



Psykologyrkets utveckling i Sverige

Seniorpsykologer berättar

Pedagogisk psykologi 3

Kjell Granström

En annan skolhistoria - En personlig berättelse om kampen mot en orättfärdig skola

Seniorpsykologerna inom Sveriges Psykologförbund
i samarbete med Psykologihistoriska Sällskapet

EN ANNAN SKOLHISTORIA

En personlig berättelse om kampen mot en orättfärdig skola

Kjell Granström



Detta är inga memoarer, det är snarare ett försök att beskriva och förstå varför mitt yrkesverksamma liv i så hög grad kommit att handla om skolan och skolans sätt att arrangera undervisningen, i synnerhet för de elever som har svårigheter, eller som får svårigheter på grund av skolans sätt att organisera verksamheten. Vilka redskap har lärare för att kunna uppmärksamma elevernas behov och ge dem det stöd de behöver? Den här berättelsen är ett sorts sökande där jag försöker förstå hur min egen bakgrund påverkat mitt engagemang i dessa frågor. Men det är också en beskrivning av hur skolan sorterar och utsorterar elever.

Det är inte en personlig berättelse i den meningen att jag redogör för mitt privatliv, men jag återger ett urval av händelser som jag minns dem. Jag nämner heller inga namn på personer och jag anger inga referenser (med ett par undantag). De viktigaste och mest privata i mitt liv är förbehållet min familj och mina kära.

1. HÖGRE ALLMÄNNA LÄROVERKET I FAGERSTA (1959 -1962)



Min gymnasietid präglades inte direkt av studief framgång. Jag hade valt reallinjens biologiska gren med filosofi som tillval. Jag var nyfiken på kunskap, men jag saknade studietradition och studieteknik. Jag älskade att ströva i skogarna, bada i skogstjärnar och samla växter. Mitt engagemang i SMU (Missionsförbundets ungdomsförbund) gav upphov till många existentiella funderingar. Att läsa filosofi (med psykologi) var ett sätt att söka fördjupad kunskap om livsfrågorna. Biologi var mitt favoritämne. Språken däremot var en plåga.

Allmänt läroverk - men inte för alla

Efterhand har jag förstått att den skola som jag lyckades ta mig in i, inte var avsedd för arbetarbarn. Skolans lärare månade om, och umgicks med gräddan från bruket. Det vill säga de ingenjörer och ekonomer som arbetade där. Redan första dagen i realskolan deklarerade en lärare följande. ”Ni är 35 elever i klassen nu, men när vi är klara med er är ni inte mer än 20”. Det var uppenbart att en av skolans underförstådda ambitioner var att rensa bort arbetarbarnen. Jag blev vittne till detta och själv föremål för denna process, men kanske förstod jag ändå inte vad det var som hände just då.

En av mina klasskamrater blev underkänd i två ämnen i andra ring. Han gick därför om ett år. Nu blev han godkänd i dessa två ämnen, men underkänd i två andra ämnen (som han var godkänd i sen tidigare). Han fick inte fortsätta med två underkända årskurser. Raffinerad utsortering! I årskursen över mig gick sonen till arbetarkommunens ordförande (rörmokare och socialdemokrat, dvs. fel socialgrupp). Sonen släpptes

fram ända till muntlig tentamen, men kuggades och fick gå ut bakvägen. Detta speglar något av den kultur som rådde på skolan.

Under min gymnasietid kämpade jag med de tre språken. Franskan var och förblev den största stötestenen. Uttal och grammatik framstod som helt obegriplig. Jag pluggade glosor, men att sätta samman dem till uttalbara meningar var ett oöverkomligt projekt. Varje vecka fick vi s.k. lappskrivning. I själva verket var det omfattande prov som tog i stort sett hela lektionen. Detta var plågsamma prövningar för mig. Att exempelvis lära, hur det för mig obegripliga, accentsystemet fungerade var omöjligt. Jag hade emellertid lärt mig att man inte satte ut accenter på versaler. Således textade jag svaren med stora bokstäver. Min penna var en trubbig timmerpenna. Det senare hjälpte väl inte upp mitt anseende hos franskläraren. Jag fick genomgående betyget C på alla prov, utom vid ett tillfälle när jag lyckades få ett BC. Detta kommenterades skriftligt av läraren i provet: "Det tar sig Granström".

Det var inte enbart jag som plågades av dessa återkommande skrivningar. Jag tillhörde ju en realklass där man koncentrerade sig på de naturvetenskapliga ämnena. Klassen framförde protester mot proven till läraren, som dock fullständigt ignorerade detta. Vid ett tillfälle uppstod en helt spontan aktion. Plötsligt satt samtliga elever helt stilla i sina bänkar. Ingen skrev! När lektionen var slut lämnade alla in ett blankt papper med sitt namn på. Franskläraren rusade gråtande till rektor och förfasade sig över protestaktionen. Hon var övertygad om att det var jag som var organisatören bakom. Men så var ju inte fallet. Rektor sökte upp vår klass och skällde ut oss efter noter. När han var klar tog han udden av utskåpningen genom att säga: "Jag måste medge att det är beundransvärt att få till en sådan sammanhållning i en klass".

Av någon outgrundlig anledning lyckades jag till slut prestera ett resultat som innebar ett slutbetyg i franska (ring 2, dvs. andra årskursen av tre) som sattes till B? Det var samma betyg jag fått i tyska. Två B? räknades som ett underkänt betyg. Det innebar att jag måste få godkänt i engelska för att bli godkänd i studentexamen. Två underkända betyg ledde ovillkorligen till att man körde.

Min engelsklärare hade redan på ett tidigt stadium låtit mig förstå att jag inte hade några som helst talanger för det engelska språket. Det innebar att jag aldrig fick ett godkänt betyg i engelska. Kombinerat med de övriga språkresultaten innebar det att jag aldrig fått ett läsårsbetyg där det stod att jag var uppflyttad till nästa ring. Somrarna gick åt till extrastudier. Bl.a. fick jag träning av min mors kusin, som bott i USA.

Hon lärde mig lite finesser som jag kunde använda. Exempelvis att skriva eller säga "I intend to go to the cinema" istället för "I shall go to the cinema". Detta hjälpte mig över till nästa ring, men varje gång med mycket darr på ribban.

Studentskrivningarna

När det var dags för studentexamen samlades avgångsklasserna i aulan. Rektor läste upp vilka som skulle få gå upp i examen. Dessutom namngav han de personer som varnades för att genomgå den slutliga muntliga tentamen (muntan) som genomfördes på examensdagen. Jag var en av dessa namngivna elever. Jag valde ändå att gå vidare, väl medveten om att chansen att klara sig var liten. Den sista skrivningen i varje ämne (studentskrivningen) kom i förseglade kuvert till skolan och sprättades upp i skrivsalen. Varken lärare eller elever visste således vilka ämnen som skulle bjudas. I svenska valde jag att skriva om "Framtidsversioner i litteraturen". Eftersom jag läst Karin Boije, Nevil Shute, Jules Verne, George Orwell, Aldous Huxleys med flera och deras framtidsversioner passade detta ämne mig utmärkt.

Engelskan då? Under veckorna före studentskrivningarna funderade jag mycket på hur jag skulle kunna förbereda mig. Jag gick till stadens bokhandel och tittade bland de engelska titlarna. De var inte många. Jag bestämde mig för att köpa P. G. Woodhouses "Very good Jeeves". Jag läste den och memorerade speciella formuleringar och ordvitsar. Men framförallt lärde jag mig baksidestexten utantill. Där fanns biografiska uppgifter och en summering av boken. När sedan kuvertet sprättades upp och jag fann att ett av ämnena var "An English author and why I like him" var det bara att låta pennan gå. Texten skrev jag på engelska, säkert med många grammatiska fel. Men texten gick hem. Studentstilarna skulle nämligen medbedömas av en annan lärare på skolan. Min engelsklärare meddelade mig surt att medbedömaren ansåg att jag skulle få ett Ba på stilen, dvs. provet. Därmed fanns en uppåtgående trend i mina prestationer under året, från Bc till B? och nu Ba. Men, poängterade läraren, detta var ingen garanti för godkänt studentbetyg. I så fall måste jag göra en mycket stark "munta".

Muntan

Jag var alltså varnad att gå upp i muntan. Jag försökte förklara för mina föräldrar att sannolikheten för att jag skulle bli kuggad i examen var mycket stor. Min mor hade emellertid en stark tro till min förmåga och lyssnade inte på varningarna. Istället lät hon trumma ihop släktingar från

när och fjärran. När jag på examensdagen cyklade hem för att äta lunch var huset fullt med släktingar som intog en ”studentlunch” i väntan på eftermiddagens utsläpp av nykläckta studenter.

Liksom inför studentskrivningarna försökte jag förbereda mig för den muntliga tentamen. Till denna procedur fanns tillresta censorer från Uppsala universitet. De skulle fungera som kontrollanter men också ange de nationella kraven för att bli godkänd. Av någon anledning läste jag in mig bland annat på det engelska skolsystemet med primary school, secondary school, public school, private schools etc. På den muntliga tentamen presenterades jag en text på engelska som handlade om en pojke som steg upp på morgonen, klädde sig, åt frukost och gick i väg till skolan. Min första uppgift var att läsa och översätta texten. Det gick väl så där. Därefter skulle jag grillas extra eftersom jag var varnad och egentligen inte uppbackad av skolan. Tro det eller ej, men censorn ber mig berätta om det engelska skolväsendet. Han mötte en nyinläst ”expert” på detta ämne. I korridoren något senare stötte jag ihop med min lärare i engelska som meddelade att censorn ansåg att jag skulle godkännas. Men högre betyg än B? var det inte tal om från lärarens sida. Därmed tre B? i slutbetyget, vilket inte var tillåtet. En utväg fanns och det var att kollegiet ”röstade upp mig”. Eftersom jag ändå hade relativt hyfsade betyg i realämnena blev jag uppröstad. I slutbetyget syns inte frågetecknen, vilket innebär att jag har ett studentbetyg med godkänt (B) i alla tre språken!

Som studentpresent från mina släktingar fick jag en vacker bibel. Man hade bestämt att jag skulle få den även om jag blev kuggad i examen. Man framhöll att bibeln innehåller vägledning och tröst. Någonstans ifrån hade jag fått vägledning och en ingivelse om att läsa om Woodhouse och det engelska skolsystemet.

Vad skolan lärde

Det är ganska uppenbart att skolan hade tagit på sig en sorterande uppgift. I praktiken innebar det att arbetarbarn inte skulle ges tillgång till gymnasiala studier. Vi var emellertid ett fåtal som lyckades hålla oss kvar fram till examen. Men en mycket påtaglig lärdom som skolan gav mig var att jag var totalt språkligt obegåvad. Jag ansågs inte kunna formulera och uttrycka mig på engelska, detta hade skolan präntat in i mitt medvetande. Denna ”lärdom” har jag burit med mig genom hela livet. Det var först när jag närmade mig pension som jag mindre ångestfullt lyckats genomföra engelska presentationer på konferenser. Under årens lopp har jag publicerat en hel del texter på engelska, men

hela tiden med ett starkt tvivel på dess språkliga kvalitet. Men även här uppnådde jag till sist en viss säkerhet. Men det har tagit ett helt arbetsliv för att reparera de djupa inlärningsspår som skolan förmedlade till mig.

Skolans mycket tydliga budskap till mig var således att jag inte dög till riktigt, att jag inte hade den begåvning som krävdes för studier. När jag mönstrade för värnplikt fick jag emellertid en tankeställare. Efter att ha genomgått militärens begåvnings- och lämplighetsprov, satt inskrivningsledaren med mina provresultat tillsammans med mina betyg. Han jämförde de olika dokumenten och ställde till sist frågan: ”Vad fan har du haft för dig i skolan?” Det var uppenbart att skillnaden mellan testresultaten och betygen var betydande. Vad han naturligtvis inte visste eller förstod var att skolresultaten inte var ett mått på min förmåga utan snarare ett mått på skolans förmåga att trycka ner arbetarbarn. Jag ansågs lämplig till underofficersutbildning. Jag kom emellertid att vägra vapen. Ett ämne som jag återkommer till senare.

Skolan var förtryckande, repressiv och sorterande. Dessa processer är svåra att se och förstå för en tonåring som befinner sig mitt i. Det var först med ett rimligt tidsperspektiv och tillsammans med socialpsykologiska och politiska analyser av skolan som jag någotsånär förstått vad skolan gjorde med mig.

”Fria kristliga gymnastikföreningen”

Den lustiga felskrivningen i rubriken ovan förekom i skolkatalogen. I själva verket hette föreningen ”Fria kristliga gymnasieföreningen”. Normalt, på större läroverk, fanns två kristna gymnasieföreningar, KGF som var svenska kyrkans verksamhet samt FKG som var den frikyrkliga varianten. Pingstvänsbarn uppmanades att inte ansluta till någon. Kanske ansågs verksamheten alltför intellektuell och för lite andlig. Jag var drivande bakom att bilda en ekumenisk miljö där såväl kyrkliga, frikyrkliga och pingstvänsbarn skulle kunna träffas för föredrag och existentiella diskussioner men också underhållning. Under årens lopp genomförde vi en hel del aktiviteter, såväl med underhållningsvärde som med intellektuella utmaningar.

Vid ett tillfälle var en av FKGs resesekreterare inbjuden till vår förening. Han pratade bl.a. om fredsarbete, pacifism och rättigheten att vägra vapen. Jag tog stort intryck av detta och ett resultat blev, som tidigare nämnts, att jag begärde att få vägra vapen. Jag var för övrigt den ende inom hela inskrivningsområdet som detta år begärde detta. Det hela resulterade i en omfattande utredning där man skulle ta reda på allvaret i

min vägran. Åtskilliga övertalningsförsök gjordes. Jag erbjöds exempelvis att få kontorstjänstgöring om jag accepterade att bära pistol etc. Jag var emellertid ståndaktig. Veckan efter studenten ryckte jag in till regementet i Strängnäs. Jag logerades på kasernkompaniet (malajerna) och skulle tjänstgöra vid sjukstugan på regementet och i staden. Jag togs om hand av två sjuksköterskor som gav mig en mycket gedigen utbildning inom sjukvården. I själva verket fick jag ansvar för provtagningar, omläggningar, provanalyser, röntgen på en mer avancerad nivå än vad en undersköterska får göra idag. Detta var en viktig skolning för mig, men de kanske viktigaste lärdomarna och insikterna fick jag genom att bo tillsammans med 19 utsorterade arbetarpojkar under mer än ett år. Malajerna ansågs inte klara en värnpliktsutbildning. Istället fick de uppgifter som innebar städning, handräckning, köksarbete, enklare reparationer etc. När de muckade fick jag vara kvar ytterligare några ”straffmånader” på grund av min vapenvägran.

2. MALAJERNA SOM LÄROMÄSTARE (1962 - 1963)



Även om min gymnasietid inte varit en dans på rosor så var jag ändå stolt över min studentmössa. Skulle jag som tagit studenten tvingas husera ihop med ett gäng som knappt passerat folkskolan? Detta var för mig en moralisk och ideologisk fråga. Det här var grabbar som mycket tidigt sorterats ut som mindre dugliga. De flesta hade emellertid enklare arbeten och en funktion i samhället. Själv hade jag inte åstadkommit någont om man undantar det arbete som jag utfört på somrar och lov tillsammans med min far, muraren. Som murarhantlangare hade jag genom att iaktta och pröva mig fram lärt mig arbetsrutiner, rangordning och förväntningar på en hantlangare. Jag fick bygga ställning, blanda bruk, bära tegel, göra ren redskap och på vintern elda under vattentunna och sandhög för att kunna blanda till bruk. Detta var påtaglig kunskap, inte språkliggjord, men väl införlivad. Dessa kunskaper har jag haft oerhörd nytta av i alla mina byggprojekt under åren. Far undervisande inte, han visade och jag iakttog och memorerade.

Tillbaka till malajerna. Efter hand upptäckte jag att de 19 sovkamraterna var fantastiska och unika personligheter, med erfarenheter från världen och samhället som jag saknade. Jag var ju trots allt uppvuxen i en skyddad frikyrkomiljö med dess trygga ungdomsverksamhet. Det skall sägas att jag har endast positiva upplevelser av den uppväxten, där fanns gemenskap trygghet och intellektuell stimulans genom alla existentiella diskussioner. Men det var en i högsta grad skyddad miljö.

Grabbarna på luckan hade i skolan blivit utsatta för brutal utsortering. Många berättade att de suttit av sin skoltid utan att få någon som helst hjälp. Läs- och skrivförmågan var bristande hos de flesta. Ämneskunskaper var mycket begränsade. Men deras levnadserfarenhet var något annat än det jag hade med mig. Många hade blivit hunsade av skolan, kamrater och arbetsledare. Men de var överlevare med sina speciella livskvaliteter. Långsamt började jag inse hur vårdslöst och obetänksamt skolan hanterat dessa grabbar. Istället för att satsa på deras speciella förmågor övergav man dem i skolan. Uppvuxen i frikyrkomiljö med liberala värderingar, hade jag svårt att inse att det jag såg och upplevde var ett uttryck för klassamhället. Marx och socialism, hade jag förstått, var inte förenliga med kristen tro. Men på den punkten har jag senare i livet förändrat min syn. Grabbarna på luckan startade tankar som jag inte hade haft tidigare. ”Åt var och en efter hans behov” hade inte präglat deras uppväxt. En mer påtaglig samhällskunskapsutbildning än ett år på en malajlucka kan man knappast tänka sig. Jag insåg att jag inte var mer värd än dessa grabbar, i vissa avseenden var jag klart begränsad, aningslös och oerfaren.

Att gå i takt

Både i skolan och i det militära handlar det om att anpassa sig till rådande normer. De som inte klarar av detta lämnas åt sidan. En sak som alla på luckan måste lära sig var att gå i takt och att kunna göra honnör. Detta fick även jag lära mig, det var ju inga vapen inblandade. En övning gick ut på att man parvis skulle marschera i takt över kaserngården, gå fram till flaggstången och göra en samtidig honnör. Detta klarade de flesta hjälpligt. Men en mycket långbent lantarbetare från Julita klarade inte detta. Han hade inte förstått detta med att gå i takt. När han marscherade med en kamrat tog han ett steg medan den andre tog två, tre steg. Det fanns ingen som helst synkronisering i rörelserna. Alla måste hålla på tills de kunde genomföra en perfekt marsch och hälsning. Detta var en omöjlig uppgift för ”Julita”. Hela kompaniet skrattade när han försökte. Befälet skällde. Då erbjöd jag mig att marschera med ”Julita”. Jag sa åt honom att strunta i takt och sådant och bara gå fram till flaggstången och

hälsa. När han började gå föll jag in i hans takt. Över kaserngården kliver två långbenta grabbar med tvåmeterskliv - men i takt. När "Julita" lyfter handen för att hälsa på stängen följer jag synkront med min hälsning. Perfekt samordning och "Julita" blev godkänd. Även om det hela liknade en Jacques Tatifilm hade vi anpassat oss till systemet.

Jag tycker händelsen speglar en del av de ambitioner som skolan och samhället har med sina medborgare. Man skall lära sig meningslösa kunskaper och färdigheter för systemets, organisationens skull, inte av något nyttovärde. När i livet har två personer nytta av att kunna gå i takt över en tom grusgård och hälsa på en flaggstång?

Min fritid på kompaniet ägnade jag också åt personlig utveckling, Jag minns att jag läste Strindberg och Rousseau. Jag tog bondpermis till Eskilstuna och köpte en begagnad tvärflöjt. Jag hade råd eftersom jag inte rökte upp de 2:50 per dag som man fick som ersättning. Högst upp på kasernvinden lärde jag mig spela flöjt, utan noter eller flöjtskola. Genuint lärande behöver inga yttre incitament, den inre drivkraften och viljan är starkare än förmaningar och direktiv.

Sammanfattningsvis kan man säga att ett år på malajkompaniet lärde mig lika mycket om livet som tre år på läroverket. Tre månader efter det att malajerna muckat, packade jag ihop min flöjt, mina böcker och vandrade över en öde kaserngård mot grindvakten utan att hälsa på flaggstängen.

3. KLASSRESENÄR I UPPSALA (1963 - 1968)



Under min gymnasietid deltog jag flitigt i FKGs vinter- och sommarkonferenser. Skälen var flera, de intressanta seminarierna, möjligheten att få möta andra kristna gymnasister (gymnasissor) och inte minst att få spela jazz med frikyrkoeliten inom området. Vid varje konferens bildades ett jazzband som spelade framförallt tradjazz. Jag släpade med mig basfiolen på dessa möten. Känslan av samspel, lyhördhet och spelglädje upplevde jag som fantastisk. Här förstod jag kanske den potential som en grupp kan utveckla. Att sitta ensam på kasernvinden och spela flöjt hade väl sin tjusning. Men att få ingå i en grupp, i ett sammanhang, var något helt annat. Kanske var det här som mitt intresse för att skapa och arbeta i grupper, samt forska om grupper grundlades.

Vid ett av FKG-seminarierna berättade en reklampsykolog om sitt arbete. Han beskrev hur man genom marknadsundersökningar tog reda på vad konsumenterna ville ha för produkter. Därefter utformade företaget sina produkter efter dessa önskemål. Naturligtvis var detta agerande helt kommersiellt styrt för att maximera vinst. Men det jag fascinerades av var att psykologin som vetenskap kunde bidra till att bättre förstå människor och människors villkor och behov. Det växte därför fram en övertygelse och längtan att få förkovra mig i det ämnet. Således sökte jag komma in på den psykologiska utbildningen vid Uppsala universitet. Antagningsförfarandet innebar att hälften togs in på betyg, hälften på resultatet av en propedeutisk kurs. Av förståeliga skäl var betygsintag helt uteslutet. Jag pluggade den propedeutiska kursen

och hamnade som nummer 21 till 20 platser. Jag vill minnas att det på den tiden endast var fyra procent av studenterna som kom från arbetarhem. Alla hade vi väl med oss de budskap som gymnasieskolan förmedlat till oss om begränsad förmåga och usel studieteknik. Jag återkom året därpå och hamnade på 20:e plats. Antagen! Under "vänteåret" gottade jag mig i universitetets utbud av kurser; sociologi, statistik och fysisk antropologi. Det senare endast på grund av en mycket excentrisk docent, vars föreläsningar var farsartade happenings. Friheten att själv välja kurser efter intresse och inte läsa ämnen (exempelvis franska) av tvång var omtumlande.

Psykologi som vetenskap

Psykologi som vetenskap visade sig i hög grad bygga på ett naturvetenskapligt synsätt. Ämnet sysslade med att påvisa och förklara samband mellan orsak och verkan. Stimulus-respons. Att söka orsakssamband mellan avvikande beteende och inre och yttre förklaringar hos individen var spännande. Liksom att försöka förstå vilka behandlingar eller insatser man skulle kunna göra för att minska mänskligt lidande. Jag kom emellertid att ägna mig åt att undersöka hur minnet fungerar. Hur tar vi in minnesbilder, hur lagras de och hur kommer man åt sina minnen? För att ta reda på detta behövde jag en stor mängd försökspersoner. De studenter som fanns på institutionen räckte inte långt. Jag åkte även till Stockholm och jagade studenter där, men det räckte ändå inte. Då fick jag den lysande idén att använda mig av köande studenter till biljettsläpp för valborgsmässosittning på Norrlands nation. Det var åtskilliga hundra i kön. De fick behålla sin plats i kön om de var sugna på ett intellektuellt avbrott i det trist köandet. Intresset var stort och jag använde ett separat rum på nationen, där studenterna avbytte varandra för att lyssna, titta och memorera.

Vad blev då resultatet av de olika experimenten? För att göra en lång historia kort handlade min lic-avhandling ("On short term memory of visual material", fyra internationellt publicerade artiklar på *engelska*!) om hur människor minns bilder. Det förenklade svaret är att de individer som kan verbalisera eller språkliggöra sina iakttagelser minns bilder bättre. Det tycks som om minnen lagras i en sorts språklig form. Att utveckla sitt språk skulle därmed kunna innebära en kunskapsmässig och intellektuell utveckling. Detta är viktigt för framgång i skolan, eftersom det är minneskunskaper som belönas.

Det har senare blivit uppenbart för mig att den skola jag genomgått var anpassad för elever med ett utvecklat språk och med samma språk som

lärarna. Vi arbetarbarn hade inte det språket med oss till skolan. Det gjorde att vi inte kunde uttrycka oss på skolans vis. Men det innebar också sämre förutsättningar för lärande eftersom vi inte utvecklat en förmåga att språkliggöra våra iakttagelser och upplevelser och därmed lagra kunskapen lika effektivt som kamraterna. Vi saknade studie-tradition och studieteknik. Det innebar naturligtvis inte att vi inte iakttog och upplevde. Betydelsen av den sociala bakgrunden för studieframgång var något jag började ana under uppsalatiden. Det intressanta är att Basil Bernstein några år senare publicerade sin bok *Class, Codes and Control* (1971). Han visade där att lärare hade svårt att undervisa elever från arbetarklassen medan de framgångsrikt kunde backa upp medelklass-eleverna i det språkligt betonade ämnena. Bernstein såg ett direkt samband mellan social bakgrund och språkförmåga. Det var först flera år senare som jag tog del av Bernsteins teorier och kunde då också se tydligare kopplingen till resultaten från min egen grundforskning, men också sambandet mellan mina tidigare skolprestationer och min sociala bakgrund.

Arbetargrabben blir akademiker

De akademiska studierna och de intellektuella utmaningarna innebar att jag i allt högre grad förvärvade ett utvecklat språk (elaborerad kod). Jag lärde mig att precisera problem, formulera tänkbara hypoteser, utarbeta olika metoder att pröva hypoteserna, analysera och tolka data. Jag fick en gedigen positivistisk forskarutbildning. Arbetargrabben som hjälpt sin far att bygga ställningar, bära material och konstruera väggar, valv och fogar utan egentligt språkliggörande fick nu bygga teoretiska frågeställningar, samla material och konstruera. Nu krävdes emellertid ett tydligt formulerande av de egna ställningstagandena och åtgärderna. Forskning kräver stringens vad avser begrepp, metoder och analyser. Detta var något som fascinerade mig. Jag tillägnade mig ett yrkesspråk som forskare. En intellektuell förvandling från arbetargrabb till akademiker inleddes.

Den akademiska miljön gjorde att jag fjärmade mig från min tidigare sociala bakgrund. Jag var oerhört road av och engagerad i studentspex och andra studentikosa upptåg. Jag skaffade frack och deltog i vårbaler, fester och valborgsmässospex. Hade jag blivit en klassresenär som övergivit mitt ursprung? Jag tror inte det, innerst inne fanns arbetargrabben kvar med de värderingar jag vuxit upp med. Men risken fanns naturligtvis att jag skulle gå vilse. I det skedet dök det upp ett helt oväntat erbjudande, nämligen att få arbeta som skolpsykolog i Linköping. Jag tyckte jag hade fått nog av skolan, att jag var färdig med

den. Men jag behövde tjäna ihop lite pengar till mina doktorandstudier, så jag bestämde mig för att åka till Linköping och jobba ett år. Jag anade inte då att jag skulle bli fast där för gott.

4. SKOLPSYKOLOG I LINKÖPING (1968 - 1970)



Kommen till Linköping fick jag ett stort tjänsterum med väntrum och egen sekreterare. Det visade sig snart att jag var den som hade högst utbildning på skolorna som ingick i mitt ansvarsområde, och jag betraktades med viss vördnad. Detta var en märklig upplevelse, från att i gymnasiet tillhört bottenskiktet betraktades jag här som en auktoritet. Det jag hade med i ryggsäcken var en forskarutbildning i psykologi samt några månaders yrkespraktik inom psykiatrin. (Tanken var att jag skulle bli klinisk psykolog.) Jag hade, som sagt, definitivt inte tänkt ägna mig åt skolan i mitt yrkesverksamma liv. Men nu var jag förordnad som skolpsykolog!

Det visade sig snart att en av skolpsykologens viktigaste uppgifter var att sortera elever. Skolpsykologen hade ansvar för grupptestningar i årskurs 6. Avsikten var att resultaten från ett begåvningsprov skulle ge yrkesvalslärarna underlag för att placera eleverna i svår eller lätt matematikkurs (numerisk faktor), lätt eller svår engelska (språklig faktor), gymnasieförberedande linjer eller tekniskt praktiska eller hushållstekniska linjer (allmän begåvningsfaktor). En mer uppenbar social stratifiering och sortering är väl svår att tänka sig. Men detta ingick som en självklarhet i rektorernas och lärarnas syn på skolan och skolans uppgift. Min uppgift förväntades också vara att testa elever som lärarna inte ansåg vara mogna eller lämpliga för vanliga klasser. För dessa elever fanns särskilda hjälpklasser, läsklasser, obs-kliniker och skolmognadsklasser.

Den dolda sortering som hade skett på mitt läroverk var här på grundskolan satt i ett öppet och organiserat system.

Ideologiskt och emotionellt innebar mina arbetsuppgifter en konflikt. Jag skulle genomföra arbetsuppgifter som det i grunden var omöjligt för mig att ställa upp på. Jag läste in mig på forskning om segregering, streaming, nivågruppering etc. Resultaten var slående och entydiga, de svaga eleverna som sorteras ut till särskilda nivågrupperade grupper eller klasser förlorar i kunskapsstillväxt. Olle Österlings (1967) doktorsavhandling där han matchat svaga elever i specialklass och i vanlig klass, visade att inte enbart kunskapsutvecklingen hämmades, elevernas självkänsla och upplevda självvärde minskade efter placering i specialklass. De svaga eleverna som fick gå i vanlig klass var medvetna om sina svårigheter men upplevde att de ändå hade samma värde som sina kamrater.

Det fanns naturligtvis bara en sak för mig att göra, nämligen att vägra bidra i denna sortering och klassificering av elever. Genom att det endast var skolpsykologen som var behörig att rekvirera testet från psykologiförlaget, hängde hela sorteringsprojektet i årskurs 6 på min medverkan. Jag informerade yrkesvalslärarna om att det var sluttestat. ”Hur skall vi då kunna placera eleverna på rätt kurser” frågade man mig. Mitt förslag var att det borde vara eleverna själva och deras föräldrar som skulle bestämma. Elevernas önskemål, drömmar och ambitioner skulle vara avgörande, inte ett testresultat. Det blev en något frostigt förhållande mellan mig och yrkesvalslärarna, men det tinade upp så småningom.

Den andra sorteringen som jag förväntades medverka i var placeringar i specialklass. Jag började med att besöka alla befintliga specialklasser, ta del av elevernas och lärarnas arbete. De lärare som arbetade i dessa klasser var alla ambitiösa och engagerade lärare. Men deras villkor var inte alltid de bästa, ofta var de förvisade till någon avlägsen, mindre ändamålsenlig lokal med begränsat material. Mycket av tiden ägnades åt att hindra eleverna från att bråka och störa varandra. Jag noterade exempelvis att eleverna i läsklass fick mindre lästräning per vecka än deras jämnåriga kamrater i vanliga klasser. Specialklasserna var definitivt ingen bra miljö för elevernas utveckling. Men när jag agerade för att upplösa läsklassen blev läraren förtvivlad. Hon var övertygad om att hennes skyddslingar skulle gå under om de placerades i en vanlig klass. Så blev emellertid resultatet av mina ansträngningar. Jag följde eleverna i deras nya klasser och fann att de anpassade sig bra.

När jag några år senare besökte gymnasierektorn på den anrika Katedralskolan berättade han med entusiasm om redaktören för skoltidningen. Det var en framåt grabb med många idéer som fått fart på tidningen. Just den eleven var en av de elever som skulle "gå under" om han inte fick vara kvar i läsklassen utan istället tvingades gå i vanlig klass. Nu var han gymnasist och skrev ledare i skoltidningen. Detta är en solskenshistoria och säkert nådde inte alla elever samma framgång. Men så länge jag hade kontakt med eleverna var det ingen som "gick under".

En liknande solskenshistoria startade med att en yngre man dök upp på min expedition. Han hade avslutat skolan något år tidigare utan att lyckas lära sig läsa och skriva. Nu undrade han om han kunde få lära sig detta efteråt. Jag genomförde en enkel nivåbestämning och fann att han var normalbegåvad men saknade läsförmåga. Det visade sig att det fanns resurser till att ge honom individuell lästräning genom en speciallärare. När jag mer än trettio år senare medverkade i en rikskonferens för särskolan sökte en man upp mig. Han utgick från att jag inte kom ihåg honom, men han kom ihåg mig. Han var den mannen som fick hjälp med sina läs- och skrivsvårigheter för mer än trettio år sedan. Idag var han utbildad lärare och ägnade sig åt att lära elever läsa och skriva. Skolan hade sorterat ut honom en gång, men han lyckades ta sig tillbaka och skaffa sig de nödvändiga färdigheterna och kunskaperna för att skapa ett meningsfullt liv för sig själv och andra. En annan man som jag kunde hjälpa på liknande sätt sökte upp mig några år senare och, med tårar i ögonen, visade mig sitt nytagna körkort. Skolans sortering var obarmhärtig och endast ett fåtal fick chansen till upprättelse.

Det blev uppenbart för mig att det bland rektorer och lärare fanns en önskan om att skapa klasser utan "problemelever". Problemen varierade; lässvårigheter, matematiksvårigheter, inlärningsvårigheter, beteendestörningar eller bristande skolmognad. Vid ett tillfälle kallades jag till en klass där det enligt läraren fanns tre pojkar som inte var mogna för lärande. De borde inte gå i klassen, enligt läraren, kanske borde de stå över ett år eller placeras i specialklass. Jag observerade pojkarna, genomförde nivåbestämning och tittade på deras skriv- och räkneböcker. De var alla mer än normalbegåvade och presterade helt normalt. Så småningom uppdagades det att läraren tyckte att eleverna var livliga och stökiga och att detta var det egentliga skälet till att hon ville bli av med dem. Det hade således utvecklats en kultur på skolan som innebar att man hela tiden sökte sortera och gallra bort elever som på något sätt avvek.

Den mesta tiden som skolpsykolog gick åt till individuella insatser; skolvägran, skolk, störande beteende, rökavvänjning, krisbearbetning och utredningar. Men en hel del tid ägnades också åt samtal med lärare som upplevde problem i sina klasser. När jag parkerade bilen vid någon av ”mina” skolor hände det att lärare kom rusande ut på parkeringen och drog in mig i klassrummet för att få möjlighet att prata om sina elever. De berättade, beskrev eleverna och sina egna ansträngningar. Jag lyssnade väl mest och sköt in någon fråga då och då. Jag hade ingen medveten strategi, men förfaringssättet visade sig innebära att lärarna genom att enbart beskriva eleverna och sina egna reaktioner och handlingar kom till nya insikter. Frapperande nog fanns här kopplingar till min akademiska avhandling. Minne och förståelse, hade jag visat, ökade om man kunde språkliggöra sina upplevelser. Det var just detta som skedde i våra samtal. Många år senare introducerades *konsultation* som arbetsmetod bland skolpsykologer i Sverige. Utan att jag visste det var det sannolikt någon sorts konsultation som sysslade med. En kuriositet i sammanhanget är att, trettio år senare, två av landets främsta företrädare för konsultativt psykologarbete blev mina doktorander.

Under mitt första år som skolpsykolog pågick 68-rörelsen vid institution i Uppsala. Bland annat pågick ett uppror mot professorsstyret och krav på inrättande av institutionsstyrelse med doktorandrepresentanter. Det var gruppen doktorander som skrev skrivelser och gjorde uppvaktningar. Trots att jag var i Linköping satte man mitt namn på alla dokument, men själv missade jag alla aktiviteter och uppror. Jag brukar säga att jag missade 68-revolten, men att jag fick vara med i förarbetena till demokratisering av universitet. Men jag var en ganska passiv iakttagare, tyvärr.

Med min folkpartistiska och frikyrkliga uppväxt hade jag anammat en socialliberal syn på samhället, med individuell frihet och personlig utveckling. Jag insåg nu att detta stod i bjärt kontrast till de iakttagelser som jag gjorde i skolan. I skolan beskars istället den individuella friheten och utvecklingsmöjligheterna för främst de svaga eleverna. Jag kom så småningom till insikt om att den socialliberala ideologin byggde på individualism och den starkes rätt att ta för sig. Jag blev mer och mer övertygad om att skolans sorteringsambitioner inte kunde motarbetas med individuella punktinsatser från en ensam skolpsykolog. Jag började förstå att skolans problem måste ses som ett strukturellt problem, ett systemfel, ett ideologifel. I min ensamhet, utan politisk propaganda, insåg jag att jag i grunden egentligen hade en socialistisk syn på samhälle och samhällsbygge. Min egen uppväxt med den kristna kärlektanken, min erfarenhet från gymnasiet, min analytiska skolning från

akademin och de brutala upplevelserna av sortering i grundskolan förflyttade mig åt vänster.

När jag blev medveten om att jag som skolpsykolog endast kunde åstadkomma punktinsatser ville jag gå vidare och verka på en strukturell nivå där det fanns möjlighet att påverka strukturer och rutiner. När det blev en tjänst ledig som länsskolpsykolog vid länsskolnämnden i Östergötland sökte jag tjänsten. Det var naturligtvis naivt, men jag trodde att jag skulle få bättre möjligheter att angripa skolans strukturfel om jag arbetade på en övergripande nivå. Jag fick tjänsten. Jag var den ende sökanden! Därmed gav jag upp ambitionerna om att doktorera (trodde jag).

5. LÄNSSKOLNÄMNDEN - EN PLATTFORM FÖR ATT MOTARBETA SORTERING (1970 - 1991)



1946 års skolkommision framhöll två huvuduppgifter för skolan, nämligen att bidra till samhällets ekonomiska, kulturella och sociala utveckling och att främja ett demokratiskt samhälle. Skolan skulle, menade skolkommisionen, fostra demokratiska människor, präglade både av självständighet och av samarbetsvilja. Skolan skulle vara det viktigaste instrumentet för att garantera alla elever lika värde. Som ett led i genomförandet av denna skola inrättades länskolnämnderna. Dessa fanns mellan 1958-1991. Länskolnämnden var en statlig myndighet som fördelade de statliga medlen till löner och tillsatte skolledare och lärare, samt skötte för länet övergripande fortbildning och kvalitetskontroll. Varje skola var tvungen redovisa elevantal, timantal m.m. till länskolnämnden för att få de medel den var berättigad till. Tanken var således att länskolnämnden skulle kontrollera och styra skolan genom resurser, fortbildning och urval av lämpliga lärare och skolledare. Till denna myndighet anslöt jag 1970.

Även på länskolnämnden var jag den med högst akademisk utbildning. Detta saknade dock betydelse, här gällde andra rangskalor. På de ledande befattningarna satt män med lång lärarerfarenhet och lång tjänstgöring

som överlärare eller rektor. Eftersom jag saknade detta fick jag inte ingå i den inre kärnan. Man förväntade sig enbart att jag skulle ägna mig åt att se till att den skolpsykologiska verksamheten skulle utvecklas i länet.

Det var endast i de större kommunerna som det fanns skolpsykologtjänster inrättade vid den tiden. De mindre kommunerna nöjde sig med s.k. provledare, d.v.s. lärare med viss begränsad testkunskap. Deras främsta uppgift var att testa och placera elever i särskilda grupper eller klasser, med andra ord att sortera. Jag hade idealistiska föreställningar om att skolpsykologer med en annorlunda utbildning skulle kunna vara de svaga elevernas talesmän och verka i kommunerna för att motverka sortering och stämpling av elever. Min första uppgift bestod därför att definiera ett lämpligt stort elevunderlag för en psykologtjänst, att resa runt och argumentera med skolcheferna om behovet av skolpsykolog. Jag fick styrelsen (dvs. den politiskt sammansatta länskolnämnden) att göra uttalanden och de ställde sig bakom skrivelser om behovet av skolpsykologer. Jag lyckades få lokaltidningarna och lokalradion att uppmärksamma kommuner som saknade skolpsykolog. Så småningom kom också samtliga kommuner att anställa skolpsykologer. Nu gällde det att se till att skolpsykologerna var vässade för sina uppgifter.

”Skolpsykologerna - läroplanens inpiskare”

När det väl fanns skolpsykologer i alla kommuner blev det min roll att hålla samman gruppen och se till att de fick fortbildning och vägledning. Eftersom lärarna hade rätt till fem studiedagar per år lyckades jag komma överens med kommunerna om samma omfattning för skolpsykologerna. Vi träffades under heldagar och ett tvådagarsinternat per år. Ett återkommande tema på dessa möten var ”skolpsykologens roll”. Vi diskuterade vilka insatser vi borde ägna oss åt. Vi såg det som vår primära uppgift att se till att barn som hade svårigheter och for illa skulle få det så bra som möjligt i skolan. Detta fick dock inte begränsas enbart individuella insatser för de utsatta eleverna. Vi kom fram till att skolpsykologen måste arbeta på tre olika plan. Det *individuella planet* som innebar direkt hjälp och stöd till enskilda elever, föräldrar och lärare. Arbete på *gruppnivå* innebar främst att ägna sig åt arbetet i klassrummet och att tillsammans med lärare diskutera hur man kan sätta samman grupper, ge gruppuppgifter, träna samarbete etc. Den tredje nivån, *organisationsnivå*, var ett nytt och spännande arbetsområde för skolpsykologerna. Här handlade det om att få tillträde till de överläggningar på skolan och i kommunen där man diskuterade och beslutade om klassammansättningar, resursfördelning och organisation av specialundervisning. Genom att skolpsykologerna kunde erbjuda sig att göra

kartläggningar av stödbehov hos eleverna (grupptest och individuella utredningar) och kartlägga förutsättningar på olika skolor kom allt fler skolpsykologer att involveras i det organisatoriska arbetet. Här fanns goda möjligheter att motverka segregering och utsortering genom att vara med och styra resurserna till de klasser, elever och lärare som behövde stöd för att kunna låta elever i svårigheter få gå kvar i sina klasser. Detta var i grunden ett politiskt arbete, i den meningen att vi arbetade för att läroplanens idéer om lika värde skulle få genomslag i skolans vardagsarbete. I någon kommun var skolpsykologerna mycket offensiva i detta arbete och fick epitetet "läroplanens inpiskare". Detta blev ironiskt nog en bekräftelse på eller uppmuntran till att vi kände att vi var på rätt väg.

Samarbetet med skolpsykologerna innebar inte enbart studiedagar, jag reste runt och besökte kollegorna. Tillsammans diskuterade vi arbetet i deras kommuner. Man ringde också till mig för att konsultera i skolpsykologfrågor. Då skall man komma ihåg att jag själv hade knappt två års egen erfarenhet som kommunal skolpsykolog. Men trots min begränsade erfarenhet av psykologarbete gav mig min nya position med organisatorisk och skolpolitiska överblick, tillsammans med min nyfikenhet på att ta del av skolforskning, hjälp att se samband som jag inte hade gjort tidigare. I samtal med de kommunala skolpsykologerna fick jag också nya kunskaper och erfarenheter.

Det var naturligtvis en orealistisk tanke att skolpsykologerna skulle kunna vara dessa "läroplanens inpiskare" som behövdes i kommunen. De var ofta ensamma och med en annan utbildning än lärare och rektorer. De hade dessutom inte något formellt mandat att driva policyfrågor i kommunen på samma sätt som exempelvis rektorer. Jag utvecklade då en modell för fortbildning av skolledare som innebar att de för att få delta i internat kring angelägna rektorsfrågor som exempelvis "effektiv resursanvändning" var tvungna att anmäla ett team med skolledare, skolpsykolog och skolkurator. (Jag hade vid den tidpunkten också utvecklat att skolkuratorerna skulle få fem studiedagar per år.) Under intensiva dygn satt således skolledning och elevvårdare och diskuterade resursanvändning, stöd till elever med svårigheter och andra organisationsfrågor med relevans för framför allt behövande elever. Elevvårdsfrågor och organisationsfrågor blev naturligt länkade till varandra. Man skulle kunna se dessa konferenser som en sorts koppleriverksamhet, men såväl skolledare och elevvårdare uppskattade detta.

Jag vill i detta sammanhang berätta om ett internat för skolpsykologer och skolkuratorer som jag och en länsskolpsykologkollega genomförde

tillsammans med elevvårdare från grannlänet. Det deltog inga skolledare - vilket kanske var bra. Under ett par kalla och snörika vinterdagar hade vi isolerat oss i en tom kursgård långt ute på landet. Ingen personal fanns tillgänglig. Vi skulle bedriva självhushåll. Deltagarna delades upp i matlag och det totala matförrådet presenterades. Det första matlaget hade tillgång till hela lagret, men de måste ta hänsyn till vilka resurser som lämnades till nästa "generation". Det fanns många bottnar i denna uppläggning; jordens begränsade resurser, solidaritetshandlingar, förmåga att analysera konsekvenser av de egna handlingarna, att fördela resurser efter människors behov. I anslutning till detta diskuterade vi elevernas och skolans behov och resurser. Detta var möjligt 1973. Idag skulle det säkerligen ses som flummigt och vänstervridet. Vi tittade dessutom på en film om Chile, som slutade med skotten den 11 september 1973 mot presidenten i Monedapalatset. Jag vill berätta om detta för att visa att det fanns ett engagemang och en politisk nyfikenhet som jag senare kom att sakna hos de blivande psykologerna på psykologlinjen när jag återvände till universitet på 90-talet.

Sozialistiske propaganda

Genom mina kontakter med skolpsykologer, skolledare och lärare runt om i länet kom jag att involveras eller ta initiativ till olika pedagogiska försök. Min forskarutbildning hade lärt mig vad som var väsentligt när det gällde forskning; experiment- och kontrollgrupp, validitet och reliabilitet. Det var spännande att tillämpa dessa kunskaper i verkligheten utanför laboratoriet. Bland alla projekt som jag var med om att genomföra handlade flera om att jämföra olika undervisningsmetoder och material med varandra. Vi undersökte elevernas utbyte av "samgymnastik", dvs. att flickor och pojkar hade gemensamma idrottslektioner, denna arbetsform var mycket ovanlig på den tiden. Vi prövade olika sätt att bistå eleverna i stadieövergång mellan mellanstadiet och högstadiet. Vi lät elever undervisa sina klasskamrater och jämförde kunskapsinhämtande med vanliga lärarledda lektioner. Det var framförallt de undervisande eleverna som påtagligt ökade sina kunskaper. Detta gällde vare sig eleverna var "svaga" eller "starka".

Tillsammans med länets hörselkonsulent arbetade jag för att de hörsel-skadade eleverna skulle få bo hemma och gå i en vanlig klass tillsammans med kamraterna från grannskapet. Det fanns vid den tiden en stark "hörselmaffia" som propagerade för särskilda hörselklasser eller för placering av barnen i hörselskola i Örebro. Man menade att dessa elever för illa, mobbades, missade kunskapsutvecklingen och blev isolerade om de tvingades att gå i vanliga klasser. Det ansågs bättre för dem att få gå i

en klass eller skola tillsammans med andra hörselskadade elever, bo i internat tillsammans med hörselskadade i veckorna och komma hem till föräldrarna över helgerna. Vi anklagades av denna falang för att utsätta de integrerade eleverna för obotliga skador. I den vevan hade jag fått tillgång till utvecklingsmedel, vilket gjorde att jag och två skolpsykologer kunde genomföra en totalundersökning av alla hörselskadade barn i länet. Det innebar klassrumsobservationer, lärarsamtal, kunskapsprov i kärnämnen, samtal med eleverna och genomförande av trivselenkäter. Genom att hela klassen genomförde alla prov fanns här en mycket stor kontrollgrupp. Resultaten då? Det visade sig att de hörselskadade eleverna inte skilde sig åt från genomsnittseleven vare sig kunskapsmässigt eller beträffande trivsel. Den enda skillnad vi kunde se var att de hörselskadade eleverna hade färre kamrater, men alla hade någon kamrat. Föräldrarna till de hörselskadade eleverna kände sig stärkta i deras beslut att behålla eleven hemma. Alla hade de varit utsatta för starka påtryckningar från hörselklassfallangen. Under flera år sågs jag och hörselkonsulenten av hörselskolan i Örebro som sina huvudfiender. Men vi kunde visa svart på vitt att eleverna inte for illa.

På 70-talet fanns stora resurser kopplade till nybörjarklasserna. Det var meningen att man skulle kunna dela klassen i mindre grupper för att lättare introducera eleverna i skolan under de två första åren. Vanligen delade man klassen i två grupper. I en kommun prövade man att dela klassen i tre grupper. I den falska tron på sorteringens goda egenskaper delade man ofta in klassen i en svag grupp, en mellangrupp och stark grupp. När jag kopplades in för att utvärdera försöket lyckades jag få till stånd ett antal klasser där man blandade eleverna i tre olika grupper oberoende av uppskattad förmåga. Det blev en ganska snygg design; elever med olika förutsättningar fördelade på en nivågrupperad variant och en blandad (integrerad) variant. Som utfallsvariabler använde jag läs- och skrivförmåga och matematikkunskaper, samt ett trivsselformulär. Resultaten var slående men kanske inte förvånande. De svaga eleverna förlorade i kunskapstillväxt i de segregerade grupperna jämfört med blandade grupper. För genomsnittseleven hade grupperingsform ingen betydelse. Ett argument som jag ofta mötte var att de duktiga eleverna blir hämmade i sin utveckling om de måste gå i blandade grupper och invänta de svaga eleverna. Även på denna punkt var resultaten slående, grupperingsformen hade ingen betydelse för de duktiga eleverna, de tog för sig och utvecklade sina kunskaper oberoende av gruppering. Antagligen fick de också en social träning genom att umgås och leka med barn med olika bakgrund och förutsättningar. Detta senare var dock något vi inte kunde mäta.

Jag publicerade mina olika studier i smala pedagogiska tidskrifter på svenska där jag trodde att de intresserade läsarna fanns. (Numera gäller vid akademien en helt annan publiceringspolicy.) Min studie om tregruppsindelning blev uppmärksammasad och jag inbjöds att presentera den på en europisk konferens i Tyskland. Presentationen skulle ske på *engelska!*

Jag fick hjälp med det språkliga av konsulenten i engelska vid länskolnämnden. Han hyfsade till engelskan och jag höll min presentation för honom flera gånger (vilket tålamod!) och manuset blev till slut fullt av kryptiska uttalsanvisningar. Presentationen genomfördes för hela konferensgruppen. Tack vare tabeller och figurer kunde jag redogöra begripligt för resultaten. När jag var klar och återvände till min plats i kongressalen väste en av deltagarna med teatervisning ”Sozialistiske propaganda”. Tydligt hade mina resultat inte fallit de sorteringsglada tyskarna i smaken. Forskningsresultat är naturligtvis i sig inte politiska, men de kan i bästa fall påverka politiska beslut. I mitt fall hade jag emellertid politiskt stöd (från båda blocken) av länskolnämndens styrelse när det gällde att arbeta för ökad integrering och minskad sortering.

”Du ljuger - du ljuger”

När jag började arbeta som länskolpsykolog fanns en omfattande förekomst av specialklasser av olika slag. I en kommun var hela 10% av eleverna placerade i någon form av specialklass. Jag såg det som min uppgift att vara upplysande, påtryckande och förhindrare av specialklasser. Jag reste runt och argumenterade med skolchefer och rektorer. Resultatet blev så småningom att inga nya specialklasser inrättades och de som fanns upplöstes efter hand. Det vore förmätet av mig att ta åt mig äran av denna utveckling. Frågan om sortering, segregering och integrering fanns numera på agendan i samhällsdebatten. Även om jag inte kan ta åt mig äran av den process som startat, fick jag ändå vara den i länet som fick bära skulden för att lärarna ”tvingades” ta emot svaga och besvärliga elever i sina klasser.

Vid ett tillfälle ställdes jag inför en kommuns samtliga lärare i en aula. Tanken var att jag skulle förklara och motivera (ställas till svars för) varför specialklasserna höll på att försvinna. Det var ingen tacksam uppgift, men jag var väl förberedd. Jag förklarade att jag skulle presentera resultat från svensk och internationell forskning rörande effekten av specialklasser och nivågruppering. Jag betonade att det inte handlade om mitt personliga tyckande utan att jag så korrekt som möjligt skulle redovisa den kunskap som fanns inom området. Jag vet inte om jag lyckades

övertyga några lärare, i alla fall imponerade jag inte på den specialklasslärare som direkt efter min genomgång rusade fram till mig i mittgången. Med knutna nävar bankade hon mitt bröst och skrek ”du ljuger - du ljuger”. Jag förstod senare att det hon hört mig säga var att hennes insatser för barnen varit värdelösa. Jag hade indirekt påstått att hennes arbete med eleverna varit till skada. Detta var en engagerad och kärleksfull lärare som satsat fullt ut på sina elever. Och så kommer jag och säger att hennes barn hade mått bättre av att gå i en vanlig klass. När jag hade pratat om utsorterade elever, sorterade jag i själva verket ut en grupp specialklasslärare. Omedvetet hade jag beskrivit deras arbete som mindre värt. Det var en chockartad insikt. Av detta lärde jag mig att inte lägga skuld på lärarna. Boven i dramat var strukturen, organisationen, de begränsade handlingsmöjligheterna och bristen på stimulerande kamrater och modeller. Samt naturligtvis den stämpling som själva placeringen innebar.

Läraren ifråga kom senare att följa sina forna elever när de gick i vanliga klasser. Som ”samordnad speciallärare” vandrade hon mellan klasser och gav stöd och hjälp till sina gamla elever, men också andra elever som behövde stöd. Hon kunde ta med en elev ut i korridoren och i lugn och ro gå igenom ett moment, för att sedan låta eleven ansluta till kamraterna. När denna lärare gick i pension uppvaktades hon av kollegorna. I sitt tacktal sa hon att hon ”tackade Gud för att hon fick arbeta på det här sättet de sista åren”. Hon hade sett att barnen mårde bra och hon hade haft ett meningsfullt arbete. Hon hade fått upprättelse. Jag tror hon förlåtit min klumpighet, om jag överhuvudtaget fanns kvar i hennes medvetande.

När jag vid ett tillfälle frågade skolchefen i ”tioprocents-kommunen” hur det gick för eleverna som tidigare gått i specialklass, svarade han att det i huvudsak fungerade bra. Orsaken till detta, menade han, var TV:ns förtjänst. Barnen blev numera stimulerade av barnprogram och TV-tittande. Jag argumenterade inte emot.

Utvisad genom anpassad studiegång

När antalet specialklasser i stort sett försvunnit fanns fortfarande en önskan bland många lärare att få bli av med krävande och stökiga elever. Ett kryphål dök upp på 80-talet i form av ”anpassad studiegång”. Det var en möjlighet för skolan att under en period placera en högstadieelev på en arbetsplats; en verkstad, bensinmack, butik, lantbruk etc. Några timmar i veckan skulle eleverna få undervisning i kärnämnen. Det fanns skolledare och lärare som var förtjusta i denna möjlighet. Åtskilliga

gångar fick jag höra att ”alla elever inte är lämpade för teoretiska studier, det är bättre att de får utöva sina praktiska förmågor”. Det var i stort sett samma argument som underförstått hade använts på min gymnasieskola. ”Alla är inte lämpliga för studier”. Gymnasieskolan var frivillig, men grundskolan skall vara en rättighet för alla elever.

Anpassad studiegång användes relativt sparsamt i de större städerna och märkligt nog också i skolor med många ”problemelever”. Troligen hade man där lärt sig och utvecklat metoder för att ta sig an dessa elever. Där-
emot användes anpassad studiegång flitigt i några av de små landsortskommunerna. I en kommun hade var tionde pojke i avgångsklasserna anpassad studiegång. Jag tolkade detta som bristande ansvar för dessa elever. Istället för att satsa stenhårt det sista året för att ge eleverna en ”basutrustning” avhände sig skolan detta ansvar och skickade istället bort dem från skolan.

Jag gjorde en kartläggning av förekomsten av anpassad studiegång i de olika kommunerna. Jag tog upp frågan med styrelsen, som gav mig mandat att arbeta vidare för att förhindra lättvindiga placeringsbeslut. Tidningarna kom att skriva om situationen i olika kommuner. Lokalradion tog upp frågan och jag medverkade i en direktsänd debatt i radio. Några kommuner kände sig utpekade (vilket var meningen) och rektorerna där blev mer restriktiva när det gällde att placera bort elever från undervisningen.

Jag är medveten om att jag upplevdes som en irriterande person av många. Men jag tyckte att jag uppfyllde mitt uppdrag, dvs. att bevaka att skolans och läroplanens intentioner eftersträvades. Utöver detta var det min ambition att sprida kunskap om utsorteringens negativa effekter. Alla uppskattade, som sagt, inte detta. En av konsulenterna berättade att man på den skola där anpassad studiegång varit som mest utbred hade en tidningsbild på mig, uppsatt på anslagstavlan. När hon frågade varför, svarade man att man brukade spotta på bilden när man gick förbi.

Att vara länsskolpsykolog kunde som synes innebära både slag, spott och spe. Men jag fick också mycket uppskattning. Jag själv, eller tillsammans med konsulenten i specialundervisning, reste runt och besökte de lärare som arbetade med samordnad specialundervisning, dvs. lärare som gav behövande elever stöd i klassrummet eller i lugn och ro en lektion då och då i ”kliniken”, ett litet rum med särskilt övningsmaterial. Lärarna fick berätta om sina elever, sina arbetsmetoder och de visade mängder av egenkonstruerat material. De uppskattade att någon uppmärksammade deras arbete. Många av lärarna berättade att det var första gången någon

intresserat sig för deras undervisning. Flera hade arbetat i 20 år eller mer, men aldrig fått visa eller berätta om sitt arbete. Det kanske var en och annan rektor som glömt att ”no man is an island”.

Behovsstyrd resursfördelning

En av länskolnämndens viktigaste uppgifter var att fördela de statliga resurserna till skolan. Det rörde sig framförallt om tre stora poster. Den största var *basresursen*. Enkelt kan man säga att en basresurs innebar en skolklass. Genom att styra exempelvis sex basresurser till en skola innebar det i praktiken att man där kunde inrätta sex klasser. *Förstärkningsresursen* var en extraresurs som skulle gå till de särskilda insatser som kunde behövas för att förebygga svårigheter och skapa en bra situation för elever med särskilda behov. Slutligen fanns *utvecklingsmedel* som skolor fick söka för att utveckla något särskilt område, t.ex. ett ämne eller ett arbetssätt. Tillsammans utgjorde de tre resurserna en ansevärd summa pengar.

Trots att jag saknade skolledarerfarenhet, men på grund av min forskarbakgrund och att jag arbetat med elevvårdsfrågor och specialundervisning fick jag ansvar för att ta fram underlag till förstärkningsresursen och utvecklingsresurserna. Så småningom fick jag motsvarande ansvar för basresursen. Plötsligt hade jag inflytande över statens viktigaste styrinstrument - pengar. ”Åt var och en efter behov och av var och en efter förmåga”. Här gällde det alltså att ta reda på vilka kommuner och skolor som hade större behov än andra. Men också att ta reda på vilka rektorer och skolor som hade förmåga att använda resurserna på ett bra sätt. Den här utmaningen gillade jag.

Det fanns en ganska omfattande forskning om vilka elever som skolan hade svårt att undervisa; barn från arbetarhem, invandrabarn, barn till ensamstående etc. Genom att sammanställa forskning och använda SCB:s befolkningsstatistik kunde jag visa att kommunerna hade olika förutsättningar. Styrelsen beslutade att detta skulle ligga till grund för förstärkningsresursen (åt var och en efter behov). När det gällde ansökningar om utvecklingsmedel granskade jag om det fanns ett tydligt mål, en genomförbar plan och en strategi för utvärdering. Fanns inte detta fick man inga medel (av var och en efter förmåga). Parentetiskt kan jag säga att ansökningarna var överlag torftiga. Detta var troligen en av orsakerna till att jag senare kom att intressera mig för lärares yrkesspråk. Nåväl, styrelsen uppskattade att mina fördelningsförslag byggde på i förväg uppsatta principer - inte på personligt tyckande från min eller enskilda ledamöters sida. Basresursen var den heta potatisen. Länskolnämnden

hade att fördela ett begränsat antal basresurser så rättvist och ändamålsenligt till varje skola och klass.

Robin Hood i Östergötland

Basresurserna skulle, teoretiskt, kunna fördelas matematiskt efter antalet elever på skolorna. En sådan fördelning tar emellertid inte hänsyn till skolornas olika villkor och förutsättningar. Mina många skolbesök, liksom SCB:s demografiska data visade klart och tydligt att det var olika villkor för olika skolor. Jag, liksom styrelsen, var angelägna om att, dels tunga områden skulle få en generösare tilldelning, dels att små landsortsskolor med litet elevunderlag inte skulle dras in. Det första uppdraget vilade på pedagogiska överväganden, det andra på regionalpolitiska.

I arbetet med att ta fram ett beslutsunderlag träffade jag skolcheferna i samtliga kommuner och diskuterade deras "önskelista" rörande basresurser. I synnerhet gick vi igenom vilka skolor som var i behov av större lärartäthet (fler basresurser) och vilka skolor som i så fall kunde undvara resurser. Det handlade således om att ta "från de rika och ge till de fattiga". Det innebar i praktiken större klasser i välbärgade områden och mindre klasser eller fler lärare i "tunga områden". Det kunde innebära att i stället för tre klasser med 18 elever i varje kunde en gynnad skola få resurser två klasser med 27 elever i varje. Vilket innebar att man fick skapa två nya klasser av de tre ursprungliga.

Skolcheferna berättade i regel om våra samtal för sina rektorer för att de skulle kunna förbereda lärarna för eventuella neddragningar eller resurstillskott. Det spreds således rykten bland lärare och föräldrar på de gynnade skolorna som föreslogs få minskade resurser. Föräldrarna där var i regel välutbildade och vana att uttrycka sig och agera i egen sak. Så skedde också. Jag blev uppringd och uppsökt av vältaliga föräldrar och t.o.m. en morförälder, som förklarade för mig vilken katastrof det skulle innebära för deras barn att tvingas bli elev i en större klass, med delvis nya kamrater. Kamrater som de visserligen träffat i korridorer och på raster. Besviken blev jag på den frikyrkopastor som försökte ge mig dåligt samvete för att han kände sig lurad. När familjen flyttade till hans nya arbete hade de tagit reda på vilka skolor som hade små klasser och lugna förhållanden och valt bostad efter detta. Nu ville han att mitt förslag till resursfördelning skulle ta hänsyn till detta.

Föräldrar och lärare målade upp vilken katastrof det skulle innebära att slå ihop elever från olika klasser. Nu hör det till historien att vi hade

erfarenheter från många tidigare sammanslagningar och föräldrars och lärares oro inför detta. När läsåret startade i de nya klasserna besannades inte farhågorna. Tvärtom, kunde det t.o.m. innebära ett lyft för många elever att få nya kamrater.

Det var inte jag, som tjänsteman, som fattade fördelningsbeslutet. Mitt uppdrag var att ta fram ett beslutsunderlag till styrelsen. Ett år, när detta beslut skulle tas, flyger dörren upp till plenisalen och in tränger sig en grupp lärare och föräldrar från en skola som, enligt mitt förslag, skulle få färre basresurser än tidigare. De krävde att få presentera kompletterande information direkt till ledamöterna. Ordföranden blev mycket upprörd och röt åt gruppen att genast lämna salen, vilket de också gjorde. Händelsen visar vilken laddning fördelningsfrågorna hade.

Det var de välutbildade och värtaliga som argumenterade för sin sak och sina privilegier. De som verkligen hade skäl att argumentera var föräldrarna på de "tunga" områdena. Men där fanns varken vana eller tradition när det gällde att språkliggöra sina önskemål. Jag upplevde mig, i viss mån, som en talesman för dessa föräldrar och deras barn.

Året efter intrånget i plenisalen, fanns en ny hotbild mot styrelsemötet. Ordföranden och ledamöter hade kontaktats av föräldrar och lärare som varit hotfulla. Ordföranden berättade att han var rädd för att få en sten inkastad genom fönstret på sin villa. Mötet flyttades till en annan lokal, med synlig polisbevakning runt byggnaden. Några försök till intrång gjordes dock inte denna gång. Polisens närvaro visade emellertid hur hotfulla resursfrågorna var och hur privilegierade grupper mobiliserade motstånd mot att "lämna ifrån sig" resurser till mer behövande.

Länsskolnämndens resursbeslut innebar inte någon matematisk rättvisa, ambitionen var istället en behovsbaserad fördelning. Genom att mina beslutsförslag grundade sig på, av styrelsen fastställda principer, forskningsbaserad kunskap och ett omfattande utredningsarbete, var styrelsen alltid enig i sina beslut.

Det jag fick uppleva i samband med resursfördelningsarbetet var en omvänd klasskamp. De privilegierade slogs för att få behålla sina förmåner. Det var väl i och för sig inget nytt. Vanligtvis sker det raffinerat och dolt. Men här blev den omvända klasskampen synlig och t.o.m. brutal.

Genom kommunaliseringen av skolan och senare länsskolnämndernas avskaffande avhände sig staten ett mycket verksamt instrument för att

åstadkomma en mer jämlik och kompenserande skola. Men jag är glad att jag fick vara med under några år och dra mitt strå till stacken, dvs. så länge det fanns några strån att dra. I fortsättningen fick kommunerna en ”påse pengar” att använda till driften av skolan. Det fanns således inga riktade resurser till vare sig behövande elever eller små bygdeskolor. Ganska snart stängdes små skolor på landet och barnen bussades till centralorten. Länskolnämnden hade hela länet som fördelningsunderlag, medan kommunerna fick sin begränsade kommunresurs.

Mellanstick

Under min period på länskolnämnden gjorde jag en del ”utflykter”. Bland annat hade jag ett par kortare vikariat på elevvårdsbyrån vid Skolöverstyrelsen. Jag vikarierade som lektor på lärarutbildningen i omgångar. Jag var med och startade speciallärarutbildning vid Linköpings universitet. Här fick jag ännu ett forum att ge spridning åt den forskning som fanns rörande sortering, segregering och integrering. Jag såg det som viktigt att ge de blivande speciallärarna kunskap och argument för att inte gå in i sorteringsfällan. Ambitionen var att de skulle vara rustade med kunskap om alternativa arbetssätt och arbetsformer som kunde vara till hjälp för elever i behov. Den längsta utflykten gjorde jag till universitetets Temainstitution. Äntligen skulle jag se till att jag fick min doktorsgrad. Det viktigaste incitamentet var dock inte doktorstiteln utan att få komma bort från en destruktiv chef. Mer om min tematid kommer längre fram.

Inspektör och inspektioner

Under min tematid hade styrelsen fått upp ögonen för chefens destruktiva och lögnaktiga ledarskap. Han tvingades avgå 1986. Samtidigt utlystes tjänsten som skolinspektör för grundskolefrågor. Jag sökte och fick tjänsten i konkurrens med ett antal välmeriterade rektorer. Det var inte främst mina akademiska meriter som var avgörande, utan de insatser jag tidigare gjort på länskolnämnden.

Länskolnämnden var en tillsynsmyndighet och som skolinspektör var det min uppgift att se till att grundskolorna i länet genomförde sitt uppdrag i linje med gällande bestämmelser och läroplaner. Men det passade inte mig att dyka upp oanmäld på skolorna som någon sorts polis. Jag ville istället se mitt uppdrag som ett stöd för skolorna i deras vardagsarbete och deras utvecklingsarbete.

Jag bildade en grupp på c 7-8 personer bestående av konsulenter och assistenter. Vi preparerade oss för att genomföra lägesbedömningar av skolor. Tanken med dessa lägesbedömningar var att några utifrån kommande skulle besöka ett rektorsområde under några dagar, vara med på lektioner, samtala med lärare, elever, elevvårdspersonal och skolledning, samt ta del av olika planer och dokument. Det hela syftade till att vi skulle kunna beskriva verksamhetens starka och mindre starka sidor. D.v.s. identifiera utvecklingsbehov. För att klara detta tränade vi oss på att göra systematiska klassrumsobservationer och att genomföra gruppintervjuer.

Jag ville att lägesbedömningarna skulle uppfattas som ett erbjudande om att få en genomlysning av skolan. Eftersom detta skulle kunna vara ett stöd i skolans utvecklingsarbete, inbjöds skolorna att anmäla intresse för en sådan genomlysning. Flera skolor anmälde sig och vi startade en lång rad lägesbedömningar.

Veckorna före själva skolbesöket läste vi in oss på skolan via olika dokument; scheman, tjänstefördelning, arbetsplaner, resursfördelning etc. Vi visste således en hel del om skolan när vi sedan genomförde besöket. Alla på skolan var informerade om att vi skulle komma och att vi skulle besöka lektioner och genomföra intervjuer. Flera lärare berättade att det känts lite pirrigt och spännande men också positivt att en myndighet intresserade sig för deras arbete. Lärarna fick i förväg reda på att de skulle få besök någon gång under de två dagarna. Vi kunde inte hinna med att besöka alla lärare, därför valde vi att koncentrera oss på några ämnen (vanligtvis svenska, matematik, NO, SO och något ämne till). Under våra besök hände det att lärare, i andra ämnen, bad oss att komma även till deras lektioner. Jag tolkar det som samma avsaknad av uppmärksamhet som jag mött hos speciallärarna tidigare. Naturligtvis fick de också besök.

Vid lägesbedömningarna bokade vi in oss på ett hotell i närheten av skolan, sedan spred vi ut oss och genomförde klassrumsobservationer och intervjuer enligt vår planering. Efter skoldagen gick vi till hotellet, vilade oss och åt middag. Därefter träffades vi och diskuterade våra intryck och bestämde om det var något vi särskilt skulle vara uppmärksamma på följande dag.

Efter skolbesöket återvände vi till länskolnämnden, bearbetade och sammanställde våra data. Vi fördelade ansvaret för att skriva olika delar av rapporten, jag såg sedan till att det blev en enhetlig och sammanhållen text. Varje rapport avslutades med en sammanfattning av skolans starka

sidor och sådant som skulle kunna utvecklas. En preliminär version skickades till skolledningen och jag och en medarbetare återvände till skolan för diskussion med skolledningen. Vi ändrade i rapporten sådant som vi missuppfattat och korrigerade sådant som kunde missförstås eller verka sårande.

Eftersom det var skolledningen och inte länskolnämnden som var ansvarig för utvecklingsarbetet på skolan, var det rektor som fick berätta om rapportens innehåll för personalen. Han (på tiden var nästan alla rektorer män) uppmanades också att diskutera med personalen om det var något utvecklingsområde som man var beredd att arbeta vidare med. Om skolan tog fram en plan för hur detta skulle gå till kunde skolan få särskilda utvecklingsmedel för ett sådant förändringsarbete.

Lägesbedömningarna byggde på fyra ambitioner. Det första handlade om att uppmärksamma lärarnas vardagsarbete. Den andra ambitionen var att synliggöra det goda arbete som genomfördes på skolan men också att peka på utvecklingsbehov. Det tredje var att ge rektor ett fylligt underlag för diskussioner med sin personal om ett eventuellt förändringsarbete. Den fjärde ambitionen vara att rikta utvecklingsmedel som stöd till självvalda utvecklingsprojekt.

Arbetet var oerhört stimulerande och meningsfullt. Här fick jag också uppleva fördelarna med att arbeta i en grupp eller i ett team. Det blev en viktig erfarenhet som jag också tog med mig till mitt arbete på universitetet senare.

Man kan undra om inte lärarna spelade teater när vi var där. Säkert skärpte de sig, men enligt eleverna var lektionerna som de brukade vara. Elever har radarkänsla för avvikelser. Dessutom såg vi märkliga saker som man borde ha undvikit med tanke på att vi var där. Vi var ganska övertygande om att det vi såg speglade vardagsarbetet i hög grad.

Under den här perioden pågick på tidningarnas debattsidor den återkommande diskussionen om flumskolan. Efter 900 lektionsbesök kunde vi konstatera att lektionerna var inriktade på att ge eleverna kunskap och öva deras färdigheter. Några flumlektioner såg vi inte, med undantag av en bildlektion med en tillfällig vikarie. Kunskapsdebattörerna hade en bild av skolan som vi inte kände igen. Deras bild byggde på föreställningar, vår byggde på iakttagelser. Vi hade varit där - det hade inte de. 20 år senare dyker det upp en utbildningsminister (fp) som återigen svartmålar skolan och pekar ut den som en flumskola. Han hade heller

inte varit där och dessutom vägrade han lyssna på dem som varit det. Historien upprepar sig ständigt.

Andra länskolnämnder utvecklade också liknande modeller för lägesbedömningar. Länskolnämnden uppfattades inte längre om en stelbent byråkrati utan snarare som en tillgång för skolornas vardags- och utvecklingsarbete. I det läget beslutar dåvarande utbildningsministern (s) att länskolnämnderna skall läggas ner med omedelbar verkan. När myndigheten funnit ett ändamålsenligt arbetssätt skulle den läggas ner! Flera år senare (2008) inrättades "Statens skolinspektion", men nu med fiskala uppgifter snarare än stödjande och utvecklande.

Länskolnämndstiden i backspegeln

När jag anställdes vid länskolnämnden hade jag en optimistisk förhoppning om att det var möjligt att därifrån arbeta med de strukturella och organisatoriska hindren för en jämlik och rättvis skola. Det var naturligtvis en naiv och överdriven förväntan. Men trots allt visade det sig ändå vara möjligt till viss del. Specialklassernas uttåg och minskningen av anpassad studiegång var processer som jag fick vara med om att driva. Visserligen skapade det irritation hos vissa lärare. Men den som inte skapat irritation har heller inte utträttat något, som en känd brittisk cigarrökande premiärminister sa en gång.

Inrättandet av skolpsykologtjänster, fortbildning för elevvårdarna, de många skolbesöken, den behovsstyra resursfördelningen och alla lägesbedömningar innebar i grunden en bevakning av att elever i svårigheter skulle få en så bra skolsituation om möjligt. I så motto utgjorde länskolnämnden en plattform för arbetet med att förhindra utsortering och segregation. Jag är tacksam för att jag fick vara med i det arbetet - eller kanske skall jag säga kampen för att använda en politisk term.

6. LINKÖPINGS UNIVERSITET (1991 - 2007)



När jag insåg att länskolnämnderna skulle avskaffas sökte jag och fick ett lektorat i psykologi vid Linköpings universitet (1991). Jag hade vid det laget blivit docentbedömd och kunde titulera mig docent i kommunikation. Egentligen hade jag ju genom min tid på Tema kommunikation redan tjuvstartat min återkomst till akademien. Även om tematiden inträffade under min länskolnämndsanställning och föregick mitt universitetslektorat, väljer jag ändå att beskriva temamiljön i detta avsnitt. Det blir kronologiskt fel, men logiskt rätt med hänsyn till att innehållet handlar om akademien.

Tema Kommunikation

Temainstitutionen liknade inget annat jag mött i mina kontakter med akademien. Under de fyra åren (1982-1986) mötte jag i seminarier och i dagliga samtal professorer med bakgrund i lingvistik, psykologi, litteraturvetenskap, konstvetenskap, etiologi och pedagogik. Man kallade det för en tvärvetenskaplig miljö. Jag skulle hellre kalla den för mångvetenskaplig. De avhandlingar som blev resultatet kunde mycket väl placeras in i en bestämd disciplin. Min egen avhandling platsade exempelvis i psykologi. Den mångvetenskapliga miljön var emellertid stimulerande och bildande.

Ett kuriosum i sammanhanget var att institutionen hade prefektstyre, dvs. ingen nämnd eller institutionsstyrelse med lärare och doktorandrepresentation. Skrivelserna som jag skrev under 1968 handlade just om protester mot ett sådant inflytande. I detta avseende var jag tillbaka till tiden före 68. Emellertid inrättades så småningom en sorts institutionssamråd. Naturligtvis blev jag doktorandrepresentant.

Under mina år vid länskolnämnden hade jag lärt mig att många viktiga beslut fattades i olika möten och sammanträden, exempelvis elevvårdskonferenser och planeringsmöten. Men hur går beslutsfattandet till och hur används mötestiden? Mitt avhandlingsarbete kom att innebära omfattande observationer av olika möten på skolor och vid några högteknologiska företag. Resultaten visade att man i skolan var betydligt sämre på att utnyttja tiden än vad företagen var. Istället för att analysera, planera och besluta använde man större delen av tiden till olika flyktmanövrar. Man pratade helt enkelt om andra saker. Visserligen var min avhandling av grundforskningskaraktär, där jag utvecklade en terminologi för att beskriva dynamiken i möten. Men resultaten bekräftade också mina tidigare erfarenheter från skolans värld när det gällde förmågan att språkliggöra den egna praktiken och analysera elevernas svårigheter. Här fanns vissa kopplingar till min Uppsalaforskning som visade ett samband mellan förmåga att språkliggöra och kognitiv förmåga (minne). I den nya studien fanns tecken på att bristande förmåga att språkligt beskriva och analysera problem kunde vara ett hinder i arbetet. De analytiska funktionerna tycks vara beroende av förmågan att språkligt beskriva och benämna de problem man har att hantera. Ofta beskrev man i mötet de egna känslorna inför ett problem. Exempelvis: ”Jag blir så trött och utpumpad när jag har lektion i 9b”. Istället för att tillsammans försöka analysera vad det var i klassens och det egna beteendet som skapade denna trötthet gav kollegorna sitt stöd genom att bekräfta att de upplevde samma sak med just den klassen. Det blev en sorts kollektiv reningsprocess och inte ett gemensamt problemlösande. Det verkade vara lättare att ge uttryck för de egna reaktionerna än att analysera elevproblemen.

Genom mina observationer i de nio skolorna blev det uppenbart att man inte hade tillgång till teorier och empiriskt grundade förklaringsmodeller som kunde vara till hjälp för att förstå, exempelvis elevproblem. Detta faktum var sannolikt en bidragande orsak till det motstånd mot att avskaffa specialklasserna som jag mött tidigare. Specialklasserna avlastade lärarna och befriade dem från känslor av tillkortakommande. Specialklasser och anpassad studiegång löste lärarnas problem - men inte elevernas.

Intresset för min avhandling (som för övrigt också gavs ut på ett engelskt förlag) var betydligt större inom näringslivet än i skolan. Jag reste runt till en rad företag och berättade om olika strategier som man använder sig av för att undvika att arbeta med knepiga sakfrågor i ett sammanträde. *Flykt* genom att prata om helt ovidkommande saker (exempelvis recept på fiskgryta). *Kamp* genom att ägna sig åt personangrepp istället för att lösa problem (t.ex. att anklaga eller beskylla varandra för mygel, slarv, nepotism etc.). *Beroende* genom att överlåta allt ansvar och alla befogenheter på ledaren ("Det är bäst att du bestämmer - du har ju betalt för det"). Något besvärade, men med viss förtjusning, bekräftade man att en hel del av mina exempel stämde på dem själva. Flera branschtidningar hade stort uppslagna artiklar om min forskning. Jag fick epitetet "sammanträdesdoktorn" och den ständiga frågan som jag fick var: "Hur skall man kunna undvika att hamna i sådana här destruktiva beteenden?". Jag har en hel del idéer om detta, men det tänker jag inte utveckla här. Svaren finns i en av mina böcker under rubriken "Konsten att sabotera ett sammanträde".

Lärares yrkesspråk

Redan innan återgången till universitet fick jag tillgång till två forskningsanslag. Tillsammans med kollegor från universitetet undersökte vi, i det ena projektet, förutsättningar och villkor för att *arbeta i arbetslag* i skolan. I det andra studerade vi lärares *yrkesspråk och yrkesetik*. Jag kom i det senare projektet att fokusera på yrkesspråket.

Begreppet yrkesspråk visade sig inte vara helt lätt att använda. Många förknippar yrkesspråk med tillgång till speciella ord, benämningar och förkortningar. I det senare avseendet var lärare rikt utrustade (med ord som syo, prao, laborativt arbete, halvklass, eget arbete etc.). Föräldrar kan ibland tycka att lärare använder ett "fikonspråk". Yrkesspråk, som jag kom att använda begreppet, innebär förmåga att språkliggöra vardagsproblem, att leta efter tänkbara orsaker, att ha tillgång till teorier och tankemodeller som är användbara för att förstå problemet och som också kan vara vägledande för de insatser man väljer att göra. Med andra ord ett analytiskt tänkande. De båda studierna visade på intressanta resultat. Den första studien visade att de organisatoriska förhållanden man skapade på skolan för lärares vardagsarbete hade betydelse för utvecklande av ett yrkesspråk. Ett arbetslag med ett tydligt uppdrag och mandat att tillsammans planera och genomföra undervisning och elevvård för eleverna i arbetsenheten utvecklade sitt yrkesspråk, dvs. ett analytiskt arbets sätt. Man behöll uppkomna problem inom arbetslaget och strävade att hitta ändamålsenliga lösningar. Arbetslag med oklara mandat, otydliga ramar, otydlig sammansättning och ett otydligt uppdrag hade uppenbara

svårigheter att hantera exempelvis elevproblem. Istället för att angripa problemet inom arbetslaget sökte man ”exportera” det till någon utanför arbetslaget. En väl fungerande grupp tycktes inte enbart vara en bättre problemlösare, den verkade också vara en bas för yrkesspråklig utveckling.

Den andra studien visade att lärare i allmänhet var utrustade med begränsade redskap (d.v.s. förklaringsmodeller) för att ta sig an vardagsarbetet, vare sig det gällde planering, utveckling eller elevvård. Beträffande elever i svårigheter förklarade man detta nästan genomgående med att orsakerna fanns hos eleven, i form av begränsad förmåga, karaktärsstörning eller en speciell personlighet. Detta, menade man, var något som inte kunde hanteras av läraren i klassen. Därför försökte man flytta ansvaret till annan instans (speciallärare, psykolog, kurator etc.). Endast i undantagsfall prövade man hypotesen om att det kunde vara skolans sätt att möta eleven som var en viktig del av problemet. Utifrån detta, senare synsätt, planerade man sedan en handlingsplan där skolans förändrade sitt bemötande av eleven. Det innebar att man språkliggjorde problemet och analyserade det utifrån andra hypoteser än att det var eleven som var ensam bärare av problemet. Insatserna blev då också av helt annat slag.

När det gällde yrkesetiska ställningstaganden visade min forskarkollega (tillika hustru) att lärare hade ett begränsat yrkesspråk även för detta område. Tillsammans skrev vi därför en grundbok om lärares yrkesspråk och yrkesetik. Den boken kom att användas i lärarutbildningar i mer än 15 år. Vi var medvetna om att man inte kan klandra enskilda lärare eller hela lärarkåren för brister i yrkesspråk och yrkesetik. Det var snarare en brist i lärarutbildningen som inte lyckats bibringa lärarstudenterna adekvata förklaringsmodeller och ett analytiskt tänkande. Detta såg vi som en utmaning, och boken blev ett av våra bidrag.

Åt var och en efter förmåga att förse sig själv

Den undervisning som ingick i mitt lektorat i psykologi kom initialt att förläggas till det personaladministrativa programmet. Vid ett lärarmöte presenterades ett budgetförslag. Fostrad som tjänsteman vid läns skolnämnden var jag van att analysera verksamhetens resursbehov för att kunna styra resurserna dit de behövdes bäst. I min aningslöshet trodde jag att samma tankesätt var rådande inom akademien. När jag granskade de olika posterna i budgeten fanns medel avsatta för konferenser, resor etc., utan att det framgick vem eller vilka som skulle få del av dessa medel. Därför ställde jag frågor utifrån ett behovsinriktat tankesätt. Detta utlöste en milt sagt kolerisk reaktion från den budgetansvarige. Efteråt

förstod jag att den ”behövande” var föredraganden själv. Senare fick jag åtskilliga exempel på hur man på olika nivåer strävade efter suboptimering av resurser. D.v.s. man strävade efter att förse sig själv med medel och fördelar utan hänsyn till andra behov i organisationen. Detta kunde exempelvis gälla inrättande av skraddarsydda professorstjänster eller inmutning av doktorandmedel. Jag berördes illa av detta, i synnerhet som dåvarande institutionsledning menade att det var till gagn för institutionen om det fanns hungriga egoister som drog till sig resurser och åstadkom bra forskning. Frågan var om det inte var möjligt att åstadkomma bra forskning utan att ”stjäla” medel från andra.

FOG - forskning om grupper och sociala system

Med hjälp av externa forskningsmedel, ”självförsörjande” doktorander och så småningom även fakultetsmedel skapades en doktorandgrupp med inriktning mot grupp- och socialpsykologi. Mina egna erfarenheter av arbete i grupp samt mitt eget doktorandprojekt hade fått mig intresserad av gruppens möjligheter men också dess fallgropar. Det fanns också doktorander som var intresserade av detta, genom sin akademiska grundutbildning eller genom sitt arbete. Vi kom att bilda den s.k. FOG-gruppen (Forskning om grupper och sociala system), som till att börja fungerade som ett återkommande doktorandseminarium. Även några seniora forskare deltog vid dessa träffar, liksom vid de årligt återkommande internaten. Även om alla var inskrivna i forskarutbildningen i psykologi hade flera doktorander projekt som handlade om skola och undervisning. Två avhandlingar kom att handla om skolpsykologarbete, två handlade om undervisningen i klassrum i grundskola och i akademien, en handlade om grupphandledning av lärare. Två avhandlingsprojekt handlade om teamarbete inom psykiatrin. Ett projekt handlade om gruppprocesser under bilkörning. Jag var även inblandad i ett avhandlingsprojekt rörande destruktivt grupptänkande. Det gemensamma för alla doktoranderna kan sägas vara en nyfikenhet på en grupps konstruktiva (och destruktiva) potentialer.

I FOG-gruppens eget arbete utvecklades gruppens konstruktiva möjligheter. Vi lyckades skapa ett tillåtande och stödjande klimat. Kreativitet och även viss galenskap var tillåten. Alla delade med sig generöst av synpunkter och idéer. Vi läste varandras texter och artiklar som anslöt till vårt gemensamma och primära intresse - gruppen som fenomen och möjlighet. I ett avseende var arbetet i FOG-gruppen i högsta grad akademiskt. Vi analyserade ingående tillsammans teorier och begrepp. Med andra ord, vi utvecklade vårt yrkesspråk som forskare. I andra avseenden var vi inte typiskt akademiska; vi rev inte sönder varandras texter

och vi kunde lita på att inte få ”några knivar i ryggen”. Vi skrev texter (exempelvis FOG-rapporter) främst för att det var roligt att sprida våra rön, inte för att meritera oss. Det dröjde länge innan vi insåg att det som räknades i akademien var publiceringar i internationella tidskrifter. I det avseendet var vi dåligt akademiskt inskolade. Flertalet av mina doktorander i psykologi och senare i pedagogik hade begränsad akademisk tradition. De kom från en liknande familjebakgrund som jag. Hur det nu kunde komma sig?

På sätt och vis skapade vi oss en skyddad vrå i det akademiska kattakandet. Den skyddande vrån innebar emellertid inte att vi isolerade oss. Vi var nyfikna på om det fanns andra gruppforskare i Sverige och grannländerna. Därför inbjöd i till en forskarkonferens (1998), en konferens som sedan återkom vartannat år under benämningen GRASP (Group and Social Psychology). Till dessa konferenser inbjöds framstående socialpsykologiska forskare från västvärlden som key note speakers. Konferensen blev en sorts stafett mellan några universitetsorter, med uppbackning från FOG (och konferensmedel som vi lyckades skrapa ihop från olika forskningsråd). Genom konferenserna och FOG-rapporterna sattes FOG på forskarkartan och Linköping kom att betraktas som centrum för gruppforskning i Sverige. Forskare från andra universitet ville ansluta till FOG-gruppen. Bland annat därför förändrades FOG från att i princip ha varit en doktorandgrupp (de flesta var nu disputerade) till ett nationellt nätverk för gruppforskare med basen i Linköping. Därmed öppnade vi vår miljö för andra forskare, som fann det befriande att få vara en del av, som de sa, en tillåtande, generös och kreativ kultur. Gruppforskarna hade med andra ord lyckats frigöra gruppens positiva potentialer inte bara i teori utan också i den egna praktiken.

Vi deltog i internationella konferenser med presentationer. Själv tror jag att jag besökt olika konferensstäder från A till W. Aarhus, Beijing, Chicago, Dublin, Edingburg, Frankfurt, Granada, Hamburg, etc. Själva innehållet i mina presentationer har inte vållat mig några problem, däremot engelskan. Jag fick utesluta vissa ord eftersom jag visste att jag inte skulle klara av att uttala dem. Dock ökade detta mitt ordförråd när jag lärde mig mindre svåruttalade synonymer. Men gymnasietidens stukade självförtroende bar jag med mig. Visserligen var jag i gott sällskap när det gällde uttal. Många franska, spanska, japanska professorer var inte ett strå vassare på engelska än jag. Jag lärde mig också att enkla och illustrativa overheadbilder (senare power point) kunde hjälpa åhörarna att följa med. Frågor och diskussioner som följde på mina presentationer visade också att, åtminstone några förstått och blivit intresserade. Jag blev stimulerad av frågorna och konstigt nog släppte språkhämningarna i

diskussionen. Men någonstans i salongen satt min gymnasielärare och viskade: Det här klarar du inte Granström. Men jag gjorde det!

Kravaller

Den öppna och tillåtande kulturen i FOG-seminarierna kom att resultera i ett mer än 10-årigt forskningsprojekt. Vid ett seminarium 2001, jag tror det handlade om social identitet, undrade någon om demonstranternas inblandning i kravaller ändrade deras sociala identitet. Detta med anledning av planerade demonstrationer mot EU:s ministermöte i Göteborg om några dagar. Omfattande demonstrationer var planerade och hotbilden ansågs hög, d.v.s. risken för kravaller var överhängande.

Plötsligt förändrades diskussionen och det akademiska seminariet till att bli en operativ central för planering av en omfattande datainsamling. Vi beslöt oss nämligen att försöka ta reda på vad som skulle komma att hända i Göteborg. FOG-kulturen, med utrymme för kreativitet och galenskap, hjälpte oss att formulera en forskningsfråga och planera en studie: Vad händer med demonstranter och poliser och deras sociala identitet om de möts i kravaller? Vi visste att bussar var abonnerade för att skjutsa demonstranter till och från Göteborg. Vi visste också att polisen hade särskilda genomgångar med grupper av poliser inför tjänstgöring i Göteborg. Snabbt fördelade vi arbetsuppgifter mellan oss. Några tog på sig att konstruera ett formulär som kunde spegla den sociala identiteten före och efter upplevelserna i Göteborg. En annan uppgift var att få tag i bussar som skulle till Göteborg. Tanken var att deltagarna i bussen skulle fylla i formuläret på nerresan och ytterligare ett på hemresan. Polisen och insatschefen kontaktades och löfte gavs om att få dela formuläret till polisen vid en s.k. utsättning. Poliserna skulle också fylla i ett formulär efter tjänstgöring. Vi bestämde också att samla allt som tidningarna skrev om mötet i Göteborg. Senare genomförde vi också intervjuer med poliser och demonstranter som varit i Göteborg.

Normalt sker planering av ett forskningsprojekt inom akademien under en lång tidsperiod. Man läser in sig på ett område, definierar forskningsfronten, formulerar forskningsfrågor, överväger olika metoder för datainsamling etc. Utifrån detta formuleras en forskningsansökan, vilket kan ta upp till ett år. Ansökan skickas till ett forskningsråd, som i regel avslår ansökan. Året därpå skickar man in en ny omarbetad version. Har man tur går den vidare för en fullständig ansökan. Normalt beviljas hälften av de ansökningar som "gått vidare" medel till projektet, som då i bästa fall kan komma igång om ett halvår. Ett tidsspänn på tre år från idé till projektstart är ganska vanlig.

I det här fallet var tidsspannet mellan idé och datainsamling c 14 dagar. Naturligtvis helt vansinnigt. Men vi fick tillräckligt med data för att kunna gå vidare. *Styrelsen för psykologiskt försvar* tyckte att våra data verkade intressanta och gav oss medel till att bearbeta och sammanfatta resultaten (det blev en bok). Resultaten gav nya frågeställningar och *Krisberedsskapsmyndigheten* finansierade en fortsättning på projektet. Vi deltog som observatörer och genomförde intervjuer i samband med stora demonstrationer med såväl vänster- som högeraktivister. Vi frös på reclaim-the-street aktiviteter. Vi studerade masshändelser där polis och supportrar konfronterades i sportsammanhang (fotboll och ishockey). *Myndigheten för samhällskydd och beredskap* finansierade våra fortsatta studier. Vi presenterade vår forskning i ett otal publikationer på svenska, engelska och tyska (sic) och etablerade kontakt och samarbete med internationellt kända kravallforskare. Vi lyckades genomföra ett mycket omfattande projekt, som satte internationella avtryck, utan ett enda öre från de etablerade forskningsråden. Utan den tillåtande och kreativa FOG-kulturen hade detta inte varit möjligt.

Vart hade nu skolforskaren Granström tagit vägen, hade han blivit kravallforskare för hela slanten? Så icke, som kommer att framgå av fortsättningen. Forskning om social identitet, som var ett tema i kravallforskningen, har också stor betydelse för skolans verksamhet. Forskning om masshändelser visar att den sociala identiteten skapas i mötet med andra grupper. Frågan om vilken social identitet som skapas i mötet mellan elever och lärare har varit ett genomgående spörsmål i denna berättelse.

Att veta vad man gör och ta reda på hur det går

Vet lärare om de lyckas i arbetet?

Åren före EU-mötet i Göteborg blev jag involverad i tre projekt som handlade om skolbaserad utvärdering (evaluering) av skolans verksamhet. Det låter kanske inte så upphetsande, men det kom att bli det. Det hela inleddes som ett forskningsprojekt, där jag samarbetade med en Göteborgsforskare. Skolverket finansierade och uppdraget var att undersöka hur man i skolan tar reda på om man lyckas (uppnår målen). Tillammans med doktorander reste vi runt i Sverige och samtalande med skolchefer, rektorer och lärare och bad dem berätta. Om man bad lärare berätta om hur skolverksamheten *utvärderas* kunde de inte svara, de kanske hänvisade till centrala prov, men i övrigt hade man inga idéer. Om vi däremot bad dem berätta hur de vet eller tar reda på om eleverna

trivs och lär sig, blev de engagerade och talföra. De berättade om klass-samtal, egna prov, insamlade elevtexter, trivsselformulär, elevsamtal, arbetslagsträffar etc. Det visade sig att lärarna hade tillgång till mängder av data om elevernas situation. Visserligen var de osystematiska och ofta utan samordning. Bristen på yrkesspråk, d.v.s. teorier och modeller för vardagsarbetet gjorde att mycket arbete blev Ad hoc.

Det var emellertid ingen brist på redskap eller idéer för att utvärdera verksamheten. Men genom att detta inte språkliggjordes och torgfördes kunde politiker och allmänhet få intryck av att lärare inte tog ansvar för utvärderingen. Förhållandet var snarast det motsatta, lärarna samlade information som i hög grad styrde deras fortsatta arbete med eleverna.

Sverige hade vid den tiden ett decentraliserat skolsystem. Vi två forskare hade samarbete med kollegor i Norge och England. Dessa länder hade ett skolsystem som i stor utsträckning byggde på centrala utvärderingar. Vi besökte därför ett stort antal skolor i dessa länder. Mycket kort och något generaliserat kan man säga att lärarna i dessa länder anpassade sin verksamhet till de aspekter som myndigheterna utvärderade eller granskade. I England tränade man t.o.m. lärarna inför utvärderingsbesöken. Något förenklat kan man säga att i England och Norge anpassade sig lärarna till skolmyndigheterna, medan de svenska lärarna anpassade sig till eleverna.

Tråkigt nog har den svenska lärarkåren inte lyckats marknadsföra sitt arbete och sin kompetens på detta område, varför klåfingriga politiker kommit med det ena påbudet efter det andra om hur lärare skall agera. Bristen på yrkesspråk har gjort lärare till ett lätt offer för deprofessionaliseringsprocesser, dvs. de fräntas möjligheten till yrkesmässiga beslut. Detta har jag återkommande påtalat för lärarnas fackliga representanter och genom artiklar i lärarpressen. Men det är lärarna själva som måste föra kampen mot att man tar ifrån dem initiativet - inte forskarna.

Ett spel för gallerierna

Som en följd av vår utvärderingsforskning blev vi senare involverade i ett EU-projekt rörande evaluering i skolan. Vi följde och dokumenterade hur ett antal skolor gjorde för att utvärdera sin egen verksamhet och dess betydelse för eleverna. Återigen manifesterade skolledare och lärare en enastående fantasi och idérikedom för att ta reda på hur elever och föräldrar upplevde skolans verksamhet, liksom hur och vad eleverna lärde sig.

I projektet ingick också återkommande möten med inblandade forskare och representanter från deltagande skolor i övriga Europa. Man använde EU:s lokaler och tolkar, exempelvis i Luxemburg. Vid det avslutande mötet skulle de deltagande länderna enas om ett gemensamt uttalande (manifest) rörande "School based evaluation in Europe". Ett utkast presenterades av konferensledningen. Detta var ett urvattnat dokument som genomsyrades av kontroll, myndighetsutövning och centralstyrning. Vi mobiliserade de Skandinaviska deltagarna, som hade en annan syn på utvärdering. Vi fick också till stånd möten med konferensledningen för att ändra på formuleringar. Det fanns dock inte minsta intresse för detta. Senare fick vi klart för oss att det pågick en "tävling" mellan olika ministerområden om att få medel till just sitt område. Det ansågs också fint att anordna stora konferenser. De som hade hand om utbildningsfrågor hade lyckats muta in en avsevärd summa euro för det här projektet. Innehållet var av underordnad betydelse, det gällde för ministerrarna att visa *att* man gjorde något. Ministerns kansli hade skickat med "manifestet" vilket alltså inte var förhandlingsbart. Det ingick i den interna maktkampen mellan olika ministerområden att åstadkomma uttalanden och manifest. Denna inblick i EU:s administration minskade inte min redan stora skepsis mot EU.

"Sverige ut ur EU"

År 2001 var Sverige ordförandeland för EU. En rad konferenser skulle genomföras (bl. a. den i Göteborg), också en om *Evaluations in schools*. En kvinna från utbildningsdepartementet, jag och min Göteborgskollega fick i uppdrag att utforma mötet, engagera föreläsare och tillsammans med konferensproffs genomföra ett tvådagarsmöte i Karlstad, med folk från hela Europa. Här fick vi vår chans att presentera en annan syn på utvärdering än den som tilläts i föregående projekt. Vi letade upp föreläsare som, dels representerade en kritisk syn på utvärdering överhuvudtaget, dels hade ett klart deltagarperspektiv och inte ett myndighetsperspektiv. Detta var ett synsätt helt i strid med det tidigare beskrivna konferensmanifestet. Vi såg också till att elever/studenter deltog i gruppdiskussionerna. Det mest chockerande av allt var nog ändå att vi lät två studenter (från psykologprogrammet) delta i mötet med uppdrag att utvärdera konferensen, dess innehåll, deltagarnas aktivitet etc. Deras öppenhjärtiga presentation avslutade hela konferensen, d.v.s. inga politiskt korrekta budskap av någon höjdare utan en rak utvärdering av två studenter med färsk erfarenheter av skolans verksamhet. Vi ville visa på vikten av att lyssna på skolsystemets avnämare och inte enbart på dess beställare. En och annan central- och sydeuropé förundrades säkert över detta.

Det fanns en hotbild mot konferensen. Några ungdomar demonstrerade med plakat ("Sverige ut ur EU") på behörigt avstånd utanför konferensbyggnaden. Beväpnade civilklädda poliser fanns överallt i byggnaden. Plötsligt spreds budskapet: "Dom har tagit sig in i lokalen". Det visade sig att någon av aktivisterna lagt ut flygblad bland informationsmaterial om EU som fanns placerat på ett bokbord samt på toaletterna. Polisen och flera deltagare var upprörda över tilltaget, själv tyckte jag att det var en oförarglig och fyndig aktion. Aktivisterna protesterade mot ett byråkratiskt EU på sitt sätt, och vi gjorde det på vårt sätt.

Stora och små klasser - en bomb

Mitt intresse, från länskolnämndstiden, för vad som utspelar sig i klassrummen lockade ut mig i skolorna igen. Denna gång (i slutet av 90-talet) genomförde jag en mycket systematisk studie av lektionernas innehåll, arbetsformer och faktisk klasstorlek. I slutet av varje lektion fick eleverna fylla i ett formulär som mätte deras kunskapsmässiga utbyte av lektionen samt deras sociala utbyte och kamratrelationer. Förutom dessa kvantitativa mått noterade jag även kritiska eller typiska händelser. Exempelvis blev det tydligt hur pojkarna tog för sig på flickornas bekostnad, men också hur lärarna gav pojkarna mer uppmärksamhet. Detta visades senare också tydligt i en av FOG-gruppens doktorsavhandlingar.

Utan att gå in på detaljer visade resultaten att elevernas kognitiva och sociala utbyte av lektionerna var helt orelaterat till klasstorlek. Däremot fanns ett klart samband med arbetsformen. Eleverna hade utbyte av helklassundervisning, men ännu mer tyckte de att de lärde sig om de fick jobba individuellt med vissa uppgifter. Mest förståelse för innehållet och bäst socialt utbyte fick de emellertid genom att arbeta i grupp, d.v.s. den minst förekommande arbetsformen i skolan.

Detta var ett intressant resultat med tanke på de återkommande ropen om mindre klasser. Mina resultat visade emellertid att det inte var klasstorleken som var den avgörande faktorn utan arbetsformen. Denna studie sammanföll, av en slump, med att de svenska lärarförbunden drev en kampanj för mindre klasser. Till historien hör också att det fanns forskning som visade att arbetsituationen för lärare var relaterad till klasstorlek. Det innebär att det för lärarens del är bättre med små grupper. Men för eleverna tycks detta inte spela någon roll.

Även i Norge pågick en facklig kampanj för mindre klasser. Jag blev inbjuden till en stor sammandragning med fackliga ombud för att tala om arbete i klassrummet. Jag passade på att presentera mina alldeles färska

forskningsresultat och betonade att det inte är klasstorleken som gör skillnaden för eleverna, utan att det är läraren och lärarens sätt att arrangera lektionen som är det viktiga. Jag tyckte det var smickrande för lärarprofessionen. Det är läraren som betyder något för eleverna - inte klasstorleken.

Några dagar efter Norgebesöket ringer en reporter från Svenska Dagbladet upp mig för en intervju. Han hade hittat ett referat i en Norsk tidning från den fackliga konferensen, där en forskare (dvs. jag) påstod att stora och små klasser var lika bra. Tydligt hade det funnits en reporter bland de fackliga ombuden. Jag försökte nyansera resultaten och skiljde på elevernas och lärarnas situation. Till ingen nytta. Dagen därpå gavs stora rubriker åt att stora klasser var lika bra som små. Där fanns inte ett ord om lärarnas situation och insatser. Därefter var drevet i full gång: rikstidningar, lokaltidningar, TT, dagens eko, etc. Nyanseringar i mina resultat förbigicks genomgående. Återigen hade jag, denna gång utan egen förskyllan, blivit ett hatobjekt för lärare. Trots att, om man bemödat mig att läsa mina forskningsrapporter som jag hänvisade till (på svenska eller engelska), hade funnit att jag lyft fram lärarfaktorn som viktigast. Rektorer och skolpolitiker gladdes däremot åt mina resultat, eftersom de nu kunde spara pengar genom att göra större klasser. Så tokigt det kan gå.

Av detta lärde jag mig att det inte är en självklarhet att man äger sina forskningsresultat. De kan brukas och missbrukas i en mängd olika syften. Än en gång fick jag också stöd för betydelsen av ett yrkesspråk. Så länge en yrkesgrupp inte finner iver i att ta reda på forskning, teorier och modeller för den egna praktiken blir de ett lätt offer för förenklade budskap och lättvindiga lösningar. Tron på mindre klasser känns kanske enklare för lärare än att behöva förändra den egna undervisningen.

Psykologen blir pedagog

Fakultetsmedel för att inrätta en professur i socialpsykologi fanns inte. En nyinrättad tjänst som professor i klinisk psykologi betraktades som tillräcklig för det nystartade psykologprogrammet. I avvaktan på en ordinarie professor vikarierade jag på tjänsten (i klinisk psykologi, sic!). Jag hade för övrigt haft ansvaret för att ta fram en blockbok (kursplan) för programmets största block: "Grupp - organisation - samhälle". Det var ett spännande uppdrag där en arbetspsykolog, en organisationspsykolog, en pedagog och en sociolog som tillsammans med mig låste in oss på ett, egentligen vinterstängt, pensionat. På några dagar lyckades vi åstadkomma en sammanhållen blockbok, som vi också fick uppskattande

ord från studenternas sida för. Att vi överhuvudtaget fick psykologprogrammet till Linköping just då berodde på ett gediget förarbete men också på att jag och en kollega (min hustru) hade personaliga kontakter med universitetskanslern och "rätt" departementssekreterare, som vi försåg med information (och påtryckning). Dagen före den slutliga statsbudgeten plockade man in Linköping! Detta är det närmaste lobbying jag varit. Kanske borde jag ha dåligt samvete, men utbildningen, byggd på problembaserat lärande, visade sig vara ett bra projekt. Vårt arbete bakom kulisserna har vi legat lågt med. Lite skäms jag kanske, men någon personlig vinning hade vi inte.

Även om vi fått psykologprogrammet till Linköping visste jag att det inte fanns några utsikter till en professur i grupp- och socialpsykologi. I skrivande stund (2010) verkar den fortfarande vara i fjärran. I slutet av 90-talet utlystes emellertid en professur i pedagogik vid institutionen. Jag sökte tjänsten i konkurrens med en rad etablerade pedagogikforskare. De sakkunniga var dock eniga om att min skolforskning hade störst relevans för den utlysta tjänsten. Så blev jag då (1999) plötsligt professor - i pedagogik! Ironiskt nog hade jag enbart två betyg (60 nya högskolepoäng) i pedagogik. Men naturligtvis var jag genom min mångåriga skolforskning inläst på ämnet mer än så.

Varför var det då så viktigt med en professur? Jag hade lärt mig att den akademiska trovärdigheten inte enbart handlade om kompetens utan också om titel, exempelvis i samband med forskningsansökningar och liknande. Men en viktig aspekt var också att gruppforskarna fick en egen professor, visserligen i pedagogik, men i alla fall. Ironiskt nog fanns det kollegor som trodde att jag förlorat allt mitt socialpsykologiska kunnande i och med min nya titel. Man ifrågasatte det berättigade i att jag fortsatte att ge doktorandkurser i socialpsykologi, som jag ansvarat för i många år. Dessutom handlar ju pedagogik i hög grad om socialpsykologi, vilket kommer att framgå av fortsättningen. Istället för att uppmuntra ett samarbete mellan gruppforskare och pedagoger, fanns det personer på ledande befattningar som motarbetade detta. Trots detta utvecklades så småningom ett samarbete mellan forskare på de båda avdelningarna, i form av gemensam forskning. Flera av de nydisputerade doktorerna i pedagogik kom också att ansluta till nätverket FOG. Min erfarenhet från olika forskningsmiljöer har lärt mig att kreativ och spännande forskning inte är betjänt av att man sätter upp gränser. Det handlar istället om att vara gränsöverskridande och en aning anarkistisk. Forskning skall vara rolig och inte låsas in i snäva fallor.

Professor och forskningsledare i pedagogik

Även om jag hade kvar kontakterna med FOG-gruppen väntade mig ett nytt uppdrag som professor och forskningsledare i pedagogik. Avdelningens primära uppgift var undervisning på lärarprogrammen och att bedriva skolforskning. Betydelsen av en lärarutbildning som möjlighet till en yrkesspråklig utveckling hade jag, som framgått tidigare, blivit övertygad om. I den nya avdelningen PiUS (pedagogik i utbildning och skola) fanns goda förutsättningar att bidra med detta. Det kunde ske genom klassrumsforskning vars bidrag ytterst handlar om att öka kunskap och förståelse för de inlärningspsykologiska och socialpsykologiska förutsättningarna för lärande och utveckling. Men det handlade också om att avdelningens lärare skulle vara vässade för lärarutbildningsuppdraget. Det visade sig att de flesta av avdelningens lärare själva hade lärarutbildning och lärarerfarenhet från skolan. Några var dessutom disputerade. Jag såg det som min uppgift att uppmuntra och göra det möjligt för alla avdelningens lärare att skaffa en forskarutbildning (FL eller FD). De redan disputerade uppmuntrade jag att skaffa docentkompetens. Det var ett stimulerande arbete men innebar mycket textläsande. När jag gick i pension hade avdelningen fått fem nya docenter, och så gott som alla hade en forskarutbildning. Det låter lite skrytsamt och det hade aldrig varit möjligt utan uppbackning och samarbete med avdelningens seniora forskare. Se där grupparbetets fördelar!

Samarbetet med erfarna forskare var också en förutsättning för den doktorandgrupp som vi hade möjlighet att anta. Genom grupphandledning där handledare och doktorander tog del av alla (sju stycken) doktorandernas vändor med att formulera forskningsfrågor, välja forskningsdesign och metod hjälptes vi åt att utveckla vårt eget och de blivande doktorernas yrkesspråk - d.v.s. forskarnas yrkesspråk.

Vi började med att ge oss ut i klassrummen (igen!). Såväl en grupp handledare som doktorander deltog. Syftet var tvåfaldigt, dels att samla data om vad man sysslade med under lektionerna nuförtiden, dels att ge doktoranderna en möjlighet att få idéer om vad som kunde vara ett rimligt och avgränsat doktorandprojekt. Alla hittade också sin egen speciella nisch, som i flera fall utgick från socialpsykologiska antaganden och teorier. Man kan säga att alla fick möjlighet att bidra med olika speciella pusselbitar för att öka förståelsen för elevernas och lärarnas arbete i skolan.

Den gemensamma datainsamlingen visade att helklassundervisning hade minskat (jämfört med tidigare studier) medan individuellt arbete hade ökat. Grupparbete var fortfarande sparsamt förekommande, trots dess

påvisade positiva effekter för eleverna. Det individuella arbetet (eget arbete) hade ändrat karaktär sedan tidigare studier och innebar nu att eleverna skulle driva sina egna, privata projekt. Detta passade de motiverade eleverna, dessa elever förbereddes för individualism och privatism, medan de "svaga" eleverna lämnades därhän än en gång, eftersom arbetssättet inte passade dem. Det kollektiva samtalet i helklass där läraren berättar och eleverna frågar och diskuterar verkade vara på väg ut ur klassrummet, tiden användes i stor utsträckning för information och administration. Tiden för samtal (elev-elev och lärare-elev) hade krympt. Dessa, delvis alarmerade, rön togfördes på konferenser, i bokkapitel och i artiklar. Förhoppningsvis fick det några att börja reflektera över vad skolans arbetsformer kan innebära för social fostran och kunskapsinhämtande. Som synes är ett socialpsykologiskt angreppssätt ändamålsenligt för att bättre förstå och uppmärksamma de pedagogiska villkoren i skolan.

Forskning är i hög grad ett gemensamt kunskapsbyggande, även om det handlar om individuella avhandlingar. Men genom att avhandlingsarbetet kan göras till en kollektiv process, tar man del av varandras arbeten, resultat och metoder.

Under min tid i PiUS producerades doktorsavhandlingar om elevers inflytande i undervisningen, om läsinläring, om läs- och skrivsvårigheter, om regelarbete mellan lärare och lärare, om genusfrågor, om störande elever, om grupparbetes förutsättningar och villkor. Än en gång, detta var ett resultat av ett fruktbart samarbete mellan seniora forskare och doktorander. Tillsammans producerade vi ny kunskap om skolans vardag. Skolforskning innebär att beskriva och benämna skolans vardagsarbete - och att sprida resultaten, modellerna och teorierna. Det är dock först när praktikerna - lärarna - tar del av detta som forskningen kan bidra till en yrkesspråklig utveckling i skolan. Lärarutbildningen är kanske den viktigaste ingången för detta arbete, och vi producerade tillsammans ny kunskap med relevans för lärarutbildningen.

7. DELTIDSPENSIONÄR (2008 - 2010)



När jag gick i pension (2007) anordnade kollegorna i FOG och PiUS tillsammans med institutionen en vänfest med inbjudna talare från mitt tidigare yrkesliv samt en jazzorkester (en av mina böcker, om gruppprocesser, pryds av en jazzorkester på framsidan). Man hade också, mig ovetande, tagit fram en vänbok (med 36 skribenter). Det var inte lätt att hålla tillbaka tårarna vid överlämnandet. Titeln på boken var "Det enkla är det sköna". Detta syftade på det mantra som jag ständigt upprepat när jag läst doktorandernas och kollegornas texter. Jag upplevde ofta att man krånglade till saker, med svåra ord och svårbegripliga meningar. Min åsikt är att presentation av forskning skall förenkla förståelsen för resultatens innebörd och dess konsekvenser. Krångliga modeller förvirrar enbart läsaren. Min förkärlek för enkla "fyrfältare" är ett uttryck för detta. Jag har återkommande i min gärning som tjänsteman och forskare pekat på behovet av ett yrkesspråk - som alltså inte är en mängd krångliga ord staplade på varandra, utan enkla och begripliga förklaringsmodeller. Exempelvis: "Det viktiga är inte klasstorleken, utan lärarens sätt att undervisa". Om man då vill åstadkomma en bättre undervisning blir det uppenbart att den inte är klasstorleken man skall skjuta in sig på. Det enkla är det sköna!

Trots att jag hade drabbats av det onda ögat, fortsatte jag ytterligare två och ett halvt år, på deltid, att handleda och läsa kollegornas texter. Vi träffades vanligtvis i min bostad, kallad Klosterakademin, eftersom den ligger på Klostergatan. Jag producerade också själv eller tillsammans med mina gamla medarbetare ett antal bokkapitel och vetenskapliga

artiklar. Inte minst redigerade jag "Kravallboken" där de olika kravallforskarna redogjorde för projektets viktigaste rön. Forskning är faktiskt roligt! Särskilt när man (så sent som i oktober 2010) får en artikel antagen och där granskarna bl.a. skriver: "This is a well structured and clearly written paper...". Jag kanske lärde mig läxan till slut.

Jag som, efter min gymnasietid, var helt på det klara med att jag var färdig med skolan, har ägnat hela mitt yrkesverksamma liv åt skolan. Jag har på vetenskaplig grund motarbetat utsortering av elever. Jag har sökt skapa resurser till skolor och lärare som arbetat med resurssvaga elever. Jag har envetet pekat på behovet av ett användbart yrkesspråk för lärare så att de bättre kan förstå och möta elever i svårigheter eller elever från en annan social bakgrund än medelklassen. Jag har ihärdigt framhållit att det är viktigare att lärare uppmärksammar sitt eget arbetssätt än att ropa efter mindre klasser. Jag har visat att lärare undviker den arbetsform (grupparbete) som ger bäst inläring, även för de svaga eleverna. En röd tråd i allt detta kan sägas ha varit att undersöka villkoren, men också möjligheterna, för de elever som skolan egentligen skulle vilja slippa.

Varför kom mitt intresse att fångas av dessa frågor eller aspekter av skolans verksamhet? Kanske var det ett sent uppvaknande av vad gymnasiet gjorde med elever med min bakgrund, kanske var det den fostran som malajerna på P18 gav mig, kanske var det de orimliga förväntningarna på mig att vara en sorterande skolpsykolog, som fick mig fast i skolans värld. Jag ville göra något. Kanske var jag påverkad av min frikyrkliga uppväxt och det kristna kärleksbudet - jag vet inte, men jag hoppas det. Kanske var jag påverkad av en socialistisk solidaritetsidé - jag vet inte, men jag hoppas det. Kanske var jag styrd av en nyfikenhet och en inre drift att förstå sammanhang - det är jag övertygad om. Kanske har hela mitt yrkesliv varit en enda lång revansch för gymnasietidens kränkning - jag vet inte, men jag hoppas att det inte varit så.