetsbelastning</i>	
För och emot läxläsningen	79
Överanstängning och läxläsning	90
IV. <i>Könsdifferenser och utvecklingsproblem</i>	
De psykiska könsdifferenserna och pedagogiken	103
Lärjungen ur utvecklingspsykologisk synpunkt	116
V. <i>De individuella differenserna</i>	
Kan man bestämma storleken av intelligens- och begåvningsreserverna?	129
Differentieringsproblemet	159

FÖRORD

Den officiella skolpolitiken har under det senaste decenniet alltmer konsekvent kommit att utforma svenskt undervisningsväsende i en bestämd riktning. Till en början var det otvivelaktigt den allmänna efterkrigsoptimismen, som skapade en relativt enstämmig uppslutning kring de mål och metoder, varom man då ville slå vakt. Men redan det stora principbeslutet om enhetsskolans införande i framtiden hade i realiteten en samlad opinion bakom sig blott i den mån, som man fäster avseende vid vissa förbehåll i formuleringen. Dessa ville ge uttryck åt att det inte gällde ett reservationslöst godtagande i förväg utan mera en inställning av arten "vänta och se".

Sedan 1950 har utvecklingen gått med stormsteg. De makt-havande har med olika medel påskyndat enhetsskolans förverkligande så långt detta över huvud taget varit möjligt. Det har från deras sida allt mindre blivit fråga om ett "därest", utan det har handlats, som om folk inom alla politiska läger alltid avsett ett villkorslöst "att". Dessutom har man i ett och annat fall — i en nästan diktatorsmässig maktfullkomlighet — kastat masken. Enhetsskolan skulle ursprungligen tjäna demokratiens införande i vårt samhälle. Men vissa deklARATIONER har nu avslöjat, att man på sina håll anser den viktig i första hand för att realisera de målsättningar, som är kännetecknande för socialismen.

Därmed är givetvis alla möjligheter att samsas bragta ur världen. Att socialism och demokrati skulle vara samma sak kan inte godtagas av alla dem, som har en annan politisk grundinställning än huvudparten av den sittande regeringen. Om en-

hetsskolan skall göras till ett instrument för socialistisk samhällsdaning, förtjänar den sannerligen inte längre namnet enhetsskola. Den kommer tvärtom med största sannolikhet att bli ett farligt sprängstoff i vårt politiska och sociala liv.

Det är inte minst i detta läge, som vetenskapen bör få sitt ord med i laget. Den psykologiska och pedagogiska forskningen vill givetvis inte *ingripa* i de målsättningar, vilka existerar inom vårt land rörande uppfostran och undervisning. Men den måste göra vakttjänst åtminstone på det sättet, att den prövar, huruvida vissa framförda målsättningar och vägarna till deras förverkligande inte kommer i konflikt med vetenskapliga resultat med avseende på människans beskaffenhet och utveckling liksom med avseende på vad vi vet om olika metoders verkningar och resultat. Detta blir särskilt nödvändigt, när skolpolitiken tenderar att bli uttryck för blott en av flera existerande meningsriktningar, samtidigt som man tror sig kunna återöppna den psykologiska och pedagogiska forskningen till stöd för sin uppfattning.

Den enskilde representanten för denna forskning kan självklart inte göra anspråk på att stå helt fri i förhållande till de värderingar, vilka alltid ligger bakom den aktuella skolpolitiken och motsatta ståndpunkter inom denna. Men just därför är det så viktigt, att vetenskapsmännen inte tiger still utan var och en efter bästa förmåga och förutsättningar ger sitt bidrag till problemet, huruvida skolpolitik och forskningsresultat kan anses stämma överens. Det är emellertid heller inte lätt för den enskilde vetenskapsmannen att behärska hela det vetande, som härvidlag kan stå till buds. Men även detta gör det återigen angeläget, att mer än en representant får komma till tals.

Med dessa rader i minnet torde läsaren utan svårighet kunna förstå innebörden av titeln på denna bok. Orden "i vetenskaplig belysning" och "ett diskussionsinlägg" vill inpräglade, att avsikten omöjlig kan vara att förkunna någon sanning med stort S. Det som säges utgör *en* vetenskapsmans försök att — med den begränsning som medvetna eller omedvetna värderingar hos honom själv samt den enskilda människans ofullständiga insikter ger upphov till — pröva den nu dominerande skolpolitiken i relation till en del relevant forskning inom psykologi och pedagogik. Några av essäerna i det följande har varit publicerade

tidigare i olika organ. Andra är bearbetningar av förut gjorda inlägg. Vissa av dem är helt nyskrivna. Tillsamman torde de ge en helhetssyn i fråga om de viktigaste sidorna av det pågående reformarbetet inom svensk skola. Vissa tankegångar kommer på så vis att upprepas i olika sammanhang, men detta kan å andra sidan aldrig helt undvikas med hänsyn till de läsare, vilka kanske främst är intresserade av något bestämt problem i boken som helhet.

WILHELM SJÖSTRAND

I

FORSKNING OCH LÄRARUTBILDNING

”De bästa anvisningarna om vilka vägar som leder till de uppställda studiemålen lämnar den vetenskapliga forskningen och den praktiska försöksverksamheten. Den psykologiska och pedagogiska forskningens ord bör tillmätas en avgörande betydelse i fråga om problem, där omfattande och noggranna vetenskapliga undersökningar hittills hunnit genomföras.”

(1946 års skolkommissions principbetänkande)

*Skolpolitiken och den
psykologisk-pedagogiska forskningen*

Det är glädjande att se, hur 1946 års skolkommision i olika sammanhang bekänner sin tro på den psykologisk-pedagogiska forskningens betydelse, när det gäller att bedöma de nya pedagogiska målsättningarna och sättet för deras förverkligande. Men man bör nogsamnt erinra sig historien om Esau och Jakob. Händerna verkar att vara Esaus, men om man lyssnar noga, börjar man kanske ana, att rösten är Jakobs. Att stödja sig på forskningens resultat är respektgivande. Men inte ens s. k. vetenskapliga resultat är helt igenom entydiga, och om hållbarheten av de metoder, med vilkas hjälp de vunnits, kan det råda delade meningar.

Skolkommisionens principbetänkande 1948 byggde i vissa väsentliga avseenden sin argumentering på de undersökningar, som skett i dess regi under professor John Elmgrens ledning. Denne har sedermera i en diger volym presenterat sina resultat. Principbetänkandet nämner också i ett otal sammanhang försöksverksamheten och dess roll för reformernas genomförande. Så långt är nog allt gott och väl. Men avgörande är, i vad mån den vetenskapliga opinionen kan sägas vara enig om att skolkommisionens egna undersökningar och försöksverksamheten vilar på sunda och säkra metoder. Viktigt är dessutom att pröva, om de på så vis erhållna resultaten utnyttjas på ett legitimt sätt. Skolpolitiken kan naturligtvis inte tillåtas att under skyddet av fraser om sina vackra avsikter och om sina framstående vetenskapliga experter mer eller mindre prostituera forskningen.

Skolkommissionens undersökningar refereras i ett mycket viktigt avseende redan i principbetänkandet. Det gäller frågan om den praktiska och den teoretiska begåvnings utveckling hos de växande. Det spelar mindre roll, huruvida det är sant som bl. a. skolkommissionens f. d. sekreterare, rektor Stellan Arvidson har påstått, nämligen att Elmgren skrivit detta avsnitt av utlåtandet. I vilket fall som helst har den senare i sitt eget arbete, "School and psychology", uttalat som sin uppfattning, att skolkommissionens slutsatser och tolkningar i stort sett är hållbara. Det verkar alltså, som om den vetenskapliga grunden i det avseende det gäller skulle vara fast.

Kritiska röster har emellertid anmält sig. Min egen hör till dem. Biträdande läraren i pedagogik vid Uppsala universitet Sten Henrysson, som studerat de av Elmgren omhuldade och använda s. k. faktoranalytiska metoderna hos två av världens främsta representanter för dessa, har framfört tungt vägande invändningar. Andra i vårt land har lovprisat och höjt till skyarna. Den utländska opinionen låter sig ännu knappast överblicka, men av framstående gästföreläsare har jag hört diametralt motsatta ståndpunkter intagas till värdet av skolkommissionens undersökningar. Grunden torde därför inte vara så vetenskapligt säker, som många har velat göra sannolikt.

Det kan vara skäl att här ta upp ett par av de punkter, som blivit föremål för diskussion. Därigenom kan man få klarhet om vad saken verkligen gäller. Differentieringsfrågan kommer att behandlas ur olika synpunkter i en senare uppsats, men det är nödvändigt att redan nu beröra den. Ty skolkommissionens utbud har ju varit en t. o. m. det åttonde skolåret relativt odifferentierad skola, en ståndpunkt som man byggt just på resultaten rörande den praktiska och den teoretiska begåvnings utveckling och förhållande till varandra.

Skolkommissionens argumentering 1948 verkar vara en logisk kullerbytta. Den praktiska och den teoretiska begåvningen står inte i något motsatsförhållande till varandra. Något mera än hälften av eleverna är s. k. odeciderade, dvs. de är antingen väl utrustade eller illa utrustade i båda avseendena. Något

mindre än 50 % är däremot deciderade, m. a. o. väl utrustade i det ena hänseendet men dåligt i det andra. Dessa resultat har erhållits för 11-årsåldern. En differentiering till teoretisk skola vid denna tidpunkt måste därför leda till snedbelastning av urvalet. Eftersom synpunkten då skulle vara enbart de teoretiska förutsättningarna, skulle de såväl teoretiskt som praktiskt välbegåvade bland de odeciderade till skada för samhället sugas med av strömmen. Differentieringen bör emellertid dessutom uppskjutas till en senare ålder, alldenstund den praktiska begåvningen mognar betydligt senare än den allmänna intelligensen, varför den också "först sent kan bestämmas".

Men därmed är man som sagt inne på den logiska kullerbyttan. Ty att *på samma gång* påstå, att förhållandet mellan praktisk och teoretisk begåvning i 11-årsåldern är beskaffat på ett visst sätt, och att den praktiska begåvningen mognar betydligt senare och *först då kan bestämmas*, är att laborera med ståndpunkter, som slår ihjäl varandra, försåvitt man inte gör några ytterligare förklarande tillägg, vilket emellertid inte är förhållandet. *Antingen* godtar man i dylikt fall det första uttalandet — sambandet mellan teoretisk och praktisk begåvning i 11-årsåldern är det angivna — och drar därav de pedagogiska slutsatser, som är möjliga. *Eller* också får man anse resultaten för 11-årsåldern relativt värdelösa och hålla sig till det senare argumentet: de praktiska anlagen mognar först efter 11-årsåldern och kan först då bestämmas, så att pedagogiska avgöranden kan komma till stånd.

Det är lätt att förstå, hur skolkommissionen har kunnat hamna i denna inkonsekvens. Ty därest den nöjt sig med den förstnämnda ståndpunkten, hade de pedagogiska konklusionerna kunnat bli helt andra än ett förslag om en odifferentierad skola långt utöver 11-årsåldern. De teoretiskt deciderade skulle ju nämligen redan vid denna tidpunkt kunna avskiljas till för dem passande undervisning. Detsamma gäller för de praktiskt deciderade, dvs. för tillsammans nära hälften av elevmaterialet i 11-årsåldern. Skolöverstyrelsen påpekade också vid remissbehandlingen just detta. Men skolkommissionen hade redan i förväg sökt bemöta ett sådant krav med påståendet, att de praktiska anlagen mognar sent och först då kan fastställas. Därmed

har man dock samtidigt som nyss framhållits ryckt undan grunden för vad som sagts om förhållandena i 11-årsåldern.

Huruvida Elmgren i sin slutliga redogörelse för skolkommisionens experiment gjort sig skyldig till samma självmotsägelse som den här påpekade, är mycket svårare att avgöra. Att han godkänt skolkommisionens slutsatser och tolkningar, skulle ju i och för sig kunna anses peka mot att han står på samma linje. Men i sanningens namn måste understrykas, att frågan är mera komplicerad än det härav kan förefalla. Han konfirmerar skolkommisionens uttalanden, däri inbegripet att en tidig differentiering skulle locka även vissa lyckligt lottade praktiska begåvningar till den teoretiska studievägen (härmed åsyftas alltså de positivt odeciderade). Men endast några sidor längre fram säger han, att han inte kan fästa något större avseende vid påståendet om de praktiska yrkenas framtida brist på goda teoretiska begåvningar genom ett tidigt urvalsförfarande. Den sena mognaden av den praktiska begåvningen finner han däremot vara ett tungviktigt skäl.

Betyder detta alltså, att Elmgren godtar blott en av de båda anförda ståndpunkterna hos skolkommisionen? En sådan fråga synes i realiteten vara missriktad. Elmgren anser sig ha ådagalagt, dels att den praktiska begåvnings utveckling är mera omedelbart förbunden med pubertetsförändringarna och i 15- till 16-årsåldern företer ett maximumtillskott, dels att förhållandet mellan teoretisk och praktisk begåvning i åldrarna 10 till 15 år är det av skolkommisionen redovisade. Det heter uttryckligen, att hans mätningar möjliggör beräkningar av samma individers placering med avseende på såväl teoretisk som praktisk fallenhet. *Men han tycks däremot inte i likhet med skolkommisionen ha hävdat, att den praktiska begåvningen "först sent kan bestämmas"*. Tvärtom framhåller han, att det inte finns anledning till tvivel på att man kan skapa lika goda selektionsinstrument för den praktiska begåvningen som för den allmänna intelligen sen och fastställa dess utvecklingsförlopp.

Men om man således kan mäta samma personer i både teoretiskt och praktiskt avseende och redan för 10- à 11-årsåldern placera dem bland deciderade och odeciderade, reser sig problemet, varför det inte går att genomföra en differentiering redan

nu. Tydligt är nämligen, att Elmgren inte vill godta skolöverstyrelsens tankegång. Han kan möjligen tänka sig, att de praktiskt deciderade mognar tidigare än andra, och att en differentiering för deras del skulle kunna ske t. ex. i 13- à 14-årsåldern. För den stora massan odeciderade är en senare differentiering att tillråda, uppenbarligen därför att den praktiska begåvningen hos dem först senare når sitt utvecklingsmaximum.

När man följt Elmgren till denna punkt, börjar man få klart för sig, att han sannolikt inte kan anklagas för skolkommissionens logiska kullerbytta. Det innebär nämligen ingen motsägelse, att förhållandet mellan praktisk och teoretisk begåvning kan fastställas från 10-årsåldern och uppåt, samt att utvecklingsförloppet är ett annat för den praktiska begåvningen med dess pubertetsmaximum än för den teoretiska begåvningen. Men samtidigt blir man varse, var svagheten ligger i Elmgrens resone-mang. Varför skulle inte prognos från 11-årsålderns värden vara möjlig, även om det sker en viss spurt längre fram i tiden? Den aldrig uttalade förutsättningen för ett avböjande av differentiering redan i 11-årsåldern är i själva verket, att *mognadsförloppet rubbar individernas tidigare placering inbördes med hänsyn till deras praktiska begåvning och därmed även i vad det gäller deras inplacering bland deciderade och odeciderade av skilda slag*. Men att den sena mognaden verkligen leder till en sådan omkastning, har Elmgren aldrig visat. Hans material tillåter inte detta, eftersom han arbetat med tvärsnittsmetod (skilda grupper på olika åldersnivåer) och inte med longitudinal metod (samma personer följs under ett antal år). Innan en sådan i tysthet förutsatt omkastning demonstrerats, kan man varken bejaka eller förneka lämpligheten av en tidig differentiering på grundval av de fakta, som Elmgren presenterat.

Varken skolkommissionen eller Elmgren har enligt min mening utvecklat den klarhet, stringens och vetenskapligt bindande bevisning i berörda spörsmål, som är en nödvändig betingelse för att man skall kunna psykologiskt och pedagogiskt motivera en odifferentierad enhetsskola av den ursprungligen föreslagna modellen. En annan diskussionspunkt har emellertid varit själva de instrument, som kommit till användning vid undersökningarna av praktisk och teoretisk begåvning. Jag skall här endast uppe-

hålla mig vid problemet om dessa instruments osäkerhetsmarginal. Denna anges med ett värde för den s. k. reliabiliteten. En vanlig väg har i detta fall varit halveringsmetoden (split-half), vid vilken testet som helhet delas upp på två i alla väsentliga hänseenden såvitt möjligt likvärda hälfter. Vanligen brukar man föra alla test med udda nummer till den ena hälften och uppgifter med jämna nummer till den andra. Om provet är riktigt konstruerat tillfredsställer detta förfarande tillnärmelsevis kravet på likvärdhet mellan hälfterna. De prövade individernas resultat i dessa två hälfter jämföres därpå med varandra, och samgången eller korrelationen beräknas. Med hjälp av en särskild formel får man sedan veta, hur stor osäkerhetsmarginalen är för *hela* instrumentet. Korrelationssiffran anger nu, kan man säga, överensstämmelsen mellan två simultant utförda mätningar med ett prov av det använda slaget. Eftersom korrelationen maximalt kan vara 1,00, innebär en stigande avvikelse från detta värde även en ökande osäkerhetsmarginal.

Elmgren har använt sig av halveringsmetod för att beräkna reliabiliteten på sina grupp-test för intelligens. Värdena är genomgående höga, och i vissa fall har de blivit 0,99 — ett så utomordentligt resultat att det verkar anmärkningsvärt. Jag har satt hela frågan i samband med att Elmgren haft en ganska kraftig tidsbegränsning vid testningarna, och jag har framhållit, att proven i sådant fall i större eller mindre utsträckning kommer att bli ett mått på försökspersonernas *snabbhet* och inte på deras *förmåga* inom det område som undersökningen gäller. Detta resonemang har Elmgren betecknat som "tankerörigt", i det att det skulle förblanda testens reliabilitet med korrelationen eller samgången mellan testen.

Med Elmgrens egna ord måste här föreligga "ett graverande misstag" från hans sida. En annan svensk kollega till mig måste eljest under alla omständigheter vara lika tankerörig som jag själv. Professor Torsten Husén skriver i ett av sina arbeten: "Reliabilitetsbestämningar (med halveringsmetod) på test, vilka äro tidsbegränsade i sådan omfattning, att tiden verkar differentierande, ge alltför höga värden". Men även utländska auktoriteter som J. P. Guilford och H. Gulliksen är av precis samma uppfattning. Man kan relativt enkelt förstå det berättigade i

denna med hjälp av följande överväganden. Om ett test är så tidsbegränsat, att samtliga försökspersoner endast hinner med några få av de första, lättare uppgifterna, kommer utsikterna, att det blir en felvariation i de båda halvorna, uppenbarligen att bli minimala. Antalet rätt lösta test blir nästan detsamma i hälfterna, dvs. korrelationen mellan dem blir nära 1,00. Provet är faktiskt så gott som uteslutande ett snabbhetstest. Men denna tankegång äger, om också i skiftande grad, sin tillämpning på test, där tidsbegränsningen endast hindrar fler eller färre försökspersoner att ta itu med samtliga uppgifter. Ju större den oprövade delen av testet är, desto mindre chanser finns det till en felvariation i de båda hälfterna, dvs. ju mer förskjuts samgången mellan dessa upp mot 1,00. Gulliksen skriver därför rent ut: "När ett test delvis mäter förmåga och delvis snabbhet eller huvudsakligen snabbhet, blir osäkerhetsmarginalen, som man fastställer med halveringsmetoden, alldeles för liten". I sådana fall måste enligt Gulliksen andra beräkningssätt komma till användning.

Det är ganska meningslöst att häremot genmäla, att samgången mellan snabbhet och förmåga är betydande, varför tidsbegränsning eller ej är en ovidkommande fråga. Problemet om korrelationen mellan snabbhet och förmåga är i själva verket praktiskt taget hittilldags olöst. Det erbjuder nämligen så stora svårigheter att experimentellt renodla de båda komponenterna, att de värden man erhållit inte blott varit mycket växlande utan rent av måste betraktas som intetsägande. Det är beklagligt nog omöjligt att avgöra, vad de är uttryck för, t. ex. verkligt sammanfallande av snabbhet och förmåga eller ett mer eller mindre starkt sammanfallande av karaktärsfaktorer, som man ej lyckats experimentellt eliminera.

Det är därför otvetydigt en på bl. a. internationell expertis stödd vetenskaplig invändning, att tidsbegränsade test, som ger halveringsreliabiliteter på upp till 0,99, med fullgoda skäl måste misstänkas i högre eller mindre grad mäta personernas snabbhet och inte deras förmåga på området. Därmed framträder skolkommissionens undersökningar — en hel del andra tvivelaktiga punkter i samband med testen att förtiga — i en annan dager än förut. Vetenskapens vaktjänst förtar något att den enskilde

forskarens ofta alltför starka tillit till sina egna metoder och än mera de politiskt inriktade uttolkarnas nästan alltid kritiklösa användning av resultaten.

2

När skolkommissionen i sitt huvudbetänkande talar om försöksverksamheten, kan den knappast sägas göra en principiell skillnad mellan denna och den psykologisk-pedagogiska forskningen vad kraven på vetenskaplig hållbarhet beträffar. Olikheten synes främst ligga däri, att försöksverksamheten skall vara praktiskt inriktad. Men den skall enligt skolkommissionen inte desto mindre bestå av "pedagogiska experiment", och det heter bl. a.: "Syftemålet med den systematiska försöksverksamheten bör vara att underkasta pedagogiska uppslag en noggrant kontrollerad praktisk prövning under förhållanden, som i varje fall inte äro ogynnsamma, för att på detta sätt skapa klarhet om metodernas bärkraft". Denna mening kunde lika gärna ha stått i en redogörelse för det pedagogisk-didaktiska fältexperimentet i en vetenskaplig handbok. Det finns därför heller ingen anledning att tro, att principbeslutet 1950 syftat till något annat än vetenskapligt upplagda och utvärderade försök, när det där framhålles, att enhetsskolan skall ersätta tidigare skolformer "i den mån den tillämnade försöksverksamheten ådagalägger lämpligheten".

Med beklagande måste det därför konstateras, att försöksverksamhetens ledare och företrädare låtit höra helt andra tongångar. Redan vid läroverkslärmötet i Uppsala 1951 framförde en av huvudinledarna, lektor Erik Hörnström, såväl som jag själv i den efterföljande diskussionen med skärpa, att kravet på vetenskaplighet i försöksverksamheten inte finge eftersättas. Undervisningsrådet Yngve Norinder svarade härpå med en varning för att överbetona detta krav. Vi får inte låta hindra oss från att "göra någonting för barnen", ty det praktiska problemet är hur långt vi kan komma med dem. Detta inlägg verkar snarast som ett goddag — yxskaft. Ty hur skall vi veta, vart vi kommer med barnen på olika vägar, därest noggrann kontroll inte har möjliggjorts vid själva försökens planläggning och genomförande?

Men man har av allt att döma fortsatt att upprätthålla den här av Norinder intagna ståndpunkten. I början av år 1954 hade jag tillfälle att lyssna till en av hans främsta medhjälpare, som inledde en debatt om jordbruksundervisningen i enhetsskolan. Härvid utvecklades följande argumentering. Försöksverksamheten innebär inte försök i vetenskaplig bemärkelse. Det är alltså inte fråga om pedagogiska experiment med de fordringar, som kan ställas på sådana. Däremot är försöksverksamheten vetenskaplig, så tillvida som dess resultat blir föremål för noggrann analys och leder till därpå grundade slutsatser och förslag. Man undrar stilla, hur någon kan dispensera sig från de vetenskapliga kraven på ett pedagogiskt fältexperiment och ändå anse sig kunna komma fram till resultat, som tydligen gör anspråk på att vara vetenskapligt fullgoda. Detta förefaller onekligen att vara något av en trollkonst. Hur oklara föreställningarna i detta hänseende alltjämt är belyses av Arvidsons senaste bok om hur "Enhetsskolan växer fram" 1953, där man inte för-
mär skilja på laboratorieförsök och vetenskapliga fältexperiment.

Det är mycket svårt att förstå, varför inte försöksverksamheten skulle ha kunnat hålla på de gängse vetenskapliga kraven och framlagt sina resultat under ärligt medgivande av de osäkerhetsmoment, som svårigheterna att bemästra alla behövliga faktorer leder till, när slutsatserna skall dras. Som ett exempel kan man peka på de av mig och docent Jan Agrell understrukna vanskligheterna med urvalet av försöksdistrikt samt med dem likvärda jämförelsedistrikt. Urvalet av försöksdistrikt skedde från början enligt skolkommissionens direktiv, och skolöverstyrelsen har sedan visserligen gjort en del för att vrida det hela till rätta, så att detta urval skulle kunna bli mera representativt i skilda hänseenden. Men man har inte lyckats bemästra den ganska avgörande frågan, huruvida lärarkadern verkligen blivit normal för landet i sin helhet och inte till äventyrs kommit att bestå av bättre utrustade och även mera intresserade personer än i gemen. Detta måste ju nämligen influera på konklusionerna från försöksdistriktens resultat, då det gäller mera alldagliga, genomsnittliga skolförhållanden, liksom då det gäller att kommentera skillnaderna i prestationer bland eleverna inom försöksdistriktet i förhållande till dem inom jämförelsedistriktet. I stället för att

se sanningen rakt i ögonen har man resonerat ungefär på det sättet, att lärarfaktorn ändå aldrig går att hålla under tillräckligt säker kontroll. Därpå har man kommenterat sina resultat utan att diskutera de skilda tolkningsmöjligheter, som under rådande förhållanden otvivelaktigt har förelegat.

Villigt skall dock erkännas, att man inte helt varit blind för lärarfaktorn. I försöksredogörelsen 1951 framhölls, att vid två språktest i engelska i klass 5 inte framträtt några statistiskt säkerställda skillnader med hänsyn till lärarnas olika kompetens. Detta ansågs kunna bero på att uttal och talförmåga ej kontrollerats genom proven i fråga. I 1952 års redogörelse lät man emellertid hela denna fråga falla. Detta kan eventuellt ha berott på att några mera framträdande kompetensskillnader inte existerade, varför problemet då var olösbart. Men sådana kompetensskillnader förelåg dock året innan, varför utblivandet verkar egendomligt. I detta läge skrev jag följande: "Det skulle onekligen ha varit ett besvärande faktum, om de bättre, måhända de akademiskt utbildade lärarna hade uppnått förnämligare resultat. Vad skulle åtskilliga av våra ledande skolpolitiker ha sagt om något sådant?". Dessa rader väckte emellertid mycken ond blod. Men man vaknade tydligen med tiden till besinning, ty då man enligt försöksredogörelsen 1954 funnit ganska avsevärda differenser i engelska språkets behärskande hos socialt och intelligensmässigt jämställda elever från klass 8 resp. klass 4⁵ i realskolan, tolkas detta som ett utslag av bl. a. skillnader i lärarkompetens. Realskolan har de bättre lärarna och bör därför under i övrigt likvärda förhållanden nå bättre resultat. Jag skall längre fram återkomma till denna fråga.

Men denna besinning måste numera tyvärr sägas spela en mindre roll. Försöksverksamhetens ståndpunkt, att man inte behöver ta så allvarligt på de metodisk-vetenskapliga kraven, synes nämligen ha fått oanade konsekvenser. Redan 1952 sades det i svensk riksdag, att "försöksverksamheten var avsedd att utmynna i en enhetsskola". Denna ståndpunkt har sedan alltmer tydligt hävdats av statsmakterna. Det är som redan framhållits inte längre tal om att enhetsskolan bör införas "i den mån den tillämnade försöksverksamheten ådagalägger lämpligheten" utan den *skall* helt enkelt komma till stånd. När försöksverksamheten

nu börjar lämna resultat, som kan ge anledning till oro och tvivel på enhetsskolans förträfflighet i alla avseenden, är detta något som man på högsta ort föga bekymrar sig om. I bästa fall blir man mycket vetenskapligare än som är av nöden och påstår, att försöksverksamheten varit för liten för att tillåta några bestämda jämförelser och slutsatser. Detta taskspeleri är inte egenomligt. Försöksverksamheten har liksom lämnat sig själv i händerna på dem, som antagligen från början endast tänkte sig den som en lugnande gest och som ett medel att tysta de oppositionella. Sedan man själv har predikat, att det inte är så noga med de vetenskapliga förutsättningarna, får man inte vänta sig, att någon på dylikt håll skall låta hindra sig av fakta, vilkas innebörd slutligen har börjat bli besvärande!

Men försöksverksamhetens vetenskapliga likgiltighet — om jag får använda det uttrycket — har medfört även en annan, likartad skadeverkan. Skolkommissionens principbetänkande innehöll intet om att försöksverksamheten skulle begränsas och undanhållas de redan existerande skolformerna. En viss osäkerhet rådde dock på denna punkt. Sedan skolutskottet i riksdagen behandlat propositionen i frågan 1950 och därvid gjort det ominösa tillägget om försöksverksamhetens uppgift att bevisa lämpligheten, tog dåvarande ecklesiastikministern Josef Weijne till orda i andra kammaren och förklarade, att han intet hade emot detta tillägg. Ty om försöksverksamheten komme att ådagalägga de tidigare skolformernas olämplighet, skulle framtida riksdagar rätta sig därefter. För att undvika all oklarhet yttrade han: ”Jag skulle också vilja säga ett par ord om de nuvarande skolformerna. På många håll är man bekymrad och säger: Hur skall det gå med realskolan under en övergångstid? Hur skall det gå med flickskolan? Hur skall det gå med den eller den av de äldre skolformerna? Låt mig svara: Alla skolformer skall användas i försöksverksamheten, i den mån lärarna och ledningen så önskar. Ingen nu existerande skolform skall behandlas som styvbarn. Det gäller för övrigt till sist inte den ena eller den andra skolformen, utan det gäller de barn som undervisas i dessa skolor, och jag tror att om man går till försöksverksamheten med den utgångspunkten, skall man också komma fram till ett gott resultat”. Detta är klara, lugna och trygga ord. I det kungliga brevet till

skolöverstyrelsen 6 nov. 1950 fäste man också dess uppmärksamhet på vad departementschefen och utskottet anfört om de förefintliga skolformernas ställning under försökstiden och om angelägenheten av att även inom dessa försöksverksamhet anordnades i lämplig omfattning. Det skulle m. a. o. helt enkelt ges en chans åt realskolan att visa vad den ginge för under nya, bättre förhållanden.

Det hördes emellertid även andra röster. Riksdagsmannen Ragnar Edenman yttrade under debatten, att "försöksverksamheten måste vara förutsättningslös och får inte syfta till att konservera de nuvarande skolformerna". Det är i själva verket denna s. k. förutsättningslöshet, som senare har visat sig i att realskolan har blivit ställd på avskrivning! Den synpunkten har tydligen varit vår slagkraftige statssekreterare i ecklesiastikdepartementet främmande, att de *äldre* skolformerna skulle kunna förutsättningslöst prövas, eller som Agrell i full överensstämmelse med Weijnes ståndpunkt uttrycker saken: "Enhetsskolans högstadium skall till sitt verkningssätt under försöksverksamheten kritiskt jämföras med existerande skolformer".

För den allt mera tydligt oförblommerade inställning, som Edenman representerar, har försöksverksamheten under sin korta tillvaro själv banat vägen. Vissa försök har för all del utförts också inom den alltjämt på nåd bestående realskolan. Men genom sitt tal om att man inte kan upprätthålla några stränga vetenskapliga krav, har den gjort det lättare för Edenman och liktänkande att utan risk av motsägelse föra igenom sina planer. De tidigare skolformerna har faktiskt inte fått någon verklig möjlighet att konkurrera med enhetsskolan i fråga om märkliga resultat. Sent skall en syndare vakna, heter det. I fråga om försöksverksamheten och de nödvändiga vetenskapliga kraven på den förefaller uppvaknandet ha skett *för* sent! Få torde längre låta lura sig av sådana tongångar, som ecklesiastikministern fann det opportunt att låta höra vid flickskolemötet i Kalmar i juni detta år. Det hette där bl. a., att "ingen ansvarig politiker har tänkt sig att med det allra närmaste genomföra enhetsskolan i dess helhet". Försöksverksamhetens resultat måste inväntas, och "det är ju bara bra, att vi har god tid på oss med denna försöksverksamhet". De orden stämmer alltför dåligt överens med

den konkreta realpolitiken för att bli tagna på allvar. Eller innebär kanske sommarens beslut om en statlig utredning rörande "realskolans ställning under övergångsskedet före enhetskolans genomförande" en i sanning efterlängtdad självbesinning hos de styrande? Endast framtiden kan ge svar på den frågan.

Pedagogisk målsättning och lärarutbildning

Olika bildningsmål leder till skillnader i kraven på lärarutbildningen. En blick tillbaka i tiden kan om inte annat övertyga därom. Då jesuiterna satte in sin motaktion från 1540-talet i syfte att bringa människorna tillbaka in under den allena saliggörande kyrkan, var ett av de viktigaste medlen, att man samtidigt slog vakt om lärarutbildningen. Två århundraden senare ser vi lika tydligt sammanhanget mellan målsättning och pedagogisk utbildning hos Francke och pietismen. Kampen under 1800-talet om skolans bildningsmål blir i ganska väsentlig grad även en strid om lärarutbildningen o. s. v. Vår tid skiljer sig i detta hänseende inte från de gångna seklerna. De nya signalerna för vad uppfostran och undervisning skall sikta till innebär nästan med en naturlags obehaglighet också nya krav på läraren och hans kompetens för sin uppgift.

1

Låt oss därför först stanna en smula inför den aktuella skolpolitikens målsättning! Hos 1946 års skolkommision heter det, att "den fria personlighetsdanningen måste betraktas som skolans angelägnaste uppgift". I denna personlighetsdanning ingår som komponenter studiefostran, språk- och räknefärdigheter, en viss allmänbildning, estetisk och praktisk fostran, yrkes- och hälsofostran samt social fostran. Vid sidan av vissa faktiska kunskaper och färdigheter träder sådana saker i förgrunden som "uppodlandet av den allmänna omdömesförmågan", "träning för självständig åsiktsbildning", "den medborgerliga bildning, som

livet i det demokratiska samhället kräver och en var kan anses vara i behov av”, vidare ”frihetskänsla, ansvarskänsla och samarbetsförmåga”, ”känsla för land och folk”, ”internationellt sinnelag” m. m. En förskjutning äger i detta bildningsmål rum från ”den kunniga människan” till ”den demokratiska karaktären” — om det må tillåtas mig att nyttja dessa två uttryck som slagord för vad som i detta sammanhang förefaller att vara mest väsentligt.

Denna förskjutning synes med tiden ha blivit allt tydligare framträdande, ju säkrare i sadeln reformsträvandenans banérförare har kommit att känna sig. I propositionen till 1950 års riksdag underströk ecklesiastikministern, att det tillhör skolans väsentliga uppgifter att ge de unga ”en god grund” eller ”vissa fasta, lätt mobiliserbara kunskaper och färdigheter” i sådana ämnen som modersmål, främmande språk och matematik. Främst bör skolans arbete dock syfta till personlig påverkan på de unga. Fostran till social samlevnad innehåller karaktärsdanande faktorer. Men i denna proposition liksom i skolkommissionens betänkande kallas enhetsskolans högstadium alltså *realskola*, och det talas bl. a. om ”realexamen i en skola som skall genomgå av alla”. Detta mera än något annat är ett indicium på hur respektfull man ännu var för rent intellektuella målsättningar. Numera använder man som bekant beteckningen ”avgångsbetyg från enhetsskolan”.

Den ursprungliga målsättningen, som i mångt och mycket utgjorde en sund reaktion mot en tidigare alltför intellektualistisk och kunskapsbetonad skola, har av vissa arbetare ute på fältet tydligen inte uppgivits och förändrats. Från ett av de enligt vissa iakttagares mening allra bästa försöksdistrikten har en överlärare nyligen understrukt, att tyngdpunkten bör ligga på ”karaktärsdaningen”. En viss nedprutning kan tillåtas i fråga om måttet av vetande inom orienteringsämnen som historia och geografi, men ”alltför påfallande brister i behandlingen av modersmål, matematik och främmande språk” är inte önskvärda. Från ledaren inom ett annat uppmärksammat försöksdistrikt deklarerades det däremot, att konsten att undervisa inte kräver ”årslånga studier”, medan däremot uppfostran förutsätter grundligare förberedelser. Därpå följer deklARATIONEN: ”Vi hoppas också, att

våra teoretiska begåvningar skall ha fått goda kunskaper, även om dessa inte motsvarar realskolans 'fasta kunskaper'".

Uttalanden av detta slag lägger man emellertid framför allt märke till hos f. d. sekreteraren i skolkommissionen, rektor Stellan Arvidson. Då denne 1948 redogjorde för den planerade skolreformen, angav han "personlighetsdaningen" eller "uppgiften att fostra demokratiska människor" som det viktigaste målet. Men han påstod även, att man ville ha ökat utrymme åt många av de tidigare skolämnena, och att man önskade "stärka färdighets- och kunskapsgrunden över huvud". I ett arbete 1953 får man veta något annat. Enligt skolkommissionen "bör personlighetsfostran vara skolans angelägnaste uppgift". Denna ståndpunkt spelas nu emellertid ut mot kravet på kunskaper. Enhetskolan har inte realskolans målsättning, heter det. Man kräver andra kunskaper och färdigheter, och studiearbetet är inte inriktat på förhållnings- och examensmässig redovisning. Detta skulle nämligen "spoliera möjligheterna att nå väsentligare studiemål: aktivt studieintresse, självständighet, samarbetsförmåga, en kritisk inställning till auktoriteter och påverkningar uppifrån eller utifrån, ett levande intresse för livets och samhällets problem". Arbetsresultaten måste därför värderas efter denna målsättning. Arvidson stöder sig härvidlag på ett uttalande av statsutskottet 1953, enligt vilket hänsyn måste tagas "icke endast till formella kunskapsredovisningar utan också till de andra värden, som är grundläggande för enhetskolan". Arvidson går dock ett steg längre. Vid enhetskolan slut har sannolikt, menar han, dess bidrag till det självständiga studieintresset m. m. ännu inte hunnit visa sig och framträda med full tydlighet. Man måste vänta och se, hur eleverna reder sig på gymnasiet och i yrkesutbildningen. Samma tankegång har framförts av statssekreterare Ragnar Edenman. Enligt denne bör den slutliga jämförelsen av resultaten inte ske förrän vid studentexamen och vid tillträdet till universitet och högskolor.

Lika viss som man kan vara på att detta sätt att argumentera sammanhänger med försöksverksamhetens undersökningar av kunskapsstandarden i jämförelse- contra försöksdistrikt samt inom dessa senare i förhållande till motsvarande realskolestadium — varvid enhetskolan dragit det kortaste strået i fråga om

elevernas insikter i olika ämnen — lika otvetydigt är det, att många även detta förutan varit på glid mot en annan avvägning än i förstone. En sänkning av kunskapsstandarden även i de centrala ämnen, där man från början inte ansåg sig kunna medge någon prutmån, synes man numera inte vara helt ovillig att acceptera, alldenstund man räknar med vinster i andra, ”värdefullare” hänseenden. Med en hänvisning till gängse schematisk framställning av de pedagogiska motsättningarna i USA skulle det kunna sägas, att man inte längre nöjer sig med den ”essentialistiska” ståndpunkten gentemot den äldre och föräldrade ”traditionalistiska” utan i rätt hög grad gått över till en rent ”progressivistisk”. Arvidson hänvisar också mycket riktigt i sitt nämnda arbete till de resultat, som man på lång sikt vunnit i de ”progressiva” skolorna.

2

Det skulle föra för långt att här diskutera den verkliga beviskraften i de undersökningar, som företagits rörande de progressiva skolornas resultat i USA. Sant är emellertid, att man från anhängare av hithörande målsättning hävdar deras överlägsenhet. Eleverna har nått lika goda kunskaper men dessutom blivit bättre personligheter och mer utvecklade demokratiska människor. Det kan vara tillräckligt att på tal om dessa forskningsresultat nämna, att två huvudinvändningar är ofrånkomliga. Trots många goda försök i sådan riktning har man knappast till fyllest lyckats ådagalägga, att de progressiva skolorna inte har arbetat med i ena eller andra avseendet bättre utrustade barn. Vidare torde påståendet om den effektivare personlighetsdanningen i mångt och mycket mera vara ett utslag av önskebetonad tolkning än grunda sig på exakt fastställande. Den psykologisk-pedagogiska vetenskapen är ännu inte så långt kommen, att ”den demokratiska människan” kan mätas.

Större intresse tilldrar sig i själva verket frågan om den allmänna opinionen i USA, där man ju dock länge haft ett slags enhetsskola, som på många håll varit av progressiv natur. Kritiken mot den är från olika iakttagare mycket hård, vilket fram-

går av en serie intervjuer och uttalanden, sammanställda till en varnande kör i en av de ledande amerikanska tidskrifterna (Collier's). Naturligtvis finns det anhängare av den progressiva pedagogik, som resulterat i att ibland endast en tredjedel eller mindre av tiden används till de vanliga skolämnena i läroverken (high schools). Hobbyaktiviteterna dominerar i dylika fall så mycket mera, och man inhöstar poäng för kurser i dans, "att stämma träff" och annat mera. Gentemot en sådan urartning, som säges bero på att man "blivit rädd för att undervisa", opponerar sig dock i sin tur många skolrektorer, lärare, föräldrar och elever. En känd universitetsrektor gör gällande, att hela det högsta undervisningsväsendet kommer att likna en bro på ruttna pålar, därest en ändring inte kommer till stånd. Det är inte ovanligt, att föräldrarna själva går till aktion mot den progressiva skolan, sedan man haft tillfälle att pröva den. I stället fordrar man mera undervisning i modersmålet, matematik, historia, geografi m. m. Den bekante f. d. kanslern för universitetet i Chicago, R. M. Hutchins, som för något år sedan föreläste i Sverige, har sammanfattat stämningen i de oppositionella lägren med orden: "För att förintä det självständiga tänkande, som utmärker västerländsk tradition, behöver vi inte bränna våra böcker. Det enda nödvändiga är att låta dem vara olästa under några generationer".

Ett sådant journalistiskt tvärsnitt som det refererade torde ge en bättre föreställning om de verkliga reaktionerna inför den progressiva enhetsskolan i USA än de intryck, som förmedlas av många svenska resenärer, de må komma från ecklesiastikdepartementet eller andra lika betydande instanser. Det föreligger ingen sådan enhetlig ståndpunkt, som hithörande sagesmän ofta vill söka göra troligt. Missnöjet med det amerikanska läroverket av progressiv art, där kunskaperna får stå tillbaka för "sociala kontakter" o. d., är tvärtom — allrahelst när man erfarit konsekvenserna — både livligt och vitt utbrett. Svensk allmänhet och även svensk riksdag har anledning att betänka detta faktum. Det som i framtiden skall prövas inom svenskt skolväsende har inom "det stora pedagogiska laboratoriet" i väster ofta befunnits väga för lätt. Många är på väg tillbaka till en ståndpunkt av ungefär följande art: "Vi är övertygade

om att en god del av uppfostran är att lära sig göra saker som man inte tycker om att behöva göra. Det betalar sig senare i livet”.

3

Förskjutningen i målsättningen för enhetsskolan bör nu emellertid — därest sambandet mellan målsättning och lärarutbildning verkligen existerar — göra sig märkbar också inom strävandena på lärarutbildningens område. Man behöver inte studera de senaste årens åtgärder länge för att bli övertygad om det ofrånkomliga sammanhanget. Undervisningsrådet Birger Thorén har varit inne på frågan. Han pekar på att utvecklingen ”från skolkommissionens realskola till dagens enhetsskola” har följts av en sänkning i fråga om lärarkompetensen i kunskapsmässigt hänseende. Saken förtjänar att behandlas ytterligare och under hänsynstagande inte blott till de omstridda 23-gradstjänsterna.

Enligt skolkommissionens principbetänkande skall undervisningen på realskolestadiet (klass 7—9) handhas av ”akademiskt utbildade ämneslärare och fackutbildade övningsämneslärare”. Under vissa förutsättningar kan mellanskollärare med kompletterande utbildning få komma i fråga. Skolkommissionen understryker dock starkt behovet av grundläggande, gedigna ämneskunskaper. Man får inte ”nöja sig med nått och jämnt så mycket kunskaper, som behövs för undervisningen på ett visst stadium”. För undervisningen i engelska fr. o. m. klass 5 fordras likaledes i princip akademisk utbildning i ämnet. Man talar om ”den av kommissionen önskade anordningen med i huvudsak akademiskt utbildade lärare för *all* undervisning i de vanliga läroämnena i klasserna 7—9”, och i fråga om lärare med begränsad kompetens, dvs. mellanskollärare med akademiskt betyg, bör ”såsom minimikrav uppställas tentamen för betyget Med beröm godkänd i filosofisk ämbetsexamen i universitetsämnen, som motsvarar ifrågavarande skolämne”. Detta är något som ”normalt förutsättes”, även med avseende på engelskundervisningen redan i klass 5 och 6. I enlighet med denna grunduppfattning, där anspråken på ”gedigna kunskaper” och ”en kritisk-vetenskaplig syn” faktiskt ingalunda kommit i skymundan, anser man också

vad den egentliga yrkesutbildningen angår, att ”tyngdpunkten liksom hittills självfallet måste läggas vid själva kärnan i lärargärningen: konsten att undervisa”.

Enligt Thorén är det därför uppenbart, att ”skolkommisionens avsikt var att ge hela svenska folket en verklig realskolutbildning”. Man kunde då givetvis inte pruta på kraven i fråga om lärarens teoretiska kunskaper. Men denna uppfattning bevarades längre än Thorén tycks anse. I Arvidsons redogörelse för de nya planritningarna 1948 understryks behovet av gedigna kunskaper inom de ämnen, vari läraren skall undervisa, samt behovet av ökad skolning i metodik och undervisningsteknik. I övrigt refereras skolkommisionens principbetänkande med dess synpunkter på realskollärarens utbildning fullt riktigt. Inte heller skolpropositionen 1950 innebar något avsteg från skolkommisionens ståndpunkt. Enligt dåvarande ecklesiastikministern blir på realskolestadiet ”övergången till ämneslärarsystem av praktiska skäl oundviklig”. Ett tidigare inslag av ämneslärarundervisning kan dock i vissa fall vara önskvärt eller rent av nödvändigt. Där det är möjligt bör sålunda ”utbildade språklärare tas i anspråk för undervisningen i engelska alltifrån nybörjarstadiet”. Propositionen tänker sig t. o. m. att med hjälp av ambulering språklärare kunna lösa problemet för åtminstone gynnsamt belägna bygdeskolor, således inte blott för de större centralskolorna med deras bättre möjligheter i olika hänseenden. Vid behandlingen i skolutskottet var man angelägen framhålla, att samtliga lärarkategorier skall erhålla en för sina uppgifter väl kvalificerad utbildning, och riksdagsbeslutet kom även mycket riktigt att lyda: ”Undervisningen på vart och ett av de tre stadierna skall i första hand bestridas av lärare, som särskilt utbildats för undervisning huvudsakligen på stadiet i fråga”. I sin bok 1953 säger Arvidson också alltjämt, att man vid remissbehandlingen nådde enighet om bl. a. fordran på ämneslärare i klasserna 7—9, och han tillägger, att vi ”i stort sett” på högstadiet måste ha ämneslärarsystem.

Det står klart, att man 1950 ännu knappast gjorde någon skillnad mellan ämneslärarsystem och akademisk utbildning. Det förra gick självfallet hand i hand med det senare. Då Arvidson 1953 talar om ”ämneslärarsystem på högstadiet” är sambandet

inte lika otvetydigt. Snarast får man nu tänka sig en annan innebörd än tidigare. Ämneslärarsystem betyder inte längre ett principiellt åtföljande krav på fullgod akademisk utbildning, dvs. en utbildning som inte stannat vid nått och jämnt de kunskaper som kan behövas. Åtskilliga författningar har bragt hela frågan i ett helt nytt läge.

Konsekvent har man hela tiden varit i ett bestämt avseende. Skolkommissionen ville stryka fordran på doktorsavhandling och disputation för erhållande av lektorstjänst, ty enligt dess mening "är den vetenskapliga kompetens, som avlagd licentiatexamen garanterar, en tillräcklig kunskapsgrund för den undervisning, som åvilar en lektor". Som bekant har disputationskravet sedermera borttagits för lektorat vid de allmänna läroverken. Att detta kommer att minska den sammanlagda forskningsinsatsen, är man på akademiskt håll ense om. Visserligen kan man kanske våga vara så optimistisk, att man tror, att de största vetenskapliga begåvningarna även i dagens läge disputerar för doktorsgrad. Men även de många mindre epokgörande avhandlingarna, som nu i framtiden med största sannolikhet blir färre än tidigare, innebar ett röjningsarbete av ganska stor betydelse. Den vetenskapliga utvecklingen har därför lidit ett avbräck genom sänkningen av lektorskompetensen. Nästa fråga är dessutom, om inte just den djupgående förtrogenhet med vetenskaplig metodik och problematik, som först doktorsavhandlingen hos det stora flertalet universitetsalummer torde ge upphov till, är ett nödvändigt och oundgängligt villkor för att skapa den kritiska självständighet, vilken är ett viktigt delmoment för hela den nya skolpolitikens målsättning. Det räcker i detta sammanhang inte med "en tillräcklig kunskapsgrund".

Den förändrade synen på lärarkompetensen gäller emellertid i första hand ämneslärarna i klasserna 7—9. Den s. k. krisutredningens betänkande 1951 ville öppna tillträde till universiteten för folkskollärare på billigare villkor än tidigare samt föreslog dessutom särskilda fortbildnings- eller ett-betygskurser för folkskollärare, som önskade tjänstgöra på realskolestadiet. Propositionen i början av 1952 fullföljde tanken på speciella fortbildningskurser för folkskollärare men framhöll att för deltagande måste krävas de förkunskaper, som uppställts av universitet och

högskolor. Den utfärdade författningen, som trädde i kraft fr. o. m. läsåret 1952—53, stadgade också följande: "Behörig att anmäla sig för deltagande i fortbildningskurs är examinerad folkskollärare, som avlagt studentexamen och uppfyller gällande betygsvillkor för universitetsstudier i det ämne kursen omfattar". Ett-betygskurser har sedan blivit vanliga inte blott i naturvetenskapliga utan även i vissa humanistiska ämnen. Mindre uppmärksammat är dock härvidlag, att genom en stadga om vidgat tillträde till universitetsstudier i oktober 1953 — tillkommen trots inte minst de akademiska myndigheternas bestämda avstyrkande i den generella utformning den erhållit — folkskollärare fått större möjligheter att utan avlagd studentexamen "inskrivas eller antagas som studerande vid universitet och högskolor samt där avlägga examina". Mindre observerat torde likaledes ha varit, att man på detta sätt ökade rekryteringskadern med både den angivna och många andra kategorier utan att samtidigt på allvar diskutera universitetens och högskolornas utbildningskapacitet. I själva verket har dessa anstalter redan före författningen i fråga på grund av ökad tillströmning nödgats arbeta med så stora grupper vid sin undervisning, att denna utan tvivel måste anses ha sjunkit i effektivitet.

Därmed är vi framme vid de s. k. 23-gradstjänsterna. Den hetsighet, som kännetecknat diskussionen kring dessa, synes främst bero på att de förts på tal i samband med en löneöverenskommelse för folkskollärarna. I denna löneöverenskommelse ingick följande förslag: "På enhetsskolans högstadium och på realskolestadiet inrättas tjänster i 23:dje lönegraden för folkskollärare, som efter avlagd folkskollärarexamen tjänstgjort minst 3 år såsom folkskollärare och som i tentamen eller tentamina för filosofisk ämbetsexamen erhållit minst två betygsenheter eller genomgått av skolöverstyrelsen anordnad särskild kurs om ett läsår". Speciella sakkunniga fick i uppdrag att utarbeta ett förslag om hur dessa sistnämnda kurser borde utformas. I proposition till 1954 års lagtima riksdag framhöll vår sittande ecklesiastikminister, att lärarfrågan inte är ett problem enbart i krisutredningens mening. Det gäller enhetsskolereformens genomförande, och härvid krävs fler lärare, som skall tjänstgöra "på den nya skolans högstadium, dvs. det stadium som mot-

svarar det nuvarande realskolestadiet". Man behöver därför de föreslagna 23-gradstjänsterna — ungefär 6000 à 7000 vid fullt utbyggd enhetsskola. Dessa tjänster är inte någon nödlösning i en krissituation och strider ej mot 1950 års riksdagsbeslut. Departementschefen anser, att "en folkskollärare med viss tids fullgjord lärartjänstgöring och med två betyg i ämbetsexamen eller intyg om godkänd genomgång av ett års vidareutbildning, regelmässigt bör inneha godtagbar kompetens för att undervisa på enhetsskolans högstadium eller på realskolestadiet" (kursiv. av mig). De nya tjänsterna bör därför inrättas "på enhetsskolans högstadium och på realskolestadiet". Det heter längre fram att innehavarna skall kunna tjänstgöra även i högre klasser än 1⁵, 2⁵ och 1⁴, och det betonas än en gång att avsikten inte är, "att dessa nya lärare endast skall ta hand om de elever, som kan betecknas såsom mindre studiebegåvade i de teoretiska ämnena". De föreslagna befodringskurserna i skolöverstyrelsens regi är inte "akademiska kurser". Deras icke-akademiska karaktär gör, "att de kommer att genomgås av sådana lärare, som inte avser att studera vidare". Ecklesiastikministern ansluter sig till sist även till löneöverenskommelsens övergångsbestämmelser, enligt vilka folkskollärare, som bestritt heltidstjänst under 2 år på enhetsskolans högstadium eller på realskolestadiet, må kunna erhålla dispens från kravet på fortbildning (2 akademiska betyg eller särskild ettårig kurs).

Tydligt framträdande i de officiella aktstyckena kring 23-gradstjänsterna, i all synnerhet propositionen om dem, är den klara åtskillnad man nu gör mellan realskolestadiet och enhetsskolans överstadium. Det är — vilket bekräftar den tidigare redogörelsen om en förändring i bildningsmålet — inte längre fråga om att klasserna 7—9 skall utgöra ett slags allmän realskola för hela den uppväxande generationen. Det går inte heller att förneka, att departementschefen vill låta de nya tjänsteinnehavarna, vilka delvis inte alls erhållit utbildning av "akademisk karaktär", ja, t. o. m. kan dispensereras från all fortbildning utöver folkskolläraryxamen, få möjlighet att ta hand om undervisningen även i den bestående realskolans högre klasser.

Man måste hålla allt detta i minnet, då man bedömer de diametralt motsatta ståndpunkter, som framförts rörande 23-grads-

tjänsterna och en eventuell standardsänkning. Ecklesiastikministern har tydligt sagt ifrån, att han anser sig ha föreslagit en höjning av lärarkompetensen i enhetsskolan och därmed sört för en förbättrad undervisning. Thorén är av rakt motsatt mening, ty han talar om "ett dråpslag mot all realskolutbildning i detta land". Vem som har rätt torde helt och hållet bero på en annan fråga, nämligen den konkreta utformningen av enhetsskolans överstadium, i synnerhet med avseende på differentieringen. Därest ecklesiastikministern siktar till en odifferentierad enhetsskola av skolkommissionens modell, kan han endast delvis sägas ha åstadkommit en höjning av lärarkompetensen, nämligen för alla de elever som eljest under minst ett par skolår skulle ha undervisats av folkskollärare utan speciell fortbildning av planerad art. För de särskilt studiebegåvade, vilka enligt propositionen likaledes skall kunna omhändertas av personer som innehar 23-gradstjänster, måste anordningen däremot betyda en sänkning av lärarkompetensen gentemot förr. Sätillvida har Thorén otvetydigt sanningen på sin sida. Den springande punkten är inte så mycket att man övergivit "skolkommissionens realskola" med dess principiella fordran på fullgod akademisk kompetens i det ämne, vari man skall undervisa, utan det betänkligaste är, att man i "dagens enhetsskola" med dess i förhållande till realskolan lägre intellektuella målsättning och därmed reducerade kompetenskrav låter även de bäst och lyckligast utrustade riskera att i hög grad åtnjuta sin undervisning av mindre kunniga lärare än tidigare. Det är i detta hänseende faran för en standardsänkning i skolan är oförneklig.

Man kan tyvärr inte anse, att dessa farhågor minskats i samband med vad som framkommit vid behandlingen av propositionen i riksdagen eller vid senare tillfällen. Statsutskottet godtog t. ex. förslaget, att 23-gradslärarna skall kunna tjänstgöra inom de i folkskolan inbyggda 3-åriga realskolelinjerna. Man fann det visserligen önskvärt, att "de olika lärarna vid en och samma skola komma att fördelas till tjänstgöring på det sätt, som är mest ändamålsenligt med hänsyn till bl. a. deras kompetens". Men strax därpå refererar man utan invändning tanken på att 23-gradslärare kan komma att nyttjas i andra klasser än 1⁵, 2⁵ och 1⁴. Man har rent av intet att invända mot formule-

ringen, att ifrågavarande tjänster ”synes böra inrättas även på sådana orter, där tillgången på akademiskt utbildad lärarkraft är av den omfattningen, att 23-gradstjänster i och för sig inte erfordras för att täcka lärarbehovet på orten”.

Riksdagsbehandlingen i övrigt blev mer eller mindre en parodi. Diskussionsdeltagarna i andra kammaren uppmanades sålunda att fatta sig kort med risk av att nattplenium eljest måste tillgripas! Ecklesiastikministern hann emellertid vidhålla sin ståndpunkt, att också skolor, där 23-gradslärare ej är direkt behöfliga, skall förses med sådana — något som han upprepade vid flickskolemötet i Kalmar, då det hette, att ”även orter, som i och för sig är åtråvärda, kommer att få del av dessa 23-gradstjänster”. Att denna ortsprincip kommer att medge upprätthållande av den tidigare uttalade synpunkten, enligt vilken även de studiebegåvade skall undervisas av 23-gradslärare, ligger i öppen dag. De ”åtråvärda” platserna torde nämligen i de flesta fall sammanfalla med städer och samhällen, där studiebegåvad ungdom är mest frekvent.

Både statsrådet och statssekreteraren inom ecklesiastikdepartementet sökte dessutom bemöta invändningen, att en standardsänkning riskeras, nämligen på så vis att de skilde mellan pedagogisk skicklighet och kunskaper hos läraren. Eftersom endast de folkskollärare, som har de bästa personliga kvalifikationerna, beräknas utbilda sig för de omdebatterade tjänsterna, gjordes gällande, att ”en något lägre kunskapsnivå inte skall behöva innebära någon allvarlig sänkning av kompetensen”. Häremot kan dock genmälas tre ting. För det första framhåller praktiskt taget varje elementär framställning om lärarens nödvändiga kvalifikationer, att goda kunskaper hör till de första och viktigaste kraven. För det andra måste resonemanget innebära, att folkskollärarkåren förlorar åtskilliga personer med ”god pedagogisk underbyggnad”. Behövs dessa ej på det håll, där de förut verkat? För det tredje är argumentet haltande, alldenstund lycklig fallenhet för lärarkallet måste ha funnits och kommer att finnas även bland ämneslärarna. Pedagogisk skicklighet är inte något, som existerar blott på den ena sidan vid den jämförelse, vilken är avgörande för frågan om eventuell standardsänkning.

Man kan sedan dessutom givetvis fråga, om en lägre kom-

petens än den skolkommissionen tänkt sig för ämneslärarna verkligen är nödvändig på grund av bristande rekryteringskader. Den statistik, som har framlagts av bl. a. sekreterare Bertil Langendorf i Saco visar, att så inte är fallet. Langendorf utgår från att studentexamensfrekvensen stiger i proportion till befolkningsökningen, och att antalet vid filosofisk fakultet inskrivna studerande från varje studentårgång procentuellt blir detsamma som 1952. Båda dessa antaganden är i underkant. Antalet studenter torde även enligt statssekreteraren i ecklesiastikdepartementet kunna beräknas bli proportionellt större i jämförelse med befolkningsökningen, och inskrivningarna vid filosofisk fakultet har visat tendens att procentuellt öka i relation till studentårgångarna under de senaste åren. Men även vid bortseende härifrån kommer Langendorf fram till resultatet, att visserligen tillfälligt en brist på akademiskt utbildade ämneslärare föreligger, men att redan år 1965 de c:a 7000 felande av denna kategori bör finnas tillgängliga. I ljuset av dessa siffror förefaller ur lärarekryterings synpunkt övergivet av "skolkommissionens realskola" med dess akademiskt utbildade lärare inte vara nödvändigt, därest man blott velat ge sig till tåls. Vad statssekreterare Edenman i detta sammanhang genmält i riksdagen, har haft mycket liten tyngd vid sidan av motpartens bevisföring. Den brådska, som otvivelaktigt gör sig gällande, bekräftar misstanken, att *det primära har varit sänkningen av själva bildningsmålet, varpå lärarkompetensen följt efter — ända därhän att även eliten berövas utsikt till att säkert kunna räkna med de kunnigaste lärarna!*

4

Historien upprepar sig alltså av allt att döma även i våra dagar. Ändrade bildningsmål betyder olika krav på lärarens utbildning. Lektorskompetensen prutas ned och universitetens arbetsbörda ökas för varje år utan motsvarande åtgärder i personellt och materiellt hänseende. Basen breddas i botten: rekryteringen till universiteten vidgas genom sänkta anspråk på förkunskaper vid inskrivning. Ett-betygskurser och befodringskurser av icke-akademisk karaktär görs till permanenta anordningar. Först

denna sommar har ecklesiastikministern i direktiven för den statliga utredningen om realskolans ställning under övergångstiden framfört synpunkter, som till synes är radikalt motsatta hans tidigare uttalanden. Det heter nämligen, att det bör tillses, att "de lärare, som underkastat sig en så långvarig teoretisk skolning som ämbetsexamen innebär, så långt möjligt tillvaratas för de mest krävande undervisningsuppgifterna", samt att "vissa i teoretiskt hänseende mindre krävande läraruppgifter överförs till lärare med mera begränsade teoretiska studier bakom sig". Betyder detta även en återgång i fråga om bildningsmålen till en förut övergiven ståndpunkt?

Man kan fråga sig, vad som ligger bakom den ovan tecknade utvecklingen. För egen del har jag ansett, att man här kan spåra ett utslag av en radikal antiintellektualistisk inställning. Detta stämmer med motsättningarna i USA. Traditionalismen kallas även intellektualism, och som dess antipod står progressivismen. Andra har kommit till samma slutsats som jag själv. Erik Vendelfelt har sålunda i en tidskriftsartikel pekat på de starka antiintellektualistiska strömningarna inom västerländsk kultur över huvud — primitivismen inom konst och litteratur, livsdyrkarsekten samt sådana företeelser som nazism och fascism på det politiska området. Thorén har likaledes anslutit sig till denna tankegång.

En dylik förklaring betyder inte en nedvärdering. Antiintellektualismen inom skolväsendet skulle kunna vara av godo och inte till ondo. Det är emellertid svårt att acceptera antagandet härav i nuvarande läge. Hittilldags kan man inte peka på fullt bevisliga vinster i andra hänseenden utan nödgas åtminstone t. v. — bortsett från vissa undantagsfall — komma med försäkringar på god tro. Antiintellektualismen i USA har enligt många gett så bittra frukter, att man ansett sig böra överge den. I ett dylikt läge tillkommer skäl för bevarande av vår kunskapsstandard vilka äger sådan tyngd, att vågskålen knappast kan gå åt mer än ett håll. Dessa skäl har jag antytt i några rader, som jag gärna upprepar: "Om människan gör sig urarva i fråga om allt det, som hennes långa historia har bibringat henne i kunskap om sig själv och världen, blir en tillbakagång ofrånkomlig. Även vår moderna demokrati, som vi ovanför alla partimotsatser vill

värna om, vilar i hög grad på vetenskaplig grund. Detta intellektuella bagage är ingen trasig nattsäck, som bekymmerslöst kan kastas på skräphögen”. Detta synes vara exakt samma ståndpunkt, som vi mött hos Hutchins, då denne talar om att självständigt tänkande kommer att försvinna, ifall vi blott lämnar böckerna olästa tillräckligt länge. Ja, man kan med professor John Landquist hävda, att mycket av det som enhetsskolan vill nå på eventuell bekostnad av vetande och insikter i själva verket ”hänger samman med kunskaper, förutsätter kunskaper, inte existerar utan kunskaper”. Säkert är detta åtminstone giltigt för det självständiga tänkande, som den demokratiska skolan vill utveckla.

II

DEN PEDAGOGISKA HJÄRTPUNKTEN: FRIHETSPROBLEMET

”Auktoritetsskolan skall ersättas av en aktivitetsskola, där lärjungen känner sig ha medansvar i det dagliga skolarbetet.”

(1946 års skölkommissions principbetänkande)

Mål eller medel vid uppfostran?

Problemställningen i rubriken för denna uppsats förefaller säkerligen en och annan och det med rätta ganska egendomlig. Var och en som äger en smula förtrogenhet med bildningsväsendets historia, erinrar sig nämligen sannolikt Herbart, som menade att pedagogiken får sina mål från den praktiska filosofin eller etiken, medan psykologin ger kunskap om vägen, medlen och hindren vid strävandena att nå dessa mål.

1

Herbarts ståndpunkt är ganska klagörande och kan alltjämt anses innehålla en kärna av sanning. Den måste emellertid kompletteras eller modifieras i två hänseenden. När Herbart gjorde gällande att pedagogiken hämtar sina målsättningar från etiken, synes detta först och främst inte vara helt förenligt med modern uppfattning. Ty uppfostrans mål blir för Herbart på detta sätt dygden, dvs. det personliga förverkligande av den inre friheten, vars kännetecken i sista hand är samgång mellan vilja och den sedliga insikten eller medvetandet om vad som är gott och riktigt. Herbart tycks härigenom i grund och botten göra etiken till en normativ disciplin, som m. a. o. rekommenderar ett visst bestämt mål. Många av oss är nu emellertid vana vid att betrakta den vetenskapliga analysen i vad det gäller värderingarna som endast en lära *om* moralen, och vi står därför främmande för Herbarts tankegångar. Pedagogiken föreskriver sålunda lika litet som etiken den ena eller andra målsättningen.

Det är inte desto mindre nödvändigt, att verklig forskning kommer till stånd rörande de existerande värderingarna, och att endast en på sådan grund vilande betraktelse räknas till den s. k. uppfostringsfilosofin. Eljest kan praktiskt taget vem som helst stå upp och dra en lans för sin speciella uppfattning samt då också göra anspråk på att bli respekterad som uppfostringsfilosof — även om vederbörande saknar t. o. m. elementära kunskaper i såväl vetenskaplig etik som pedagogik. Jag vill inte fördölja, att jag i detta sammanhang måste kritisera t. ex. den bekante amerikanske universitetskanslern R. M. Hutchins, vilken i föregående avdelning åberopats av mig som en i viss grad beaktansvärd motpol till långtgående progressivistiska strävanden. Det vare mig dock fjärran att identifiera mig själv med hans pedagogiska tänkande i sin helhet. Hutchins vill nämligen med utgångspunkt från sina personliga värderingar vrida den pedagogiska utvecklingen århundraden tillbaka. Men han visar sig härvid inte ha inhämtat erforderliga insikter i en så grundläggande pedagogisk fråga som den om möjligheten av en s. k. allmän formell bildning — något som intar en central plats i hela hans system och vartill vi får anledning att återkomma. Man kan inte och bör heller inte vägra vare sig Hutchins eller någon annan medborgare i ett fritt land att tycka vad de vill i pedagogiska spörsmål. Men att utge detta deras tänkande för uppfostringsfilosofi synes däremot vara alltför anspråksfullt.

Herbart har alltså rätt, såtillvida som pedagogiken alltid måste utgå från förefintliga värderingar samt bygga på eller själv åstadkomma en vetenskaplig analys av dessa. Vad hans uppfattning om psykologins betydelse angår har fullt riktigt påpekats, att både medel och hinder för de pedagogiska strävandena i stor utsträckning även sammanhänger med t. ex. ekonomiska och sociala förhållanden. Men bortsett härifrån har Herbart också på denna punkt framhållit något väsentligt. Psykologin är pedagogikens främsta stödvetenskap, då det gäller att finna vägen fram till mål av ofta mycket skiftande natur.

Många torde m. a. o. speciellt under anknytning till Herbart anse det vara en självklar sak, att pedagogiken som vetenskap har att tillsammans med den praktiska filosofin eller på egen hand granska de olika målsättningar som på grund av en mängd

samverkande omständigheter gör sig gällande vid den ena eller andra tidpunkten hos skilda folk. Vidare bör pedagogiken särskilt med hjälp av psykologin söka få fram lämpliga tillvägagångssätt att realisera dessa målsättningar. Trots detta hålls emellertid mål och medel uppenbarligen inte tillräckligt isär i det pedagogiska tänkandet. Och eftersom denna omständighet i sin tur kan få ganska betänkliga konsekvenser, förtjänar problemet utan tvivel ytterligare utredning.

2

Man kan härvid i första hand uppmärksamma det faktum, att vad som egentligen är medel ibland förvandlas till mål. Man kan exempelvis undersöka hur Rousseau i regel kommit att uppfattas. Till Rousseau går ju alla barncentrerade strävanden inom pedagogiken mer eller mindre tillbaka, och det är naturligtvis obestridligt att ingen före honom på ett lika övertygande sätt framhållit barnets individuella och utvecklingsmässiga egenart. Ingen har därför heller slagit sådan vakt som Rousseau om barnets rätt till fri mognad och växt. Däremot torde det vara ganska problematiskt, huruvida man har skäl att uppfatta spontan självutveckling som Rousseaus egentliga mål. I själva verket synes den tvärtom — om nu ens detta är fullt säkert och riktigt — närmast vara ett medel. Rousseaus mål är en i alla väsentliga avseenden harmoniskt gestaltad och därför tillfredsställd människa, som har att fullgöra sina dagliga konkreta uppgifter i samhället — i äktenskap, familj och yrke. Detta mål trodde Rousseau kanhända vara möjligt att nå, om den spontana utvecklingen bara fick tillräckligt fritt spelrum. Det är nödvändigt att skriva kanhända, alldenstund Rousseaus innersta mening är svår att fånga med 100-procentig visshet.

Men om man inte desto mindre försöker upprätthålla verklig boskillnad mellan mål och medel hos Rousseau, får man upp ögonen för två ting. För det första finner man att spontan utveckling som sagt inte är något självändamål. Visserligen tänker Rousseau i hög grad också på barnets lycka i nuet, men den fria mognad och växt, som han önskar befrämja, skall dock i sista hand tjäna framtiden. Detta är ganska anmärkningsvärt, efter-

som nästan alla rousseauanska strömningar fram till våra dagar i väsentlig grad just betraktat friheten som självändamål. För det andra blir man emellertid också varse, vilken oerhörd optimism som ligger bakom Rousseaus argumentering. En personligt tillfredsställd och samtidigt fullkomligt anpassad samhällsmedlem skall bli resultatet av en nära nog ohämmad frihet och spontanitet. Denna optimism är oss inte ovidkommande, ty den går likaledes igen hos Rousseaus efterföljare ända in i nutiden. Man kan fråga sig, om den inte varit och är möjlig att hålla vid makt, emedan man glidit i sitt tänkande mellan mål och medel. När dessa ställs mera tydligt avgränsade mot varandra, häpnar man över djärvheten i den rousseauanska läran.

3

Till liknande resultat kommer man vid en granskning av nyhumanismen omkring 1800. Dess mål har sagts vara humanitet, dvs. en i sin individuella egenart harmoniskt gestaltad människa. Man kan med något andra ord uttrycka samma sak på det sättet, att målet skulle vara en väl avvägd och allsidig allmän formell bildning. Ty nyhumanisterna tänkte sig att anlagen och färdigheterna, vilka uppfattades som ett slags psykologisk motsvarighet till kroppens muskler, kunde utvecklas och få en synnerligen vidsträckt användning och användbarhet även på områden, där särskild träning inte förekommit. Minne och förstånd kunde speciellt genom studium av grekiska, latin och matematik bli generellt uppövade. I själva verket synes nyhumanismen emellertid inte ha uppfattat den allmänna formella bildningen som mål utan i grund och botten som ett medel. Vad detta medel skulle tjäna framgår t. ex. av Fichtes tal till den tyska nationen efter nederlaget mot Napoleon eller av de svenska nyhumanisternas resonemang under snarlika förhållanden efter 1809, då det gällde att inom landets gränser "erövra Finland åter". Den allmänna formella bildningen var alltså snarast vägen fram till både individuell tillfredsställelse, social duglighet och nationell självhävdelse.

Även i detta fall blir isärhållandet av mål och medel betydelsefullt. Från aktuell synpunkt spelar det givetvis mindre

roll, att skiljelinjen mellan nyhumanism och de s. k. nyttobetonade eller utilistiska strömningarna framträder i en annan dager. Olikheten blir inte så mycket en fråga om målet som om medlen. Men viktigare är att också här blicken öppnas för optimismen. Från nyhumanismens egen sida verkar denna visserligen kanske mer välgrundad än hos Rousseau. Den harmoniskt utvecklade människan var naturligtvis med den psykologiska uppfattning, som man inom nyhumanismen hyllade, i stånd att effektivt möta och uppfylla alla de krav, vilka stat och samhälle kunde ställa på henne. Optimismen ligger m. a. o. närmast i tanken på att vissa ämnen eller en bestämd träning skulle kunna ha så omfattande verkningar. Men optimismen har inte dött, även när möjligheten av en sådan vittfamnande "överspridning" från ett område till ett annat visat sig ha överskattats av nyhumanisterna. Hundratals undersökningar i modern tid har gett detta vid handen. Inte desto mindre finns det alltså många pedagogiska tänkare, för vilka det står som det främsta pedagogiska målet att skapa en allmän formell bildning, t. ex. i form av studieteknik, arbetsvanor o. d. Skolan säges ha till uppgift, inte att låta eleverna studera utan främst att lära dem *hur* de skall studera. Sådana tankegångar finns det gott om även i 1946 års skolkommissions principbetänkande. Givetvis är det också enligt vetenskapens nuvarande uppfattning möjligt att tillägna sig vissa ganska allmänt användbara vanor av metodisk natur. Men om man observerar, att det faktiskt gäller ett medel och inte ett mål, blir dessa sentida pedagogers optimism mera uppenbar. Ty vilken garanti har man för att de psykiska instrument, som det här egentligen gäller, kommer att användas till individens och samhällets bästa eller — om man så vill — till ett rikt och lyckligt liv i ett demokratiskt samhälle? Den frågan klargör enligt min mening att den allmänna formella bildningen i aktuell gestaltning inte får uppfattas som ett mål utan som ett eventuellt tänkbart men inte utan särskilda åtgärder effektivt medel att förverkliga vissa målsättningar.

Det har alltså som vi sett sina risker att förväxla mål och medel, så att medlet får bli mål. Men det kan vara lika olyckligt att låta målet föregripas och även göra tjänst som medel.

Man kan i detta sammanhang först erinra om Kerschensteiner, vars inflytande på även den svenska fortsättningsskolans utveckling är välbekant. Kerschensteiners mål var att fostra goda och lyckliga medborgare. I det samhälle, som han anser idealiskt, har den enskilde individen accepterat statens krav och anspråk, så långt dessa är berättigade och till allmänt gagn. En god medborgare avstår sin frihet, i den mån detta är nödvändigt för samhället i dess helhet. Han anpassar sig efter sin sociala miljö och förstår att låta sina egoistiska önskningar få endast så stort utrymme, att de inte blir till men för andra. Men Kerschensteiner vill dessutom låta detta medborgarskap ta form under förhållanden, som liknar dem i samhället. Det var därför fortsättningsskolan skulle vara av praktisk och starkt yrkesinriktad natur. Under det gemensamma arbetet i skolkök, verkstäder och köksträdgårdar växer de medborgerliga dygderna fram, egoismen beskärs och altruismen får större spelrum. Lärjungarna skulle därför också ha ett betydande eget ansvar för skolans organisation och livets gestaltning inom dess väggar. Det ligger en ganska uppenbar optimism i allt detta. Det är möjligt att denna optimism bottnar i en stark tilltro till människans "sociala natur", varigenom det ter sig framkomligt att låta målet även bli medel. Men det är lika troligt att optimismen åtminstone delvis har sin grund i ett oklart tänkande, ett otillräckligt isärhållande av mål och medel.

Detta blir mera uppenbart hos Kerschensteiners amerikanske lärofader John Dewey, aktivitetspedagogikens store förespråkare i modern tid och primus motor för de strömningar, som nu går under namnet progressivism. Detta sammanhänger med Deweys grundläggande tes, att all verklig erfarenhet är empirisk och personligt upplevd. Man måste lära genom att handla. Detta gäller även för de sociala erfarenheterna. Och därför måste

givetvis skolan vara ett samhälle i miniatyr. Det samhälle Dewey tänker på är demokratiskt. "Demokrati och uppfostran" heter också ett av hans huvudarbeten. Ett demokratiskt samhälle är m. a. o. Deweys egentliga mål. Skolsamhället ger barnet samma frihet som den vuxne har. Det måste enligt Deweys grundsyn förhålla sig på det sättet, eftersom varje verklig erfarenhet springer fram ur individens personliga situation och därav motiverade handling. Givetvis skall barnet även ha ansvar. Men det är här optimismen kommer till synes. Den vuxne medborgaren har lärt sig att nyttja friheten under ansvar. Men i barnets miniatyrsamhälle kan endast råda frihet, försåvitt inte även Dewey vill tillskriva den mänskliga naturen som sådan stora möjligheter till ansvarskännande. En dylik uppfattning ter sig emellertid ganska orealistisk, och Deweys optimism har nog i stor utsträckning sitt upphov i en förväxling av mål och medel. Det förra har anteciperats och flyttats ner i skolan som medel.

6

Det misstag som Dewey och många andra med honom begår skulle alltså kunna uttryckas så, att man anser livet i demokratin böra beredas helt genom ett liv i demokrati. Några ord i en norsk lärobok faller mig här i minnet: "Samfundsanda är inte något som ligger färdigt i omogna hjärnor utan den må fostras fram liksom all högre andlig verksamhet". Men i så fall får man akta sig för att tro, att den vuxne medborgaren, med de möjligheter denne har skaffat sig, återfinns redan hos barnet. Samhällsliv kräver ett visst tvång inifrån, hos barnet måste det ännu komma i övervägande grad utifrån för att kunna bli en inre makt. Detta är sannerligen en viktig fråga även i dagens läge. F. ö. borde väl diktaturstaternas flirt med aktivitets- och frihetsbetonad pedagogik ha något att säga oss. Visar inte denna flirt, att det inte alls går att göra målet till medel? Ty samma pedagogiska metoder med frihet och aktivitet har ju i själva verket av nazism och kommunism kunnat utnyttjas för ett helt annat mål än demokratins. Den frihet under ansvar, som är det väsentligaste pedagogiska målet för oss alla inom västerländsk civilisation, måste m. a. o. paradoxalt nog åstadkommas genom

väl planlagd, systematisk påverkan och inte genom spontan utveckling. I senare fallet växer det gärna maskrosor i stället för tusenskönor. Många gånger blir resultatet kanske t. o. m. tistlar, som måste tuktas eller ryckas upp med rötterna för att inte skada de verkliga blommorna. Man skulle kunna fråga, hur det egentligen förhåller sig med tistelbeståndets utbredning i våra dagars samhälle, och om det finns något sammanhang mellan fakta i detta hänseende och den optimism, som går parallellt med en förväxling av mål och medel vid uppfostran.

7

Många andra exempel på denna förväxling skulle kunna upplettas. Jag kan nöja mig med att påpeka ännu ett. Det hämtas från sexualpedagogikens gebit och aktualiseras av en bok om onanin, som jag publicerade för ett par år sedan. Målet för våra sexualpedagogiska strävanden kan sägas vara en i ifrågavarande avseende sund och harmonisk människa, som bl. a. tack vare detta är och förblir en välanpassad och duglig samhällsmedlem. Vad som är sunt i detta fall har man emellertid haft delade meningar om, och alltjämt finns här väsentligt olika värderingar. Men alla torde ändå vilja acceptera grundtanken hos Rousseau, att det har avgörande betydelse för oss att känna och sedan även ta hänsyn till den naturliga utvecklingen — även om vi inte kan dela Rousseaus påfallande optimism och tro, att allt går väl, bara den spontana mognaden får fritt spelrum. Vad som skall betraktas som naturligt på sexualutvecklingens område har emellertid under århundraden fördunklats av gängse värderingar och målsättningar. Onanin har kommit att karakteriseras som en sjukdom, en last, synd osv. Den har betecknats som en abnormitet. När studiet har skett mera oberoende av religiösa och moraliska fördomar, har onanin å andra sidan alltmera bestämt uppfattats som ett åtminstone inom västerländsk kultur allmänmänskligt, ofrånkomligt och rent av nödvändigt utvecklingsfenomen. Onanin blir därför kan man säga ett medel att nå målet i stället för att ha varit en skamfläck och ett lyte. Den bör visserligen i de flesta fall inte uppmuntras, men den

skall i regel lika litet hindras eller brännmärkas. Även denna tankegång visar nödvändigheten av att hålla isär mål och medel. Ty den äldre målsättningen i sexuellt hänseende skymde blicken vid granskningen av medlen, men när dessa började undersökas mera förutsättningslöst, blev resultatet av sådan art, att t. o. m. de tidigare värderingarna själva påverkades. Många har fått en helt annan uppfattning om sexuell harmoni och sundhet, sedan onanin börjat te sig som ett naturligt genomgångsstadium.

8

Det här sagda gör inte anspråk på att gå fritt från invändningar eller innehålla det sista ordet i berörda spörsmål. Men jag tror, att mycket i den aktuella pedagogiska diskussionen och i våra ansatser på uppfostrans område skulle framträda i klarare dager, ifall vi sökte skilja bättre mellan mål och medel, än vad man hittills i regel gjort. Tegnér yttrar i det berömda talet vid jubelfesten 1817 några ord om "ett strävande till begriplighet och reda, till klar och fördomsfri översikt, som förvisso i sig självt är berömligt och endast genom sitt användande på orätt ställe blir förkastligt". Pedagogiken som vetenskap har att befordra en sådan begriplighet och reda, inte minst nu då hela vårt bildningsväsende står inför en genomgripande omgestaltning. Att skilja mellan mål och medel är viktigt, men om inte teoretikern och fackmannen kan det, skall man inte heller begära det av dem, som befinner sig mitt uppe i det praktiska arbetet, där värderingar och målsättningar i sin inbördes kamp kan tillgripa snart sagt vilka medel som helst, även dunkelhetens och diffusitetens. Därför hoppas jag livligt att den analys, som här framlagts i syfte att skapa klarhet, inte skall visa sig vara ett "användande på orätt ställe".

Frihet och auktoritet
vid uppfostran och undervisning

När man skall behandla frihet och auktoritet som ett aktuellt problem i uppfostran och undervisning, ligger det närmast till hands att anknyta till de senaste årens vittnesbörd om en ökande upplösning med avseende på såväl ordning, tukt och disciplin i skolan som ungdomens hut och hyfsning *utanför* den senare. Direkt förbunden med dessa frågor är sedan i sin tur den tidvis ganska livliga agadebatten.

1

Det man först gärna kritiskt granskar är påståendet, att en stigande upplösning av antydd art verkligen föreligger. Pedagogikens historia lär oss, att man snart sagt tiderna igenom klagat över ungdomens ökande urartning och de pedagogiska förhållandenas försämring. Detta bör mana till försiktighet. Hur stark grund har man för den antyddas uppfattningen just nu?

Att många symtom och indicier på bristande ordning och disciplin existerar, kan inte förnekas. De gäller både elever och lärare — föräldrarna lämnar jag i detta fall t. v. utanför diskussionen. Visst förefaller skolbarn t. ex. både oartiga och näsvisa på ett sätt, som man anser sig ha skäl att beteckna som en försämring gentemot förr. Sönderslagna telefonkiosker, överfall av ligor på förbipasserande cyklister osv. tycks oss vittna om en alltmer frapperande busmentalitet. Men kan detta bevisa en *försämring*? Vi får bl. a. inte glömma de f. n. ökande årskullarna för barn i skolåldern. Samma fenomen, som existerade även tidigare, är räknat i absoluta tal helt enkelt mera frekventa och

vanliga, därför också mera märkbara, utan att detta behöver innebära en starkare upplösning. Därtill kommer, att själva tidsandan blivit annorlunda. Mycket som förr doldes och slätades över i den heliga samhällsmoralens namn, vidgås nu öppet och noteras av nära nog vem som vill. De som sett filmen "För min heta ungdoms skull" har ett utmärkt exempel. Där skickade en "gammalmodig" mamma bort sin dotter för att i löndom föda sitt barn i Danmark. I detta hänseende var hela motivet en anakronism. I vår tid har vi nämligen inte lika starkt behov av att maskera det som kallats sexuella snedsteg, och till synes kan därför sexualbeteendet förefalla mera urartat, fast detta egentligen inte är fallet. Personligen tror jag visserligen, att en förändring skett även relativt, dvs. då man sätter frekvensen av fenomenet i förhållande till årsklassernas storlek, men jag är också viss om att förväxlingen hos oss av absolut och relativ förekomst samt den minskade benägenheten att smussla *förstorat* intrycket.

På samma sätt tornar vanskligheter upp sig, när vi vänder oss till läraren och hans svårigheter. Vittnesmålen om disciplinbesvär och alltför pressande arbetsförhållanden på grund härav blir allt fler, heter det. Ja visst, men säger det något om en faktisk *försämring* av ordning och tukt? Även i detta fall måste vi skilja mellan absolut och relativ måttstock. Lärarkadern har blivit större, och absolut sett bör fenomenen därför vara vanligare. Men är de det även relativt? Vidare har det också på detta område blivit mindre nödvändigt att dölja, hur man har det ställt osv. Påståendet om en stegrad upplösning verkar m. a. o. även här — allrahelst som lärarbristen kanske samtidigt försämrat nyrekryteringen till yrket — ganska besvärligt att verifiera.

Detta får nog öppet erkännas och t. v. godtagas som ett beklagligt faktum. Forskningen har här nya uppgifter av angelägen art. Det gäller helt enkelt att skapa en rättvis jämförelse mellan förr och nu. Det torde emellertid inte vara oöverkomligt att åstadkomma en rad intressanta statistiska fakta, som skulle kunna klargöra, ifall det föreligger även en relativ ökning i olika hänseenden eller icke. En så trivial omständighet som förstörelse av olika slag, t. ex. antalet krossade gatlyktor per år

i förhållande till ungdomskaderns storlek nedanför en viss åldersgräns, skulle vara ett mycket talande vittnesbörd, ifall man finge en procentuell stegring konstaterad. I stället för att bygga på de absolut sett nu säkert mera frekventa klagomålen från lärarnas sida skulle man kunna undersöka antalet sjukledigheter på grund av nervöst grundad hälsöförsämring, även i detta fall naturligtvis i relation till lärarkårens numerär. Man skulle här kanske rent av kunna begränsa sig till det relativa antalet fullständiga nervsammanbrott, ty sådana är åtminstone enligt amerikanska erfarenheter ganska vanliga. Det synes vara möjligt att få fram dylika siffror för Sveriges del under de senaste åren med hjälp av skolöverstyrelsens statistik på området. Tolkningsningen blir emellertid i detta exempel inte lika obestridbar som i det först föreslagna, eftersom man bl. a. också måste räkna med verkan av inflytandena på läraren från hans ställning i samhället utanför skolan. Mindre tveksam behöver man däremot enligt min mening vara, när det gäller att interpretera en rad uppgifter, vartill vi redan faktiskt har tillgång, nämligen beträffande ungdomsbrottsligheten, även om olika tolkningsmöjligheter i och för sig också i detta fall måste övervägas. I ungdomsvårdskommitténs slutbetänkande 1951 konstateras en oerhört kraftig relativ stegring från tiden efter det första världskriget till 1947 — efter detta år har siffrorna ej varit tillgängliga för kommittén. Det gäller här sådana fenomen som stöld, förfalskning, förskingring, bedrägeri, slagsmål med polis, svårare misshandel och rattfylleri. Kommittén pekar för egen del på den ökade frestelsemängden och urbaniseringen inom vårt samhälle som helhet. Dessutom hänvisar man till att ”det kvardröjande auktoritära draget i vårt uppfostringssystem” inte längre passar ihop med förhållandena i ett demokratiskt samhälle. Om man vågar anta — vilket knappast innebär någon större djärvhet — att den relativa ökningen av ungdomsbrottsligheten endast är en förstoring utöver gränsen för det rättsligt tillåtna av en företeelse, som vi kan kalla bristande hut och hyfsning, busighet osv., skulle jag emellertid tvärtom vilja hävda, att såväl denna busighet med allt vad den ställer till i skola och hem som ungdomsbrottsligheten med fler och bättre skäl kan tänkas bero på en felaktig och otillfredsställande lösning av förhållandet mellan

frihet och auktoritet, en lösning där auktoriteten alltför mycket fått komma i skymundan och den behövliga fastheten kommit att saknas. Dessa skäl förefaller mig dessutom vara av sådan art, att deras blotta existens gör en relativ försämring av ordning, disciplin, tukt och hyfsning mycket *sannolik*.

Jag sätter emellertid alltjämt, som framgått av det sagda, ett frågetecken för denna *relativa* försämring. Personligen tror jag den existerar, men säkert bevisad är den t. v. icke. Den viktigaste frågan för oss är ju från vår egen synpunkt sett emellertid faktiskt inte den relativa utan den absoluta aspekten. Det problem, som bränner oss, är naturligtvis följande: Vilka är orsakerna i våra dagar till de brister i ordning och tukt, i hövlighet och hänsyn etc., vilkas förefintlighet dock ingen torde vilja förneka? Vi vill dessutom givetvis ha en uppfattning om medlen att undanröja fenomenen så långt som möjligt.

2

Innan jag övergår till frågan om orsakerna, tror jag mig böra understryka vissa reservationer. Den följande analysen gör först och främst inte anspråk på att vara fullständig och uttömmande. Många andra viktiga synpunkter än de av mig påpekade skulle kunna framdragas. De faktorer jag nämner är vidare inte generella i den bemärkelsen, att de är giltiga för alla individuella fall. Ibland kan den ena utgöra förklaringen till disciplinsvårigheterna och ibland den andra. För det tredje anser jag en begreppsutredning av vad vi menar med frihet och auktoritet här omöjlig att företaga. Dels skulle detta nämligen föra alldeles för långt, dels torde vi alla ha en något så när klar och samstämmig uppfattning om innebörden i motsatsparet. Alla förstår vi, att det gäller en variation, där den ena ytterligheten t. ex. avser behovstillfredsställelse utan några som helst restriktioner och den andra helt utifrån dirigerad sådan. Härav är för det fjärde tydligt, att jag strävar efter att finna det lagom, som vi behöver likaväl i uppfostran som i andra hänseenden. Jag vill m. a. o. lika litet ha absolut auktoritet som absolut frihet utan eftersträvar i stället en skäligen avvägning emellan dessa båda ståndpunkter.

Den tydligaste och mest näraliggande orsaken till våra aktuella svårigheter är vad man skulle kunna kalla den rousseauanska linjen — över Spencer, John Dewey och den s. k. progressivismen över huvud fram till den ivrigaste falangen bakom skolkommissionens principbetänkande 1948. Man kan måhända diskutera, i vilken utsträckning den uppfattning, som man haft och har på dessa håll, blivit missförstådd eller inte i fråga om friheten i uppfostran. För egen del kan jag inte finna hela förklaringen i ett missförstånd, utan friheten har här hos vissa representanter faktiskt fått en för stor och oförsvarlig plats. På grund av vissa oklarheter i det egna tänkandet har man inom detta rousseauanska läger kommit att hysa en mer än lovligt optimistisk uppfattning om människans sociala natur. Därest man kunde tro, att människan från början hade dominerande sociala anlag eller genom spontan mognad utvecklas till en fullt samhällsanpassad varelse, skulle dessa optimister ha rätt. Men barnet är tvärtom enligt min erfarenhet i hög grad egoistiskt och bundet av sina egna speciella impulser och behov. Dessa behöver tuktas och beskäras för att individen skall kunna utveckla det beteende, som vi kräver i det civiliserade samhället. Även om det finns vissa bestämda potentialiteter eller möjligheter i den riktningen hos barnet självt, så måste dessa å andra sidan liksom alla andra anlag systematiskt påverkas för att utvecklas och tillvaratagas på bästa sätt. Men alldeles bortsett från frågan, om man på detta håll drivit optimismen för långt eller inte och därmed gett friheten otillbörligt spelrum, har man på uppfostrarhåll — jag tänker på både föräldrar och lärare — i betydande utsträckning uppfattat saken så, att friheten skall vara en frihet från fostran. Det är till slut naturligtvis detta ovedersägliga faktum, som spelat en roll för ordning, tukt och disciplin. Bris-terna i detta hänseende beror delvis på att man över huvud ansett, att systematisk påverkan, fasthet och auktoritet inte bör förekomma. Följden har blivit hämningslöshet. Man får fostran i frihet men knappast *till* frihet, den frihet som ligger i självbehärskning eller frihet under ansvar.

Som en andra betingelse med likartade verkningar skulle jag

vilja peka på psykoanalysen. I ett arbete om "Skolans kris" 1952 har jag själv bidragit med en uppsats, där jag menar, att man ofta missförstått psykoanalysens ståndpunkt och uppfattat den som ett stöd för en obegränsad frihet och ohämmad driftsutlevelse. I en recension av en psykiatriker har detta bestridits. Vederbörande anser sig bland tusentals mödrar, varmed han samtalar årligen, ha funnit ytterst få med psykoanalytiskt färgade åsikter. Dr Gust. Jonssons välbekanta "spik i pianot" har vidare inte missuppfattats på det sättet, att någon trott barnet taga skada av att hindras från handlingen. Man kan kanske hålla med recensenten om att de flesta mödrar säkert saknar direkt kontakt med psykoanalysen och är helt omedvetna om varifrån de hämtat den uppfattning, som i icke ringa grad leder dem i deras konkreta handlande. Men vill verkligen någon på allvar göra gällande, att allt det vädjande till barndomsupplevelsernas betydelse, till komplex och skadliga förträngningar, som i tusentals variationer i flera decennier förekommit i litteratur och press samt i filmer av olika slag, gått alldeles verkningsslöst förbi? Jag har själv sett alltför många exempel på hur man handlat efter en på omärkliga vägar spridd men missuppfattad psykoanalys för att tvivla på saken. Även om psykoanalysen själv ej siktat till driftsutlevelse utan till den fasthet och auktoritet, som är förutsättningen för sublimering, dvs. utnyttjande av de primitiva drifterna i för individ och samhälle oskadliga former, så *har* den många gånger tolkats fel i den allmänpopulära uppfattningen, ja t. o. m. på fackmannahåll. På detta senare förhållande tänker väl Freud själv i första hand, när han skriver: "Ett svårt och endast av okunnigheten rättfärdigt missförstånd är det, när man tror, att psykoanalysen väntar sig neurosernas botande genom fritt utlevande av sexualiteten". Om den populära opinionen gäller däremot Charlotte Bühlers uttalande, att det finns föräldrar som tror, "att frihet utan hämningar och frånvaro av all disciplin är vad den nya psykologien kräver och som låter sina barn växa upp till samskyldiga vildar av fruktan för att skapa komplex hos dem". Det är förvisso inte oberättigat att anse en så tolkad psykoanalys delvis ligga bakom bristande ordning och tukt även hos oss. Den felaktigt uppfattade psykoanalysen har kommit att verka i

samma riktning som den alltför ogenomtänkt optimistiska eller eventuellt likaledes missförstådda progressivismen. Det är svårt att tro, att man blott *i efterhand* använt sig av en populariserad psykoanalys som ett slags försvar. Denna är eller har åtminstone varit en vanlig orsak till släpphäntheten.

4

För att åskådliggöra den tredje orsaken, som har ett helt annat verkningssätt än de båda föregående, vill jag nämna de experimentella neuroserna. Man kommer därmed in på mera reella sociala förhållanden med psykologiska konsekvenser. Om ett djur lärt sig att reagera positivt på något vis inför en lysande cirkel men förhålla sig neutralt inför en lysande ellips, uppkommer ett nervöst sammanbrott, när cirkeln och ellipsen närmas till varandra därefter, att djuret ej kan skilja på dem men samtidigt ej kan fly från det hela. Många försök visar, att när uppgifterna blir omöjliga att lösa eller när det uppstår en konfliktsituation mellan olika handlingstendenser utan att man vet vilken man skall följa, blir beteendet neurotiskt och man får mer eller mindre bestående rubbningar till stånd. Det är detta läge, som existerar för de växande i vårt nuvarande samhälle. Låt oss först tänka på oss vuxna! Vår värld har blivit osäker och obeständig på ett sätt, som vi i regel alltför litet observerar. Vi behöver blott tänka på religionen och upplösningen av tron på objektiva värden. Det är inte nog med att vi håller på att förlora den punkt utanför världen, som Archimedes ur sin speciella aspekt efterfrågade. Vi står dessutom vacklande och obeslutsamma, vilket är ännu värre. Ibland tror vi kanske, ibland förefaller oss samma tro som en fullständigt absurd ståndpunkt. Detta vacklande *inom* personen motsvaras av en ännu tydligare olikhet *mellan* människorna. Den fasta värld av normer, värderingar, seder och samhällsbruk, vilka existerade åtminstone *inom* olika sociala skikt vart för sig ännu för ett sekel sedan, har gått förlorad för de flesta av oss. Vi är därför — både föräldrar och lärare — i själva verket ganska osäkra, på grund härav är vi också otrygga och blir inkonsekventa i vårt beteende. Otrygghet och inkonsekvens är den största fienden till verklig balans

hos det uppväxande släktet, enligt vad som numera framhålles i nästan varje lärobok, där mentalhygieniska frågor behandlas. Barn och ungdom vet m. a. o. inte, vad de skall göra eller inte göra — de ställs mer eller mindre i en neurosskapande situation. Mönstren blir olika mellan föräldrarna, mellan barn och skola, mellan ungdomarnas egna sammanslutningar och samhället osv. Läget förbättras inte därav, att övergången från olika miljöer med vissa växlande normstrukturer blivit ofantligt mycket lättare och vanligare nu än förr i vårt samhälle, både horisontellt och vertikalt. Allt kommer därigenom att flyta än mera för de unga, och deras eget beteende blir därefter. Man avreagerar sig genom aggressivitet, projektion på föräldrar och lärare, lynnighet och obstruktion m. m. Man behöver en "syndabock" och finner den främst i samhällets auktoriteter. Det är tydligen fasthet och konsekvens ungdomen i betydande grad saknar. Att disciplinsvårigheterna mest synes göra sig gällande i storstäderna endast bekräftar riktigheten av denna uppfattning. Ty det är på detta håll kulturmönstren bryter sig kraftigast mot varandra. Osäkerheten och otryggheten blir förvandlad till busighet.

Den förut påvisade växlingen mellan olika uppfattningar om vad psykoanalysen menat eller icke menat leder tanken över till en fjärde faktor, som också har med psykologien att göra. Jag tänker på frågan om vilka krafter, som vi ytterst anser vara bestämmande för människans konkreta gestaltande eller utformande. Det är m. a. o. problemet om arvets och miljöns relativa betydelse det gäller. Vi har genom det flytande läge, vari den vetenskapliga diskussionen här till synes befinner sig, kommit att hamna i osäkerhet och vacklan. Själva problemställningens berättigande har rent av i viss mån betvivlats. Det skulle vara fel att spörja på det sätt man tidigare gjort: i vilken utsträckning spelar arvet, resp. miljön en roll? Detta är — har man menat — en omöjlig frågeställning, emedan det ej föreligger en *summation* utan en dynamisk växelverkan mellan de båda komponenterna, resulterande i en *produkt*. Men bortsett härifrån har utbuden om hur vi skall se på arvets och miljöns betydelse varit många. I början av detta sekel trodde man i övervägande grad på arvets determinerande möjligheter, sedermera framträdde andra psykologiska riktningar, t. ex. den s. k. behaviourismen,

vilka snarast gick åt den andra ytterligheten, och nu tycks pendeln för många svänga runt åt det andra hållet igen. Detta förhållande blir avgörande redan för den pedagogiske fackmannen och för hela den teoretiska pedagogiken. De pedagogiska konsekvenserna måste nämligen obönhörligen bli skiftande, beroende på vilken ståndpunkt man anser vara den riktiga beträffande arv och miljö. Därest man tror på en övervägande ärftligt bestämd utformning av människan och på en naturlig spontan mognadsprocess fram mot denna ärftligt bestämda vuxna människa, bör man ha lätt att hamna i den progressiva pedagogiken. Man kommer att sätta friheten före auktoriteten. Ifall man å andra sidan finner, att miljön och de yttre påverkningarna utövar ett kraftigt inflytande, blir följden pedagogiskt gärna, att man sätter auktoriteten före friheten. Uppfostraren ute på fältet slungas på så vis i sin tur mellan två poler — ett förhållande varom de flesta kanske inte är medvetna men som icke desto mindre är högst olyckligt till sina verkningar. Det uppstår o beslutsamhet, inkonsekvens och abrupta övergångar från ett behandlingssätt till ett annat. Följden blir återigen osäkerhet och otrygghet med de förut antydda försöken till avlastning från de växandes sida.

Även i detta fall borde emellertid en stabilisering inte vara omöjlig. För egen del anser jag dem, som ifrågasätter riktigheten av att försöka väga arv och miljö mot varandra, vara ute i ogjort väder. Problemställningen är alltfort sund och riktig och möjlig att bearbeta, även om det inom *varje särskild individ* otvivelaktigt inte föreligger en summation utan en produkt. Vidare talar så många ovedersägliga fakta för miljöinflytandenas roll, att vi borde kunna få större fasthet i vårt pedagogiska tänkande och vår uppfostrargärning. En artikel i Unescos tidskrift "Courier" helt nyligen, författad av en amerikansk antropolog, förtjänar att anföras i detta sammanhang. Det pekats här t. ex. på hur redan fostret i betydande grad påverkas av t. ex. moderns emotionella balans till följd av de endokrina mekanismerna hos henne själv och den förmedling av blodets ingredienser, som via moderkakan sker till fostret. Förf. framhåller vidare, att socialt beteende hos människan innebär "socialisering" inom och genom mänskligt samliv. I de fall, där detta saknats,

har vad vi kallar mänskliga varelser inte blivit resultatet. Den pedagogiska följden av denna visst icke ensidiga uppfattning — miljön betyder alltså ingalunda allt — har uttryckts med orden: ”Att vara mänsklig måste man lära sig”. Hela denna ståndpunkt, vilken i nuvarande läge förefaller mig själv som den mest acceptabla, borde som sagt kunna ge oss tillbaka något av vår övertygelse om det berättigade i fasthet, bestämdhet, tillrättaläggande — auktoritet över huvud. Ty man bör akta sig för den kovändning, som man kan finna hos en och annan progressivist. Om miljön har en relativt stor betydelse för barnets utveckling inte minst i socialt avseende, kan man nämligen knappast överlåta åt den som skall bildas att själv bestämma över de yttre påverkningarna.

5

Den femte synpunkten, som jag skulle vilja dra fram, åskådliggör båda de verkningssätt, som exemplifierats i det föregående. Den för oss långt tillbaka i tiden och nödgar oss till bedömande av innebörden och verkan av olika livsåskådningar fram till våra dagar. Det synes mig vara bäst att komma in på dessa sammanhang via en konkret pedagogisk fråga, nämligen den om agan.

Man har betecknat agans avförande ur hem och skola, främst ur den sistnämnda, som höjdpunkten av en genom sekler fortgående humaniseringsprocess. Gentemot detta har jag i en artikel invänt precis detsamma som den nyss nämnde amerikanske antropologen, nämligen att den s. k. humaniteten i väsentlig grad måste anses vara en uppfostringsprodukt. Men varför anför då så många alltjämt som ett av skälen mot kroppslig aga, att den innebär ett förnedrande av människan? Såvitt jag förstår beror detta på att de i hög grad alltjämt är bundna i värderingar om människan, som för den västerländska civilisationens del närmast hämtats från antiken. Motsatsen mellan själ och kropp i klassiskt tänkande — hos en Plato och en Aristoteles — är sannolikt delvis grundad på den sociala motsättningen mellan fria och slavar, dvs. de tänkande och de manuellt arbetande. Men den förs in i människan såsom en motsats mellan förnuftet

och begären, av vilka de senare hör samman med kroppen, dess lust och smärta. På så sätt får människan som förnuftsvarelse det högsta värdet, medan de lägre skikten av hennes väsen — dessa som bör behärskas av förnuftet — blir något mer eller mindre föraktligt. Det är denna tanke som levat kvar intill vår tid. Man tycker, att konsekvensen borde ha blivit en fast hållning gentemot dessa lägre skikt, mot kroppen och dess begär. Men detta synes inte ha blivit fallet, beroende på att man i motsvarande grad glömt en annan viktig sida av Platons och Aristoteles' ståndpunkt: den förnuftiga delen av själen utvecklas senare än de lägre delarna, och dessa måste därför *genom utifrån dirigerad* övning och vana förmås att foga sig, *som om* förnuftet redan hade makten. I och med att man kom att förbise detta, förväxlade man alltmer, vad människan *bör* och *kan* bli med vad hon från början egentligen *är*. Man skymtar detta ganska tydligt hos t. ex. Quintilianus, som tar avstånd från aga, emedan den är "motbudande och passande för slavar och ofrånkomligen utgör en kränkning, vilket blir klart och tydligt, om man tänker sig den utdelad på ett annat åldersstadium". På så vis blev det samtidigt förnedrande för det humana — detta som egentligen ännu i ringa grad existerade men som man orättmätigt anteciperade hos barnet — att plåga kroppen, medan det egendomligt nog egentligen inte kom att uppfattas som förnedrande att ersätta en kortvarig *fysisk* smärta med praktiskt taget hur lång *psykisk* tortyr som helst.

Givetvis har hela denna märkliga utvecklingslinje komplicerats av kristendomen, men därigenom har knappast större klarhet vunnits. Många vill säkert skriva under Alf Ahlbergs ord för litet sedan: "Att människan är en syndig, usel, fördärvad varelse är visserligen obestridligt en kristen uppfattning". Inom kristendomen har man därför också många gånger följdriktigt uppehållit den gamla judiska maximen, att den som älskar sin son agar honom. Men enbart på protestantisk grund synes frågan å andra sidan ha mer än en aspekt. Ty innebär t. ex. Luthers kallelsetanke inte ett överbryggande av den gamla klyftan mellan kropp och själ, dvs. ett anammande av *hela* människan såsom något värdefullt, då hon ställer sig som Guds tjänare i sitt aktuella nu? I så fall bör det kroppsliga straffet inte ha

förefallit mera skamligt än det andliga, då ett ingripande ansågs nödvändigt. Men hur det verkligen blivit härmed, och hur Luthers kallelsetanke och den klassiska dualismen tillsammans påverkat ståndpunktstagandet fram till nu, synes mig alltfjämt vara oklart.

Hur som helst — när man i våra dagar hör folk argumentera för och mot agan med lika frenesi, beror detta i icke ringa grad på att de har olika utgångspunkt. Somliga förväxlar alltfjämt ett ideal med verkligheten och talar mot agan såsom något förnedrande. Andra ser blott verkligheten och går därför kanske längre än nöden kräver. Hämningslöshet blir resultatet i det ena fallet, och ett alltför auktoritärt tryck följer av den uppfattning, som de sistnämnda företräder. Många vet i sin tur inte på vilken fot de skall stå, vilket får osäkerhet och otrygghet till konsekvens. Det beteende, som i ett sådant läge kan framträda hos de växande, har vi redan förut lärt känna. *Fasthet* även i agafrågan är en vinst, vare sig man tar bestämd ställning för eller mot den.

För egen del anser jag också i detta hänseende den gyllene medelvägen vara det riktiga. Vi bör inse, att det ideal vi siktar till endast kan nås genom en verklighet, som från början kan ligga ganska fjärran från idealet. Jag anser detta så mycket mera berättigat, som i vårt samhälle barnen innan de kommer till skolan under sina mest mottagliga och formbara år i vilket fall som helst ofta utvecklats *långt bort från* det ideal vi eftersträvar — till obehärskade, lustdirigerade driftsknippen. Utan att på minsta sätt vilja förorda en återgång till en tidigare strykpedagogik finner jag det olyckligt och onödigt att just nu helt förbjuda aga i skolan. Om vi försöker genomblicka dunkelheterna, bör vi också på denna punkt, försåvitt jag förstår saken rätt, kunna komma fram till ett *måttfullt* hävdande av fasthet och auktoritet. Aga är inte något bra uppfostringsmedel, men det kan t. ex. vara nödvändigt, inte minst för läraren, som en nödfallsutväg. Missbruk i enstaka fall kan lika litet här som eljest få utgöra skäl för att förhindra ett förnuftigt bruk. Den psykiatriska sakkunskapen får heller inte göra sig bredare än vad som är skäligt. De skadeverkningar, som man på detta håll lär känna, kan inte generaliseras. Vilken läkare vill t. ex. för-

bjuda användande av sömnmedel, fast det som bekant finns ganska många människor som använder dem till övermått och t. o. m. tar livet av sig med deras hjälp?

6

Den osäkerhet på många punkter, som för föräldrar och lärare råder om lämpligheten och olämpligheten av olika slags ingripanden, har tagit sig uttryck i ett ganska beklagansvärt fenomen — det sista i ordningen, som jag vill andraga för att visa orsakerna till vår tids upplösning med hänsyn till ordning och disciplin. När man råkar i konflikt, vill man som vi sett gärna skylla på andra. Det är därför man inte så sällan kan konstatera en ömsesidig tävlan mellan hem och skola att avlasta ansvaret på den andra parten. Från hemmet sägs det, att samhällsutvecklingen nödvändiggjort skolans övertagande av den huvudsakliga fostrargärningen. Från skolans håll heter det, att dess fostrargärning måste bygga på den grund hemmet hunnit lägga *före* och alltfort måste bidra till *under* skoltiden. Båda argumenten innehåller en kärna av sanning, men de används otvivelaktigt samtidigt i hög grad som rationaliseringar, som överslätande synpunkter på grund av egen oförmåga eller eget misslyckande. Gärna vill man då också av den övertagande instansen kräva de metoder, som man själv inte vågar helhjärtat gå in för eller funnit omöjliga att realisera. Det heter betecknande nog i en insändare med anledning av den bekanta flickskandalen i Uddevalla: ”Bottnar icke den moraliska uppluckring, som vi tyvärr måste bevittna — — —, i den benägenhet som vidlåder det stora antalet föräldrar att avlasta ansvaret för barnuppfostran på skolor och samhälle, samtidigt som man ivrar för friare uppfostringsmetoder med förbud mot varje slag av bestraffningar?” Det är i detta läge man gärna brister ut i ett galghumoristiskt skratt, då man läser en dagstidnings ledare i disciplinfrågan: ”I samma ögonblick som från katedern hörs ett tonfall av verklig fasthet, av auktoritet och lugn, — — — försvinner sorlet och bustagen”. Jag bortser från den övertro, som hela detta uttalande ger uttryck åt. Jag tänker emellertid desto mer på en lärares yttrande i en stockholmstidnings rundabordskonferens kring

problemet: "Vi lärare har valsat i tidningar och radio så mycket på sista tiden, att vi inte vågar slå näven i bordet helt enkelt och säga: Här ska vara tyst!" Det är också i detta läge, då alla borde enigt dela ansvaret i stället för att föra över så mycket som möjligt på andra, ett förslag om s. k. samarbetsnämnder har sett dagens ljus. Detta förslag avvisades visserligen så gott som enhälligt av de remissinstanser, vilka haft att bedöma det, men det är i och för sig ett utmärkt exempel på vad jag skulle vilja kalla osäkerhetens och ansvarsflyktens byråkratisering, dvs. ett slags tvångsneurotiskt skenlösningsförsök. Man undanröjer förvisso inte svårigheter av så djupgående art det här gäller genom att skapa ett nytt byråkratiskt organ, där det omedelbart nödvändiga ingripandet förvandlas till ett kanske månads långt processförfarande.

7

Men hur skall vi då egentligen komma ur vårt dilemma och åter få just det mått av fasthet och auktoritet, som vi enligt min mening absolut behöver? Mitt svar kan efter vad jag förut sagt bli kort. Vårt första steg måste bli att söka komma underfund med alla missförstånd, som gett upphov till en större osäkerhet än vad som varit nödvändigt. Vi måste genomskåda progressivismens åtminstone i vissa fall alltför optimistiska syn på människan, vi får undvika att förväxla ideal med den verklighet, i vilken vi vill ge idealet kött och blod, vi bör inse att psykoanalysen icke predikat driftsutlevelse och absolut frihet utan i stället anser kulturen vara byggd på behärskning, vi måste söka finna det riktiga och hållbara i diskussionen om arv och miljö osv. Därnäst är det nödvändigt, att vi alla, föräldrar som lärare, blickar vårt ansvar rakt i ögonen, något som i sin tur kanske blir möjligt för de flesta av oss, först när vi återvunnit fasthet i normer och värderingar. Vi måste komma ut ur det upplösningstillstånd, vari vi — liksom grekerna på sofisternas tid — har kommit att hamna. Vi kan visserligen kanske till slut få fram vissa *subjektiva* värderingar, varom *alla* kan enas, men det är i så fall av nöden, att detta sker snarast möjligt. Å andra sidan blir den värld förvisso säkrare och tryggare, där det finns något som skimrar ovan gruset — alldeles som de platoniska

idéernas rike kom att resa sig ur det kaos, som sofisternas skepticism och relativism gett upphov till. För min personliga del tror jag det är ett enkelt faktum, att människan med sin högtstående intelligens liksom *måste* skåda bortom tillvarons yttersta gränser, ifall hon skall känna tillfredsställelse och trygghet. Det är otvivelaktigt just tryggheten vi i första hand behöver! Jag vill här hänvisa till en engelsk pedagog, G. H. Bantock, som 1952 utgav en bok om auktoritet och frihet: "Ätminstone en av fördelarna med att leva i en religiös tidsålder var, att den yttersta normen blev det som enligt definitionen var den Ofattlige".

8

Låt mig till slut understryka ett par saker! Vi talar så mycket om demokrati, och vi säger att vi vill skapa ett demokratiskt skolväsen. Min inställning till enhetsskolan är klart positiv, om man i begreppet inlägger rättigheten och plikten för var och en i vårt samhälle att få en nioårig skolutbildning. Men vad vi därutöver skall mena med enhetsskola, vet vi ännu icke. Det får framtiden utvisa. Försöksverksamheten har här sin stora uppgift. Men glömmer vi inte i detta sammanhang ofta — i vår strävan att alla skall få lika chans — att alla inte blott skall ha lika möjlighet att erhålla utbildning utan också måste få den utbildning som passar just dem? Att bygga upp ett för alla gemensamt, helst så länge som möjligt odifferentierat undervisningsväsende *kan* enligt min mening med våra nuvarande ekonomiska resurser och möjligheter över huvud lätt bli djupt demokratiskt. Jag är viss om att man kommer att inse detta mera allmänt, när vi blott sluppit undan från fruktan, att någon viss skolform eller utbildningslinje i första hand skall vara förbehållen ett bestämt socialt skikt. På samma sätt tror jag, att vi med tiden skall lära oss inse, att det kanske är odemokratiskt, när vi ger barnet samma fri- och rättigheter som den vuxne. Det existerar dock en betydande skillnad emellan, en skillnad som kan sägas ligga i en långvarig mognadsprocess *och* systematisk påverkan. Därest vi vill dra ett streck över den senare, kan vi väl för all del få barn och vuxna likadana — men då på det sättet, att de vuxna blir som obehärskade barn,

inte tvärtom. Hela vårt samhälle skulle bli som en polsk riksdag eller — för att gå till nutiden — som ett franskt parlament!

9

Därmed är vi framme vid en sista viktig tanke: frågan om frihet och tvång i uppfostran har globala aspekter. Den är förvisso inget privatproblem för bekymrade föräldrar och lärare. Liksom ett för hårt auktoritärt tryck kan leda till trots, opposition och frihetssträvan, kan för stor frihet orsaka hämningslöshet men sedan, när den går för långt och får karaktären av kaos, medföra en längtan efter fasthet och ordning till vad pris som helst. Hela denna tankegång finns egentligen innesluten i Base-dows förslag om s. k. ofogstimmar. Ur extrem frihetspedagogik, har Alf Ahlberg nyligen framhållit i svensk press, kan diktaturmentaliteten växa fram. Om vi vill skapa vad vi menar med en demokratisk värld, då tror även jag, att vi på allvar måste inse det intima sambandet mellan auktoritet och demokrati, m. a. o. att demokratien fordrar *ett visst mått* av auktoritet för att kunna realiseras. Ifall det nu verkligen är så, varför skulle det förhålla sig på annat vis i "barnens demokrati"?

*Disciplin i skolan — missbruk, nödvändigt ont
eller naturligt uppfostringsmedel?*

En av Sveriges folkskoleinspektörer har helt nyligen i sin årsberättelse talat om den öppenhet och frimodighet, som folkskolans elever i regel utvecklar i förhållandet till skola och lärare. Då näsvishet eller andra liknande reaktioner ibland måste konstateras, får å andra sidan dessa inte mötas med flathet. Det heter därpå till sist: "Det är inte barnen som skall ha ledningen i skolan, det är läraren, och läraren får inte berövas möjligheten att utöva en sådan ledning".

Många är naturligtvis omedelbart benägna att beteckna denna ståndpunkt som föråldrad och konservativ. Ellen Key präglade redan i början av vårt sekel uttrycket, att det är barnens århundrade vi lever i. Förvisso har vi sedan dess på många sätt fått uppleva sanningen i detta påstående. Men är vi nu — efter 50 års erfarenheter — beredda att alltjämt hålla på den väsentligaste synpunkten i detta sammanhang: att barnet och icke föräldrar eller lärare skall ha ledningen? Behöver vi å andra sidan — ifall vi nu svarar nej — fördenskull karakteriseras som bakåtsträvarer? Finns det m. a. o. något i själva uppfostringssituationen, sådan vi kan bedöma den, som berättigar till uppfattningen, att läraren skall ha ledningen och inte får berövas möjligheten att utöva den?

För egen del har jag i olika bidrag och på skilda sätt sökt göra troligt, att en analys av uppfostrans natur och betingelser ger oss mer än tillräcklig anledning att inte kasta yxan i sjön och låta barnen leva rövare på stranden. Den tankegång, som jag denna gång vill utveckla, startar från problemet om behovs-tillfredsställelse, trygghet och frihet.

Om behovens natur, deras antal och indelning kan man finna avvikande meningar hos forskarna. Men de flesta torde vara överens om att ett behov manifesterar sig i form av störningstillstånd inom organismen. Den rastlöshet, de spänningar och den otillfredsställelse, som då gör sig märkbara, är indicier på att organismen saknar något. Brist på föda, sömn osv. orsakar en rubbning av jämvikten, och balansen blir inte återställd, förrän — som vi säger — behovet har blivit uppfyllt. Känndomen om de bästa och effektivaste sätten att fylla behoven är i stor utsträckning en ren inlärningsprodukt. Förr talade man gärna om instinktiva beteenden. Det som gick under detta namn torde i övervägande grad ha varit de stereotypa beteenden, som de mänskliga organismerna, vilka är likartade i flera väsentliga avseenden och alla lever i en delvis identisk miljö, *lär sig* vara den bästa utvägen att slippa behovstillståndens olust.

Behoven utgör inte en konstant summa livet igenom. Det vi kallar organismens jämviktstillstånd kräver inte ett och detsamma år från år. Vissa behov är genomgående, t. ex. behovet av vatten, föda, luft, värme och sömn. Andra behov finns inte från början, t. ex. behovet att prestera och åtnjuta andras aktning. Andra behov existerar en tid men försvagas eller försvinner kanske helt längre fram, t. ex. det sexuella behovet. Vad som krävs av individen är därför en ständig anpassnings- eller inlärningsprocess i relation till de aktuella, existerande behoven. Osalighetstillståndet har skiftande orsaker, och man måste lära sig att befria sig ur detsamma med adekvata medel. Långvarig påverkan bidrar till att hos organismen skapa nya, skiftande jämviktstillstånd, vilkas rubbning är lika smärtsam som de mera primära behovens bristande tillgodoseende. Om vi vill ta något som vi alla känner till, kan vi tänka på skillnaden mellan vardagens slit och semestertiden. Vardera kännetecknas av sitt särskilda jämviktstillstånd, som vi upprätthåller med otaliga små konstgrepp, vilka vi inte tänker på men en gång har lärt oss med större eller mindre möda. Lägg märke till hur svårt det många gånger kan vara att gå över från det ena av dessa jämviktstillstånd till det andra! Denna omgivningens betydelse för

vår organisms balans via långvarig påverkan ger oss nyckeln till förståelsen av flertalet s. k. psykologiska och sociala behov. Behovet att göra sig gällande är sålunda mer eller mindre en konstprodukt, uppkommen i vårt västerländska samhälle.

Med tillfredsställandet av behoven sammanhänger i sin tur mycket intimt det vi kallar trygghet. Man finner ofta i litteraturen, att olika författare talar om ett särskilt trygghetsbehov. Detta är måhända att göra förhållandena mer komplicerade än nödvändigt är. Tryggheten hör ihop med de olika primära och framskapade behov, som finns hos en organism, samt graden och sättet för deras tillgodoseende. Detta framträder mycket tydligt i följande citat från ett amerikanskt arbete: "Då ett barn får mat, närhelst det är hungrigt, erhåller det mycket mera än föda — det får en känsla av visshet om att dess behov skall bli fyllda. Det känner, att det kan lita på världen. När de successiva svåra erfarenheterna av social anpassning gör sig påmint, har barnet denna grundläggande trygghet och säkerhet att bygga på. Ifall det å andra sidan lämnas hungrigt och gäckat på grund av ett orubbligt tidsschema, kan det börja tvivla på och frukta världen, och det kommer sannolikt att möta erfarenheterna längre fram med misstro, rädsla och otrygghet".

Trygghet är alltså helt enkelt ingenting annat än en på erfarenhet grundad förvisning, att man kan se framtiden i ögonen utan oro med hänsyn till sin behovstillfredsställelse — ett slags omedveten anticipation med beräknad positiv utgång.

På detta sätt förstår vi sedan lätt, att trygghet och otrygghet går hand i hand med frihet och beroende. Ju otryggare man är, desto mera bunden känner man sig av död och levande omgivning. Tänk exempelvis på den ekonomiska otryggheten, dvs. känslan av ovisshet om de ekonomiska grundvalarna för säkrande av vitala behov i framtiden! Det är denna otrygghet, som bl. a. skapar servilitet och de krökta ryggarnas mentalitet. Otrygghet gör den ena människan beroende av den andra ända till den ytterligheten, som kan ta formen av parasiterande. Om man känner sig trygg, m. a. o. är säker på att framtiden inte skall ställa till svårigheter ur behovssynpunkt, känner man sig också fri. Men detta är en frihet, som innebär möjlighet till ett annat slags mer sund och högtstående bundenhet. Ty den trygga människan kan

tjäna och uppföra sig på ett helt annat sätt, hon kan avstå för stunden och ta hänsyn till andras behov och önskemål, hon kan just såsom fri bära bojar, som skulle förbittra livet för den otrygge och osunt bundne, hon kan anpassa sig till omgivningen utan att det behöver bli påfrestande.

2

Trygga och fria personer utgör därför tydligen inte samma fara för de omgivande människornas behovsuppfyllelse. Kollisionsrisken blir mindre, förmågan till eftergift av den ena parten större osv. Men man får inte tänka sig saken på det sättet, att individen utvecklas till en trygg, dvs. om sin behovstillfredsställelse säker varelse, enbart därigenom att den levande miljön möter dessa behov med förståelse och välvilja och omtanke. Så ideala förhållanden som i det nyss citerade exemplet från den amerikanska läroboken påträffas sällan i verkligheten. Samhällsorganisationen sätter bestämda spärrar för olika behov, åtminstone i vissa åldrar och beträffande vissa former för deras tillgodoseende. En individ växer sällan upp ensam. De egna behoven kommer alltid mer eller mindre att konfronteras med och bryta sig mot andras. Även mellan barn och vuxna går det knappast att helt undvika sammanstötning, hur harmoniska de vuxna än är. Ty bortsett från sin egen personliga balans är de vuxna försvarare av synpunkter och värden, för vilka barnet i kulturens namn — eller hur man vill uttrycka det — måste förmås att böja sig. Vägen fram mot trygghet och frihet utgörs av en lång och invecklad inlärningsprocess, varigenom man blir i stånd att utan skada modifiera formerna för behovstillfredsställelsen, att uppskjuta och vänta till lägligt tillfälle, och att i vissa fall kanske t. o. m. helt avstå.

Samhället möter barnet med sina krav och förbud — ”Du skall!” å ena sidan, ”Du får inte!” å den andra. Även de radikalaste frihetspedagogerna synes godta detta förhållande, ty de förnekar som bekant i regel ganska bestämt, att de predikar någon frihet i betydelse av lössläpphet eller släpphänhet. Dessa bud, förbud och hinder är till en början helt av yttre natur. Men så småningom byggs de mer eller mindre fast och i växlande ut-

sträckning in i personligheten och blir till inre, självpålagda bud, förbud och hinder, vilka kan komma i konflikt med olika behov hos den individ, som varit "oförsiktig" nog att bejaka dem. Det som utgör den största faran är emellertid härvidlag inte, att det sker en sådan s. k. interiorisering, utan *hur* den äger rum. En moralisk kärna måste komma till stånd hos varje människa, ett tillägnande och respekterande av normer och seder är ofrånkomligt. Tillvägagångssättet i detta sammanhang är däremot avgörande för om behovstillfredsställelsen och trygghetskänslan skall bli allvarligt rubbade eller ej.

Man kan här då fråga sig, varpå det beror, att barnet gör de yttre föreskrifterna och förhållandena till ett med sig självt. Därvid stöter vi på den emotionella bundenheten vid föräldrar och uppfostrare. De första sociala kontakterna sker redan i spädbarnsåldern. Det barn, som vid sin moders bröst får uppleva den fulla behovstillfredsställelsen i en atmosfär av innerlig omtanke, ömhet och hängivenhet, blir självt känslomässigt positivt inställt till den andra parten och reagerar med tillgivenhet och smeksamhet inför den. När den vuxne gör klart, vad som väntas av barnet, när önskingar och värderingar uttalas såsom betydelsefulla ting för den vuxne, är det i kraft av sin emotionella bundenhet, som barnet bejakar allt detta, införlivar det med sig självt och bygger upp ett samvete, ett överjag, ett moraljag eller vad vi vill kalla det. Genom en sådan identifikation från barnets sida med den vuxne blir samhällsnormerna traderade till det nya släktet och bildar en kraft, som sätter spärr för mycket av den förut ohämmade behovstillfredsställelsen.

Men när denna process fortskrider i så ideala former, som nu har antytts, leder den knappast till några allvarliga men för barnet. Den inlärningsprocess, som enligt vad vi förut sett äger rum, då man söker sig fram till de lämpliga medlen och tillvägagångssätten för behovens tillfredsställande, kommer att sakta men säkert leda över till den nödvändiga kompromissen mellan ohämmad driftsutlevelse och samhällets krav — både med avseende på tidpunkt och beteende. I den emotionellt gynnsamma atmosfär, vari identifikationen i lyckligaste fall kan försiggå, lär sig barnet att finna andra och mera socialt godtagbara former för behovens tillgodoseende än vad det först kanske pockade på.

Det lär sig också så småningom att åtminstone i någon mån vänta och skjuta upp, och i enstaka och mindre betydelsefulla hänseenden kan det t. o. m. utan svårighet mer eller mindre helt avstå från ett behov och låta en långvarig miljöpåverkan skapa det jämviktstillstånd, som på denna väg otvivelaktigt i vissa avseenden är möjligt att åstadkomma. Man kan inte avstå från vad som helst, men från somligt går det ganska bra. Föda måste man ha, men att äga en "hoj" eller att cykla till skolan i slaskväder är inte nödvändigt. Man bör också lägga märke till att den här skildrade anpassningsprocessen av barnets behovstillfredsställelse till samhällets och omgivningens fordringar inte alls utesluter en eller annan kraftigare sammanstötning och ett eller annat fast ingripande från föräldrarnas sida. Om den emotionella atmosfären i stort sett är så gynnsam, som jag i mitt hittillsvarande resonemang antagit, rubbas inte barnets trygghetskänsla av att det någon gång tvingas avstå med hjälp av mera drastiska medel än enbart kärleksfyllda vädjanden. Vissheten om att de vitala behoven inte är hotade i framtiden kan inte försvinna på grund av enstaka upplevelser, då hårt sättes mot hårt. Vägen fram till trygghet och frihet genom identifikation, varigenom en spontan lydnad eller disciplin utvecklar sig, utesluter alltså ingalunda disciplin i en något kärvare bemärkelse, dvs. mera oförblommrade krav på lydnad och subordination.

När å andra sidan den emotionella atmosfären inte är gynnsam, när känslobindningen inte är så stark, när förutsättningarna för identifikation m. a. o. inte är lika gynnsamma, när föräldrarnas och samhällets fordringar kommer som klubbslag, och när m. a. o. den inlärningsprocess, varom jag talat, inte kan försiggå på det lugna och småningom fortskridande sätt som är önskvärt, ja, då blir resultatet ett helt annat. Då får vi en individ, som inte har utvecklat förmåga att anpassa sina behov efter omgivningen, och som vid varje hinder för behovstillfredsställelsen känner sig otrygg och ofri — otrygg, därför att faran för behovens tillgodoseende varje gång aktualiseras på nytt, och ofri, emedan det under dessa omständigheter blir ett ofrånkomligt tvång att låta behovet pocka sig till sin rätt. Vi har framför oss det disciplinärt sett besvärliga barnet.

Därmed är jag äntligen färdig att övergå till frågan om disciplin i skolan. Några enkla påminnelser är då först på sin plats. Skillnaderna mellan hem och skola är många och betydande. I ena fallet har vi en situation, där några få växande skall samsas med ett par vuxna. I det andra gäller det en stor skara inför i regel en enda representant för vuxenkategorierna — om vi tänker på folkskolan — och dessutom ett myller av växande med delvis skiftande behov. Att konflikterna mellan dessa olika behov samt mellan den enskildes behov och det överordnade kravet i helhetens namn då kan bli både vanligare och även besvärligare, ligger väl i sakens natur. Vi får heller inte glömma, att den som i skolan representerar samhället och dess fordringar har ett betydligt starkare tryck på sig än föräldrarna. Det krävs bra mycket innan barnavårdsnämnden skall ingripa för att förmå föräldrarna att bättre än som skett fullgöra sin samhällsplikt på olika sätt gentemot barnen. Föräldrarna står ju i själva verket praktiskt taget helt fria, så snart det inte gäller uppenbar värd. Men läraren har stränga herrar över sig. Det fordras av honom, att de oftast alltför stora klasserna skall inhämta kunskaper enligt bestämda läroplaner samt dessutom åtskillig hut och hyfsning, som föräldrarna kanske rent av dispenserat och alltjämt dispenserar sig från att söka bibringa sina telningar. Inte sällan är det otvivelaktigt så, att skolan predikar och enligt föräldrarnas mening skall predika, medan dessa själva försummar! Slutligen tillkommer en mycket viktig omständighet. Föräldrarna får barnet i sin vård från dess första levnadsdag. Modern kan lägga det till sitt bröst, fadern kan jollra med det. Här finns teoretiskt sett åtminstone alla förutsättningar för att skapa den riktiga emotionella miljön och känslöbindningen. Men hurudana är många av de barn, som lärarinnan bildligt talat i deras 7:de år skall lägga till sitt bröst? Svaret kan jag ge med ett citat ur ett anglosachsiskt arbete: "I själva verket är det så, att en hel del av de problem, som föräldrarna belastar skolorna med, borde ha lösts, innan barnet kom i skolåldern". Det är m. a. o. inga oskärade babies, som skolan skall ta hand om.

Det är mot bakgrunden av sådana elementära fakta man har

att bedöma frågan om disciplin i skolan. Men av det föregående framgår, hoppas jag, att disciplinproblemet också måste behandlas under hänsynstagande till medlen. Det finns en mera spontan framväxande lydnad, och det finns fall, då subordinationen kan och får åstadkommas med tillgripande av tvång, i yttersta nödfall kanske i form av kroppslig smärta. Först med detta i minnet kan man diskutera, ifall disciplin i skolan är ett missbruk, ett nödvändigt ont eller ett naturligt uppfostringsmedel.

Då man intar den ståndpunkten, att disciplin i skolan är ett missbruk, tänker man naturligtvis inte på den emotionella bindningen och den därmed sammanhängande spontana lydnaden. Det är en disciplin med mer eller mindre hårda tvångsmedel, som man åsyftar — det slags disciplin, som i sin ytterlighet skildrats t. ex. av lundakaniken Christiern Pedersen i början av 1500-talet med orden "obarmhärtig hudstrykning samt slag av färlor och stora bödelstris". Missbruket vill man sedan låta lägga hinder i vägen för varje bruk. Man skulle egentligen inte behöva orda så mycket om denna uppfattning, därest den inte gjorde sig så bred och hade så många högljudda och ivriga förespråkare. Det borde vara ganska självklart, att den situation, vari skolan och dess lärare befinner sig, i många fall omöjliggör ett primärt tillgripande av den spontana bundenhetens väg. Kraven på effektivitet och resultat med avseende på alla eller så många elever som möjligt, det faktum att många barn som kommer till skolan över huvud inte är i stånd att utveckla spontan lydnad m. m. gör det nödvändigt att hålla på satsen, att det är bättre om en lider för folket än att hela folket förgås. Detta betyder inte, att man i princip övergett känslöbindningens, trygghetens och den successiva, smärtfria anpassningens kungsstig. Man måste helt enkelt — om man vill se de verkliga förhållandena i ögonen — ibland och för ett eller annat fall överge den temporärt, dock i förhoppningen att med tiden kunna föra dem det gäller över till denna kungsstig. Huruvida man vid dessa avvikelser skall vara berättigad till att i nödfall tillgripa åga, kan jag egentligen lämna därhän, men om man anlägger den syn, som jag nu utvecklat, tycker jag, att skriet mot ågan skulle ha anledning tystna en smula.

Även de, som anser disciplin i skolan vara ett nödvändigt ont,

torde ha den framtvingade disciplinen i tankarna. Denna ståndpunkt skulle kunna uttryckas med följande ord av en ledande svensk förskolepedagog: "Givetvis uppstår i alla hem, lekskolor och skolor situationer, där starka drifter hos de växande kommer i konflikt med de vuxnas föreskrifter. Och det kan hända, att de vuxna måste hålla fast vid dem trots barnens förblivande intensiva motstånd". Ja, förvisso kan sådant hända i våra folkskolor och högre läroanstalter! Men det finns däremot inte anledning att beteckna den i dylika sammanhang tvungna disciplinen såsom ett ont. Den är nödvändig men ej ett ont, förutsatt att barnet från hemmet har den fond av trygghet och inre frihet, som tål sådana stötar. Man skulle en smula aforistiskt kunna prägla satsen, att hemmets uppgift är att skapa en sådan spontan lydnad samt en så trygg och fri varelse, att skolan i sin svåra situation kan utan skada för barnet ibland kräva en framtvingad, med hårdare tag åstadkommen lydnad. Detta senare blir i dylikt fall som sagt ofarligt, lika ofarligt som det är i det på rätt sätt beskaffade hemmet.

När man talar om disciplin i skolan som ett naturligt uppfostringsmedel, avser man väl i regel den fullt riktiga synpunkten, att skolans disciplin så långt som möjligt skall vara en fortsättning av den spontana lydnaden i ett gott hem. Den emotionella atmosfären, känslöbindningen, interioriseringen av samhällets och skolans krav, den successiva anpassningen av de egna behoven och sätten att tillfredsställa dem i enlighet med dessa krav osv. — hela denna invecklade process har sin plats, ja, som ideal riktpunkt sin dominerande plats även i skolan med de problem och uppgifter, som de växande där speciellt i samband med sin fortskridande åldersutveckling möter. Men det finns anledning understryka två saker. Den spontana lydnaden är ett naturligt uppfostringsmedel för dem, som redan så att säga lärt sig att vandra denna väg. I andra fall kan den — som primärt tillvägagångssätt med barn i så hög ålder som den skolpliktiga — bli högst onaturlig. Det finns alltså en djup sanning i den gamla satsen om att tvingas till lydnad för att eventuellt bli i stånd att lyda sig själv. För dem, som ännu inte blivit emotionellt bundna, ter sig det kärleksfulla vädjandet oftast som en mjäkighet, vilken man föraktar och nonchalerar. Vidare får

man inte inbilla sig, att det naturliga uppfostringsmedlet är så naturligt, att man liksom endast behöver stå avvaktande och bida det lyckliga resultatet. En utvecklingsoptimism i stil med exempelvis Herbert Spencers vilar på djärva förutsättningar och antaganden. Tvärtom har vi ju funnit, att det är en långsam och invecklad inlärningsprocess, som ligger till grund för på en gång trygghet och frihet samt anpassningsförmåga till andras behov vid sidan av de egna. Den inlärningsprocessen finns inte i naturens eget väsen så att säga, den dirigeras i stället av den skicklige, kärleksfulle pedagogen.

4

Det är nu tid att sammanfatta, innan förvirringen måhända blivit alltför stor. Pusslet går — även om det vid första anblicken kan verka förvirrande — enligt min mening ganska väl ihop. Vi har ett antal mer eller mindre vitala och mer eller mindre ursprungliga behov. Det adekvata sättet att tillfredsställa dem är en inlärningsprodukt. Behovens uppfyllande, inte minst i början av vårt liv, lägger grunden till vår trygghetskänsla, och ju tryggare vi är, desto friare är vi i själva verket. Men det som ur barnets egen synpunkt kan te sig som ett adekvat sätt att tillfredsställa behoven, är ibland inte förenligt med samhällets och medmänniskornas berättigade krav. Genom identifikation, dvs. genom en känslomässig bundenhet från barnets sida vid den vuxne, byggs normer och värderingar in i den egna personligheten och blir en fast del av denna. Man lär sig då också i det ideala fallet att utan allvarligt men för den egna tryggheten och friheten finna sådana medel och uttryck för sina drifter och behov, att jämvikt upprätthålles mellan den enskilde och omvärlden. Den lyckliga kompromissen blir kan man säga resultatet.

I skolans situation bör hela denna utveckling om möjligt fortsättas. Disciplinen skall så långt det går vara en spontan lydnad. Men i skolan är av olika skäl — liksom ibland i hemmet — den framtvungade lydnaden helt enkelt outhärlig. Den måste brukas — vilket inte alls behöver betyda ett missbruk, när det sker på rätt tid och för rätt person. Disciplin i denna mening

är ganska ofta, ja, dagligdags utan tvivel nödvändig, men den är inget ont, ty den behöver inte alls skada barnen, ifall de inte redan förut är så skadade, att de knappast hör hemma i en normalklass.

Resultatet av hela framställningen blir alltså en varning för alltför generaliserade ståndpunkter. Det som passar för den ene, lämpar sig inte alls för den andre. Denna uppfattning, som ju efter århundradens diskussion och forskning har blivit huvudsynpunkten inom pedagogiken, teoretiskt och praktiskt, förefaller att liksom ha kommit en smula i skymundan, då det är fråga om disciplinproblemet. Men det finns faktiskt även olika slags lydnad och olika disciplinära medel. Också här gäller det, att somt är bra för en men dåligt för en annan. Det ligger inget märkligare i detta än att gruppundervisning är en god metod för vissa lärjungar, medan sannolikt en mera ordinär klassundervisning ligger bättre till för andra elever. Eller kan man kanske inte få gruppundervisningens entusiaster att göra ett sådant medgivande? En hänvisning till läkarna, som dock vad disciplinen i skolan angår ofta inte dragit konsekvensen av vad de eljest som fackmän så väl känner, är här på sin plats. Vägen till hälsa ur sjukdom går för skilda personer inte alltid fram över samma behandling. Så är det också med *skolbarn*, som skall bli trygga, fria och ändå samhällsanpassade varelser!

III
SKOLANS ARBETSBELASTNING

”Allmänt kan sägas, att skolan bör sträva mot att minska hemarbetet.”

(1946 års skolkommissons principbetänkande)

För och emot läxläsningen

Säkert minns alla första strofen i Anna Maria Lenngrens dikt "Pojkarna". Den berör även läxfrågan, ty det heter ju:

Jag minns den ljuva tiden
jag minns den som i går,
då oskulden och friden
tätt följde mina spår,
då lasten var en häxa
och sorgen snart försvann,
då allt utom min läxa
jag lätt och lustigt fann.

Ett mera praktfullt förhållande av det goda och i sig självt lyckliga barnet och en kraftigare förkastelsedom över de tråkiga läxorna får man väl i själva verket leta efter.

1

Då man skall bedöma frågan om läxläsningen, gäller det först att speciellt i relation till sådana känslomättade ståndpunkts-taganden som Lenngrens väga skälen för och mot hemuppgifter. Ett första faktum av inte ringa betydelse är då helt enkelt det förhållandet, att bedömandet just varit i hög grad emotionellt betonat eller utgått från vissa bestämda värderingar av ena eller andra slaget. Hemläxor leder gärna tanken till överansträngning, och om denna har i ett och ett halvt sekel förts en strid, där de medicinska synpunkterna ofta varit vapen i händerna på olika skolpolitiska meningsriktningar. I början av 1800-talet använde de konservativa, nyhumanistiska strömningarna sig av överansträngningen som ett skäl mot den reala bildningens införande.

Vid seklets slut var det tvärtom den reala bildningen som kasta-
de överansträngningen som argument i ansiktet på den lärda
skolan. Under de sista två decennierna har här i Sverige utförts
undersökningar rörande skolungdomens arbetsbörda med hänsyn
tagen även till hemuppgifterna — undersökningar, vilkas full-
komliga frihet från subjektiva synpunkter nog kan ifrågasättas.
Under alla omständigheter är det tydligt, att de enkätsvar från
föräldrar varpå man byggt sannolikt inte varit fullt representa-
tiva utan på olika sätt selektiva. Antalet tillfrågade har t. ex.
varit fler än antalet svarande, och det är mer än troligt att just
de som svarat i större eller mindre utsträckning haft sin speciella
uppfattning om läxläsningens vara eller icke vara. Skolung-
domens egna uppgifter är i sin tur otillförlitliga. En yngling,
som hörde att de lagts till grundval för slutsatser om "över-
ansträngning", utbrast helt spontant: "Dom är inte kloka!" Om
vi vill lägga handen på hjärtat och uppföra oss riktigt ärligt,
måste vi väl litet till mans erkänna, att vi i väsentlig grad reage-
rar affektivt på olika sätt inför läxproblemet.

2

Att våra värderingar och därtill knutna pedagogiska målsätt-
ningar alltjämt spelar en avgörande roll för ställningstagandet
till läxornas existensberättigande kan belysas med hjälp av skol-
kommissionens principbetänkande 1948. Redan på dess andra
sida citeras med välbehag Hänningers ord om medeltidens under-
visningsmetod, "som gör läxplugg hemma och läxförhör i skolan
till hörnstenarna i skolarbetet". Mot detta arv från en svunnen
tid vänder sig skolkommissionen. Dess mål är att skolan skall
fostra demokratiska människor, och detta nödvändiggör större
spontanitet, mera egen aktivitet, ökad social fostran och "per-
sonlighetsdanning". Då tyngdpunkten på detta sätt förskjuts från
en starkt kunskapsbetonad, intellektuell målsättning till en karak-
terologisk och mera viljebetonad sådan, ligger det naturligtvis i
och för sig nära till hands, att hemarbetet förlorar i betydelse.
Men skolkommissionen går längre än så. Den argumenterar mot
läxuppgifter med skäl, där förhandsinställningen tydligt lyser
igenom. Sålunda påstås, att de nya arbetsmetoderna med själv-

verksamhet och egen aktivitet kommer att lösa läxproblemet, om de endast får tränga igenom tillräckligt i skolan. När arbetet på så vis effektiviseras i denna, kan hemarbetet minskas utan att arbetsresultaten försämrats, heter det på tal härom. Tvärtemot all erfarenhet hävdas alltså — såvida inte "arbetsresultat" skall få betyda vad som helst, vilket emellertid måste innebära en högst försåtlig begreppsglidning — att aktivitetspedagogiken skulle per tidsenhet leda till bättre resultat. Sanningen torde med nästan fullständig säkerhet vara att aktivitetspedagogiken i regel är mycket tidskrävande. Ifall arbetsresultaten i betydelse av samma kunskapsnivå skall kunna upprätthållas, förefaller därför hemarbete snarast nödvändigare än förut.

Ett annat resonemang hos skolkommisionen är av följande art. Skolan bör minska hemarbetet. Men åtminstone för de fullt friska kan vid en effektiviserad aktivitetsundervisning ett visst mått av studiearbete utanför lektionstiden förtjäna uppmuntran. Det bör då vara en naturlig fortsättning på arbetet i skolan, det skall ske frivilligt och inte påbjudas av läraren. Som jag nyss framhållit är det endast naturligt att läxuppgifterna förloras i betydelse, när målsättningens tyngdpunkt kommer att flyttas från den intellektuella träningen till personlighetsdanningen. Men detta innebär inte att hemarbete i äldre bemärkelse skulle vara värdelöst med hänsyn till karaktärsbildningen. Om vi undersöker, hur människan har det ställt även i ett rent demokratiskt samhälle, måste vi väl erkänna, att en väsentlig sida av social fostran och personlighetsdanning för detta demokratiska samhälle ligger i att lära sig axla uppgifter, som pålagts av andra krafter än ens eget personliga intresse och en just för stunden existerande önskan. Läxan kan ha sin inte föraktliga roll att spela i detta avseende. Ty att alltid bara göra som man själv föredrar — m. a. o. frivilligt — kan inte innebära en förberedelse för ett verkligt demokratiskt liv.

Jag vill härmed ingalunda ta ståndpunkt mot aktivitetspedagogiken, mot gruppundervisning, mot minskning av läxarbetet eller mot den *förskjutning* i målsättningen som skolkommisionen företräder. Jag står tvärtom givetvis i stort sett positiv till allt detta. Jag vill endast ha belyst att i kommissionens argumentering kring läxorna den logiska stringensen förefaller åt-

skilligt diskutabel. Detta beror enligt min mening främst därpå, att man sett hela problemet alltför mycket bunden av vissa värderingar, som man inte gett sig tid att genomarbeta. Det hela har blivit alltför mycket känslotänkande.

3

Låt oss alltså alla, så långt det är möjligt, akta oss för känslotänkande, när vi diskuterar läxläsningen! Men — invänder någon — har inte vetenskapliga och fullt objektiva experiment visat, att läxor och hemarbete faktiskt inte lönar sig, så till vida som kunskaperna blivit lika goda utan allt detta pluggande? Har vidare inte läxläsningsskolans resultat befunnits vara mycket kortvariga och snabbt glömda? I båda fallen måste man svara ja. Det finns undersökningar gjorda med likvärda grupper inom klass 5 och 6 i folkskolan i USA, varvid den ena gruppen fått hemuppgifter och den andra inte. Kunskaperna blev lika bra i den senare gruppen som i den förra. Vid ett annat försök i de lägre klasserna i läroverket (junior high school) var sambandet mellan hemarbetets storlek (hur mycket tid man använt) och betygen helt enkelt obefintligt eller snarast en smula negativt, dvs. ju längre man arbetat på hemuppgifterna, desto sämre betyg tenderade man till att få. Detta resultat kommenteras också i ett känt amerikanskt arbete med orden att endast en slutsats är möjlig: pålagt hemarbete bör avskaffas.

Att den s. k. pluggskolans kunskaper är ovaraktiga framgår i sin tur av många experiment, som gjorts för att belysa frågan. I Norge har man t. ex. visat, att både folkskolebarn och studenter ett år efter det en sak behandlats och var inlärd endast kom ihåg ungefär hälften. Under sommarlovet sjunker en stor del av kunskaperna i glömska, olika mycket i olika ämnen. Vid ett amerikanskt försök uppgick förlusten av faktiskt vetande till 17 procent.

4

Har skolkommissionen alltså rätt, och är den nyss citerade kommentaren i det amerikanska arbetet den enda riktiga? För min del vill jag säga nej. Själva resultaten förnekar jag ingalunda.

Men slutsatserna måste dras med större försiktighet. Först och främst har man endast tagit hänsyn till kunskapsbehållningen. Vilket varaktigt inflytande, som läxläsningen eventuellt lämnat i karakterologiskt och personlighetsdanande hänseende, har man inte ens diskuterat. Men åtminstone med vår nuvarande pedagogiska målsättning är detta utan tvekan, vilket jag förut påpekat, absolut ofrånkomligt, innan vi bannlyser hemarbetet. För det andra är åtminstone ett av de nämnda experimenten rörande läxläsningens resultat metodiskt bristfälligt, i det att man tydligen inte eliminerat eventuella inflytanden från olikheter i intelligens. Korrelationen mellan intelligens och hemarbetets storlek är nämligen negativ, medan sambandet mellan intelligens och betyg är positivt. Därest man ligger bra till i betyg, tenderar man alltså mot god intelligens och därmed även mot ringa hemarbete, dvs. ringa hemarbete kommer på så vis till synes att gå samman med goda betyg. För det tredje måste de nedslående resultat, som man fått i fråga om läxläsningstidens inverkan och kunskapernas varaktighet sättas i samband med det *sätt*, varpå hemarbetet utförts. Det gäller ju inte endast för läxläsning utan för allt intellektuellt arbete att de metoder man använder sig av spelar en väsentlig roll för effektiviteten. Läxläsningen har nu oftast, det kan inte bestridas, skett med otillräcklig metodisk förberedelse, ja, i detta hänseende varit mycket bristfällig från olika psykologiska och pedagogiska synpunkter. Innan man vrakar läxläsningen, bör man därför göra klart för sig, vad ett lämpligt förberett och utfört hemarbete möjligen skulle kunna ge för kunskapsresultat. Läxläsningens *att* leder omedelbart över till en fråga om dess *hur*.

5

Men hur går det då till, när våra barn läser sina läxor här i vårt avlånga land liksom annorstädes i världen? Situationen skiftar naturligtvis, och det skulle förutsätta en avgrund av insikt i och förtrogenhet med sociala förhållanden o. d. för att ge ett generellt svar, ett svar som endast tog fram det överallt lika och gemensamma. Men inte alltför ovanligt torde följande beteende vara. Barnet kommer hemrusande från skolan, slänger ifrån sig sina ytterkläder på något av alla de ställen, där dessa

inte bör vara, förpassar sig snabbt till sitt rum eller sin arbetsplats för att "göra undan" sina hemuppgifter före middag — eller i vilket fall som helst så mycket som möjligt av dem — och låter snart ett mer eller mindre ljudligt tragglande om och om igen av samma sak sprida sig genom våningen som brusat från ett sövande vattenfall. Denna något karikerade situationsbild eller andra mer eller mindre liknande innehåller som vi nu skall se en provkarta av grova fel mot elementära fakta inom inlärningspsykologien.

6

Först och främst bryter man i det antydda fallet mot kravet på fullgod motivation, intresse, spontant aktivitetsbehov. Motivationen ligger huvudsakligen i synpunkten att "göra undan" det hela. Men barnet har tre eller fyra lektioner bakom sig. Experimentella undersökningar visar, att dess arbetsförmåga därigenom inte blivit väsentligt nedsatt, om bara intresset kan hållas vid makt. Men det ligger nära nog i sakens natur, att tre eller fyra timmars mentalt arbete gör eleverna uttråkade i olika grad, varför också lärarna torde ha rätt, då de anser, att i den vanliga skolsituationen de sista lektionerna för dagen är mindre effektiva. I detta tillstånd av andlig leda sätter sig barnet för att läsa sina läxor. Undra sedan på att resultaten blir klena! Det hör till den grundläggande inlärningshygienens så att säga, att motivationen bör vara god. Eljest blir alla ansträngningar att traggla och traggla relativt värdelösa och behållningen föga varaktig.

Men felet ligger inte bara i det konkreta beteende från barnet som nyss skisserades. Det unnade sig inte självt den vila, den omväxling och den vederkvickelse, andligt och kanske i somliga fall även fysiskt, som den mänskliga naturen helt enkelt fordrar. Ett visst understöd från föräldrarna har otvivelaktigt vid sidan härav detta barnets sätt att "stöka undan". De flesta av oss har en benägenhet att liksom Anna Maria Lenngren betrakta läxorna som något nödvändigt ont, som bör klaras av ju förr dess hellre (när det nu är så oformligt, att skolan kräver dem). Någon positiv inställning till hemuppgifter kan detta knappast leda till för barnet självt. Huvudansvaret i fråga om intresset torde inte

desto mindre likväl skolan ha, även om vi föräldrar bör känna vårt medansvar härvidlag. Skolkommissionen har alldeles rätt i att läxuppgiften så långt som möjligt bör bygga på ett intresse som väckts i skolan. Förslaget till ny undervisningsplan för folkskolan framhåller sålunda: "I varje fall måste hemuppgifterna vara på lämpligt sätt förberedda i skolan. Denna förberedelse bör så vitt möjligt vara av sådan art, att eleverna får intresse för uppgiften och möjligheter att på ett mera självständigt sätt utföra den". Det funnes mycket att säga i detta sammanhang. Lärarens konst är givetvis att — utan helt utelämnande av läro-
gången till elevernas infall och tillfälliga smak — låta uppgifterna springa fram som sporrande problem och eggande frågeställningar. Mycket vore härigenom dessutom att vinna från minnes-
synpunkt. Utförda försök ger vid handen att man bättre minns uppgifter som inte fått fullföljas. Det vore att slå två flugor i en smäll, om man kunde låta en lektion mynna ut i en uppgift, som dels vädjar till nyfikenheten eller hur vi vill uttrycka det, dels låter det redan behandlade därigenom framstå som något ännu inte avslutat eller fixt och färdigt. Men föräldrarna har, det måste än en gång understrykas, sin givna skyldighet att också i dylika ideala fall blåsa under elden. Det gäller ingenting mindre än att låta barnen känna vårt medintresse för deras hemarbete. Frågor som "Pappa, varför har man . . . ?" eller "Mamma, hur kommer det sig att . . . ?" osv. får inte viftas bort med den kalla handen, lika litet som "hjälp med läxorna" skall få bli en vana. Motivation för och vid läxläsning är ett gemensamt problem för skola och hem.

7

Det mumlande, som nämnts i mitt skisserade exempel, pekar på ett andra centralt fel. Mekanisk upprepning är även vid fullgod motivation ganska ineffektiv, och än mera blir den det, då verkligt intresse saknas. Både rent minnesekonomiskt och som intressestimulans är det nödvändigt, att barnet iakttar något som det ofta försummar, nämligen att allra först skaffa sig en överblick över uppgiften, en uppfattning om dess mening, en föreställning om huvudinnehåll och grundtankar i ett förelagt avsnitt osv. Därigenom fastnar allting betydligt lättare, och på det hela

taget torde incitamentet till arbete ökas. Vissa enskilda partier kan man sedan specialträna, varefter man till slut åter knyter samman bitarna till den totalitet, vari de ingår. Tag till exempel inlärnin g av en psalmvers — personligen anser jag nämligen att det är ganska värdefullt, om man har omedelbar minnestillgång till åtminstone en smula av den kristna och profana lyrikens pärlor. Det första villkoret, som sällan blir uppfyllt, är att innebörden i en strof skall stå klar för barnet. Det kan här i inte ringa grad självt hjälpa till genom att först verkligen försöka fatta sammanhanget.

8

Först när detta skett kan för det tredje ganska snart komma hörbara bevis från det läxläsande barnet på att arbetet pågår. Men det bör i så fall inte vara ett sövande mummel utan ett mera staccatobeskaffat återgivande av det lästa. Det går i många ämnen sannolikt lika bra utan alla ljud, ifall detta från bostadssynpunkt är påkallat. Men barnet skall nu använda sig av den s. k. recitationsmetoden, dvs. den större delen av arbetstiden bör användas till försök att kontrollera, huruvida det fattat sin sak och kan erinra sig den, givetvis med ständig återgång till boken o. d., när det går bet på någon punkt. Empiriska försök har ådagalagt att sådan recitation eller ”trevande uppläsning” leder till bättre behållning — både för stunden och för framtiden — i jämförelse med samma arbetstid utnyttjad till mer mekanisk memorering. Dessutom får barnet mycket lättare att självt avgöra, när det verkligen ”kan sin läxa”. Hur vanligt är det inte att våra mekaniskt tragglande barn kommer och vill bli förhörda. När det då inte går bra, förklarar de klagande, att de läst läxan så och så många gånger. Svaret bör bli, att man inte skall traggla utan recitera eller treva sig försöksvis fram efter en eller flera sammanhängande genomläsningar.

9

Barnet som kommer hem och genast stökar undan sina uppgifter begär för det fjärde ett ytterligare allvarligt fel: det tillåter sig inga pauser. Och det blir inga längre tidsavsnitt mellan skilda

försök att lära ett visst stoff. Pauser på 10—20 minuter måste emellertid — precis som i skolan — tillgripas för att motverka de s. k. retroaktiva hämningarna, dvs. det faktum att ett visst andligt arbetes resultat liksom bryts ned av ett omedelbart efterföljande. Barnen bör vänjas vid att unna sig en kort rekreation mellan olika uppgifter. De bör heller inte rusa hem från en lektion för att strax ge sig i kast med den då givna läxan. Den repetition, som därvid i större eller mindre utsträckning äger rum, ligger alldeles för nära i tiden till det ursprungliga inläringstillfället. Minnet gynnas av att man med lagom stort intervall återkommer till en och samma sak. Hur klok man förr i tiden kunde vara i många avseenden, framgår av en föreskrift i 1649 års svenska skolordning. Där påpekas nämligen följande i samband med det riktiga tillvägagångssättet för utanläsning, varvid även tidpunkten diskuteras: ”Innan man somnar om aftnarna är också en lämplig stund, varvid man sedan på morgonen bör läsa om det igen för bättre minnes skull”. I denna mening har hänsyn faktiskt tagits till de moderna kraven på dels pausering — natten är den längsta och effektivaste pausen — dels repetitionsfördelning.

10

För det femte kännetecknas det förut skisserade typfallet av en felaktig inställning vad kunskapernas varaktighet angår. Barnet ”stökar undan” sina uppgifter, det läser m. a. o. med inriktning på att kunna för stunden. Det finns i detta avseende återigen exakta försök gjorda runt om i världen, vilka lär oss att inställning ”på kort sikt” leder till föga varaktiga resultat. Här har skola och hem ännu en gemensam uppgift att söka lösa. När det gäller t. ex. främmande språk bör det inte vara alltför svårt i våra dagars samhälle — om man bara insett lämpligheten — att låta barnet få en levande känsla av kunskapernas nödvändighet och nytta för all framtid. Det finns radio i så gott som varje hem i Sverige. Resor i främmande land har nära nog blivit var mans egendom. Vi minns väl anekdoten om bonden, som pekade på en granne och förklarade: ”Där borta står Pettersson, som inte varit i Paris!”

Jag nämnde radion. Därmed aktualiseras för det sjätte läxläsningens varest. Ingen kan förneka, att moderna bostadsförhållanden ofta ger dåliga möjligheter till ostört arbete. Att radion missbrukas och får stå påknäppt alldeles i onödan, är väl emellertid lika säkert. Vad jag i detta sammanhang speciellt vill understryka är likväl, att vi inte alltför mycket skall generalisera behovet av tystnad och lugn. Hur störd en människa blir, beror på många omständigheter. Vi är bl. a. individuellt kolossalt skiftande i två viktiga avseenden. Vi har en viss "avlänkbarhet" men också en viss "exkluderingsförmåga", dvs. å ena sidan rycks vi mer eller mindre lätt bort från det vi skall syssla med genom ovidkommande intryck från omgivningen, å andra sidan vänjer vi oss snabbare eller långsammare att inte fästa avseende vid utan se bort från distraherande moment. Hur hindrade vi verkligen blir, beror på samspelet mellan denna "avlänkbarhet" och denna "exkluderingsförmåga". Givetvis måste det alltid vara bäst och tryggast, att barnet får arbeta i så ostörd miljö som möjligt, men det torde finnas många fall, där det spelar ganska liten roll, ifall det är "rörigt runtomkring".

Listan kunde göras längre, men som sammanfattning vill jag till sist formulera fem "paragrafer".

1) Skolutredningen 1940 har en viktig synpunkt, som skolkommissionen av år 1946 glömt. Den förra säger nämligen "att det i och för sig är nyttigt, att lärjungen på egen hand och på eget ansvar får utöva ett arbete utan skolans direkta övervakning". Vi får akta oss för att kasta ut barnet med badvattnet. Att slå vakt om läxläsningens betydelse för demokratiskt liv i framtiden innebär inte någon som helst logisk motsägelse till betonandet av största möjliga anknytning till intresse och spontan aktivitet. Det ges många skiftningar mellan 100-procentig "frivillighet" och 100-procentigt "tvång". Läxuppgifterna bör så långt det kan vara möjligt och skäligt förankras i vars och ens behovsdynamik, men alla bör å andra sidan även lära sig att behärska denna på det sätt, som är nödvändigt i vårt invecklade samhälle.

2) Skolkommissionen 1946 har fullständigt rätt, då den understryker vikten av rent metodisk förberedelse för läxuppgiften, dvs. handledning i hur denna skall bearbetas. Men den tycks ha glömt, att så länge detta *hur* är så föga beaktat som det hittills i stort sett varit, kan man inte med säkerhet yttra sig om läxläsningens *att*, dess vara eller icke vara.

3) Personligen vägrar jag därför — på grund av punkt 1 och 2 — att avföra läxläsningen ur skolan, innan dess karakterologiska inflytande blivit ordentligt genomdiskuterat och empiriskt undersökt, liksom innan vi sett, vilka resultaten blir intellektuellt, då vi börjat att i större utsträckning tillämpa en psykologiskt och pedagogiskt sundare läxläsningsteknik.

4) Det enda som i närvarande läge med full säkerhet synes kunna hävdas är följande. Skolan får inte ge fler och större uppgifter än att eleven verkligen har möjlighet att följa de regler för utförandet, vilka jag här antytt. Det måste ha tid att tillåta sig en lämplig avslappning och rekreation omedelbart efter skolan och före middagsmålet, det måste ha tid att unna sig pauser och fördela sina ansträngningar på minnesekonomiskt lämpligt sätt osv. Om det kan påvisas, att vår skola av i dag är så beskaffad, att barnet inte med tillbörlig hjälp kan bli i stånd till en läxläsning i enlighet med goda mentalhygieniska och minnesekonomiska föreskrifter, bör läxläsningen minskas i den utsträckningen, att så blir möjligt. Men jag är inte övertygad om att felet ligger i "för mycket läxor" och inte tvärtom i "för ringa kännedom om hur läxor bör förberedas och inläras".

5) Kanske vi också, när det gäller den "fritid" som står våra barn och ungdomar till förfogande, har anledning fråga oss, om vi inte har börjat bli litet för mycket amerikanskt hurtfriska med avseende på deras "sociala engagemang". De vuxnas hets tenderar på ett beklagligt sätt att sprida sig till barnen. Filmklubbar, syjuntor, scoutmöten eller vad det nu allt kan vara har fått ett omfång och tillmäts sådan vikt att man känner sig frestad påstå: "Den gamla hederliga hemläxan" har nästan helt satts i skamvrån av ren tidsnöd på grund av allt för många andra ting — i och för sig värdefulla men inte de enda betydelsefulla.

Överansträngning och läxläsning

Det ämne, som här skall behandlas, består i själva verket av tre problem. För det första har man frågan om trötthet och överansträngning i skolan. För det andra måste man undersöka läxläsningen ur olika synpunkter, inte minst i dess egenskap av arbetsbelastning. Därpå bör man för det tredje sätta de båda problemkomplexen i förbindelse med varandra och se, vad resultatet kan bli av ett sådant försök.

På förekommen anledning vill jag från början bestämt understryka, att vad jag ämnar säga inte är avsett att vara annat än ett *diskussionsinlägg*. Å andra sidan finns det skäl att framhålla, att den teoretiske pedagogen — även om han mer än någon annan torde ha en förkrossande känsla av hur t. v. ofta "allting flyter" i pedagogiska frågor — har inte bara rättighet utan även skyldighet att uppträda lika fast och bestämt som de förkunnare, vilka menar sig föra utvecklingen framåt inom uppfostran och undervisning mot enligt deras mening nya, högre och värdefullare mål.

1

Frågan om trötthet och överansträngning i allmänhet är inget enkelt räkneproblem utan alltjämt en ekvation med många obekanta. I litteraturen finner man t. ex. ofta distinktionen fysisk och psykisk trötthet. Detta är mer eller mindre en teoretisk renodling, som inte har motsvarighet i verkligheten. Ty det är uppenbart, att fysisk och psykisk trötthet, uppfattad som minskad prestationsförmåga hos de inbegripna verktygen i den

mänskliga organismen, inte kan helt skiljas från varandra. Det finns inget muskulärt, kroppsligt arbete, som inte kommer till stånd genom medverkan av större eller mindre delar av nervsystemet med dess olika centra. Det som vi ger beteckningen andligt eller psykiskt arbete innebär i sin tur ingalunda enbart ett engagemang av vår hjärna, utan det är nästan alltid förenat med vissa muskulära, kroppsliga prestationer. Om man t. ex. tänker igenom den situation, som en matematikskrivning i skolan innebär, blir man strax övertygad om att organismen arbetar som en helhet. Man sitter i en visserligen relativt bekväm bänk men åtskilliga timmar i sträck, man bläddrar i böcker, man plitar ett otal siffror etc., medan den erforderliga tankeverksamheten fortgår.

Vad som sker i muskler och nervelement, då arbete utföres, får fysiologien framdeles slutgiltigt klarlägga för oss. I dagens läge tycks under alla förhållanden en sak vara ganska uppenbar, nämligen att det finns en viss skillnad i uttrötthet hos dessa två vid varje prestation deltagande verktyg inom vår organism. De förändringar, som sker i musklerna vid arbete, synes relativt snabbt leda till ett tillstånd, som resulterar i nedsatt funktionsduglighet. Nervelementen förefaller däremot att inte lika hastigt undergå en liknande process, ja, de tycks ibland vara i förvånansvärd grad outtrötbara.

Denna olikhet belyses av sådana enkla experiment, som redan i trötthetsforskningens barndom utfördes med den s. k. ergografen. Med handen väl fixerad i apparaten får man till uppgift att t. ex. varannan sekund med en i pek fingern fäst ögglä lyfta en tyngd. Kontraktionerna blir då undan för undan mindre och till slut absolut omöjliga att utföra. Men om man nu byter vikten mot en något lättare, kan man så att säga börja om från början igen. Det är mindre sannolikt, att sådana resultat beror på reducerad innervationsförmåga. Helt enig är man ingalunda härvidlag, men huvudanledningen torde dock få antagas vara de successiva förändringarna i de verk samma musklerna, ledande till en minskande total funktionsduglighet.

Försök som man gjort med isolerade muskler samt tillhörande nervtrådar pekar i samma riktning. Muskeln kan genom en rad på elektrisk väg åstadkomna nervimpulser ganska snabbt göras

oförmögen att åstadkomma kontraktioner. Med kemiska hjälpmedel kan man sedan stänga impulsvägen från nervtråden till muskeln samt låta nervtråden fortsätta att fungera i många timmar. När därefter impulsvägen åter öppnas, börjar muskeln arbeta igen. Den har tydligen fått tid att "vila upp sig".

Så enkla och entydiga, som jag framställt förhållandena, är de visserligen inte. Man har t. ex. visat, att vid de sist omnämnda experimenten muskelsammandragning alltså kan åstadkommas vid *direkt* stimulation av muskeln. Detta har gett upphov till teorien, att det sker en blockering i kontaktpunkten mellan muskel och nervtråd, beroende på en anhopning därstädes av avfallsprodukterna i samband med arbetet. Men fullt bevisad är inte denna teori, och även om den är riktig, synes den förut påpekade skillnaden mellan muskel- och nervelement bli bestående. Ty det är i detta sammanhang främst fråga om avfallsprodukterna från musklerna.

Till liknande resultat kommer man vid en analys av de experiment, som utförts i fråga om prestationer av huvudsakligen psykisk art. Försöken har här ofta ägt rum i skolmiljö. I vissa fall har man sökt eliminera muskelverksamhet så långt detta någonsin varit möjligt, och man har även bemödat sig om att mäta uttröttheten, först då övningen på området varit så betydande, att försökspersonen nått maximal skicklighet. Detta gäller t. ex. för de klassiska räkneexperiment, som en japansk psykolog företog. Hon arbetade i bekväm ställning med att multiplicera fyrsiffriga tal i huvudet. Tolv timmars arbete dagligen under fyra dagar visade sig sänka kvantiteten men däremot nästan inte alls påverka kvaliteten av arbetet. Eftersom prestationsförmågan måste bedömas ur båda dessa aspekter, har man gjort gällande, att dylika experiment ådagalagt en mycket liten total minskning av arbetsdugligheten i samband med en synnerligen lång och pressande andlig verksamhet.

Ett direkt skolexperiment med en enkel och ändå ganska sinnrik uppläggning är följande. Man tar två grupper elever. Dessa skall i så många hänseenden som möjligt vara fullt likvärdiga, t. ex. beträffande ålder, intelligens, kunskaper m. m. Den ena gruppen får utföra en viss psykisk prestation *före* skoldagen och ett annat andligt arbete *efter* densamma. För grupp nr 2 har

de två verksamheterna den motsatta ordningsföljden. Vid ett försök fann man på detta sätt, att grupp 1 på eftermiddagen utförde 99 % av prestationen för grupp 2 på morgonen. Grupp 2 föredde samma procentsiffra för sin eftermiddagsprestation i relation till den andra gruppens morgonarbete. Vid den motivation, som dylika experiment innebär för barnen, synes prestationsförmågans nedsättning efter en skoldag vara mycket minimal.

Detsamma tycks gälla för arbete *under* skoldagens förlopp. De flesta lärare har rent praktiskt det intrycket, att vissa lektionstimmar, speciellt de mot skoldagens slut, är mindre effektiva än andra. Vid vetenskapliga försök, som torde verka mera stimulerande än det ordinarie skolarbetet — på grund av nyhetens behag, de speciella omständigheterna vid försöken osv. — visar sig de olika lektionstiderna däremot i förvånansvärt ringa grad avvika från varandra i fråga om elevernas genomsnittliga prestationer. Den springande punkten förefaller alltså även i detta fall att vara graden av intresse eller motivationen, inte den faktiska nedsättningen i arbetsförmåga.

Detta bekräftas av andra experiment, där man prövat förhållandet mellan prestationsförmågans förändringar i samband med mer eller mindre långvarigt psykiskt arbete å ena sidan samt försökspersonernas trötthetskänslor å den andra. Någon påtaglig relation mellan dessa två fenomen tycks inte existera. Man kan vid slutet av en arbetsperiod objektivt sett prestera mera eller mindre än i början, utan att detta med nödvändighet går samman med den subjektiva trötthetsbilden (ju bättre prestation, desto mindre trött eller tvärtom). I tyskt språkbruk skiljer man också mycket riktigt mellan "Müdigkeit" (den subjektiva trötthetskänslan) och "Ermüdung" (den faktiskt minskade prestationsförmågan).

Resultatet av det hittills sagda är sålunda detta. Om man med överansträngning menar en trötthet, som nått sådan omfattning, att ett normalt mått av vila inte återställer prestationsförmågan, kan man säga, att risken för trötthet och överansträngning med största sannolikhet är allvarligast på det rent fysiska planet. I fråga om psykiskt arbete behöver man inte hysa lika starka farhågor. Däremot visar sig motivationsproble-

met vara av fundamental betydelse. Man kan uttrycka denna sak så, att det arbete, som successivt i allt mindre grad kommer att motsvara *mitt aktuella behovstillstånd*, undergår en förändring till det sämre undan för undan. Felet ligger inte däri, att jag blir mer och mer prestationsoduglig utan däri, att jag blir alltmer led eller trött *på* saken. När omständigheterna i dylikt fall tvingar någon till fortsatt verksamhet, framträder en subjektiv trötthetsbild, vilken kan uppfattas som "ett hedersamt återtåg". Trötthet och överansträngning blir i detta läge en form av "själsligt försvar" hos individen, ett försvar som kan ta sådana proportioner, att en mer eller mindre framträdande *neuros* kan sägas föreligga. Situationen fångas på sätt och vis ganska drastiskt av uttrycket "den trötthet, som den late på förhand känner, då han tänker på arbete". Rent experimentellt stöds denna teckning av förhållandena genom de försök, som gjorts att hos samma människor under arbetets gång få fram dels prestationskurvan, dels intressekurvan. Den senare sjunker mycket snabbare än den förra. Detta betyder, att individen med tiden just kommer i det läget, då ett "själsligt försvar" blir nödvändigt, om de aktuella behoven skall få möjlighet att bli tillfredsställda.

2

Därmed kan vi gå över till vårt andra huvudproblem, således läxläsningen, speciellt ur synpunkten av dess betydelse som arbetsbelastning. Jag ämnar här främst rikta uppmärksamheten mot de högre skolorna, alldenstund läxläsningen i folkskolan åtminstone inte förrän i klass 4 — i samband med övergången till läroverk — torde vara något mera allvarligt spörsmål. Jag skall även koncentrera mig på två undersökningar, som vill belysa förhållandena i Sverige, den ena av skolöverläkaren professor W. Herlitz, den andra av skolöverläkaren i Stockholm Urban Hjärne.

Herlitz byggde sin undersökning om läxläsningstiden på skriftliga frågeformulär, som sänts ut till föräldrar och målsmän för 40 000 barn. Blott i 21 509 fall besvarades emellertid frågorna. Dessutom utnyttjades uppgifterna om läxläsningstiden i årsredo-

görelser från olika håll. Enligt det totala materialet skulle man i läroverken lägga ner ungefär 2 timmar dagligen i genomsnitt på hemuppgifterna. Siffran är mindre för realskolan men större för gymnasiet. Flickorna uppvisar högre värden än pojkarna. Herlitz sätter dessa och andra fakta rörande elevernas arbetsbörda i relation till ferieläsning, underbetyg och kvarsittning. Han menar, att frekvensen av dessa senare fenomen sammanhänger med storleken av den belastning, som han siffermässigt har sökt fastställa. Att denna tankegång inte får generaliseras, så länge man inte kan hålla sådana faktorer som flit och intelligens m. m. under kontroll, förefaller ganska självklart. Man behöver blott göra antagandet, att flitiga eller obegåvade elever i större proportion än som förekommer i hela populationen fått bidra till siffrorna. Därmed ser man omedelbart, att allmänna slutsatser inte kan dragas, förrän materialets representativitet i skilda hänseenden redovisats, vilket emellertid inte skett.

Man bör sålunda observera, att endast något över 50 % av de tillfrågade målsmännen besvarat enkäten. Här finns otvivelaktigt spelrum för ett ensidigt urval åt ena eller andra hållet i många skilda avseenden. Men även om man inte skulle misstänka något i den vägen, måste man fråga sig, vilken tillförlitlighet föräldrars uppgifter om barnens läxläsningstid verkligen äger. Att här t. ex. finns gott utrymme för rena mättningsfel (tidsangivelserna kan alltså av olika anledningar bli oriktiga), behöver knappast betvivlas. Det är vidare långt ifrån otroligt, att felet oftare gått i positiv riktning än i negativ. Ty de flesta föräldrar *önskar* säkerligen ha "flitiga" barn. Därmed har man tangerat en annan felkälla, som visat sig mycket besvärlig att komma förbi vid undersökningsmetoder av förevarande slag. Svaren lämnas nämligen inte sällan — mer eller mindre omedvetet — i överensstämmelse med ett ideal, som man själv eller enligt vad man vet de ansvariga skolmyndigheterna osv. gillar, i stället för i överensstämmelse med den nakna verkligheten. Även med hänsyn till denna synpunkt kan man snarast gissa på en förskjutning åt det positiva hållet.

Samma tankegångar är fullt tillämpliga på elevernas egna uppgifter, sådana dessa framgår av årsredogörelserna. Att dessa överläsningstider är mer eller mindre humbug, synes vara me-

ningen bland flertalet såväl lärare som elever. En lärjunge till Hugo Swensson — läroverksadjunkt Paul Hoffmans andlige fader — berättade nyligen, att hans avhållne mentor en gång utropade: "Har ni sett att staten, staten sedd som ett abstrakt väsen, betraktar era läxuppgifter som sanningsenliga, era förfärliga lögner, va!" Detta är ett ärligt uttryck för vad sannolikt de flesta lärare och rektorer innerst tänker i frågan. Elevernas syn har jag sökt kontrollera i olika sammanhang. Nyligen frågade jag en församling på c:a 150 gymnasister i 3:dje ringen, om de ansåg sina läxläsningssdeklarationer vara något att bygga vetenskapliga slutsatser på. Svaret blev ett så vitt jag kunde höra enstämigt nej. Att sedan, som Hjärne framhåller i sin helt på elevuppgifter fotade undersökning, medeltalen överensstämmer mellan olika skolformer med samma kursplaner samt stiger från klass till klass, kan inte utgöra motbevis. En genomgående felaktighet kan ge upphov till det förra, och en klok insikt om vad som förväntas kan förklara det senare. Man bör inte underskatta våra läroverkselevers intelligens!

Invändningar som de nu anförda förefaller kanske som ett uttryck för strävan att häckla och kritisera sönder till varje pris. Så är de emellertid inte menade. Förhållandet är i stället helt enkelt, att man före slutsatser med anspråk på vetenskaplig giltighet måste ha tagit hänsyn till alla de omständigheter, som skulle kunna leda fram till en annan konklusion. Att på grundval av uppgifter av här påtalad natur framlägga beräkningar rörande den överbelastning, som skolungdomen är utsatt för, kan enligt min mening inte anseas vara försvarligt. Längre än till en mycket grov uppskattning — någonstans omkring 1 à 2 tm. i realskolan och 2 à 3 tm. i de högsta ringarna — förslår under alla förhållanden inte det behandlade siffermaterialet. Sådana siffror ger emellertid i och för sig knappast något skrämmande intryck. Att en anhopning av arbetet kan ske vid enstaka tillfällen eller på speciella dagar, samt att en och annan elev "slö-hänger" mest hela kvällen över sina uppgifter, kan inte åberopas som allmängiltig motinvändning.

Situationen ter sig ganska gynnsam, även när vi övergår till vårt tredje huvudproblem: sambandet mellan överansträngning och läxläsning. Man kan naturligtvis fortfarande göra som Herlitz och Hjärne och säga, att läxläsningstiden — sådan den nu i realiteten kan befinnas vara — tillsamman med skoldagen i övrigt ger en alldeles för stor arbetsbelastning. Men detta är å andra sidan alltför *kvantitativt* resonerat. Om man å alla håll lade sig mera vinn om en riktig läxläsningsteknik, skulle förhållandena säkert på många sätt te sig annorlunda. När kraven på t. ex. översikt före detaljinlärandet, självkontroll genom "trevande uppläsning", pauser mellan uppgifterna, repetitionsfördelning och mycket annat blivit allmänt uppfyllda, skulle läxläsningstidens tyngd sannolikt förändras. Att tvinga sig fram på knaggliga och besvärliga stigar tar dock mera på krafterna än att vandra fram på en slät och jämn vägbana. Troligen skulle på samma gång marschtiden minska.

Men bortsett från att skolan, även med utgångspunkt från överansträngningsproblemet, har en viktig uppgift att fylla genom att bättre än förr söka lära eleverna en riktig läxläsningsteknik, är det alltför kvantitativt tänkt, då man endast summerar ihop olika arbetstider. Överansträngningsfrågan är i enlighet med vad vi förut sett inte blott ett problem rörande *arbetsmängden* utan också ett problem rörande *omständigheterna* vid arbetet. Närmast är det ett spörsmål om förhållandet mellan vad som fordras och individens aktuella, successivt skiftande behov. Vi har konstaterat, att faran för *reell* trötthet och överansträngning är störst på det rent fysiska prestationsområdet. Klena barn kan säkerligen här komma i farozonen. Men det är inte i första hand dessa klena barn, som man bör ta hänsyn till, då man diskuterar trötthet och överansträngning i skolan ur allmän synpunkt. De får naturligtvis inte glömmas, men tanken på dem skall lika litet vara den generella riktpunkten vid granskningen. De i kroppsligt avseende normalt utrustade barnen i våra moderna, bekväma och högsanitära skolor och i våra alltmer komfortabla hem — beskylls inte vi moderna västerlänningar för att vara hemfallna åt ett slags standard-

raseri? — löper antagligen inte ens fysiskt några allvarligare risker.

Den verkliga faran synes mig i stället — både på det fysiska och än mera på det psykiska prestationsområdet — ligga i att arbetet ännu ofta leder till ett "sjäsligt försvar" i form av *skenbar* trötthet och överansträngning med alla dess olika symptom. Dessa kan vara minst lika besvärliga som vid reell trötthet och överansträngning. Risken finns för arbetet såväl i skolan som i hemmet, alltså läxläsningen. Detta är orsaken till att frågan om överansträngning och läxläsning, i den mån jag kan bedöma saken, i flertalet fall måste reduceras till en fråga om intresse eller motivation vid läxläsningen. Denna senare bör vara så förberedd i skolan, att uppgifterna väddar till elevernas egna behov. Arbetet skall utgöra ett direkt medel att tillfredsställa en av eleven känd brist och därmed kan man säga återställa en felande balans i organismen. Man har alltså att rikta kritiken — det kan knappast upprepas nog ofta — inte mot *arbetskvantiteten* utan mot *arbetsbetingelserna*. När uppgifterna väddar till eller kan utföras utan konflikt med grundläggande organiska, psykologiska och sociala behov, torde överansträngningsfaran vara bragt ur världen. Aktivitetsbehovet och behovet att åstadkomma något, allrahelst sådant som kan väcka andras tillgivenhet eller beundran, kan nämnas i detta sammanhang.

Det kan förefalla, som om hela framställningen nu konsekvent måste mynna ut i en pedagogik, som i första hand tar sin utgångspunkt i lärjungen själv. Men detta är inte alls min mening. Om någon finner detta inkonsekvent, torde förhållandet sammanhånga med den mänskliga benägenheten att ibland vara alltför konsekvent, dvs. att tänka endast i ytterligheter, att inta endera av flera radikalt olika ståndpunkter osv. Att arbetet i skolan och läxläsningen så långt som möjligt bör ske i sådana former, att fundamentala behov blir i görligaste mån tillgodosedda, innebär ingen rekommendation till dalt eller obegränsad anpassning från lärares och föräldrars sida. Den demokratiska människa, som vi vill fostra fram, kommer inte till stånd med mindre att individen så småningom lär sig övervinna kravet på full och omedelbar behovstillfredsställelse. Ju mer skolan förmår att finna den riktiga kompromisslösningen härvidlag, både med

avseende på läxläsningen och i övrigt, desto mindre blir också risken för överansträngning hos den vuxne. Den skola är felkonstruerad, där elevernas olika centrala behov är antingen allt eller intet. I förra fallet står man inte rustad mot överansträngningen i framtiden, i det senare fallet drivs eleven in i skenbar överansträngning praktiskt taget oavsett hur stort själva arbetskvantum är. Är inte det förhållandet, att frågan om överansträngning och läxläsning lätt glider över i det större problemet om överansträngning och arbete i samhället över huvud, ett indicium på att vi ännu inte funnit den kompromiss som behövs — en kompromiss som på en gång tar hänsyn till behoven och vänjer människan att, åtminstone i viss utsträckning, behärska dem och låta dem bida sin tid?

Måhända är det inopportunt att tala om kompromisser, när ledande skolpolitiker i vårt land anser deras förespråkare vara ett hinder för utvecklingen. Men var och en må ju skriva efter sin övertygelse. "Dixi et salvavi" hette det på romarspråket — jag har talat och räddat min själ! Riktiga metodiska föreskrifter och ett väl avvägt hänsynstagande till intresse och behovsdynamik utgör viktiga hjälpmedel mot den överansträngning, som anses hota våra skolbarn. Men samtidigt får denna behovsdynamik inte göras till den enda riktpunkten. Behoven bör kunna behärskas i viss grad, uppskjutas och modifieras. Hemuppgifterna kan ha sin betydelse just i detta avseende, utan att de fördenskull behöver bli en fara för kroppslig och andlig hälsa i övrigt.

IV
KÖNSDIFFERENSER
OCH UTVECKLINGSPROBLEM

”Uppfostran och undervisning förutsätter en tämligen grundlig kännedom om *barnet*, om dess fysiska och psykiska utveckling under uppväxtåren.”

(1946 års skolkommissions principbetänkande)

De psykiska könsdifferenserna och pedagogiken

I diktcykeln "Kung Salomo och Morolf" låter Levertin vid ett tillfälle Salomo och drottningen av Saba diskutera olikheterna mellan man och kvinna. Förhållandet dem emellan uppfattas av drottningen som innerst inne fientligt. När Salomo slutat sina invändningar mot denna uppfattning, gör drottningen ett sarkastiskt och på sätt och vis ganska egendomligt uttalande:

"På det långa fagra talet
kännes mannen. Har han valet,
väljer städs han ordet, skalet".

Men ordbytet sluter i försoningens tecken, då Salomo utbrister:

"Ack, om könen kan man tvista,
till dess själ och hjärta brista".

Den fråga, som diktaren på detta sätt berör, var under kvinnoemancipationens genombrottstid givetvis särskilt aktuell. Men könsdifferensernas problem står alltfört på dagordningen. Pedagogiken har all anledning att engagera sig i frågan, och man behöver därför inte förvåna sig över att såväl 1940 års skolutredning som 1946 års skolkommision har tagit upp hithörande spörsmål.

Vad 1940 års skolutredning beträffar har den ägnat ett särskilt betänkande åt flickskolan. En undersökning har bl. a. skett rörande elevernas framtidsplaner och yrkesval i jämförelse med de kvinnliga lärjungar, som avlägger realexamen i läroverken. Eftersom flickskoleeleverna härvid har företett en större dragning åt "speciellt kvinnliga yrken", anses deras syften vara i viss mån särpräglade. Skälen för och emot samundervisning

diskuteras ganska ingående av utredningen, som finner dess pedagogiska lämplighet vara komplicerad och svår att bedöma. Bl. a. framhåller man, att det ännu är outrett, i vilken grad könsens egenart är konstitutiv eller miljöbetingad. Slutsatsen blir, att "det vore lyckligast, om i så stor utsträckning som möjligt såväl samundervisning som särundervisning kunde hållas tillgänglig särskilt på skolans mellanstadium".

Enligt 1946 års skolkommision har samundervisningen inom svenskt undervisningsväsende "blivit allt vanligare och kommit att te sig som den naturliga formen av fostran". Den planerade skolreformen kommer att göra den gemensamma skolan bättre avpassad för båda parter. I princip förordas därför, att samundervisning skall ersätta särundervisning. Emellertid vill kommissionen inte utesluta möjligheten av att en treårig flickskola byggs på åttaårig enhetsskola, fastän egentligen "flickskolan inte har någon plats inom den obligatoriska skolan". Ja, kommissionen går ett steg längre, i det att den vill tillåta förläggandet av klass 7 och 8 inom enhetsskolan till flickskola. Detta bör dock äga rum mera undantagsvis, eftersom "samundervisning är att föredraga framför särundervisning".

Fem reservanter inom kommissionen understryker dock i detta hänseende, att man är inkonsekvent, om man först hävdar, att flickskolan inte har någon plats inom enhetsskolesystemet, och om man sedan inte desto mindre tillåter, att till flickskolan överföres flickavdelningar ur klass 7 och 8 i enhetsskolan. Detta senare anser reservanterna vara olämpligt, och de säger därför, att en särskild flickskolelinje över huvud inte har något behov att fylla.

Detta är inte enda gången, som man kan konstatera, att skolutredningen torde ha haft en mera genomarbetad och allsidig ståndpunkt än skolkommisionen. Låt oss därför stanna inför könsdifferensernas problematik och pröva, vilka synpunkter, som är relativt säkra, och hur stor enighet forskningen här kan sägas ha uppnått!

2

Det är nu naturligtvis inte skalderna och de skönlitterära författarna, till vilka pedagogiken vänder sig för att få klarhet om

olikheterna mellan gossar och flickor, män och kvinnor. Inte heller de uttalanden i frågan, vilka gjorts av filosoferna genom tiderna, kan tillmätas någon större betydelse i jämförelse med den experimentella psykologiska forskningens resultat. En förändring i uppfattningen har tack vare denna forskning otvivelaktigt kommit till stånd. Den tid är förbi, då manligt bl. a. var liktydigt med ett gott intellekt och kvinnligt var detsamma som ett vekt sinne och ett lättroört hjärta. Könskaraktistiken har blivit mera nyanserad. I ett representativt amerikanskt verk från tiden efter andra världskriget sammanfattas läget med dessa ord: "Studier rörande könsdifferenserna ha icke påvisat några betydande genomsnittsolikheter i allmän intellektuell utrustning men ha gett vid handen, att vissa skillnader i speciella hänseenden existera. Flickor åstadkomma på det hela taget något bättre resultat vid minnesprov och vid språkliga uppgifter. Pojkarnas prestationer äro i genomsnitt överlägsna flickornas vid test för mätande av mekaniska anlag och matematisk begåvning. Men de båda fördelningarna täcka varandra vanligen i stor utsträckning. På icke-intellektuella områden synas flickorna vara mera introverta, mindre aggressiva och mera intresserade för personliga, sociala, estetiska och religiösa frågor och förhållanden, medan pojkarna visa större intresse för affärer, politik, mekanik, naturvetenskap och filosofi".

Som en sammanfattning av de differenser, vilka man på experimentell väg har lyckats fastställa, torde detta citat få kunna passera. Men det är inte här den springande punkten ligger, då problemet betraktas från pedagogikens synpunkt. Att vissa psykiska könsolikheter har kunnat konstateras, innebär icke omedelbart förefintligheten av *konstitutionella* skillnader. Striden gäller, från pedagogikens sida sett, icke så mycket *konstaterbara differenser* som *orsaken* till dem. Huvudfrågan är i stället, vilka skillnader som företrädesvis beror på arv och vilka som mest är ett resultat av olika miljöpåverkan. Utan tvivel har 1940 års skolutredning fullt riktigt framhävt vikten av denna problemställning.

Låt oss i detta sammanhang först stanna inför den i ovan citerade sammanfattning antydda skillnaden i fråga om matematisk-teknisk begåvning! Vi har i vårt land på denna punkt bl. a. professor H. Siegvalds avhandling att tillgå. Enligt denna är den experimentellt funna överlägsenheten hos gossarna med avseende på den aritmetiska och tekniska begåvningen betingad av en *konstitutionell* olikhet mellan könen. Inte ens starka miljöfaktorer förmår utplåna dessa differenser, som i betydande grad bottnar i djupare liggande och — som förf. säger — inflexibla skikt i personlighetsstrukturen, t. ex. flickornas större emotionalet och mindre framträdande aggressivitet.

Jag skall här bortse från den invändningen, att de använda testningsinstrumenten vid sedvanlig statistisk behandling företer en nästan total samgång med betygen i skolan, och att de alltså i lika hög grad som dessa senare torde avspegla olikheter i *kunskaper*, dvs. av *miljöskillnader* lätt påverkade prestationer. Jag vill i stället först nämna förf:s förringande av miljöns betydelse i fråga om gossars och flickors lekar och lekintressen. Olikheter-na här anses bero på medfödda skillnader i bl. a. instinkter och temperament, intelligens och begåvningsform. Dessa könsdifferenser skulle vara märkbara, innan miljöinflytelser hunnit göra sig gällande. Detta resonemang verkar ensidigt och förutsättningsfullt. Från olika håll inom forskningen har nämligen de allra tidigaste barndomsintryckens betydelse påvisats. Detta måste i sin tur göra oss mycket mer försiktiga än förut, då vi uttalar oss om vad som är ärftligt eller icke, konstitutionellt eller motsatsen. Om vi inte gör oss själva blinda för i hur hög grad samhället ännu fasthåller vid ett könsstandardiserat beteendemönster, förefaller det rätt välgrundat, då man åtminstone i viss utsträckning vill återföra skillnaden mellan könen i teknisk begåvning på miljöolikheter. Ett citat ur ett polemiskt arbete om kvinnoemancipationens berättigande kan konkretisera ståndpunkten. "Sedan sin tidigaste barndom", heter det där, "omges gossen av leksaker och lektyr, som befrämja och uppodla förefintliga tekniska anlag: experimentböcker och maskiner, konstruktionslådor osv. Visar en liten flicka sig någon gång road

av dessa gossarnas sysselsättningar, tillrättavisas hon med t. ex. dessa ord: 'En liten flicka skall icke leka med sådant, du har dina små nätta dockor'".

När Siegvald för det andra särskilt stöder sig på det förhållandet, att vid de flesta testuppgifterna differenserna kvarstår även i samundervisade försöksgrupper, kan detta omöjligt utan vidare tas till intäkt för att åtskilliga könsdifferenser är "starkt betingade av olikheter mellan könen beträffande den psykiska konstitutionen". Man har nämligen lika stor rätt att härav dra den slutsatsen, att *skolmiljön* betyder föga för de eventuellt mycket tidigt åstadkomna och alltför av en i övrigt starkt könsstandardiserad miljö influerade skillnaderna. Det är intressant att notera, hur docent J. Gästrin, då han funnit gossarna i Finlands gymnasier vara skickligare i att lösa rymdgeometriskas uppgifter, återför detta på en olikhet i hela det föregående erfarenhetsmaterialet, betingad av de båda könen från första början tydligt differentierade livsföring. Skillnaden var större för svenskspråkiga elever än för finskspråkiga, vilket skulle bero på att de senare överlag lever i en mera lantlig miljö, där den erfarenhet det här gäller kan inhämtas på ett annat sätt av *bägge* könen.

Än mera ohållbar förefaller för det tredje hänvisningen till en ursprunglig skillnad mellan könen i fråga om emotionalitet, aggressivitet osv. Just i detta hänseende pekar åtskilligt inom forskningen, som strax skall nämnas, i en helt annan riktning.

Man blir också för det fjärde förvånad över att Siegvald sällar sig till dem, som ganska reservationslöst tror på en övervägande ärftlig determination av allmänintelligenen. Det ligger naturligtvis i dylikt fall mycket närmare att även tänka sig konstitutionellt grundade olikheter mellan könen i fråga om den ena eller andra specialbegåvningen. Men också beträffande allmänintelligenen tycks uppfattningen numera hos många gå åt ett annat håll än förut. Det råder här en påtaglig skillnad mellan läroböckerna från olika tidpunkter. Ärftlighetens betydelse sätts i många moderna arbeten på ett helt annat sätt än tidigare i fråga. Två omständigheter tycks ha bidragit härtill. Dels börjar man bli en smula tveksam t. o. m. om tvillingforskningens möjligheter att åstadkomma ett avgörande. Man kan t. ex. hänvisa till den

norske psykologen E. Østlyngens sammanfattning av tvillingmetodikens vanskligheter på det psykiska forskningsområdet. Dels har den gamla doktrinen om intelligenskvotens konstans fått åtskilliga törnar, och under alla förhållanden anses denna konstans föga användbar som kriterium på *ärftlighetens* inflytande.

4

I sin slutredogörelse för de undersökningar, som Elmgren utfört åt skolkommissionen, kommer även denne i flera sammanhang in på könsdifferensernas problem. Här skall i illustrerande syfte blott en viktig punkt beröras. Pojkarna har i ett test för praktisk begåvning visat sig överlägsna flickorna i alla åldrar 10—15 år, och skillnaden stiger med åren samt blir bättre statistiskt säkerställd. Elmgren anser det för sin del ”ytterst sannolikt, att dessa differenser väsentligen bero på ärftliga faktorer”. Han tar i detta sammanhang även upp tanken på miljöns inflytande och olikheten i kulturmönstret för pojkar och flickor, men han kommer till den slutsatsen, att hans *resultat* inte kan stödja en sådan uppfattning om orsaken till den könsolikhet han funnit. Differenserna förmodas likväl ha blivit mindre, om man hade kunnat eliminera det faktum, att testet varit mera anpassat till pojkarnas erfarenhet och intresse. Elmgren framhåller längre fram, att flickorna i fråga om andra sidor av den praktiska begåvningen än den av honom prövade uppvisat bättre resultat än pojkarna. Men detta kan i sin tur återigen snarast skrivas på arvets konto.

Det som Elmgren i fråga om sina resultat främst fäster avseende vid är den med åldern stigande skillnaden mellan könen. Denna håller han inte principiellt skild från den ökande statistiska sannolikheten, vilket är olyckligt, eftersom storleken av en differens inte i och för sig bevisar något om säkerställdheten. Större differenser kan vara mindre säkra än små sådana. Den statistiska sannolikheten hos en differens säger intet om orsakerna till den, understryker Elmgren emellertid fullt riktigt, men då säkerställdheten av differensen ökar med åren, är detta ett indirekt indicium på att genetiska eller ärftliga förhållanden ligger bakom.

Denna argumentering är mycket svår att godtaga. Varför skulle inte könsolikheten kunna bli mer statistiskt säkerställd i högre åldrar, därest det finns könsdifferentierade kulturmönster, som alltså verkar på pojkar och flickor i ett bestämt hänseende, i detta fall på den praktiska begåvningen? Elmgren säger, att differenserna skulle utjämnas med stigande ålder, därest miljöns inflytande dominerade i jämförelse med de ärftliga förutsättningarna. Denna invändning är giltig, därest kulturens påverkan på könen är densamma eller blir mera likartad undan för undan. Men ifall det föreligger alltfört verksamma olikheter i omgivningens inflytande på gossar och flickor, kan man av Elmgrens resultat med lika stor rätt dra precis rakt motsatt slutsats till den han själv framlagt.

Man kan uttrycka den här framförda kritiken på det sättet, att Elmgren får anses ha utgått från betydelselösheten av skilda kulturmönster, och att under sådana förhållanden de stigande könsdifferenserna blott kan peka i en bestämd riktning. Men för den antydda premissen har han inte framlagt bindande bevis. Hans resultat kan omöjligen på en gång först utgöra ett sådant och sedan tolkas på sätt som skett.

5

Åtskilliga synpunkter på de vetenskapliga resultatens bakomliggande förutsättningar ställer alltså experimentellt funna könsdifferenser med avseende på teoretisk eller praktisk begåvning i annan belysning. Ännu starkare indikationer på miljöns roll föreligger, som ovan antytts, i fråga om eventuella olikheter på känslolivets område, dvs. beträffande sådana fenomen, vilka förslagsvis kan rubriceras som temperamentsolikheter. Så har t. ex. inom amerikansk antropologi gjorts gällande, att s. k. maskulina och feminina personlighetsdrag är lika löst bundna till könet som kläderna. Aggressivitet, underkastelsebenägenhet och medkänsla har i mindre invecklade och därför mera lätt studerade kulturer än den västerländska visat sig sammanhånga inte med könet utan med samhällsbildningen och människoidealet på resp. håll. Ehuru invändningar givetvis kan göras mot dessa undersökningar, verkar de dock tillräckligt övertygande för att mana

till allvarlig eftertanke. Också på västerländskt kulturområde har man f. ö. beträffande könsdifferenser av hithörande slag börjat inta en annan ståndpunkt. Som ett typiskt exempel kan man nämna introversionen och extraversionen. Då den berömda professor C. G. Jung präglade dessa begrepp, ansåg han sig med dem ha fångat olikartade *konstitutionella* typer. När hans uppfattning började underkastas mera noggrann experimentell prövning, fann man bl. a. i flertalet fall en skillnad mellan könen. Kvinnan skulle vara mera introvert. Men denna differens anses numera knappast vara företrädesvis orsakad av den medfödda konstitutionen. Även om man på många håll erkänner, att olikheterna i detta personlighetsdrag i viss utsträckning grundar sig på ärftliga faktorer, framhåller man å andra sidan mera än förr miljöpåverkningens stora betydelse. Detta gäller även beträffande olikheten mellan könen. Ju fler barriärer av skilda slag, som en individ påträffar under sin utveckling, desto mer framträdande blir introversionen. Kvinnan möter under sitt liv, tack vare den ställning, som könet ännu intar i västerländsk kultur, fler sådana barriärer än mannen, och detta är i första hand orsaken till hennes större inåtriktning.

6

Man kan här låta tanken gå över till den olikhet i utvecklingsrytm, som man funnit mellan könen. Puberteten kommer både fysiologiskt och psykiskt tidigare för flickorna. Den psykiska utvecklingen har härvid oftast betraktats som betingad av den fysiologiska. Mot hela denna uppfattning har allvarliga gensagor börjat resas. Det kan först och främst inte anses uteslutet, att omgivningen påverkar de fysiologiska processerna — i analogi med vad man funnit i fråga om klimatolikheters och sociala skillnaders roll för pubertetens första framträdande. Men bortsett härifrån behöver man icke betrakta den psykiska utvecklingen som en återspeglning av den fysiologiska. Ett könsdifferentierat ideal möter de växande: flickan skall bli medgörlig och foglig, pojken mera aggressiv och dominerande etc. Denna påverkan genom tradition, seder och bruk kommer tidigare för flickan i och med hennes tidigare fysiologiska mognad. Den

biologiska aspekten på puberteten och dess könsolikheter börjar m. a. o. kompletteras av en *sociologisk*.

Det ligger nu snubblande nära att peka på det förhållandet, att kvinnan åtminstone från pubertetens inträde till klimakteriet genomgår ett ständigt återkommande fysiologiskt kretslopp, som kan synas ställa henne i särklass i förhållande till mannen. Ty det är här fråga om inte blott fysiologiska processer utan även psykiska förändringar under direkt påverkan från eller i samordning med de förra. Uppfattningarna har visserligen brutit sig i frågan, och många gånger kan man finna, att helt ovidkommande synpunkter fått influera på bedömandet. Man kan finna en kvinnlig forskare dra uppenbart felaktiga slutsatser av sina resultat i en tydligt märkbar strävan att bevisa könets jämställdhet med mannen, dvs. hennes oberördhet av menstruationscykeln i fråga om olika prestationer. Men man kan också finna en manlig översiktsförfattare, som under kriget ändrar position, tämligen genomskinligt i syfte att undertrycka varje tvivel på kvinnans förmåga till likvärdig krigsinsats på hemmfronten. Även vid en mera förutsättningslös granskning kan man känna tveksamhet. Man får t. ex. inte glömma, att kvinnan alltså i stor utsträckning lever under trycket av vedertagna sociala synpunkter på menstruationens verkningar. Man måste å andra sidan ta med i beräkningen, att kompensation av nedsatt förmåga kan ske genom större ansträngningar. Siegvald har för sin del kommit till den slutsatsen, att en nedsättning av den intellektuella prestationsförmågan under de kritiska dagarna inte kan anses styrkt. Jag måste här åter anmäla en avvikande uppfattning. En granskning av litteraturen i frågan visar enligt min mening, att både känslolivet och de kognitiva funktionerna påverkas av det fysiologiska kretsloppet eller varierar i samspel med det. Men detta behöver dock inte betyda en skillnad mellan könen. Nyare forskningar låter oss ana, att en rytmisk periodicitet existerar också hos mannen. Skillnaden mellan manligt och kvinnligt inom olika delar av psyket behöver därför, trots erkännandet nyss, inte vara så påtaglig, som man gör gällande i den litteratur, där nödvändigheten av speciellt hänsynstagande i skolan till de fysiologiska förloppen hos flickorna starkt framhållits.

Men om könsdifferenserna sålunda antingen i vissa fall tycks vara diskutabla eller föga framträdande eller också i andra fall mera än man förut ansett kan misstänkas bottna i olikheter beträffande miljöpåverkan för gossar och flickor, måste pedagogiken röna inflytande härav. Dess möjligheter blir helt andra, om de könsskillnader, som man kunnat empiriskt konstatera inom västerländsk kultur, i mera betydande utsträckning än förr kan räknas vara orsakade inte av konstitutionella faktorer utan av en alltfört bestående könsstandardisering i fråga om olika sidor av denna kultur. Pedagogikens spelrum kan då bli större, eftersom den egentligen endast behöver räkna med eventuellt förefintliga ärftliga olikheter för såväl gossar som flickor.

Hur stort hänsynstagandet blir, beror på vilket samhälle det gäller. Pedagogiken kan alltfört ställas inför problemet att skapa en så effektivt könsstandardiserad påverkan som möjligt, vilket synes medföra ett våldförande av många enskilda individer. Den kan även, om så anses önskvärt, sträva mot ett totalt utplånande av nu existerande könsdifferenser, med samtidigt tillvaratagande av vars och ens enskilda utvecklingsmöjligheter. Detta senare alternativ kan enligt den kända amerikanska antropologen Margaret Mead betyda en förenkling av kulturen och en förlust för samhället. Inom demokratisk västerländsk kultur torde pedagogikens uppgift i det här skisserade nya läget snarast bli att söka åvågabringa en uppfostran, som alltfört ger upphov till en könsdifferentiering i vissa hänseenden men likväl icke av sådant slag, att den enskildes anlagsmässigt indicerade livsgestaltning i väsentlig grad bringas i fara. Kulturlivet blir då alltjämt rikare facetterat, utan att detta behöver skada den enskilde. Att i likhet med 1940 års skolutredning tillåta både sam- och särundervisning, synes därför vara vetenskapligt försiktigast och ur målsättningsynpunkt det mest rekommendabla.

Fram mot ett sådant mål och över huvud i sammanhang med den här antydda synen på de psykiska könsdifferensernas problem kommer den pedagogiska forskningen och den pedagogiska

psykologien emellertid alltfört att konfronteras med en mängd intressanta arbetsuppgifter. Utrymmet medger endast några antydningar.

Den *historiska pedagogiken* kan t. ex. uppta frågan om manlig och kvinnlig fostran genom seklerna och därvid undersöka, i vilken utsträckning hithörande strävanden betingats av förändringar i kvinnans ställning, sammanhängande med den ekonomiska, sociala och politiska utvecklingen över huvud, eller i vad mån en mera psykologiskt grundad uppfattning av kvinnans andliga utrustning och möjligheter spelat en roll. En könsdifferenterad psykologi förelåg exempelvis i den gamla klassiska temperamentsläran, och man kan hos en sådan kommentator av denna som den spanske läkaren Huarte på 1500-talet möta den uppfattningen, att det kvinnliga temperamentet, vilket på det hela taget är kallt och fuktigt, ger upphov till ett mindre lyckligt ingenium. I vilken grad är denna ståndpunkt själv influerad av faktiska samtida yttre förhållanden, och hur mycket har den och andra psykologiska spekulationer eller iakttagelser betytt för uppfostran och undervisning? I början av 1800-talet påpekade den kände belgiske forskaren Adolphe Quételet på grundval av empiriska iakttagelser bl. a. vissa olikheter mellan mäns och kvinnors brottsliga böjelser, skillnader som han ville tillskriva miljön. Stuart Mill menade för sin del, att det man kallat den kvinnliga naturen blott är förkonstlad uppfostran, och senare intog Schopenhauer en liknande ståndpunkt. Det vore intressant att få följa den föregående utvecklingen fram mot denna syn och pröva, i vilken utsträckning den sedan bidragit till kvinnans successiva frigörelse under 1800-talet och till de därmed sammanhängande pedagogiska framstegen.

Sådana problem för i sin tur omedelbart, i vad det gäller nutiden, över i den *komparativa pedagogiken*. Man kan undersöka sammanhanget mellan politisk ideologi och samtida inhemsk och utländsk psykologi i fråga om könsdifferensernas problem i det nazistiska Tyskland och sätta resultatet i förbindelse med den pedagogiska utvecklingen. Man kan söka finna grunderna till omsvängningen i Sovjet med avseende på sam- och särundervisning och göra klart, i vad mån den parallella förändringen av synen på den kvinnliga naturen är en med-

verkande faktor eller blott en återspeglning av en skiftande ideologi. Hur kan f. ö. den starkt miljödeterminerade uppfattning, vilken enligt t. ex. prof. A. A. Smirnov numera skall vara utmärkande för sovjetrisk psykologi, förenas med det framhävande av könsens olikhet, som f. n. eljest framhålles som motiv för en könsdifferentierad undervisning? Hur långt har man inom västerländsk demokrati med dess psykologiska och pedagogiska forskning lyckats frigöra sig från tradition och sociala konventioner och se verkligt förutsättningslöst på frågorna? Problemen är legio.

Den *systematiska pedagogiken* får, i det förut skisserade läget, bl. a. nya synpunkter att pröva med avseende på samskolefrågan. Det gäller icke blott att söka vägar för den könsdifferentiering och den könsutjämning, som man kan finna lämplig, utan också att skapa möjligheter till kontroll av alla vidtagna åtgärder, eftersom man därigenom blir i stånd att lämna nytt material till belysande av hela det här diskuterade psykologiska problemkomplexet. Välbetänkta ter sig därför ecklesiastikministerns ord i den stora skolpropositionen 1950, att han intet har att erinra mot försök av olika slag även vid flickskolorna. Men den systematiska pedagogiken torde vidare, vid den här intagna ståndpunkten, komma att lägga större vikt vid social fostran och föräldrafostran, och både förskolepedagogiken och uppfostran av de vuxna kan i detta sammanhang komma att tillmätas stor betydelse.

Den *pedagogiska psykologien* slutligen kan knappast, beträffande vare sig det här diskuterade problemet eller de flesta andra, anses utgöra den *tillämpning* av psykologiens landvinningar, vartill dess uppgift enligt mångas mening skulle inskränka sig. Dels måste den pedagogiska psykologien experimentellt *verifiera* tillämpningen av psykologiens grundsatser och påstående inom uppfostran och undervisning, dels har den många egna självständiga bidrag att lämna. Upprepade undersökningar i Uppsala har t. ex. gett vid handen, att intelligensproven inom det behandlade materialet inte har lika stor prognostisk betydelse för flickorna som för pojkarna. De förutvarande inträdesproven (i modersmål och räkning) spelade däremot en större roll, då det gällde att bedöma flickornas framtida möjlig-

heter i den högre skolan. Det är den pedagogiska psykologiens uppgift att undersöka, vad som i sista hand ligger bakom denna nog så viktiga differens. Den kan knappast vänta sig, att psykologien ensam skall ta itu med en sådan fråga.

Så hoppas då pedagogiken och den pedagogiska psykologien att på olika sätt kunna belysa könsdifferensernas problem och att — samtidigt som man stöder sig på hela den psykologiska forskningen — vid sidan av denna få arbeta hän mot ett vetande, som en gång i framtiden kanske kan komma människan att beklagande se sig tillbaka och travestera Levertin:

”Ack, om könen kan man mer ej tvista,
till dess själ och hjärta brista”.

Lärjungen ur utvecklingspsykologisk synpunkt

Framställningen om det ovan angivna ämnet kan med fördel utgå från några rader i 1946 års skolkommissions principbetänkande. Det heter där: "Aktningen för lärjungens personlighet och egenart bör vara en hörnsten i skolans fostrande verksamhet. En förutsättning härför är en ingående kunskap från skolans sida om lärjungarnas kroppsliga och själsliga förutsättningar, om deras individuella utvecklingsgång, om aktivitets-hämmande och aktivitetsfrämjande företeelser i deras psyke och livsföring samt kännedom om deras hemförhållanden och miljö i övrigt". Det är som man kan se bl. a. två grundtankar, vilka kan spåras i detta citat. Dels är en lärjunge inte blott lärjunge, utan för att förstå honom måste man gå utanför skolan, inte minst till hemmet. Dels talas med så stor vördnad om den individuella egenarten och dess utveckling, att intrycket snarast går i riktning mot ett slags slavisk anpassning från skolans sida. Det är min avsikt att ta upp dessa båda frågor var för sig.

1

För att få en allmän bakgrund till hela mitt resonemang vill jag utgå från de mänskliga behoven och de olika möjligheterna att tillgodose dem i natur, samhälle och kultur. Ett behov säger vi föreligga, när organismen på ena eller andra sättet råkar ur balans eller jämvikt. Detta upplevs som en spänning eller otilfredsställelse, pockande på handling och aktivitet med sikte på att undanröjda det olustiga tillståndet. Ju starkare behovet är, desto mer lustbetonat blir dess uppfyllande. Föregripandet av

möjligheten att mätta behovet och minska spänningen neutraliserar i någon mån det aktivitetskapande tillståndet av otillfredsställelse, medan å andra sidan vetenskapen om att chanserna till spänningsreduktion är små endast gör saken än värre.

Behoven är m. a. o. så att säga det bränsle, som sätter maskinen i gång. Men man får inte tänka sig detta bränsle som en gång för alla givet och som lika för alla individer. Vissa behov är en biologisk realitet, där undantaget blott bekräftar regeln, t. ex. sexualbehovet. Det finns dock även andra, framskapade behov. "Alla människor blir hungriga, men ingen gen i någon kromosom predisponerar en människa att arbeta för att få en radio eller en ny bil eller ett halsband av snäckskal", heter det i ett amerikanskt arbete. Men att så många människor drivs av dylika behov i nästan lika hög grad som av de faktiska biologiska behoven, visar bättre än något annat, hur stor roll den omgivande miljön och erfarenheten i själva verket spelar. Vi känner ju också en hel mängd konstlade behov, varom vi är obehagligt medvetna, t. ex. behovet att röka. Över huvud taget kan man nog säga, att varje fast vanesystem fungerar som ett behov, i det att en störning upplevs som spänningsfylld och olustbetonad med ty åtföljande aktivitetsbenägenhet i riktning mot att möjliggöra det inpräglade beteendet.

Vissa behov beror alltså på allmänt biologiskt arv och andra på inverkan från samhälle och kultur i en mycket ofta likartad riktning för alla växande och vuxna organismer. En tredje kategori har mer individuellt olikartat ursprung. Särart i fråga om utseende, kroppslängd, hälsa osv. liksom med avseende på specifika upplevelser eller kombinationer av sådana under längre tid kan resultera i en delvis särpräglad behovsdynamik hos skilda personer.

Men därest drivkraften bakom vårt handlingsliv och vårt beteende i inte ringa grad själv är en produkt av omgivningens systematiska inflytande på organismen i bestämd riktning, måste man vidare konstatera, att miljön har ännu större betydelse för utformandet av de medel eller vägar, som tillgrips för att åter komma i balans. Givetvis är den biologiska utrustningen och beskaffenheten härvid delvis avgörande, men det är dock den omgivande fysiska naturen samt framför allt samhälle och kul-

tur, som blir huvudbestämmande. ”Praktiskt taget alla beteendemönster och målobjekt är inlärdade och följaktligen i stor utsträckning kulturellt determinerade”, konstaterar den nyss citerade läroboken. Samhället kräver med hänsyn till nödvändigheten att beakta inte blott den enskildes utan alla sina medlemmars behovstillfredsställelse, att denna skall äga rum på ett visst sätt. Kulturen har sagts vara ett förrådshus för erfarenhetsmässigt grundade lösningar på problem, som den mänskliga behovsdynamiken i natur och samhälle stöter på. Dessa fasta beteendemönster lär sig den växande genom den långvariga process, som kallas socialisation. Bestämda samhällen, kulturer samt grupper och skikt inom dessa kan ha mer eller mindre skiftande mönster, och likaledes kan den individuella beskaffenheten och erfarenheten åstadkomma ett i olika utsträckning avvikande tillvägagångssätt vid reduktionen av behovsspänningen. Men ett mycket stort bestånd av beteendet är gemensamt för dem, som lever i samma sociala och kulturella miljö. Demokratisk miljö innebär nogare sett m. a. o. utan tvivel i alla viktigare hänseenden ett visst slags modeller för behovstillfredsställelsen.

Uttrycket behovsdynamik, som förekommit ett par gånger i samband med det hittills sagda, förtjänar att hållas i minnet. Det har ju över huvud taget blivit en alltmer gängse uppfattning, att människan är hel och odelbar. Det är en abstraktion, då man talar om kognitiva, emotionella och konativa processer (tanke, känsla och vilja enligt äldre psykologi). Inga sådana förekommer i verkligheten helt skilda från de andra. Människan är en organism, vars olika delar står i ständig växelverkan sinsemellan, så att det som händer i ett avseende återverkar på förhållandena i andra hänseenden. På samma sätt är det med behoven, den egentliga drivkraften bakom allt handlande. Man kan inte isolera dessa från varandra. Spänningstillstånd på en punkt i ett elektriskt system sprider sig som bekant till hela systemet. Den som är hungrig eller törstig i reell eller överförd betydelse, befinner sig inte i samma läge som eljest även i vad det gäller övriga, inte direkt berörda behov. Den utsultne har en helt annan total behovskonstellation än den mätte. Sambandet mellan svält och nativitet eller krig och nativitet är härvidlag förtjänt att studeras.

Men av detta följer vidare, att människan bör betraktas som en funktionell enhet även i relation till hela den omgivning, som hon befinner sig under inflytande av. Vad som sker i en viss del av hennes psykologiska fält och vid en bestämd tidpunkt har betydelse för resultatet av inverkan från andra delar av fältet och det kraftspel, som här utvecklas vid andra tillfällen. Detta leder oss slutligen över till det förhållandet, att behovsdynamiken inte är en och densamma för en viss individ. Den funktionella och organiserade enhet, som en människa utgör med avseende på sina behov i en bestämd kulturmiljö, är en föränderlig storhet. Vissa grunddrag kan förbli och förblir i regel bestående i alla sammanhang, men man får inte lita alltför mycket på att så är fallet. Speciellt under uppväxttiden, inte minst under puberteten och adolescensen, varpå jag här främst tänker, har vi att göra med en individ, vars balanssystem successivt uppträder i många olika former. Vi har att räkna med en ekvation, som kan lösas och lösas på många skilda sätt.

2

Konsekvenserna av den här relaterade grundsynen ligger i öppen dag. Lärjungen kan inte betraktas fristående i den del av sin totala miljö, som kallas skolan. Skolkommissionen står på fast mark, då den betonar hemmets betydelse, även när skoltiden har börjat: "Även i fortsättningen", heter det, "spelar hemmet och kamratmiljön en stor roll för den unges personlighetsutveckling. För att skolan skall kunna lyckas i sin fostrargärning, förutsättes därför en ingående kunskap från skolans sida om lärjungens hemförhållanden och livsföring i övrigt". Förhållandet hem—skola diskuteras därefter på så vis, att man psykologiskt talat understryker vikten av medveten samverkan mellan olika delar av organismens psykologiska fält.

I relation till vår principiella redogörelse om behovsdynamiken har denna fråga om lärjungen och hemmabarnet minst två viktiga aspekter. De behov, som gör sig gällande hos den förre, kan ha sin egentliga orsak hos det senare eller tvärtom. I en nyutkommen ungdomspsykologi talas t. ex. om skolkningen. Denna kan bero på situationen i skolan. Undervisningen ger inte

den behovstillfredsställelse, som organismen kräver, och därför nödgas vederbörande söka sig andra vägar. Men det sägs å andra sidan, att "ännu oftare är skolkandet en protest mot outhärdliga hemförhållanden". Praktiskt taget allt det ur ena eller andra synpunkten mindre önskvärda i lärjungens beteende — överdriven pratighet, stingslighet, fusk osv. — som skolan kan känna benägenhet att pålasta sig ansvaret för, kan mycket väl ha sitt ursprung i hemmet eller den övriga miljön utanför skolan. Organismen liknar en elastisk gummiboll, där en inbuktning på ett håll strax medför en utputning på ett annat. Balansen är en och odelad och måste ses i sammanhang med den totala miljön.

Men det är ju vidare inte minst sättet eller vägarna att tillgodose behoven, som beror på den närmaste omgivningen, samhället och kulturen. De möjligheter, som hem och skola i första hand erbjuder, då det gäller att reducera behovsspänningen, är ingalunda alltid desamma. Socialisationsprocessen kan m. a. o. te sig olika från hemmets och från skolans synpunkt. Det handlingsmönster, som hemmet godkänner eller rent av kanske fordrar för tillgodoseende av ett visst behov, står ibland i en mer eller mindre utpräglad motsats till skolans recept i samma avseende. Vad skolan här kan åstadkomma beror i dylikt fall givetvis på styrkan av de skilda mönstren. För individen själv betyder situationen i fråga nästan alltid en konflikt. Denna kan lösas på det inte ovanliga sättet, att skilda beteenden utvecklas i olika miljöer, men det ena mönstret kan också ta loven av det andra. När skolan inte lyckas nå sitt mål i fråga om socialisationsprocessen, kan detta bottna i hemmiljöns dominans i ett bestämt avseende.

I båda de hänseenden vi diskuterat — den faktiska behovsdynamiken och sättet att hålla organismen i jämvikt — kompliceras sedan naturligtvis hela situationen, då barnet genomlever en utvecklingsperiod med relativt snabba förändringar hos sig själv och den omgivande miljön. Det är ju detta, som blir fallet under övergångsåldern, den period som till större delen faller inom skolans tidsram.

De första levnadsåren och "den andra födelse", som puberteten har ansetts innebära, har många likheter med varandra ur psykologisk-pedagogisk synvinkel. I båda fallen äger en mycket snabb och genomgripande fysiologisk mognad rum. I anslutning till denna förändras miljön och dess krav på individen. Problemet att anpassa sig — att klara sin jämvikt på bästa möjliga vägar — är m. a. o. akut.

Vad nu tonåren beträffar får man emellertid inte tänka sig den mognadsprocess, vilken då försiggår, som något obevekligt och oundvikligt och absolut oinfluerbart. Många föredrar med rätta att jämföra med trädgårdsmästaren och hans betydelse vid växtodling. Man kan påskynda eller fördröja det naturliga mognadsförloppet, och man kan också ingripa i själva formbildningen. Låt alltså vara, att ingen växande kan undgå pubertetsens faktiska förändringar, som när de väl har börjat *ofta* följer varandra med stormsteg! Det finns dock en icke föraktlig marginal att aktivt påverka processernas igångsättande och takt. Detta innebär i själva verket, att det totala utvecklingsmönstret kan variera från individ till individ tack vare omgivningens inflytande. Denna omständighet kan sålunda t. ex. delvis förklara den bristande samgång, som existerar mellan fysisk och psykisk utveckling. Den i fysiskt hänseende redan ganska mogna eleven kan ännu i många hänseenden ha ett barns själ, och psykisk mognad kan gå långt före den fysiologisk-fysiska.

Mognadsprocessen betyder nya behov och nya problem för att bevara balansen eller jämvikten inom organismen. Miljön iakttar förändringarna och ställer nya krav på individen i anslutning därtill. Den elektriska strömmen får inte söka sig vilka vägar som helst för att jämna ut spänningarna på olika håll i systemet med dess närmre och fjärrre omgivning. Vad det blir av naturens eget råmaterial, kommer därför att bero på vilka inflytanden organismen utsätts för. Ett visst framträdande biologiskt mognadsfaktum med därpå grundat behov leder ingalunda *i och för sig* självklart till ett bestämt resultat vad personlighetsbildningen som helhet angår. Behovet kan tack vare miljön kännas starkare eller svagare, och beteendemönstret blir inte minst på grund därav ganska växlande.

Allt detta låter måhända alltför teoretiskt och abstrakt. Men låt oss i stället välja ett centralt, konkret exempel! Låt oss tänka på själva den sexuella, fysiologiska mognaden och tillhörande behov! Knappast någon undgår den hithörande processen. Men personligen är jag ganska övertygad om att sådana välkända fakta som att flickorna mognar ett eller annat år före pojkarna och att pubertetens inträde har visat en viss tendens till något tidigare uppträdande för de sista generationerna än förut, har sin grund i "trädgårdsmästarens ingripande", dvs. samhällets och kulturens ändrade påverkan. Samhällets "översexualisering" är t. ex., som väl de flesta erkänner, ganska uppenbar i våra dagar. Denna översexualisering bestämmer i viss mån tidpunkten för mognadsprocessen liksom snabbheten i dess förlopp. Framför allt blir den dessutom avgörande för den unges eget sätt att se på sina behov och vägarna att tillfredsställa dem. Svärmeri och erotisk idealisering börjar i inte ringa grad vika för sexuellt utlevande. Men mönstren är inte på alla håll desamma. Tre gånger så många barn ur den vita medelklassen som ur arbetarklassen masturberar t. ex. enligt en amerikansk undersökning. Det är här antagligen inte endast fråga om ett olika tryck på organismen utan fastmer om ett i olika grad auktoriserat beteendemönster. Masturbation som spänningsreducerande utväg intar en olika plats på skilda håll i "förrådshuset för erfarenhetsmässigt grundade lösningar". Det är måhända fortfarande så, att masturbationen i olika sociala skikt är sedd med lika misstänksamma ögon från föräldrarnas sida, men den torde betraktas med större *förakt* inom arbetarklassen än inom medelklassen. Individerna har i det förra fallet inte lika stor frihet i valet av alla tänkbara lösningsförsök, eftersom vägen till spänningsreducering med hjälp av onani är mer blockerad. Detsamma gäller för medelklassbarnet i fråga om sexuellt umgänge med det andra könet. Varje växande individ har att åstadkomma den lösning, som bäst tillgodoser det biologiska behovet i den speciella miljö, det samhälle och den kultur, där organismen som helhet har att leva vidare.

Därmed börjar vi närma oss den fråga, som varit min huvudsakliga avsikt att belysa. Lärjungen genomgår under större delen av sin skoltid en snabb mognadsprocess, som ställer var och en inför många nya problem rörande den egna behovsdynamiken. De möjligheter, som man kan begagna sig av, skiftar med regionala förhållanden (stad och land), ekonomiska och sociala omständigheter, tillhörigheten till den egna generationen och det samtidiga medlemskapet i en familj och ett samhälle under dominans av den äldre generationen, vidare familjen contra dess umgänge osv. I hela detta virrvarr skall eleven orientera sig och söka skapa ett acceptabelt samt accepterat jämviktstillstånd för sig själv som organism.

Två önskemål växer fram ur den så tecknade situationen. Först kommer kravet på stöd och ledning. Man kan inte ansvarslost lämna ut ungdomarna till en trial-and-error-orientering på egen hand. Hem och skola måste ge hjälp att finna de godtagbara lösningarna på behovsdynamikens invecklade problem. Barnen har ofta en stark känsla härav. De vill inte "vara tvungna att göra vad man vill", ty det kommer dem att känna sig olyckliga och övergivna. "Den vitt spridda uppfattningen, att pojkar och flickor i ungdomsåldern kan fatta alla avgöranden på egen hand, och att de har rätt till ohämmad frihet, är fullständigt ohållbar", heter det i det förut nämnda ungdomspsykologiska verket. Förr i tiden talade man i sådana här sammanhang om att man kunde bygga på en underkastelseinstinkt o. d. Numera går tankebanorna mera i riktning mot ett tillrättaliggande av inlärningsprocessen i fråga om de beteendemönster och de målobjekt, som skall utbildas i relation till de framväxande behoven. Den mänskliga plasticiteten har ställts i motsats till djurens åtminstone påstådda stelhet. Men med plasticitet följer också fordran på fasthet, om resultatet inte skall bli slumpartat och kaotiskt.

Vidare följer emellertid, att denna fasta hjälp och ledning tillkommer skolan att söka ge. Skolan tvingas, som vi alla vet, i våra dagars samhälle mer och mer att bli en ersättning för hemmets uppfostrargärning. Dess tragik är i detta sammanhang,

att dess befogenheter inte desto mindre är bestämt begränsade, och att den därför inte behärskar mer än en viss del av barnets totala miljö. Men enheten och kontinuiteten måste — det bör ha framgått av det föregående — så långt det ändå är görligt komma till stånd. Enhetliga normer, gemensamt vaktslående kring centrala värderingar, samstämmiga inflytanden i socialisationsprocessen genom åren är det man bör eftersträva. Skolan måste sannolikt bli den aktiva parten även härvidlag. Vad bygdeskolan som ett kulturcentrum förmodligen betydde i forna dagar måste skolan alltjämt i än högre grad och under svårare förhållanden motsvara. Man kan fråga sig, om dess uppgift någonsin förr varit så maktpåliggande som i vår egen tid.

5

Men i och med detta har vi kommit fram till själva hjärtpunkten av problemet om skolans fostrande gärning under utvecklingsförloppet. Skolkommissionen nämnde som vi hörde "aktningen för lärjungens personlighet och egenart". Detta kan vara en mycket diskutabel ståndpunkt, förutsatt att man tar denna personlighet såsom något föreliggande, varefter man helt enkelt har att rätta sig. Att det finns individuella särdrag och olikheter, vilka bottnar i arv och tidiga miljöinflytanden, kan naturligtvis inte förnekas. Men om man vill skapa en demokratisk personlighet, dvs. "en kompromissbildning mellan individens egna impulser och andra individers anspråk, intressen och impulser", får det aldrig bli fråga om någon passiv anpassning från hemmets och lika litet från skolans sida.

Jag är inte fullt viss om vad den nya skolpolitikens ledande män innerst inne menar i detta oerhört viktiga spørsmål. Det förefaller mig dock relativt säkert, att skolkommissionen hade en ganska tydlig tro på personligheten såsom något naturgrundat och utvecklingen som en spontan mognadsprocess, vilken man främst har att skydda och hjälpa. Helt konsekvent synes man dock ej ha varit, ty beträffande misslyckade personligheter bekänner man sig till tron på möjligheten att genom lämplig påverkan vrida allt rätt igen. Här framskymtar alltså en ganska stark och frapperande miljöoptimism, allrahelst som man exem-

pelvis räknar med ursprungliga "svagheter i känslö- och viljeliv". I detta fall går det således trots allt att forma och tukta.

Det må emellertid förhålla sig härmed hur det vill. Ifall man är övertygad om att personligheten, inte minst den i ett demokratiskt samhälle, är en resultant av biologiska och åtminstone delvis socialt åvägabringade behov samt därtill knutna beteendemönster och målsättningar, tillkomna genom en inlärningsprocess, kan det aldrig för skolan enbart bli fråga om "aktning för lärjungens personlighet och egenart". *Man kan inte anpassa sig efter det, som man i ganska hög grad har till uppgift att åstadkomma.* Den demokratiska personligheten är inte något från början existerande, utan den *skapas* under utvecklingen, och i våra dagar blir det inte minst skolans sak att ansvara för att resultatet verkligen motsvarar det man önskar. Men då måste skolan också få både öka sitt inflytande och kunna visa tillbörlig fasthet utan att mötas av förebråelser.

V

DE INDIVIDUELLA DIFFERENSERNA

”Kravet på att skolan skall fostra demokratiska människor innebär ingen likriktning. Det kan och får inte bli tal om att stöpa alla i samma form”.

(1946 års skolkommissons principbetänkande)

*Kan man bestämma storleken av intelligens-
och begåvningsreserverna?*

Ifall det ovan angivna problemets aktualitet och betydelse skall framträda så klart som från olika synpunkter är önskvärt, måste man stanna ett ögonblick inför den i princip beslutade skolreformen, speciellt i vad det gäller den nioåriga enhetsskolan. Först därigenom får man dessutom möjlighet att bedöma i vilken utsträckning de siffror, som man eventuellt kommer fram till i fråga om intelligens- och begåvningsreserverna, är tillämpliga på enhetsskolan med dess målsättning. Målsättningen blir nämligen härvidlag i själva verket den springande punkten.

1

Det kan knappast förnekas, att man från början i stor utsträckning likställt enhetsskolans mål med realexamen. Skolkommisionen själv kan i väsentlig mån anses vara orsaken härtill. Jag tänker då t. ex. på dess argumentering rörande den ökade tillströmningen till realskolan och därmed jämförbara utbildningsanstalter. Under tiden 1931—47 anses ifrågavarande del av respektive årskullar ha stigit successivt från 12 till inemot 29 procent. Vid en fortsatt årlig ökning av rekryteringen till realskolstadiet med $1\frac{1}{2}$ procent per årskull skulle enligt kommissionens beräkningar vid slutet av 1950-talet en 9- till 10-årig skola ha förverkligats för nära hälften av befolkningen. Det kan nu visserligen invändas, att hela detta resonemang i hög grad är felaktigt. Man har nämligen glömt, att antalet realskolstuderande under tiden 1931—47 kommit att uttryckas i procent av ständigt sjunkande årskullar, beroende på nativitetsminskningen.

Vid oförändrad kapacitet hos realskolan måste alltså med nödvändighet en procentuell stegring av tillströmningen till realskolstadiet komma till synes. Realskolans absoluta kapacitet har även den blivit större, men därest kommissionen vid sin prognos rörande utvecklingen efter 1947 tagit hänsyn till att nativitetskurvan åter börjat gå uppåt, skulle den ha funnit, att procenten realskolstuderande av årskullarna på 1950-talet tvärtom måste bli mindre och mindre igen, därest detta inte kompensades av en mycket stark positiv förändring i realskolans kapacitet. Vid en och samma kapacitet kommer ju nämligen ett och samma antal barn på realskolstadiet att undan för undan bli en mindre del av varje årskull, eftersom årskullarnas numerär måste beräknas komma att öka. Vi har för övrigt redan tillräcklig erfarenhet av den hårdnande konkurrensen till realskolan för att inse, hur felaktig den teckning är, som kommissionen gett av situationen mot slutet av 1950-talet. Som ett exempel kan nämnas, att i Uppsala från 1951 till 1957 en fördubbling av realskolstadiets kapacitet måste äga rum, ifall *samma* procenttal av respektive årskullar skall kunna ges plats inom stadiet i fråga. Men även om sålunda inte utan en kolossal utsvällning av realskolan en 9- till 10-årig skola för ungefär hälften av befolkningen skulle på denna väg vara förverkligad 1957, får man likväl anta, att kommissionens resonemang gett många den uppfattningen, att enhetsskolan — då utvecklingen nu ändå av sig själv påstås komma att gå mot längre skolgång för en ökande procentuell andel av befolkningen — skulle träda i realskolans ställe. Det är då föga egendomligt, att man hamnade i den föreställningen, att enhetsskolans mål väsentligen skulle vara realexamen.

Detta är emellertid — som väl de flesta nu fått klart för sig — inte längre fallet. Kommissionens uttryckssätt har f. ö. i detta hänseende inte alltid varit tillräckligt pregnant. Den skriver t. ex., att genom införande av nioårig skolplikt skulle all ungdom "kunna föras fram till en realexamen, som visserligen måste avpassas efter lärjungarnas varierande möjligheter men som dock åt alla gäve en medborgerligt likvärdig avslutning på arbetet i den allmänna skolan". Detta isolerade uttalande kan knappast tolkas på mer än ett sätt. Realexamen är målet för alla. Men

det kompletteras av önskemålet, att klass 9 a skall betraktas som den klass, vilken "närmast motsvarar den nuvarande realskolans avslutningsklass", och det heter vidare även, att eleverna från alla tre linjerna i klass 9 skall erhålla avgångsbetyg från realskolan, varvid dessa betyg givetvis inte kan bli lika men skall "vara i princip likvärdiga". Det är — framhåller Stellan Arvidson — inte meningen, att alla i enhetsskolan skall läsa det samma och pressas fram mot samma slutmål. Därför är också en gemensam slutexamen en orimlighet. Det är med andra ord tydligt, att genom olika differentieringsanordningar, om vilka för övrigt försöksverksamheten menas skola lämna besked, alla lärjungar under en nioårig skolgång skall nå fram till mål, som trots en viss inbördes olikhet får anses vara medborgerligt jämställda. Uppenbarligen skall 9 a samt naturligtvis 9 g, den första gymnasieklassen, men däremot inte 9 y, ha den teoretiska prägel, som motsvarar den tidigare realskolans avslutningsklass.

Det är av vikt att fastslå, att den gamla realexamen — samtidigt som den ibland otvetydigt uppställs som mål för alla — inte alltid representerar samtliga de möjligheter, som man tänkt sig för olika elevkategorier inom enhetsskolan. Härmed bör jämföras, att man vid undersökningarna om intelligens- och begåvningsreserverna som det lägre kriteriet — studentexamen har varit det högre — haft just realexamen. Jag skall återkomma till detta i slutet av min framställning.

2

Närmast måste vi emellertid noggrannare precisera begreppen intelligens- och begåvningsreserv. Diskussionen om hithörande fenomen har under de senaste åren varit ganska livlig. Inlägg har gjorts av bl. a. professor Torsten Husén, professor Rudolf Anderberg, professor Gösta Ekman, docent Jan Agrell och byråchefen, fil. lic. Ejnar Neymark. Problemställningen och de med den förknippade svårigheterna har härigenom framträtt i allt tydligare belysning, men någon fullt enhetlig bild får man knappast av debatten, allra minst när det gäller de faktiska beräkningar som gjorts. Speciellt ett par artiklar av Ekman har

emellertid inneburit ett betydande teoretiskt röjningsarbete, varpå jag i väsentliga hänseenden kommer att bygga i det följande.

Vad skall man då mena med intelligensreserv? Om vi håller oss till det med hänsyn till enhetsskolan mest relevanta fallet, avser vi med begreppet intelligensreserv för studier till real-examen, att bland individer med enbart folkskolutbildning finns ett visst antal personer eller så och så många procent av hela gruppen, vilka i fråga om sin intelligensutrustning har tillräckliga förutsättningar att avlägga nämnda examen. Ekman talar i detta sammanhang om begåvningsreserv i speciell bemärkelse, men det torde vara enklare att som Agrell prägla begreppet intelligensreserv, alldenstund diskussionen härvidlag som sagt just gällt, hur många procent av folkskolgruppen som har erforderliga betingelser, *inom det av ett vanligt konventionellt intelligens-test kontrollerade egenskapskomplexet*, att nå fram till real-examen.

Man kan med andra ord som Husén intelligenstesta en eller flera årgångar värnpliktiga 20-åringar, skilja upp dem i en real-examensgrupp och en folkskolgrupp, fastställa en empiriskt funnen nedre gräns i intelligenskvot inom realexamensgruppen samt slutligen kontrollera, hur många procent av folkskolgruppen som ligger ovanför denna gräns, dvs. har minst så stor eller högre intelligenskvot. Genom ett sådant förfaringssätt kommer man — för att använda en annan av Ekman införd distinktion — fram till den *aktuella* intelligensreserven, dvs. man får veta hur många procent inom folkskolgruppen av de prövade som vid det konkreta mätningstillfället visat sig ha en intelligenskvot, lika stor som eller högre än något av de lägre värdena inom realexamensgruppen. Det är givetvis inte likgiltigt, vilket värde man väljer inom den sistnämnda. Ju lägre detta är, desto större blir givetvis intelligensreserven inom folkskolgruppen. Reserven blir störst, ifall man låter gränsvärdet utgöras av den *lägsta* intelligenskvoten, som man funnit inom realexamensgruppen. Husén har dock hållit sig till den 10:de percentilen (första decilen): den intelligenskvot som 90 procent av realexamensgruppen överskrider. Han har motiverat detta med att kvar-sittningsfrekvensen inom realexamensgruppen är omkring 10 procent, vilket dock — som Ekman påpekat — är ganska god-

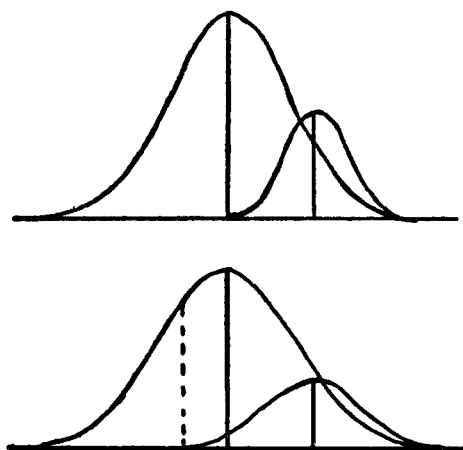


Fig. 1

tyckligt. Detta inses bl. a. därav, att de 10 procenten kvarsittare ingalunda alla återfinns nedanför 10:de percentilen, dvs. kvarsittningen är ofta beroende på helt andra orsaker än intelligensutrustningen. Men det är ju denna och ingenting annat, som frågan i detta fall gäller. Å andra sidan betyder en ändring av gränsvärdet i realexamensgruppen från 10:de till en lägre percentil en högst väsentlig ökning av intelligensreservens storlek inom folkskolgruppen.

Ekman har dock ansett det vara ganska enkelt och relativt möjligt att bestämma den aktuella intelligensreserven. För egen del kan jag inte helt hålla med honom härom. Quensel och sedan Ekman har pekat på reliabilitetsbristernas betydelse. Med reliabilitet förstår man ju som bekant den frihet från mätningsfel, som kännetecknar ett visst testningsinstrument. Ett exempel, vilket liksom ett annat sådant i det följande tillkommit i anslutning till Ekmans utredningar men i illustrerande syfte för-enklats och förgrovats, visar oss vad reliabilitetsbristerna kommer att innebära för fastställandet av den aktuella intelligensreserven. I den övre delen av fig. 1 har fördelningarna för realexamensgruppen (den mindre kurvan) och folkskolgruppen erhållits med helreliabla mätningar. Sådana förekommer i verk-

ligheten så gott som aldrig, men vi ser att vi i dylikt fall skulle ha en aktuell intelligensreserv på 50 procent, ifall vi utgår från lägsta värdet i realexamensgruppen. Då mätningfel uppträder, vilket ju så gott som alltid är fallet, blir vardera fördelningskurvan mera utbredd åt sidorna, så att de täcker varandra i större utsträckning än förut. När vi nu undersöker, hur många procent i folkskolgruppen som ligger ovanför det sämsta värdet i realexamensgruppen, finner vi att reserven är betydligt större än 50 procent av folkskolgruppen. Mätningfelet medför sålunda en överskattning av den reella aktuella intelligensreserven. Vid mycket god reliabilitet torde överskattningen dock bli måttlig, och korrektion kan för övrigt under vissa betingelser företas. Detta är däremot knappast möjligt i fråga om motsvarande inflytande från den s. k. inkonstansen. I varje psykisk funktion får man tänka sig, att individerna fluktuerar — ibland är de bättre och ibland sämre. Avgörande för vars och ens framgång i det långa loppet är dock hans genomsnittliga nivå i det avseende det gäller. De övre kurvorna i fig. 1 representerar sådana genomsnittsvärden. Men de värden, som man för samma personer erhållit vid en enskild testning, kommer att fördela sig enligt de mera flacka kurvorna i figurens nedre del. Man förstår detta enklast, ifall man tänker på att vissa av de genomsnittligt sämsta försökspersonerna vid ett konkret testningstillfälle med största sannolikhet gjort sämre resultat än deras genomsnitt, medan i sin tur somliga av de genomsnittligt bästa individerna lyckats bättre än de mestadels förmår. Inkonstansen ger alltså likaledes upphov till överskattning av intelligensreserven i folkskolgruppen. Även vad intelligensen angår måste vi nämligen räkna med en viss inkonstans, även om vi inte ännu känner den och därför inte heller kan företa den erforderliga korrektionen. Ekman synes dock mena, att överskattningen i detta fall blir obetydlig och inte kan innebära någon allvarlig felkälla.

3

Mot dessa tankegångar hos Ekman har jag inget att invända. De är tvärtom synnerligen klaggörande. Men Ekman har inte nog beaktat ett ganska betydelsefullt resonemang, som jag själv

utvecklat i ett par sammanhang. Den gränsdragning, som sker inom realexamensgruppen i fråga om intelligensutrustningen, hänger intimt samman med den ifrågavarande gruppens möjligheter och beskaffenhet i alla andra för skolarbetet relevanta och betydelsefulla avseenden. Därest gruppens möjligheter i ena eller andra hänseendet kunde förskjutas uppåt eller nedåt, dvs. till det bättre eller till det sämre, skulle detta utan tvivel medföra att den nämnda gränsdragningen också kunde ändras. Man kan konkretisera detta med ett konstruerat exempel. Ifall inom realexamensgruppen flit och ambition hade varit större än fallet är, skulle detta ha lett till att gruppen i intelligenshänseende blivit en smula annorlunda sammansatt, i det att den nedre gränsen härvidlag kommit att ytterligare sjunka. Om flit och ambition hade varit sämre än nu, hade man tvärtom genomsnittligt behövt högre intelligens för att klara realexamen. Detta påpekande har givetvis ingen betydelse för gränsdragningen inom den faktiskt föreliggande realexamensgruppen. Denna är naturligtvis som den är. Men när man överflyttar gränsvärdet i intelligenspoäng inom realexamensgruppen till folkskolgruppen och påstår, att alla personer inom den sistnämnda ovanför detta värde tillhör intelligensreserven, varför denna blir så och så stor, kan man uppenbarligen råka ut för ett felbedömande i ena eller andra riktningen. Om folkskolgruppen i andra relevanta hänseenden än intelligensutrustningen i genomsnitt är lyckligare lottad än realexamensgruppen, betyder detta att man inom den större gruppen skulle ha kunnat klara realexamen med genomsnittligt lägre intelligens än inom den mindre gruppen. Intelligenskravet skulle med andra ord kunna sänkas, varigenom intelligensreserven måste bli större, än när man mekaniskt överflyttar gränsdragningen från realexamensgruppen. Ifall folkskolgruppens totala möjligheter bortsett från intelligensen vore sämre än realexamensgruppens, skulle man inom den förra på det hela taget ha behövt högre intelligens för att kunna klara realexamen, dvs. intelligensreserven skulle komma att överskattas vid ett överförande av den inom realexamensgruppen funna gränsen i intelligenshänseende.

Det förefaller åtminstone mig själv uppenbart, att hela detta resonemang måste spela en stor roll för bedömningen av den

aktuella intelligensreservens omfång. Närmast har man att konstatera, att vi vet ganska litet om realexamensgruppens beskaffenhet i jämförelse med folkskolgruppens, varför ytterligare ett okontrollerbart osäkerhetsmoment kommer in i de beräkningar som gjorts. Men man kan å andra sidan göra vissa förmodanden, som tydligt ådagalägger osäkerhetsmomentets faktiska existens och sammansatta karaktär.

Det är lämpligt att på tal härom skilja mellan yttre och inre förutsättningar. Till de förra räknar jag sociala och ekonomiska förhållanden. Vissa överväganden i samband med dessa talar för att en överskattning av intelligensreserven är mycket sannolik. Ty den nuvarande realexamensgruppen är till största delen hämtad från de två översta socialklasserna. På grund härav existerar för ifrågavarande barn ett starkt tryck utifrån i riktning mot realexamen eller högre examina. Vidare lever dessa elever i en intellektuellt stimulerande och kunskapsberikande miljö i hem och samhälle. Slutligen har de mera gynnsamma betingelser för det arbete skolan kräver i form av hemuppgifter o. d. (bättre läsläsningsförhållanden, mindre behov att hjälpa till hemma på olika sätt m. m.). Därest alla dessa yttre omständigheter ändrades i negativ riktning, så skulle realexamensgruppens intelligens i genomsnitt behöva vara bättre än nu är fallet, om den i samma grad verkligen skulle kunna vara en realexamensgrupp. Men därav följer, att gränsvärdet i intelligenshänseende inom den existerande realexamensgruppen blir för lågt, när det överförs till folkskolgruppen. Ty inom denna, som företrädesvis tillhör de lägre socialklasserna, är de nämnda yttre förutsättningarna sannolikt inte lika goda som inom den föreliggande realexamensgruppen, vilket innebär, att man här skulle behöva en högre genomsnittlig intelligensnivå för att klara realexamen.

Vad de inre betingelserna angår, förefaller det till en början, som om också med hänsyn till dem en överskattning av den aktuella intelligensreserven skulle vara mest plausibel. Ty man har i detta sammanhang särskilt pekat på de positiva samband eller korrelationer, vilka man i regel funnit mellan olika egenskaper eller mätningsvariabler. Eftersom de högre socialklasserna alltid har visat sig ligga genomsnittligt högre i intelligens-

utrustning, skulle härav följa, att så är fallet också beträffande andra relevanta egenskaper, dvs. realexamensgruppen skulle på det hela taget vara ett positivt urval även beträffande andra inre förutsättningar. Därmed skulle kravet på intelligens för avläggande av realexamen inom denna grupp kunna hållas lägre än inom folkskolgruppen, vilket alltså får till slutsats, att intelligensreserven med förut angiven metod blir större än den egentligen är. Denna argumentering är dock långtifrån invändningsfri. Ty för det första är de positiva korrelationerna mellan olika psykiska egenskaper ofta mycket obetydliga och kan måhända — som jag framkastat i en undersökning, som har publicerats innevarande sommar — förklaras med hänvisning till en allmän periodisk fluktuation hos den mänskliga organismen. Vidare har man dock ibland funnit negativa samband. Slutligen måste vi erkänna, att våra möjligheter att empiriskt bestämma korrelationerna mellan intelligens och sådana betydelsefulla variabler, vilka vi nu diffust anger som flit, ambition, uthållighet, samvetsgrannhet osv. faktiskt tills vidare är ytterst begränsade. Det är därför på forskningens nuvarande ståndpunkt ingalunda otänkbart och inte heller särskilt osannolikt, att realexamensgruppen i ett eller annat hänseende, vad de inre förutsättningarna angår, i medeltal skulle kunna ligga sämre till än folkskolgruppen. Detta skulle i så fall innebära förefintligheten av ett moment, som leder till underskattning av intelligensreserven, då realexamensgruppens gränsvärde i intelligens överflyttas på folkskolgruppen. Under alla omständigheter har man lätt att tänka sig, att vid dylikt förfarande bland den numeriskt överlägsna folkskolgruppen finns åtskilliga individer, vilka i intelligenshänseende ligger nedanför det lägsta värdet inom realexamensgruppen men på grund av överlägsenhet i andra viktiga egenskaper *ändå* har tillräckligt hög intelligens. Detta är en självklar möjlighet vid eventuellt negativa samband mellan intelligens och en annan mättningsvariabel. Men samma förhållande kan uppkomma, när korrelationen är lika med noll eller på nyss antydda sätt skenbart svagt positiv. Ty intelligensklasserna strax ovan det sämsta värdet i realexamensgruppen är endast obetydligt företrädade inom denna i förhållande till sitt totala antal bland befolkningen, dvs. de förekommer mera frekvent inom

folkskolgruppen. Sannolikheten för att dessa intelligensnivåer verkligen skall återfinnas i kombination med en mycket hög utprägling av en annan betydelsefull egenskap är därmed knappast 100-procentig. Den lägsta intelligenspoängen inom realexamensgruppen kan då — om man fortsätter tankegången — egentligen vara ett resultat av att denna intelligensnivå bl. a. på grund av den sociala selektionen är ganska klen representerad inom realexamensgruppen. Men i så fall skulle man rentav kunna tänka sig lägre intelligensgrader, nämligen inom folkskolgruppen, i förening med där relativt talrikt förekommande toppnoteringar i andra hänseenden, varigenom förutsättningar för att nå realexamen skulle föreligga. Det är för övrigt inte heller otänkbart, att den sociala selektionen verkar på olika sätt med hänsyn till skilda egenskaper. Att företrädesvis de två högsta socialklasserna svarar för rekryteringen till realskolan *kan* betyda, att därigenom visserligen ett positivt intelligensurval äger rum, men att det samtidigt blir sämre beställt med t. ex. fliten. Trots förefintligheten av en positiv korrelation mellan intelligens och en annan variabel inom populationen som helhet kan selektionen till realexamen ha skett på sådant sätt, att bland de bättre begåvade även finns en relativt kraftig representation av mindre flitiga. Ifall man föreställer sig fliten som i viss grad beroende av den totala miljön, skulle man kunna säga, att de bättre begåvade, som kommer från de två högsta socialklasserna, ofta efter intagandet i den högre skolan, då föräldrarna liksom drar en suck av lättnad, lever under förhållanden, vilka verkar föga flitbefordrande. Men även den nu skisserade möjligheten leder till att man inom folkskolgruppen skulle *kunna* vänta sig barn med lägre intelligens än gränsvärdet inom realexamensgruppen, en intelligens som i deras fall dock vore fullt tillräcklig för realexamen. Hur som helst är det tydligt, att kompensationsfrågan — dvs. det förhållandet att man kan ersätta en brist i en egenskap med bättre betingelser i andra — med vårt nuvarande vetande måste anses ge upphov till stora svårigheter att bedöma hela det upptagna problemkomplexet. En gränsdragning i intelligens inom realexamensgruppen *kan*, när den appliceras på folkskolgruppen, betyda en överskattning eller en underskattning eller ett riktigt bedömande av intelligensreserven (i sist-

nämnda fall balanserar de ovan skisserade inflytandena varandra). Men vi kan inte nu påstå något bestämt eller framlägga verkliga empiriska bevis i ena eller andra riktningen.

4

Innan frågan om den aktuella intelligensreserven lämnas, bör vi även stanna inför den eleganta beräkningsmetod, som lanserats av Anderberg. Denne prövade med en av honom själv utarbetad testskala så gott som alla 15-åringar med hemort i Uppsala 1946—47. Medelpoängen fastställdes för läroverks- och folkskolgrupperna inom materialet, och därefter undersöktes hur många individer som skulle kunna överföras från den senare till den förra, utan att läroverksgruppens högre intelligensgenomsnitt komme att ändras. Anderberg får på denna väg fram en intelligensreserv inom folkskolgruppen på 28 procent. Som Ekman framhåller går Anderbergs metod fri från vissa principiella invändningar, som kan riktas mot ett gränsdragningsförfarande av förut antydd art — bl. a. t. ex. godtyckligheten i att förlägga gränsen till den ena eller andra percentilen inom real-examensgruppens nedre del. Däremot menar Ekman, att även Anderbergs tillvägagångssätt leder till den överskattning, som sammanhänger med irreliabilitet och bristande konstans. Hårtill kan läggas, att det tredje av mig i det föregående utvecklade osäkerhetsmomentet likaledes kommer att kvarstå. Det är visserligen oförnekligt, att Anderberg med sin metod från folkskolgruppen överför elever på sådant sätt, att intelligensgenomsnittet i läroverksgruppen förblir detsamma som förut. Detta genomsnitt kunde vi måhända vad intelligensen angår godta som lämpligt med hänsyn till arbetet inom läroverket. Men även här måste vi å andra sidan säga oss, att kravet på intelligens sammanhänger med vederbörandes beskaffenhet i andra viktiga egenskaper. Intelligensgenomsnittet skulle kunna vara lägre, ifall förutsättningarna i andra relevanta avseenden vore bättre. Men detta är detsamma som att säga, att vi inte vet, hur många lärjungar vi skulle kunna överföra från folkskolgruppen med dess socialt och kanske även psykiskt annorlunda beskaffade sammansättning, utan att därmed de nödvändiga intelligensbetingel-

serna för framgångsrikt arbete i läroverket skulle komma att saknas. Man kan uttrycka detta på så vis, att man frågar sig, huruvida inte med hänsyn till de yttre och inre förutsättningarna inom folkskolgruppen samt därav beroende kompensationsmöjligheter skulle till läroverksgruppen kunna överföras exempelvis mera än 28 procent, utan att gruppens behov av genomsnittlig intelligens skulle trädas för nära. Anderbergs metod är m. a. o. ett lyckokast i vad det gäller att kontrollera, hur många som kan tas från den ena gruppen och placeras inom den andra med bibehållet intelligensgenomsnitt inom den senare. Men den ger inte svar på problemet, huruvida läroverksgruppens intelligensgenomsnitt verkligen är det behövliga eller för stort eller för litet, ifall det människomaterial varmed man laborerar till äventyrs har andra yttre och inre förutsättningar än som nu gäller för realskolgruppen.

5

Vi övergår så till frågan om den *potentiella* intelligensreserven. Diskussionen gäller alltså alltjämt intelligensreserven, dvs. i vårt fall närmast hur många procent inom folkskolgruppen som med hänsyn till sin *intelligens* (eller snarast det av ett konventionellt intelligensstest kontrollerade egenskapskomplexet) har möjlighet att nå realexamen. Att det nu rör sig om den potentiella intelligensreserven innebär, att man frågar sig, hur stor del av folkskolgruppen som skulle ha haft tillräckliga intelligensförutsättningar att klara realexamen, ifall folkskolgruppen blivit utsatt för samma yttre inflytanden som realexamensgruppen i själva verket varit. Det kan förefalla, som om jag i det föregående inte upprätthållit den av Ekman lanserade, utomordentligt klargörande distinktionen mellan aktuell och potentiell intelligensreserv. Så är emellertid enligt min mening inte förhållandet. Jag har tidigare endast understrukt, att den gränsdragning i intelligenshänseende, vilken sker inom realexamensgruppen på grund av de aktuella mätningresultaten, är beroende av den totala konstellationen inom gruppen med avseende på relevanta yttre och inre betingelser, samt att dessa totala förutsättningar vid samma tillfälle — således med tanke på det konkreta nuet —

är omöjliga att bedöma för folkskolgruppens del, varför den aktuella intelligensreservens storlek svårligen kan fastställas med någon större exakthet. Vad den potentiella intelligensreserven angår kompliceras problemet emellertid därav, att man även måste bedöma vilken verkan realexamensgruppens fleråriga träning och skolning inom och utom läroverket har haft på deras resultat vid den senare applicerade intelligens-testningen. Därest denna verkan gått i positiv riktning, så att testprestationerna alltså blivit högre än de skulle ha varit, ifall vederbörande inte gått i realskolan och avlagt realexamen, kan ju ett gränsvärde inte överföras på folkskolgruppen, när man frågar, hur många procent av denna som skulle ha haft tillräcklig intelligens att avlägga realexamen, därest vederbörande fått tillfälle därtill. En mer eller mindre betydande underskattning av den tänkbara intelligensreserven skulle under angivna förhållanden komma till stånd.

I anslutning till Ekman kan man på följande sätt klargöra den svårighet, som här reser sig. I fig. 2 representerar den större kurvans yta folkskolgruppens fördelning i fråga om intelligens-testresultat, medan den mindre kurvans yta motsvarar realskolgruppens fördelning i samma hänseende. Den övre hälften av fig. återger de tänkbara förhållandena, då individerna är 10 år gamla. Den mindre gruppen är den som gått till realskolan och där under flera år fått träning och skolning. Vid 14 à 15 års ålder har den vid en då företagen mätning förbättrat sina resultat på det sätt som figurens nedre hälft visar. Eftersom man kan anta, att även folkskolgruppen skulle ha företett en ökning i testresultat, ifall också den fått tillfälle att gå i realskola och avlägga realexamen, bör den potentiella intelligensreserven snarast vara så stor som framgår av fig:s övre del, dvs. i detta helt konstruerade fall 50 procent, vilket är tydligt mera än som skulle ha blivit resultatet, om man endast hållit sig till figurens nedre del, dvs. mätningresultaten vid 14 à 15-årsåldern eller senare.

Allt hänger under sådana omständigheter på om vi har möjligheter att bestämma övningsinflytandets storlek. Ekman ansåg 1949 detta inflytande vara tämligen okänt, och han betraktade då "varje försök att ens grovt approximativt uppskatta storleks-

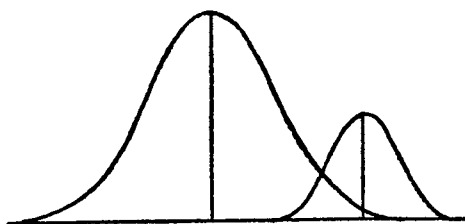
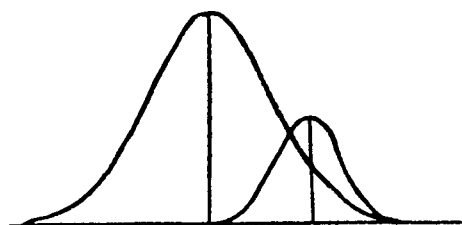


Fig. 2

ordningen av en potentiell begåvningsreserv på forskningens nuvarande ståndpunkt dömt att misslyckas”. Två år senare har han emellertid ändrat uppfattning härvidlag. Med utgångspunkt från Huséns arbete ”Testresultatens prognosvärde”, där vissa uppgifter kan erhållas, gör Ekman en approximativ beräkning av den potentiella intelligensreservens storlek. Resultatet blir omkring 50 procent. Han anser därmed sina tidigare uttalade förmodanden om underskattningen av detta slags reserv till följd av övningsinflytandenas inverkan vara fullt bekräftade.

För egen del tillåter jag mig att ställa mig ganska tvivlande till denna optimism. Ekman har enligt min mening inte varit tillräckligt kritisk mot den undersökning av Husén, varpå han grundar sin nya mera positiva inställning till beräkningsmöjligheterna. Om hållbarheten av hans argumentering skall prövas, måste vi därför ganska utförligt debattera Huséns stora och — det vill jag samtidigt framhålla — i många avseenden förtjänstfulla studie.

Husén bygger på ett värnpliktsmaterial, som 1938 testats i Malmö med Hallgrens grupptestsкала för klass 3 i folkskolan och 1948 ånyo prövades, denna gång med det av Husén själv konstruerade s. k. I-provet. Testskalorna företer i många viktiga hänseenden väsentliga likheter. För båda tillfällena har Husén omsatt råpoängvärdena i intelligenskvotvärden, och det är med differenser i IK som han sedan rör sig vid diskussionen. Han finner t. ex., att den rena folkskolgruppen i genomsnitt gått tillbaka ungefär 1 IK-enhet under tiden 1938—48, medan real-examensgruppen däremot har ökat med omkring 3 IK-enheter. Till väsentlig del har denna ökning enligt Husén sin orsak i själva utbildningen.

Mot detta måste först och främst invändas, att de positiva IK-skillnader (högre värden 1948), vilka Husén velat tillskriva skolningens inflytande, sannolikt i viss grad beror på systematiska fel i vad det gäller testresultaten 1938. För egen del har jag mot Hallgrens användning av råpoängvärden som gränsvärden vid uttagning till svagklass eller vid inträde i läroverket anmärkt, att dessa poängvärden i realiteten gör tjänst som ett slags IK-värden, ehuru de därvid ofta blir felaktiga. Hallgren låter nämligen levnadsåldern variera ett halvt år uppåt och nedåt från klassens medellevnadsålder utan att ta hänsyn härtill vid den *individuella* bedömningen. Barn med ett och samma poängtal kan m. a. o. vara ett helt år olika gamla. Det äldre har lägre IK och det yngre högre IK än det till levnadsåldern genomsnittliga barnet i klass 3. Dessa fel sätter nu Husén så att säga i system, när han överför råpoäng till IK-värden, varvid han uppenbarligen inte i det individuella fallet fäster avseende vid levnadsåldern. Medelpoängen 48 betyder för 10-åringen — om vi nu för enkelhets skull avrundar medellevnadsåldern till detta tal — en IK på 100, men för 9,5-åringen borde samma råpoäng ha gett IK 105, och 10,5-åringen skulle ha fått IK 95. Detta innebär i själva verket, att för varje råpoäng de bäst begåvade med den använda metoden fått för låg IK, t. ex. en IK på 100 i stället för 105. Men eftersom de mer än normalt intelligenta torde vara de elever, som i övervägande grad utväljs för högre skolgång, bör dessa barn 1948 förete en höjning i IK, eftersom det systematiska felet enligt den då företagna mät-

ningen med därtill hörande IK-värden har bortfallit. Individerna är ju nu 20 år gamla, intelligensutvecklingen har i det närmaste upphört, och differenser i levnadsålder spelar därför ingen roll vid överförandet av råpoäng till IK-värden i de individuella fallen. En bekräftelse på riktigheten av hela detta resonemang ger Husén själv, då han påvisar, att de som 1938 var överåriga, dvs. födda 1926 eller 1927 — i regel kvarsittare och mindre intelligenta — 1948 hade släntrat efter än mera än de gjorde 1938. De låg då genomsnittligen på IK 86 men hade vid inskrivningsförrättningarna sjunkit till i medeltal IK 77. Denna förändring är fullt naturlig med hänsyn till det faktum, att just de mindre intelligenta 1938 enligt Huséns beräkningsmetod tenderat mot att få för höga IK-värden. När denna felkälla vid beräkningarna 1948 försvinner, kommer de mera riktiga placeringarna på intelligensskalan att framträda, vilket resulterar i en *skenbar* tillbakagång av denna överåriga och mindre intellektuellt framstående grupp.

Denna tankegång får inte uppfattas på det sättet, att den påpekade systematiskt för låga placeringen av de mera intelligenta 1938 ger utslag, emedan det råder negativt samband mellan intelligens och levnadsålder, dvs. emedan det skulle vara de yngsta, som över huvud är mest intelligenta och i första hand fortsätter med högre skolgång. På ett visst klasstadium är visserligen som Hallgren själv visat, korrelationen negativ mellan intelligenspoäng och levnadsålder. Men då man begränsar åldersvariationen till ett halvt år över, respektive under klassens medellevnadsålder, finner man — vilket jag själv bekräftat för ett stort antal med Hallgrens skala testade barn — inget sådant samband, ty de överåriga och obegåvade har då eliminerats. Inte desto mindre blir effekten av det systematiska felet 1938 den ovan angivna. Man kan förstå detta med ledning av fig. 3. Den mera toppiga kurvan representerar i detta grovt schematiska exempel fördelningen 1938, sådan den blivit, då man enligt Huséns metod omsatt råpoäng i IK-värden. Om de för varje klassintervall i råpoängskalan uppkommande individuella felen i IK-värdena hade undvikits, skulle fördelningen ha kommit att motsvara t. ex. en sådan mera platt fördelning som den likaledes i fig. 3 återgivna av denna art. Ett hänsynstagande till variatio-

nen i levnadsålder för individer med ett och samma råpoängtal, när detta omsätts i ett IK-värde, verkar m. a. o. på fördelningens form på samma sätt som en sänkning av reliabiliteten. Detta inses lätt, om man för enkelhetens skull tänker sig, att inom varje klassintervall i råpoängskalan finns 50 procent tillhörande medellevnadsåldern samt 25 procent över, respektive under medellevnadsåldern i materialet som helhet. Till höger om medelvärdet (mittlinjen i kurvorna) kommer i dylikt fall alltid fler individer att flyttas åt höger än åt vänster, när en viss råpoäng förvandlas till IK under hänsynstagande till vars och ens levnadsålder (de absoluta frekvenstalen sjunker ju nämligen från mittlinjen åt höger). Till vänster om mittlinjen blir resultatet



Fig. 3

Ovanför varje intelligensvärde (råpoäng och IK-värde) i den toppiga kurvan antas ligga:

25 % över	medellevnadsåldern
50 % i	„
25 % under	„

det rakt motsatta, dvs. fler personer flyttas åt vänster än åt höger, när ett individuellt rättvist överförande av råpoäng till IK-värden företas. Kurvan blir m. a. o. som nyss framhölls mera platt. Denna mera platta kurva kan sägas representera fördelningen av IK-värden 1948, då ju det systematiska beräkningsfelet 1938 kan antas ha försvunnit. Men därest den mest begåvade hälften av de prövade gått till högre skolning, finner vi av kurvorna, att redan bortsett från det eventuella inflytandet av denna skolning en ökning av det genomsnittliga IK-värdet måste framträda 1948. Givetvis är det nu inte så, att just alla till höger om mittlinjen fortsatt till högre skola, men resultatet blir detsamma, om bara t. ex. realexamensgruppens fördelning i IK-värden 1938 ungefär har samma form som högre delen av

den totala fördelningen i fig. 3. En undersökning av Huséns tabeller visar, att så faktiskt är förhållandet. Men härav följer, att den höjning, som Husén tillskriver skolningen, åtminstone delvis kan bero på att för varje råpoäng 1938 de yngre och mest intelligenta fått för låga IK-värden, samtidigt som den högre skolan rekryterats huvudsakligen av de över huvud mest begåvade. Med tillgång till alla testnings- och åldersdata för Huséns material skulle saken för övrigt lätt kunna empiriskt verifieras.

Ett liknande fast mera svårkontrollerbart fel kan emellertid även vara ett resultat av själva omständigheterna vid testningen med Hallgrens skala 1938. Denna skala är ett gruppinstrument av gängse typ, och provet sker under sedvanliga former med inledande instruktioner för grupper av likartade uppgifter. Det finns fyra sådana grupper med ett antal deltest inom varje grupp. Reliabiliteten för hela skalan är föga undersökt, och Husén tvingas att i ett sammanhang kalkylera med en rent antagen s. k. retestkoefficient. Jag har vid flera tillfällen sökt framhålla, att grupptestningar av detta slag vid föreliggande ålder kan innebära allvarliga felkällor, vilka aldrig kommer fram vid vanliga reliabilitetsberäkningar av s. k. split-half-typ. Bristande uppmärksamhet vid instruktionen leder måhända till mer eller mindre totalt misslyckande vad den ena eller andra testgruppen angår. Men detta skulle snarast höja i stället för att sänka korrelationen mellan resultaten i de båda testhalvorna. Man kan nu fråga sig, vilka elever som i första hand skulle kunna misstänkas tendera mot för låga värden på grund av en sådan omständighet som den antydda. Åtskilligt av vårt vetande om hur barn i den ifrågavarande åldern reagerar, talar för det förmodandet, att de i realiteten mest intelligenta "slarvar" i högre grad än andra. Det har i många undersökningar visat sig, att incitamentet varit minst för just de bästa. Men eftersom ett dylikt "slarv" ingalunda utesluter, att de i verkligheten mest intelligent i övervägande grad rekryterar den högre undervisningen, har man att vänta en genomsnittlig förbättring av testresultaten vid ett prov i 20-årsåldern, förutsatt att "slarvet" då har minskats eller helt eliminerats. Vid en testning i den situation det gäller med individer av en helt annan noggrannhetsgrad

än 10 år tidigare kan man mycket väl tänka sig, att bristande uppmärksamhet vid instruktionerna, nonchalans osv. hos de mest begåvade har avtagit. Men i så fall kan som sagt den förbättring av testresultaten, vilken Husén konstaterat hos real-examensgruppen i jämförelse med folkskolgruppen, återigen åtminstone delvis vara rent skenbar.

Under sådana förhållanden är det i sin tur svårt att med utgångspunkt från Huséns undersökning dela Ekman's tro på möjligheten att korrigera för övningsinflytanden. Vi vet ju inte, i vilken utsträckning realexamensgruppens ökning av sitt försprång beror på systematiska beräknings- och mättningsfel. Men härtill kommer en annan viktig omständighet. Ekman berör den själv, när han framhåller, att selektionen till högre undervisning är avhängig av flera olika faktorer, vilka också i allmänhet gynnsamt påverkar skolbegåvningen, t. ex. god ekonomisk status. Han påpekar sedermera i samband med Huséns avhandling, att vid användande av 1938 års värden för de jämförda folkskol- och realexamensgrupperna eliminering sker av "inflytandet från de miljöfaktorer som själva *skolutbildningen* innebär — jämte inflytandet från de härmed korrelerade *övriga* miljöfaktorerna *efter 1938*". Men i realiteten drar han inte konsekvenserna härav för sitt eget problem. Om vi går till Husén, finner vi att intelligensdifferenserna 1938—48 inte blott sammanhänger med längden och arten av själva skolningen utan också influeras av olikheter i t. ex. socialgrupp och inkomstnivå. Mellan dessa två sistnämnda variabler och skolutbildningen brukar i sin tur sambanden vara positiva. För att nu komma åt varje enskild variablers — skolningens, socialgrupperingens och inkomstnivåns — inflytande på IK-differenserna skulle man, som Husén nämner, kunna använda sig av s. k. partialkorrelationsberäkningar. Detta skulle betyda, att man för vardera variabeln skulle kunna fastställa sambandets storlek under bortseende från den förhöjande inverkan, som i vardera fallet har sin grund i de positiva sambanden med de två andra samt mellan dessa och IK-differenserna. Husén går för sin del emellertid inte denna väg utan föredrar att undersöka, vilka olika slags förändringar i IK 1938—48 som framträder i relation till var och en av de nämnda variablerna (skolutbildning, socialgrupp, inkomstnivå).

Men detta är inte alls jämförbart med partialkorrelationsberäkningar. Ty då realexamensgruppen har ökat i IK så och så många enheter mera än folkskolgruppen, har vi ingen som helst möjlighet att avgöra, till hur stor del denna ökning beror på själva skolutbildningen och vad som eventuellt har sin grund däri, att realexamensgruppen samtidigt tenderar mot att tillhöra en högre socialgrupp och inkomstnivå. Ekman skulle nu kunna säga, att han just framhållit, att användande av 1938 års värden för bedömningen av den potentiella intelligensreserven eliminerar övningsinflytandet från skolutbildningen *samt* därmed korrelerade andra miljöfaktorer. Detta är fullkomligt riktigt. Men Ekman har inte observerat, att han i och med detta konstaterande understryker betydelsen av det tredje osäkerhetsmoment, som jag förut diskuterat i samband med den aktuella intelligensreserven. Ty det är endast skolutbildningen som sådan, vilken kan beräknas vara densamma för realexamens- och folkskolgruppen, därest denna senare finge tillfälle att gå i realskolan och söka avlägga realexamen. Däremot är inte socialgruppering och inkomstnivå likartade för de båda grupperna. Socialgrupperingen och inkomstnivån är och förblir lägre inom folkskolgruppen, dvs. här bortfaller i viss mån miljöfaktorer, vilka åtminstone till en del är ansvariga för realexamensgruppens ökning i IK 1938—48. Denna ökning kan därför inte tillämpas på folkskolgruppen, ty när så sker, tillskriver man folkskolgruppen intelligenshöjande *yttre* förhållanden, vilka inte existerar i samma grad för den som för realexamensgruppen. Korrektionen för miljöinflytandena blir tydligen för stor, och den potentiella intelligensreserven kommer till följd därav att överskattas.

Slutligen får man inte heller glömma ännu en konsekvens av min "tredje ståndpunkt". Man kan, som förut påpekats, inte ta för givet, att folkskolgruppen till sina *inre* förutsättningar är absolut jämförbar med realexamensgruppen. En viss ökning eller ett bestämt miljöinflytande är å andra sidan till sin verkan i någon mån beroende av personligheten som helhet, den totala egenskapskonstellationen. Under sådana omständigheter vet vi inte, vilket resultatet skulle bli, ifall folkskolgruppen ovanför en viss intelligensnivå utsattes — om nu detta vore möjligt — för samma miljöinflytanden som realexamensgruppen. I själva verket

skulle folkskolgruppens reserv kanske ha behövt starta med genomsnittligt högre eller lägre intelligens än den existerande realexamensgruppen, alldenstund miljöinflytandena skulle ha försämrats eller förbättrats förutsättningarna i andra avseenden än intelligensen i högre grad än som skett inom realexamensgruppen under dess utbildningstid. Att tillämpa realexamensgruppens utgångsvärden vid testningen i 10-årsåldern på folkskolgruppen måste därför vara förenat med vissa risker — risker som Ekman inte beaktat.

Med all aktning för Huséns arbete och för Ekmans försök att utnyttja där förekommande resultat måste jag alltså reservera mig mot den senares optimistiska omsvängning i fråga om bestämmandet av den potentiella intelligensreservens storlek. Ekman har inte varit nog kritisk och därför gått förbi de eventuella beräknings- och mätningfelens betydelse, och han har inte heller genomskådat följderna av kompensationsfenomenet, dvs. det faktum att övningsinflytanden och deras verkan inte med säkerhet kan förutsättas bli desamma för de båda grupper diskussionen gäller. För egen del ser jag därför ingen möjlighet att företa betryggande korrekationer vid beräkningar av den potentiella intelligensreserven med utgångspunkt från undersökningar sådana som Huséns.

6

Av större betydelse än frågan om intelligensreserven är problemet om begåvningsreservens storlek. Det gäller i detta senare fall — om vi skall hålla oss till samma konkreta exempel som tidigare — inte endast, hur många procent av folkskolgruppen som har *intelligens nog* att klara realexamen, utan hur stor del av samma grupp som har *de totala förutsättningarna* att med framgång genomgå nämnda examen. Man kan vidare även beträffande begåvningsreserven skilja mellan en *aktuell* och en *potentiell* sådan. Av det föregående framgår att den aktuella begåvningsreserven avser dem, som vid ett bestämt mätningstillfälle kan anses ha de totala förutsättningarna för en viss examen, t. ex. realexamen, medan den potentiella begåvningsreserven omfattar alla dem, som under bestämda betingelser vid en tidi-

gare tidpunkt än mätningen skulle kunna beräknas ha varit i besittning av dessa totala möjligheter.

Den av Ekman i princip införda och vad den här använda begreppsprägligen angår av Agrell lanserade distinktionen mellan intelligens- och begåvningsreserv har tidigare inte tillräckligt beaktats. Husén sammanblandade, när han gav upphov till hela den hithörande diskussionen, utan tvivel de båda företeelserna. När han med den förut beskrivna gränsmetodiken kom fram till en viss procentsiffra inom folkskolgruppen, var det den aktuella intelligensreserven han sökt finna. Men själv trodde han uppenbarligen att han fått ett mått på den potentiella begåvningsreserven, ty han menar att han lyckats bestämma, hur många inom folkskolgruppen som *skulle ha kunnat klara real-examen*. I senare arbeten har Husén emellertid nått större begreppslig klarhet, och han betonar i ett par fall, att han vill undersöka, hur många som har tillräcklig intelligens för att nå det ena eller andra skolutbildningsstadiet, dvs. det är intelligensreserven han syftar till. En sådan principdeklaration förekommer t. ex. i "Testresultatens prognosvärde", där förf. antyder, att han "vill söka fastställa omfattningen av den s. k. begåvningsreserven definierad som det procentuella antal av de enbart folkskolutbildade, som har rent *intellektuella* förutsättningar att klara utbildning t. o. m. real- respektive studentexamen". Men ehuru Husén här uppenbarligen beskriver intelligensreserven, gäller hela framställningen i fortsättningen den potentiella begåvningsreserven (begåvningsreserven i vid bemärkelse enligt Ekmans terminologi) — en omständighet som tydligare än något annat visar nödvändigheten att verkligen noga hålla begreppen isär.

Något av denna oklarhet tycks för övrigt ha spritt sig till Neymarks utlåtande i samband med utredningen om vidgat tillträde till högre studier, när han behandlar den aktuella reserven för 20-åringar. Där talas nämligen om "intellektuell begåvning" eller "intellektuella förutsättningar", vilket emellertid strax därpå omsätts i uttryck som "studentexamensreserv" eller "att klara gymnasiesstudier och studentexamen". Utredningsmannen, professor F. Schmidt, använder också i konsekvens därmed beteckningen "den s. k. aktuella studentexamensreserven" vid ett till-

fälle, då det borde ha hetat "den aktuella intelligensreserven med avseende på studentexamensnivån" e. d. Emellertid måste samtidigt framhållas att Neymark längre fram vid redogörelsen för vissa beräkningar tagit hänsyn till den överskattning, som s. k. bristande validitet enligt vad vi strax skall se medför vid bedömning av den aktuella begåvningsreserven (t. ex. realexamensreserven eller studentexamensreserven).

7

Vi skall nu först stanna inför frågan om *den aktuella begåvningsreserven*. Det gäller här ingenting mindre än att med utgångspunkt från en mättningsvariabel — i regel en intelligens-testning — söka bedöma den totala studielämpligheten. Som kriterium på denna senare har vi närmast de faktiska prestationerna i skolan att hålla oss till. Det finns därför anledning att, som Ekman och Husén gjort, beakta den s. k. validitetens betydelse. Validiteten uttrycks som bekant vanligen i form av en korrelationskoefficient, dvs. i föreliggande fall som en korrelation mellan intelligens och utbildningsgrad. Man måste endast härvidlag bestämt hålla i minnet, att korrelationen i detta sammanhang inte skall bevisa intelligenstests skalans värde som instrument för gradering av intelligens, dvs. validitet i den mest gängse bemärkelsen. När vi i nu ifrågavarande diskussion talar om validitet, avser vi vad jag skulle vilja kalla prognosvaliditet, dvs. testvariabelns förmåga att ge en uppfattning om de prövades studielämplighet över huvud taget. Sambandet mellan det av ett vanligt konventionellt intelligenstest kontrollerade egenskapskomplexet och framgången i skolan har emellertid alltid visat sig vara tämligen måttligt. Intelligenstestets validitet i här avsedd bemärkelse är m. a. o. ganska liten. Konsekvensen härav skulle jag för min del vilja försöka klarlägga på följande sätt. Man har intelligenstestat en årsklass 20-åringar samt även fått uppgift om hur långt de kommit i skolan. Dessa två serier av uppgifter kan man sammanföra i en vanlig korrelationstavla. I fig. 4 har en schematiserad sådan återgetts. Vi finner här försökspersonerna fördelade på fem intelligensklasser (vågräta variabeln) och fem skolningsklasser (lodräta variabeln). Vi kan

anta att skolningsgraden 4 innebär avlagd realexamen. Ifall intelligenstagstets validitet för det syfte som det gäller vore fullständig, skulle personerna fördela sig så som kryssen utvisar, dvs. alla inom intelligensklass V skulle återfinnas inom skolningsgrad 5 osv. Intelligenstagstets validitet är emellertid i själva verket ganska obetydlig. Detta medför att de individer som tillhör en viss intelligensklass sprider sig över flera skolningsgrader, ungefär så som de streckade linjerna antyder. Detta innebär som vi ser samtidigt, att inom varje skolningsgrad finns en större eller mindre variation i intelligenshänseende. Om vi nu väljer den nedre gräns i intelligens, som alla inom realexamensgruppen eller däröver har passerat, finner vi att denna gräns går mellan intelligensklasserna I och II. Men till höger om denna lodräta gränslinje ligger ett mycket betydande antal personer, vilka inte nått realexamen eller ännu högre. För vissa av dessa måste man

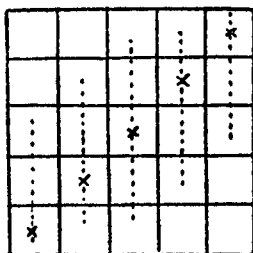


Fig. 4

nog tänka sig, att detta sakförhållande beror på att vederbörande aldrig har varit i tillfälle att pröva sina möjligheter att nå realexamen. Men för andra är anledningen med all säkerhet att finna däri, att det brister i viktiga egenskaper vid sidan av intelligensen — det må sedan gälla temperament och karaktär, uppmärksamhet och uthållighet, flit och intresse, social och kulturell miljö med bortseende från dess egenart att ge en rent fysisk möjlighet att söka nå realexamen osv. Det påpekade förhållandet sammanhänger alltså med just intelligensvariabelns dåliga validitet med avseende på skolframgången. Resultatet av

en gränsdragning i intelligensvariabeln med ledning av realexamensgruppen blir därför, som Ekman framhållit, en överskattning av den aktuella begåvningsreserven. Man kan vid en sådan gränsdragning — som jag själv uttryckt saken — endast säga, att det föreligger en viss *sannolikhet* för att personer med intelligens högre än gränsvärdets skall kunna avlägga realexamen. Men denna sannolikhet skiftar, i det att den blir större, ju längre åt höger man förlägger gränsen i intelligensvariabeln. Hur stor sannolikhet man skall nöja sig med för att tala om aktuell begåvningsreserv är inte gott att avgöra, och dessutom betyder en gränsdragning längre åt höger visserligen, att jag i reserven får med ett minskande antal individer i avsaknad av de totala förutsättningarna, men att jag samtidigt kommer att räkna en allt större del av den faktiska realexamensgruppen som en mindre ”lämplig” fraktion av denna. Hithörande personer ligger ju nedanför gränsvärdet i intelligens men har inte desto mindre klarat realexamen.

Ekman har därför med rätta understrukit, att det är omöjligt att beräkna storleken av den aktuella begåvningsreserven med utgångspunkt från en intelligenstestning eller någon annan enskild variabel. Att en matematisk korrektion är otänkbar — vilket Ekman likaledes framhållit — framgår av min nyss använda metod att demonstrera förhållandena. Husén har ansett sig kunna införa sådan korrektion för bristande validitet. Han använder sig då av den empiriskt funna korrelationen mellan intelligenstestningsresultat i 10-årsåldern och de 20-åriga värnpliktigas studieresultat (denna korrelation är $+0,60$) samt vidare den s. k. alienationskoefficienten. Den närmare innebörden av den sistnämnda behöver jag inte beröra. Ty resultatet blir att det från realexamensgruppen hämtade gränsvärdet bör höjas med 12 IK-enheter. Men detta betyder, som vi sett, att sannolikheten för existensen av totala förutsättningar att avlägga realexamen blir större bland dem som överskrider ifrågasvarande intelligensvärde, men ingalunda att *alla* är i besittning av dylika totala förutsättningar. Huséns korrigerering innebär alltså inte, att man får fatt i begåvningsreserven, definierad som de individer, vilka har de totala möjligheterna, utan man kommer endast åt en begåvningsreserv, där individerna har vissa

bestämda chanser att klara realexamen. Men detta är något helt annat än vad Husén själv avsett.

8

Innan jag lämnar den aktuella begåvningsreserven, vill jag nämna det tillvägagångssätt, varav Agrell använt sig för att beräkna storleken av denna. En hel årsklass värnpliktiga på 38 715 individer har prövats med I-provet. Ovanför 10:e percentilen inom realexamensgruppen faller 11 866 personer, dvs. 30,6 procent. Bland dessa har 5 222 avlagt realexamen eller mera, 1 327 har gått i realskola utan att fullfölja studierna, och 5 317 tillhör folkskolgruppen. Agrell antar nu att i mellangruppen på 1 327 individer hälften avbrutit skolgången, emedan de kommit att sakna de yttre tekniska möjligheterna i samband med ekonomiska, sociala och geografiska förhållanden. Den andra hälften har misslyckats på grund av karakterologiska brister i sin totala psykiska utrustning. Därest folkskolgruppen fick tillfälle till studier, skulle ungefär lika stor proportion av dessa 5 317 som 1 327 utgör i förhållande till 5 222 aldrig komma fram till realexamen. Men endast hälften av dessa 1 077 misslyckanden skulle återigen ha sin verkliga grund i ogynnsamma karakterologiska förutsättningar. För enhetsskolans del, där yttre tekniska möjligheter inte skulle saknas, bör den aktuella realexamensreserven därför vara hälften av 1 327, dvs. 664, jämte 5 317 minskat med likaledes hälften av 1 077, vilket sammanlagt ger ett antal av 5 443 personer eller 14 procent av hela årsklassen. Följande uppställning sammanfattar hela resonemanget:

Antalet individer ovanför 10:e percentilen i realexamensgruppen

Realexamen eller mera	5 222	
Avbrutit studierna i realskolan	1 327	
Bland dessa har hälften avbrutit på grund av bristande yttre möjligheter		664
Folkskolgruppen	5 317	
Av denna borde examen säkert uppnås av	4 240	4 240
Däremot skulle misslyckanden vara att vänta för	1 077	
Bland dessa misslyckanden skulle dock hälften ha sin orsak i bristande yttre möjligheter		539
Aktuell begåvningsreserv för enhetsskolan		5 443

Mot detta kan för det första invändas, att det är långt ifrån otänkbart, att antalet misslyckanden inom folkskolgruppen kan bli väsentligt större eller mindre än proportionen avbrutna realskolstudier i förhållande till antalet realexamina. Hur det förhåller sig beror helt och hållet på om de s. k. yttre och inre betingelser, vilka jag diskuterat i det föregående, är sammanlagt bättre eller sämre inom folkskolgruppen än inom realexamens- plus realskolgruppen. För det andra är det ett rent godtyckligt antagande, att hälften av misslyckandena beror på bristande yttre tekniska förutsättningar. För det tredje är det lika diskutabelt, huruvida antalet misslyckanden på grund av nämnda anledning är proportionellt detsamma inom den del av folkskolgruppen, vilken skulle komma att avbryta studierna som inom den nuvarande realskolgruppen. De karakterologiska faktorerna skulle t. ex. kunna ha kommit att spela en större roll inom den sistnämnda.

9

När det sedan blir fråga om *den potentiella begåvningsreservens* storlek, kompliceras problemet, precis som när det gäller den potentiella intelligensreserven, av nödvändigheten att ta hänsyn till miljöinflytandena. Dessa skulle gå i motsatt riktning till validiteten. Medan miljöinflytandena, om man inte försöker eliminera dessa, åstadkommer en underskattning av den potentiella begåvningsreserven, leder den bristande validiteten till en över-skattning. Vi har i det föregående lärt känna vanskligheterna vid ett försök att korrigera mot miljöfaktorernas inverkan, och vi har även konstaterat, att ett sådant försök som Huséns att gardera sig mot validitetsbristerna är dömt att misslyckas. Det ges då heller ingen möjlighet att pröva ifall felkällorna tar ut varandra. Ett uttalande av Ekman 1951 synes därför f. n. vara fullt riktigt: "Att uppskatta denna sorts reserv med hjälp av de tidigare tillämpade metoderna — en intelligensundersökning av 20-åringar eller något liknande — får anses alldeles omöjligt".

Detta omdöme gäller emellertid även en av Ekman i samma arbete utvecklad ny metod. Uppslaget härvidlag har Ekman fått från en tankegång hos Husén. Denne påvisar nämligen i "Test-

resultatens prognosvärde”, att bland de personer, som ligger över IK 110, har 80 procent gått till gymnasiestudier inom socialgrupp 1 mot 15 procent inom socialgrupperna 2—4. Därest man antar att inom de sistnämnda ytterligare 50 procent har förutsättningar att klara gymnasiestudier, skulle man få en reserv från dessa socialgrupper på 12 procent. Ekman replikerar härtill, att det innebär en underskattning, när Husén antar att 50 procent av socialgrupperna 2—4 ovanför en viss intelligensnivå skulle vara lämpliga för studier. Varför skulle ett procentuellt blygsammare antal vara mindre lämpliga inom de lägre socialklasserna? Med utgångspunkt från denna frågeställning utvecklar Ekman så följande beräkningsmetod. De med t. ex. ett intelligenstest prövade uppdelas på olika intelligensklasser. För varje sådan ser man efter hur många procent som inom socialgrupp 1, där praktiskt taget alla studiebegåvade får tillfälle till studier, har uppnått t. ex. realexamen. Låt oss anta att vi för en sådan nivå kommer fram till siffran 60 procent! Då bör även procentuellt lika många bland de övriga socialklasserna på samma intelligensnivå förutsättas äga studielämplighet för realexamen. När denna metod tillämpas på Huséns material, finner Ekman en potentiell realexamensreserv på 60—65 procent.

Ekman anser de förutsättningar, varifrån han utgår, vara fullt godtagbara och finner något radikalt metodologiskt fel otänkbart. Häri kan jag emellertid inte instämma. Vi kan ta ett enda exempel för att belysa vissa möjliga invändningar. På intelligensnivån IK 100—109 finns inom socialgrupp 1 sexton personer, som *alla* tillhör R, dvs. har påbörjat realskola eller mera. Enligt Ekmans resonemang skall därför *hela* motsvarande intelligensklass inom socialgrupperna 2—4 ha möjlighet att tillhöra R, dvs. samtliga 132 inom denna intelligensnivå från ifrågakvarande socialgrupper. Den reflexionen ligger närmast till hands, att dessa 132 personer — även om de fick de yttre tekniska möjligheterna att börja realskolan — just därför att de tillhör socialklasserna 2—4 måste antas ha sämre betingelser för studiearbetet i fråga om läxläsningsmöjligheter, intellektuell stimulans och kunskapsberikande miljö utanför skolan m. m. än sina lika intelligenta kamrater från socialklass 1. De kan därför inte i lika hög grad beräknas ha möjligheter att tillhöra grupp R. Å andra

sidan är de måhända beträffande vissa *inre* förutsättningar lyckligare lottade. Ty även om det råder ett visst samband mellan intelligens och en annan för skolframgången relevant egenskap inom populationen som helhet, kan — som redan tidigare antytts — förhållandena härvidlag ställa sig en smula olika inom de skilda socialklasserna. Ekmans grundläggande antagande är därför i själva verket ganska äventyrligt. Ett allvarligt indicium härpå är, att hans empiriska beräkningar för intelligens- och begåvningsreserverna direkt strider mot hans sats, att begåvningsreserven med största sannolikhet måste vara mindre än intelligensreserven. Ekmans siffror pekar åt rakt motsatt håll. Den potentiella intelligensreserven skulle uppgå till 40—50 procent men den potentiella begåvningsreserven till 60—65 procent, varvid det i båda fallen är fråga om en realexamensreserv.

För egen del måste jag därför deklarerera att jag kvarstår på Ekmans tidigare mera skeptiska ståndpunkt. Även Neymarks godtagande av Ekmans senare beräkningsmetod som mått på en potentiell realexamensreserv (eller begåvningsreserv enligt den i denna framställning använda terminologin) ter sig därför enligt min mening som alltför okritiskt. Den här framlagda kritiken är inte avsedd att häckla eller klandra. Alla de som deltagit i den hithörande diskussionen har i stället enligt min mening var och en på sitt sätt utvecklat skarpsinne och skicklighet. Men hela problemkomplexet är nog sett ännu mera svårpenetrerat än t. o. m. Ekman gjort gällande, och osäkerhetsmomenten kan f. n. inte bemästras eller bedömas till sina verkningar med den noggrannhet, att försök till exakta beräkningar får anses vara möjliga. De siffror man härvid erhåller kan vara riktiga, men de kan också vara för låga eller för höga. Jag behöver väl knappast understryka, att jag är fullt medveten om att vissa av mina synpunkter i det föregående kan tänkas ge utslag åt ena eller andra hållet. Olikheten i de hittills framlagda resultaten och beräkningarna skulle emellertid rentav kunna betraktas som ett tecken på de hinder, vilka man ännu inte lyckats övervinna.

Utmynnar alltså hela denna granskning i ett negativt avböjande? Svaret blir ett bestämt nej. Arbetet med frågan bör

fortsätta. Och även om man tills vidare nödgas uppge kravet på absolut exakthet, borde man ändå *i stort* kunna våga ett bedömande av situationen. Jag skulle här vilja peka på en tanke hos Ekman. Denne framhåller nämligen, att det ter sig rimligt, att frekvensen studiebegåvningar inom de lägre socialklasserna *inte i alltför hög grad* avviker från frekvensen inom socialklass 1. Men i så fall har vi under alla omständigheter att räkna med den faktiska existensen av en potentiell realexamensreserv. Hur stor denna är, må f. n. lämnas därhän. Dess förekomst garanterar emellertid, att inom enhetsskolan motsvarigheten till nuvarande realexamen som studiemål utan risk med hänsyn till det levande materialets möjligheter kan utvidgas till ett större antal av varje årsklass än nu.

Som vi tidigare sett syftar enhetsskolan åtminstone enligt nuvarande uppfattning inte till att alla skall nå ett mål, svarande mot realexamen. Ett dylikt kan säkert uppnås av flera ungdomar än hittills. Men alla övriga skall föras fram till andra slutmål, även om dessa skall "vara i princip likvärdiga" med det förstnämnda. Att det finns en "begåvningsreserv" även för dessa andra mål, har i mindre grad debatterats men får anses som självklart. Men under sådana omständigheter kan enhetsskoletanken och dess krav på nioårig skolgång för alla med utgångspunkt från diskussionerna om intelligens- och begåvningsreserverna inte sägas möta några allvarigare hinder. Snarare skulle jag vilja påstå, att — om blott differentieringsproblemet löses på ett rationellt sätt — *enhetsskoletankens berättigande framträder i klarare dager*. Ty kravet på att ge alla en efter deras inneboende förutsättningar lika chans får på så vis starkare relief.

Differentieringsproblemet

Frågan om elevernas differentiering eller uppdelning på olika studielinjer och utbildningsalternativ har varit en av de mest brännande diskussionspunkterna i den aktuella pedagogiska debatten. Inom 1940 års skolutredning gick stridens vågor mycket höga kring detta problem. Somliga ansåg differentiering vara möjlig och lämplig ur olika synpunkter efter klass 4, andra först efter klass 6. Man hade för att få en grund att stå på rådfrågat även den inhemska vetenskapliga expertisen, men från detta håll kom skilda ståndpunkter till uttryck. Professor Elmgren ansåg redan då psykologiska skäl tala för en något senare differentiering än vad professorerna Anderberg, Katz och Landquist förordade.

Elmgren har sedermera som skolkommisionens vetenskaplige rådgivare allt mera deciderat talat för nödvändigheten av en sen differentiering. Det är främst med stöd av honom och hans forskningar, som skolkommisionen drar upp grundlinjerna till en enhetsskola, som är relativt odifferentierad i de åtta första klasserna och inte förrän under det nionde skolåret medger en bestämd linjedelning. Ett av huvudmotiven har därvid varit, att dessförinnan "gör sig anlag och yrkesintressen ännu inte gällande".

Det är här inte möjligt att ta upp differentieringskomplexet till debatt i hela dess vidd. Det finns t. ex. *ekonomiska* och *sociala* aspekter, som måste beaktas och begrundas. I det följande skall emellertid frågan endast skärskådas ur *psykologiska* och *pedagogiska* synpunkter.

Det öde, som 1940 års skolutredning råkade ut för, då den vände sig till den psykologiska forskningen för att få visshet och en säker hållpunkt i differentieringsfrågan, torde alltjämt drabba var och en, som kommer i samma ärende. Problemet är psykologiskt sett en uppgift, på vars lösning forskningen arbetar synnerligen intensivt utan att ännu ha vunnit sådana resultat, att en helt igenom entydig vetenskaplig opinion kan sägas föreligga. Detta måste med skärpa framhållas gentemot dem, som försöker ge den ena eller andra ståndpunkten sken av att vara den enda säkert dokumenterade.

De svårigheter, som föreligger, kan man bilda sig en uppfattning om genom att ta upp tre specialproblem, vilka är direkt avgörande för ställningstagandet. För det första gäller det själva utvecklingsförloppet av olika sidor i den individuella utrustningen. Hur många olika relevanta egenskaper, faktorer eller hur man vill uttrycka saken kan vi med bestämdhet fastställa och i så fall från vilket åldersstadium? Vilket är vidare förloppet av utvecklingen på skilda områden? För det andra har man att pröva konstansen eller varaktigheten av en individs psykiska utrustning. Sker det stora omsvängningar i ena eller andra hänseendet, så att en prognos vid en relativt tidig ålder m. a. o. sällan står sig i det långa loppet? Slutligen måste man för det tredje undersöka, huruvida arbetet i skola och yrkesutbildning vid skilda åldrar kanske i skiftande grad engagerar olika egenskaper, vilket i så fall i inte ringa grad trasslar till hela frågan.

Vad det först nämnda problemet angår är det av största vikt att få reda på *från vilken tidpunkt* olika anlag och förutsättningar gör sig märkbara och blir möjliga att konstatera. Därjämte blir även kunskap om utvecklingsförloppet och särhållandet av skilda sidor hos begåvningen utslagsgivande. I detta hänseende har de senaste decenniernas forskningar emellertid kastat in mycket sprängstoff i debatten, inte minst den s. k. faktor-

analysen. Medan man förut talade om intelligensen som ett relativt enhetligt fenomen eller åtminstone på det hela taget ansåg, att gängse test huvudsakligen graderar en allmän, genomgående faktor — även om denna till sin psykologiska innebörd kunde uppfattas på olika sätt — har man numera snarast att räkna med ett stort antal kvalitativt skilda intelligenser. Vi har fått en uppsplittring av intelligensen på ett antal komponenter av skiftande slag: verbalfaktorer (förmågan att på olika vis ha tillgång till och handskas med språkets uttrycksmedel), en numerisk faktor (förmågan att röra sig med kvantiteter och siffror), en spatial faktor (förmågan att arbeta med rumsliga relationer) osv.

Detta leder också till nya försök att bestämma utvecklingsförloppet för dessa olika faktorer eller intelligenser. Tidigare trodde man sig, även om svårigheter av metodisk art förvisso existerade, ganska väl känna intelligensens tillväxt. Den ökade snabbt i början av livet, men tillskottet blev år från år allt mindre, till dess full mognad förelåg någon gång under senpuberteten. I nuvarande läge måste man liksom börja om från början igen och fastställa de olika intelligensernas framträdande och utvecklingsrytm. Skilda faktorer kan göra sig gällande vid växlande tidpunkter, och deras tillväxtkurvor behöver inte ha samma form.

Dessa synpunkter kan givetvis även anläggas på alla tänkbara komponenter inom den praktiska begåvningen och på vilka andra för skolan relevanta egenskaper som helst. Men det mest intressanta härvidlag är ändå till sist själva tidpunkten för framträdandet och de därmed sammanhängande möjligheterna till individuell gradering. Meningarna skiftar här alltjämt ganska betänkligt i vissa hänseenden. I ett symposium om elevurvalet till olika slag av sekundärskolor i England (publicerat i "British journal of educational psychology" 1947—50) har motpolerna utgjorts av de berömda forskarna Cyril Burt och W. P. Alexander. I ett avseende är dessa fullt ense. Enligt Burts sammanfattning av hela symposiet har nämligen ingen deltagare opponerat mot ståndpunkten, att vid 11- å 12-årsåldern (11+ enligt engelsk beteckning) "medfödd allmän intelligens kan uppskattas med skäligen noggrannhet genom bruk av standardiserade test".

Detta innebär, dels att den allmänna intelligensen då är tillräckligt utvecklad för att kunna mätas, dels att den är tillräckligt stabil eller konstant för att tillåta en relativt säker prognos. Till detta senare får vi anledning återkomma.

Beträffande den praktiska begåvningen var däremot motsättningen från början radikal. Burt ansåg, att "speciella anlag och intressen, särskilt sådana av praktisk, teknisk och mekanisk natur, inte kunna uppskattas i 11-årsåldern med noggrannhet, utom i ett relativt litet antal fall". Alexander hävdade i sin tur, att "teknisk fallenhet kan likaledes uppskattas med tillräcklig säkerhet och i ett tillräckligt stort antal fall" för att tillåta urval till teknisk undervisning parallell med den mera teoretiska i "grammar schools". I sin sammanfattning preciserar Burt sin mening rörande förhållandet mellan den praktiska och den spatiala begåvningsfaktorn. Dessa utdifferentieras endast så småningom, men den senare mognar tidigast, medan den förra "är mera komplex och inte uteslutande beror på mognad, alldenstund den — sådan den vanligen mäts med test — t. ex. omfattar en faktor med avseende på neuro-muskulär skicklighet, vilken ofta i stor utsträckning kan förvärvas genom erfarenhet". Burts sista ord i hela frågan är följande: "Det medges allmänt, att vid 11+ (mental ålder snarare än kronologisk) en viss svag tendens mot antingen akademisk eller teknisk fallenhet kan urskiljas, åtminstone i ett mindre antal fall".

Det torde vara i synnerhet denna sist anförda formulering, som gett professor E. A. Peel i Birmingham — känd svensk gästföreläsare — anledning att tala om att "Burt tycks inta en försiktig men öppen attityd till värdet av urval vid 11+ till sekundärskolorna på grundval av olikheter i intelligensens natur". Dessa rader återfinns i Peels rapport om det psykologiska urvals förfarandet inom skolväsendet, avgiven till Unescos konferens om undervisning och mental hälsa i slutet av år 1952. Mest intressant i denna rapport är utan tvivel det av Peel själv samt en mängd andra forskare belagda förhållandet, att den spatiala faktorn tycks mogna nog tidigt och kunna fastställas tillräckligt exakt, för att ett urval till den tekniska undervisningen i 11-årsåldern skall te sig lovande. Peel åberopar sig härvidlag bl. a. på en av Englands mest kända psykologer, P. E. Vernon. Sin

egen ståndpunkt har han uttryckt med satsen, ”att en praktisk faktor — om den kan sägas existera i 13-årsåldern — är lika tydlig i 11-årsåldern”.

Då Elmgren refererar en del av den här antydda diskussionen, berör han inte Peels framställning. Detta är egentligen ganska egendomligt, eftersom Elmgren själv efter vad som påpekats i början av denna bok anser sig ha kunnat mäta den praktiska begåvningen från 10-årsåldern med hjälp av test, som engagerar både en spatialfaktor och en händighetsfaktor. När han framför allt tar fasta på Burts inlägg — under motsvarande förringande av Alexanders ståndpunkt, som mera än originaltexten tillåter påstås sammanhånga med rent skoladministrativa överväganden — kan man häremot invända, att han beträffande mätbarheten från 10 år och uppåt möjligen kan finna ett stöd hos Burt i vad det gäller spatialfaktorn, medan hans egen uppfattning i övrigt mera sammanfaller med Alexanders och Peels. I *mätningensfrågan* står Elmgren snarast på samma linje som de senare, men beträffande *de pedagogiska slutsatserna* är han Burts meningsfrände.

Ifall man i detta förvirrade läge skulle våga sig på några generella uttalanden om forskningssituationen, synes dessa snarast böra bli följande. Vid 11-årsåldern anses nästan allmänt den för teoretisk skola så betydelsefulla verbalfaktorn vara tillräckligt utvecklad och fastställbar. Detsamma gäller enligt som det förefaller flertalets åsikt under alla förhållanden en sådan delkomponent i den praktiska begåvningen som spatialfaktorn, medan mindre överensstämmelse mellan psykologerna existerar i fråga om andra praktiska begåvningskomponenter. Vad nu detta kan ge anledning till för konklusioner i relation till differentieringsproblemet, sammanhänger sedan intimt med frågan om faktorernas konstans eller stabilitet.

3

I ett av Englands nationella lärarförening utgivet arbete om övergång från primär- till sekundärskolor har bl. a. en känd kvinnlig psykolog, C. M. Fleming, medverkat med en uppsats om fallenhetsprövningarnas historia och innebörd. Det heter där

bl. a.: "Den springande punkten är inte, huruvida prestations-
olikheter avslöja sig vid något testningstillfälle (sådant som det
vid övergång till sekundärstadiet, inträde vid tekniskt college
och industrien eller rekrytering till försvarsväsendet), utan huru-
vida dylika olikheter innebära en så god förutsägelse om senare
differenser, att de möjliggöra uttagande och avskiljande i form
av deras utslag". Det räcker alltså inte enligt Fleming att veta,
när en begåvningsfaktor framträder och hur dess utvecklings-
förlopp i allmänhet gestaltar sig. Man måste också ha garantier
för varaktigheten av den individuella placeringen.

Fleming intar här en helt annan, mera försiktig position än
t. ex. Burt. Denne senare vill i diskussionen trola bort korten
genom att säga, att instrumenten är ofullkomliga som mätare av
medfödd förmåga, men att de däremot ej är tillräckligt dåliga
för att förkastas för praktiska syften. Debatten gäller här när-
mast den s. k. intelligenskvotens konstans. Flemings ståndpunkt
tycks nu snarast vara den, att konstansen är för låg för att en
engångsmätning skall kunna ha något väsentligt att säga vid
prognos på längre sikt. Beträffande faktoranalysen heter det, att
dess precisering av intelligensens delkomponenter i regel är utan
betydelse i detta sammanhang, ty man har ej i större utsträck-
ning gjort longitudinala studier av samma personer. Men de er-
farenheter man har rörande intelligenskvotens konstans liksom
av stabiliteten hos andra prövade egenskaper inom armén under
andra världskriget, tycks ge vid handen, att man inte har mycket
att hålla sig till. Den mekaniska fallenheten synes sålunda vara
i hög grad påverkad av träning och erfarenhet. Över huvud taget
har utvecklingsstudier av relevant natur visat, att det indivi-
duella förloppet ofta ter sig som en fladdrande fjäril kring de
genomsnittliga kurvorna. Enligt Fleming har dock allmän in-
tellectuell läggning framträtt som stabilare än mera speciella
komponenter och egenskaper, vilka engageras av olika presta-
tionsprov och spatiala test.

Man får nu inte tro, att Fleming är en ropandes röst i öknen.
För att hänvisa till en av våra inhemska auktoriteter kan man
nämna, att Ekman — efter att ha relaterat liknande test-retest-
koefficienter som Fleming, dvs. noggrannare uttryckt det för-
hållandet, att sambandet mellan värdena från testningar med

samma individer vid olika tillfällen ganska kraftigt sjunker med intervallens storlek — kommer till följande slutsats: ”I den mån man vågar godtaga resultaten, måste man konstatera *dels* att konstansen är ganska måttlig under den här studerade femårsperioden, *dels* också att den förmodligen är ännu mindre vid längre intervall. Sätillvida är den *prognos*, som kan ställas utifrån en intelligenskvot, av ganska måttlig tillförlitlighet, och prognosen är desto mindre tillförlitlig, ju längre tid den skall överspanna”. Intressanta longitudinala undersökningar av t. ex. N. Bayley och A. H. Hilden på 1940-talet bestyrker detta sammanfattande omdöme av Ekman. Då omkring en fjärdedel av resultaten under ett treårsintervall uppvisar så stora fluktuationer som 17 intelligenskvotenheter eller mera, är förutsägelsemöjligheterna faktiskt starkt reducerade.

Liksom Fleming understryker Ekman, att konstansen i andra hänseenden än det hittills relaterade är mindre undersökt men förefaller att vara sämre än i fråga om intelligenskvoten. En färsk undersökning av dr J. J. B. Dempster i England kan anföras på tal härom. Denne testade en elevgrupp med verbala och spatiala test under tiden 11,5 till 13,5 år med sex månaders mellanrum. Han fann då, att den spatiala faktorn kan fastställas med lika stor framgång vid 11-årsåldern som vid 13-årsåldern. Men han konstaterade samtidigt, att konstansen av de med testen prövade komponenterna var alltför låg, varför man under hänsynstagande härtill blott i ett mindre antal fall med säkerhet kunde bestämma en mera permanent fallenhet åt ena eller andra hållet.

4

Dempsters undersökning kan användas som utgångspunkt för att belysa den tredje av de inledningsvis påpekade svårigheterna, nämligen växlingen i de egenskaper, som arbetet engagerar på olika stadier i skolan. Att det är många fler faktorer än de hittills omnämnda, som kommer i fråga vid skolarbetet, temperaments- och karaktärsegenskaper m. fl., har länge framhållits från skilda forskare, och Elmgren anser sig vid sina faktorundersökningar ha framlagt klara bevis härpå. Om man nu finner, att en testning vid ett tillfälle företer olika samgång med

skolresultaten vid flera skilda senare tillfällen, eller att upprepede testningar går samman i växlande grad med prestationerna i skolan på olika åldersnivåer för samma individer, behöver detta därför inte i och för sig med nödvändighet innebära, att de av testet prövade komponenterna är relativt instabila. Det kan också vara så, att en och samma egenskap på skilda nivåer spelar en större eller mindre roll för framgången. Ifall korrelations-siffrorna successivt sjunker, skulle detta således kunna bero på sagda förhållande, och om de stiger, förefaller detta snarast att vara den sannolikaste tolkningen.

Vid egna experiment rörande den s. k. uthållighetens eventuella betydelse för skolframgången har jag sålunda kunnat konstatera, att samgången med betygen för en och samma pojkggrupp ökar från klass 4 i folkskolan upp till klass 4 i femåriga realskolan. Jag har tolkat detta på så sätt, att den "uthållighet" som provet graderat i 11-årsåldern, undan för undan kommer att tas mera i anspråk, när pressen i skolan tilltar. Hela detta problemkomplex är dock mindre undersökt och mindre beaktat. En hel del forskning pekar emellertid i samma riktning som mina egna. Hit hör vissa äldre bidrag av D. W. Oates, D. Amos m. fl., enligt vilka testningens prediktionsvärde varierar för skilda åldersstadier. Mycket intressanta är de resultat, som uppnåtts inom ett av de engelska skoldistrikten och redovisas i den engelska lärarunionens rapport 1949. Lärarskattning av karaktärsegenskaper hos eleverna korrelerade högre än vad intelligensgraderingen gjorde med såväl skolframgång i allmänhet som betygen på hemarbetet. Under de tre första åren i läroverket sjönk värdet på samgången i fråga om intelligensen, medan det steg vad karaktärsskattningen beträffar. Ehuru givetvis många försiktighetsmått måste vidtagas, därest slutsatserna skall kunna bli någorlunda säkra, ligger en uttydning av samma slag som i mitt eget experiment närmast till hands. Karaktärsegenskaperna kan förmodas bli viktigare, då arbetet ställer större totala krav på lärjungarna. Men innan vi har säkra kunskaper om hur det förhåller sig med de skilda egenskapernas roll inom olika åldersskikt, blir en prognos — bortsett från konstansproblemet — därför synnerligen vanskelig.

Man kan nu kanske tycka, att alla de psykologiska osäkerhetsmoment, som här framdragits, skulle ge stöd åt Elmgrens och skolkommissionens mening, att differentieringen måste förläggas mycket längre fram i tiden än som hittills har varit förhållandet. Detta skulle dock vara en förhastad slutsats. Ty även om man godtar, att både teoretisk och praktisk begåvning har mognat tillräckligt i 11-årsåldern för att då mätas, men att deras instabilitet samt arbetets olika struktur på skilda nivåer leder till frågetecken vid prognosen, i synnerhet så länge vi inte har noggrann kännedom om denna skiftande struktur, behöver detta ingalunda utesluta tanken på en uppdelning i olika "linjer" eller olika slags sekundärskolor. Förutsatt att man till en början håller vägarna relativt öppna mellan de till buds stående alternativen i alla riktningar, samt att man under denna tid också successivt följer och prövar elevernas förutsättningar, kan en linjedelning vara en lika god, ja, kanske bättre utväg än försöken att individualisera undervisningen inom starkt olikartade eller heterogena klasser.

I själva verket har man i England, där arbetet på att lösa differentieringsproblemet länge pågått med stor intensitet i så gott som samtliga skoldistrikt enligt skiftande tillvägagångssätt — friheten har också i detta hänseende varit stor — tillgripit ett system av sist anförd slag. Enligt den nationella lärarunionens rapport hade alla skoldistrikt, varifrån uppgifter inkommit, använt sig av särskilda selektionsanordningar för att vid 11+ företa ett urval till "grammar schools". Många hade även selegerat materialet till tekniska skolor och "modern schools" i nämnda ålder. Särskild uppmärksamhet med hjälp av förnyad testning ägnades på åtskilliga håll därefter åt de s. k. gränfallen, vilka i viss mån kan jämföras med de odeciderade enligt den svenska skolkommissionens terminologi. Möjlighet till övergång från "grammar schools" till de tekniska skolorna eller till "modern schools" samt i något mindre utsträckning i den motsatta riktningen var sedan en vanlig åtgärd. I vissa distrikt hade man företagit förflyttningar mellan alla sekundärskolorna utan spärrar för förflyttningens art.

Dylika anordningar kan trots de psykologiska vanskligheterna visa sig vara det enda riktiga, därest individualiseringsmöjligheterna av t. ex. ekonomiska skäl är minimala och pedagogiska resultat talar för att en mera preciserad uppklyvning är nödvändig. Det är denna situation, som vi nu tycks ha kommit fram till i Sverige.

6

Skolkommissionen insåg, att den individualisering, som inte minst en under de åtta första skolåren relativt odifferentierad undervisning kräver, förutsätter så små klasser som möjligt. Samtidigt befanns nativitetsökningen m. m. lägga hinder i vägen för ett genomförande härav på långliga tider. Även försöksverksamheten har därför arbetat under relativt ogynnsamma betingelser. Elevantalet under läsåret 1952—53 uppgick på högstadiet till genomsnittligen 27 per undervisningsavdelning.

Det är intressant att studera uppfattningarna om skolans möjligheter inom försöksdistrikten under nu rådande förhållanden. Sexton överlärare av nitton har rekommenderat, att man fr. o. m. klass 7 skall sammanföra eleverna till parallellklasser efter ämnesval. ”Därmed avser”, som det heter i försöksredogörelsen, ”flertalet av de tillfrågade tydligen en linjedelning från denna klass men med möjligheter till linjebyte”. Likheten med det engelska systemet är som synes mycket påtaglig. Flera överlärare tänker sig emellertid en ännu längre driven lärjungedifferentiering än uppdelning på t. ex. två linjer, en allmän-praktisk och en allmän-teoretisk. Då konkreta anledningar förhindrat klassdifferentiering, har man nöjt sig med ett slags ämnesdifferentiering av det slaget, att från skilda parallellavdelningar homogena grupper sammanförts till gemensam undervisning i mera krävande ämnen, t. ex. moderna språk. Även vid klassdifferentiering efter ämnesval vill många överlärare ha en differentiering inom klassen, alldenstund begåvningskillnaderna alltför blir för stora för gemensam undervisning av alla elever inom avdelningen.

De faktiska förhållandena bakom denna ganska dominerande opinion på väg tillbaka mot en differentiering eller linjedelning av den äldre modell, som skolkommissionen har velat avföra,

belyses av vissa undervisningsresultat, som erhållits inom dels klass 4⁵, dels klass 8 i försöksdistrikten. Skolöverstyrelsens undersökning i detta avseende hade inte planlagts, då pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet kontaktade försöksverksamhetens högsta ledning för en exakt liknande inventering av språkkunskaperna i engelska i klass 1⁵ contra klass 5 i folkskolan. För detta senare experiment kommer att redogöras i de meddelanden, som utges av Statens psykologisk-pedagogiska institut. Det kan förefalla, som om ett onödigt dubbelarbete här skett, men i realiteten stöder de båda undersökningarna varandra och ger större möjligheter till bestämda slutsatser, allra helst som de utförts på skilda åldersstadier.

Skolöverstyrelsens undersökning har närmast skett i avsikt att kasta ljus över frågan om möjligheterna att likställa betygen från enhetsskolan och de ännu bestående realskolorna — ett viktigt spörsmål med tanke på sovringen till klass 9 g och gymnasiet. På grund av denna problemställning har försöken förlagts till klass 8 samt klass 4 i femåriga realskolan. För jämförelse med de elva försöksdistrikt, som läsåret 1952—53 haft klass 8, har man uppsökt realskolor med största möjliga likvärdhet i geografiskt hänseende i syfte att dessutom få ekvivalenta grupper i kön, ålder och socialgrupp. De 661 eleverna i klass 8 var emellertid genomsnittligt yngre än de 1511 lärjungarna i klass 4⁵. Socialgrupp 1 och 2 var procentuellt sett avsevärt bättre representerade bland de senare än bland de förra. En intelligenstestning visade, att enhetsskolans klass 8 i medeltal låg betydligt lägre än klass 4⁵, vars s. k. spridning (fördelning av värdena kring medeltalet) i sin tur befanns vara mindre. Realskolegruppen var m. a. o. inte blott i genomsnitt mer intelligent utan även mer homogen i begåvningshänseende. Då enhetsskolegruppen delades upp på tre kategorier (två främmande språk, ett d:o samt inget sådant), företedde dessa i intelligens en fallande skala: gruppen med två främmande språk hade högst medeltal vid testningen osv. Redogörelsen konstaterar därför: ”Det förhållandevis fria ämnesval, som skett i enhetsskolans klass 8, har sålunda lett till en markerad differentiering efter allmän-intellektuell begåvning”.

Respektive grupper erhöll samma prov i modersmål, matema-

tik, tyska och engelska. Resultaten i dessa prov jämfördes för två smärre grupper, som man plockat ut ur de större på sådant sätt, att från vardera hållet tagits en pojke (eller flicka) med samma intelligenstestningsresultat och socialgruppsstillhörighet. De jämförda enhetsskole- och realskolegrupperna var dessutom likvärda i ålder, i det att man endast valde normalåriga. Man begränsade sig slutligen till de elever i enhetsskolan, som i likhet med realskolans lärjungar studerat två främmande språk. Av dessa i levnadsålder, kön, intelligens och social status ekvivalenta ungdomar åstadkom realskolans adepter bättre resultat i samtliga kunskapsprov. I flertalet fall var denna överlägsenhet statistiskt säkerställd, och alldeles speciellt gällde detta de främmande språken.

Någon detaljgranskning av hela detta intressanta experiment skall här icke ske. Man kan t. ex. eljest beklaga, att socialklass 1 uteslutits vid urvalet till de ekvivalenta grupperna. Detta har nämligen direkt betydelse för en av de tolkningsmöjligheter, som nämns i redogörelsen. Först och främst pekas på olikheterna i lärarnas kompetens. Vad speciellt de främmande språken angår har enhetsskolans klass 5 och 6 liksom dess högstadium endast i ringa grad haft tillgång till akademiskt utbildad lärarkraft. Detta kan delvis vara förklaringen till realskolans överlägsenhet. Dessutom är realskolan från början fotad på ett intellektuellt urval, medan enhetsskolan inte har någon egentlig grupp- eller klassdifferentiering, även om en dylik i viss utsträckning tillämpats i klass 5 och 6 inom flertalet försöksdistrikt. Intelligenshomogeniteten är m. a. o. en helt annan i realskolan än inom enhetsskolan. Att kunskapsstandarden genomsnittligt måste bli bättre ”i en urvalsskola som realskolan än i en skola, som står öppen för alla, säger sig för övrigt självt”, heter det på ett ställe i detta sammanhang.

Det skulle ha varit till gagn för klarheten, om mera direkt hade utsagts, att intelligenssammanhanget för de ekvivalenta grupperna blir olika, och att t. ex. en begåvad elev inom enhetsskolan just därför kan tänkas bli hindrad från att prestera ett lika gott resultat som sin i kön, ålder och social status fullt jämförbare medtävlare i realskolan. I detta hänseende ger undersökningen vid pedagogiska institutionen i Uppsala ett tydligare

svar med mera rakt på sak gående slutsatser. Genom att försöken i detta fall förlagts till klass 5, resp. klass 1⁵ har man undgått en svårighet, som skolöverstyrelsen påpekar, nämligen att målsättning och kurser på de två hållen i 15-årsåldern hunnit bli väsentligt olika, varför skillnaderna i resultat inom *samma* prov delvis kan bero just härpå. I 11-årsåldern är detta riskmoment utan tvivel betydligt mindre. Uppsalaundersökningen ger också vid handen, att de i kön, intelligens och socialgruppstilhörighet ekvivalenta gruppernas skilda resultat i tre engelskprov — grammatik, gloskunskap och läsning — inte torde sammanhånga med att undervisningens uppläggning och syftning varit annorlunda i klass 5 än i klass 1⁵. Vid jämförelsen utsluts vidare inte socialklass 1, där de mest begåvade är relativt vanligast förekommande. Dessutom diskuteras sådana frågor som motiv eller intresse samt lärarskickligheten (formell kompetens och praktisk skicklighet är ju ej detsamma), varvid konklusionen blir, att inte heller dessa faktorer synes kunna förklara realskolegruppens överlägsenhet. Kvar står skillnaden i den språkliga utbildningen (akademiska examina för samtliga realskololärare) samt det mera homogena intelligenssammanhang, som realskolans elever i de två ekvivalenta grupperna befunnit sig i vid den undervisning de erhållit. Med hjälp av vissa beräkningar gör förf. sannolikt, att just de bäst begåvade inom enhetsskolan kommer att försummas i förhållande till de mindre intelligenta och därför arbetar under mindre gynnsamma förutsättningar än sina likvärda kamrater i klass 1⁵.

Därmed är man framme vid de konsekvenser, som dessa försök kan ha för bedömande av skolkommissionens relativt odifferentierade enhetsskola, sådan denna gett utslag i praktiken. Skolöverstyrelsen varnar för att på jämförelsen mellan realskola och enhetsskola grunda några generella omdömen om "två ej minst i rekryteringshänseende så olika skolyper som dessa". Det heter därpå: "Realskolan är ju i utpräglad grad en intellektuell urvalsskola, medan enhetsskolan strävar efter att inom den 9-åriga skolplikstens ram erbjuda lämpliga utbildningsvägar för alla elevkategorier". Detta är visserligen lika sant som det är sagt. Men varningen för "generella slutsatser om den nioåriga enhetsskola, som ingenstädes ännu är färdigorganiserad" verkar däremot

ganska obegriplig. Det förbättrar inte saken, då försöksverksamhetens högste chef hänvisar till en skotsk pedagog, som skriver: "Borde inte enhetsskolans resultat bedömas efter hur den utför sitt eget arbete och inte genom att jämföras med urvalsskolor, med vilka den inte kan jämföras?" Jämförelsen har *inte* i första hand gällt enhetsskolans totala prestationer gentemot realskolans. I stället är det så, att i väsentliga hänseenden likvärda grupper från två skilda stadier inom enhetsskola och realskola har uppvisat bättre resultat för den sistnämnda. Denna olikhet kan förmodas bero på dels dess akademiskt utbildade lärarkader, dels det förhållandet att de där arbetande, relativt begåvade eleverna har gynnsammare betingelser just på grund av den större intelligenshomogeniteten. Slutsatsen härav kan knappast bli mera än en enda: den odifferentierade enhetsskolan missgynnar speciellt de begåvade. En sådan generell slutsats är ofrånkomlig, i samma mån som de här relaterade resultaten bör förklaras på ovan angivet sätt.

7

Enhetsskolans elever delar redan med nuvarande valmöjligheter spontant upp sig i grupper, som visar sig vara klart skilda i fråga om teoretisk begåvning. Kunskapsresultaten i klass 4 och 8 blir inte desto mindre sämre än för likvärda elever på motsvarande stadier i realskolan. Skolöverstyrelsen varnar som vi sett för generella slutsatser men slutar dock med att framhålla differentieringsfrågan som försöksverksamhetens viktigaste uppgift.

I detta instämmer emellertid knappast vår nuvarande ecklesiastikminister. Denne har otvetydigt en annan uppfattning om differentieringsfrågan än skolöverstyrelsen. Det heter nämligen i propositionen om ordinarie tjänster på enhetsskolans högstadium våren 1954, att "försöket med engelska från och med klass 5 har utfallit tillfredsställande", medan försöken på högstadiet ännu endast är av preliminär art. Det betvivlas, att jämförelsen med realskolan skulle ha utfallit annorlunda, därest högstadiet varit mera differentierat, och man påträffar bl. a. följande egen-

domliga rader: ”Jag vill endast erinra om att överstyrelsen ännu inte har lämnat någon sammanfattande redogörelse för de försök med undervisning utan egentlig klassdifferentiering, som också torde höra med i en allsidig försöksverksamhet rörande enhetsskolans högstadium”. Hur mycket man kan vinna genom differentiering är därför enligt ecklesiastikministerns mening alljämt en öppen fråga. I detta sammanhang hänvisar han till skolkommissionens framhållande av den praktiska begåvnings sena mognad. En så dunkel och ogenomtänkt *psykologisk* motivering spelas alltså ut mot de *pedagogiska* synpunkter och resultat, vilka kan peka i annan riktning. Mot bakgrunden av dessa uttalanden förstår man lättare vissa vändningar i statsrådets föredrag vid flickskolemötet i Kalmar strax före midsommar 1954. Klassdifferentiering från klass 7 får godtagas, om den visar sig vara ”det bästa om några år”. Försöksverksamheten skall fälla utslaget, ty ”något annat är inte tänkbart”, heter det nu. Vad departementschefen innerst inne väntar sig torde den nyss refererade propositionen bäst ge besked om. I direktiven för utredningen om övergångstidens skolsituation finner man visserligen en sådan fras som ”att under en övergångstid med livlig försöksverksamhet skapa bättre förutsättningar för skolfrågornas rationella lösning utan att genom långtgående organisatoriska ingrepp föregripa försöksverksamhetens resultat”. Men detta är återigen snarast just en fras. Ty hela utredningen avser dock att behandla realskolans eventuella former — tydligen i första hand det treåriga alternativet — ”under övergångstiden före enhetsskolans allmänna genomförande” (kursiv. av mig). Hur kan man i dylikt fall undgå att ”föregripa försöksverksamhetens resultat”?

Man blundar på ledande håll av allt att döma för fakta därhän, att det förefaller otroligt. Från psykologiska utgångspunkter kan man enligt vad vi konstaterat knappast f. n. avgöra differentieringsfrågan. Men när en relativt odifferentierad skola ger sämre kunskapsresultat i vissa för hela det högre bildningsväsendet livsviktiga ämnen, svarar man med att hänvisa till eventuella prestationer inom en helt odifferentierad klassundervisning! Man gör sig mer eller mindre blind för att den med utvalt material arbetande realskolan ger denna elit studieförut-

sättningar, vilka den nuvarande enhetsskolan enligt skolkommisionens modell inte kan tillhandahålla.

Men därmed nonchalerar man även det mål, som dock från början var enhetsskolans, nämligen att den skall "erbjuda varje ung människa den utbildningsgång, som är lämplig för hennes förutsättningar". Ecklesiastikminister Josef Weijne underströk det i nu förevarande sammanhang mest brännande problemet med orden: "Skolarbetet måste vara så meningsfyllt och nyanserat, att det är värt sin tid *även för de duktigaste* och förmår ge tillräcklig stimulans åt deras gryende intressen" (kursiv. av mig). Den senaste försöksredogörelsen fasthåller otvivelaktigt vid detta, då den slutar med dessa satser: "Det gäller självfallet att för enhetsskolans alla kategorier finna och pröva lämpliga utbildningsvägar, lämpliga med hänsyn såväl till elevernas varierande utbildningsförutsättningar som till det moderna samhällets behov av olika slags utbildade".

Vår ledande skolpolitik har på sistone glömt bort "de duktigaste". När en psykolog som docent Olof Magne talat om det demokratiska kravet "att var och en skall ges möjlighet att utvecklas på bästa möjliga sätt och så långt förutsättningarna räcker till", har det därför med skärpa understrukits, att detta krav gäller *alla* kategorier, de bättre utrustade likaväl som de sämre. Den allmänna opinionen börjar bli ganska klar på detta. Men det kan aldrig nog starkt framhållas från vetenskapligt håll, att även om differentieringsfrågan alltfört psykologiskt sett är vanskelig och svårlöst, ger de praktisk-pedagogiska erfarenheterna en ofrånkomlig fingervisning, att åtgärder måste vidtagas, långt innan man kan sätta någon bestämd anlagsetikett på varje växande individ. Eljest riskerar man — detta är ett forskningsfaktum, som inga retorisk-politiska utläggningar kan rubba — att den teoretiska eliten går miste om de möjligheter till framsteg i nyckelämnen, varav hela vår bildningsstandard dock utan gensägelse är beroende. Man kan gentemot detta argument inte hänvisa till vinster i andra hänseenden: personlighetsbildningen etc. Allt sådant behöver eliten ingalunda gå miste om, därför att den får tillfälle att följa sin egen takt.

Den sittande regeringens skolpolitik har därför en ganska obehaglig likhet med diktaturstaternas metod att intellektuellt topp-

hugga erövrade folk. Demokrati har blivit jämstrukenhet. Finns det något politiskt betydelsefullt parti eller någon socialklass i vårt land, som innerst inne vill godtaga en sådan ståndpunkt? Om man kunde frigöra sig från parti- och klasstänkande, skulle förmodligen alla vilja skriva under några ord av en interpellant i svensk riksdag våren 1954: "Standardhöjningen för den större elevkategorien får naturligtvis inte medföra en standardsänkning för den mindre. Då får vi väl knappast någon förbättrad skolutbildning i stort. Vi får endast en nivellering". Den begåvade arbetarpojken skall ha lika stora chanser att få en mot sina kvalifikationer svarande utbildning som direktörspojken. Detta är demokratiskt. Men demokratiskt är inte, att både den begåvade arbetarpojken och den begåvade direktörspojken skall hindras från att kunna göra sitt bästa i skolan.

Skolreformen i stöpsleven

Skolreformen är ett brännande aktuellt ämne — ett ämne som målsmännen borde ha lika stort intresse för som skolfolk över hela landet. Professorn i pedagogik och pedagogisk psykologi vid Uppsala universitet, Wilhelm Sjöstrand, sätter här den svenska skolpolitiken under debatt. För den som grundligare vill sätta sig in i detta ämne är SKOLREFORMEN I STÖPSLEVEN en utmärkt vägledning.

Författaren menar att det är av stor vikt att vetenskapen får ett ord med när den nya skolan skapas. Den psykologiska och pedagogiska forskningen har kommit till alltför betydelsefulla resultat för att de skall få förbigås, när det gäller något så väsentligt som rätt undervisningsform för vår ungdom. — Andra problem som behandlas i boken är frågor av så allmänt intresse som skoldisciplinen, läxläsningen, lärarnas utbildning samt de psykiska könsdifferenserna och undervisningen.

SKOLREFORMEN I STÖPSLEVEN tar alltså upp även grundläggande principer och nyckelproblem till kritiskt studium, och har därför mer än dagsaktuell betydelse.

NATUR OCH KULTUR

Pris 10:50