

3

1975:33

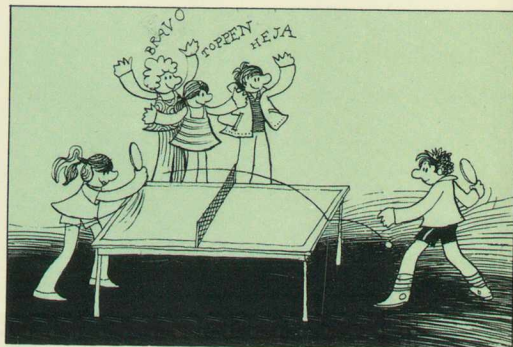
nos

Barn

RAPPORT FRÅN BARNMILJÖUTREDNINGEN

BARNS UPPFOSTRAN OCH UTVECKLING

av Eva-Mari Köhler



Ur KB:s samlingar

Digitaliserad år 2013



National Library
of Sweden



3

1975:33

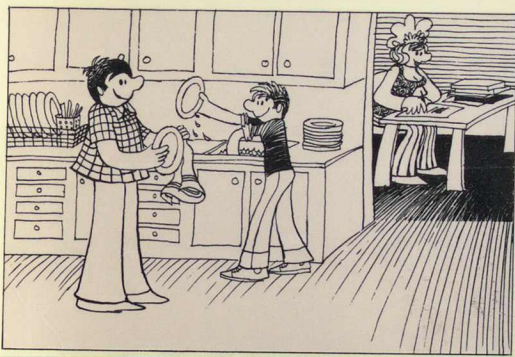
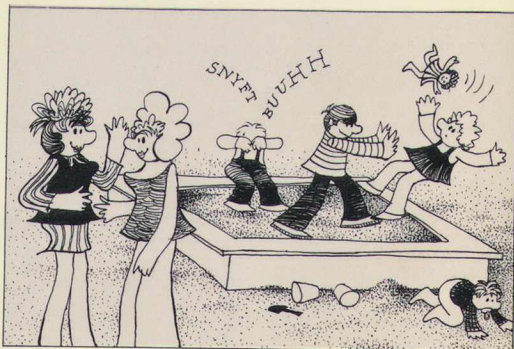
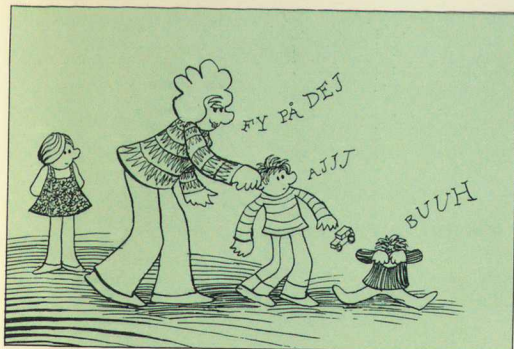
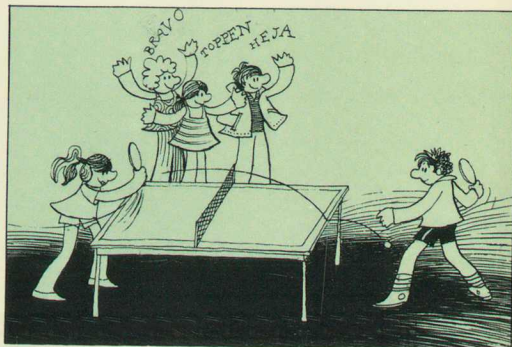
nos

Barn

RAPPORT FRÅN BARNMILJÖUTREDNINGEN

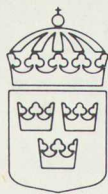
BARNS UPPFOSTRAN OCH UTVECKLING

av Eva-Mari Köhler





142
6



Statens offentliga utredningar

1975: 33

Socialdepartementet

Barns uppfostran och utveckling

av Eva-Mari Köhler

Rapport nr 3 från Barnmiljöutredningen
Stockholm 1975

Omslag Roland Klang
ISBN 91-38-02249-4
LiberTryck Stockholm 1975

Förord

Barnmiljöutredningen skall enligt sina direktiv utarbeta en systematisk redovisning av hur barnens levnadsvillkor har utvecklats. Utredningen skall söka ge en samlad bild av kunskapen om barns hälsa, utveckling och omvårdnad och deras materiella standard i övrigt, däribland inverkan av förändringar i arbetslivet och boendemiljön. Utredningens huvuduppgift är att göra en deskriptiv analys av barnens levnadsförhållanden och inträffade förändringar i dessa, i syfte att ge underlag för en åtgärdsinriktad diskussion om barnens förhållanden.

Föreliggande rapport är en av åtta, som Barnmiljöutredningen i sitt kartläggningsarbete låtit utföra.

Rapporterna är att betrakta som bakgrundsmaterial till utredningens betänkande Barnens livsmiljö, (SOU 1975:30) och behandlar olika aspekter av barns levnadsvillkor. Varje enskild rapport är dock ett självständigt arbete och rapportförfattarna ansvarar därmed själva för innehållet. Detta innebär att åsikter och uppfattningar framförda i bakgrundsrapporterna inte till alla delar behöver överensstämma med utredningens uttalanden och slutsatser i huvudbetänkandet.

Utredningens bakgrundsmaterial har publicerats i följande rapporter:

- | | | |
|---|---|-------------|
| 1 | Samhället och barns utveckling
Författare: Rita Liljeström | SOU 1975:31 |
| 2 | Barns hälsa
Författare: Owe Petersson | SOU 1975:32 |
| 3 | Barns uppfostran och utveckling
Författare: Eva-Mari Köhler | SOU 1975:33 |
| 4 | Förskolan, skolan och fritiden
Författare: Leif Holgersson | SOU 1975:34 |
| 5 | Barnfamiljernas ekonomi
Författare: Institutet för
Social Forskning | SOU 1975:35 |
| 6 | Barnen och den fysiska miljön
Författare: Uno Dahlén
Elsa Rönmark
Sven Thiberg | SOU 1975:36 |

- | | | |
|---|--|--------------|
| 7 | Barn och föräldrars arbete
Författare: Ingemar Reimer | SOU 1975: 37 |
| 8 | Barnkultur
Författare: Suzanne Almqvist
Britt Isaksson | SOU 1975: 38 |

Till varje rapportförfattare har knutits en referensgrupp av speciellt sakkunniga på området. I denna har respektive författare diskuterat den närmare uppläggnings och utformningen av rapporten.

Under arbetet har samtliga författare samlats till regelbundet återkommande seminarier. Syftet har främst varit att samordna arbetet med de olika rapporterna och diskutera avgränsningsproblemen mellan ämnesområdena.

Utredningsmannen har lett författarseminarierna. Utredningens sekretariat har deltagit i de olika referensgruppernas arbete.

Publiceringen av bakgrundsrapporterna är enligt Barnmiljöutredningens uppfattning ett viktigt led i en diskussion om barns förhållanden, där beskrivningen görs utifrån olika kunskapsområden och uppfattningar. Ett brett underlag för debatt och beslut kan på så sätt skapas.

Barnmiljöutredningen framför sitt varma tack till alla som medverkat.

För Barnmiljöutredningen

Bror Rexed

/Karin Lund
Birgitta Wittorp

Innehåll

<i>Sammanfattning</i>	7
Kapitel 1 Inledning	19
Barnfrågor som samhällsfrågor	19
Barnfrågornas betydelse	20
Barnfrågor och politik	22
Barnfrågor och uppfostran	22
Barnfrågor och pedagogik	23
Kapitel 2 Om uppfostran	25
Det specifika i en pedagogisk analys	25
Uppfostran som pedagogisk process	26
Uppfostran som ett språkligt spel	35
Kapitel 3 Om barns utveckling	41
Motiv för en analys av barns utveckling	41
Begreppet utveckling	42
Olika teorier om utveckling	42
Några slutsatser om utvecklingspsykologi och tillvägagångssätt	46
Utvecklingsteori i relation till kunskap om människan	48
Om barns möjligheter och begränsningar	49
Den psykometriska aspekten på individuella differenser	53
Barns relationer och uppfostran	53
Svenska barn i svenska undersökningar	59
Barns utveckling i sociologisk belysning	62
Psykologi, sociologi, pedagogik och uppfostran	67
Kapitel 4 Uppfostran som politik i en historisk exemplifiering	73
En allmän humanitär inriktning	73
En partipolitisk exemplifiering	77
Avslutande kommentarer	90
Kapitel 5 Reformers och barn	93
En styrande grundtanke	93
Vuxenproblematik och barn	94
Besluts styrande innebörd	97

Några modeller för en analys av barnreformer	99
Några exempel på reform- och åtgärdsprogram	105
Reformer och barn: Ett försök till sammanfattande diskussion . .	114
 Kapitel 6 <i>Vad barnen behöver</i>	133
 Litteratur	143

Sammanfattning

Huvuduppgiften för barnmiljöutredningen är enligt direktiven att

”... göra en deskriptiv analys av barns levnadsförhållanden och inträffade förändringar i dessa, i syfte att ge underlag för en åtgärdsinriktad diskussion om barns förhållanden.”

I denna rapport redovisas en pedagogisk analys av dessa huvudfrågor.

Detta innebär att uppfostran står i centrum. Hur uppfostran utformas och är relaterad till olika betingelser i familj och samhälle samt vilka resultat uppfostran ger är viktiga problem inom den pedagogiska vetenskapen. Trots detta har av olika anledningar svensk pedagogisk forskning endast i blygsam omfattning ägnat dessa frågor sitt intresse. Det vetenskapliga underlaget för diskussioner av barnfrågor är över huvud taget klen i Sverige. I avsaknad av vetenskaplig forskning på viktiga områden och i brist på en uttalad politik rörande åtgärder för barn kommer personliga uppfattningar och tillfälliga förhållanden att kunna få stor genomslagskraft och därigenom på gott och ont tillåtas inverka på barns faktiska betingelser.

Den pedagogiska analysen av barns förhållanden tar i rapporten sin utgångspunkt i en diskussion av uppfostrans innebörd. Därefter redovisas och diskuteras den utformning och den betydelse som framför allt utvecklingspsykologisk forskning haft och fortfarande har för föreställningarna om barn och vad som skall anses vara barnvänliga åtgärder. I detta sammanhang diskuteras också en i huvudsak sociologisk inriktad forskning om barn. Psykologisk och i viss mån även sociologisk forskning om barn har nämligen i hög grad kommit att ersätta en åtgärdsanalyserande och åtgärdsföreslående pedagogisk forskning i frågor som gäller barn. För att kunna utveckla ett pedagogiskt resonemang ges i ett följande kapitel en kortfattad historisk exemplifiering av hur uppfostringsfrågor setts i ett samhälleligt perspektiv och hur pedagogisk analys och samhällsanalys kan kopplas. Från utgångspunkter av detta slag redovisas därefter en kritisk och kommenterande granskning av aktuella svenska reformer och reformförslag med direkt eller indirekt inverkan på uppfostran och barns betingelser.

I kapitlen 1 och 2 presenteras utgångspunkterna för en pedagogisk analys av uppfostran och barns betingelser. Framställningen syftar till att avgränsa problemområdet.

En pedagogisk analys av uppfostran syftar inledningsvis till att klargöra uppfostrans natur och faktiska gestaltning, samtidigt som den också innefattar att uppfostrans inverkan skiljs från andra inflytelser på barnet. I detta ligger också en strävan efter att förklara hur uppfostran påverkas av olika samhälleliga betingelser. Den pedagogiska analys som redovisas gäller sålunda en beskrivning och ett försök till förklaring men syftar också till att diskutera betingelser för en förändring av praxis i fråga om utbildning, undervisning och uppfostran. Slutsatsen är att en reflekterande och kritisk analys av uppfostran därvid måste gå utöver förändringar som är av teknologisk karaktär, dvs. den kan ej enbart gälla förbättringar av medel för att uppnå inom samhället redan accepterade mål.

Att se uppfostran som en medveten och planlagd process är ovanligt. Som uppfostrare har man inte vants att tänka så och att anlägga ett sådant pedagogiskt perspektiv är också ovanligt inom forskningen. Den kunskap vi har om uppfostran är visserligen i många avseenden ytterst rik, men den återfinnes i flera fall inom områden som till synes ej direkt berör uppfostran. Direkta sammankopplingar och analyser av relationer mellan uppfostringsprocessen och ekonomiska, sociala och kulturella förhållanden är också mindre vanliga.

De förda resonemangen påvisar att uppfostran inte kan ses som ett godtyckligt skeende, även om detta skeende ej medvetet planlagts. Mer eller mindre medvetet utformas i stället uppfostringsprocessen av uppfostrare i skilda sociala situationer som barnet deltar i. Samtidigt begränsas och styrs det faktiska skeendet av olika ramar. Man kan vidare påstå att uppfostran som process sällan diskuteras. När uppfostran kommer på tal är det i stället för att man vill påpeka felaktig uppfostran och behov av korrigeringsåtgärder. Den innebörd uppfostran har är således av flera olika skäl svårfångad.

För att pedagogiskt avgränsa och klargöra uppfostrans natur redovisas en jämförelse av undervisning och uppfostran. Utgångspunkten är att undervisning är mera välkänd och dessutom gjorts till föremål för ett otal pedagogiska analyser. Skillnader och likheter mellan uppfostran och undervisning har i en åtgärdsinriktad framställning betydelse. Diskussionen av dem påvisar hur man i samhället i en fast organiserad pedagogisk påverkan (utbildning och undervisning) sökt lösa problem. Likheter med uppfostran finns även om uppfostran ej på motsvarande sätt kontrolleras utifrån.

Många vet vad undervisning är därför att den verkar ha en bestämd funktion, därför att den tycks ha ett bestämt innehåll att behandla, därför att den har en känd yttre ram och därför att den genomförs av särskilt utbildad personal. Men att vara uppfostrare är inget som på samma sätt är bestämt. Det finns skenbart ingen entydig uppfostrarfunktion. Uppfostran är emellertid inte något som de pedagogiska forskarna har hittat på. Den äger rum och den sker t. ex. just nu. Ca 2 miljoner svenska barn deltar med sina föräldrar i detta evenemang mellan 0 år och myndighetsåldern.

Innehållsligt skiljer sig uppfostran från undervisning enligt vissa forskare på följande sätt: För föräldrar har uppfostran i väsentlig grad inneburit restriktioner för barnet. Föräldrar går in för att sätta gränser för barnets impulser och spontana intressen. Också läraren är restriktiv men än mera framträdande är den preskriptiva karaktär som undervisningen har. Men både uppfostran och undervisning innebär att barnet måste lära sig att överge sina egna planer för att i stället följa den vuxnes intentioner. Detta behöver i princip inte alltid innebära konflikter. Barnets planer kan överensstämma med den vuxnes. Påtagliga skillnader mellan undervisning och uppfostran gäller det sätt på vilket dessa processer utifrån styrts och organiserats. Dessa skillnader kommer att inverka på hur processen förplaneras, vilka hjälpmedel som används, vilken gruppstorlek man arbetar med, tidsmässiga aspekter och deltagarnas kvalifikationer. I den analys av reformer och reformförslag rörande barn som presenteras i kapitel 5 diskuteras åtgärderna bl. a. mot bakgrund av erfarenheter från reformarbetet på utbildningens och undervisningens område.

Pedagogiska processer kännetecknas bl. a. av att de är institutionsanknutna. Uppfostran äger i vårt land i första hand rum i hemmet, dvs. i familjen. Barnet hamnar i en viss familj och denna godtyckliga placering har i sin tur konsekvenser för uppfostran av barnet. Uppfostran i hemmet synes ha en bestämd men sällan uttalad inriktning. Inriktningen förändras över olika tidsperioder i barnets liv. Uppfostrans innehåll och inriktning tycks styras dels av barnets tillväxt och dels av omvärldens krav. Man kan tala om att innehållet i uppfostran är föremål för en tillväxtstyrning och en omvärldsstyrning. Dessa styrningar verkar mer eller mindre markant på val av innehåll under olika tidsperioder i barnets liv. Under barnets späda ålder innebär tillväxtstyrningen att ett omvårdnadsinnehåll kommer att uppta merparten av föräldrarnas tankar på barnet och på de handlingar som rör barnet. Barnet ska ha det varmt och gott. Det skall äta, växa, vila och vara friskt. Föräldrarna reagerar på barnets tillväxt med förändringar av innehållet i omvårdnaden. Vad som sker efter övergångsperioden mellan en direkt omvårdnad och en egentlig socialiseringsperiod är att man börjar förbereda barnet för ett liv utanför hemmet. Detta liv utanför hemmet är för vissa föräldrar fyllt av mystik. Skolan har ändrats sedan man själv gick i den. Det är så mycket annat och mera som det egna barnet ska lära. Vad som faktiskt krävs av föräldrar är kunskap om detta liv och handlingsmöjligheter kopplade till dessa kunskaper. Den pedagogiska analysen betonar på denna punkt de betingelser som leder till att avgörande skillnader här kan iakttas mellan olika medborgargrupper, som speglar kvardröjande jämlikhetsbrister i det svenska samhället.

I kapitel 2 diskuteras slutligen uppfostran som ett språkligt spel. Diskussionen understryker ånyo konstaterandet att uppfostran inte uppstår och existerar i ett vacuum. Familjens ekonomiska och sociala villkor styr och begränsar möjliga skeenden i uppfostran. Dessa villkor bestämmer dessutom i viss utsträckning uppfostrans syften. Skillnaderna understryker också det viktiga i att en pedagogisk analys av uppfostran

och barns betingelser måste beakta skillnader mellan familjer. Olika samhällseliga krav på familjefostran måste relateras till den faktiska situationen i vilken olika familjer befinner sig.

Uppfostran kan naturligtvis studeras och analyseras på flera olika sätt. Vad som motiverar att man väljer en viss infallsvinkel speglar inte bara vilka frågor man söker besvara utan också den uppfattning man har om vad uppfostran är. Diskussioner om barn, föräldrar och uppfostran har traditionellt ofta förankrats i psykologiska och sociologiska resonemang. I kapitel 3 diskuteras och granskas sådan forskning mot bakgrund av de utgångspunkter som redovisats i kapitel 1 och 2.

Granskningen leder till slutsatsen att de svar man finner om man söker överföra utvecklingspsykologisk kunskap på social praxis är att kunskap om barn och förståelse av barnets psykologi ej ensamma är tillräckliga som grund för ett tillrättaläggande av barnets miljö. Den sociala verklighet barn lever i har ej formats som ett resultat av slutledningar och härledningar ur kunskaper om människans psyke eller om hennes "psykologiska natur". Yttre händelser — t. ex. vad föräldrar faktiskt gör tillsammans med sina barn — styrs oftast ej av medvetna överväganden och har därför ej heller tagit sin utgångspunkt i kunskaper om barns psyke och barns utveckling. Bl. a. den psykologiska forskningen kan naturligtvis eventuellt påvisa att vissa miljöer eller uppväxtbetingelser från bestämda utgångspunkter kan sägas vara olämpliga. Forskningsresultaten kan då ge argument för en förändring. Om förändringen ska inträffa eller ej bestäms emellertid av andra faktorer än enbart kunskap och förståelse. Det bestäms bl. a. utifrån de åtgärdsomöjligheter som står till buds, vad åtgärderna kostar etc. Utvecklingspsykologin har dock otvetydigt under årens lopp kommit att användas för att legitimera vissa arrangemang i samhället. För enskilda föräldrar har också psykologiska resonemang och psykologisk karaktäristik av barnet kommit att fungera såväl tröstande som klandrande.

De utvecklingspsykologiska studier som diskuteras i kapitel 2 är anknutna till olika psykologiska teoribildningar. Forskningsområdet är inte enhetligt. Den dominerande traditionen har ett beskrivande syfte och man söker samband mellan olika "variabler" i form av lagbundenheter. Förklaringsmodellerna är i princip enkla. I första hand söker man "förklara" funna samband i termer av "egenskaper" hos föräldrarna och/eller barnet. I andra hand "förklaras" sambanden genom "egenskaper" i "miljön". I intetdera fallet studerar man dock i egentlig mening hur "egenskaperna" uppstått. Bl. a. av denna orsak är utvecklingspsykologiska undersökningar av traditionellt slag endast i ringa grad användbara för barnmiljöutredningen, vars uppdrag gäller att föreslå åtgärder för att förbättra barns situation. Åtgärder förutsätter ju, i relation till utvecklingspsykologiska forskningsresultat, att man har svar på frågor om hur man kan förändra eller påverka t. ex. en viss given egenskap hos föräldrar, hos barn eller i miljön. Härom ger undersökningar av detta slag inget egentligt besked och situationen försvåras ytterligare av den motstridighet som kännetecknar forskningsresultaten. I kapitel 5 där reformer diskuteras påvisas också att de åtgärder som föreslås med stöd bl. a. i

utvecklingspsykologisk forskning i hög grad inriktar sig mot enskilda barn eller familjer och att forskningens inriktning gör att vissa problem kommer att upplevas som mera relevanta än andra problem.

Sammanfattningsvis leder granskningen av den utvecklingspsykologiska forskningen till slutsatsen att de viktigaste bidragen hittills vad gäller åtgärder för barn gällt fyra till varandra gränsande områden.

För det första har utvecklingspsykologisk forskning och teoribildning givit *viss* kunskap och *viss* förståelse av det växande barnet. Kunskapsbildningen är dock splittrad och delvis motsägelsefull och är inte möjlig att direkt överföra till uppfostrans område.

För det andra har utvecklingspsykologin verksamt bidragit till konstruktionen av olika mätinstrument och diagnostiska tekniker, vilka direkt använts inom existerande pedagogiska system, t. ex. vid urval och placering av olika slag.

För det tredje har utvecklingspsykologisk forskning och teoribildning kunnat legitimera redan existerande tillvägagångssätt i samhället.

För det fjärde har denna forskning och teoribildning bidragit till att befästa ett bestämt synsätt på barns problem. Dessa relateras till psykologiska egenskaper och legitimerar därigenom en viss inriktning i åtgärdspolitiken. Denna kan komma att inriktas mot social och psykologisk behandling av *enskilda* barn eller familjer. Dessutom kan man med stöd av forskningen kräva upplysning om utvecklingspsykologi till föräldrar, mot bakgrund av tanken att ökad kunskap leder till ökad förståelse, vilken i sin tur leder till förbättrat handlande.

Slutsatserna bör kompletteras genom konstaterandet att det är möjligt att tänka sig en utvecklingspsykologisk forskning som tar sin utgångspunkt i frågor om uppfostran och barns betingelser. Men en sådan forskning måste starta i en reflexion över just uppfostran och barns betingelser snarare än i en allmän psykologisk syn.

En granskning av den sociologiska forskningen påvisar på likartat sätt den inverkan ett anlagt perspektiv har. Inom sociologin har dock från pedagogiska utgångspunkter betydligt intressantare förändringar ägt rum under de senaste åren än inom psykologin. Utbildningssociologins utveckling är ett exempel på ett område som befinner sig i snabb och positiv omvandling. Vissa delar av den s. k. sociolingvistiska forskningen kan också nämnas i detta sammanhang. Nyorienteringen gäller inte enbart människo- och vetenskapssyn utan också det faktum, att man sätter utbildning och undervisning i förgrunden vid analyserna. Man tar m. a. o. sin utgångspunkt i fenomenen som sådana och ligger därvidlag betydligt närmare pedagogikens territorium än tidigare forskare. I vissa fall vänder man sig också mot en psykologiserande syn.

Studier av de pedagogiska systemens politiska ekonomi och samhällsliga funktioner utgör slutligen ett väsentligt bidrag till förståelsen och förklaringen av uppfostrans faktiska gestaltning och hur uppfostringsmönster befästes. Analyser av detta slag ger också utgångspunkter för en diskussion om förändringar av barns villkor. Granskningen av forskningen påvisar här ett begynnande och uppenbarligen fruktbart samarbete mellan sociologer och pedagoger.

I kapitel 4 redovisas synpunkter på hur diskussionen om barnfrågor och förslag till åtgärder på detta område förändrats under årens lopp. En historisk analys av barnfrågorna är väsentlig för förståelsen av aktuell problematik. Det är inte minst därför beklagligt att försök i den riktningen nästan helt saknas i vårt land. För att illustrera hur frågor om uppfostran och barns betingelser kan behandlas på ett integrerat sätt, dvs. insatta i sitt historiska och samhälleliga sammanhang, ges i kapitel 4 ett relativt utförligt exempel. Exemplet utgörs av en diskuterande redovisning av tysk socialdemokratisk och kommunistisk politik i barnfrågor under sent 1800-tal och under Weimar-republiken. Exemplet följs upp genom en redovisning av aktuell diskussion om barnfrågor i Västtyskland.

Den i kapitlet redovisade granskningen påvisar att barnfrågor i dagens Sverige i viss mån erhåller en annan behandling än övriga frågor inom de sociala reformernas domän. Reformarbete inom detta område söker man knyta till en samhällelig och politisk analys. Kraven på reformer av arbetsmiljön är ett exempel. De åtgärder som där föreslås vilar i hög grad på en reell kunskap om åtgärdernas politiska, ekonomiska och sociala innebörd. Kritik av föreslagna åtgärder sker oftast utifrån klart markerade partipolitiska utgångspunkter. Man värnar om vissa gruppers intressen och frågar sig t. ex. om reformförslagen är i överensstämmelse med en socialdemokratisk politik. Reformers som gäller barn har inte samma förankring. Åtgärderna har i många fall sin utgångspunkt i vuxenproblematik. Förslagen bygger sällan på politisk, ekonomisk och social analys och frågorna uppfattas ofta ej som partipolitiska. Barnfrågor har i sig låg konkurrenskraft jämfört med andra frågor. De är praktiskt taget aldrig huvudfrågor.

Den historiska exemplifieringen påvisar dock att ett partipolitiskt engagemang i frågor om barn är möjligt, och att skiljande uppfattningar klart framkommer. Redovisningen av tysk politik på detta område visar också på de svårigheter och hinder som är förknippade med försök till förändring även om försöken kan ges en politisk bas. En serie konkreta åtgärder refereras kortfattat. Den blygsamma framgång de hade och de förhållanden som medverkade härtill är väsentliga att beskriva. Flera av då prövade åtgärder har nämligen åter aktualiserats utan att hänsyn tagits till de tidigare erfarenheterna.

Det är också viktigt att notera att vi i dagens Sverige redan tror oss besitta avsevärda kunskaper om barns betingelser. Tvärsäkra uttalanden om effekter av att bo i höghusområden, av att läsa serier, av att vara handikappad, av att växa upp i ekonomiskt och socialt s. k. torftiga miljöer etc. är legio. Lika tvärsäkra uttalanden görs om att barns personlighet danas under de första levnadsåren och om betydelsen av vuxenkontakt under denna period. Slutsatsen av den genomförda granskningen måste emellertid bli att vi i hög grad fortfarande saknar kunskap om svenska barns verkliga levnadsbetingelser. Vi saknar ett verkligt underlag för politiska beslut.

Också för barn existerar stora och viktiga skillnader när det gäller levnadsbetingelser. Inte minst mot bakgrund av en historisk analys är det

dock möjligt att påvisa att en förändring av materiella betingelser i sig inte mekaniskt medför en förändring i gynnsam riktning för uppfostran av barnet. De materiella förändringarna är nödvändiga villkor men ej tillräckliga sådana.

Mot bakgrund av framställningen i föregående kapitel redovisas i kapitel 5 en kritisk granskning av reformer och åtgärder som direkt eller indirekt berör barn och barns betingelser. De reformer eller reformförslag som i första hand granskas är de som återfinns i Barnstugeutredningens betänkanden (SOU 1972: 26; SOU 1972: 27, SOU 1974: 42), Socialutredningen (SOU 1974: 39), Fosterbarnsutredningen (SOU 1974: 7), Familjepolitiska kommittén (SOU 1972: 34) samt i viss mån i Utredningen om skolans inre arbete — SIA (SOU 1974: 53).

De pedagogiska utgångspunkterna för diskussionen gör det rimligt att utgå från frågor om hur olika beslut och åtgärder faktiskt kommer att inverka på barns betingelser. Frågeställningarna är direkt anknutna till barnmiljöutredningens direktiv där det heter att man skall ta upp

”... åtgärder, som är direkt inriktade på att förbättra barnens levnadsförhållanden”

och

”... åtgärder på olika områden utanför den egentliga familjepolitiken”,

som inverkar på barnmiljön.

I anslutning till den omfattande diskussionen om utbildningsplanering och den pedagogiska forskning, som mer eller mindre direkt varit knuten till de senaste trettio årens reformer på utbildningsområdet presenteras modeller för analys av reformer som direkt och indirekt inverkar på barns förhållanden. Riktlinjer för analysen är bl. a. att olika politiska beslut begränsar och styr uppfostran och också inverkar på de erfarenheter barn gör, m. a. o. på de betingelser under vilka barn växer upp. Det är viktigt att analysera reformerna med hänsyn tagen till olika beslutsnivåer och att sålunda anlägga ett makro-mikro perspektiv på reformförslagen.

Det pedagogiska betraktelsesättet innebär också att handlingsutrymmet eller spelrummet för familjen ses som begränsat av olika ramar. Besluten om sådana ramar fattas på olika nivåer inom statsapparaten.

Allmänt kan det visas att reformförslag som direkt eller indirekt berör barn många gånger tar sin utgångspunkt i vuxenproblematik och arbetsmarknadspolitiska överväganden. Dessutom kan åtgärderna antingen gälla alla barn eller vissa speciella barn och/eller föräldragrupper. Man kan alltså tala om generella eller selektiva åtgärder. Allmänt gäller också om reformer som rör barn att man inte använt de erfarenheter som gjorts vid reformerna av utbildningsväsendet. När det gäller beslut om undervisning kan man i viss utsträckning klart peka på hur beslut om ramar inverkar på varandra och vilka effekter på undervisningen som olika beslut har. Men uppfostran är inget bestämt och man har därför vare sig diskuterat mål och innehåll eller barnets kompetens efter genomgången uppfostran. Man diskuterar inte heller vilken tid, i vilket ”klassrum” och med vilken ”lärarkompetens” som familjefostran skall genomföras.

Barnstugeutredningens förslag och diskussioner skiljer sig på denna punkt från övriga utredningar då den behandlar förskoleproblematiken.

Bland de påpekanden som granskningen leder till kan följande nämnas:

I flera utredningar återföres barns problem till familjesituationen. Lösningförslagen innebär ofta en tro på behandling av familjen. Man antar vidare att problemen kan förebyggas genom en uppsökande verksamhet och åtföljande arbete med familjen. En annan slutsats är att detta på åtgärdssidan principiellt innebär en tillämpning av vad som redan uttrycks i gällande barnavårdslag. Förslagen framförs dock ofta som helt nya.

När familjefostran inte räcker till ska samhället stödja och hjälpa familjen i dess uppfostrande gärning. Men man måste då konstatera att föräldrars uppfostrande uppgifter ännu ej precist uttrycks. Föräldrar är som uppfostrare dåligt informerade om sin uppgift. Ingen precis information finns att få, såvitt ej barnstugeutredningens målsättning för förskolans fostran också är giltig för familjefostran.

Ett annat intryck av de utredningar som granskats är att man tämligen oreflekterat är i färd med att tillskapa ett kontrollsystem vad gäller *vissa* familjers uppfostran av sina barn. Ett ytterligare påpekande är att åtgärder speglar klassamhället. Man kan här jämföra med den debatt som förts och förs om rättskipning och rättsutövande i vårt land. Det har påpekats att såväl lag som dom och straffutmätning speglar klasskillnader.

Val av problem som gäller barn och åtgärdsförslag kan relateras till ekonomiska och sociala skillnader i samhället. På frivillighetens väg förväntas föräldrar medverka till att socialarbetare, psykologer, förskollärare, familjeterapeutiska team samt team i bostadsområdet och andra genomför uppspårande och behandlande verksamhet. Vare sig uppspårning eller behandling är naturligtvis neutrala företeelser. Att de missförhållanden man lyckas spåra inte enkelt kan återföras till ett samband mellan ekonomiska och sociala faktorer och känslöklimat å ena sidan och barnets och föräldrarnas handlingar å andra sidan uttalas ej. Uppfattningen om vad som är "bra" resp. "dålig" uppfostran och målet för stödåtgärderna är ej nödvändigtvis överensstämmande med faktiska behov i de uppspårande familjerna. Att dessa familjer kunde ställa egna krav på stöd, vilka skiljer sig från vad som erbjuds tas i egentlig mening ej upp. Under täckmantel av service och hjälp diskvalificerar man grupper av föräldrar. Frågor om hjälp, stödåtgärder och uppfostran uppfattas bl. a. med stöd i traditionell psykologi som politiskt neutrala.

Det framgår också att detta bl. a. bidragit till en slags förtroendekris mellan samhälleliga organ och familjen. De spårande och behandlande grupperna är så att säga samhällets övervakare av uppfostran. Deras värderingar och synsätt står långt ifrån alltid i överensstämmelse med de synsätt olika familjer har. Det bör här observeras att denna verksamhet i princip innebär en precisering av vad uppfostran får resp. inte får vara. I de råd och anvisningar som ges vidareutvecklas denna precisering.

Granskningen av reformer och reformförslag leder fram till frågan om vilken karaktär stödåtgärder skall ha för att de ej ska öka eftersatta

gruppers maktlöshet och åstadkomma att situationen permanentas. I detta sammanhang diskuteras förutsättningar för "samfostran" och "motfostran". Det konstateras att uppfostrans innehåll och utformning måste skilja sig åt i olika grupper om den skall syfta till att medverka till en förändring av de betingelser under vilka barn lever.

De kompensatoriska åtgärdsförlagen kan bl. a. med dessa utgångspunkter kritiseras. Erfarenheter från andra länder pekar också på det begränsade värdet av detta slags åtgärder. Själva begreppet "kompensatorisk" kan också från olika utgångspunkter kritiseras.

Diskussionen av reformförslag och tendenser inom åtgärdspolitiken förs vidare i det avslutande kapitlet. Det konstateras att förbättringar av barns villkor kräver partipolitiska ställningstaganden men också kunskap om de villkor under vilka barn nu lever. De åtgärder vi i dag vidtar innebär, som nämnts, en satsning på uppfostringsmiljöer utanför familjen (förskola etc.) och på försök att genom kompensatoriska åtgärder sopa upp vad som uppfattas som misslyckanden i familjefostran. Den pedagogiska analysen pekar på att uppfostran som forskningsområde har försumrats. Familjens fostran har i stället betraktats från andra utgångspunkter. Den utförda forskningen har i hög grad gällt enskilda barns utveckling eller felutveckling och relationer mellan moder och barn. Pedagogiskt sett är det i stället betydelsefullt att närmare studera vad som styr och begränsar uppfostrans konkreta utformning. Åtgärder som föreslås vilar dessvärre inte på ett empiriskt underlag avseende familjefostrans faktiska karaktär. Samtidigt anser alla att barns uppfostran är viktig. Det framstår därför som allvarligt att man ej på ett systematiskt sätt sökt bygga upp kunskaper om barns uppfostran och om de betingelser under vilka de lever. Det är här inte fråga om punktmässiga forskningsinsatser utan om ett fortlöpande och samordnat forsknings- och utvecklingsarbete. Tiden bör vara mogen för att ge ett sådant arbete en markerad inriktning på de stora löntagargruppernas problem.

Mot bakgrund av gällande huvudmannaskap i barnfrågor torde uppbyggandet av ett samordnat och omfattande forskningspolitiskt program rörande barns betingelser och uppfostran åvila socialstyrelsen.

Det har nämnts att vuxenproblematisering och arbetsmarknadspolitiska överväganden länge fått styra barnfrågornas behandling. Något tillspetsat kan påstås att välfärdsutvecklingen nu på allvar nått barnen som medborgare i samhället. Fortfarande är det dock så att merparten av barnåtgärderna är av indirekt karaktär. Genom att man gör det bra för vuxna så gör man det också för barn. Samtidigt kan man säga att ett ställföreträdande uppfostringssystem håller på att byggas ut. I första hand inriktas detta system mot att komplettera eller överta vissa föräldrargruppernas uppfostrande verksamhet. På samma gång uppfattar man att det är nödvändigt att försöka förebygga de situationer där samhället nu ingriper. Föräldrautbildning diskuteras t. ex. som en åtgärdsyp av förebyggande karaktär.

Samhällets åtgärdspolitik rörande uppfostran och barns betingelser bygger till synes för närvarande på två modeller. Den första av dessa kan kallas behandlande och har sina rötter inom bl. a. den psykiska barna-

och ungdomsvården. Den andra modellen har tydligt hämtat inspiration från utbildningsväsendet. I båda fallen är det emellertid påtagligt att man i dagsläget alltmer närmar sig en situation där man öppet måste börja diskutera frågan om samhälleligt ansvar och samhällelig kontroll över uppfostran. Det är inte minst i denna konfrontation som tvehågsenheten i åtgärdspolitiken har sitt ursprung. När man tillmätt uppfostran eller barns erfarenheter i vidare mening betydelse för en gynnsam utveckling så kommer man så småningom därhän att man på olika sätt direkt önskar påverka dessa förhållanden. Det är i denna situation inte svårt att se de konkreta problemen. Åtgärder som föreslås närmar sig mer och mer den punkt då kraven uppenbart blir inriktade på att i högre grad reglera och formalisera det informella system som kallas för uppfostran.

Våra kunskaper och erfarenheter säger oss att det finns en punkt där nödvändiga sociala och ekonomiska förbättringar ej längre väsentligen ökar barnets möjligheter att få en uppfostran vars resultat är dem vi önskar. Vi har fortfarande inte nått till denna punkt. Men redan nu kan det påstås att de nödvändiga ekonomiska och sociala åtgärderna ej är tillräckliga. Med de modeller man traditionellt arbetar med måste då frågan bli om inte uppfostrans mål, inriktning och gestaltning mera kraftfullt och entydigt måste preciseras.

Föräldrar som i efterhand blir klassade som misslyckade uppfostrare kan kräva att få reda på vad de egentligen förväntades göra. Vilka skyldigheter har samhället gentemot barnen? Begränsas dessa skyldigheter till ingripanden när det går illa? Begränsas de förebyggande åtgärderna till en selektiv uppspårning av förment neutral karaktär?

Mot en bakgrund av detta slag kan samhällspolitiken i barnfrågor sägas stå i ett vägskäl. Det viktiga blir inte experternas råd och anvisningar om barns utveckling, om barns behov, om föräldrarnas personligheter, om relationer mellan barn och föräldrar etc., utan i stället den politiska analysen och de politiska ställningstagandena.

Ett förment sätt att lösa problemen har varit att föreslå att sociala och ekonomiska åtgärder kompletteras med utbildning av uppfostrare. Tilltron till utbildning har kvarstått trots att mycket talar för att åtgärder av detta slag har en blygsam inverkan i varje fall på kort sikt. Olika yttre betingelser under vilka människor lever är starkare. Det är därför fortfarande så att grupper av barn lever i mindre gynnsamma uppfostringsmiljöer både materiellt och kulturellt. Det är fortfarande så att barn — kanske t. o. m. tidigare än förr — kommer att etiketteras som missanpassade eller falla in under det utvidgade handikappbegrepp man i flera utredningar laborerar med. Det är svårt att tro att undervisande åtgärder kan råda bot på dessa förhållanden.

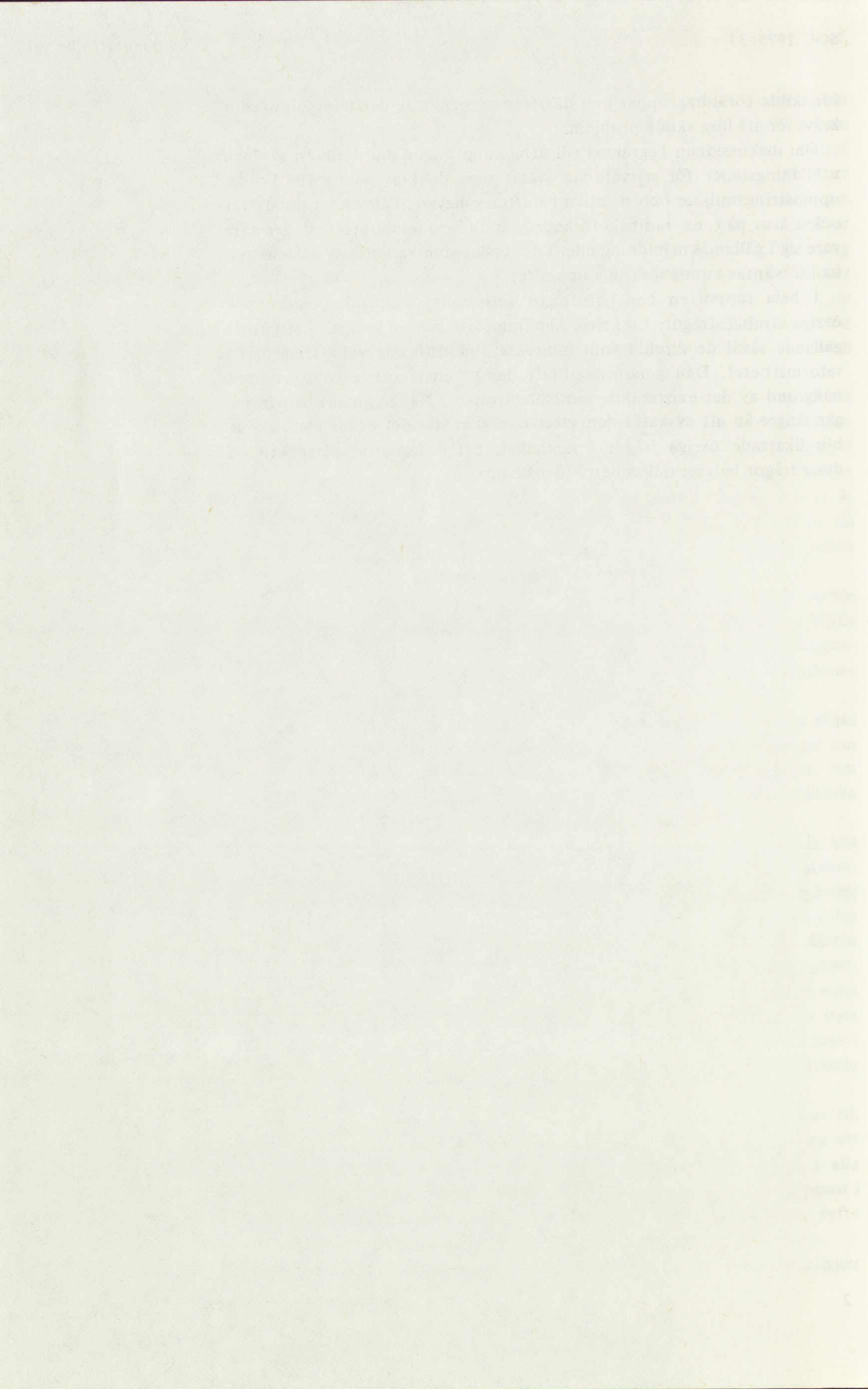
Viktigt är också att utbildningens effekter måste ses i relation till innehållet i densamma. Utan egentlig diskussion tycks man mena att utvecklingspsykologiskt innehåll bör inta en dominerande plats i alla utbildningar av alla uppfostrare. Men olika föräldragrupper är knappast i behov av innehållsligt identiska utbildningar. Också uppfostrans syfte måste vara olika i olika föräldragrupper.

Vad som krävs är då en serie analyser av vilka problem som föreligger

för skilda föräldragrupper och därefter en analys av den kompetens som krävs för att lösa skilda problem.

Om diskussionen begränsas till utbildningsfrågor står det klart att inga utbildningslinjer för närvarande svarar mot de krav som ställs i olika uppfostningsmiljöer och på olika befattningshavare. Påståendet innefattar också krav på t. ex. radikala förändringar av förskollärarytbildningen som vare sig i gällande utbildning eller i de förslag som kan utläsas ur debatten kan förväntas kunna lösa sina uppgifter.

I hela rapporten har barnfrågor setts som sammankopplade med övriga samhällsfrågor. En kritik har framförts och en tveksamhet yppats gällande såväl de direkta som indirekta åtgärdsförslag vilka framförts i reformarbetet. Den genomslagskraft dessa kan få måste bedömas mot bakgrund av det existerande samhällets villkor. När åtgärder i barnfrågor går längre än att avskaffa den yttersta nöden står det också klart att de blir likartade övriga frågor i samhället. Ett pedagogiskt perspektiv på dessa frågor belyser också detta förhållande.



1 Inledning

Barnfrågor som samhällsfrågor

Huvuduppgiften för barnmiljöutredningen är enligt direktiven att

... göra en deskriptiv analys av barns levnadsförhållanden och inträffade förändringar i dessa, i syfte att ge underlag för en åtgärdsinriktad diskussion om barns förhållanden.

Detta har också ansetts innefatta en pedagogisk analys av barns utveckling, behov och betingelser. Mängder av åtgärder i samhället och olika handlingar från människor kommer att inverka på barns förhållanden. Handlingarna och åtgärderna är ibland avsiktliga, dvs. har uttalade syften att inverka på barns betingelser. I andra fall har åtgärder och handlingar en effekt på barns liv helt enkelt därför att barn är medborgare i det svenska samhället. Men även i de fall där bestämda och barncentrerade syften uttalats kan dock andra intressen reellt sägas ha varit de avgörande.

Om en rimlig analys av barns levnadsförhållanden skall kunna genomföras måste den baseras på en medvetandegjord uppfattning om vilka motiv som styrt beslut, som rör barns förhållanden. Om en uttalad politik rörande åtgärdernas syfte saknas kommer personliga uppfattningar om vad som är bra eller dåligt för barn att kunna få stor genomslagskraft.

En diskussion om barns levnadsbetingelser måste, om den skall vara fullständig, bygga på en analys av hela samhället. Detta får emellertid inte undanskymma att frågor om barn också kan sägas ha haft och ha ett "egenintresse".

På en mycket enkel nivå kan man sålunda hävda att det faktum att barn är värnlösa och i behov av hjälp och omsorg motiverar ett intresse från omgivningen. I de flesta kulturer har detta lett till en slags ritualisering av barnets omvårdnad. Man vill göra det så bra för barnet som möjligt. Omsorgen blir vanemässig och sker i princip oreflekterat. Moralisk indignation mot den som sviker i barnomsorgen utvecklas. Vid någon tidpunkt i barnets liv börjar man tänka i termer av dess framtid. Vad barnavårdaren gör har inte bara betydelse för barnet just nu utan också för barnets fortsatta utveckling. De handlingar, som riktas mot barnet och de erfarenheter barnet erhåller, kan antingen medverka till att barnet växer upp till en god samhällsmedborgare eller förebygga

missanpassning. Åtgärder rörande barn kan således bygga på den förutsättningen, att det som sker i barnets späda ålder och barndom är väsentligt för den vuxna människan. Åtgärderna förbereder för vuxenliv. Barnets välfärd är inte längre en tillräcklig grund för åtgärder. Detta framgår inte minst av att många åtgärder, som föreslagits just haft sin utgångspunkt i problem, vilka demonstreras efter barndomen. Flertalet förslag, som behandlar förebyggande åtgärder, har tagit sin utgångspunkt i resonemang av detta slag.

De föreslagna åtgärderna blir dock ofta mycket enkla i förhållande till den komplicerade verklighet de gäller. En granskning av de åtgärder rörande barn som föreslagits och genomförts påvisar att de ofta bygger på mycket enkla tankar om relationerna mellan orsak och verkan. Förenklingen kan bero på att de motiv, som ligger bakom beslut om barnåtgärder, inte klarlagts. För att förstå de åtgärder, som föreslås och genomförs, måste man också analysera vilka grupper i samhället det är, som har intresse i barnfrågor.

Ett vanligt antagande är att föräldrar är den naturliga och självklara intressegruppen. Men föräldragruppen är inte homogen och skillnader mellan föräldrar är i väsentliga avseenden större än likheterna dem emellan. Föräldraskapet är dessutom en högst temporär företeelse. Föräldrar är mycket kortvariga konsumenter av samhällets utbud av hjälp i samband med detta föräldraskap. Därefter mister man mer eller mindre intresset (jfr Bernfeld, 1925; Heinsohn, 1971).

Intressenterna i barnfrågor kan i stället sägas vara olika yrkesgrupper såsom pediatriker, barnpsykologer, barnsköterskor, barnavårdslärare, förskollärare m. fl. Den påverkan, som kan utövas av dessa grupper, är självfallet också beroende av att vissa av dem kommit att domineras av kvinnor. Detta har hittilldags haft en försvagande effekt på gruppernas möjlighet att inverka på beslut rörande barn. Pediatriker skiljer sig bl. a. i kraft av sin manlighet och utbildningsnivå från övriga barnyrkeskårer i detta avseende. Olika gruppers intressen för barnfrågor är givetvis starkt knutna till yrket och inmutningar av olika barnområden sker.

När olika intressegrupper angivits bör man rimligen också påpeka att även barn har ett legitimt intresse för frågor, som rör dem. De saknar dock maktmedel och är helt hänvisade till individuella demonstrationer av trots och till den välvilja och det stöd, som ovan nämnda vuxengrupper kan ge. Barn kan därför inte själva göra något åt att detta stöd kommer att spegla kvardröjande brister på jämlikhet i samhället.

Barnfrågornas betydelse

Det är uppenbart att vuxenproblematik har fått motivera ett intresse för barnfrågor. Tanken är naturligtvis inte ny. Hatje (1974, ssk s. 77) påpekar sålunda att efterfrågan på kvinnlig arbetskraft under kriget aktualiserade förslag om daghem och lekskolor. Den negativa opinionen mot daghem sökte man vid detta tillfälle blidka genom att anföra positiva sociala och pedagogiska effekter av kamratfostran. Hon visar också att

det från högerhåll fördes resonemang om betydelsen av avkoppling för hemmafruar, som motiv för förskolevistelse för barnen.

Lagstiftningen mot barnarbete (jfr Ohlsson, 1974) och krav på föräldrautbildning kan ses som andra exempel på aktiviteter och åtgärder, som egentligen primärt svarar mot andra intressen än barnens.

Naturligtvis är det inte bara vuxenintresse, som dominerar resonemang om barn. Det är tydligt att omsorg om barn är ett inslag i alla kulturer. Detta intresse skjuts dock i kristider tillbaka. I dag har man emellertid i Sverige möjlighet att ge tämligen stort utrymme åt frågor, som rör barnens fysiska och psykiska välbefinnande. De åtgärder, som under årens lopp insatts i Sverige, har bl. a. lett till att den svenska spädbarnsdödligheten är bland de lägsta i världen och att vi kunnat satsa resurser på ett tidigt uppspårande av barn med s. k. särskilda behov och handikapp. Men kraven på att anpassa samhället också till barnen gör halt på bestämda punkter. Ett exempel härpå är utformningen av boendemiljön. Radikala ingrepp för att i trafikmiljön reducera bl. a. barnadödlighet och barnolycksfall med allvarliga skador som följd, sker ej för att nämna ett andra exempel. På båda dessa områden har dock problematiken påtalats också av forskarna. När det gäller barn och trafik har konkreta åtgärder t. ex. föreslagits av Sandels (t. ex. 1970).

Ett ytterligare skäl för arbete med barnfrågor har också antytts i det föregående. Vissa typer av problem antas nämligen vara grundlagda i tidig barndom och späda ålder. Intresset för barn är här av förebyggande slag. Det är således inte heller här barnet själv, som egentligen står i centrum för intresset, utan barnet i sin egenskap av blivande vuxen. Psykologisk kunskap legitimerar intresset för bl. a. så kallad tidig stimulering och satsning på relationerna inom familjen.

Redan i dag skulle man på grundval av en analys av svenska barns förhållanden kunna dra vissa slutsatser, som rör vidare åtgärder. En tillbakablick på samhällsutvecklingen ger nämligen vid handen att man genom att göra det bra för föräldrar också kunnat göra det bra för barn och att förvandlingen till ett svenskt välfärdssamhälle inte gått barnen förbi. Den samhälleliga ansvarsfördelningen när det gäller barn har inneburit att föräldrar ålagts att sörja för barnet. Åtgärder, som tar fasta på föräldrarnas situation, lämnar emellertid minst två specifika barnfrågor obeaktade. I det ena fallet har man att göra med en etisk minimiprincip, som rör vad den, som är ansvarig för barnet, får eller snarare inte får göra med barn. I det andra fallet kan man mena att de åtgärder, som kommer vuxna till del inte direkt kommer att gynna barnets liv. Det första problemet har man sökt lösa lagstiftningsvägen. Det andra problemet har man angripit genom särskilda stödåtgärder inriktade direkt på barnen.

Det är rimligt att tolka barnmiljöutredningens direktiv så att utredningen har att diskutera och ta ställning till de svenska barnens utveckling och förhållanden i ett blandekonomiskt samhälle. Det är därmed inte sagt att det är ointressant att jämföra den barnpolitik vi för i vårt land med den som förs i samhällen med andra politiska ideal. Sådana komparativa analyser kan tvärtom vara mycket fruktbara. Det är dock viktigt att

konstatera att man, som ofta sker, inte direkt kan överföra resonemang om uppfostran och barn från ett samhälle till ett annat.

Barnfrågor och politik

Den vetenskapliga pedagogiska analysen av barnfrågorna måste hela tiden komma att beröra också politiska förhållanden. De pedagogiska och samhällspolitiska perspektiven kan nämligen inte i egentlig mening särskiljas, även om jag i den fortsatta framställningen i vissa delar lägger tonvikten på det ena eller andra. Barnfrågor har kommit att inta en mer eller mindre underordnad ställning i partipolitiskt arbete. De olika politiska partierna har sålunda ej tillämpat sina respektive ideologier på frågor inom barnområdet. Man kan t. ex. inte klart urskilja en socialdemokratisk uppfostringspolitik även om ett noggrant studium av partiets agerande skulle ge vid handen att partipolitiska skiljelinjer funnits och finns. Om man till barnfrågor också räknar utbildningsfrågor är de partipolitiska ställningstagandena mera markerade. Ofta baseras dock beslut om utbildning på kompromisser över partigränserna (Dahllöf, 1971 a).

På det egentliga barnområdet har det svala partipolitiska intresset bl. a. lett till att man satt sin tillit till experter vilka hämtats från de yrkesgrupper, som ovan nämnts. Detta har förstärkt det apolitiska agerandet i barnfrågor och i viss mån legitimerat en utomparlamentarisk praxis, när man åtminstone kunde ha följt den politiska kompromissanvända, som gällt åldrarna efter sju år.

En analys kan alltså ske utifrån ett utsagt perspektiv. Ett perspektivlöst förfaringssätt kan i sin tur endast leda till att läsaren i bästa fall känner igen sig. Analysen måste därför föras vidare och syfta till slutsatser, som kan ge underlag för politiska beslut. Här såsom på andra samhällseliga områden är det naturligtvis de politiska handlingarna, som kan leda till en meningsfull och för barnet fruktbarande förändring.

Barnfrågor och uppfostran

Barnets utveckling och familjens fostran kan aldrig särskiljas från familjesituationen som sådan och från föräldrarnas förhållanden och behov, vilka i sin tur är avhängiga av den sociala och ekonomiska strukturen i samhället. Detta innebär i sin tur också att motsättningar kan identifieras på skilda nivåer. Föräldrar och barn känner till dessa motsättningar rent erfarenhetsmässigt och vet ofta hur de skall utnyttjas. Motsättningar kan också finnas mellan olika uppfostringsmiljöer och inte sällan kommer t. ex. skolan, barnstugan eller andra sekundära uppfostringsmiljöer på kollisionkurs med familjeuppfostran. Naturligtvis kan man också tänka sig motsättningar mellan olika familjers uppfostran. Vad som krävs är en analys av den konkreta styrande och begränsande effekt som ekonomiska, sociala och kulturella faktorer har på de typer av

erfarenheter, situationer och handlingar, som barnet utsätts för och deltar i.

Utgångspunkten är då å ena sidan att dessa erfarenheter, situationer och handlingar är av betydelse för barnets utveckling samt å den andra sidan att de politiska åtgärder som kan vidtagas är av ekonomisk, social och kulturell natur. Oavsett vilket perspektiv man väljer kan en analys av barnets utveckling aldrig ske frikopplad från de mer eller mindre klart uttalade syften föräldrarna har; syften vilka i sin tur kan uppfattas som styrda av den konkreta livssituation i vilken de befinner sig.

Det är viktigt att konstatera att det ovan sagda inte innebär att det finns ett enkelt och entydigt orsak-verkan-samband mellan yttre förhållanden, uppfostrarhandlingar och barns utveckling. Det är inte heller så att vi rör oss med någon enkel samspelsmodell där t. ex. olika yttre faktorer leder till en viss typ av relation mellan barn och föräldrar, mellan barn och andra barn etc.

Problematiken blir självfallet inte mindre komplicerad av att oförutsedda konsekvenser kan inträffa trots de bästa av syften. Frågor om orsak och verkan måste pedagogiskt ses bl. a. i termer av mål och medel och de komplexa relationerna dem emellan.

När det gäller barns utveckling och uppfostran måste framställningen i huvudsak bestå av ganska konkreta överväganden, som direkt gäller barnfamiljer. Viktiga områden måste alltså gälla just uppfostran och familjen. Man kan sålunda inte *enbart* diskutera uppfostrans politiska ekonomi eller uppfostran som process om man på allvar vill diskutera de samhällsmässiga betingelserna för reformer rörande barnen och familjen.

Barnfrågor och pedagogik

Barnfrågor och pedagogik hör naturligt samman. Barnfrågor behandlas emellertid ej alltid som pedagogiska frågor. Skälen till detta är flertaliga. Ett skäl är att pedagogiken som speciell vetenskap är ung. Den psykologiska traditionen har i gengäld fått fast fotfäste under många år. Ett annat skäl är att pedagogiken inte håller vad den lovar. Den ger en mängd fagra löften, som ej infrias (jfr Bernfeld, 1925). Senast har detta klart demonstrerats i den s. k. kompensatoriska utbildningen i USA och flera europeiska länder (jfr Payne, m. fl. 1973; Rubenstein och Stoneman, 1972). En av förklaringarna, som kan tas fram till misslyckanden med utbildningssatsningar är att söka inom själva pedagogiken. De förklaringsmodeller man hittills arbetat med inom pedagogiken isolerar den pedagogiska processen från den objektiva verklighet människor existerar i. Undervisningsprocessen och uppfostringsprocessen, m. a. o. det för den pedagogiska forskningen centrala forskningsobjektet, uppfattas isolerad från denna verklighet. Endast vid ett utnyttjande av förklaringsmodeller, som underordnar den pedagogiska processen de beslut, som fattas för denna process kan rimliga utsagor göras. Indirekt och direkt styrs och begränsas den pedagogiska processen av de materiella och kulturella betingelser människan lever i.

Den teoretiska diskussion jag utgår ifrån har utvecklats av Dahllöf (1967 och 1971 b). Med utgångspunkt från undervisningsprocessen innebär denna modell att man ser denna process som ett uttryck för tre olika kategorier av ramar; Läroplanen, organisationen och tiden begränsar undervisningsprocessen och styr dess förlopp (jfr också Lundgren 1972 och 1973; Kallós och Lundgren 1972; samt Kallós 1973). De regler den pedagogiska processen följer är därför ett uttryck för hur dessa begränsningar inverkar.

Den pedagogiska process som i föreliggande arbete skall behandlas ur olika perspektiv är uppfostran. Uppfostran ses då som en pedagogisk process analog med undervisning. För uppfostran gäller dock att denna ej självklart kan betraktas som förplanerad. Vad som sker skulle dock kunna medvetandegöras och uppfostrans handlingar och syften skulle i och för sig kunna inordnas i ett planmässigt skeende. Uppfostran är dock inte en homogen process. Lika litet som man kan behandla barn eller föräldrar som en homogen skara är uppfostran ett ensartat skeende. Subkulturell tillhörighet är avgörande för uppfostran. Detta kan med en annan terminologi uttryckas så att uppfostran är klassbunden. Barn och föräldrars klasstillhörighet avgör den uppfostran, som äger rum. Påståendet får dock ej uppfattas så att uppfostran inom en klass är identisk i alla väsentliga avseenden och skild från en uppfostran i en annan klass i samhället. Men uppfostran kan ej ses som något neutralt, som alla kan hysa samma mening om. Det går ej att frikoppla barn och föräldrar från de yttre betingelser, som är deras livssituation.

2 Om uppfostran

Det specifika i en pedagogisk analys

Uppfostran – och uppfostrans villkor – måste stå i centrum för en pedagogisk analys, som rör barns betingelser. Liksom andra pedagogiska företeelser (t. ex. undervisning) kan uppfostran diskuteras på skilda samhälleliga nivåer. Föräldrahandlingar och föräldrabeslut är *en* sådan nivå, barnavårdsnämnd eller motsvarande en annan och socialstyrelsen åter en annan. Pedagogiska företeelser måste sålunda studeras längs en makro – mikrodimension (jfr Dahllöf, 1970; Alkin, 1973).

Uppfostran kan ses som en av samhället organiserad form av påverkan. I samhället har vissa uppgifter avseende barnets socialisering ålagts familjen. Som *pedagogisk institution* innebär familjen att man inom denna just fostrar barn. Man försöker mer eller mindre medvetet överföra en viss kompetens till barnet. Samhälleligt fyller familjen i uppfostringshänseende en bestämd social funktion. Den kontroll och påverkan samhället utövar på familjen (mikronivå) varierar från samhälle till samhälle och kan ses som uttryck för det gällande politiska och ekonomiska systemet. På makronivå tar detta system sig uttryck i bl. a. familjepolitik och lagstiftning rörande barnet och familjen. Konkret innebär detta att föräldrar i Sverige ålagts det ekonomiska och juridiska ansvaret för barnet.

Den sociala funktion som skall fyllas genom uppfostran kan inte ses isolerad. Barn gör inte bara erfarenheter tillsammans med de juridiskt och ekonomiskt ansvariga. Det är m. a. o. betydelsefullt att inse den roll de pedagogiska handlingarna på mikronivå spelar i relation till andra mekanismer i samhället. Det finns en tendens till att överskatta den betydelse uppfostran har när denna behandlas på mikronivå.

De erfarenheter, som redovisas av t. ex. von Werder (1972), kan tas som ett konkret exempel på de hinder som i ett givet samhälle begränsar familjens uppfostringsmöjligheter (jfr också s. 88 ff.). Förståelsen av uppfostran på mikronivå måste ses mot bakgrund av det perspektiv som ovan antytts.

En pedagogisk analys av uppfostran kan inledningsvis syfta till att klargöra uppfostrans innebörd och utformning dvs. till en beskrivning av uppfostran, dess syften och faktiska gestaltning. Andra intentioner kan

också inledningsvis urskiljas för den pedagogiska analysen nämligen att ge en beskrivning av uppfostrans inverkan också i relation till andra inflytelser på barnet. I detta ligger också en strävan att förklara hur uppfostran på mikronivå påverkas av samhälleliga betingelser. Härvid måste man knyta an till forskning kring uppfostran.

Vetenskaplig forskning kan dock ta sig olika uttryck. Törnebohm (1971 a och b) ser kunskapsproduktion inom en vetenskap såsom syftande till att utveckla en omsorgsfullt utarbetad karta över det territorium vetenskapen i fråga behandlar. Vetenskaplig forskning startar alltid med någon kunskap om territoriet i fråga. Denna kunskap kan till en början vara vag och territoriets gränser tycks suddiga. De problem man väljer att studera, de instrument man använder styrs av olika faktorer. Vetenskapsideal, forskningens organisation och angränsande vetenskapers kunskapsproduktion kommer att påverka forskarens perspektiv och uppfattning av det egna territoriet. Pedagogiken har t. ex. kraftigt påverkats av vetenskaper såsom psykologi och sociologi och vetenskapsteoretiskt i hög grad styrts av tankar om en "enhetsvetenskap". Detta har då också kommit att påverka den del av den pedagogiska forskningen, som ägnat sig åt uppfostran. Präglingen har t. o. m. gått så långt att forskare inom pedagogik kommit att uppfatta uppfostran som ett rent psykologiskt problemområde.

Med avseende på uppfostran som ett pedagogiskt problem måste man utgå från att pedagogik som vetenskap är upptagen med att studera en bestämd del av verkligheten (jfr Kallós, 1973 och 1974; Lundgren, 1973). Den pedagogiska analysen gäller en beskrivning och förklaring men syftar i sin förlängning också till en förändring av bestående praxis i fråga om utbildning, undervisning och uppfostran. Inom ett samhälles ramar kan denna förändring ofta anta en teknologisk karaktär och då gälla förbättringar av medel för att uppnå inom samhället accepterade mål. En reflekterande och kritisk pedagogisk forskning kring uppfostran måste självfallet gå utöver denna typ av förändring.

När jag här diskuterar uppfostran på mikronivå som en pedagogisk process är syftet att redovisa delar av den pedagogiska kunskap om uppfostran vi *nu* har, men också att kritiskt granska den.

Uppfostran som pedagogisk process

Uppfostran är inte ett godtyckligt skeende. Mer eller mindre medvetandegjort utformas uppfostringsprocessen av uppfostrare i de skilda sociala situationer, som barnet deltar i. Men vilken innebörd har uppfostran som pedagogisk process?

Om man talar med lärare – undervisningsnivån är likgiltig – det kan vara en lågstadielärare eller en lärare på universitetsnivå – om vad han eller hon arbetar med kan man få svaret: "Jag undervisar."

Med detta menar läraren oftast inte alla de aktiviteter, som hon kan tänkas utföra i klassrummet. Hon kan skilja mellan att undervisa och att t. ex. se till att hon får lugnt och tyst i klassrummet *så att* hon kan

undervisa. De studerande kan på motsvarande sätt identifiera undervisning och den undervisande och talar t. ex. ofta om lärare i termer av att "han undervisar så bra". Också en person, som ej deltar i undervisning, kan på grundval av egna tidigare erfarenheter identifiera undervisning när han konfronteras med den. Man kan fråga sig hur den situation ser ut i vilken en förälder säger: "Nu uppfostrar jag."

Man säger som regel inte heller till sina arbetskamrater när man lämnar arbetet, att man skall gå hem och uppfostra. Det ordet uppfattas t. o. m. negativt i vissa sammanhang. Men man kan tänkas säga: "Nu ska jag gå hem till barnen."

Man kan kanske påstå att uppfostran som process sällan diskuteras. När uppfostran kommer på tal är det i stället ofta därför att man vill påpeka felaktig uppfostran och behov av korrigeringsåtgärder. Den innebörd uppfostran har är svår att beskriva av flera olika skäl. Ett sådant skäl är att man inte lika lätt kan avgränsa uppfostran som man kan avgränsa skolundervisning. Undervisning äger regelmässigt rum i bestämda lokaler med viss benämning och dessa lokaler är i många fall dessutom speciellt utrustade. Skrivtavla, kateder, pekinne, skolbänkar, tekniska hjälpmedel och annat kan utnyttjas. Undervisning kan symboliseras med sådana hjälpmedel och över historisk tid kan man se hur dessa materiella symboler växlar och speglar undervisningens förändring. En pekinne på katedern framför den svarta tavlan med skamvrån och riset fullt synliga skulle kunna vara en lokal bakgrund för att visa klassrummet i tidigt 1900-tal. Rakryggade elever i rad med läraren i stram hållning framför har numera ersatts av andra symboliserande bilder av nutida undervisning. Därmed inte sagt att det inte finns en strävan efter att symbolisera vad som sker mellan barnet och den vuxne på olika sätt och med olika syften. Nappflaskan i det lyckliga barnets hand eller mor och barn i idyllisk närkontakt har ibland i nutid ersatts av "reklambilder" av far i köksutrustning lekande med snälla barn eller av den manlige mörkhyade kocken i samspel med daghemmets lyckliga ungar. Men även om föräldrarollen och föräldra-barn-kontakten kan symboliseras så är det svårt att utlösa associationer till "uppfostran".

Undervisning behöver naturligtvis inte identifieras eller symboliseras av de materiella hjälpmedlen. En lärare skulle mycket väl kunna säga: "Jag ska undervisa i kväll, men det är bara två elever, så vi ska vara hemma hos mig."

Läraren vet vad undervisning är därför att hon har en bestämd funktion och därför att hon har ett bestämt innehåll att behandla. För att kunna avgränsa uppfostran måste man således bl. a. identifiera de olika aktörerna i uppfostran.

Men att vara uppfostrare är ingenting bestämt. Det finns ingen entydig uppfostrarfunktion. Man bör på denna punkt inskjuta att uppfostran inte är något som de pedagogiska forskarna hittat på. Den äger rum och den sker t. ex. just nu. Ca två miljoner svenska barn mellan födsel och myndighetsålder deltar med sina föräldrar eller med andra uppfostrare i detta evenemang.

Men när man talar om uppfostran så sker detta vanligtvis antingen i

termer av ett historiskt skeende eller i termer av produkter. "Jag har blivit strängt uppfostrad." "Jag har blivit uppfostrad till att vara sparsam." etc. är inte ovanliga repliker. Produkter av uppfostran kan tas som misslyckanden eller som framgångar – att vara ouppfostrad eller att vara väluppfostrad. Här och nu sker allehanda ting som kan kallas för uppfostran, upbringning, childrearing, Erziehung eller éducation. Mindre ofta diskuteras dock den aktuella eller den pågående processen. Att uppfostrare utför handlingar – gör något med barnet, för barnet eller mot barnet, planerar erfarenheter för barnet och att barnet självt aktivt deltar i denna process med sina förutsättningar och med sina produktiva insatser – glöms på något sätt bort. Samtidigt skulle man kunna vända på resonemanget och säga, att som deltagare i uppfostran vet man vad det är för man känner igen det. Vare sig man är uppfostrare eller den som blir uppfostrad vet man vad det rör sig om. Det är som deltagare i processen man kan identifiera den. En pedagogisk analys som enbart anlägger perspektiv utifrån på uppfostran blir därför ofullständig.

Ytterligare en synpunkt kan lämnas. Undervisning hör intimt samman med skolan. Undervisning blir härigenom på sätt och vis något av en självuppfyllande profetia. Att lära sig att läsa, skriva, räkna och rita är möjligt i skolan. Man når de mål man ställt upp därför att de är realistiska med den organisation som man valt att använda. De sociala mål man underhand kommit att formulera i allt mera distinkta termer är däremot inte lika realistiska i det svenska samhället. De kan inte nås och man når dem ej heller i skolan. Skolan kan nämligen endast understödja social fostran. Denna sker huvudsakligen i hemmet med den ansvarsfördelning vi har i det svenska samhället. Skolans understödjande funktion när det gäller social fostran kan också ses på annat sätt. Om familjens mål för social fostran överensstämmer med de mål som skolan formulerar leder detta till en förstärkning av just dessa mål i fråga om uppnåendet av dem. Fostran blir homogen för barnet i detta hänseende, oberoende av den natur uppfostran har. Men hemmets fostran kan ha en syftning på det sociala området som står i motsättning till skolans mål. Uppfostran blir då heterogen i de olika miljöer barnet befinner sig. Man kan på detta sätt diskutera och jämföra hem och skola, hem och förskola etc. och bli ytterst konkret i denna exemplifiering. Samtidigt är det viktigt att återigen betona den "planlösa" karaktär uppfostran har. En medveten "motfostran" från hemmets sida via barnet gentemot skolan är därför sällsynt (jfr också vad som sägs om socialdemokratisk "motfostran" på s. 83 ff.). För barnets del kommer uppfostrans planlösa men heterogena karaktär att innebära att det befinner sig i olika uppfostringssituationer. De normer som gäller i skolan är ej de som gäller i hemmet. Föräldrar och lärare talar ej samma språk. Barnet skall följa skilda spelregler i de olika pedagogiska miljöerna.

En av de få som diskuterat relationerna mellan undervisning och uppfostran är Jackson (1968). I ett arbete som behandlar klassrumsundervisning anför han nämligen som ett exempel en jämförelse mellan undervisning och uppfostran. Han framhåller att en av de första "läxor" ett barn måste lära sig är att klara av andra människors önskningsar. Den

första vuxenauktoritet barnet blir medvetet om är föräldraauktoriteten men denna kompletteras så småningom med läraren. Föräldrarnas auktoritet skiljer sig från lärarens i några väsentliga avseenden enligt Jackson. För det första är de känslomässiga banden mellan föräldrar och barn starkare och mera långvariga även om enstaka undantag kan beskrivas. Detta innebär, för det andra, att klassrummet präglas av en högre grad av opersonlighet, vilket i sin tur också sammanhänger med att föräldrar och barn känner varandra mycket bättre i alla avseenden än lärare och elev. Föräldrar och barn har tidigare gemensamma erfarenheter av varandra. Den tredje och viktiga skillnaden mellan undervisning och uppfostran är att skolan för barnet kommer att innebära en första konfrontation med en främmande vuxens krav.

Innehållsligt skiljer sig uppfostran och undervisning enligt Jackson på följande sätt: För föräldrar har uppfostran i väsentlig grad inneburit restriktioner för barnet. Föräldrar går in för att sätta gränser för barnets naturliga impulser och spontana intressen. "Sluta" och "Gör inte så!" är vanliga uppfostringsord från föräldrar. Också läraren är restriktiv men än mera framträdande är den preskriptiva karaktär som undervisningen har. "Gör så här!" är vanligare uttryck än "Gör inte så!" för en lärare. Lärarens huvudintresse är att ha kontroll över barnets uppmärksamhet. Skillnaden mellan uppfostran och undervisning är då att

I hemmet måste barnet lära sig att sluta upp; i skolan måste det lära sig att vara uppmärksam och lyssna. (Jackson, 1968, s. 30.)

Både uppfostran och undervisning innebär om jag tolkar Jackson rätt, att barnet måste lära sig att överge sina egna planer för att i stället följa den vuxnes intentioner. Detta behöver i princip inte alltid innebära konflikter. Barnets planer kan överensstämja med lärarens och föräldrarnas.

Det har redan påpekats att de pedagogiska processerna bl. a. kännetecknas av att de är organiserade och institutionsanknutna. Uppfostran äger i vårt land i första hand rum i hemmet dvs. i familjen. Barnet hamnar i en viss familj men denna godtyckliga placering har i sin tur konsekvenser för hur uppfostran av barnet kommer att te sig både inom och utanför denna familj. Familjens uppgift är i första hand av vårdande och fostrande karaktär.

Även om alltså uppfostran i första hand är knuten till familjeinstitutionen så finns det andra uppfostringsinstitutioner. Det faktum att ansvaret för uppfostran åvilar familjen innebär i sig att det därmed utsagts att det är de biologiska föräldrarna eller deras ersättare, som skall uppfostra barnet. Utövandet av föräldrarnas ansvar för uppfostran har konkret oftast kommit att vila på modern. På ett plan har det föräldraansvar samhället avkräver föräldrarna vidare kommit att innebära att uppfostran betraktas som föräldrarnas privatsak. Föräldrarnas uppgift är dock inte enbart att uppfostra och i de flesta fall kan uppfostran inte ens betraktas som deras huvuduppgift. Denna utgörs i stället av deras yrkesutövande, som dessutom skapar den ekonomiska grundvalen för vård och fostran av barnet.

Samhället kan under givna betingelser omhänderta barnet för samhällsvård. Samhället övertar härigenom familjeinstitutionens ansvar. Två huvudprinciper kan sägas styra intresset att gripa in i hemmets uppfostran. Den ena innebär att föräldrarnas uppfostran inte tolereras om denna kan anses "skadlig" för barnet. Samhället kan alltså ingripa för att genom olika åtgärder korrigera familjens fostran. I ett slutsteg kan detta innebära att man övertar ansvaret för barnet. Man omhändertar barnet för samhällsvård. Den andra principen innebär att samhället genom olika ekonomiska och sociala åtgärder söker "underlätta" familjens uppfostran.

Förskolans uppfostrande uppgifter är ett annat exempel på att det inte endast är familjen, som har ansvar för uppfostran.

Såväl i korrigering som i understödjande syfte använder samhället uppfostrare av professionen såsom barnsköterskor, förskollärare, psykologer, pediatriker osv. m. a. o. de yrkeskategorier som omnämnts tidigare. Vid sidan av de yrkeskategorier, som tagits upp här kommer emellertid även andra personer att på mikronivå inverka på barnets uppfostran. Mer eller mindre tillfälligt och för tidsperioder av olika längd uppfostrar mor- och farföräldrar, vänner, bekanta, grannar, dagbarnvårdare och barnsamariter barnet.

När uppfostran på detta sätt analyseras på mikronivå kan olika motsägelser blottläggas i samhällspolitiken rörande barnet.

En första motsägelse baseras på det faktum att samhället givit uppfostringsuppgiften till föräldrar med den uppfostrarkompetens som föräldrar har. Motsägelsen ligger i att man därefter ställer i det närmaste orimliga krav på dessa uppfostrare. Kraven på föräldrarna har inneburit att man sprängt gränserna för vad de kan klara av med den kompetens i fråga om uppfostran som de naturligt har eller inte har.

En annan motsägelse bygger på det faktum att en professionell kår av uppfostrare, som utövar sitt uppfostrande yrke på heltid, på senare år numerärt ökat och stabiliserats. Motsägelsen ligger i att de normer och värderingar som heltidsanställda professionella uppfostrare har som riktmärke också blir normer för vad deltidanställda uppfostrare – dvs. föräldrar utan utbildning – skall och bör göra med barnet i hemmet. En ytterligare motsägelse återknyter till den samhälleliga premissen att familjen givits ansvaret för barnets fostran. Motsägelsen ligger i att fastän samhället otvetydigt menat sig kunna påvisa en betydelsefull inkompetens hos familjen/uppfostraren, när man t. ex. diskuterat disciplinproblem, ungdomsproblem, understimulerade barn osv., så kan ej premissen om familjeansvaret för barnet ifrågasättas.

Den kompetens barnet skall ha efter genomgången uppfostran kommer i dagens samhälle att ställa höga krav på uppfostrarens kvalifikationer. Detta leder till att det tidigare okontroversiella ansvarsgivandet till familjen nu kan uppfattas som kontroversiellt. Det krävs fackkunskaper för att uppfostra. Av mor krävs inte blott att hon skall hålla barnet rent, snyggt och friskt. Hon skall dessutom "adekvat stimulera" barnet.

Samhällets målsättning att supplerar, komplettera och stödja familje-fostran är klart utsagd. Kompensatorisk förskolevistelse för barn med

särskilda behov, vilka uppspårats av fackmän, och föräldrautbildande arrangemang förväntas berika familjens möjligheter att ge barnet den kompetens man eftersträvar.

Redan en ytlig granskning av de villkor, som i dagens svenska samhälle gäller för vissa barnfamiljer, pekar på att resultatet kommer att bli ett annat än det förväntade.

En lösning vore givetvis att professionalisera uppfostran dvs. att på allvar ge mamma och pappa uppfostrarkompetens. Den reella innebörden av detta har dock ej övervägts. Diskussioner om föräldrautbildning står i fråga om innehåll, tid etc. inte på något sätt i paritet med de kompetenskrav, som kan formuleras om vi söker beskriva uppfostran som yrke och också tar utgångspunkten i de dolda krav som redan ställs på föräldrar. En reell utvidgning av familjeansvaret för barnets uppfostran är i praktiken omöjlig i vår samhällsstruktur. Uppfostran är därigenom återförd till att vara en bisyssla för en majoritet vuxna utan egentlig utbildning för uppgiften och en huvuduppgift för en minoritet av yrkesutövande uppfostrare.

Frågor om var uppfostran sker och vem som uppfostrar har sålunda pekat mot en annan fråga som kan formuleras på följande sätt: I vilket hänseende är familjens kompetens att uppfostra barn otillräcklig? De diskussioner som tidigare förts i detta ämne har haft ett vagt ursprung. De har sällan byggt på en analys av den objektiva verklighet barnet befinner sig i. Om makroaspekter anläggs så kommer frågan om uppfostrans *egentliga* syfte och funktioner att aktualiseras. Avsaknaden av koppling mellan olika analysnivåer i diskussioner om uppfostran kan åtminstone delvis förklara det lapptäcke av åtgärder, som vidtagits eller planeras med avseende på mikronivån.

Vad som saknas är en övergripande politisk analys av uppfostrans funktioner i samhället och vilka krav man rimligen kan ställa på de institutioner, som har att genomföra uppfostran. Skall uppfostran ske i hemmet eller dels i hemmet, dels någon annanstans? Skall huvudansvaret för uppfostran åvila föräldrarna ensamma eller tillsammans med andra?

På denna punkt kan man åter jämföra med skolfrågor. Det utbildningspolitiska arbetet under efterkrigstiden har just inneburit försök att formulera övergripande målsättningar för skolan parade med organisatoriska lösningsförslag. Motsvarande arbete för förskoleåldrarna har ej ägt rum.

En sådan analys skulle emellertid vid sidan av frågor om var uppfostran skall ske, och vem som skall ha huvudansvaret för den också aktualisera frågan om uppfostrans innehåll och syften. Svaret på denna fråga om vad uppfostran syftar till kan naturligtvis inte frikopplas från vad som i det föregående sagts om var den skall äga rum och vem som skall genomföra den. Uppfostran i hemmet dvs. den pedagogiska processen på mikronivå, synes ha en bestämd inriktning. Denna inriktning varierar över olika tidsperioder i barnets liv. Uppfostrans innehåll och utformning tycks styras dels av barnets tillväxt dels av omvärldens krav. Man kan tala om att föräldrarnas val av innehåll i uppfostran är föremål för en *tillväxststyrning* och en *omvärldsstyrning*. Båda dessa styrningar verkar mer eller

mindre markant på valet av innehåll under olika tidsperioder i barnets liv.

Under barnets späda ålder innebär tillväxtstyrningen att omvårdnadsinnehållet kommer att uppta merparten av föräldrarnas tankar på barnet och handlingar, som rör barnet. Barnet skall ha det varmt och gott, äta, växa, vila och vara friskt. Föräldrarna reagerar på barnets tillväxt med förändringar i omvårdnadens innehåll. Barnet övergår t. ex. från bröst eller flaska till vanlig mat. Barnet orkar vara vaket längre perioder och man reagerar på detta i den konkreta uppfostringssituationen. Den konkreta gestaltningen av *vad* föräldrar gör är i sin tur självfallet beroende av ekonomiska, materiella och kulturella villkor. Konkret tar det sig uttryck i tillgång på tid för fader och moder att ägna sig åt barnavård, hur denna tid utnyttjas, vem eller vilka som vårdar barnet och vilka materiella hjälpmedel man använder sig av — för att antyda något om de områden där ekonomiska ramar kan inverka på mikronivån dvs. familjefostran. Uppfostrans innehåll — omvårdnadens innehåll — är med säkerhet relativt identiskt över medborgargrupper i det svenska samhället under den tillväxtstyrda perioden. Skillnader föreligger inte i första hand i *vad* man gör utan *hur* man gör det man gör. *Hur* man tar i barnet och *hur* man talar med barnet vid omvårdnaden är enkla exempel på sådana skillnader (jfr Sears m. fl., 1957; Newson och Newson, 1968).

När tillväxten lett till att barnet blivit mindre beroende av den vuxnes omvårdnad börjar tillväxtstyrningen avta. I en övergångsperiod ser man både *en tillväxtstyrning och en omvärldsstyrning*. När barnet nått en tillväxt som gör att det är rörligt, kan krypa, gå och springa reagerar föräldrar också med krav på att det skall kunna "uppföra" sig rätt (jfr White och Watts, 1973). Man börjar "uppfostra" barnet och det är i första hand närmiljöns styrning som inverkar på innehållet i uppfostran. Barn skall t. ex. inte förstöra andra människors trivsel och familjelivet bör vara friktionsfritt. Barn skall t. ex. inte dra ner prylar och slå sönder dem och barn får inte dra dukar från borden, inte plocka buketter i krukväxtraden och inte heller rita små runda ringar i lexikonet. Omvärldsstyrningen innebär också handlingar för att barnet ej skall skadas. Den större rörligheten ställer nya krav på omvårdnad och skydd från föräldrarnas sida. I denna övergångsperiod utövar självfallet materiella och kulturella betingelser också en direkt styrning på innehållet. Man har kanske ett reellt behov av att vara rädd om den materiella miljön i hemmet. Man har inte råd att reparera den.

I övergångsperioden mellan tillväxtstyrt innehåll och omvärldsstyrt sådant är det närmiljöns behov och intressen, som företrädesvis dominerar innehållet i uppfostran. Vården och passningen börjar upphöra och socialisationen av barnet tar vid. Den tillväxtstyrda uppfostran regleras till stor del av barnets behov sådana dessa uppfattas av föräldrarna. Man kan här faktiskt tala om en barncentrerad uppfostran. När socialiseringen av barnet påbörjas förändras denna bild. Det är också nu som skillnader kan iakttas mellan olika medborgargrupper. Dessa skillnader är med säkerhet större än under omvårdnadsperioden och gäller såväl *vad* man gör som *hur* man gör. Kraven på barnet måste med nödvändighet vara olika i olika föräldragrupper. Barn och förvärvsarbete föräldrar i

befolkningstäta boendemiljöer har andra gemensamma behov av bestämd kompetens hos barnet än föräldrar i villaområdet. I det första fallet behöver t. ex. mor och barn att barnet tidigt lär sig vara med andra vuxna, som "passar" det. Barnet måste lära sig att klara sig på egen hand, lyda, sitta stilla och äta vad som bjuds. Barnet måste dessutom lära sig att springa i många trappor, kanske att fråga obekanta om tiden och att det är viktigt för mamma att komma i tid till arbetet.

Man bör lägga märke till att diskussioner om innehåll (vad uppfostran handlar om) också kommer att behandla frågor om *hur* man som förälder uppfostrar. Också tidsaspekter måste beaktas, dvs. frågor om *när* uppfostran äger rum.

Vad som sker efter övergångsperioden mellan en direkt omvårdnad och en egentlig socialiseringsperiod är att man börjar förbereda barnet för ett liv utanför hemmet. Detta liv är, som antytts, dock olika beroende på föräldrarnas ekonomiska och kulturella levnadsbetingelser. Livet börjar tidigare för vissa barn.

Den direkta *omvärldsstyrningen* av innehållet i uppfostran kan särskilt iaktas åren före skolstarten. Man börjar som förälder att förbereda barnet mera konkret för ett liv utanför hemmet. Detta liv utanför hemmet är för vissa föräldrar fyllt av mystik. Skolan har ändrats sedan man själv gick i den. Det är så mycket annat och mera det egna barnet skall lära. Vad som krävs av föräldrarna är en kunskap om detta liv och handlingsmöjligheter kopplade till dessa kunskaper. Här kan direkta och avgörande skillnader iaktas mellan olika medborgargrupper, som speglar kvardröjande ojämlikheter i det svenska samhället. Den mystifierade bild av livet för barnet utanför hemmet och den kärlek man hyser för barnet ingår en egendomlig förening. Uppfostran har inget skönjbart mål. Målet är inte heller konkret utsagt. Man söker och finner det man tror är bäst för barnet: Att ospecifikt lyda den vuxne i alla lägen. Konkret uttrycks detta genom att man tillhåller barnet att sitta stilla, inte vara uppkäftig, inte svära så fröken hör det, svara på tilltal och lära sig litet om Gud. Denna den enklaste och med dagens krav på barnet kanske den "bästa" formen av all träning leder oundgängligen till en ofta oartikulerad protest från barnet när det senare erfar att det ändå inte tjänade något till att lyda. Men redan då har barnet mer eller mindre medvetet kommit att tro att lydnad ändå hade varit bäst.

Omvärldsstyrningen av uppfostran innebär vidare att man som förälder inte får bruka sin tid till vissa aktiviteter med barnet. Skolan har så länge haft monopol på att t. ex. lära barnet att läsa, att det hos flertalet föräldrar tydligen uppstått en oro för att man t. o. m. skadar barnet om det med föräldrarnas hjälp lär sig att läsa. Om inte annat befarar man att barnet får det tråkigt i skolan om det redan kan läsa och skriva vid skolstarten. Inställningen har måhända mjukats upp något i och med att förskollärare erhållit material för förberedande lästräning. Men man bör vara klar över att den direkta läsfärdighetsträningen, som t. ex. denna förekommer inom Montessoripedagogiken, ej entydigt betraktas som progressiv. Läsfärdighet har genom den normbildning som ägt rum kommit att betraktas som något som ej hör förskoleåldern till. Att läsa

anses sålunda inte funktionellt viktigt för förskolebarn i Sverige.

Vissa ämnen är m. a. o. skolämnen och bör av denna anledning inte stå på schemat i uppfostran. Vissa färdigheter är emellertid önskvärda av den anledningen att de underlättar vistelsen i förskola och skola. Sådana färdigheter rekommenderas föräldrar av olika professionella uppfostrare att ge barnet. Annan vaneträning kan underlätta vistelsen inom hemmets fyra väggar t. ex. toaletträning, "goda" matvanor etc. och är av betydelse för bl. a. också föräldrarnas välbefinnande. I båda fallen ser vi exempel på en omvärldsstyrning av innehållet i uppfostran.

Det bör dock uppmärksammas att flera av de ämnen, som står på dagordningen i uppfostran, legitimeras genom att träningen sker med "barnets bästa" för ögonen. Det här sagda får inte uppfattas som en kritik av bestämda mönster i uppfostran utan som en beskrivning av ett faktiskt förhållande.

Av föräldrar avkrävs sålunda ett innehåll i uppfostran. Barnet skall bl. a. lära sig att uppföra sig så att det vid sju års ålder kan få inträdesbiljett till skolans normalklassundervisning. Förmågan att vara uppmärksam och koncentrerad bör tydligen uppövas eftersom brist på t. ex. koncentration under samlingen i förskolan bör uppfattas som ett memento för uppfostrarna. Man frågar sig vad man kan göra för att barnet med koncentrationsproblem inte senare skall få skolsvårigheter. Än mera påtagliga blir kraven på barn och föräldrar om barnet är aggressivt och trotsigt och slår andra barn eller busar, bråkar, kivas, nyper eller deltagar i slagsmål eller kanske t. o. m. förstör det man tillverkar i förskolan. Barnet måste lära sig att veta var gränsen går. Föräldrarna anses inte ha varit tillräckligt framgångsrika i att fostra barnet. En omfostran kanske med hjälp av professionella uppfostrare är påkallad.

Analysen kan naturligtvis föras vidare. Av det sagda torde emellertid framgå att ett fruktbart perspektiv på mikronivå på uppfostrans innehåll är att relatera detta innehåll till de situationer barnet möter vid inträdet i förskola och skola. I fråga om utbildning diskuteras i nyare litteratur sålunda utbildningens mål ofta relaterat till kvalifikationsbegreppet. Normer och kvalifikationer med avseende på uppfostran kommer att kunna diskuteras bl. a. i och med att förskolan etableras som en samhällelig institution (jfr Altvater och Huiskens, 1971; Heinsohn, 1971). En pedagogisk analys av uppfostran på mikronivå måste självfallet också beakta tidsfaktorer. Uppfostringsprocessen är kontinuerlig och går från ... till. Deltagarna i den pedagogiska processen inträder i denna med någon form av kunskap och lämnar den efter att ha nått fram till annan kunskap. Det är viktigt att betona att jag här inte avser ett enkelt kunskapsbegrepp som t. ex. endast berör kognitiva aspekter. Tidsrymden för uppfostran kan beskrivas på två sätt. I det ena fallet anlägger jag ett longitudinellt perspektiv. Barnet uppfostras till vuxen. Men när begynner denna uppfostran och när avslutas den? I det andra fallet anlägger jag ett kortsiktigt perspektiv. Uppfostran från barn till vuxen är rik på enskilda episoder, som också kan karaktäriseras som från ... till. Att avgränsa och identifiera uppfostran i ett tidsperspektiv är i och för sig ett omfattande problem. Häri ingår också avgränsningsproblem av skilda slag som t. ex.

hur man håller isär uppfostran och utbildning (undervisning). När upphör uppfostran och när tar utbildning vid? Detta skulle kunna uppfattas som ett skenproblem om inte praxis utvecklat ett normsystem i detta avseende. Föräldrar får, som diskuterats ovan, både enligt egen och enligt skolans uppfattning inte använda sin tid tillsammans med barnet till vissa aktiviteter, som i stället skolan har monopol på. På motsvarande sätt kan man påpeka att läraren ej har rätt att använda sin undervisningstid till att förmedla åsikter till eleven. Som förälder förväntas man däremot ge barnet både just t. ex. politiska och religiösa uppfattningar. Frågor om tid för uppfostran är således sammankopplade med frågor om innehåll i uppfostran.

Det tidsmässiga skeendet har också andra aspekter. Sker uppfostran enbart när barn och föräldrar är tillsammans eller pågår den också när deltagarna är åtskilda kanske inom hemmets väggar eller i skilda sociala situationer utanför hemmet? Det senare förhållandet är det mest rimliga att utgå ifrån. Barnet påverkas i sina handlingar av föräldrarnas uppfostran på olika sätt i flertalet andra kontakter utanför den direkta uppfostringskontakten dvs. med kamrater och andra vuxna. De erfarenheter barnet då gör kommer självfallet i sin tur att påverka föräldrafostrens innehåll och resultat. Dessa erfarenheter kan försvaga eller förstärka effekten av föräldrafostren. Frågor om tid kan kanske främst ses i relation till en aktiv och intensiv uppfostringstid – kanske mest markerad under barnets förskoleålder. Men uppfostran pågår givetvis längre. Med ett annat perspektiv kan man kanske påstå att den aldrig upphör. I vart fall kommer den att pågå också efter förskoleåldern – också föräldrar kommer att uppfostras av sina barn för att välja ett annorlunda exempel. Diskussioner om tid kan inte heller leda fram till definitiva och entydiga svar. Vad som blir följden är i stället flera nya frågor.

Uppfostran som ett språkligt spel

Ett kompletterande perspektiv på de frågor, som här tagits upp, skulle kunna innebära att man sökte analysera *olika uppfostrares bidrag* till uppfostran. Uttryckt på ett annat sätt: Samhället har med större eller mindre specificering tilldelat föräldrar uppgiften att vårda *och* fostra barnet. Lärare i förskola har tilldelats likartade men ej identiska uppgifter. Lärare på grundskolenivå har tilldelats undervisningsuppgifter men också här finns utrymme för intolkningar av uppfostraransvar. Befattningar, som rör barnens fritid, innehåller klart utsagda uppgifter av uppfostrande karaktär. Man kan också anta att personer med sådana befattningar tilldelar sig själva uppfostraruppgifter. Dagbarnvårdare uppfattar sin egen uppfostrande uppgift på ett visst sätt, och så gör kanske mormor när hon *sitter barnvakt* eller storasyster när hon *passar* sina småsyskon. Ord som passa barn, sitta barnvakt etc. säger också någonting om hur uppfostraruppgiften uppfattas.

Någonstans finns här en gemensam nämnare, som skulle kunna avslöjas och blottläggas. När vi fått de svar vi söker skulle vi också kunna dra

slutsatser om hur den uppfostran som uppfostraren genomför överensstämmer med den beskrivning av den pedagogiska processen, som forskaren utifrån uppfattat och givit. Samtidigt ges då också möjlighet till en uppfattning om hur de samhälleliga intentionerna rörande ansvaret för barnet konkret manifesteras.

Man skulle för att gå vidare kunna påstå att uppfostran (i likhet med undervisning) är ett spel där vissa bestämda – men ej alltid uttalade – spelregler gäller. En beskrivning av de regler, som definierar ett undervisningsspel är inte preskriptiv men kan ge en meningsfull rapport om betingelserna för vad som sker i klassrummet. Också vid ett överförande till uppfostran är detta giltigt. Man kan inte få entydigt styrande information om hur uppfostran kan "förbättras" genom en spelregelsanalys utan endast en beskrivning av hur, varför och vad, som sker mellan uppfostrare och uppfostrade.

Elementära enheter i undervisningsprocessen benämns av Bellack m. fl. (1966) pedagogiska drag och anger klassrumsprocessens verbala funktioner inom fyra områden nämligen strukturerande, påkallande, besvarande och reaktiva drag. Det är möjligt att fastställa de regler, som påverkar sekvensen (följden) mellan dessa drag. Pedagogiska drag uppträder i klassrummet i särskilda mönster och kombinationer och utgör undervisningscykler. Vid sidan av drag och cykler kan skeendet också klassificeras i termer av innehåll eller mening. Bellack och hans medförfattare skiljer mellan fyra olika typer av innehåll som kommuniceras av lärare och elever i klassrummet. För varje pedagogiskt drag kan ett innehåll bestämmas (jfr också Lundgren, 1972, spec. s. 69 f).

När språkanalysen överflyttas till uppfostran bör man vara klar över att såväl innehåll som språk kan vara olika klassrummets innehåll och språk. I klassrummet är ämnet specifikt. Hudgins (1971, spec. s. 100) framhåller i anslutning till Smith och Meux (1962) samt till Hudgins och Ahlbrand (1967) att 90 % av vad som sker i klassrummet är relaterat till ämnet medan 10 % rör arbetsformer och disciplinära frågor. Det kan vara rimligt att a priori anta att det omvända gäller för uppfostran vare sig den äger rum i hem eller förskola. I sig innebär detta i så fall att uppfostrans "ämnen" i första hand är av den arten, som i skolan betraktas som ej ämnesanknutet. Uppfostrans ämnen kommer, som diskuterats i föregående avsnitt, att gälla vaneträning, socialisering etc. För uppfostran är det måhända rimligt att anta, att innehållet kan identifieras som en träning till hur man "uppför sig" medan undervisning i första hand är inriktad på inläring av bokliga kunskaper. Hur man uppför sig dvs. det innehåll som dominerar i förskoleåldern får 10 % av lektionstiden i skolan och fortgår med enstaka undantag för övrigt i hemmet.

Spelets syften och reglernas karaktär inom uppfostran genomgår vissa förändringar över tiden. I det föregående har antytts att man kan tala om en tillväxtstyrning resp. en omvärldsstyrning. Resonemanget innebär i detta sammanhang att uppfostran som spel förändras till sin inriktning och att regler kommer att formuleras utifrån delvis olika utgångspunkter.

Det är vidare rimligt att anta att uppfostran felaktigt kan komma att uppfattas som tillfällen då den vuxne *aktivt* ingriper. Med en annan

infallsvinkel kan man framhålla att den vuxnes passiva närvaro eller medvetna återhållsamhet från att ingripa också kan uppfattas som uppfostran.

Vi kan nu definiera ett slags sammanfattande inre kriterium på den kompetens barnet erhåller via uppfostran. Denna kompetensbestämning bygger på teorin om språkliga spel och dess upphovsman är Wittgenstein (1950).

Det språk som spelas och de spelregler, som gäller i den pedagogiska miljön, familjen, kan ha överförts till barnet så väl att barn och föräldrar s. a. s. spelar samma spel. Man lever samma liv. Skeendet fram till denna ändpunkt av överensstämmelse — om den nås — är inte utan hinder. På uppfostringsvägen kan det hända att den uppfostrade inte förstår vad uppfostraren menar.

Den som uppfostras ställer då frågan varför? eller visar på andra olika sätt sitt behov av förklaringar. Någonstans måste sedan förklaringen ha en ändpunkt, som inte behöver förklaras. Kan inte uppfostrare och uppfostrad finna den gemensamma ändpunkten förstår man inte varandra. Inom ett givet samhälle finns olikheter på konkret nivå mellan olika familjer och mellan uppfostran i hem och skola. Man spelar skilda spel i de olika pedagogiska miljöerna och när barnet konfronteras med spelregler utanför hemmet går inte alltid dessa ihop.

Skillnader *mellan* olika familjer, eller mellan vissa familjer och skolan, bör uppfattas på annat sätt än de skillnader i uppfostringsspelet som kan iakttas *inom* en och samma familj. När jag i det föregående nämnt att uppfostrars karaktär inom en familj förändras över tiden och att reglerna och spelet då ändras, så sker dessa förändringar trots allt *inom* samma språkliga värld. Förändringarna inom familjen bör då snarast uppfattas som kontinuerliga. De bygger vidare på den tradition som etablerats mellan barn och föräldrar över tiden.

Det är angeläget att föra dessa resonemang vidare för att så långt möjligt avslöja vilka spelregler som gäller. Detta innebär att de normativa inslagen i svensk uppfostran måste granskas.

Bl. a. den engelske pedagogiske sociologen Bernsteins teser om språket har utlöst en fruktbar diskussion, som rört språkets klasskaraktär (jfr också Segerstedt, 1968 spec. s. 116 f; Gregersen m. fl., 1974). Bernstein påtalar att fundamentala skillnader kan iakttas mellan språket i arbetarklassen och språket i medelklassen (jfr också Cook-Gumpertz, 1973 samt Jones och MacMillan, 1973). Skillnaden mellan klasser i fråga om språklig förmåga beror menar Bernstein (1971) främst på skillnader i användandet av grammatik och ordförråd. Dessa skillnader i språkets användning är avhängiga av att de båda klasserna har skilda relationer till den sociala strukturen. Detta har lett till olikartad socialisering och därmed olikartat språk. Man talar inte samma språk i vid bemärkelse om man kommer från ett akademikerhem eller om man kommer från ett hem i arbetarklassen. De erfarenheter och de uttrycksmedel man har är åtskilda. Men analysen är otillräcklig om den får kvarstanna som ett konstaterande om barnet.

Enligt de kritiker, som tagit till orda mot Bernstein bygger hans resonemang på en alltför begränsad analys av både klassbegreppet och

språket. Slutligen tillskriver Bernstein medelklassen en intellektuell kraft, som han ej lyckas belägga. Liknande synpunkter har bl. a. framförts av Rosen (1972). Bernstein menar att undervisning och utbildning måste utgå från arbetarklassens värderingar och språk, vilket skulle innebära att arbetarklassen fick tillgång till de tekniker att uttrycka sig som hittills varit medelklassens privilegium. Och detta för att beskriva sina egna villkor. Detta skulle också vara giltigt för uppfostran. Det är när barnet konfronteras med de normer och värderingar, som är förhärskande utanför hemmet, som det kan komma att bedömas som ett barn med särskilda behov.

Resonemangen från Bernstein har i första hand anförts som ett exempel, och i denna inledande diskussion endast behandlats kortfattat.

Vad som är viktigt är konstaterandet att uppfostran inte uppstår i ett vakuum. Spelets karaktär och de regler som gäller styrs av olika faktorer. Familjens ekonomiska och sociala villkor betingar i viss mån möjliga skeenden inom uppfostran och bestämmer dessutom i viss utsträckning uppfostrans syften. De samhälleliga kraven på familjefostran måste därför relateras till den faktiska situationen i vilken familjen befinner sig.

Den analys jag fört har hittills varit inriktad på att avgränsa element i den pedagogiska processen som vi kallar uppfostran. Jag har också framhållit att sådana analyser dessvärre är sällsynta men å andra sidan mycket angelägna. Syftet har här varit att avgränsa territoriet och att dra upp kartans konturer. Tentativt har jag också sökt diskutera "landska-pets" särdrag.

Man kan kanske fråga sig om det över huvud taget är värt besväret att diskutera uppfostran som pedagogiskt samhälleligt fenomen. Är det inte bättre att låta allt förbli vid det gamla? Man kan kanske tycka att om föräldrar får litet mera kunskap om barns utveckling så klarar de sig nog.

Att se uppfostran som en medveten och planlagd process är nämligen ovanligt. Som uppfostrare har man inte vants att tänka så.

På samma sätt som barnet har föräldrarna mer eller mindre kommit att hamna i uppfostringssituationen. Detsamma kan ej på samma sätt sägas gälla om uppfostrare av professionell karaktär som barnsköterskor, dagbarnvårdare och förskollärare.

Det är också viktigt att påpeka att en medveten uppfostrargärning kan komma i konflikt med det etablerade samhället om den medvetna uppfostran ifrågasätter de existerande samhälleliga intentionerna med uppfostran.

Problemet är kontroversiellt, vilket perspektiv man än väljer därför att "medvetenhetens innehåll" är det avgörande. Om man medvetandegör ett socialistiskt innehåll i uppfostran hotar detta värderingar som har en annan politisk grundsyn.

Det räcker således ej att avslöja de spelregler, som gäller för uppfostran i skilda pedagogiska miljöer. Dessa regler måste härledas och detta kan inte ske enbart genom analyser av den slutna uppfostringsmiljö, som t. ex. hemmet utgör. En analys måste ske av de samhälleliga betingelser, som ger uppfostran dess inriktning. Härvid måste också de beslut, som fattats för uppfostran och för familjen identifieras. Uttryckt på ett annat

sätt inneär detta att man klarlägger relationerna mellan makronivån och mikronivån (jfr Dahllöf, 1970; Alkin, 1973).

Det förefaller kanske av min framställning, som om den kunskap vi har om uppfostran är mycket begränsad. Så är dock ej fallet. Den kunskap vi har om uppfostran är i många avseenden ytterst rik, men kan i vissa fall återfinna inom områden, som till synes ej direkt berör uppfostran. De sammankopplingar mellan ekonomiska och kulturella förhållanden och uppfostringsprocessen som måste utföras är däremot mindre vanliga. I flera avseenden känner vi dock elementa i uppfostringsprocessen.

Men vad vi vet om vad som sker rör företrädesvis processer där uppfostraren liksom läraren i klassrummet är en mycket aktiv person. Vi vet t. ex. att uppfostran i hög grad är inriktad på att lära barnet att uppföra sig. Korrigeringsåtgärder för uppförandet intar en stor plats i uppfostrarens aktiviteter. Den amerikanske forskaren Sears har uttryckt detta mycket drastiskt. Han framhåller att uppfostran i hög grad tycks vara inriktad på att lära barn vad de inte får göra men mera sällan ger information om vad barnet får göra i stället (jfr Sears m. fl. 1957). M. a. o. visar uppfostrare på vilka normer som inte gäller men mera sällan på de normer som verkligen gäller.

Uppföandeträning, korrigeringar, vaneträning och enkel färdighetsträning upptar dessutom merparten av den "medvetna" uppfostran av barnet från till sju år i hemmet, speciellt sedan vad som i det föregående kallats onvärldsstyrning blivit markant (jfr Newson och Newson, 1965; Köhler, 1971 samt Köhler, 1973).

Bristen på kunskap om uppfostringsprocessen kan således föras tillbaka på en brist i den konkreta uppfostran, vars karaktär försvårar en analys. Uppfostran, som helhet är endast i undantagsfall möjlig att karaktärisera som en medveten, planlagd socialisering av barnet.

Men människor lär i olikartade situationer och från erfarenheter, som är ytterst varierande. Allt kan ej heller karaktäriseras som uppfostran. Detta innebär att familjen som pedagogisk miljö innebär något annat än familj i allmän bemärkelse (jfr Dahllöf, 1970; Kallós, 1973).

Samtidigt kan man således inte låsa sig i en isolerad analys av fenomen, som kan tecknas som pedagogiska — ett förhållande som påpekats i det föregående. Det står helt klart att barnet när det uppnått vuxenålder är resultatet av uppfostran och de betingelser där uppfostran äger rum. Erfarenheter, som barnet erhåller kan inte alltid inordnas i den pedagogiska processen utan måste adderas till denna.

Det bör slutligen av framställningen i detta avsnitt ha framgått att uppfostran kan studeras på flera olika sätt. Vad som motiverar att man väljer en viss infallsvinkel, speglar inte bara vilka frågor man söker besvara utan också den uppfattning man har om vad uppfostran är. Problemen kan väljas så att man genomför en psykologisk, sociologisk, ekonomisk eller pedagogisk granskning. De frågor man ställer innebär därför att man väljer att anlägga ett bestämt perspektiv, som speglar den förståelse man har om det territorium man studerar.

3 Om barns utveckling

Motiv för en analys av barns utveckling

De direktiv, som ges för utredningen skulle, som nämnts, kunna tolkas så att man önskar en analys av barns utveckling och behov för att därigenom kunna få svar på skilda konkreta frågor. En vanlig utgångspunkt är nämligen att man antar att en ökad förståelse för mänskliga handlingar ger en ökad medvetenhet och en styrande människouppfattning.

Det bör påpekas att framställningen här bygger på att det finns en förtrogenhet med olika utvecklingsteorier. Kortfattade redovisningar av vissa av dessa teorier finns t. ex. i barnstugeutredningen (SOU 1972: 26). Mitt huvudsyfte är sålunda ej att beskriva sådana teorier utan i stället vill jag anlägga synpunkter på dem och deras användning. Det kan nämligen inte ligga inom ramen för detta arbete att presentera och redovisa utvecklingsteorier. *En helt rättvisande bild av dessa erhålls endast om en mycket utförlig beskrivning ges.* I den mån svenska översiktsarbeten finns för enskilda teorier hänvisar jag i texten till dessa. Sådana arbeten är emellertid relativt sällsynta medan de exempelvis inom anglosachsisk litteratur är ytterst rikhaltiga.

Det är också rimligt att anta att många har en förtrogenhet med vissa utvecklingsteorier eftersom de i så hög grad kommit till användning i vårt land i barnfrågor. Det bör dock än en gång påpekas att populariserande framställningar av olika slag gärna kan ge en förenklad och därmed felaktig bild av teorin.

Det tycks ibland också vara så att man underlåter direkta källstudier vid granskningen av de skilda teorierna. Citat av citat och referat av referat leder till direkta förvrängningar av den ursprungliga teorin. Så t. ex. är det vanligt att mödrar anser att åldern "orsakar" besvärande handlingar hos barnet. "Det finns väl en trotsålder vid 2 1/2 år", menar man. Varje ålder hos barnet kan vara en trotsålder i dessa resonemang. Man är helt enkelt felinformerad men åberopandet av psykologiska faktorer ger förmodligen en viss lindring av problemupplevelsen. Man kan också anta att vissa utvecklingsteorier kommer att inta en än mera dominerande plats vad gäller innehållet i resonemang om barn i framtiden. Detta kan tillskrivas det faktum att flera utredningar, som t. ex. barnstugeutredningen och fosterbarnsutredningen (SOU 1972: 26

och 27, SOU 1974:7) låtit resonemang om utveckling uppta en så dominerande plats. Marknadsföringen av tankar om uppfostran baserade på utvecklingsteorier underlättas vidare av att de beskrivningar av barns förändring över tid som ges är möjliga att observera på egna barn. Man känner igen sig.

Begreppet utveckling

Begreppet utveckling kan definieras på ett flertal olika sätt. Bl. a. Spiker (1966) framhåller att begreppet utveckling är nödvändigt, men anser samtidigt att detta begrepp måste ges en speciell innebörd.

Det är självklart, menar han, att en forskning rörande beteenden i olika åldrar har värde. I sig är det så enkelt att man ej behöver vara vetenskapsman för att konstatera dels *att barn förändras över tid*, dels att fysiskt betingade förändringar ger en mera välutrustad individ. Ju längre man blir, desto högre når man, ju längre ben desto snabbare går man. Vad Spiker eftersträvar är däremot en exakthet i begreppet utveckling. Utveckling kommer då att innebära de förändringar, som kan iakttagas vid en ökning i barnets kronologiska ålder. Den vetenskapliga analysens syfte blir därvid att *ge beskrivningar och söka lagbundenheter i barns förändring över tid*. Karaktäristiskt för forskare som studerat utveckling kan dessutom sägas vara att man företrädesvis ägnat sig åt studier av barn, att man intresserat sig speciellt för den enskilda individen samt att frågor om barnets mognad har ett visst utrymme i resonemangen. Detta är dock långt ifrån giltigt för alla teorier om utveckling. Det är också viktigt att konstatera att flera utvecklingsteorier ej i djupare mening behandlar *vad* som förändras dvs. innehållet i den utveckling individen genomgår är mer eller mindre ointressant.

Olika teorier om utveckling

En granskning av erkända teorier om utveckling — och med erkända menar jag då teorier omkring vilka mera omfattande verksamhet har växt fram — visar på minst ett tiotal betydande sådana.

Varje försök till klassificering av eller jämförelse mellan de skilda teorierna leder till ett misslyckande även om man inledningsvis kan dra enkla slutsatser om likheter eller olikheter mellan teorier. Några ofta åberopade teorier skall här diskuteras för att ge svar på vissa bestämda frågor. Samtidigt skall jag söka ge exempel på hur olika teorier kommit att påverka vanliga föräldrars uppfostran.

Det är min personliga övertygelse att de starka inslag av utvecklingsteoretiska tankegångar, som finns i svensk debatt om barn, kan tillskrivas framför allt *en* skolbildning.

Utvecklingspsykologin i vårt land betydde nämligen länge den amerikanska Yale- eller Gesell-skolan, som under främst femtiotalets senare hälft kom till användning som förklaringsmodell exempelvis i läroböcker

till uppfostrare av olika kategorier (jfr Gesell och Armatruda, 1947; Ilg och Ames, 1955, jfr också Egidius 1972, Erasmie, 1971).

Den förändring över tid, som definierar begreppet utveckling, är också tydlig när det gäller barnets tillväxt. Förändringar i storlek, rörlighet och motorik är särskilt markerade under barnets tidigaste levnadsår och har också blivit föremål för omfattande neuro-fysiologiskt grundade studier av utveckling. Man har sökt få fram enkla "milstolpar" och lagbundenheter i barnets tillväxt och förändring över tid och samtidigt också sökt beskriva förekomsten av individuella skillnader. De tidpunkter när barnet balanserar huvudet, griper, sitter, går, talar enstaka ord och hela meningar utgör exempel på sådana milstolpar.

När Gesell-skolan under 40- och 50-talen gav beskrivningar av, som man uppfattar det vanliga barnbeteenden, i olika åldrar, täckte detta på sin tid också en brist. Vi visste då tämligen litet om det intressanta ämnet "barn". Detta gäller givetvis än i dag. Som förälder vill man gärna veta något om stegen i barnets förändring. Man vill kunna känna igen sitt barn som "normalt". Gesell-skolans synpunkter blev allmängods och har anammats och förankrats också i den vanlige uppfostrarens tankar om barn.

Ålderstypiska beteenden, trotsåldrar, lugna och disharmoniska perioder, mognad och behov är som nämnts begrepp med speciell innebörd, som också många föräldrar nu använder. Det är viktigt att notera att dessa begrepp på några undantag när ej återfinns med samma innebörd i övriga teorier.

Det kan vara angeläget att framhålla att genomslagskraften hos Yale-skolan också kan bero på att denna utvecklingsteori ger en detaljbeskrivning av barnet. Här anges normer för fyra *delar* av barnet, som därigenom bildar helheten (motorisk, språklig, adaptiv och personlig-social utveckling) från födelse till puberteten (jfr Gesell och Armatruda, 1947). De konkreta utvecklingsangivelserna i konkreta beteendebeskrivningar skiljer sig i detta avseende från den psykoanalytiska socialisationsbeskrivningen. Detta har måhända upplevts som en fördel. Geselltraditionen betyder säkert fortfarande mycket för vårt sätt att se på barnfrågor. Samtidigt är det viktigt att konstatera att de normer för utveckling som ges av Gesellskolan gäller ett bestämt samhälle – det amerikanska – bestämda grupper inom detta samhälle och vid en bestämd tidpunkt historiskt sett. Utvecklingsnormer kan emellertid ej frigöras från sitt tidsmässiga och samhällsmässiga sammanhang.

Det psykoanalytiskt grundade perspektivet inriktar sig väsentligen på att identifiera skilda val- och konfliktsituationer i individens liv (jfr t. ex. Mangs och Martell, 1974). Barnets utveckling kan enligt Anna Freud (1965 jfr t. ex. s. 62 ff.) beskrivas i anslutning till en basal utvecklingslinje i en sekvens, som leder från den nyföddes yttersta beroende till den vuxnes självtillit. Det är känslolivet och relationer man sysslar med. Inledningstillståndet är en s. k. narcissistisk självupptagen miljö mellan mor och barn. Utvecklingen förklaras i relation till successiva stadier i den sexuella utvecklingen (jfr Duve, 1974). Resonemangen är likartade hos Klein (1960 t. ex. s. 23 ff.). Hon betonar att redan i den allra

tidigaste barndomen upplever barnet sexuella impulser, ängslan och desillusioner.

Utveckling är här lika med socialisation, och helheten – personlighetens framväxt genom flertaliga kriser – har en inriktning på ett allmänt syfte för individen nämligen kompetens eller vuxenidentitet (jfr Ausubel, 1952; McCandless 1969, s. 793; Erikson, 1956). Utveckling är med detta perspektiv detsamma som överföringen från barn till vuxen. Det longitudinella perspektiv man anlägger innebär att man behandlar förändringen över barndoms- och ungdomstiden. Också här har i vissa resonemang skett en influens från teorin till praktiskt tänkande och ev. handlande. Förskollärare och annan personal med utbildning om barn samt vissa föräldrar betonar vikten av en känsloutlevelse. Barnet måste få lära sig att visa sina känslor. Man överför också resonemangen till den vuxne och framhåller t. o. m. att det kan vara skadligt för mamma själv om hon alltid går och behärskar sig. En mor har också rätt att visa sig arg på barnet, menar man.

En tredje teori, som främst under senare år har tillmätts stor betydelse i Sverige är den som utgått från Piaget. Piaget har kanske det mest omspannande ryktet i världen bland pedagoger och psykologer. Han har beskrivit och sökt förklara barnets utveckling av framför allt språk och tanke. Hans utvecklingsteorier influeras av en biologisk grundsyn och är också en del av ett filosofiskt studium av mänsklig uppfattning och kunskap om omvärlden. Piaget har vad man kallar ett kunskapsteoretiskt intresse för människan (jfr Baldwin, 1968, s. 178; Sandgren, 1974; Piaget, 1970; Maier, 1969, s. 187). Det centrala kunskapsteoretiska intresset hos Piaget har ofta förbisetts. Det kunskapsteoretiska intressets biologiska bas innebär att barnets förändring över tid (utveckling) varit det naturligaste objektet för studier av tankelivet för Piaget. En grundtes i Piagets teori om utveckling är den att inläring inte kan förklara utveckling men att utveckling kan förklara inläring. Jag berör här ett centralt begrepp hos Piaget som kan identifieras som mottaglighet¹.

Det är inte fullt så enkelt att finna exempel på hur Piaget och hans Genève-skola har inverkat på uppfostrans innehåll som när det gäller tidigare nämnda teorier. Mera indirekta exempel på influenser på uppfostran går dock att återfinna. Påpassligt saluförs ”pedagogiskt” riktiga pussel, färgade kuber etc. som visar att leksaksindustrin tagit fasta på diskussioner förda utifrån Piagets teorier.

Tidigare refererade utvecklingsteoretiska skolor har sysslat med tillväxten, personligheten eller varit kunskapsteoretiska. Den inläringsteoretiska inriktningen är i huvudsak intresserad av sociala yttre handlingar och skeenden. Barnets egen påverkan på sin omgivning har av vissa forskare starkt markerats (jfr Rheingold, 1969; Gewirtz, 1972 a). Den uttalade inriktningen på empirik i denna skola har givit mångfaldiga beskrivningar av yttre handlingar och sociala skeenden i enkla mätbara enheter. Man finner också att speciella beteendoområden gjorts till föremål för studier. Barns aggressiva handlingar är t. ex. ett särskilt framträdande fält för beteendeforskare. Deskriptiva analyser av uppfostran och interaktionen mellan barn och föräldrar har också följts av försök att gå ut med

¹ Med avsikt undviker jag att använda uttrycket mognad. Detta begrepps innebörd har ibland missförståtts av dem som tolkat Piaget i populariserande syfte. Detta har lett till generaliseringar från Gesell-skolan till Piaget-skolan, som ej är möjliga.

behandlingsprogram till vanliga uppfostrare (föräldrar, förskollärare, lärare) på s. k. förstärkningsteoretisk bas (man arbetar med belöning och straff). Denna inriktning utgår i sin renodlade form från de mänskliga beteenden, som kan karaktäriseras i termer av yttre, mätbara handlingar. Utveckling är för representanter för denna riktning lika med inlärnin och detta oftast med ett kortvarigt perspektiv, även om det långsiktiga perspektivet också finns med i och med att man lägger störst vikt vid inlärnin, som förklaring till barns beteendeutveckling. Om inlärninsteoretiskt grundade resonemang kan man med säkerhet påstå att de ännu inte i egentlig mening kunnat påverka vanliga svenska föräldrars uppfostran. Den rikhaltiga amerikanska uppfostringslitteraturen med sådant innehåll har t. ex. inte nått Sverige i större utsträckning. Vad som kan iakttas är en inverkan på barnet inom olika institutioner. Psykologers rådgivning till lärarpersonal ävensom till föräldrar innehåller numera inte sällan råd om ett systematiskt manipulerande av beröm, straff och ignorering i syfte att kontrollera besvärande handlingar från barnet (jfr Kallós, 1970).

Det är viktigt att konstatera att barns utveckling också kan ses ur helt andra perspektiv än dem som anläggs om enbart psykologisk forskning och teoribildning utnyttjas. Förenklat uttryckt skulle man t. ex. kunna se utveckling utifrån ett marxistiskt teoretiskt perspektiv. Den rikhaltiga psykologiska litteraturen om barn från Sovjet, DDR, Ungern etc. visar på hur detta kan ske. Ett problem vid utnyttjandet av ett sådant perspektiv när det gäller utveckling är dock att det kan tyckas som om:

Marxisterna i dag endast bekymrade sig om de vuxna; när man läser dem skulle man kunna tro att vi kommit till världen vid en tidpunkt när vi får vår första lön. (Sartre, 1969, s. 54.)

Kvale konstaterar på motsvarande sätt:

Man skulle kunna tillfoga att genom att läsa psykoanalytikerna skulle man kunna tro att personlighetsutvecklingen upphörde fr. o. m. den första skoldagen. (Kvale, 1973, s. 23.)

Till detta kan läggas att det är svårare för att inte säga omöjligt att i en på socialistisk grund baserad utvecklingsteori särskilja psykologiska elementa. Detta kan sägas på flera olika sätt. En psykologisk teori om barns utveckling har inget egenvärde. Detta innebär att vår kunskap om barns tillväxt och förändringar kan användas på olika sätt i olika samhällen. Piaget-tolkningar i Sovjet — där Piaget rönt stor uppmärksamhet — anpassas där till det sovjetiska samhällsperspektivet. Piaget-tolkningar i Sverige står analogt med detta i samhällets tjänst på annat sätt. Utvecklingsteorier kommer således att underordnas rådande värderingar. När utvecklingsteorier intar en så dominerande plats i barnfrågor i vårt land och vissa andra länder kan detta således förklaras bl. a. utifrån teorier om samhället.

Några slutsatser om utvecklingspsykologi och tillvägagångssätt

I följande framställning skall jag dra slutsatser från utvecklingsteori och utvecklingspsykologisk forskning och söka visa på vilka tillvägagångssätt och förhållningssätt från omvärlden gentemot barnet, som kan rekommenderas om sådana källor utnyttjas.

I anslutning till resonemang om utvecklingsteorier och i arbeten, som redovisar utvecklingspsykologisk forskning, anförs ofta exempel, som direkt knyter an till relationer mellan barn och deras vårdnadshavare. I andra sammanhang diskuteras mera generellt relationer mellan barnets utveckling och de erfarenheter barnet gör.

I vissa fall ges konkreta råd om tillvägagångssätt, i andra fall kan slutsatser dras rörande förhållningssätt från omvärldens sida, som skulle vara gynnsamma för barnets utveckling.

Hos Erikson, Freud, Klein och alla andra med psykoanalysen besläktade skolor, kan ett gemensamt svar ges rörande tillvägagångssätt i uppfostran. Perspektivet i dessa teorier är, som nämnts, individens personlighetsutveckling. Leken är barnets eget redskap för att gå igenom kriser och nå balanstillstånd. Den kultur barnet lever i formar barnet och denna kultur överförs redan genom den tidiga kroppskontakten till barnet och binder för alltid barnet till sin ursprungsmiljö. Men klyftorna mellan "ursprungsmiljöer" anges ej i termer av den objektiva verkligheten. Utveckling betraktas som ett ensartat skeende. Överföringen betraktas som neutral och oberoende av samhällsklasser.

Anna Freud har själv givit vissa svar på vilken betydelse psykoanalysen kan ha för uppfostran i en serie föredrag under 30-talet om psykoanalys och pedagogik (Anna Freud, 1973). Hon framhåller att pedagoger med säkerhet är på jakt efter praktiska anvisningar efter vilka man kan rätta sig, m. a. o. tillvägagångssätt från omvärlden gentemot barnet. Hennes svar blir att psykoanalysens uppfattning om uppfostran är den att barn har att rätta sig efter vuxnas krav och att detta har direkta konsekvenser för individens utveckling. Pedagogiska och psykoanalytiska problem har kommit att sammanfalla när man velat göra, vad hon kallar, inskränkningar i barnets utveckling. De praktiska anvisningar man önskar kan inte psykoanalysen ge enligt Anna Freud.

Psykoanalysen är dock föreskrivande vad gäller relationer. Jag tolkar detta så här: *Barnet måste få tillgång till:*

- "Goda" föräldrar och allmänt goda relationer. Med goda avses då personer med förståelse för kris- och konfliktutveckling. Barnet måste ha en moder eller ersättare för modern.
- Möjlighet till lek.
- Möjlighet till rekapitulation (upprepning) vid felutveckling.
- Föräldrarelationer (moderskontakten) fungerar tillsammans med lek-möjligheter som verktyg för att överföra kulturmönstret till barnet.

En analys av de utvecklingsteoretiska skolor, som sysslat med den känslomässiga utvecklingen gör att man endast kan dra en relativt mager och abstrakt slutsats om förhållningssätt från omvärlden gentemot

barnet. Krav på goda känslomässiga relationer och möjligheter till lek för barnet kan givetvis formuleras ur vilket allmänt humanitärt perspektiv som helst. Gesellskolan har från skilda håll – kanske främst i en internkritik från inlärningsteoretiker – kommit att kritiserats för sin biologiskt grundade ödestro. Man har menat att tilltron till den förutbestämda biologiskt relaterade utvecklingen är handlingsförlamande (jfr också Gesell, 1938). Kritikerna har hävdat att vänta-och-se-råden varit felaktiga (jfr t. ex. Bær, 1970).

Om denna inlärningspsykologiska skola i sin tur analyseras så kan det påpekas att empiriska studier påvisat människors inverkan på varandra i den sociala vardagen. Detta är ingalunda någon ny kunskap utan var känt redan före Watson, Skinner, Bijou och andra. Vad inlärningspsykologiskt relaterade barnstudier ev. bidragit till är att befästa en kunskap om att det belönings- och bestraffningssystem, som är en halvt dold men starkt verksamkomponent i samhället, kan förfinas och med framgång utnyttjas för att kontrollera vissa barn i deras vardag. Men vi har lika litet kunskap om vad som sker inom barnet när det exempelvis kontrolleras med ignorering nu som tidigare dvs. före de inlärningspsykologiska studierna. Vad vi inte heller fått information om från denna skola rör bl. a. innehållsaspekter. Också i inlärningspsykologiska resonemang om tillvägagångssätt är handlingar neutrala och dessutom avgränsade från vad som sker i den situation då de används.

Detta avslutande resonemang om inlärningssteori leder naturligt över till den fjärde utvecklingsskola som jag här behandlar nämligen den omkring Jean Piaget. Innehållet i tankelivet hos barn är en funktion av det historiska-kulturella sammanhanget. Det innehåll, som Piaget utnyttjar i sina experiment med barn rörande antal, konstans, behållning, sannolikhet etc. kan härledas ur den västeuropeiska historiska traditionen. Från Piaget kan följande slutsatser dras om barn och deras omvärld. Vad vi vet är:

- Något om mottaglighet för intryck och utveckling av kunskap, som en funktion av förändring. Denna förändring har en neurofysiologisk förklaring (är beroende av nervsystemet och andra kroppsliga funktioner).
- Något om hur interaktionen mellan barnets mottaglighet för intryck ser ut och dess relation till de erfarenheter barnet får. Vi vet något också om de motsatsförhållanden som kan iakttagas i tankeprocessen och som för fram till att barnet når ett nytt stadium i tankeprocessen.

Innehållet i Piagets experiment kan således ej tas som utgångspunkt för enkla generaliseringar. Vi vet i själva verket mycket litet om innehållet, dvs. *vika* erfarenheter barnet gör, eller *vad* barnet *borde* göra för erfarenheter eller *varför* barnet *borde* göra *vissa* erfarenheter. Det är också här som de flesta vantolkningarna av Piaget uppstått. Man har trott sig kunna ange *hur* i form av *vad*.

Ett rågt drastiskt exempel kan ges. Ett barn kan ha en kunskap i det s. k. sensori-motoriska stadiet, som innebär att det inte kan plocka upp små föremål men stora sådana. För att anpassa sig till de krav som ställs

från omgivningen — genom tillgång på viss typ av material — måste barnets gripande ackomoderas till hur man tar också små föremål. Den gradvisa anpassningen kan beskrivas som en ackomoderationsprocess. De föremål, som man i vårt land erbjuder barn för denna ackomoderationsprocess är ofta i form av kuber, plastmuggar eller klossar. Detta är fallet bl. a. därför att man dragit alltför långtgående slutsatser om innehållet — vad — utifrån en kunskap om *hur* barnet får erfarenheter. Man kunde lika gärna låta barnet manipulera med miniatyrsoldater i olika storlekar eller med hagel och kanonkulor — om vi på förhand bestämt oss för att ge barnet en krigisk natur utifrån en bestämd syn på människan och samhället. Därmed är inte sagt att den krigiska naturen bildas enbart med så enkla medel. Man kunde lika gärna låta barnet vara tillsammans med andra barn i gemensam lekhage — krypande, krälade och gripande i kroppslig och social gemenskap.

Det är dock viktigt att notera att de analyser Piaget gjort skulle göra det möjligt att utveckla vissa typer av pedagogiska program dvs. tillvägagångssätt. Så har också skett i form av bl. a. språkträningsprogram inom den kompensatoriska utbildningen (se t. ex. Kami, 1971). Samtidigt kan ett ställningstagande till pedagogiska metoder aldrig ske fristående från beslut om *vilket syfte man tjänar och vilket innehåll man väljer*.

Utvecklingsteori i relation till kunskap om människan

Ett vanligt antagande är att man utifrån en ökad förståelse för mänskliga handlingar och en ökad kunskap om människan kan medverka till att skapa en ökad medvetenhet och förmedla en människouppfattning, som kan inverka styrande t. ex. på omvärldens reaktioner och förhållningssätt gentemot barn.

Frågan om människosyn inom olika utvecklingsteorier är av övergripande natur. Något förenklat kan man påstå att två motsatta synsätt kommit att dominera inom psykologin (jfr Overton och Reese, 1973, s. 69).

I det ena fallet — i dess ideala och extrema form — ser man människan som en funktion av sin yttre miljö. Människan har formats av denna miljö. Tankar, önskingar, vilja och upplevelser är komplexa fenomen men kan ändå brytas ner i små enkla beståndsdelar, som är inlärdas. I det andra fallet — i dess ideala och extrema form — är människan en organiserad helhet, vars delar har mening som en funktion av helheten. I denna modell är förändringar givna och skälen till förändring är ändamålsenliga. För att överleva måste individen förändras. Människan styrs av biologiska lagar om utveckling. Förändringen är kvalitativ såväl som kvantitativ. Nya egenskaper utvecklas som är skilda från egenskaper i tidigare skeden i utvecklingen. Människan utvecklas, förändras och blir annorlunda och mera "ändamålsenlig". I de olika utvecklings- och inläringsteoretiska spekulationerna om människan och resultaten av

empiriska studier finner man skilda mellanformer av dessa människouppfattningar.

Den mest extrema formen av den första typen finner man hos vissa inlärningsteoretiker med en speciell syn på inlärning (s. k. stimulus-respons och förstärkningsteorier). Skinners "Baby in the box" (Skinner, 1946) är kanske det mest välkända arbetet rörande barn inom denna inriktning.

Men de inlärningsteoretiskt orienterade utvecklingsteorierna kan också betrakta barnet som en i inläringen aktiv deltagare, (Gewirtz, t. ex. 1972 b). Modeller för analyser av inlärningsskeden kan ses som ett exempel. Den starka betoningen av barnet som en aktiv influens på sin egen uppfostran så som den påpekats av Bell och Rheingold är andra exempel (jfr ex. Bell, 1968, 1971; Harper, 1971; Osofsky, 1971; Rheingold, 1969).

Den andra polen av människosyn kan sägas vara klart demonstrerad i några av de utvecklingsteorier, som diskuterats tidigare. Här är det kanske svårare att identifiera variationer. Människans utveckling är ändamålsenlig och förändringen nödvändig. Mera föråldrade biologiska synsätt, av typ Gesell, kan sägas demonstrera en högre grad av ödestro än andra. Riegel (1973, s. 15) menar dock att också kunskapsteoretikerna har underlåtit att framhålla interaktionens biogenetiska och miljömässiga influenser. Först i senare delen av sin produktion har t. ex. Piaget frångått sina parallella beskrivningar av människan som i det ena fallet en isolerad individ i det andra som en individ i ett socialt sammanhang.

Riegel menar att Piaget, Chomsky och andra demonstrerat vad han kallar en "nymentalism" dvs. återväckt intresset för biologiskt grundade förklaringar av psykiska skillnader. Han framhåller att forskare, som på senare år reanalyserat t. ex. Vygotskis tidigare arbeten men också, som han uttrycker det tagit klassikerna på allvar (Marx, Engels, Lenin) givit en syntes, som leder till en helt annan social och psykologisk filosofi:

I överensstämmelse med Piaget och Chomsky, ses inte individen längre som en passiv mottagare men i kontrast till dem är aktiviteten inte hänvisad till enbart individen. (Riegel, 1973, s. 15.)

Det framträder därför klart att en kunskap om människan ej självklart erhålls genom en analys av individinriktade teorier om utveckling. Som Riegel antyder är det nödvändigt att gå utanför den enskilda personen. Det som det gäller är hur vi uppfattar människan — barnet — utifrån samhälleliga objektiva behov. Individens kunskap, känslor, utveckling och behov kommer därvidlag att spela en underordnad roll.

Om barns möjligheter och begränsningar

Frågan om människosynens betydelse kan ges en konkret innebörd om man granskar utvecklingspsykologisk litteratur med tanke på hur frågor om barns möjligheter och begränsningar behandlas. Utgångspunkten kan

tas i hur olika skolbildningar och forskare behandlar frågan om individuella skillnader.

År 1904 erhöll fransmannen Binet i uppdrag av staten att ta fram metoder för att utmönstra barn, som störde skolans arbete och ej hade möjlighet att klara den då "vanliga undervisningen". Uppdraget var en av upptakterna till en idog verksamhet, som har givit otaliga psykologer full sysselsättning genom flera årtionden med testkonstruktioner, standardiseringar och bedömningar av individer. Samtidigt är Binets uppdrag bara ett av många exempel på hur man genom urval, sedermera parat med terapi av speciella grupper, vill sopa igen spåren efter olikartade samhälleliga misslyckanden. Denna inriktning på selektion kan också förklara mycket av innehållet i utvecklingsteorier. Barns utveckling, uppfostran och betingelser har blivit föremål för analys bl. a. i *diagnostiskt och terapeutiskt syfte*. Samhället har behövt hjälp med diagnos och terapi och har därigenom kommit att prioritera vissa typer av psykologiska insatser t. ex. *urval av barn med särskilda behov* för att dessa skall erhålla stöd genom specialåtgärder.

Intresset för barnets möjligheter eller kanske framför allt begränsningar är en djupt rotad tradition bland dem som sysslar med utveckling. Självfallet är inte syftet att spåra det atypiska och avvikande entydigt uttalat (jfr Köhler, 1972). Resultatet har dock blivit detsamma. I oräkneliga beskrivningar av normala barns utveckling blottläggs barnens begränsningar. I arbeten med stor spridning såsom läroböcker av olika slag hänförs skäl till inskränkningar eller begränsningar hos barnet nära nog stereotyp t. ex. till:

Ålder: Sexåringen kan t. ex. inte sitta stilla men väl sjuåringen.

Kön: Pojkar har en större förmåga till abstrakt tänkande, är bättre i matematik etc., men flickor är i gengäld bättre verbalt begåvade. De lär sig t. ex. språk lättare.

Begåvning: Om man har en praktisk begåvning, så har man svårt för de teoretiska ämnena.

Social-ekonomisk bakgrund: Barn från socialgrupp 3 är mindre studieinriktade, har ett sämre språk än . . .

Man har också framhållit, att trots att vårt samhälle tycks prisa individualism, så finns det en underliggande tendens att etikettera barn som sjuka eller avvikande om de i något avseende är olika (jfr Westman, 1973).

Om vi granskar utvecklingsteoretisk litteratur kommer vi att finna att främst en grupp forskare sysslat med individens begränsningar och möjligheter, nämligen den tidigare omtalade Yale-skolan under ledning av Arnold Gesell.

Gesells studier av mognad och normer för utveckling har dock i ett retrospektivt perspektiv kommit att betraktas med tveksamhet.

Hos Sigmund Freud fanns en "undran" över varför vissa individer utvecklade neuroser och andra inte. Anna Freud har i sin tur tillsammans

med sina medarbetare givit "jag-psykologiska" tolkningar för att beskriva barnets personlighetsutveckling och anvisat metoder för iakttagelse av individuella differenser.

Om vi lämnar den mera uttalade utvecklingsteorin kommer vi att finna att en annan typ av intresse för individuella differenser kan iakttas, som ursprungligen förknippats med namn som Galton, Burt, Spearman m. fl.

Om man analyserar frågor rörande individuella differenser kan två huvudtrender urskiljas. Å ena sidan finns inriktningen på *utvecklingstakt och mognad* representerad t. ex. av Yale-skolan, Escalona och Anna Freud. Man kan benämna detta den *longitudinella aspekten*. Å andra sidan har man den inriktning, som varit och är intresserad av *egenskapers fördelning*. Man kan benämna detta den *psykometriska aspekten*.

Slutsatserna blir att man kan iakttaga variationer i utvecklingstakten — några når aldrig fram — och att egenskapers fördelning varierar i en given population — några har mera och andra mindre.

Dessa tåge slag av variationer förklaras i princip på samma sätt. De är resultatet av en biologisk och miljömässig samvariation. Denna förklaring är dock otillräcklig och ger — och har givit — upphov till olika missuppfattningar.

Om utvecklingstakt kan framhållas att den anatomiska och fysiologiska mognaden och basen för elementär inläring väsentligen blir färdig under det första levnadsåret. Därefter svarar — förenklat uttryckt — miljömässiga faktorer i huvudsak för variationer mellan individer. Man kan inte förneka den biologiska begränsningen (arv, skador), men vad individen samlat av erfarenhet är också betydelsefullt. I fråga om erfarenheter kan man också identifiera sådana som sätter gränser och sådana som ger positiva möjligheter för utveckling (jfr Estes, 1970, s. 31).

Syftet med studier som rört utvecklingstakt har i första hand varit kurativt. Man har velat identifiera dem, som av olika skäl — biologiska och miljömässiga i samverkan — släpat efter. Senast har detta skett i t. ex. de kompensatoriska utbildningsförsöken i USA, Frankrike, England och Sverige (jfr s. 105 ff.). Ett annat exempel är hälsokontroller av barn där man söker identifiera s. k. riskgrupper. Man utgår i dessa sammanhang från att normer för utvecklingstakt, mognad och hälsa kan ges.

För inriktningen som gäller utvecklingstakt och anlägger det longitudinella perspektivet innebär detta främst att man antagit att alla barn löper genom en bestämd sekvens av stadier där takten mellan individernas lopp kan variera. I detta ligger också antagandet att man, om utvecklingen är normal och inte avviker p. g. a. någon skada, alltid når fram. Ålderstypiska beteenden av t. ex. social och emotionell natur anges, och det är när dessa ej finner sig som man talar om avvikelser. Men eftersom den gemensamma utvecklingsbeskrivningen utgår från att barnets känslomässiga stämningsäge är en oupphörlig växling mellan harmoni och disharmoni är det troligt att avvikelsebeteckningen mycket sällan tillämpas på dessa beteendecmråden i vart fall inom denna tradition.

En atypisk beteendeprofil kan enligt Gesell betraktas som en individuell variation med den frikostighet som gäller. Detsamma kan

sågas om tanke- och språkutveckling i enlighet med den beskrivning som t. ex. Piaget givit. Ett kvardröjande i ett stadium eller en tidigare övergång till ett högre stadium kan betraktas som en "normal" företeelse och ej som en "avvikelse".

Som mera betydelsefull uppfattas dock en avvikelse i vissa andra fall. Detta kan sägas vara fallet, dels om avvikelsen har ett bestämt innehåll (t. ex. motorisk utveckling enligt gesellsk eller annan neurologisk bedömningsgrund), dels om vi utgår ifrån en psykoanalytiskt färgad tolkning.

I det första fallet ses den motoriska avvikelsen (barnet går senare än majoriteten barn i denna ålder, barnet avviker från testnormen i fråga om finmotorik etc.) som ett tänkbart symton på en allmän utvecklingsförse- ning av ärftligt ursprung eller orsakad av skada (t. ex. cerebral pares). En tidig diagnos kan då tidigarelägga behandling och det kurativa syftet kan förverkligas. Det är förmodligen här som de gesellska normerna och likartade skolor haft och har betydelse. *De har möjliggjort uppspårning av grova avvikelser vid låg ålder hos barnet.* Uppspårning och diagnos kan dock betraktas som skild från eventuell behandling, dvs. diagnosen har då ej varit kopplad till åtgärder.

En avvikelse inom den psykoanalytiska stadiutvecklingen betecknas också som ett behandlingsindicerande tillstånd. Individen — barnet — måste t. ex. bli föremål för en omfattande lekterapi för att via rekapitulation leva ut "regressionen", "aggressionen" eller "fixationen".

Det känns många gånger svårt att ta alla de normer som anges för utvecklingstakt på olika områden på fullt allvar. Men samtidigt har iakttagelser av enskilda beteenden och de begränsningar, som anges i relation till t. ex. ålder, överförts till att gälla beteendeyråden eller t. o. m. hela individen. I andra fall har överföringar gjorts tvärs över t. ex. kulturella gränser, vilket självfallet ej utan vidare är möjligt (jfr Bruner, 1972, s. 25). En ytterligare orsak till tveksamhet inför teorier som betonar utvecklingstakt i relation till olika stadier har berörts i ett nyligen postumt publicerat arbete av Vygotski (1974). Vygotski är i sig ej motståndare till tanken på en regelbundenhet i utvecklingen och en möjlighet att urskilja stadier i denna. Han menar dock att de flesta stadieteorier varit relativt godtyckliga i valet av utgångspunkt för sina respektive indelningar. Man har tagit sin utgångspunkt i det jämförelsevis enkelt observerbara eller i delaskpekter på barnet trots att man avsett att fånga helheten. Därigenom har man ej lyckats fånga den sökta helheten i dess komplexa samspel med omvärlden. Den kritik Vygotski anför kan i sig användas på de inriktningar, som här diskuterats. Den är naturligtvis också giltig om man försöker fånga helheten genom en mer eller mindre enkel addition av olika stadieteorier, som var och en för sig berört en viss delaskpekt på utvecklingen.

Den psykometriska aspekten på individuella differenser

Biologiskt måste varje individ ses som unik. Individens egenskaper, förmåga, handlingar, personlighet, begåvning etc. är resultatet av en för individen unik samvariation mellan arv och miljö. I sig är denna individualitet ointressant. Den får först intresse och innebörd när man utgår från resonemang, som rör *alla* individer, dvs. anlägger vad man benämner ett populationstänkande i kontrast till ett typtänkande (jfr Dobzharsky, 1967; Hirsch, 1967). Detta måste också på denna punkt vara den enda rimliga utgångspunkten för en barnmiljöutredning.

Under många år, efter det att Galton sökt visa att mänskliga psykiska egenskaper kunde mätas, var studier av individuella differenser framför allt ett studium av egenskapen intelligens. Man kan här också iakttaga en symbios mellan den longitudinella och den psykometriska aspekten. Dels har man övertagit mätinstrument, dels synsätt. Inte ens den mest utsökta undervisning kunde — menade man sig t. ex. kunna påvisa — göra femåriga barn rustade att klara prov, som tioåringar löste utan svårighet. Test med prov lämpade för mätningar vid t. ex. bestämda åldrar konstruerades (jfr Tyler, 1965, s. 63). Intelligensmätning hos barn blev och är fortfarande en fråga om att mäta en utvecklingsnivå.

Redan från begynnelsen kom intelligensmätningen att vara knuten till skolsituationen. Faktoranalysen som statistisk metod lärde oss att intelligensen eller de primära mentala färdigheterna kanske var sammansatta. Lärare inom för- och grundskola har alltid iakttagit att barn är olika och dessa olikheter kan vålla problem i undervisningen. Den psykometriska traditionen ger därför såväl föräldrar som lärare behändiga förklaringar till svårigheter. De kan hänföras till brister i olika egenskaper hos individen. Likartade synsätt har naturligtvis också påverkat pedagogiska forskare (jfr Esland, 1971; Hamilton, 1974; Simon, 1971; Westman 1973).

En analys av studiet av individuella differenser inom barnpsykologi och pedagogik visar på att barn ofta kommit att betraktas som föremål för en urvalsprocess. Det är angeläget att betona att sådana typer av selektionsprocesser är dagsaktuella, även om man i nuläget utför dem i viss mån med andra förtecken. För barnets "bästa" sker t. ex. urval till specialklass eller specialundervisning. Studiet av individuella differenser svarade redan tidigt mot krav från samhällets sida. Samtidigt utgör detta slags forskning en utmärkt illustration av samspelet mellan människosyn, samhällssyn och forskning.

Barns relationer och uppfostran

Vid en genomgång av den forskning, som gällt barn framträder, som nämnts tidigare, den psykologiska traditionen mycket tydligt. I de tidigare delavsnitten i detta kapitel har jag diskuterat utvecklingsteori och utvecklingspsykologi på ett mera övergripande sätt. Jag kommer i detta delavsnitt att diskutera barns relationer i första hand med utgångspunkt i psykologisk forskning.

Ett intresse för den enskilde individen eller för relationer mellan olika medlemmar inom den enskilda familjen är dominerande. Föräldrarna uppfostar och är ansvariga för barnet. Man kan därav dra den slutsatsen att relationer mellan föräldrar och barn uppfattas som avgörande för barnets utveckling. Också i fråga om relationspsykologiska tankegångar kan man dock ställa sig tveksam till vad, som egentligen analyseras när man betonar t. ex. vikten av tidig stimulering av barnet eller nackdelar med s. k. överbeskydd av barnet. Den fortsatta framställningen skall belysa dessa problem genom en analys av studier, som varit inriktade på barnet i familjen och då särskilt undersökningar av s. k. moder—barn-relationer.

Uppfostran som pedagogisk process har tidigare identifierats som en process där det är möjligt att medvetandegöra syften, handlingar och handlingars konsekvenser. Pedagogiskt sett fokuseras alltså intresset på yttre processer medan man i psykologiska studier (inlärnings-, social- och utvecklingspsykologiska) tar sin utgångspunkt i inre processer.

Länge har man varit intresserad av att finna och beskriva kritiska variabler när det gäller moderns influens på barns utveckling. Tidiga studier av barn på institution — främst vissa av Spitz — tycktes visa att barn, som ej fick modersvård blev försenade i sin utveckling. Vilka specifika förhållanden som var avgörande identifierades ej, men det tycktes från undersökningarna av barn på institution stå klart, att man för att gynna barns utveckling måste se till att barnet hade tillgång till mera än en "modersfigur", som gav värme, mat och hygienisk vård. Fysisk och motorisk utveckling tycktes huvudsakligen bero på vilka möjligheter till rörlighet barnet hade, medan språklig, social och tanke-mässig utveckling tycktes kräva mera av social stimulering än vad som kunde ges på institutionen. Barnet och modern i nära fysisk kontakt tycktes ligga till grund för utvecklandet av en ömsesidig tillgivenhet och en harmonisk utveckling (jfr Pringle och Tanner, 1958; Skeels, 1966; Yarrow, 1972).

Fortsatt forskning inom samma område har pekat på att viss del av den vård som barnet får t. ex. i fråga om variationer i uppfödningmetoder, inte betyder något speciellt för barnets utveckling (Ainsworth, 1963; Ainsworth och Bell, 1969; Schaffer och Emerson, 1964; Sears et al, 1957). Inte heller *mängden* av moderskontakt tycks ha samband med utvecklingsdifferenser (Ainsworth, 1963, 1972; jfr dock Chamberlain, 1974).

Måtten på kontakt har dock ej alltid skilts från andra betydelsefulla kännetecken i samspelet mellan mödrar och barn, t. ex. "känslomässig ton" mellan mor och barn, perceptuell stimulering eller omedelbarhet i svar på kontakt (Ainsworth och Bell, 1969; Moss, 1967). Det står klart att det betydelsefulla i kontakten mellan mor och barn är mera komplicerat än vad som framkommer genom enkla och grova mått på vårdsätt eller genom kvantifiering av andra enkla variabler. I flera undersökningar har man velat spåra mera subtila karaktärstiska i moderskontakten genom detaljanalyser av vad exempelvis moderns personlighet betyder för barnets utveckling. Moderns personlighet och

störningar i denna liksom moderns egen barndom, utveckling och kontakt med sina egna föräldrar har sålunda uppmärksammats i några svenska undersökningar (Nilsson, 1970; Uddenberg, 1974). Det tycks som om en labil kvinna också blir en labil mor. Graviditet och förlossning uppfattas enligt dessa forskare som något starkt ingripande i kvinnans stabilitet.

I samband med detta kan man också nämna det intresse som visats för födseln. Moder-barn-kontaktens form och innehåll liksom hur modern uppfattar barnet tycks av dessa undersökningar, som alltså utförts med nyfödda barn, vara avgörande för den fortsatta kontakten mellan moder och barn (Klaus och Kennell, 1970). Kontakten kan ha blivit dels störd beroende på ångslan och oro hos modern, dels beroende på barnets möjligheter att "svara" på moderns omedelbara kontakt under nyföddhetsperioden. Självfallet måste undersökningar av detta slag liksom många av de tidigare redovisade, betraktas med skepsis. Extrema uppfattningar om värdet av moder-barn-kontakten under hela det första levnadsåret har ofta framförts. Duve (1974) betonar t. ex. moderns "biologiska" förutsättning att leva i en självupptagen "narcissistisk" miljö med barnet, vilket också skulle svara mot "biologiska behov" hos barnet. Hennes uppfattningar har från olika utgångspunkter kritiserats av Haavind et al (1974).

Också för det äldre barnet tycks moderns personlighet och hållning väsentlig. Kyla och tillbakavisande från modern gentemot barnet och en negativ inställning till uppfostrarrollen har t. ex. enligt vissa forskare visat sig ha samband med utvecklingshämningar av olika slag hos barnet. På motsvarande sätt har en accepterande och villig mor visat sig vara en "god mor". Karaktäristika som framträder som gynnsamma för barnets utveckling tycks bl. a. vara en öppen redovisning av kärlek till barnet, samtal med barnet, att se och röra vid barnet, en vänlig och säker kontakt med barnet m. m. Samtidigt bör det påpekas att en moderskontakt, som är gynnsam för det yngre barnet kan vara ogynnsam vid en annan tidpunkt, då barnets självständighet i stället bör gynnas. Moderskontakten kan då verka tillbakahållande. Undersökningar av det slag jag här sammanfattat har redovisats av bl. a. Ainsworth (1972), Baumrind (1971), Bell (1971), White och Watts (1973) samt Yarrow (1963).

Språklig kontakt mellan mor och barn genom samtal eller läsning har också visat samband med barnets utveckling av tanke och språk och som resultat ansetts ge rikare ordförråd och annorlunda språklig förmåga. En hög grad av ögonkontakt mellan mor och barn har observerats leda till att barnet slutar skrika, knyts tätare till modern och eventuellt gynnas i sin kognitiva utveckling. En kombination av frekvent språklig och visuell stimulering tycks vara fördelaktig för barnet särskilt om den ges i lek och inte bara i vårdkontakt med barnet (Moss et al, 1969; Lewis och Goldberg, 1969).

Modern ger inte bara en direkt kontakt utan fungerar också omvandlande av kontakterna från omgivningen.

Undersökningsresultaten tycks relativt entydigt visa på att kontakten med barnet — också det späda barnet — inte kan beskrivas i termer av

enkel fysisk och psykisk kontakt och stimulering. Undersökningar av frikostig och lekfull sinnes- och tankestimulerande kontakt från modern till barnet visar att detta är en viktig dimension i moderns inflytande på barnet (Clarke-Stewart, 1973). Känslighet och tillmötesgående från modern tas också upp i diskussionen. Man finner av olika undersökningar att moderns omedelbara svar på barnets handlingar har en tydlig effekt på vad barnet gör. Barnets vokaliseringar och leenden ökar i frekvens om de besvaras (Beckwith, 1971; Etzel och Gewirtz, 1967; Rheingold et al, 1959; Robertson, 1962). Man finner dock att t. ex. barnets skrikande minskar i frekvens vid ingripanden från modern (tröst) i naturliga observationer, medan ignorering inte har den effekten (Bell, 1971). Moderligt tröstande av barnet har också visat sig vara relaterat till barns anpassning och positiva utveckling. Man har också visat att en materialstimulering kan få ledsna barn att bli glada utan egentlig direkt mänsklig kontakt. En mera aktiv stimulering av barnet ger barnet kunskaper, som är användbara i nya situationer. Barnet lär sig av sina erfarenheter och kommer att använda dem på eget initiativ. En stimulering av barnet som en följd av barnets egna handlingar skulle vara villkor för barnets utveckling av kompetens och informationssökande handlingar. Men detta kan inte vara hela sanningen.

Flertalet studier av moder-barn-interaktionen har inriktat sig på alltför begränsade aspekter på moderligt och barnsligt beteende anför bl. a. Clarke-Stewart (1973). Endast det samtidiga beaktandet av en mängd kvaliteter i uppfostran kan ge en sann beskrivning:

Man kan anta att en "optimal" mor är en mor som är medveten om sitt barns önsknings och behov och uppmärksammar hunger, trötthet, längtan efter fysisk och social kontakt och som svarar på uttryck för dessa behov omedelbart och som en följd av barnets handlingar. Hon är kärleksfull, accepterande och tillåtande (a.a., s. 4).

En fullt tänkbar slutsats från de undersökningar som beskrivits ovan är att den planerade, medvetna kontakten med barnet är av betydelse för dess utveckling. Mera målinriktade studier av moder-barn-relationer ger ytterligare stöd åt denna slutsats. Den omfattande studie av förskolebarn, som sedan 1970 pågår vid Harvarduniversitetet, karaktäriseras på följande sätt av White och Watts (1973, s. 3):

Vår studie är inte ute efter en enkel utvecklingsprocess som t. ex. språklig utveckling eller intelligensutveckling. Inte heller har vi satt igång behandlingsprogram med underutvecklade barn. Vi har i stället börjat studera hur barnets totala kompetens utvecklas . . . vårt mål är snarare förebyggande än behandlande.

I projektet bryter man på flera sätt markant med tidigare forskning (jfr t. ex. La Crosse et al, 1970). White påpekar t. ex. själv hur man medvetet tagit avstånd från behandlingsinriktade studier knutna till olika kompensatoriska utbildningsprogram.

Ett av de mest framträdande dragen ur pedagogisk synvinkel i Harvard-projektet är de ingående analyser som forskarna gör av hur barns kompetens kan ställas mot de erfarenheter barnet möter i föräldrarnas

fostran. Karaktäristiskt för Harvard-studien är också den detaljerade helhetsbild som presenteras av denna kompetens och av de erfarenheter barnet gör av föräldrarnas fostran. Några exempel kan ges.

White framhåller sålunda att barnets tillväxt kommer att påverka och påverkas av uppfostran. Man menar bl. a. att barnets rörlighet och de erfarenheter barnet får, när rörligheten ökar starkt, inverkar på barnet.

Familjer använder en mängd tillvägagångssätt när det gäller barnet i koltåldern. Vissa gör hemmet "barnsäkert", andra följer barnet vart det går, åter andra begränsar barnets rörlighet och några använder kombinationer av dessa tekniker (a.a., s. 21).

White menar att forskningsresultaten tyder på att vad som sker med barnet i relation till rörlighet är avgörande för vad han kallar barnets kompetens. Han identifierar "kritiska perioder" i barnets fostran. Man kan måhända anta att de tillvägagångssätt från föräldrarna som spårats kan ses som typiska för olika sätt att vara mot barnet i flertalet kontakter mellan föräldrar och barn.

Kritiska perioder hos barnet har jämförelsevis ofta identifierats i den psykologiska litteraturen. Robinson och Robinson (1968, s. 37 ff) ser detta som ett problem som rör den tidiga stimuleringen. White (1968, 1971) samt White och Watts (1973) visar också empiriskt att vissa kontaktsituationer med barnet kan vara alltför rika eller alltför torftiga eller felvalda med hänsyn till tidpunkt. Fokus i dessa försök rörande de kritiska perioderna ligger på de erfarenheter barnet erhåller och ej på den inre processen hos barnet. White och Watts (1973) menar att Harvard-studien givit belägg för att t. ex. den språkmiljö barnet får erfarenhet av under sina första åtta månader är av mindre betydelse än den som barnet möter i två- och treårsåldern. Perioden mellan 10–18 månader är däremot en viktig period vad avser barnets rörlighet.

Frågan om s. k. kritiska perioder har naturligtvis också diskuterats. Det kan t. ex. noteras att Vygotski i likhet med flera andra sovjetiska psykologer betonar att de individuella variationerna är så stora och influensen utifrån så markant, att man bl. a. kan anse att

... eftersom kriserna i barnets utveckling vanligtvis är konsekvenser av speciella yttre krafter, som är ogynnsamma för barnet, så skall dessa kriser mera betraktas som undantag än regel. (Vygotski, 1974, s. 34.)

Om Harvard-projektet kan vidare framhållas att det kan ses som ett "naturligt experiment", där information söks för att besvara tre frågor rörande familjefostran av förskolebarn: Barnets kompetens, de erfarenheter barnet får i hemmet samt barnets miljö. Den senare har man försökt analysera med hänsyn tagen bl. a. till de olika uppgifter en mor har i sin direkta eller indirekta kontakt med barnet. Slutligen leder detta också fram till att man kan göra "kompetenta gissningar" om hur en "god mor" är. Några enstaka andra projekt har en inriktning som liknar Harvard-projektets (se t. ex. Baumrind, 1967, 1971, 1972).

I de olika undersökningarna om barn i framför allt förskoleåldern framträder tydligt den dominerande roll modern har i relation till barnet.

Trots allt är det mor som är Uppfostraren, och det är vad hon gör, att hon gör något och hur hon gör detta, som kan beskrivas i termer av "goda uppfostrarhandlingar". Vad modern gör dvs. det konkreta innehållet i kontakten med barnet, beskrivs dock oftast indirekt i form av uttryck som "kärleksfull", "accepterande", "tillåtande". En "dålig mor" är å andra sidan kanske "överbeskyddande" eller "rejekterande". Som påpekats i det föregående negligeras ofta den roll barnet själv spelar i uppfostran, men i ett antal undersökningar har det dock påvisats att variationer i barnets handlingar påverkar föräldrarnas handlingar. Barnets skrikande är sålunda en företeelse som utlöser aktivitet från moderns sida liksom t. ex. leenden och blickkontakt (Bell, 1971; David och Appel, 1961; Etzel och Gewirtz, 1969; Moss och Robson, 1968). Man finner t. o. m. att handlingssekvenser hos mödrarna kan initieras och avslutas av barnet själv (Gewirtz och Gewirtz, 1965; Schoggen, 1963). Barnet kan också inverka på kvaliteten i föräldrabetendet. Barnets iver att lära något tycks t. ex. påverka föräldrarnas handlingar i hög grad (Ainsworth och Bell, 1969; Escalona, 1953). Barnet kvarhåller också moderliga beteenden. På samma sätt som modern och fadern påverkar barnet så påverkar barnet föräldrarna både i ett kort och i ett långt tidsperspektiv (jfr också Caudille, 1973; Harper, 1971; Köhler, 1972; Skard, 1960; Yarrow, 1963).

Många har sålunda förespråkade studier av det reciproka förhållandet mellan moder och barn. Få data har dock än så länge publicerats. Utöver de redan nämnda kan undersökningar rörande ögonkontakt nämnas (Kagan och Moss, 1962; Robson, 1967).

Det är i många avseenden naturligtvis rimligt att modern i många av de relationspsykologiska undersökningarna står i fokus för intresset. Uppfostran är i dag i hög grad en modersfostran. Men samtidigt är också många av de relationspsykologiska studierna förankrade i en bestämd människo- och vetenskapssyn, där moder-barn-relationerna ses isolerade från "yttervärlden". Oftast studeras dessutom mycket enkla interaktions-skeenden. Det är i detta sammanhang också viktigt att konstatera, att man i relationspsykologiska studier sällan eller t. o. m. aldrig på allvar tar ställning till de normativa utsagor man implicit och explicit gör. En accepterande och tillåtande relation mellan mor och barn ger t. ex. från vissa utgångspunkter ett anpassat barn. Barnet är "gott" och modern således god.

De undersökningar, som redovisats här, är representativa för den tradition, som i dag dominerar. Syftet är beskrivande och man söker samband mellan olika "variabler" i form av lagbundenheter. Förklaringsmodellerna är enkla. I första hand kan funna samband förklaras i termer av "egenskaper" hos modern och/eller barnet. I andra hand förklaras sambanden genom "egenskaper" i miljön. I intetdera fallet studerar man dock i egentlig mening hur "egenskaperna" uppstått. Därigenom är undersökningarna endast i ringa grad användbara för t. ex. barnmiljöutredningen, vars uppdrag ju bl. a. gäller att sammanställa ett underlag för en åtgärdsinriktad diskussion om barnens förhållanden. Åtgärder förutsätter ju, i relation till de undersökningsresultat jag beskrivit, att man har

svar på frågor om hur man kan förändra eller påverka t. ex. en viss given egenskap hos föräldrar, hos barn eller i miljön. Här om ger undersökningarna inget egentligt besked.

I få fall ställer man moders-kontakten i relation till yttre förutsättningar men också då på ett sätt som är bundet till samma människo- och vetenskapssyn som ovan kortfattat omnämnts. Sålunda finner t. ex. Tulkin och Kagan (1972) att mödrars interaktion – och då främst den språkliga – varierar mellan socialgrupper. Medelklassmödrar är med de värderingar som anläggs "bättre" mödrar. De reagerar mera frekvent med uppmärksamhet mot barnen t. ex. när de gråter eller är irriterade. Mödrarna talar ett mera "bearbetat" språk (jfr också Hess och Shipman, 1968). Vilka mekanismer som är verksamma för att producera iakttaga skillnader påvisas ej och de stora variationerna inom de undersökta grupperna diskuteras otillräckligt. Inte heller undersökningar av detta slag ger slutsatser, som kan användas i ett handlingsprogram.

Om modern och moder-barn-relationerna dominerat inom relationspsykologisk forskning, så har denna dominans skett på bekostnad av fadern. Fadern är ett mindre ofta valt objekt i sådana undersökningar. Under årens lopp har detta ofta påtalats. Faderns roll i uppfostran har sällan kartlagts (jfr Nash, 1965). Observationsstudier i hemmiljö (jfr Patterson och Harris, 1968) visar att fadern ofta drar sig undan från barninteraktion och att hans kontakt med barnet tidsmässigt är av mindre omfattning. Det säger sig självt att faderns tillfällen att vara med sitt barn och aktivt deltaga i uppfostran styrs av förhållanden som ligger utanför hemmets fyra väggar. Det finns dessutom en viss tendens att snarare studera vad som händer med barnen om det inte finns en pappa, än att studera vad pappan egentligen gör.

Svenska barn i svenska undersökningar

I huvudsak har den föregående framställningen byggt på utländskt material. Detta speglar delvis det faktum att svenska undersökningar på de områden, som behandlats, är relativt fåtaliga. För fullständighetens skull ges här en kortfattad översikt av forskningsläget i vårt land.

Pedagogikutredningen (SOU 1970: 22) diskuterade också forskning om barn och ungdom. Barn- och utvecklingspsykologisk forskning har i vårt land av tradition i första hand bedrivits vid de pedagogiska institutionerna (jfr Askling, 1970, 1974; Kallós, Köhler och Nilsson, 1971). I utredningen påpekades den svaga ställning som den barn- och ungdomspsykologiska forskningen hade. Man framhöll att antalet utvecklingsstudier visserligen ej var ringa, men att sambanden mellan miljö och utveckling krävde mera ingående analyser. Utredningen påpekade att

Pedagogisk forskning är givetvis i hög grad problembestämd och inriktad på att lösa eller belysa praktiska uppfostrings- eller undervisningsproblem (a.a., s. 40).

Man bör lägga märke till ordvalet där dels de praktiska problemen betonas, dels att pedagogiken legitimt sysslar också med uppfostran. Samtidigt noterar utredningen också behovet av grundforskning inom pedagogiken, som en förutsättning för ett meningsfullt tillämpat arbete. Den inventering man gjort av pedagogisk forskning på utvecklingspsykologisk bas visar att antalet undersökningar rörande barn inte är litet. Trots detta kan det ej bedömas som tillräckligt omfattande (Askling, 1970). Det bör särskilt betonas att den forskningsöversikt som Askling presenterat ej innehåller ett enda egentligt exempel på forskningsinsatser inom det av pedagogikens huvudområden, som borde legat närmast till hands, nämligen uppfostran.

När Johannesson (1969) i ett översiktsarbete om svensk samhällsforskning tar upp undersökningar rörande barn sker detta under rubriken "utvecklingspsykologi". Han noterar att den "utvecklingspsykologiska" traditionen inom svensk forskning är ung. Stina Sandels vid lärarhögskolan i Stockholm har lett vissa betydande projekt inom området och dessa redovisas. Merparten av den tillämpade forskningen kring barn tycks dock ske i direkt relation till skolans problem, medan uppfostran i hemmet försummas.

Dagsläget är ungefär oförändrat. Under senare år har dock ett antal akademiska avhandlingar som direkt rör barn och i vissa fall också uppfostran publicerats (Kärrby, 1971; Köhler, 1973 a; William-Ohlsson, 1973). Naturligt nog kan var och en av dessa endast bidra med begränsad information om barn och uppfostran. Kärrbys (1971) arbete behandlar barns moralutveckling och William-Ohlsson (1973) har studerat kognitiva funktioner hos emotionellt störda barn. Köhler (1973 a) har försökt att analysera uppfostran pedagogiskt och exemplifierat med data från fyraåriga barn och deras föräldrar.

Tidigare genomförda undersökningar har t. ex. gällt barns ordförråd (Erasmie, 1970). Tillämpningar med anknytning till skolan har, som nämnts, ej saknats. När det gällt mindre barn har följdriktigt bl. a. förskolan uppmärksammats. Barnstugepersonal kan naturligtvis ses som uppfostrare och de har också blivit föremål för olika undersökningar (Askling, 1967; Schill, 1971). Dessa tidigare undersökningar berörde dock ej i första hand barnen utan var inriktade på förskollärares egen arbetssituation. Detta demonstreras också i ett nyare arbete av Ladberg (1974) även om barnens relationer till fröknarna också tas upp i detta arbete. Ett undantag utgörs i viss mån av en undersökning av lekskolans inverkan på barn där bl. a. målen för verksamheten ställs mot barnens utveckling (Stukat, 1966).

Intresset för barnstugeverksamheten har fortsatt. De större projekt som nu pågår om barn i förskoleåldern är lokaliserade till några av landets lärarhögskolor och har anknytning just till detta område. Lokaliseringen jämte det faktum att projekten i huvudsak finansieras av skolöverstyrelsen kan kanske förklara den "skolinriktade" prägel som projekten har. Man skulle mot bakgrund av tidigare forskning, finansieringsformerna och huvudmannaskapet för barnstugeverksamheten kunnat förvänta sig att intresset fortfarande i första hand knöts till förskollärarna. Så är dock

inte fallet. Två projekt berör samarbetet mellan förskola och lågstadium. Det ena bedrivs vid lärarhögskolan i Stockholm och den teoretiska grundvalen är uttalat utvecklingspsykologisk där tankegångar från bl. a. Piaget överförs till förskoleundervisningens område. Man kan säga att projektet berör förskolans inre arbete (se t. ex. William-Olsson och Krook, 1973).

Ett i viss mån likartat projekt har under en följd av år bedrivits i Malmö där förskole- och lågstadieundervisningen analyserats med inriktning mot samverkan. Här är det svårare att spåra de teoretiska utgångspunkterna. Intressant är emellertid att en av produkterna från projektet är ett kurs- eller läroplansliknande dokument för förskolan (Gran, 1974). Utan klart redovisade utgångspunkter beskrivs synnerligen konkret olika övningar och material, som kan sägas spegla eller exemplifiera ett uppfostningsinnehåll för förskolan. De detaljerade förslagen bör enligt författarna ej uppfattas som en kursplan men har trots detta antagit sådan karaktär. Den konkreta nivå framställningen har kan ställas mot det faktum att barnstugeutredning och riksdag klart uttalat att verksamheten i förskolan ej bör styras av detaljerade kursplaner (jfr SOU 1972: 26; SOU 1972: 27; proposition 1973: 136).

Ett annat projekt kan också nämnas i just detta sammanhang. Vid lärarhögskolan i Göteborg har man sökt utveckla och utvärdera inlärningsorienterade aktiviteter i förskolan med utgångspunkt i inlärnings-teori och i de synsätt som utvecklats av Piaget (se t. ex. Sverud, 1972). En delvis annorlunda inriktning på förskoleproblematiken representeras av de studier över socialisationsprocessen som bedrivs vid lärarhögskolan i Göteborg (se t. ex. Kärrby m. fl., 1972). Utgångspunkterna är här mera renodlat utvecklingspsykologiska och arbetet tycks bygga vidare på den forskning om moralutveckling, som Kärrby (1971) tidigare redovisat. Tonvikten i projektet ligger på barns utveckling av social insikt och på frågor om samarbetsträning i förskolan.

De mera omfattande forskningsprojekten rörande barn i förskoleåldern är alltså anknutna direkt till förskolan. Detta innebär dock inte att mera konventionella utvecklingspsykologiska studier saknas. Det tidigare omnämnda intresset för språkutveckling har fortsatt, bl. a. under inflytande av psyko- och sociolingvistik (se t. ex. Holmlund, 1974). Den mera experimentellt inriktade forskningen om barn, som jag beskrivit i det föregående, är emellertid svagt representerad i vårt land. Studier över små barns leenden, som utförts av Nyström (t. ex. 1973), är dock exempel på att barnpsykologisk forskning av denna karaktär också bedrivs i Sverige.

Ett sammanfattande omdöme om forskningen rörande barn i Sverige är svår att ge. Granskningen av den pedagogiska och psykologiska forskningen på området visar på att denna är av jämförelsevis ringa omfattning. Olika projekt tycks dessutom vara dåligt samordnade. Behovet av ett samlande teoretiskt och samhällsrelaterat angrepp är stort inom den forskning, som gäller barn. Detta konstaterande stöds också av det faktum att svensk forskning om barn i dag är påfallande ateoretisk. Det förefaller som om man vid val av forskningsområde hårt styrs av pågående, planerade och nyss genomförda reformer och åtgärdsprogram.

Det kan naturligtvis i och för sig förefalla rimligt att man söker knyta an till vad som uppfattas vara samhälleliga behov, men i så fall måste också dessa behov beskrivas och förankras utifrån en teoribildning på området.

Det bör också påpekas att det bedrivs ett omfattande utvecklingsarbete beträffande barn. Sådant arbete, som ofta är lokalt förankrat till försöksverksamhet e. d. kan gälla invandrarbarn, handikappade eller socialt utstötta. Också här är det påtagligt att man i sin praktik ej kan ta stöd av teori. Försöken får därför begränsad räckvidd och riskerna är uppenbara att man skall dra alltför långtgående växlar på enstaka positiva eller negativa erfarenheter.

Svensk forskning på skolområdet är omfattande och domineras anslagsmässigt av skolöverstyrelsen. Detta har på den positiva sidan lett till en basorganisation där forskningen byggts upp i form av projekt. På barnsidan är situationen en annan. Bilden är splittrad och något samlat handlingsprogram finns ej. Det är kanske bl. a. detta förhållande, som lett till, att en stor del av den pedagogiska och psykologiska forskningen kring barn i Sverige skett på "mellan-examensnivå". Den har gällt uppsatser för "tre betyg" eller psykologexamensarbeten, och innehållsmässigt varit mycket splittrad. Den relativt pessimistiska teckning av forskningen rörande barn, som givits av Askling (1970) och Johannesson (1969) rörande omfattning och ämnesval är fortfarande giltig. På det område — uppfostran — som här är mest intressant, är fortfarande det mesta ogjort i vårt land.

Barns utveckling i sociologisk belysning

I detta kapitel har jag behandlat barnfrågor i huvudsak ur ett psykologiskt (och ett pedagogiskt) perspektiv. Relationerna mellan psykologi och pedagogik i Sverige förtjänar över huvud taget att uppmärksammas. Längre var dessa ämnen förenade vid våra universitet. Vid de skilda lärosätena fanns med andra ord gemensamma professorer för de bägge ämnena. En delning skedde på 50-talet (SOU 1970: 22, s. 14). Förhållandet har naturligtvis inverkat på uppfattningen om pedagogik som vetenskaplig disciplin och på hur frågor om undervisning och uppfostran skall behandlas. Internationellt sett har bilden ofta varit en annan, vilket lett till att områden som pedagogisk filosofi och pedagogisk historia har en annan ställning än i Sverige för att endast nämna ett exempel. Ett till ämnena pedagogik och psykologi näraliggande ämne som sociologi har en annan tillkomsthistoria i vårt land med nära anknytningar till den praktiska filosofin. Det kan dock nämnas att en inom sociologin så pass väsentlig nydanare som Durkheim var professor i sociologi och pedagogik. En såväl nationell som internationell organisatorisk gemenskap mellan olika samhälls- och beteendevetenskaper har självfallet inneburit en i viss mån gemensam utveckling av begrepp och ett nära samband när det gällt val av problemområden. Ämnena har helt enkelt ömsesidigt kommit att influera varandra. Som ett viktigt komplement till den tidigare framställningen skall jag därför i detta avsnitt söka belysa den

inverkan sociologiska synsätt haft och har på den behandling barn- och uppfostringsfrågor fått. Avsikten är i första hand att ge en exemplifiering.

Under lång tid har man inom sociologin intresserat sig för familjen som en "social institution" (jfr bl. a. Parsons och Bales, 1955; Merton m. fl. 1960 ffr s. 173 ff; Leslie, 1973; Boalt, 1959). Kärnfamiljen, närmiljön som barnet lever i, ställs i traditionell familjesociologi i centrum för analyser av pedagogiskt intresse. De traditionella familjesociologiska analyserna har givit en mångfald beskrivningar av familjesituationen men också jämförelser med andra sociala institutioner som rör barnet i dess "fjärrmiljö", dvs. kamratkrets, fritidsmiljö osv. Familjens sammansättning i olika kulturer, äktenskapsfrekvens och förhållandet mellan makar, barnafödande samt vanor och värderingar inom familjen har gjorts till föremål för studier. Familjen som social institution tycks vara av betydelse i varje kultur även om dess sammansättning varierar. Som pedagogisk miljö kan den således variera i olika samhällen (jfr Homans, 1950). I olika samhällen och under olika tidsepoker kan familjen och familjens medlemmar således ha olikartade funktioner som "uppfostrare" av barnen. Familjen är dock jämsides med den formellt organiserade skolan den viktigaste organisationen för socialisering av barnet. Det är här barnet gör sina första erfarenheter och här sker den "primära socialisationen". Bland nyare svenska arbeten, som knyter an till den sociologiska traditionen på området kan nämnas Karlsson och Trost (1965) samt Liljeström (1973).

Ett annat och kanske mera allmänt intresse inom sociologin har gällt den sociala och ekonomiska strukturens betydelse och inverkan, uttryckt bl. a. i begreppen klass – socialklass – socialgrupp – socio-ekonomisk status. Socialgrupp eller socio-ekonomisk status har i mångfaldiga undersökningar använts som bakgrundsvariabel när familjen och dess värderingar med avseende på uppfostrans mål och metoder studerats (jfr Bronfenbrenner, 1958; Kohn, 1963; Havighurst, 1972). Det är här viktigt att notera att man kommit att betona homogenitet *inom* socialgrupper och heterogenitet *mellan* dem vad gäller barnets socialisering (jfr Zigler, 1970; Köhler, 1973 a, ffr s. 53 ff). De normativa inslagen har i senare arbeten uppmärksamats och man har kommit att ställa sig frågande till att överklassens och medelklassens värderingar, språk, mål och medel i uppfostran utnyttjats på ett normativt sätt (jfr Sroufe, 1970; Bernstein, 1971, 1973; Köhler, 1973 a, s. 57 ff). Självfallet kan inte de djupliggande problem som berörs här avfärdas med en kortfattad kritisk kommentar. Att man även inom jämförelsevis traditionell sociologi på nytt fått upp ögonen för de sociala problemens avhängighet av produktionsförhållandena och den ekonomiska och politiska strukturen har gjort det möjligt för vissa sociologer att återvända till förklaringsmodeller som tar hänsyn till de objektiva betingelserna för samhällsutvecklingen. Bland sociologer med intresse för pedagogiska frågor har detta lett till att man bl. a. kritiskt analyserat skola och undervisning i ett samhällsperspektiv (jfr Bordieu och Passeron, 1970; Young, 1971; Eggleston, 1974). Ett försök till förening mellan sådana samhälleliga perspektiv å ena sidan och pedagogiska frågor å den andra representeras också av de studier över

utbildningens politiska ekonomi och den kritik av den "borgerliga didaktiken" som presenteras i Väst-Tyskland (se t. ex. Altvater och Huiskens, 1971; Huiskens, 1972; Masuch, 1974).

I sin omfattande och intressanta analys av den ideologiska överbyggnaden använder Bourdieu och Passeron (1970) sig av begreppet symbolisk. Klasser förhåller sig till varandra i bestämda maktförhållanden som framträder på ekonomisk och symbolisk nivå. Begreppet symbolisk antyder en dimension av den sociala verkligheten, som skiljer sig från andra dimensioner. Den har att göra med "värderingar" och "handlingsberedskap". När Bourdieu och Passeron (1970) använder begreppet symbolisk avser de närmast det, som inom marxismen står för den ideologiska nivån inom överbyggnaden (se Callewaert och Nilsson, 1974). De resonemang man för innebär, bl. a. att man antar att vissa klasser kan och effektivt får andra klasser att omfatta vissa föreställningar, värderingar och attityder. En klass kan effektivt få en annan klass att omfatta vissa föreställningar och handlingar som legitima. Detta kan ske även om de föreställningar man kommer att omfatta direkt motverkar de egna objektiva intressena. Bourdieu och Passeron talar här om symboliskt våld. Man påtvingar andra vissa föreställningar som legitima. Eftersom överföringen döljer sin våldskaraktär och de maktförhållanden den bygger på, kan de mottagande uppfatta såväl föreställningarna som själva överföringsproceduren som legitim. Bourdieu framhåller vidare att man är så intim med den kultur man lever i att det är omöjligt att tänka objektivt om den (Bourdieu, 1971, s. 190). Han menar att man kan uppfatta att de tankemönster och det språk som förmedlas till individen kanske fyller samma funktion som riterna i det primitiva samhället. Han frågar sig om också dessa "riter" från det traditionella skolsystemet opererar i individens undermedvetna, eller om man kan anta att de

... endast opererar på den mest ytliga medvetandenivån (a.a., s. 190).

I enlighet med det marxistiska reproduktionsbegreppet och i anslutning till bl. a. Bourdieu och Passeron (1970) kan man se utbildningssystemet som en slags stereotyp i det existerande blandekonomiska samhället med detta samhälles behov av arbetsfördelning, ideologiska relationer och arbetsmarknad. Reproduktionen i det blandekonomiska samhället kräver differentiering, så att förutom högt kvalificerad arbetskraft så krävs också mindre kvalificerad sådan för "enklare" arbetsuppgifter. Bourdieu (1971) uttrycker förhållandet i mera konkreta termer när det gäller skolans reproduktiva funktion:

Skolan förväntas fortsätta att överföra vårt kulturella kapital, dvs. den kultur historien överlämnat från våra intellektuella ... Sålunda har skolan en funktion lik kyrkans (a.a., s. 178).

Innehållet är sålunda ej neutralt. Men lika viktigt är den pedagogiska auktoritet med vilken förmedlingen sker och de pedagogiska aktiviteter som äger rum. Lärarens funktioner och undervisningens förlopp är delar av överföringsproceduren. Förmedlingsprocedurerna (sättet att ställa frågor, prov, betyg, examination etc.) blir i sig ett innehåll, sett ur

perspektivet att via ett symboliskt våld överföra föreställningar, värderingar och förhållningssätt.

Analogierna över till familjen, uppfostran och synen på barn torde vara uppenbara. Om familjen som uppfostringsinstitution accepterar ett visst sätt att uppfostra och ett visst innehåll i uppfostran och om förskola och skola gör detsamma, så överförs en uppfattning och ett förhållningssätt till barnet som bevarar. Då familjen som uppfostringsinstitution är avgjort mindre hårt kontrollerad och formellt reglerad än t. ex. skolan, kan man måhända anta att möjligheterna till att bryta det symboliska våldet torde vara större i hemmet än i skolan. Å andra sidan fungerar emellertid den ekonomiska och sociala strukturen så, att förutsättningarna för ett medvetandegörande och ett aktivt handlande på sätt och vis är minst i de familjer som är mest utsatta.

Analysen av familjens roll i den sociala reproduktionen och det symboliska våldets effekter inom uppfostran utgör sannolikt en fruktbärande infallsvinkel (jfr också Engels, 1884 samt Kollontai, 1921), där man också kan tänka sig ett samarbete mellan sociologer och pedagoger. Analyser av det slaget utförda i Sverige tycks helt saknas.

Kommunikationssociologiska problem av olika slag inom sociologisk forskning utgör ytterligare en influenskälla och är ett gemensamt intresseområde vad gäller uppfostran. Arbeten återfinns inom språksociologi, sociolingvistik, socialantropologi och socialpsykologi. Också här har bl. a. överföringen av värderingar – bundet till kulturella och subkulturella tillstånd – gjorts till föremål för analyser.

Språket som socialt kännemärke och den värdegemenskap, som är bunden till detta, har i Sverige tidigt uppmärksamrats av Segerstedt (1944, 1968). Språket i den pedagogiska miljön (t. ex. skola och hem) har med tydlig inverkan från sociologiska synsätt behandlats av bl. a. Cazden m. fl. (1972) samt Cazden (1972). Från sociologin stammar också analyser som direkt inriktat sig på att studera överföringsprocessen vad gäller språk, uttryckssätt och uppfattningar. Inflytandet från Bourdieu är i vissa fall markant (se t. ex. Bernstein, 1973). I allmänhet utgår man från att språket är ett redskap eller ett medel i den kulturella överföringsprocessen. Denna syn på problemet har kritiserats därför att språket då samtidigt har kommit att betraktas som symtombärande vad gäller kulturell deprivation (jfr den kritik som anförs av bl. a. Labov, 1971; Keddie, 1971, 1973; Hager m. fl. 1974). I traditionella uppfattningar anser man att det finns ett "bättre" och ett "sämre" sätt att uttrycka sig på. Ett sådant synsätt demonstreras väl i en ofta citerad undersökning av Hess och Shipman (1968). De redovisar att barn från medelklassen har ett mera elaborerat (bearbetat, uttrycksfullt) språk, som också svarar mot ett sätt att uttrycka sig på, som barnens mödrar använder sig av. Arbetarklassens mödrar och barn är däremot mera korthuggna i sitt språk och mödrarna använder t. ex. inte heller argument som visar för barnet vad som händer om det gör på ett visst sätt. Man har också påpekat att barn med det "sämre" språket är ologiska i sina resonemang och i vissa fall talar obegripligt (Bereiter m. fl., 1966). Konsekvensen av de anförda resonemangen blir att man uppfattar att

barn är i behov av speciella pedagogiska åtgärder som kompensation för den brist i språklig och kulturell kompetens barn visar prov på.

Som en följd av detta har kritiken också inriktat sig på den art som de normativa inslagen i diskussionerna om språket har. Man påstår bl. a. att problemet "helt enkelt" kan hänföras till rådande maktförhållanden (jfr åter Labov, 1970 och Keddie, 1973). Skolans och lärarnas språk är, menar man, medelklassens och överklassens uttryckssätt. Forskarna delar dessa uttryckssätt. Att man kommer att bedöma barnets tal som ologiskt och felaktigt är beroende av att lärarna och forskarna vare sig uppfattar eller förstår den sociala och materiella verklighet barnet lever i. Detta är således ett reellt kommunikationsproblem. Man talar skilda språk i de olika miljöerna. Men det uttryckssätt barnet använder i sin familj och det uttryckssätt läraren använder t. ex. i lärarrummet eller i kontakter med sina egna barn fungerar säkert väl i respektive miljöer. Uttryckssätten är i detta hänseende "lika goda" för lärare och barn. I pedagogiska analyser av uppfostran är de argument och synpunkter som förts fram i moderna sociolingvistiska diskussioner av stort värde. De visar — på likartat sätt som diskussionen om klass och socialgrupp — på att materiella och kulturella villkor har en avgörande betydelse för uppfostrans innehåll och form. Språklig uttrycksförmåga kan då ses som en slags kompetens som barnet erhåller i uppfostran.

Problemen rörande de språkliga skillnaderna har i mera traditionella sammanhang diskuterats i relation till olika kompensatoriska åtgärder och detta innebär ytterligare en beröringspunkt med pedagogiken. Man har, som antytts ovan, velat ge det kulturellt utarmade barnet medelklassens "goda" språk. Om problemens lösande baseras på insatser av detta slag kommer den verkliga karaktär problemen har att ytterligare undanskymmas. I anslutning till bl. a. Bourdieu kan man anföra att de kompensatoriska insatserna är ett exempel på hur det symboliska våldet utövas.

Ytterligare ett par exempel skall anföras från sociologin för att belysa dess beröringspunkter till barnfrågor. I socialantropologiska studier har således uppfostran och den kulturella överföringsprocessen ofta satts i centrum och dessutom ofta i "exotiska" miljöer (t. ex. Mead, Malinowski, Benedict). Sociologiskt orienterade undersökningar av detta slag är när det gäller direkta studier av barn inte sällan märkbart influerade av sina systervetenskaper. Människouppfattningen lånar man således ofta från psykologin, t. ex. från psykoanalysen (jfr Whiting och Child, 1953). Ett viktigt inflytande på pedagogikens områden, som undersökningar av detta slag haft gäller arbetssätt och forskningsmetodik. På området skola och undervisning har detta bl. a. tagit sig uttryck i att man som medagerande sökt skildra situationen (jfr Jackson, 1968; Smith och Geoffrey, 1968; Parlett och Hamilton, 1972; Cazden m. fl., 1972).

Sociologins inverkan på barnfrågor kan också avläsas på andra områden. Smågruppsforskning är ett sådant område där begrepp som interaktion, grupptryck, konformitet, harmoni, dissonans etc. myntats och överförts till grupsituationer i familj och klassrum. Man talar t. ex. gärna om interaktionen inom familjen utan att egentligen göra klart för

sig vad detta begrepp egentligen står för. Nära sammanhängande härmed är intresset för social inlärning där relationerna mellan sociologi och psykologi också kommer i förgrunden i socialpsykologiskt färgade synsätt på inlärning. Studier rörande effekter av bestraffning på barn kan nämnas som ett exempel härpå (se t. ex. Walters och Parke, 1968; Cheyne och Walters, 1970).

Psykologi, sociologi, pedagogik och uppfostran

Den diskussion jag fört i detta kapitel och de exempel jag givit borde bl. a. ha demonstrerat svårigheterna i att dra slutsatser om uppfostran eller om tillrättaläggandet av barnets miljö utifrån psykologiska eller sociologiska utgångspunkter.

Jag har inledningsvis påpekat att utvecklingspsykologin kan sägas syfta till att ge oss kunskap om barnet och om förändringar hos barnet över tiden. Kunskaper om barnet förväntas ge en ökad förståelse av barnets handlingar, tankar och känsloliv. En sådan kunskap och förståelse skulle ge en grund för uppfostraren att stå på och öka möjligheterna att ge barnet en god uppfostran.

Frågor om barn och den miljö i vilken de vistas gäller den sociala verklighet de möter, de erfarenheter de gör eller inte gör, den uppfostran de får eller borde få. De problem som man står inför om man skall överföra utvecklingspsykologisk kunskap till social praxis kan formuleras på olika sätt.

En första utgångspunkt kan kanske tas i påpekandet att kunskaper om barnet och förståelse av barnets psykologi ej ensamma är tillräckliga som grund för uppfostrarhandlingar eller som grund för ett tillrättaläggande av barnets miljö i mera vid mening. Den sociala verklighet barn lever i har ej formats som ett resultat av slutledningar härledda ur kunskaper om människans psyke eller om hennes "psykologiska" natur". Yttre händelser — t. ex. vad föräldrar faktiskt gör tillsammans med sina barn — styrs oftast ej ens av medvetna överväganden och har därför inte heller tagit sin utgångspunkt i kunskaper om barns psyke och barns utveckling. Bl. a. den psykologiska forskningen kan naturligtvis eventuellt påvisa att vissa miljöer utifrån vissa valda utgångspunkter kan sägas vara olämpliga. Forskningsresultaten kan då ge argument för en förändring. Om förändringen skall inträffa eller ej bestäms emellertid av andra faktorer än enbart kunskap och förståelse. Den bestäms bl. a. utifrån vilka åtgärds-möjligheter som står till buds, vad åtgärderna kostar etc. Men utvecklingspsykologin har dock otvetydigt under årens lopp kommit att användas för att legitimera vissa arrangemang i samhället. För enskilda föräldrar har psykologiska resonemang och psykologisk karaktäristik av barnet kommit att fungera såväl tröstande som klandrande. Jag har i det föregående exemplifierat sådan användning av kunskaperna. Man måste dock fråga sig om barnfrågor är psykologiska frågor. Kan man i resonemang vilka skall syfta till åtgärder för att förbättra barns miljö ta sin utgångspunkt i psykologisk karaktäristik?

En principiell diskussion av de frågor jag här berör har endast i begränsad utsträckning förts bland utvecklingspsykologer. Jag har tvärtom pekat på att man i vissa fall mycket klart framhåller att psykologisk kunskap om barnen inte kan ge normativa föreskrifter för ett pedagogiskt handlande. En sådan uppfattning har t. ex. med enfass framförts av Anna Freud (1973). Piaget (1970) har också varnat för att dra pedagogiskt långtgående slutsatser utifrån de studier han och hans medarbetare utfört med barn. Inom pedagogiken har man fört en intensiv diskussion som gällt relationerna mellan psykologisk kunskap om individen å ena sidan och utbildningens (och undervisningens) tillrättaläggande å den andra sidan.

I en diskussion där utgångspunkten är pedagogisk, blir det naturligtvis väsentligt att klargöra relationerna mellan pedagogiken och till den angränsande vetenskaper. Om problemet tillfälligt begränsas till att gälla relationerna mellan utvecklingspsykologi och uppfostran framträder omedelbart ett av problemen vid undersökningar av relationer av det slag jag här talar om. Utvecklingspsykologisk teoribildning och utvecklingspsykologisk forskning är inte enhetlig. Jag har redan påpekat att försök att finna gemensamma nämnare mellan olika ansatser oftast stannar på en jämförelsevis yttlig nivå. Av den föregående diskussionen i detta kapitel bör dessutom ha framgått att viss utvecklingspsykologisk forskning har mera direkt anknytning till uppfostran än annan sådan forskning. Också den syn på uppfostran, som finns bland pedagoger, varierar mellan olika skolbildningar. Riskerna för generaliseringar vilka ej gör rättvisa å faktiskt existerande teorier och empiriska studier är alltså uppenbara.

De problem man står inför påminner i viss mån om dem som intensivt diskuterats inom pedagogiken och som avser relationerna mellan inlärningspsykologi och undervisning. Jag skall kortfattat ge några av de argument och synpunkter som förts fram i denna diskussion och därefter undersöka hur dessa argument eventuellt kan användas för att belysa frågor om relationerna mellan i första hand utvecklingspsykologi och uppfostran.

I analysen av undervisning måste man skilja mellan två olika slag av processer. Bl. a. Lundgren (1972, s. 343 ff) hävdar i anslutning till Westbury (1971), att man i diskussionen måste skilja mellan *interna* processer och *externa* sådana. De yttre handlingarna i undervisningen, vilka kan observeras, länkas till varandra och formar en yttre observerbar process och ett meningsfullt mönster. Processen uppträder ej slumpmässigt utan styrs av vissa regler.

Analytiskt sett äger två olika slag av processer rum. Dels en yttre process, som vi kan observera i de handlingar, som äger rum, dels en inre process i vilken varje individ bearbetar dessa handlingar. Vissa principer eller lagar styr den inre processen. Vi kan då anta att dessa bågprocesser måste analyseras på grundval av två olika slags teorier. I det första fallet med utgångspunkt i en teori, som bygger på förklaringen av de regler, som styr processen, och i det andra fallet utifrån en förklaring av de lagar eller principer, som ligger till grund för processen. För de yttre handlingarna kan vi aldrig komma fram till en teori med vars hjälp vi kan förutsäga alla situationer. Varje yttre handling kan förutsägas med

större eller mindre säkerhet men aldrig med fullständig visshet, därför att den alltid bl. a. beror på hur individerna uppfattat de tidigare processerna. För inre aktiviteter kan vi tänka oss en teori som är giltig för alla situationer. Varje individ kommer att handskas med den information som han mottar i enlighet med de principer eller lagar på vilka de inre processerna grundas. I detta senare fall kan vi dock inte heller med absolut säkerhet förutsäga vilka yttre uttryck, som denna bearbetning kommer att resultera i. (Lundgren, 1972, s. 344.)

Inlärningspsykologin strävar följdriktigt efter att upptäcka och fastställa principer och lagar rörande de inre processerna, dvs. beskriva själva inlärningsens lagbundenhet. Men slutsatserna från denna forskning kan inte direkt överföras till frågor om undervisningens tillrättaläggande, därför att vi då har att göra med de yttre processerna. De regler som styr dessa formuleras utifrån flera olika utgångspunkter. I vissa fall söker man naturligtvis ta hänsyn till kunskaper om mänsklig inläring, men t. ex. klasstorlek, vilka ämnen som skall behandlas, antalet skolår, betygssystemet m. m. bestäms inte i första hand som en slutsats ur kunskaper om mänsklig inläring. Beslut om t. ex. skolår etc. är dock av avgörande betydelse för de yttre processernas — undervisningens — gestaltning. De påverkar och formar i hög grad de regler, som styr den yttre processen. Ytterst vilar de beslut som i sin tur skapar regler på de funktioner, som utbildningen har i ifrågavarande samhälle. Denna funktion styrs i sin tur i sin konkreta gestaltning av de politiska och ekonomiska förhållandena i samhället. Jag har i det föregående genom ett exempel från Bourdieu och Passeron (1970) visat hur dessa relationer mellan olika nivåer inom utbildningssystemet kan uppfattas och jag har också i kapitel 2 diskuterat vad ett pedagogiskt synsätt och perspektiv innebär.

I detta sammanhang förefaller det viktigast att understryka, att det inte är möjligt att *härleda* en teori om all undervisning utifrån en teori om inre processer (jfr också Hilgard, 1964; MacMillan och Nelson, 1968; Petrie, 1968; Westbury, 1971; Kallós, 1974; Kallós och Lundgren, 1975). Undervisning måste i likhet med andra pedagogiska företeelser, dvs. även uppfostran, ses som skeenden vilka är tillrättalagda mer eller mindre medvetet av människor under vissa givna betingelser. De pedagogiska förloppen är med andra ord artificiella. De styrs ej av naturlagar i den mening som sådana lagar uppfattas t. ex. inom den klassiska fysiken, som ju fått tjäna som vetenskapsideal även för många samhälls- och beteendevetare. Detta innebär att de regelbundenheter eller "lagbundenheter", som vi tycker oss finna i undervisning (eller uppfostran), finns därför att olika yttre betingelser och regler producerat dem. Ändras de yttre betingelserna och reglerna så kommer också "lagbundenheterna" att påverkas (jfr Gowin, 1972, 1973; Kallós, 1973 a, 1973 b, 1974; Lundgren, 1973).

Det bör kanske här påpekas att utvecklingspsykologin också utövat ett inflytande på undervisningsforskningen. Handböcker i pedagogisk psykologi avsedda för blivande lärare innehåller regelbundet ett eller flera kapitel om barns utveckling. Också här är tanken, som antydde i inledningen till detta kapitel, att en ökad förståelse och kunskap om barns utveckling skall göra läraren bättre rustad att undervisa.

Den inledande analysen av uppfostran (se kapitel 2) visade på väsentliga skillnader mellan undervisning och uppfostran. Den antydde dessutom att ett pedagogiskt betraktelsesätt av uppfostran konkret har tagit sig olikartade uttryck. På samma sätt som undervisningsforskningen i hög grad dominerats av olika från psykologin stammande synsätt, så har studiet av uppfostran också kraftigt influerats av psykologi (och sociologi). Den kunskap som utvecklingspsykologin kan förmedla om barn skulle åtminstone på vissa punkter kunna användas för att påverka barns miljö. Säkerhetsanordningar för t. ex. fönster och balkongdörrar skulle kunna konstrueras mot bakgrund av de färdigheter barn besitter inom olika åldersintervall. Undersökningar av det slag som Sandels (t. ex. 1970) redovisat skulle kunna få inverka på trafikundervisningens innehåll och på trafikmiljöns utformning. Men kunskapen om barns utveckling eller förståelse av denna är ej tillräcklig. Det är möjligt att man kan hävda att kunskaper av detta slag är nödvändiga för ett medvetet planerande av uppfostran och uppfostringsmiljön. Men sådana kunskaper kan aldrig vara tillräckliga.

Problemet kompliceras än mera om man dessutom beaktar det jag redan i det föregående påpekat nämligen att stora delar av utvecklingspsykologin bygger på en människosyn och en vetenskapssyn som kan diskuteras. Denna människosyn och denna vetenskapssyn har styrt valet av frågor som studerats och därigenom också påverkat den samlade bild av barnet, som vi i dag besitter. Jag sökte påvisa att de valda perspektiven inneburit att man ej i egentlig mening studerat uppfostran som process i relation till olika yttre betingelser, utan snarare barns egenskaper och hur de utvecklas. Också valet av "egenskaper" påverkas av det anlagda perspektivet. Vissa egenskaper ses som viktigare än andra egenskaper. Uppfostran ses oftast som en inskjuten variabel eller som en faktor som man söker hålla konstant i experimentliknande undersökningar.

Även om man i bästa fall tycker sig kunna formulera påståenden om *hur* uppfostran borde ske och *vad* den borde syfta till kvarstår problematiken om vilka åtgärder, som måste vidtagas för att det önskvärda också skall kunna förverkligas. I själva verket kan man våga slutsatsen att utvecklingspsykologins viktigaste bidrag hittills gällt fyra till varandra gränsande områden, som här skall nämnas utan försök till rangordning.

För det första har utvecklingspsykologisk forskning och teoribildning givit oss *viss* kunskap om och *viss* förståelse av det växande barnet. Kunskapsbilden är dock splittrad och ett enhetligt detaljerat mönster kan knappast urskiljas. Kunskapen och förståelsen är dessutom inte på något sätt omedelbart möjlig att överföra till pedagogikens område (jämför kapitel 2).

För det andra har utvecklingspsykologin verksamt bidragit till konstruktionen av olika mätinstrument och diagnostiska tekniker, som kan användas inom bl. a. det existerande pedagogiska systemet, t. ex. vid urval och placering av olika slag.

För det tredje har utvecklingspsykologisk forskning och teoribildning – bl. a. genom de bågge typer av insatser som nämnts ovan – kunnat

legitimeri redan existerande tillvägagångssätt i samhället. Man har kunnat ge argument eller "bevis" för att viss verksamhet är bättre än annan verksamhet. Man har t. ex. kunnat tala om goda resp. dåliga föräldrar på det bestående villkor.

För det fjärde har utvecklingspsykologisk forskning och teoribildning bidragit till att legitimera ett visst bestämt synsätt på barns problem. Genom olika undersökningar har man "bevisat" att problemen hänger samman med utvecklingen av barns psykologiska egenskaper och/eller med relationerna mellan barnet som psykologisk varelse och föräldrarna som psykologiska varelser. Därigenom har också en viss åtgärdsolitik legitimerats, nämligen social och psykologisk behandling av *enskilda* barn eller familjer (t. ex. familjeterapi) samt upplysning (t. ex. i form av föräldrautbildning). Vissa barn och vissa familjer (eller om man så önskar – vissa problem) har härigenom satts i centrum för samhälleliga åtgärder.

Framsällningen bör kompletteras genom två påpekanden. Jag vill åter understryka att *olika* utvecklingspsykologiska skolbildningar i *olika* hög grad kan kritiseras om man som här väljer att betrakta problemen från pedagogiska utgångspunkter. All forskning och teoribildning inom utvecklingspsykologin bidrar m. a. o. inte lika starkt till att uppfylla de fyra funktioner, som ovan angivits. Alla empiriska resultat är inte lika meningslösa utifrån ett pedagogiskt perspektiv. Jag vill dessutom ånyo påpeka att det jag här kallar ett pedagogiskt perspektiv inte heller är något entydigt. Jag har i det föregående sökt beskriva det pedagogiska perspektiv som här anläggs.

Det är fullt möjligt att tänka sig en utvecklingspsykologiskt orienterad forskning som tar sin utgångspunkt i frågor om t. ex. uppfostran. Men en sådan forskning måste – liksom en mera renodlat pedagogisk forskning om uppfostran – starta i en reflexion över uppfostran. Det är en sådan reflexion som måste styra forskningen. I dag är det vanliga att man låter sin utvecklingspsykologiska kunskap (förförståelse) styra synen på uppfostran. Det är då konsekvenserna kan bli dem jag sökt sammanfatta ovan.

Mycket av det som sagts i detta avsnitt kan också gälla om sociologins bidrag till vetandet om uppfostran. Perspektivet som anlagts av sociologiska forskare har också många gånger i första hand varit anknutet till den sociologiska kunskapsmassan. Denna har fått styra valet av problem och infallsvinklar även vid undersökningar av relationer mellan barn och föräldrar i uppfostran. Också inom sociologin har en snäv logisk empiricism dominerat under lång tid i Sverige. Inom sociologin har dock för en pedagog betydligt intressantare förändringar ägt rum under de senaste åren än inom psykologin. Med de synsätt på uppfostran, som jag valt (jfr kapitel 2), är också de sociologiska kunskapsintressena närmare än de psykologiska (jfr också Dahllöf, 1970, s. 111). Utbildningssociologins utveckling är ett exempel på ett område som befinner sig i en snabb och positiv omvandling. Viss del av den s. k. socio-lingvistiska forskningen kan också nämnas i detta sammanhang. I samlingsvolymerna som t. ex. Young (1971) och Eggleston (1974) presenteras dels en kritik mot gängse utbildningssociologi, dels försök till en nyorientering.

Nyorienteringen gäller inte enbart vetenskaps- och människosyn utan också det faktum, att man sätter utbildning och undervisning i förgrunden vid analyserna. Man startar i något, som ligger betydligt närmare pedagogikens territorium än tidigare forskning. I vissa fall vänder man sig också mot en psykologiserande syn på undervisningen. För uppfostrans del skulle detta innebära att man åtminstone kritiskt reflekterade över den roll psykologiserande synsätt spelar vid diskussioner om fenomen i uppfostran. Utvecklingen inom sociologin har också lett till betydligt förbättrade kontakter mellan progressiva sociologer och progressiva pedagoger även i Sverige. Sådana kontakter har framför allt kommit till stånd på utbildnings- och undervisningsforskningens område. Studier över de pedagogiska systemens politiska ekonomi och samhällsliga funktioner samt försök att beskriva och förklara hur dessa funktioner framträder på mikronivå i klassrummet är exempel på gemensamma intressen för utbildningssociologer och pedagoger. Jag har redan påpekat att en sådan forskning är mer än nödvändig också på uppfostrans område i vårt land, men att den praktiskt taget helt saknas.

Det kan måhända förefalla överflödigt att granska psykologins och sociologins bidrag till kunskapen om uppfostran när slutsatserna av denna granskning blivit av den art som här redovisats. De kunskaper som utvunnits ger ett klenkt underlag för samlande åtgärder för barn. En granskning av den psykologiska forskningen är emellertid angelägen därför att inte minst utvecklingspsykologiska synsätt fått spela en så dominerande roll för sättet att se på barn och vid formuleringen av handlingsprogram för att förändra barns villkor. Det är därför angeläget att *göra upp med* dessa synsätt så att mera fruktbara vägar kan öppnas för barnfrågornas behandling.

4 Uppfostran som politik i en historisk exemplifiering

En allmän humanitär inriktning

En tillbakablick på uppfostran och på barnfrågor visar på att olikartade synsätt styrt intresset för barn och barns betingelser under 1900-talet. Grovt indelat kan man finna dels ett mera allmänt intresse, dels ett mera renodlat partipolitiskt engagemang.

Det allmänna intresset präglas av det människoideal, som innebär att målet för fostran är en välartad och harmonisk människa. Den allmänna inriktningens människoideal tycks stabilt över tid och man återfinner utsagor om detta mål såväl i uppfostringskrifter från tidigt 1900-tal som i aktuella skrifter och utsagor. Den förändring, som härvid inträffat över tid, innebär framför allt att dessa målsättningar eller inriktningar kommit att göras gällande för alla barn. Under tidigt 1900-tal var uppfostringsfrågor i den allmänna debatten i första hand giltiga för den välbärgade delen av befolkningen. Intresset för barnen i den då fattiga delen var allmänhumanitärt.

Den harmoniska och välartade människan har uppfostrats av snälla och kunniga föräldrar. Om familjen inte har lyckats i sina ansträngningar rekommenderas stödåtgärder av olika slag.

Redan Ellen Key pläderade t. ex. för föräldrautbildning

... därför att mödrar utan uppfostringsförmåga alltid komma att finnas, vore ett förhastadt antagande att inte flertalet kvinnor skulle kunna danas till uppfostrare, om en gång detta mål sattes för kvinnans uppfostran. (Key, 1900, s. 67.)

Jag vill här också återknyta till vad som anförts tidigare om det symboliska våldet. Man kan anta att idealet om den välartade, harmoniska människan kommer att omfattas också av människor som mer eller mindre förletts till detta stick i stäv mot egna intressen.

Allvarliga problem i den tidens svenska samhälle var, som Key såg dem, barnets fysiska hälsa, som för stora grupper av barn äventyrades, kampen mot barnarbete, mot aga och för en mänskligare behandling av barnet.

Ellen Key ville väcka en opinion för åtgärder rörande inte minst barn med särskilda behov.

Vid ungefär samma tid återfinner man en rikhaltig flora av böcker och artiklar, som givetvis i första hand vänder sig till borgerskapet.

Ritter (1898) uttrycker sig t. ex. om bristen på förberedelse till föräldraskapet i ett från holländskan översatt arbete, som av översättaren betraktas som "en verklig skattkammare för alla uppfostrare", på följande sätt:

När vi tala om djur begagna vi uttrycket uppföda, om växter säga vi uppdraga, men när det gäller människor tala vi om uppfostran (*a.a.* s. 1).

Men denna uppfostran är inte förberedd:

Vi skickar våra män till Haarlem för att lära trädgårdsskötsel, till Nordholland för att studera boskapsskötsel, men finns det något ställe, där man kan få undervisning i att uppfostra människor? (*a.a.*, s. 1).

Det är vidare rimligt att anta att flera statliga verksamheter rörande barn har startats som privat filantropisk verksamhet. Konkreta exempel härpå är lätta att finna och paralleller till nutida välgörenhetsinsatser av halvprivat natur kan dras (SOU 1974: 7, s. 56).

I liberalismens spår kom välgörenhetsinrättningar av skilda slag. Flera av dessa har direkt permanentats som institutioner i samhället. Från Frankrike importerades t. ex. verksamhet med s. k. "mjölkdroppar" i de stora städernas slumdistrikt. Här erhöll svältande barn mjölk och så småningom knöts medicinsk kontroll och skilda förebyggande åtgärder till denna verksamhet. Den förebyggande barnvården brukar se sitt ursprung här. Privata s. k. socialvårdsinstitut (t. ex. det von Kochska) i Stockholm utgjorde ett liknande initiativ, som kan ses i bakgrunden till den svenska socialvården. Behovet av välgörenhet av viss typ har givetvis förändrats nära nog till oigenkännlighet.

Den allmänna välfärdsutvecklingen och den statliga sociala verksamheten har lett till att alla i princip fått tillgång till jämlikhetens stora välfärdskaka. I stället uppfattas "andra problem" och därför bär "hjälp gumman" inte längre en matkorg på armen. Där har hon i stället en diger uppsättning kunskaper om hur själen skall stöttas om kakan är knapp och de sociala relationerna stridiga. Högreståndspersonen har ersatts av den välutbildade och högavlönade akademikern, som erbjuder kris- eller familjeterapi som stöd och hjälp åt behövande.

Johansson (1974) ger ett annat exempel på välgörenhet och privatintressen genom en beskrivning av döv- och blindsaksarbetets tidiga historia i Sverige. De privata intressena förhindrade bl. a. en pedagogisk utveckling och motverkade utvecklandet av en samhällelig social institution.

Många av de socioekonomiska förändringar, som har efterlysts i äldre arbeten har realiserats. Detta är dock knappast resultatet av en debatt om uppfostran eller ett krav på förändringar av barns betingelser utifrån ett allmänt humanitärt perspektiv. Tonvikten i dessa tidiga krav gällde egentligen inte heller direkt förändring av samhälleliga betingelser. Välgörenheten var dels av ekonomisk natur, men karaktäriserades dessutom av att man inriktade sig på familjen och föräldraskapet. Föräldrars skuld, ansvar och kunskapsnivå när det gäller barn och uppfostran stod i centrum. Det fanns (och finns) en grundmurad tro på

att en allmänt ökad medvetenhet hos föräldrar skall kunna råda bot på en mängd olikartade problem, som rör barnets s. k. anpassning. Krav på att genom särskilda åtgärder lösa speciella problem återkommer ständigt över tiden. En välorienterad pedagog som Akers (1972) påpekar att man redan på 20-talet yrkade på föräldrautbildning och kompensatorisk undervisning. Akers framhåller att det sålunda är felaktigt att tro att det först är under 60-talet, som behov av detta slags åtgärder "upptäcks" av forskarna.

Olika ideella föreningar kunde också påta sig insatser för barnens bästa. Fortfarande finns denna inriktning kvar även om innehållsliga förändringar skett. Föräldrautbildning anses sålunda vara något för bl. a. hem-skola-föreningar. Föräldraföreningar bör bildas så att barn med handikapp — allergiska barn, döva barn, reumatiska barn etc. — kan erbjudas goda uppfostringsbetingelser av sina föräldrar. Men starka krav riktas numera också till "samhället" och ofta från intressesammanslutningar av ovannämnd karaktär. Samhälleliga resurser bör sättas in, så att barn med speciella handikapp t. ex. också i institutionell miljö får förändrade betingelser, en kompensatorisk undervisning. I och med att barn i vårt land kommit bort från den yttersta nöden kan man kräva åtgärder inriktade mot andra problem och rikta kraven mot samhälleligt beslutande myndigheter.

Parallellt växer också under 1800-talet hos liberala grupper fram ett slags socialt medvetande. Denna sociala medvetenhet tar sig i begynnelsen uttryck i filantropisk verksamhet för att lindra den yttersta nöden, dels i stödjande och framförande av krav om försiktig social och politisk reformverksamhet, också i viss samverkan med det framväxande socialdemokratiska arbetarpartiet.

De uppfattningar om barnuppfostran, som mera precist börjar uttryckas under 1900-talet bl. a. med argument från den framväxande psykologin gällde ursprungligen de mera besuttna i samhället. En bestämd människouppfattning har uppsatts som norm för *alla barn* utan hänsyn till faktiska intressemotsättningar.

Vad som skett är att gynnade grupper under 1900-talet artikulerat sig i fråga om uppfostrans innehåll och inriktning. Ett exempel härpå är den relativa dominans de gynnade grupperna kunnat bibehålla inom utbildningssystemet. Åtgärder framför allt fr. o. m. 1946 års skolkommision har bl. a. gått ut på att undanröja denna sociala dominans (jfr Dahllöf, 1971) med tveksamt resultat (jfr Bengtsson, 1972; Härnqvist och Graham, 1963; Härnqvist och Bengtsson, 1972; Gesser m. fl., 1971; Simon, 1971).

I den allmänna diskussionen om barnfrågor uttrycks det egentliga syftet dunkelt och uppfostrans samhälleliga anknytning antyds knappast. Debatten om uppfostran saknar oftast en förklarande pedagogisk och samhällelig överbyggnad. Dewey (1922, s. 151) framhåller på analogt sätt om undervisning och skola att praxis blivit en samling seder och bruk utan anknytning till ideologi eller till på teori grundad kunskap.

Man kan tillägga att det snarare är så att den existerande teoretiska och ideologiska överbyggnaden ej utsägs öppet.

Även om pedagogers och psykologers uppfattningar om uppfostran i

någon mån har skiftat över tid (jfr Gordon, 1970; Heinsohn, 1971; Riegel, 1972) så har föräldrars handlingar ytligt sett varit i stort sett desamma. Detta tycks innebära att uppfostrarhandlingar går i arv generation efter generation – som en samling seder och bruk. Stendler (1950) och Wolfenstein (1953), som granskat utbudet av rådgivning i uppfostringsspalter i tidskrifter från 1800-talets slut fram till 1950-talet bestyrker detta. Innehållet i råden speglar den fackmässiga förvirring som råder och att de psykologiska förklaringarna av föräldrars problem baseras på "suntförnuftsprinciper" med inslag av vid olika tidpunkter aktuella psykologiska teorier (jfr Vincent, 1954 och Caldwell, 1964, s. 11 ff). Man finner under t. ex. tidigt 1900-tal en rådgivning baserad på uppfattningen att uppfostran måste innebära att barnet lär sig kontrollera sina impulser. Under 1930-talet sker en omsvängning som innebär att man vänder intresset mot relationer mellan barn och föräldrar, men man rekommenderar också en sträng kontroll av barnets vanor. 1940-talets rådgivning har en delvis annan karaktär. Åsikten är att barnet behöver följa sina impulser och att detta behov hos barnet inte får hämmas av föräldrarna. En uppföljning på svenskt material av tjugooårsperioden fram till 1970-talet ger likartade resultat (Källerud m. fl., 1973). Under 1960-talet hade de svenska dam- och veckotidningarna starka inslag av på utvecklingspsykologi grundad rådgivning. Man förklarade problem med barnet i termer av utvecklingsstadier hos barnet. Till den enskilde föräldern överlämnades ofta uppgiften att själv välja metod att lösa det problem man frågat om. Av den tidigare framställningen torde det ha framgått att en sådan valfrihet endast är skenbar. Under senare delen av 1960-talet kunde man bl. a. iakttaga en tendens mot en mera inlärningsorienterad rådgivning även om olika slag av psykoanalytisk eller psykodynamisk teoribildning fortfarande dominerade som inspirationskälla. Man bör åter lägga märke till att dessa rådgivningsspalter speglar vissa samhällsgruppers frågor och problem.

Ett perspektiv på uppfostran av allmän humanitär karaktär innebär att uppfostrans mål, innehåll och metoder befinner sig i ett samhälleligt vacuum. De drivkrafter, som är avgörande vid uppfostran av barnet, kommer då enbart att spegla föräldrars ärvda värderingar, metoder, seder och bruk. Den allmänt humanitära inriktningen utgår emellertid från att det finns en fast allmän kunskap som alla föräldrar bör ha. Denna bestämda kunskap anses således vara lämpad för *alla* föräldrar. Detta är ur pedagogisk synvinkel *ej* ett särskilt rimligt antagande.

Den samhälleliga målsättning som kännetecknar svensk politik rörande barnet och barnets fostran har stora likheter med den allmänt humanitära inställning, som ovan diskuterats. Karaktäristiskt är att man bl. a. tar avstånd från en innehållslig styrning (jfr Köhler, 1973, s. 42). Ett avståndstagande kan ske på olika sätt, men man bör lägga märke till att avsaknad av beslut också skapar en speciell situation. Man överlämnar i stort sett till den enskilde föräldern eller förskolläraren att välja och bestämma fostrans innehåll (jfr SOU 1972: 26, SOU 1972: 27). På uppfostrans område värjer man sig sålunda för samlade och precisa angrepp. Om utbildning ses som ett verktyg riskerar man att verktygen

blir ändamålsenliga om det klart och entydigt utsägs vartill de skall brukas.

Detta synsätt kan ses i kontrast till sådana samhälleliga målsättningar, som innebär att man uppfattar uppfostran som ett led i en politisk kamp. Utveckling, uppfostran och utbildning betraktas med denna utgångspunkt som en planlagd och föränderlig process, där förändringen hela tiden baseras på en pedagogisk filosofi och en överlagd bild av både människan och samhället. Det finns m. a. o. samhällen där barnfrågor är speciella frågor och det finns samhällen där frågor om barn är med som en del i alla samhällsfrågor. Med den senare utgångspunkten betraktas barnet redan från början som en samhällsmedlem, som skall ges möjlighet att lära känna vuxenvärldens villkor redan från tidig barndom (jfr t. ex. Chauncey, 1969 a och 1969 b; Hermann och Komlosi, 1972; Zaporozhets och Kurbatova, 1974).

Uppfostrans mål och uppfostrans medel betingas av samhälleliga förhållanden. På samma naturliga sätt som frågor om skolan diskuteras partipolitiskt, borde man öppet ställa frågor om uppfostran under partipolitisk debatt. Redan Ellen Keys arbeten kan i viss mån ses som dokument av politisk natur. Under slutet av 1800-talet kan man t. ex. iakttaga att barnfrågor får en relativt framträdande plats inom tysk socialdemokratisk debatt. Den diskussion som där fördes hade med säkerhet ett inflytande på vad som hände i andra europeiska länder. Omvänt kan man också anta att t. ex. Key lästes utanför Sverige.

En partipolitisk exemplifiering

För att illustrera hur frågor om uppfostran kan behandlas på ett integrerat sätt, dvs. insatta i sitt samhälleliga sammanhang, kan olika exempel ges. Ett i Sverige i dag ofta använt exempel är Bronfenbrenners (1970) jämförelse mellan uppfostran i Sovjetunionen och USA. Denna bok demonstrerar emellertid också de svårigheter, som är förknippade med sådana jämförelser. Huvudskillnaden mellan Sovjetunionen och USA ligger nämligen inte i uppfostran utan i samhällssystemen som sådana. De konkreta handlingarna i uppfostran blir nära nog obegripliga om de ej konkret relateras till det samhällssystem inom vilket de existerar. Det är självfallet svårt för en svensk läsare att sätta in den sovjetiska uppfostran i sitt sammanhang eftersom det sovjetiska systemet är främmande och okänt för de flesta. Detta leder till att beskriven uppfostringspraxis kommer att bedömas utifrån läsarens och Bronfenbrenners referensram. Den kommer då ej att ses som ett konkret uttryck för en medveten social syftning i ett samhälle med ett annat politiskt system än vårt. På motsvarande sätt begår man lätt misstaget att tro, att man direkt i Sverige kan överta det man själv uppfattar, som goda idéer avseende uppfostrans organisation eller det man uppfattar som goda uppfostrarhandlingar. Ett annat exempel på de svårigheter jag ovan påpekat utgörs av läsarens faktiska möjligheter att bedöma den sovjetiska förskolan. Aktiviteterna där styrs av en detaljerad läroplan parad med utförliga anvisningar till

förskolläraren. Läroplanen speglar de samhälleliga beslut, som har fattats för förskolan och är ett politiskt dokument. Svårigheter uppstår vid tolkning och försök till överföring till Sverige bl. a. därför att vi ej här utformat eller önskat utforma en detaljerad läroplan för förskolan och därför att vi ej önskar styra förskolans verksamhet i *en* viss bestämd riktning. De beslut som fattats i vårt land vad gäller förskolan ger därigenom uttryck för en annan typ av politisk uppfattning i ett annat slags politisk verklighet.

Motsvarande svårigheter att tolka och överföra beskrivningar av uppfostringspraxis från ett politiskt system till ett annat gäller givetvis vare sig landet heter Cuba, Frankrike, Israel eller Folkrepubliken Kina. De beskrivningar som ges – ofta av författare med annan samhällelig referensram – gäller dessutom nästan uteslutande mikronivån, m. a. o. vad föräldrar gör, vad barn och personal i förskolan gör etc., vilket har en mystifierande eller fördunklande effekt. Berättelser av detta slag får ofta en nästan anekdotisk prägel och man kan verkligen tala om skildringar av resor i ett främmande land.

Det viktigaste måste vara att inledningsvis söka blottlägga syften med uppfostran och undervisning på de nivåer där reellt styrande och övergripande beslut fattas. Man måste således sträva efter att ge en bild av den sociala funktion familjen, förskolan och skolan konkret fyller i ett givet samhälle. Detta är en nödvändig förutsättning för förståelsen av de konkreta skeendena inom dessa institutioner.

Ytterligare en synpunkt skall lämnas. När uppfostran beskrivs eller diskuteras i olika samhällssystem sker detta vid en given tidpunkt. Men ett visst skeende kan inte ses frikopplat från sitt historiska sammanhang.

För att ge en partipolitisk exemplifiering vore det mest rimligt att arbeta med en vetenskaplig analys av barnfrågor i Sverige. Dessvärre saknas t. o. m. försök att på allvar historiskt och politiskt belysa barnfrågor i vårt land även om material inte skulle saknas för sådana analyser.

Inom ramen för detta arbete blir det därför nödvändigt att söka finna andra exempel.

I Väst- och Östtyskland finns ett levande intresse för att dokumentera arbetarrörelsens historia. En granskning av sådan dokumentation med fokusering på barn- och uppfostringsfrågor främst gällande tiden fram till 1933 och dagssituationen under de senaste fem, tio åren i Västtyskland torde därför vara fruktbar och ge möjligheter till vissa slutsatser också rörande barnfrågor i Sverige. Den exemplifiering, som här skall ges, avser därför att belysa några av de problem av teoretisk och praktisk natur rörande uppfostran, sådana de uppfattats under en tidsperiod i Tyskland. Samtidigt hoppas jag att exemplet skall påvisa betydelsen av att genomföra mera djupgående pedagogiskt-historiska studier av detta slag också i Sverige.

Det exempel jag valt kan naturligtvis inte ge direkta anvisningar för svensk politik eller praktiskt handlande i Sverige. Det kan dock förmedla erfarenheter från i detta fall ett socialistiskt arbete inom uppfostrans område och därigenom bidra till att konkretisera dagens problem och ge

uppslag till konkret arbete och belysa vilka förutsättningar ett sådant arbete måste vila på. För att understryka det sistnämnda har jag också i min exemplifiering sökt beskriva hur idéer, som ursprungligen prövades under nittonhundratalets första tredjedel, just inspirerat till konkreta försök i dag och vilka erfarenheter som då gjorts.

År 1869 konstituerades det tyska socialdemokratiska partiet. Under tiden 1878–1890 kom partiet p. g. a. Bismarcks s. k. socialistlagar att vara ett illegalt parti. De dokument, som rör uppfostran, och som jag här kan anföra måste ses bl. a. mot denna bakgrund. En solidarisk arbetarrörelse gällde under denna tid bl. a. rösträttsfrågor, den proletära kvinnofrågan och problemen med vård av barnen under föräldrarnas arbetstid. Man kan dels karaktärisera partiets uppbyggnadsperiod som en kamp utåt mot det kapitalistiska systemet under kejsardömet och dels som en strävan att inom partiet formulera en ideologisk bas grundad i praxis. Inom partiet fanns under denna period också en strid mellan en reformistisk och en revolutionär och marxistisk linje. Denna strid blev så småningom alltmera markerad. Krigsutbrottet 1914 och inte minst det socialdemokratiska partiets agerande i krigskreditfrågorna ledde till en öppen splittring inom partiet. Sedan Weimar-republiken etablerats och ett kommunistiskt parti (KPD) grundats (den 1 januari 1919) följer jag i denna framställning i första hand diskussionen om barn och uppfostran inom detta parti.

Viktiga källor för uppgifter om den socialistiska diskussionen om uppfostran utgörs emellertid av dokument redan från tiden före KPD:s grundande. Den politik KPD förde i barn- och uppfostringsfrågor grundlades nämligen inom det socialdemokratiska partiet (SPD) bl. a. av personer som Clara Zetkin, Käthe Duncker, Hermann Duncker, Julian Borchardt och Otto Rühle.

I den fortsatta framställningen kommer det historiska skeendet att beaktas på så sätt att jag behandlar tiden före partisplittringen för sig och söker beskriva hur barnfrågor behandlades under denna tid samt att jag separat behandlar tiden under partisöndringen och Weimar-republiken och söker dokumentera barnfrågornas behandling också under denna period. KPD är under Weimar-republiken ett tidvis starkt oppositionsparti, som agerar mot ett socialdemokratiskt parti, som vid olika tidpunkter är i koalition med borgerliga partier. Det underläge det socialdemokratiska partiet reellt har i olika koalitionsregeringar bäddade för kompromisser i politiska frågor.

Flera av de ledande inom KPD vad gäller barnfrågor tillhörde ursprungligen SPD:s vänsterflygel. Detta var fallet med bl. a. de ovan nämnda. Rühle uteslöts dock senare ur partiet.

När barnfrågorna inom SPD och KPD tas upp till granskning kommer jag att beakta i huvudsak tre problemområden, nämligen hur man under två tidsperioder sett på familjen, skolan och uppfostran. För vart och ett av dessa problemområden söker jag redovisa såväl de partibundna teoretiska överväganden som gjorts, som hur sådana teoretiska överväganden omsatts i praktiskt handlande.

Jag har tidigare anfört att den proletära familjens materiella villkor, barnarbete, barnavård och den proletära kvinnokampen var självklara

problem som man i tidig tysk socialdemokrati angrep.

En utgångspunkt med avseende på familjen tas naturligt i ett uttalande i Kapitalets första del. Marx refererar där bl. a. den liberala synen på barnarbete där föräldrarna – främst arbetarklassens föräldrar – betraktas som utsugare av sina barn. Föräldrarna bör enligt detta liberala synsätt inte ha obegränsad makt att använda sina barn som maskiner för att få ut så stor veckoinkomst som möjligt. Till detta anför Marx:

Det är emellertid inte missbruket av föräldramakten, som åstadkommit kapitalets direkta eller indirekta exploatering av den omogna arbetskraften, utan det är tvärtom den kapitalistiska exploateringsmetoden, som har förorsakat föräldramaktens missbruk genom att radera familjens motsvariga ekonomiska grundval.

Hur ryslig och motbjudande upplösningen av de gamla familjeförhållandena inom det kapitalistiska systemet än kan te sig, så skapar dock storindustrin den nya ekonomiska grundvalen för en högre form av familjeliv och för ett bättre förhållande mellan könen, genom att den tilldelar kvinnor, barn och ungdomar avgörande roller i den samhälleliga produktionsprocessen utanför hemmet. Det är naturligtvis lika enfaldigt att tro, att familjens kristligt-germanska form är evig och oföränderlig, som att anse att den gammalromerska eller den gammalgrekiska eller den orientaliska var det. Alla dessa former är för övrigt led i en sammanhängande historisk utveckling. Det är också uppenbart, att samarbete mellan människor av bägge könen och ur olika åldersstadier i samma produktionsprocess under lämpliga samhällsförhållanden bör kunna bilda grundvalen för en human utveckling. Under de brutala kapitalistiska formerna är detta samarbete i stället en källa till fördärv och slaveri, emedan arbetaren är till för produktionsprocessen, inte omvänt produktionsprocessen för arbetaren. (Marx, 1969, s. 427–428.)

Något direkt partipolitiskt intresse eller någon speciellt på barnfrågor inriktad verksamhet kan man under de första decennierna ej utläsa inom SPD av de källor jag kunnat utnyttja. Man kan förklara detta på olika sätt. Måhända betraktade man barnfrågor som underställda vuxenfrågor av olika slag vilka gällde arbetarklassen. Men detta innebar i sig inte att man var okunnig om eller okänslig inför det proletära barnets förhållanden. Owens arbeten liksom i övrigt kunskap om förhållanden i England var betydelsefulla inflytelsekällor (jfr Krecker, 1966). Marx och Engels hade också direkt tagit upp barn- och familjefrågor. Naturligtvis berördes också barnfrågor i behandlingen av den proletära kvinnofrågan (jfr Bebel, 1879).

Barnfrågor och därmed också familjefrågor fördes av framför allt Clara Zetkin och Käthe Duncker fram som väsentliga frågor, som borde uppmärksammas av partiet. Man ville inom SPD väcka ett engagemang för dessa frågor. Partiets ställningstaganden tycks långt ifrån enhälliga och okontroversiella. För bl. a. Zetkin och Duncker var det därför viktigt att väcka ett socialdemokratiskt partibundet engagemang och att leda detta fram till ställningstaganden och programförklaringar. Zetkin uppfattade familjefrågorna, som starkt bundna till den proletära kvinnofrågan och till kampen för jämlikhet.

Jämsides med den inre partipolitiska agitationen vände man sig också mera direkt till arbetarklassens kvinnor och män. Familjefrågan fick i

denna form också sin behandling parallellt med kvinnofrågan och som redaktör för en tidskrift (*Gleichheit*, 1891–1917), vars syfte var att arbeta med denna frågas lösning, hade Clara Zetkin goda möjligheter till en sådan agitation. Tidskriften hade också en barnbilaga för vilken Käthe Duncker länge var redaktör. Från 1915 knöts också Edwin Hoernle hit med speciell uppgift att i tidskriften syssla med arbetarbarnens politiska uppfostran.

Det framgår klart att för tidiga socialistiska uppfostringsteoretiker, som t. ex. Zetkin och Duncker så var familjen en viktig institution. Men föräldrar sågs givetvis inte som en homogen skara med likartade problem över klassgränserna. Zetkin och Duncker kände den proletära familjens villkor och det är dessa de utgick från. Till en fördjupad kunskap om den proletära familjen bidrog också Rühles empiriska undersökningar av de tyska arbetarbarnens elände (Rühle, 1906; 1911). De råd och föreskrifter som gavs var m. a. o. inte ensidiga och ogenomtänkta. Man förstod, för att nämna ytterligare ett exempel, att det var svårt för barnfamiljen att avstå från inkomster av barnens arbete. När produktionen har flyttats bort från hemmet har föräldrarna följt med, som Duncker uttrycker sig. Medlen till förändring identifierades redan tidigt som grundläggande sociala reformer. I en skrift som översattes bl. a. till danska 1919 uttrycker Duncker förhållandet på följande sätt:

Lad os først og fremmest kæmpe for bedre sociale Forhold, saa vil den bedre Opdragelse komme af sig selv. Denne Anskuelse overser ganske, at ikke blot Forholdene danner Mennesket, men at ogsaa Mennesket bevidst kan indvirke paa Forholdene. (Duncker, 1919, s. 12.)

Samtidigt innebär en djup och varaktig förändring av betingelserna, menade man, en aktiv insats av dem som direkt berörs av ojämlikhet i ekonomiska, materiella eller kulturella avseenden. Jämte socialpolitiken ser man medlen till förändring ligga i händerna på partimedlemmarna:

Paavisningen af, at vi Socialdemokrater er vore Børn mere skyldig end Føde og Klæder, at sende dem i Skole og tilsidst at lade dem lære et Erhverv – Paavisningen heraf burde være en Spore mere til at bevare selv den forholdsvis vellønnede og i fast Plads staaende Arbejder mod at føle sig altfor hjemme i Nutidsstaten; en Spore, som skulde drive ham frem til en stedse mere energisk og lidenskabelig Kamp mod en Samfundsordning, der gør det umuligt for ham at opfylde sine vigtigste Pligter (*a.a.* s. 13–14).

För att förändra egna villkor måste enligt Duncker de proletära föräldrarna lära sig att förstå sitt barn, vara medvetna om uppfostrans betydelse, *men också* söka förändra yttre samhälleliga betingelser bl. a. vid arbete inom partiet och fackföreningarna. En konkret strategi som förordas är således att via partipolitiskt arbete också bli en politiskt medveten uppfostrare. SPD sysslade under denna tid också med skolfrågor. Tillsammans med Schulz utarbetade Zetkin ett förslag till skolprogram för SPD. I ett anförande vid partikongressen i Mannheim 1906 presenterade hon detta program, som antogs av kongressen och blev partiets program fram till partisplittringen.

En skolpolitik måste vid denna tidpunkt gälla främst yttre villkor, dvs.

barnens legitima rätt till utbildning. Hoernle framhåller senare att de bästa pedagogiska avsikter strandar på att de materiella villkoren för familjen är så urusla och han framhåller också att detta innebär att miljön ofta är starkare än föräldrarna (Hoernle, 1929). Detta kan också tjäna som ett uttryck för situationen omkring 1900-talets början och pekar på vad som var mest angeläget att prioritera vid denna tidpunkt. Endast en förändring av familjernas materiella villkor kunde göra det möjligt för barnet att erhålla också en människovärdig uppfostran i hem och skola. I sitt tal vid partikongressen 1906 framhåller dock Zetkin vikten av att barnet i skolan erhåller en uppfostran och en undervisning, som tar hänsyn till barnets individualitet.

Av framställningen ovan bör framgå att frågor om uppfostran av det proletära barnet var starkt förbundna med de yttre villkor barnet levde i. Att familjen — med en sociologisk terminologi — hade en auktoritär struktur där mannen dominerade kvinnan, de äldre barnen de yngre syskonen etc. kunde tillskrivas de yttre betingelserna och i sin yttersta förlängning bar det kapitalistiska systemets ekonomiska och produktionsmässiga förhållanden skulden. Nya barn var inte välkomna i familjen. De kom helt enkelt att ytterligare belasta denna. Bostadseländet med hygieniskt undermåliga förhållanden samt sjukdom och hög barnadödlighet var andra tecken på den omänskliga situation familjen levde i. Samtidigt som man agiterar för nödvändiga förändringar av dessa materiella förhållanden påtalar man emellertid vikten av en genomtänkt uppfostran, som ett led i klasskampen och som en parallell och viktig insats för att förändra egna villkor. Men en motsättning ligger däri att de materiella villkoren försvårar eller kanske t. o. m. omöjliggör en sådan medveten fostran. Man tycks vidare mena att vissa av de önskade förändringarna mer eller mindre "automatiskt" kommer att följa på förändringar av yttre natur. Kvinnans frigörelse kommer att bli en följd av att kvinnan lösgöres från sin hustru—mor-uppgift och kommer ut i förvärsarbete. Men kampen för denna frigörelse ville man också se som en solidaritetshandling gemensam för män och kvinnor ur arbetarklassen och som ett led i klasskampen. Förändringar i familjens arbetsvillkor torde dessutom leda till att samhället helt enkelt måste ta ett annat ansvar för barnen i förskola, skola och olika vårdande institutioner, menade man. Krav på förändringar av detta slag; av omständigheterna framtvingade förändringar och vuxnas problem fick dock inte undanskymma den proletära uppfostran vad gäller mål och innehåll. Också här kan man i olika källor utläsa hur uppfostran sågs som en solidaritetshandling. Man och hustru borde gemensamt ansvara också för barnets fostran (Zetkin, 1906). Av föräldrar och barn ville man också kräva en solidarisk sammanhållning i kamp mot yttre villkor och förtryck. Att råd om socialistisk uppfostran är parade med mycket enkla och konkreta anvisningar om barnets hygieniska vård och t. ex. råd om barnbegränsning (jfr Duncker, 1919) får inte fördunkla innebörden av deras arbete. Solidariteten mellan föräldrar och barn borde naturligt innebära att föräldrars uppfostran skulle vara fri från prygelpedagogik och straff över huvud taget. Den individuella frihet man samtidigt talar om får dock inte

uppfattas som ett exempel på antiauktoritär uppfostran. Uppfostrans mål styrdes av andra normer. Målen uppfattades av både Zetkin och Duncker i flera avseenden som en "motfostran". Detta framgår bl. a. ur protokollet från den socialdemokratiska partikongressen i Mannheim 1906. Barnet måste av föräldrarna uppmuntras till opposition i skola och i andra sammanhang — en opposition riktad mot de förhärskande värderingarna och mot de uttryck dessa tar i praktiken. Kravet på föräldrarna blir då också att aktivt stödja barnets kamp i skolan och ta del av vad som händer barnet i skolan.

De uttalanden som görs om uppfostran kan knappast betraktas som menlösa även om vissa av resonemangen i dag upplevs som mer eller mindre självklara även för personer vilka ej delar ett socialistiskt synsätt. I avslutningen av sitt tal inför partikongressen 1906 säger Zetkin:

Jag har en gång sagt att hemmets fostran skall vara i harmoni med offentlig fostran. Så länge skolan emellertid är ett medel för den härskande klassen, så länge dess mål i första hand inte är att bilda människor utan i stället att få fram produktionsverktyg för det kapitalistiska samhället, så länge måste också hemmets fostran ställa barn och föräldrar i konflikt med denna skola (Zetkin, 1906, s. 26).

Jag har här främst exemplifierat framställningen genom hänvisningar till Zetkin och Duncker, vilka under SPD-tiden visade prov på ett starkt målinriktat och politiskt förankrat synsätt på uppfostran. Man bör avslutningsvis påpeka att effekterna av arbetet inom SPD på basplanet är svår att avläsa. Läste m. a. o. arbetarklassens föräldrar de pamfletter som utgavs eller de tidskrifter och böcker som publicerades? Organiserades föräldragrupper etc.? Det står ganska klart att den främsta och viktigaste effekten var en återverkan på partiet. De erfarenheter som utvanns och den teoretiska utveckling, som ägde rum betydde något inte bara för de direkt inblandade utan hade också betydelse för senare arbete inom såväl SPD som KPD. Det tycks som om barnfrågorna i högre grad engagerade SPD:s vänsterflygel. Som nämnts lämnar också flera av de ledande uppfostringsteoretikerna SPD vid partisplittningen. Några kommer att tillhöra de oavhängiga socialdemokraterna (USPD) medan, som påpekats, t. ex. Zetkin och Duncker båda inträder i KPD när detta parti bildas. Partisplittningen medförde självfallet en skärpning av motsättningarna. KPD var ett tidvis jämförelsevis stort parti och dess opposition mot socialdemokratisk kompromisspolitik bl. a. i de koalitionsregleringar, som kännetecknade Weimar-republiken, var inte betydelselös. Under betydelsefulla skeden i Weimar-republiken betraktades SPD som huvudmotståndaren av KPD och först under Weimar-republikens sista år eftersträvade KPD ett närmare samarbete med SPD i kamp mot en redan då alltför stark fiende — den nationalsocialistiska rörelsen. Dessa förhållanden förklarar den ofta mycket hätska kritiken från KPD gentemot SPD, vilken också tog sig uttryck i barn- och familjefrågor liksom på det skolpolitiska området. Som riksdagsledamöter hade såväl Clara Zetkin som Edwin Hoernle rika tillfällen att för KPD:s räkning uttala sig i familje- och skolpolitiska frågor. Inom partiet sökte de förstärka intresset för barnfrågor och slutligen arbetade man direkt i

kontakt med föräldrar, ungdomar och barn med praktisk fostran som mål. Inom KPD förverkligas under främst tidigt 20-tal vad som redan kunnat iakttagas som tendenser inom SPD:s vänsterflygel under förkrigstiden.

Jag skulle kunna formulera detta så att den mera teoretiska satsningen på socialistisk politik i barn- och uppfostringsfrågor nu kom att prövas i praktiken.

Redan under SPD-tiden hade man med avseende på barnfrågor arbetat på två plan. Dels inom partiet och dels på basplanet med arbetarklassens föräldrar och barn. KPD-tiden innebär därtill möjligheter till parlamentarisk verksamhet av annan omfattning från partiets sida. Engagemanget i framför allt skolpolitiken är framträdande. Det tyska skolväsendet karaktäriseras av en splittring av organisatorisk art, som bl. a. sammanhänger med den uppdelning i delstater, som efter kejsardömet kvarstod i republiken. Redan SPD hade arbetat för en lagfäst enhetsskola och uttryckt detta bl. a. i de satser, som antogs vid partidagen i Mannheim 1906. Kraven på en enhetsskola ingick i KPD:s program liksom tidigare av SPD formulerade krav om en världslig dvs. konfessionslös skola helt skild från kyrkan. De förslag som under Weimarrepublikens dagar lades fram och de reformer som antogs var resultatet av kompromisser bl. a. mellan socialdemokraterna och olika mittenpartier. Socialdemokraterna hade i de förslag de lade fram nödgats överge tidigare uttalade krav på en konfessionslös nationell enhetsskola. Vad man inom SPD före Weimarrepubliken eftersträvat var en centralisering av skolpolitiken bl. a. innebärande en för hela riket gemensam folkskola. Dessa krav upptogs av KPD och man menade där att krav av denna art om de förverkligades skulle gynna arbetarklassen. En splittring av skolan och en ostyrd decentralisering kunde menade man endast tjäna redan gynnade grupper. Detta gäller framför allt om man ser problemen på lång sikt. Under Weimarrepubliken gav givetvis å andra sidan den splittrade skolpolitiken ökade möjligheter åt KPD att lokalt arbeta med olika partipolitiskt förankrade alternativ. Det framträder vidare klart att KPD uppfattar att socialdemokraterna svikit tidigare antagna trossatser och ideal vad gäller folkskolan (jfr Hoernle, 1922; Zetkin, 1922; Kurella, 1924; Helmut, 1928; Hoernle, 1928). En stor del av KPD:s parlamentariska arbete innebar en opposition mot den förda skolpolitiken och ett aktivt arbete mot de borgerligas förslag, vilka i princip innebar en ännu starkare inriktning på en splittrad och konfessionell skola. Det parlamentariska arbetet tycks ha påverkats av att egentliga skolförfattningar saknades och KPD kunde vid flera tillfällen motionera med egna inom partiet utarbetade förslag. Förslagen var hårt drivna och för den tiden radikala. De förkastades av riksdagen men har förmodligen ändå inneburit att såväl socialdemokrater som liberaler tagit avstånd från mera konservativa förslag. Som exempel på krav vilka framfördes av KPD kan nämnas krav på obligatorisk förskola och organiserad fritidsverksamhet för barn till förvärvsarbetande föräldrar.

Skolpolitikens inriktning har beskrivits ovan. Det kan tilläggas att också andra frågor på detta område upptog partiets verksamhet. Man

förde en kamp mot en tilltagande militarism och detta tog sig på basplanet olika uttryck. En internationalism i arbetarrörelsen var en annan viktig fråga som stod på partiets program i skolfrågor. Kanske förefaller de frågor som här nämnts självklara för en nutida läsare, men man bör ha klart för sig att de ej sågs som enbart de vuxna partimedlemmarnas isolerade problem. Skolkampen och det politiska arbetet fördes med dem som det direkt berörde, dvs. tillsammans med barn och ungdomar. Viktiga andra frågor berörde också dessa grupper mera direkt och påtagligt, nämligen den brutalitet som visades mot barn i skolan. Man förde en gemensam kamp med barnen på olika fronter mot denna straffpedagogik.

Till en början ställde man inom partiet på basplanet sin tro till de föräldraråd, som under Weimar-republiken knöts också till folkskolan. Tidigare hade föräldraråd funnits vid gymnasieskolorna och lärare och föräldrar hade där arbetat bra tillsammans. Bl. a. Hoernle menar att det var självklart att ett sådant samarbete fungerat väl då ju lärare och föräldrar på detta skolestadium hade gemensamma intressen. Den existerande föräldrarådsorganisationen sågs av KPD som en möjlighet att utnyttja i en skolkamp. Man sökte därför bilda proletära föräldrarådsgrupper, men uppfattade att sådana föräldragrupper måste arbeta i en kamp mot de borgerliga värderingar som dominerade föräldrarådsorganisationen. Inom de av KPD grundade föräldragrupperna sökte man samarbete med andra radikala föräldrar och vid en gemensam partidag mellan KPD och USPD (de oavhängiga socialdemokraterna) rörande föräldrarådets arbete år 1920 beslöt man att inrikta arbetet på sex olika problem: Undervisningens offentlighet, rösträtt för föräldrar vid lärarkonferenser, medbestämmanderätt i inre skolangelägenheter, inrättandet av elevråd, medbestämmanderätt vid anställning och avskedande av lärare samt rätt att deltaga i riksskolkonferenser och liknande arbete om en gemensam tysk skola (jfr von Werder och Wolff, 1970, s. 206 ff). T. o. m. för en nutida läsare kan vissa av dessa förslag förefalla radikala. Man bör dessutom ha klart för sig att de syften som ovan angivits också hade ett innehåll. Man önskade t. ex. verka för anställning av lärare med socialistisk partitillhörighet, dvs. lärare som skulle arbeta på arbetarklassens och inte borgarklassens villkor. De proletära föräldrarådets möjligheter att aktivt verka inom skolan kringskars kraftigt vid tiden kring 1922 då det blev klart att de befann sig i kraftig minoritet inom föräldrarådsorganisationen. De återuppstod under Thälmannperioden från år 1929, men då med en annan inriktning, nämligen i kamp mot den framväxande fascismen.

Det gradvisa nedläggandet av föräldraråden gjorde att man inom KPD fr. o. m. 1922 mera kom att sätta sin tillit till barn- och ungdomsarbetet i skolkampen. Barngrupper hade arbetat redan tidigare men organisationen omkring dem blev nu fastare och deras verksamhet mera planmässigt inriktad på olika led i skolkampen. Barn- och ungdomsgruppernas arbete är med säkerhet det mest betydelsefulla inslaget i verksamheten på basplanet inom KPD under Weimartiden på uppfostrans område. Under perioden 1920–1924 organiserade man t. ex. ca 30–40 000 barn i

skolåldrarna i ca 500 grupper över hela landet. Verksamhetens organisatoriska former genomgick under perioden 1920–1933 olika förändringar (jfr von Werder och Wolff, 1970, s. 247 ff samt Flach och Londershausen, 1974, s. 240 ff).

Den kamp barnen tillsammans med föräldrar och partimedlemmar förde inom skolan riktades mot de orättvisor arbetarklassens barn upplevde. Kurella (1924) menar att skolkampen för barnen blev något särskilt och konkret påtagligt. Den förenade barn med gemensamma erfarenheter och gav dem en möjlighet att konkret uppfatta och gemensamt överlägga om det som skedde i skolan. Barnens uppmärksamhet var inriktad på undervisningen som sådan och på lärarens brutalitet och den straffpedagogik som över huvud taget härskade. Innehållet i undervisningen skulle uppmärksammas på så sätt att särskild vikt lades vid att vara på sin vakt mot sådant innehåll som stred mot arbetarklassens intressen eller det innehåll som med religionens hjälp fördunklade verklighetens problem. När ett eller flera organiserade barn blev utsatta för brutalitet eller förtryck från lärarens sida och man uppfattade att åtgärder var nödvändiga så fick ej dessa ske slumpmässigt. Alla kampanjer mot t. ex. lärare måste vara noga planerade och planeringen skedde i samråd med föräldrarna och med gruppens ledare. Kampanjen kunde sedan genomföras på olika sätt. Barn- och ungdomsgrupperna organiserade sålunda demonstrationer, lokala och riksomfattande skolstrejker och andra kampanjer. En veckolång rikskampanj organiserades t. ex. 1923 mot prygel och aga i skolan. Ett annat exempel är de strejker som under 30-talets första år organiserades mot den också inom skolan framväxande fascismen. Under denna senare period hade KPD organiserat ca 55 000 barn och ungdomar. Kampen mot skolans innehåll fördes på olika sätt. Man framställde inom barngrupperna alternativa läroböcker som utnyttjades t. ex. i kristendomsundervisningen. Man förberedde samtal och frågor som kunde ställas under lektionerna och planerade alternativa undervisningsaktiviteter, t. ex. dramatiserade framställningar i form av en "levande tidning". Det bör återigen påpekas att man i bakgrunden också hela tiden kan spåra de huvudfrågor som skolkampen gällde för KPD, dvs. kampen för en konfessionslös skola, kampen mot militarism, kampen för internationell solidaritet, kampen mot straffpedagogik och en gentemot arbetarklassens intressen fientlig skola. Barn- och ungdomsgrupperna arbetade också för att bredda arbetet genom att försöka dra in också indifferent elever i kampen. Den ovan omnämnda rikskampanjen hade bl. a. sådana syften men även lokalt förekom naturligtvis sådan verksamhet i anslutning till kamraternas egna konkreta upplevelser av orättvisor i skolarbetet. Barn- och ungdomsgruppernas arbete samordnades också med partiarbetet i övrigt, dvs. det kom ej enbart att gälla skolfrågor. Under olika perioder är en sådan anknytning till övrigt partiarbete mer eller mindre påtaglig. Den verksamhet som här beskrivits kan naturligtvis också jämföras med svenska skildringar, t. ex. med den som Harry Kullman ger i böcker som Gårdarnas krig och De rödas uppror.

Barn- och ungdomsgruppernas kamp kunde inom skolans väggar inte

påräkna stöd från mer än ett fåtal lärare. Parentetiskt kan anmärkas att flera lokala skolstrejker organiserades till stöd för avsatta eller avsättningshotade socialistiska lärare. Organiserandet av socialistiska lärargrupper visade sig också svårt. Inom KPD försökte man organisera lärare, som också skulle verka inom existerande lärarorganisationer. De socialistiskt organiserade lärarnas arbete var dock uppenbarligen ej särskilt framgångsrikt, och man nådde som högst upp till ca 2 000 på detta sätt organiserade lärare (jfr von Werder och Wolff, 1970, s. 177 ff samt Ausländer, 1925).

Det framstår klart att det var partiets organiserande av barn- och ungdomsgrupper som var mest verkningsfullt på skolans och uppfostrans område jämte de teoretiska bidrag som lämnades. Det parlamentariska arbetet i skol- och uppfostringsfrågor tycks framför allt ha haft en återhållande kraft, dvs. delvis motverkat en än mer markerad konservativ utveckling.

Avslutningsvis bör kanske också nämnas att den information och debatt som under SPD-tiden förts om barn och uppfostringsfrågor i Die Gleichheit kan sägas få sin fortsättning också under Weimartiden. Under tolv år utgavs t. ex. från år 1921 en tidskrift med namnet "Det proletära barnet" (Das proletarische Kind) som KPD:s officiella organ i barn-, skol- och uppfostringsfrågor. I tidskriften publicerades t. ex. partiets olika motioner och uttalanden i hithörande frågor liksom teoretiska och debatterande artiklar.

Den exemplifiering jag här givit har sökt visa på några drag i ett partipolitiskt arbete med barnfrågor. Innehållet i kampen under Weimartiden ser jag mot bakgrund av de förhållanden som rådde som högst relevant. Jag kan också i nutida perspektiv mena att flera av de krav som ställdes är giltiga än i dag sedda ur samma barns och samma befolkningsgruppers intressen som kampen då gällde. I exemplifieringen har jag också sökt demonstrera att man kan ta barnen med i en kamp som gäller dem själva. Den motsatta åsikten, nämligen att barn skall skyddas eller att barn är för små för sådana här saker, framförs ej sällan från vuxenhåll.

Samtidigt måste man naturligtvis fråga sig hur verkningsfull en partipolitisk kamp i barnfrågor de facto är. I ett större arbete söker Hoernle (1929) bl. a. utvärdera det politiska arbetet med arbetarklassens barn och föräldrar och peka på de svårigheter som är förknippade med sådant arbete. Trots en tilltro till barn- och ungdomsgruppernas möjligheter andas arbetet ändock en viss pessimism. Speciellt gäller detta möjligheterna att engagera föräldrar och barn i förskoleåren, dvs. hemfostrans område. Alltför många krafter inverkar mot ett sådant arbete.

Hoernle och andra menar att satsningen på arbetarklassens barn är viktig inte bara därför att barnen rent allmänt skall delta i sin egen kamp. De proletära skolbarnens egna och gemensamma konkreta erfarenheter ger ett innehåll som också höjer deras medvetenhet politiskt. De kommer att bli medvetna om att kampen måste föras utåt i solidaritet med föräldrarna. Hoernle påpekar att det ligger dubbla svårigheter i det partipolitiska arbetet i barn- och ungdomsfrågor. Den första är att barn

och föräldrar som kan och vill arbeta politiskt behövs på så många fronter. De räcker som personer helt enkelt inte till när de samtidigt behövs i fackföreningar, i partiarbetet i allmänhet och i arbetet med barn- och uppfostringsfrågor i hem, skola och bostadsområde. Den andra svårigheten har jag redan antytt ovan. Enligt Hoernle är miljön starkare än, som han uttrycker det, föräldrarna. Det motstånd som miljön bjuder hänger samman med samhällets ekonomiska och politiska struktur, som i sin tur åstadkommer att vissa starka gruppers intressen ställs mot partiarbetet med det innehåll som det har i den proletära kampen. Uppfostringsproblematiken i t. ex. hemmet blir inte en förstahandsfråga under de existerande ekonomiska förhållandena och kan ej heller rimligen vara det. De proletära barnen och deras föräldrar lider nederlag och de framgångar som vinnas är på de områden jag här berört ytterst små med tanke på den kraft som fått läggas ner för att nå dem.

Weimarrepublikens fall genom det nazistiska maktövertagandet ledde till att den verksamhet jag här beskrivit upphörde i Tyskland. Efter 1945 kan utvecklingen följas i de bägge tyska staterna. I Östtyskland har man medvetet sökt realisera den uppfostrings- och skolpolitik, som i viss mån redan grundlagts och utformats under den period jag redovisat. I Västtyskland har anknytningen till den beskrivna traditionen visat sig bl. a. i anslutning till skeendet under slutet av 60-talet.

De s. k. studentrevolverna under denna tid tog sig något olikartade uttryck i olika västeuropeiska länder. I BRD kom kritiken av utbildningssystemet, som ett system på det beståendes villkor, också att innebära ett intresse för barn och för uppfostran (jfr t. ex. Zimmer, 1973; Elschenbroich, 1973). En rad försök med alternativ uppfostran gjordes. Den anti-auktoritära uppfostran på psykoanalytisk grund dominerade (se t. ex. Bott, 1970; Sass, 1972; Classen, 1973). Anti-auktoritära lekskolor och daghem ("Kinderläden") startades men verksamheten fungerade enligt vissa bedömningar mindre väl (se von Werder, 1972; Beussel, 1973). Intresset kom under denna period att åter rikta sig mot Weimartidens radikala pedagoger. De erfarenheter från denna tid och den politiska grundsyn som åter aktualiserades ledde i konfrontationen med de egna erfarenheterna till ett avståndstagande från den anti-auktoritära uppfostringssynen bland flera grupper. Man påpekade att en individualistisk fostran, sådan som den förespråkas av psykoanalysen, också tjänar det bestående och att endast mera privilegierade grupper i samhället kan ha intresse av en sådan uppfostran. De anti-auktoritära uppfostringsinstitutionerna – förskolor och daghem – ses av kritikerna som pedagogiska öar utan värde för arbetarklassens barn, vilka behöver en klassspecifik uppfostran. Kritiken riktar också in sig mot olika bl. a. av samhället bedrivna försök med kompensatorisk utbildning. Denna har, menar man, utvecklats på basen av borgerliga uppfattningar och kan endast leda till en kvarstannande maktlöshet hos de grupper den vänder sig till. Ett barn utan klassmedvetande kan inte "hjälpas" genom stödjande undervisning. I stället leder de kompensatoriska försöken till en splittring inom arbetarfamiljen, vilka behöver sin inbördes solidaritet i kampen mot det yttre förtrycket. I olika sammanhang angrips också det innehåll som

förmedlas till barnen via barnböcker, TV och andra massmedia (jfr Holzer, 1974; Richter och Vogel, 1974).

Kritiken av utbildningssystemet, blottläggandet av de pedagogiska systemens funktion och uppgörelsen med psykoanalysen finns med i bakgrunden till västtyska marxisters inställning och agerande i uppfostringsfrågor (jfr von Werder, 1972; Projektgruppe Brelohstrasse, 1973). En proletär uppfostran måste ingå som ett led i arbetarklassens kamp mot det kapitalistiska samhällets förtryck menar man (jfr också Grebe, 1972). Men en sådan uppfostran kräver också en konkret insikt i barnets klassspecifika levnadsvillkor. Från tidigt 1900-tal känner vi barnens villkor bl. a. genom de tidigare omnämnda undersökningar Rühle utförde. Bl. a. von Werder (1972) redovisar aktuella undersökningar om arbetarbarns materiella villkor i dagens Västtyskland och i det sammanhanget den materiella misär många av dem lever i. Barnen får i hög grad klara sig på egen hand utan tillsyn och den uppfostran barnet får karaktäriseras fortfarande av aga och straff (jfr också Raspe, 1973). I skolan går barnet inte sällan i specialklass och mycket få arbetarbarn genomgår någon form av högre utbildning. Arbetarbarnet utsätts för ett dubbelt förtryck, dels från samhället dels från sin egen familj.

Flera exempel på konkret arbete med uppfostran i barngrupper skulle kunna anges. Jag har här valt att något mera ingående skildra ett sådant projekt, som givits en genomträngande och nyanserad skildring parad med en omsorgsfull analys (von Werder, 1972). Von Werder skildrar arbetet inom en grupp, som han själv tillhör, och hur verksamheten där utvecklats från en anti-auktoritär syn och ett arbete i "barnaffärer" ("Kinderläden") över till försök med föräldra- och barngrupper på dialektisk-materialistisk bas i ett specifikt bostadsområde samt slutligen hur dessa senare erfarenheter åter leder till förändrade synsätt och annat praktiskt arbete.

Von Werder och en krets omkring honom startar efter att ha gjort upp med den anti-auktoritära uppfostringssynen försök med arbete bland arbetarbarn och deras föräldrar i ett bostadsområde i Berlin. Ursprungligen arbetar man med 40–50 barn i en lokal som knappast kan härbärgera så pass många. När man försöker organisera arbetet hårdare genom att bl. a. dela upp barnen i grupper mister man kontakten med flera av dem. Det blir en kärngrupp på ca 8 barn, som bildar stommen i den fortsatta verksamheten. Von Werder redovisar öppet alla de praktiska problem man möter och de svårigheter man ställs inför. Hur ska man tas med barnens öppna aggressivitet och deras snatterier? Hur ska man gemensamt kunna agera politiskt, t. ex. protestera mot USA:s krig i Vietnam? Skildringen visar också vilka svårigheter vuxengruppen hade med att bl. a. verkligen uppfatta barnens livsvillkor. När det blev jul stängde man t. ex. lokalen för att gå hem till de egna familjerna. Men barnen levde som förut. Några dagar höll de till i närheten av lokalen men försvann sedan tillbaka till de aktiviteter de utfört innan verksamheten påbörjades. Men andra faktorer förklarar också varför barnen uteblir. Det är snö i Berlin och det finns annat för barn att göra. Dessutom har barnen förmodligen inte riktigt lärt känna de vuxna menar von Werder. Flera byten har

nämligen skett inom vuxengruppen. Någon måste resa hem och tentera, någon tröttnade på att arbeta i praxis och drog sig tillbaka till teoretiskt arbete, någon ville ta livet som det kom och bara vara med i arbetet när andan föll på. Von Werder och de övriga i gruppen söker på basen av sina erfarenheter revidera sin uppfattning och inriktar så småningom arbetet mot äldre barn. Man satsar nu i första hand på ungdomar.

Man kan på goda grunder anta att det i ett kapitalistiskt samhälle är svårt att nå fram till en klassmedveten uppfostran. Detta gäller såväl om barnen som om deras föräldrar och det gäller också om de frivilliga krafter som i praxis försökt åstadkomma en sådan klassmedvetenhet. Oändlig möda och stora uppoffringar har kanske givit resultat i det individuella fallet och säkerligen varit till nytta för såväl de vuxna som varit inblandade som för de barn det gällt. Den tvehågsenhet och pessimism som tidigare uttalats om pedagogiskt arbete med barn (jfr Bernfeld, 1925; Hoernle, 1929) är en erfarenhet som tydligen upprepas (von Werder, 1972) även om andra, som framför allt knutit an till existerande institutioner andas mera optimistiska tongångar även om det fortfarande sker i försiktiga ordalag (se t. ex. Heinsohn, 1971). Man vill naturligtvis ändå fortsätta arbetet, men söker sig uppenbarligen bort från problemen hos barn i förskoleåldrarna och satsar snarare på en redan delvis politiskt medveten ungdom.

Avslutande kommentarer

I Sverige äro i ett flertal städer söndagsskolor i gott arbete och ha fått sin speciella organisation i De ungas freds- och sagostundsförbund (D.U.F.), vilket arbetsmetoder torde vara svenska läsare så pass bekanta, att en närmare redogörelse därför ej kan anses behövlig i detta arbetes svenska upplaga. Stadgar kunna fås genom de olika ortsavdelningarnas ledare. I Stockholm finnas kraftiga avdelningar under ledning av kamrat Oskar Olsson och hans nitiska fru, den kända sagostundstanten. De svenska söndagsskolornas tidning har hittills varit Lilla solstrålen, men dess framtid torde just nu vara oviss, sedan utgivarna lämnat soc.-dem. ungdomsförbundets plattform. (Münzenberg, 1918, s. 36.)

Citatet ovan är hämtat ur ett komparativt arbete betitlat "Tag hand om barnen" med underrubriken "De socialistiska barngruppernas uppgifter och nuvarande tillstånd i alla länder". Det 45 sidor långa häftet författades av den dåvarande sekreteraren för internationella ungdomsförbundets socialistiska ungdomsorganisationer Willi Münzenberg och utgavs i svensk översättning 1918 på Frams förlag.

Också inom svensk socialdemokrati sysslade man med barn- och ungdomsarbete under tidigt 1900-tal. Efter partisplittningen tycks denna verksamhet på samma sätt som i Tyskland i huvudsak ha övertagits av det kommunistiska partiet och fört en mera tynande tillvaro inom det socialdemokratiska partiet. Såvitt mig bekant har dock denna del av svensk arbetarrörelses historia ännu ej till fullo dokumenterats, och detta tycks i synnerhet gälla om de socialdemokratiska försöken vad gäller barn och uppfostran.

Det är uppenbart att frågor om barn och uppfostran har varit föremål såväl för ett mera allmänt och humanitärt intresse, som för ett mera partipolitiskt engagemang under perioden från 1800-talet och framåt.

En historisk analys är naturligtvis högst väsentlig för vår förståelse av aktuell svensk problematik avseende barnfrågor. Det är inte minst därför beklagligt att försök i den riktningen saknas i vårt land. En flyktig inventering av bl. a. arbetarrörelsens arkiv visar att det finns ett flertal dokument, som skulle kunna tjäna som en utgångspunkt för en studie av svensk socialdemokratis agerande i barnfrågor. Den tid som stått mig till buds för detta arbete har naturligtvis inte möjliggjort att jag i detta sammanhang kan presentera en egen analys av detta material.

Det är påtagligt att barnfrågor i dagens Sverige i viss mån erhåller en annan behandling än andra frågor inom de sociala reformernas domän. När man i dag önskar genomföra sociala reformer av olika slag söker man grunda dem på en samhällelig och politisk analys. Kraven på reformer av arbetsmiljön är ett exempel. De åtgärder som föreslås och vidtas vilar på en reell kunskap om åtgärdernas politiska innebörd. Om och när förslag på t. ex. detta område kritiseras så sker detta utifrån klart markerade partipolitiska utgångspunkter. Man påtalar och värnar om vissa gruppers intressen. Man frågar sig t. ex. om reformförslagen är konsekventa med en socialdemokratisk politik.

De historiska tillbakablickar jag i detta kapitel har gjort visar bl. a. på att det inledningsvis gäller att väcka intresse för en partipolitisk debatt. Stödet från en partioorganisation kan dessutom klart påverka barnfrågors parlamentariska behandling. Det är dock viktigt att konstatera att barnfrågor i sig har en låg konkurrenskraft jämfört med andra frågor. Barnfrågor är uppenbarligen praktiskt taget aldrig huvudfrågor.

Om Weimartidens pedagoger och den tidiga tyska socialdemokratis förkämpar i barn- och familjefrågor har det sagts att deras kamp baserades på en verklig kunskap om arbetarbarnens och arbetarföräldrarnas materiella villkor i den tidens Tyskland. Om nutiden gällde vidare att t. o. m. radikala och engagerade praktiskt arbetande pedagoger många gånger hade det svårt att förstå och sätta sig in i de villkor som barnen med vilka de hade kontakt levde under. Om barnfrågor överlåtes till förment apolitiska eller opolitiska experter är det svårt att tro att lösningsförslagen realistiskt kan komma stora löntagargrupper barn till godo. Redan valen av problem och perspektiv kommer att styras av den apolitiska eller opolitiska utgångspunkten och dessa val kommer naturligtvis just därför att vara politiska!

I dagens Sverige tror vi oss redan besitta avsevärda kunskaper om barns betingelser. Tvärsäkra uttalanden om betydelsen av att bo i höghusområden, om att läsa serier, om att vara handikappad, om att växa upp i ekonomiskt s. k. torftiga miljöer, om att inte ha tidig moderskontakt etc. är legio. Lika tvärsäkra uttalanden görs om att barns personlighet danas under de första levnadsåren.

I dagens Sverige kan man inte i den meningen tala om stora grupper av barn till verkligt fattiga föräldrar. Barn har det rätt bra i vårt land. Men man kan för den skull inte påstå att barn och deras föräldrar lever i det

klasslösa samhället. Också för barn existerar stora skillnader i levnadsbetingelser. Man kan på denna punkt åter anknyta till de diskussioner som bl. a. fördes av Clara Zetkin inom det socialdemokratiska partiet. Hon menade bl. a. att en förändring av materiella betingelser i sig kommer att innebära t. ex. förändringar av kvinnans villkor och leda till hennes frigörelse, att uppfostran av barnen skulle förändras. Vi tror oss i dag veta att förändringar av det slaget inte automatiskt leder till de konsekvenser som bl. a. Zetkin trodde. De materiella förändringarna är kanske nödvändiga villkor men de är ej tillräckliga villkor.

Jag vill påstå att vi i dag i hög grad saknar kunskap om svenska barns verkliga levnadsbetingelser, dvs. i djupaste mening ett verkligt underlag för politiska beslut.

Ett aktuellt exempel kan tjäna som ett slags förebild för ett tänkbart tillvägagångssätt vid en analys. När byggnadsarbetarförbundet ville undersöka sina arbetslösa kamraters levnadsförhållanden gjorde man själv denna undersökning (Andersson m. fl., 1974). Det var arbetskamraterna som utförde intervjuerna och frågorna ställdes utifrån en faktisk kunskap om de egna villkoren. Valet av problem styrdes av en intressegemenskap och undersökningen utfördes av dem som själva var direkt berörda av den. Få om ens någon samhällsvetenskaplig eller psykologisk undersökning om barn kan karaktäriseras av ens tillnärmelsevis en sådan klarsyn.

I sitt tal vid partikongressen i Mannheim 1906 talade Clara Zetkin för en motfostran som ett led i arbetarnas kamp. Hon förespråkade på sikt en familjefostran i samklang med den av samhället givna undervisningen. Men en sådan samstämmighet var inte möjlig 1906. Man kan nu – vid en översyn av fostran i dagens svenska samhälle – komma fram till att slutsatsen fortfarande är giltig. Kvardröjande ojämlikhet i det svenska samhället pekar också på intressemotsättningar i vitala uppfostringsfrågor.

Även om uttalanden av partipolitisk natur rörande barn ej saknas i aktuell debatt är bristen på handlingsprogram som är i linje med sådana uttalanden skriande. Socialdemokratiska kvinnoförbundet uttrycker sig på följande sätt om barnfrågor:

... de viktigaste klyftorna i dagens samhälle går inte mellan barnfamiljer och familjer utan barn, inte heller mellan könen. Klyftorna går mellan dem, som äger och har bestämmanderätten och dem som inget kapital äger. (Familjen i framtiden, 1972, s. 7.)

Uttalanden av detta slag förpliktar. De ställer krav på ett aktivt engagemang av kvinnor, barn och män solidariskt förenade mot det symboliska och reella våld som utövas mot de grupper i samhället vilkas intressen man vill företräda.

5 Reformer och barn

En styrande grundtanke

I detta avsnitt skall jag söka belysa reformer och åtgärder, som direkt eller indirekt berör barn och barns betingelser. Främst inriktar jag analysen på beslut fattade på högsta nivå, dvs. riksdagsbeslut, därmed brett speglande samhällspolitiken rörande barn och barns villkor. I reformbegreppet kan givetvis inordnas beslut om olika slag av försöksverksamhet. Olika andra åtgärder kan ofta ses som följer av i riksdagen fattade beslut. Jag kommer företrädesvis att hålla mig till åtgärder som rört undervisning och uppfostran m. a. o. skol- och familjepolitiken.

Det är emellertid viktigt att påpeka, att analysen i princip ej enbart kan gälla åtgärder direkt inriktade på barn och barns förhållanden. Indirekt påverkas barn och barns betingelser måhända än mer av samhälleliga beslut av annat slag: Lokaliseringspolitik, skatte- och lönepolitik samt allmänt socialpolitiska åtgärder. Att beteckna detta som en indirekt inverkan kan i sig tyckas förringa den allmänna välfärdens betydelse. Så är dock ej avsett.

De beslut som fattas i syfte att direkt påverka barns betingelser i viss given riktning tar sig konkret uttryck i beslut om resurser. De resurser, som anslås, ger ett bestämt spelrum för familjen och därigenom för uppfostran, eller avser barnens liv utanför familjen. Beslut kan gälla alla barn eller avse barn med speciella problem eller speciella levnadsvillkor. Stora och grundläggande reformer har ägt rum med avseende på alla barn såsom dem rörande allmänt barnbidrag, grundskola och förskola för alla sexåringar. Påfallande är dock dessutom de satsningar som under årens lopp gjorts på barn med speciella problem såsom handikapp av olika slag eller för barn vilka lever under speciella sociala och ekonomiska betingelser. Den inriktning socialpolitik och resursallokering rörande barn har kan därvid ses som ett led i en strävan mot jämlikhet i det svenska samhället också med tanke på barnen.

Den styrande grundtanken konkretiseras i de överväganden som gjorts och i de beslut som fattats för obligatorisk utbildning av barn. Det är nämligen på det området, som vi kan spåra de mest genomtänkta och samlade förslagen rörande barns betingelser.

Arbetet med att reformera den svenska skolan förbereddes av en skolkommission som tillsattes av den socialdemokratiska regeringen

1946. Arbetet inom kommissionen paradades med en omfattande försöksverksamhet. En ytterligare utredning påbörjad 1957 och kompletterad med nya undersökningar ledde till beslut i riksdagen om införandet av den nioåriga grundskolan 1962. Reformerna innebar konkret att en differentiering på olika skolformer slopades och att en differentiering av elever på skilda linjer lades så sent som möjligt. En revision av läroplanen 1969 innebar en ytterligare reduktion av differentieringen och ett närmande till en gemensam nioårig skola för alla. En utredning om skolans inre arbete har presenterats under år 1974 (SOU 1974: 53) och s. a. s. följt upp reformarbetet.

Det reformarbete som här summariskt angivits (jfr Dahllöf, 1971) har inte styrts enbart av tankar om utbildning som sådan. Reformerna har haft klart allmänpolitiska syftningar. Man menade sig genom reformer på skolans område kunna ändra samhället i riktning mot jämlikhet. Man förväntade sig framför allt en påverkan på selektionsprocesserna inom utbildningssystemet men förändringarna gällde även skolans innehåll och också dessa förändringar hade uttalat sociala syftningar. Reformerna rörande grundskolan följdes snabbt av en utbyggnad uppåt – gymnasieskolan (SOU 1963: 42) och universitetet (SOU 1973: 2) – och även av förslag om utbyggnad nedåt i åldrarna – förskolan (SOU 1972: 26 och 1972: 27). Det bör dock utsägas, att det ej framstår som helt klart om utbyggnaden nedåt – förskolan – kan återföras på likartade syften, som uttalats om utbyggnaderna uppåt. I fråga om grundskola, gymnasieskola och nu senast den högre utbildningen (U-68, SOU 1973: 2) har flertaliga argument till synes rört rekrytering till utbildning och en strävan att via utbildning och konsumtion av utbildning öka jämlikheten i samhället. Reformerna rörande förskolan och om man så vill vissa reformer inom familjepolitiken tycks i viss mån vila på andra överväganden. De kan uppfattas som försök att via stödåtgärder kompensera vissa barn och vissa barnfamiljer för brister i samhällets materiella och kulturella struktur. Inom skolpolitiken framträder en sådan inriktning på vissa barn mycket markerat i den s. k. SIA-utredningen (SOU 1974: 53), som just tillkommit för att utreda möjligheter att lösa problem med svagpresterande elever och svårigheter för elever med olika slags skolproblem.

En bärande grundtanke bakom reformverksamheten rörande barn är trots allt även på andra områden än skolan allmänpolitisk. Reformerna kan ses som ett led i en politik med jämlikhets- och välfärdsskapande syften.

Vuxenproblematik och barn

När man granskar reformer rörande barn förefaller det som om barns betingelser faktiskt mer eller mindre dikterats av vuxenproblematik. Jag vill utveckla detta något.

En första utgångspunkt är att barnfrågor förs fram i argumentationen när de kan utnyttjas för att legitimera beslut som gynnar den vuxne. En andra och kompletterande utgångspunkt är att barn s. a. s. får hänga med

när samhälls- och vuxenfrågor av visst slag blir aktuella. En nära nog folkrörelselik agitation förs t. ex. f. n. om sex timmars arbetsdag. I den allmänna debatten har det t. o. m. sagts att detta krav enbart skulle gälla småbarnsföräldrar. Ett av argumenten som jämte andra förts fram i debatten är alltså att arbetstidsförkortningen, vilken i sig naturligtvis är rimlig, skulle åstadkomma att föräldrar fick mera tid för sina barn. Det förtjänar att uppmärksammas att barnen nu för första gången på allvar kommit med i diskussionen om arbetstidsförkortning. Detta att barnen används som slagträ är nämligen i och för sig anmärkningsvärt, eftersom vi tidigare också sänkt arbetstiden. Man kan anta att barnen också då hade behov av föräldrakontakt. En lång tidsperiod har förflutit under vilken man t. ex. kunde ha tagit reda på om arbetstidsförkortning tidsmässigt eller innehållsmässigt reellt inneburit en förändring till det bättre just för barnet. Mitt påstående är här att barn får legitimera beslut om vuxenförhållanden, men detta får ej tolkas så att jag är emot en arbetstidsförkortning. Tvärtom anser jag att den indirekt kan gynna barnen via en påverkan av arbetsmarknaden. Ett annat av de argument som oftast förekommer är dessutom att en arbetstidsförkortning genom att den skapar flera arbetstillfällen skulle ge kvinnan en större möjlighet på arbetsmarknaden. Men flera andra förändringar skulle på motsvarande sätt vara bra *för barn*. Det kan samtidigt ifrågasättas om privatiseringen av fostran till hemmet skall prioriteras på det sätt som här uppenbart förordas i debatten om arbetstidsförkortningen.¹

Andra exempel på hur vuxenproblematik styr åtgärder gällande barn kan ges. Bl. a. Christie (1972) hävdar att skälen till utbyggnad av den obligatoriska grundutbildningen var ett sysselsättningsproblem. Han menar att utbyggnaden av skolan i t. ex. England under 1870-talet var nödvändig för att man skulle kunna erbjuda barn en plats att vara på. Liknande resonemang har förts om utbildningsfrågor i u-länder. Det har ansetts rimligt att prioritera utbildning relativt högt upp i åldrarna för att barnet i lägre tonår skulle vara sysselsatt.

Fritidsproblematik står också SIA-utredningen för ögonen i förslaget om utnyttjandet av skollokaler som ett slags fritidshem och när man lägger förslag om den s. k. samlade skoldagen (SOU 1974: 53). Förslagen på det området skall ses i relation till de åtgärder för fritiden som barnstugeutredningen föreslår (SOU 1974: 42).

Flera konkreta exempel kan väljas för att blottlägga skälen till reformer som rör barn. Sedan ett tiotal år har barn lediga lördagar. Beslut om femdagars skolvecka kom som en följd av femdagars arbetsvecka för vissa löntagargrupper, samt jämlikhetskrav i detta avseende från t. ex. lärarorganisationerna. Skolbarnets väl och ve och behov av samvaro med

¹ Parentetiskt kan det dock anmärkas att *Zetkin* (1906) i sitt tidigare omnämnda tal på den socialdemokratiska partikongressen i Mannheim som ett led i en politik för att förbättra arbetarfamiljernas uppfostran diskuterade arbetstiden. Hon anförde bl. a. "Kravet på åtta timmars arbetsdag, innebär enligt min mening, inte minst ett våldsamt skri som skallar genom världen; ett krav på rätten att få uppfylla föräldraplikten. Åttatimmarsdagen ger arbetarklassens män och kvinnor möjlighet att i sitt gemensamma livsverk ägna ett par timmar om dagen åt sina barn." (*Zetkin*, 1906, s. 53-54.)

familjen var ett stödjande argument. När försöksverksamheten med nioårig enhetsskola aviserades utlöste detta en stark opposition från bestämda grupper i samhället. Barn till lantbrukare var en arbetskraftsresurs, som hotades frångå till familjen och den förlängda skolplikten skulle komma att påverka produktionen i den enskilda lantbrukarfamiljen. I själva verket är det så att barns ferier från början dikterades av bl. a. jordbrukets behov av arbetskraft. Sommarferier startade lagom till betgallring, höskörd och bärplockning. Potatislov en vecka på hösten gav extra tillskott av arbetskraft också från stadsbefolkningen.

Förvaringsbehovet av barnet är en latent funktion som kanske ännu mera tydligt markerats av hur utbyggnadstakten för heltidsförskolan ter sig i relation till arbetsmarknaden (jfr här också Patriksson, 1971, t. ex. s. 27).

Flertaliga andra exempel kan säkert återfinnas. Något polemiskt kan man m. a. o. påstå att *barn ofta får det som blir över*.

Vuxenproblematik och barn kan också ses i ett mera skärpt negativt perspektiv. Först mycket sent, dvs. i form av föräldraförsäkring (SOU 1972:34) har vi fått en reform som direkt tar – om än en måttlig – hänsyn till barnets behov av vuxenhjälp t. ex. vid sjukdom (tills man är tio år). Föräldrar har nu rätt till 10 dagars ledighet med lagstadgad sjukasseersättning om barnet är sjukt. Men problem med barns behov av vuxenhjälp och tillsyn är självklart inte löst därmed. Självfallet är det så att barnets akuta sjukdom för förvärvsarbetande föräldrar i vissa fall kan betraktas som ett socialt problem. Det kan ha direkta konsekvenser för barnets fostran. I all sin välvilja kan föräldrar bli irriterade över det ofta akutsjuka barnet. Också här kan man påstå att barn fick det som blev över, dvs. så mycket man ansåg sig kunna satsa på barns behov av föräldraomsorg vid sjukdom. Det har sagts att 10-dagarsgränsen valts för att tvinga kommunerna att ha kvar dagbarnvårdare som en möjlighet att bistå föräldrarna. Men också detta stöder slutsatsen att vuxenproblematiken är avgörande. Ett *reellt hänsynstagande till barnets behov* skulle inneburit att föräldrarna erhåller sjukpenning för den tid barnet är sjukt antingen det behövs i två eller tjugoåtta dagar eller mer. Vuxna får nämligen vara akutsjuka när de är akutsjuka. Vad är det som säger att barn och barnfamiljer kan reglera barnets behov av vila och vård i anslutning till den ekonomiska ram man satt? Just när barnet är sjukt behöver det sina föräldrar kanske mera än annars och dessutom hellre än en okänd om än vänlig person.

Fortfarande är det också så att skolbarnets sent aviserade lovdagar eller andra oregelbundenheter i skoldagen kan göra det svårt för föräldern att utan löneavbräck utöva sin ålagda tillsyn över barnet. Bl. a. SIA-utredningens förslag att samhället (skolan) skall öka sitt ansvar för barnets fritid är därför välkomna (SOU 1974:53).

Det är vanligt att en argumentation som för fram en mera sällan använd aspekt får slagsida mot det polemiska. Ett blottläggande av latent funktioner som rör åtgärder kan förmodligen ej heller helt undvika en sådan effekt. Det ligger i sakens natur. För att i görligaste mån undvika detta och erhålla bättre balans kan från Dahllöf (1971, s. 10) anföras att:

De flesta beslut om ett skolsystems innehåll och organisation vilar vidare på föreställningen om hur utbildning på lång och kort sikt, intellektuellt och socialt påverkar elever med skilda förutsättningar och från olika samhällsgrupper.

Det är därmed uttryckt att de gemensamma syftemålen med skol- och familjepolitiken — nämligen en inbyggd strävan mot jämlikhet — överväger. Men i denna strävan ligger antagandet, att man genom att göra det bra för vuxna också gör det bra för barnen. Jämlikhetssträvan tar sig när den speciellt inriktas på barnen andra uttryck. Genom sammanhållna klasser vill man i skolan och inom klassens ram spegla samhället. Begåvnings- och intressevariationer mellan elever såväl som skillnader i social och ekonomisk bakgrund skall inom klassen spegla samma förhållanden som i samhället. Integrationen av barn med handikapp och särskilda behov inom förskolans ram är ett uttryck för en strävan i samma riktning (SOU 1972: 26 och SOU 1972: 27). Praktisk yrkesorientering (i förskolan motsvarad av social omvärldsorientering) utgör försök att också integrera barnets teoretiska kunskaper med det verkliga livet. Social fostran understryks kraftigt i grundskolan och återfinns också som ett viktigt syfte i förskolans program. Syftet med de erfarenheter barnet därigenom erhåller är mer eller mindre klart utsagt. Det gäller att gradvis introducera barnet i vuxenvärldens problem och att rusta barnet för en vuxentillvaro. Målsättningen och utformningen av skolan och dessutom uppfostrans allmänna inriktning (jfr kapitel 2) är naturligtvis kraftigt styrd av uppfattningar om vuxenproblematik och den vuxna världens krav. I sig utgör detta också ett exempel på den styrning jag i detta avsnitt berört.

Besluts styrande innebörd

Beslut om förändringar i barns betingelser kan, som nämnts, ha olika innebörd och vara mer eller mindre styrande. Principiellt synes olika åtgärdsprogram oftast närmast avse att ge ett slags handlingsutrymme eller spelrum. Olika grader av styrning kan emellertid iakttagas. I vissa fall innebär t. ex. förslag att ekonomiska förutsättningar ändras, att resurser ställs till förfogande och att den enskilda familjen eller en annan institution sedan kan använda dessa medel efter eget gottfinnande och eget behov. I andra fall ges övergripande direkta förslag om hur medlen skall komma till användning. I förslagen kan dels finnas riktningssyftelser om *hur* resurserna skall användas (organisatoriska förslag) och dels angivelser till *vad* de skall brukas (direktiv vad gäller innehåll).

Om beslut fattas om resursallokering men inga övriga riktningssyftelser ges är det ändå ofta möjligt att utläsa att besluten antas ha bestämda konsekvenser utan att en hårdare styrning av organisation och innehåll därför behöver ske. Man tror s. a. s. gott om dem som skall använda pengarna.

Man antog exempelvis att beslut om allmänt barnbidrag skulle komma barnen till godo i form av både en standardhöjning i barnfamiljen och en

direkt resursanvändning vad gällde barnen. Man antog att ett byte från moderskapspenning till föräldraförsäkring och därigenom en möjlighet för fadern att utan löneavbräck vara hemma skulle komma att leda till att far oftare ställde upp i barnvården. Denna typ av resursallokering åsyftar i sin tur en organisatorisk förändring inom familjen, som dock ej är klart utsagd. Det hade varit på helt annat sätt om riskdagsbeslut fattats om att både far och mor måste vara lediga lika länge dvs. tre månader vardera under barnets första halvår. Ännu längre hade man kunnat gå i beslutsfattandet genom att i riksdagen direkt uttala att dessa tre barnavårdande månader av fadern skulle utnyttjas till direkt vård och kontakt med barnet kompletterad med t. ex. kurser i barn- och föräldraskap. Samhället betalar Dig för att Du skall vara en god far! Men en lagstadgad och dirigerad fadersledighet skulle givetvis ha långtgående konsekvenser för t. ex. arbetsmarknaden. Och vad skulle alla kvinnor utan förvärvsarbete ta sig till? Man kunde naturligtvis tänka sig att de i sin tur kunde ersätta de faderslediga männen på arbetsplatserna eller följa lämplig vidareutbildning (t. ex. yrkesutbildning).

Då beslut fattas om resurser samt om organisatoriska frågor och innehåll sker en starkare styrning än i exemplen ovan. Hårt styrande beslut av det slag jag ovan själv exemplifierat är ovanliga i svenska åtgärds- och reformprogram i barnfrågor. Man kan t. o. m. påstå att det motsatta i stället gäller, nämligen att familjepolitiken och i viss mån även skolpolitiken snarast karaktäriseras av förslag som ger stort spelrum för individuella tolkningar inom ekonomiska och organisatoriska ramar. Detta har t. ex. klart utsagts i barnstugeutredningen (SOU 1972: 26 och 1972: 27). Man tar i denna utredning direkt avstånd från en innehållslig styrning och överlämnar i princip åt den enskilde förskolläraren att välja innehåll.

Det kan också rent allmänt framhållas att avståndstaganden vad gäller styrning är mest framträdande just på det innehållsliga planet. Den enskilda familjen måste få välja den uppfostran den själv vill och även inom förskolan vill man som ovan angetts ge stort utrymme åt förskollärarens fria val av innehåll och metoder. Men man uttrycker ofta detta bl. a. i termer av en önskvärd anpassning till barns behov och till dess individualitet. På skolans område kan flera exempel på en hårdare styrning återfinnas. Också där står det emellertid klart att denna hårdare styrning företrädesvis gäller organisatoriska frågor (jfr också kapitel 2).

Vilka konsekvenser har nu olika politiska åtgärder för barns betingelser? Hur styr olika samhälleliga beslut t. ex. uppfostrans förlopp och barnets fysiska och psykiska utveckling? Frågor av detta slag är väsentliga, därför att alla utbildnings- och familjepolitiska åtgärder som antytts också innefattar mer eller mindre utsagda föreställningar om hur olika ideal och målsättningar skall förverkligas genom uppfostran i hem, barnstuga, skola och fritidsmiljö.

Hur fattas beslut om åtgärder för barn vare sig de är direkta eller indirekta? Vilken politisk förankring har de? Är de t. ex. resultat av utsagda politiska kompromisser, dvs. går de över partigränserna eller har särskilda krav formulerats från speciella grupper? Hur föreskrivande är

förslagen vad gäller organisation och innehåll? Hur verkar åtgärderna, m. a. o. vilken inverkan kan man avläsa på barns betingelser, uppfostran och utveckling?

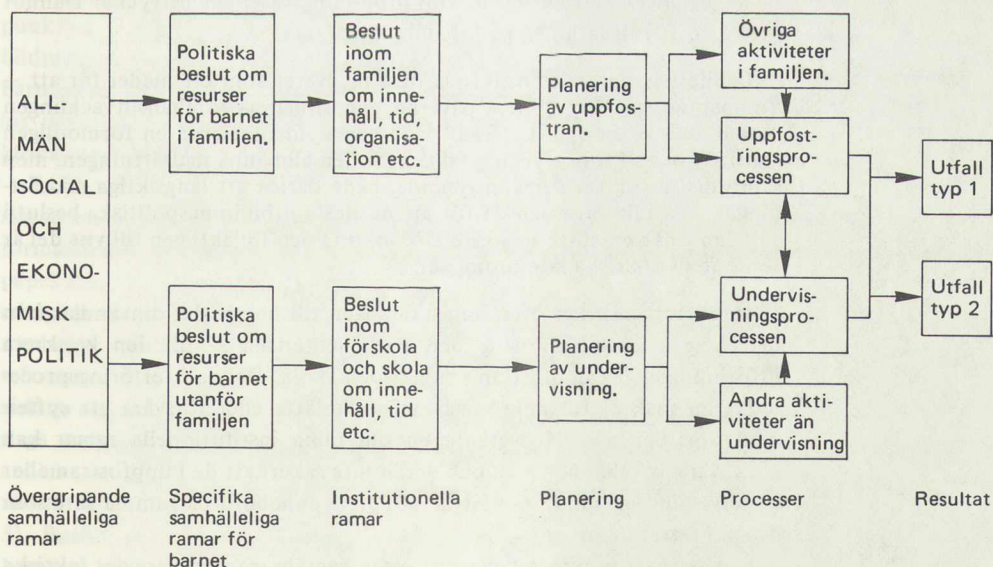
Olika beslut om familjens närmiljö och i vissa fall "fjärrmiljö" förväntas på olika sätt påverka det faktiska skeendet i familjen. Vad som här inledningsvis sagts kan direkt anknytas till direktiven för barnmiljöutredningen, som anger riktlinjer för en utvärdering av hur dels åtgärder, som är direkt inriktade på att förbättra barnens levnadsförhållanden, dels hur åtgärder på olika områden utanför den egentliga familjepolitiken inverkar på barnmiljön.

Några modeller för en analys av barnreformer

Tidigare framfördes att när barns utveckling och när frågor rörande uppfostran behandlades så utgick man gärna från isolerade analyser av antingen barnet självt eller från relationer inom den slutna familjeenheten. Barnmiljöutredningens syften att analysera hur både rent familjepolitiska åtgärder *och* andra åtgärder som indirekt influerar barnet och familjen samverkar pekar därför på ett nytänkande i dessa frågor.

Den överväldigande mängden deskriptiva undersökningar på varierande utvecklingspsykologisk bas har en mager motsvarighet i mera samhällsorienterade analyser, som samtidigt är inriktade på barnet. Med hänsyn till de syften som formulerats för utredningen kan det vara motiverat att söka utgå från en arbetsmodell där begreppet pedagogisk ram spelar en central roll.

Begreppet ram introducerades ursprungligen av Dahllöf (1967, 1969):



Figur 1. Relationer mellan ramar, planering, process och utfall

... ramfaktorer har det gemensamt att de sätter speciella gränser t. ex. i fråga om tid och rum för den del av den pedagogiska processen, som äger rum i skolan. (Dahllöf, 1969, s. 60.)

Lundgren (1973) ger en mera precis definition:

Med ramar menar jag faktorer som begränsar processen – organiserandet och storleken i elevgruppen, lokaliteter etc. (a.a. s. 12.)

Kallós och Lundgren (1972) och Kallós (1973 a, 1973 b, 1974) diskuterar begreppet pedagogisk ram i relation till beslut på olika nivåer över den speciella institutionen. Författarna skiljer också ut varierande samordnade grupper av ramar (jfr också Dahllöf 1969; Lundgren, 1972) som tidsramar, rumsramar, personella ramar, innehållsramar och organisatoriska ramar. Med ramar avses vidare sådana förhållanden vilka är manipulerbara av olika beslutande instanser, dvs. sådana områden där ingripanden och beslut är möjliga. I figur 1 anges relationer mellan ramar på olika nivåer, planering, process och utfall. Modellen i figuren är inriktad mot mikronivån, dvs. den nivå där uppfostran faktiskt äger rum.

Utgångspunkten är att olika politiska beslut begränsar familjens handlingar och interna beslut och även i viss mån ger dem en inriktning.

Ramar av högre ordning kan för familjen gälla t. ex. beslut om viss ekonomisk-materiell standard för barnfamiljen (barnbidrag, föräldraförsäkring). Här inkluderas också beslut rörande barnets rättsliga ställning i familjen.

Man kan också påpeka att en diskussion om organisatoriska åtgärder måste gälla dels hur beslut fattas om ramar, dels direkta beslut om ramar. Den förstnämnda frågan gäller bl. a. vem (vilken instans) som fattar besluten och den andra frågan gäller beslutens innebörd. De beslut som fattas har, som nämnts, inte alltid en entydig innebörd och syftena är heller ej alltid klart utsagda. Om utbildningsväsendet uttrycker Dahllöf (1971, s. 10) situationen på följande sätt:

Utbildningsväsendet utnyttjas ofta medvetet som ett medel för att – åtminstone på lång sikt – påverka den allmänna samhällsutvecklingen socialt och ekonomiskt. Så till vida spelar ideologierna en förmodligen ganska stor roll som styrningsfaktor för den allmänna målsättningen, men samtidigt uttunnas deras inflytande, både därför att långsiktiga målsättningar ofta blir vaga och därför att de flesta utbildningspolitiska beslut i vårt land har en stark majoritetsförankring och följaktligen till viss del är resultat av politiska kompromisser.

Detta för naturligt över framställningen till hur beslut omvandlas från den högsta beslutsnivån – den parlamentariska – till den konkreta utformningen av uppfostran i familj och skola. Denna överföringsprocedur från makro- till mikronivå kan underlätta eller försvåra att syften med åtgärder nås. Medvetenheten om olika institutionella ramar kan t. ex. vara av olika hög grad och det är inte säkert att de i uppfostran eller undervisning agerande uppfattar beslutens innebörd på samma sätt som de som fattat dem.

Planeringen av uppfostringsprocessen begränsar ytterligare det faktiska skeendet och styr detta. Processen påverkas emellertid också till sin

utformning av de andra aktiviteter som barnet (och föräldrarna) är engagerade i. Resultaten är kortsiktigt och långsiktigt därför av två olika slag i en grov uppdelning.

För såväl skola som uppfostran gäller dock att syftena långt ifrån är enhetliga och entydiga, vilket jag ovan på olika sätt kommenterat. Såväl uppfostran som undervisning har dessutom motsägelsefulla syftningar. När jag sålunda i modellen talar om förväntade resp. mera oväntade resultat så skall detta ej uppfattas så att resultaten entydigt svarar mot eller kan utvärderas mot på förhand angivna enhetliga syften. I den konkreta processen i klassrum eller hem strävar man samtidigt och mer eller mindre medvetet efter att uppnå resultat vilka är sinsemellan oförenliga. Det är inte minst de motsägelser, som de pedagogiska systemen konkret uppvisar på mikronivå, som åstadkommer att beslut på makronivå kan uppfattas på det sätt jag i det föregående illustrerat. Motsägelserna är m. a. o. bl. a. en funktion av att beslut på makronivå har såväl manifesta som latent funktioner och att båda dessa typer av funktioner ofta konkret är resultaten av kompromisser, vilka i sin tur på viktiga punkter lämnar ett spelrum vad avser tolkningarna av deras innebörder.

Konsekvenserna av en bristfällig översyn av beslutsfunktionerna är uppenbara. Då pedagogiska ramar ses som styrande och begränsande av utformningen av uppfostran (jfr också Köhler, 1973) kan beslut om t. ex. uppfostrans innehåll få organisatoriska effekter och vice versa. Beslut om t. ex. skolförberedande material i förskolan (se bilaga till SOU 1972: 26 och jämför dessutom Gran, 1974) kan leda till krav på mindre grupper i förskolan. Beslut om förtur till förskola för barn med särskilda behov kan leda till krav på ett "behandlande innehåll i förskolan". Detta kan i sin tur sedan leda till krav på annat innehåll i förskolläraryutbildningen och i utbildningen av annan barnstugepersonal. Man kan finna att utgångspunkten i normala barns utveckling, som karakteriserar förskolläraryutbildningen, inte är tillräcklig för att man också skall klara kontakten med barn, som har s. k. särskilda behov. Beslut om olika ramar kan således ej ses isolerade och enskilda beslut kommer i sin tur att kunna skapa ett klimat som ställer krav på nya åtgärder.

En konkret analys av barns betingelser i enlighet med den modell som skisserats är svår bl. a. därför att uppfostringssystemet långt ifrån är lika formaliserat som t. ex. skolsystemet. Man saknar också, som tidigare påpekats, forskning kring uppfostran, vilken vilar på genomtänkta analysmodeller. Ett sätt att angripa problemet är därför att utgå från de modeller för analys, som utnyttjats för att utvärdera och diskutera reformer, som rört skola och undervisning, för att därefter övergå till sådana som också berört uppfostran. Uppfostran betraktas därvid som ett slags undervisning. Men beslut, som fattas för uppfostran, är som regel av annan art än den som fattas för undervisning. Väsentliga skillnader mellan undervisning och uppfostran kan påvisas (jfr kapitel 2 och kapitel 3). Beslut av olika slag kommer dock att inverka direkt och indirekt på barnens och föräldrarnas situation och ge de betingelser under vilka barnen lever och påverka uppfostrans karaktär. Vad gäller skolan fattas

dock, som nämnts, ganska precisa och detaljerade beslut, som är låsande redan på en hög nivå. För familjen fattar man däremot beslut om resurser, vilka familjen sedan kan förfoga över på ett ganska fritt sätt. Som hårt styrande och låsande beslut om skolan kan ses t. ex. beslut om skolplikt, årskurser, stadier och ämnen. För familjen gäller på motsvarande sätt endast att det är föräldrarna eller en annan bestämd vårdnadshavare, som har ansvar för barnet upp till myndighetsåldern.

Analys av utbildningssystem är, som nämnts, principiellt mindre svåra att genomföra än analyser av reformer som rör uppfostran. På olika nivåer kan beslutens innebörd lättare identifieras och specificeras när det gäller formell undervisning. Undervisning kan anges i termer av en läro- eller kursplan som anger de resultat som avses. Resultatangivelserna kan variera från breda riktningsskildringar till precisa formuleringar avseende större eller mindre område. Likartade exempel från familjefostran är svåra att finna, bl. a. därför att man inte i egentlig mening kan tala om en läro- eller kursplan för familjefostran.

Skilnaderna mellan undervisning och uppfostran innebär dock ej att det är omöjligt att utgå från modeller som ursprungligen utformats med tanke på utbildnings- eller undervisningssystem. Sådana modeller tycks i stället mera fruktbara för en analys av uppfostran än jämförelsevis enkla beskrivningar hämtade från t. ex. utvecklingspsykologi eller traditionell familjesociologi. Anknytningarna till sådan forskning måste gälla delkomponenter inom systemen och dessutom kunna användas som komplement.

Alkin (1973) har i en artikel presenterat en modell, som kan komplettera framställningen hittills i detta avsnitt. Han vill identifiera olika steg på olika nivåer vid planeringen av undervisning. Ett första steg är att identifiera ett tänkbart innehåll i en läro- eller kursplan. Nästa steg utgörs av urval av sådant innehåll. Kurs- eller läroplanespecialisten analyserar dessa syften för att ur dessa dra slutsatser om läroplanen på makronivå. I anslutning till vad som tidigare sagts kan inskjutas att det första steget åvilar politikerna och det andra, då den tekniska sidan kommer in, i högre grad åvilar experten. Alkin framhåller att huvudfunktionen vid planering på makronivå är att åstadkomma en matris, som kan komma till användning vid planeringen på mikronivå. Läroplanespecialisten skall alltså "översätta" en samhällelig målsättning i termer av en läro- eller kursplan. På experten vilar ansvaret att vara så specifik, att en analys på mikronivå är möjlig och att denna analys leder till samstämmighet mellan olika nivåer. Läroplaneexperten har s. a. s. i en hierarkisk modell ansvar både uppåt och nedåt. Undervisningen är de medel, som utnyttjas för att man skall nå de syften som formulerats i läroplanen. En läroplan kan diskuteras på tre skilda nivåer, nämligen läroplanens utveckling, undervisningens planering och undervisningens genomförande. Ofta är det svårt att i praktiken skilja de två senare från varandra. Innovationer när det gäller undervisning visar sig ofta vara motsägelsefulla i förhållande till praktisk verksamhet. De motsättningar man kan urskilja beror menar Alkin bl. a. på att man inte klart kan urskilja hur undervisningen planerats.

Med utgångspunkt i läroplanens påståenden är planerarens uppgift att finna den mest lämpliga övergripande strategin för undervisning, som svarar mot läroplanens intentioner. Detta innebär formuleringen av syftet med undervisningen, stipulerandet av vilket material, som är lämpligt, samt vilka interaktioner som är önskvärda i undervisningen. Ett vanligt fel som lärare gör är enligt Alkin att man inte analyserar läroplanen. En annan viktig fråga rör hur den som planerar undervisningen väljer strategi. Undervisningsplanering kan i princip äga rum på alla beslutsnivåer men ser olika ut beroende på nivå. Man kan t. ex. på mikronivå där man uttrycker sig i termer av interaktion med det enskilda barnet se motsvarigheter på makronivå i termer av beslut om det interaktiva skeendet i det totala programmet.

Den modell för analys av pedagogiska system, som här beskrivits, innebär väsentligen att man vid en analys måste skilja mellan olika beslutsnivåer å ena sidan och å den andra mellan bl. a. planering och genomförande. Modellen är beskrivande och i så måtto innehållsligt tom. Den kompletterar den modell jag angivit i figur 1. Den kan användas som ett instrument vid en beskrivande analys men är i princip "neutral". För att förstå, förklara och kunna förändra de pedagogiska systemen måste man emellertid också utgå från en markerad uppfattning om vilka funktioner dessa system fyller i ett givet samhälle.

Modellen som sådan innebär emellertid att beslut om ramar fattas på olika nivåer och kan gälla olika "aspekter" på undervisningssystemet. Alkin benämner nivåerna makro, medial och mikronivå. Konkret uttryckt, vad gäller barn, fattas beslut om två (tre) olika "barninstitutioner": Familj och skola samt förskola. Jag väljer att markera en viss osäkerhet vid inplaceringen av förskolan p. g. a. den konkurrenssituation avseende huvudmannaskapet för förskolan resp. skolan, vilken diskuterats tidigare.

Analysen av pedagogiska system försvåras något av att man i beslutshierarkin måste följa dels hur *alla barn* dels hur *vissa barn* behandlas. För *alla barn* gäller t. ex. skolplikt från sju år (*men* med särbestämmelser för *vissa barn*). Beslut om *alla skolbarn* kan följas från riksdag till departement, ämbetsverk, primärkommun, enskild skola, bestämd klass och lärare i visst ämne och slutligen en viss given lektion. För *vissa barn* fattas beslut av landsting—omsorgsstyrelsen och huvudman på ämbetsverksnivå är en annan. Familjen liksom förskolan inordnas i en beslutshierarki, som i viss mån sammanfaller med den för *vissa barn*. Socialstyrelsen är ämbetsverk och på kommunal nivå är dels primärkommun (förskola) dels landsting (t. ex. förebyggande barnavård) beslutande instanser.

En annan och mera betydelsefull svårighet vid analysen av pedagogiska system ligger i att syftena för den pedagogiska verksamheten är mångtydiga och ofta motsägelsefulla och slutligen ibland ej medvetet uttalade på den nivå det gäller. Jag har diskuterat detta i det föregående.

För den konkreta framställningen skall jag här granska några aktuella reform- och åtgärdsprogram. I några fall har beslut redan fattats i riksdagen. I andra fall föreligger programmen som förslag till åtgärder.

Vid granskningen skall jag relatera exemplifieringen dels till rammodellen (se figur 1) dels till den diskussion om beslutsnivåer som förts. Jag kommer m. a. o. genom exempel att söka belysa vilket *handlingsutrymme eller spelrum beslut ger* samt *hur beslut uttrycks* på skilda nivåer.

Jag har genomgående sökt betrakta åtgärdsprogrammen ur ett pedagogiskt perspektiv, vilket inneburit att jag sökt klargöra vilken innebörd åtgärderna har för uppfostran. Det är redan vid en ytlig genomgång påfallande att beslut, som primärt ej fattats för uppfostran, ändå kommer att vara övergripande också för uppfostran utan att detta klart utsagts på makronivå.

I andra fall kan det påvisas att det på medial och mikronivå vidtas åtgärder mot "uppfostrare", som i sin tur kommer att leda till att uppfostrare också påverkas rent allmänt i andra egenskaper, t. ex. i sin egen skap av medborgare i det svenska samhället.

Att detta sker kan bl. a. hänföras till att man behandlar uppfostran *som om* det gällde ett formaliserat pedagogiskt system medan det i själva verket ej förhåller sig så (jfr kapitel 2). Ytterligare, med avseende på beslutsnivåer och uppfostran, vill jag tillägga, att man oftast ej kan klarlägga *hur* relationer mellan ramar på olika nivåer ser ut. Detta framgår bl. a. av det språkbruk man väljer på olika nivåer. På mikronivå t. ex. rörande den enskilda familjen utnyttjas ofta ett psykologiserande individueller grupporienterat språk. Man talar om barnet i termer av utveckling, behov och om familjen i termer av relationer, kriser och konflikter. Individspråket finns med på medial nivå men kompletteras där ofta av ett "socialvårdsspråk". Barnets behov av stimulering kan först tillfredsställas i det speciella fallet om vi "omhändertar" eller ger "familje- eller hemmahosterapi" eller vidtar olika slag av "förebyggande åtgärder av ekonomisk och social natur". På makronivå talas ett fördelningsspråk och diskuteras beslutsinstanser och beslutsmekanismer. Den brist på formalisering som kännetecknar uppfostran har dessvärre också inneburit att man när fördelningsspråket inte räcker till för att uttrycka sig övergripande om uppfostran så tar man på makronivå också till språkbruk från medial och mikronivå. Förslag ställs t. ex. att fyra miljoner kronor skall avsättas för familjeterapi och för kompenserande stimulering av understimulerade barn (jfr SOU 1974: 7). Men vad innebär t. ex. begreppet understimulering i termer av olika beslutsnivåer? På makronivå – riksdag, departement och ämbetsverk – måste frågan i första hand vara av ekonomisk natur. På makronivån är det dessutom i det närmaste omöjligt att i detalj ta ställning till "redskapen" för "stimulering". I exemplet är det i stället så att man tar ställning till ett förslag som föreligger: Är förslaget rimligt eller ej? Om man s. a. s. anser att förslaget är rimligt och ekonomiskt försvarbart kan det eventuellt accepteras. Om förslaget bedöms som orimligt faller det. På makronivån kan man på denna punkt ej börja hitta på andra åtgärder än de föreslagna. I andra fall kommer initiativen från den högre nivån, men tar sig då, som tidigare omnämnts, oftast uttryck i krav på utredningar, dvs. ett beslutsunderlag önskas.

När det gäller undervisning har vi i viss utsträckning möjlighet att förutskicka hur beslut om ramar är interrelaterade, hur beslut skall fattas

på skilda nivåer och vilken kompetens hos barnet (effekt) man kan förvänta om hänsyn tas till ramar och beslutshierarkin. Vi vet t. ex. att beslut måste fattas om undervisningstid, gruppstorlek, innehåll, lokal och personal med hänsyn tagen också till elevernas förutsättningar. Men uppfostran är inget bestämt och vi har därför vare sig diskuterat mål—innehåll eller barnets kompetens efter genomgången uppfostran. Vi har inte heller i egentlig mening diskuterat vilken tid, i vilket "klassrum", i vilken klass och med vilken lärarkompetens familjefostran skall genomföras. Bland exemplifierade utredningar skiljer sig i detta fall barnstugeutredningen (SOU 1972:26; SOU 1972:27) från övriga. Man har i denna utredning behandlat förskoleproblematiken som en utbildningsfråga, även om kritik kan riktas mot den konkreta behandling problemen fått.

Det föreligger hela tiden ett växelspel mellan olika beslutsnivåer. När t. ex. disciplinproblem och de problem som svagpresterande elever möter lett till att olika former av specialundervisning antagit större proportioner än man önskat kan andra styrmekanismer av resurserna föreslås (jfr SOU 1974:53). Uppspårande och förebyggande åtgärder tycks angelägna och kräver en utredning. Riksdagen utser en arbetsgrupp som har att syssla med sådana frågor. Kraven på föräldrautbildning från olika organisationer och privatpersoner har t. ex. lett till att ett antal motioner från olika partier inlämnats. Problemen kräver ett beslutsunderlag och riksdagen ger arbetsgruppen för uppspårande verksamhet tilläggsdirektiv som rör föräldrautbildning.

En diskussion om olika reformprogram avseende barn kan utgå från de synpunkter som lämnats i de inledande avsnitten i detta kapitel.

Några exempel på reform- och åtgärdsprogram

Som första åtgärdsprogram för en exemplifierande granskning har jag valt betänkandet "Familjestöd" (SOU 1972:34). Förslag antogs av riksdagen hösten 1973 och trädde i kraft den 1 januari 1974. Parlamentariskt fattades beslut om familjestöd (allmänt barnbidrag, inkomstprövat barntillägg, bidragsförskott, föräldrapenning, vårdbidrag och sjukpenning vid vård av sjukt barn). Kostnaderna bestrids av statsmedel via skatterna och vad gäller föräldrapenning och sjukpenning vid vård av sjukt barn enligt lagen om allmän försäkring. För alla barn gäller nu att under minst sju månader i samband med barnets födsel skall båda föräldrarna var för sig kunna vara ansvariga för barnet. Beslutet är, som ett resursallokeringsproblem relativt enkelt och otvetydigt på alla nivåer. I princip fattas beslut endast på två nivåer. Styrningen till medial nivå, dvs. i detta fall till den nivå dit där pengarna utbetalas, är så pass entydig att några större problem med beslutsfattandet ej kan uppstå. Vad som avkrävs på mikro-nivå är att modern och fadern blir överens om man kan och skall dela på barnavården. Föräldrapenningen och de andra typerna av föräldrastöd följer den tradition man i svensk politik haft att stödja den

enskilda familjen ekonomiskt t. ex. genom sjukpenning, hyresbidrag, ATP osv. Det finns en inbyggd jämlikhetssträvan i den sociala reformpolitiken. Men de ekonomiska övervägandena kan inte ha varit de enda som framstod för förslagsställare och beslutsfattare. Övervägandena måste på makronivå både gälla resurser och uppfostran. I annat fall torde det ha varit lika rimligt att fortsätta med moderskapspenningen. I utredningen uttrycks detta bl. a. i sammanfattningen:

Minst lika angeläget som att bygga ut kontantstödet till barnfamiljer är enligt kommitténs åsikt att genom en utbyggnad av samhällets barntillsyn göra det möjligt för föräldrarna att ha förvärvsarbete. (SOU 1972: 34, s. 45.)

En granskning av förslagen visar att besluten på makronivå dikterats av en önskan att särskilt underlätta kvinnors möjlighet att förvärvsarbета. Utgångspunkten i vuxenproblematiken motiverar ett fördelningsbeslut. Men också detta överensstämmer med den jämlikhetssträvan som karakteriserar svensk reformpolitik. Med tanke på barnen – och ingående i en jämlikhetssträvan för dem – skulle måhända än mera långtgående fördelningspolitiska beslut ha varit angelägna. I utredningen uttrycks visserligen en omtanke om barnen, men man kan i viss mån fråga sig om det är barnens intressen som kommer i första hand, eller om det är, som jag antyder, så att vuxenproblematiken styr, även i formuleringar av följande slag:

Främst i tre situationer måste dock ena föräldern vara hemma. För dessa fall – i samband med barnets födelse, vid barns sjukdom och då svårt handikappat barn vårdas i hemmet – bör ett försörjningsstöd ges åt den hemmavarande föräldern. (a.a., s. 45.)

Om frågan gäller barnen kan man hävda att skattepolitiska hänsynstaganden för barnfamiljen, allmänna bidragsmöjligheter och t. ex. inkomstprövade barntillägg inte som sådana räcker till för att ge en likvärdig materiell start för alla barn. Det har också påvisats, att den aktiva insats, som krävs för att komma i åtnjutande av bidrag, inte sällan uteblir och det är fullt tänkbart, att också flera barnfamiljer finns i denna dolda grupp av ekonomiskt hjälpbehövande (jfr SOU 1970: 34, s. 189 ff). I låginkomstutredningen framhålls också – vilket dessutom påpekas av socialutredningen (SOU 1974: 39) – att en hjälpsökande p. g. a. kommunens prövorätt också kan komma att bedömas ur andra än rent ekonomiska aspekter. Moraliserande synpunkter, vad gäller hjälpsökaren, kan leda till ett avslag. Socialutredningen (SOU 1974: 39), som påpekar att socialbidrag i sin helhet skall vara en rättighet i likhet med socialförsäkringsförmåner och andra bidrag framhåller dock i ett annat sammanhang att enbart ekonomiska bedömningar kan vara ogynnsamma och att hänsyn till allmänna sociala förhållanden kan bidra till en positiv bedömning av behovet (SOU 1974: 39, s. 264 ff).

För barnens bästa skulle man önska att deras åtnjutande av samhällets materiella stödåtgärder hundraprocentigt kom dem till del. Bl. a. därför att det är högst sannolikt att det finns barnfamiljer, som inte har kommit att utnyttja sina rättigheter till den förhöjning av levnadsstandarden, som

ändå tillfälliga eller mera långvariga sociala ekonomiska hjälpåtgärder innebär, så borde andra vägar också prövas.

Önskvärt vore t. ex. att en behovsprövning kunde ske så neutralt som möjligt, t. ex. i form av prövning baserad på inkomstuppgifter i samband med att födelseanmälan inlämnas. Behovsprövningen kunde sedan omprövas t. ex. på samma sätt som sker med socialförsäkringen. Man skulle i detta sammanhang kunna tala om en slags "barnförsäkring".

Som pedagog hade man i samband med betänkandet om "Familjestöd" önskat att man sökt överblicka konsekvenserna vad gäller *barnet och uppfostran*. Besluten på makronivå är, som påpekats, så lite styrande – annat än med avseende på fördelning av resurserna – att deras innehållsliga och organisatoriska inverkan på familjen är vag. Yttre omständigheter kommer i högre grad än beslutet om föräldrapenning att styra föräldrarnas beslut om barnledigheten. Lönemässiga förhållanden, som innebär att faderns ledighet påverkar familjeekonomin, mera psykologiska föreställningar om barnets behov av moderskontakt, propaganda för amning och andra allmänt miljömässiga faktorer kommer att kunna ta överhand. Dvs. mot utredningens förslag om en tänkbar fördelning talar bl. a. psykologiskt förankrade synsätt på barnet, vilka t. o. m. framförts i andra statliga utredningar. Jag skall i sammanfattningen återkomma till familjestödet och dess pedagogiska konsekvenser.

Ett andra exempel i denna framställning utgörs av barnstugeutredningen (SOU 1972:26 och SOU 1972:27 samt den tidigare omnämnda utredningen om barns fritid, dvs. SOU 1974:42). Fr. o. m. 1975 har alla sexåriga barn i Sverige rätt till ett år i förskola. I förslaget gavs på makronivå övergripande principer för den organisatoriska form förskolan skulle ha med avseende på ramar rörande tid, gruppstorlek, gruppssammansättning, personalfrågor och lokalers utformning. På kommunal nivå åvilar obligatoriskt ett inrättande av förskolan men frihet ges till varje kommun att inrätta den i enlighet med angivna principer. Beslutet innefattar dessutom ett övergripande mål för förskolans verksamhet om vilket beslut fattats. Målet gäller barns utveckling och sociala fostran. Målet har formulerats i anslutning till främst två olika psykologiska teorier och sägs utgöra en konkretisering av den *ideologiska bas förskolan vilar på*. I måldiskussionen utsägs explicit att man tar avstånd från de pedagogiska inriktningar som söker arbeta med detaljerade och hårt styrande målformuleringar. Man önskade inte ge detaljerade föreskrifter. I en tidigare utgiven diskussionspromemoria hade man än mer uttryckligt vänt sig mot ett s. k. utbildningsteknologiskt synsätt. Parentetiskt bör det här påpekas att detaljerade föreskrifter inte på något sätt måste innebära ett accepterande av ett renodlat utbildningsteknologiskt synsätt. En kritik mot ett sådant synsätt kan jag själv gärna skriva under på. Det behöver dock ej innebära ett förkastande av försök att konkret och hårt styra inriktningen och innehållet i den genom samhällets försorg bedrivna förskoleverksamheten!

De mål för förskolan som barnstugeutredningen formulerat gäller emellertid inte bara för den förskola, som alla sexåringar skall ha rätt att gå i utan i princip *hela den åldersperiod som barnstugan skall omfatta*.

Vad man fastställt är i själva verket ett uppfostringsmål för åldrarna upp till sju år. Detta innebär i sig att Sveriges riksdag fattat ett principbeslut om uppfostrans syfte i förskoleåldern. Utredningen skrev på denna punkt följande:

Utredningen har valt att ange det övergripande målet för förskolan på ett sådant sätt att det skall framgå vilka väsentliga personlighetsmässiga resurser som är viktiga att ta fasta på och pedagogiskt främja. Det väsentliga har varit att betona att förskolan utifrån de psykologiska, pedagogiska och sociologiska bakgrundsbeskrivningarna . . . *ter sig helt nödvändig* för att stödja barnets utveckling till en vuxen, mogen människa, som både kan fungera som självständig individ och i samarbete med andra människor. Denna inriktning tillsammans med andra faktorer, som betonas i det nedan formulerade målet, utgör dynamiska faktorer, *som på sikt skall kunna leda till demokratiskt viktiga sociala förändringar.* (SOU 1972: 27, s. 24, min kursivering.)

Den icke obligatoriska barnstugan "ter sig helt nödvändig" och infriandet av målen leder på sikt till "demokratiskt viktiga sociala förändringar". De övergripande mål, man karaktäriserar på följande sätt formuleras av utredningen:

Förskolan bör sträva efter att i samarbete med föräldrarna ge varje barn bästa möjliga betingelser att rikt och mångsidigt utveckla sina känslo- och tankemässiga tillgångar.

Förskolan kan därigenom lägga grunden till att barnet utvecklas till en öppen, hänsynsfull människa med förmåga till inlevelse och till samverkan med andra, i stånd att komma fram till egna omdömen och problemlösningar.

Förskolan bör hos barnet lägga grunden till en vilja att söka och använda kunskap för att förbättra såväl egna som andras levnadsvillkor. (a.a., s. 24.)

Förskolan skall finnas som en resurs för alla sexåriga barn, men målen ovan uttrycker syftet med barnstugans verksamhet under hela den åldersperiod som är möjlig, dvs. också för yngre barn. Det ovan angivna övergripande målet kompletteras av vissa delmål och dessutom anges vissa utbyggnadsmål för förskolan där det bl. a. talas om att deltidsförskola på sikt bör erbjudas alla barn.

Flera olika principiella synpunkter kan anläggas på målet för verksamheten. Jag avstår här från att diskutera målens relevans och rimlighet. Vad jag däremot vill påpeka är, att *om* barnstugeutredningen har rätt i de citat som här återgivits, så framstår det som betänkligt att ovan angivna målsättning begränsats till att gälla endast förskolan och förskolan i samarbete med hemmet! Den ovan återgivna målformuleringen jämte de delmål som anges i utredningen (SOU 1974: 27, s. 25) bör om barnstugeutredningen har rätt gälla alla barn, dvs. även om de ej går i förskola. Målen som barnstugeutredningen anger går längre än gällande lagstiftning, som reglerar föräldrars uppfostran. Vad är det i princip som säger att mål av det slag som här angivits, och som antagits för förskolan, ej skall gälla för alla barn, utan bara för vissa barn, nämligen dem som går i förskolan? I konsekvens med utredningens skrivning kan man undra över varför inte alla svenska barn skall få en uppfostran, som siktar mot dessa mål.

Antingen borde då förskolan vara obligatorisk eller hemmen ges de uppgifter, som utsägs i målen eventuellt genom andra stödåtgärder! Jag vill än en gång framhålla att dessa "slutsatser" sker oberoende av min egen uppfattning om målens innebörd, men under förutsättningen att barnstugeutredningen tror på vad den själv föreslagit och riksdagen står vid vad den beslutat!

Det är naturligtvis också möjligt att föra ett rakt motsatt resonemang. Om förskolan betraktas som en uppfostrande institution kan man fråga sig varför dess målsättning bör avvika från den som gäller för fostran i hemmet. Vilka är motiven till att reglera målen för förskolan? På denna punkt kan jag återknyta till de resonemang jag tidigare fört om formella eller formaliserade institutioner (skola, förskola) i jämförelse med ej formaliserade institutioner (hemfostran). Jag framhöll då att den fasta organisatoriska ramen, tjänstemannaansvaret etc. uppenbarligen leder till ett slags krav på att också formalisera verksamhetens syften. Något hårdraget kan man anföra att det förefaller egendomligt att bedriva en av det allmänna finansierad verksamhet, som inte har en klart uttalad syftning. Å andra sidan kan man emellertid, som ovan fråga sig, varför inte föräldrabalkens formuleringar också är tillräckliga för förskolan med lämpliga konsekvensändringar?

Exemplet bör ej hårdas. Jag har tagit upp det framför allt för att påvisa konsekvenser på olika nivåer av beslut och för att exemplifiera en innehållslig styrning och dess konsekvenser. Exemplet kan naturligtvis också tjäna syftet att belysa skillnader mellan en samhälleligt (offentligt) bedriven uppfostran och uppfostran i privat regi (i hemmet).

Den förskola barnstugeutredningen diskuterar skall kunna gälla alla barn — som deltidsförskola sexåriga barn — men beslut har på makronivå också fattats om vissa barn med särskilda behov. Vid identifieringen av barn med särskilda behov säger man sig i utredningen utnyttja ett utvidgat handikappbegrepp. För barnstugeutredningen är begreppet handikapp liktydigt med "belastning", hårdare villkor, hinder. Den nya förskolan vill enligt förslag och beslut söka upp de barn som har särskilda behov av stöd. Detta implicerar en omfattande satsning på en uppspårande verksamhet, som enligt utredningen för närvarande saknas. Den uppspårande verksamheten skall organisatoriskt beslutas på medial nivå (kommun och landsting förväntas i samråd med socialvård och barnavårdsverksamhet lösa dessa problem). Detta innebär att barn redan från fyraårsåldern skall kunna beredas tillträde till kompensatorisk förskolevistelse. Den uppsökande och för barn med särskilda behov stödjande verksamheten återkommer som förslag också när utredningen redovisar förslag för barns fritid i åldrarna 7–12 år (SOU 1974: 42). Organisatoriskt kommer den uppsökande verksamheten enligt barnstugeutredningen att fungera via familjeservicecentraler. Ett samarbete mellan många olika befattningshavare knutna till ett bostadsområde eftersträvas. I ett arbetslag ingår enligt rekommendationerna distriktsbarnmorska, distriktsläkare, skolkurator och skolpsykolog, vilka skall samarbeta med personal i förskola, skola och fritidsverksamhet såsom förskollärare, fritidspedagog, klasslärare och speciallärare

... med tyngdpunkt på en mjuk kontaktskapande funktion. (SOU 1972: 26, s. 173.)

Särskilda familjeassistenter skall ta ett förstahandsansvar för att barn som behöver stöd och hjälp uppmärksammas. För att åstadkomma samarbete bör man delta t. ex. i elevvårdskonferenser där ovan nämnda befattningshavare diskuterar behov av stödåtgärder för olika familjer. Man för i barnstugeutredningen ett resonemang som innebär att man utifrån utredningens eget innehåll kan dra slutsatsen att förskolan har en viktig funktion att fylla med avseende på barnets fostran. Låt oss därvid tillfälligt bortse från förvaringssynpunkterna vad gäller barnet, vilka i andra sammanhang betonats när det gäller utbyggnaden av barnstugeverksamheten. Jag har redan diskuterat hur barnstugeutredningen själv ser på den viktiga fostrande funktion som förskolan har, och som uttrycks i målen och i kommentarerna till dessa (se också s. 21 ff i SOU 1972: 27). Intrycket förstärks naturligtvis ytterligare av besluten om den uppspårande verksamhet, som skall bedrivas för att dels barn med särskilda behov redan tidigt skall få tillgång till förskola (från fyra år), dels för att föräldrar till sexåriga barn, som av olika anledningar ej självant kommer till förskolan, skall förändra sin inställning och därigenom ge ökade möjligheter att låta barnet gå i förskolan.

Det är här, liksom i det föregående, viktigt att för det första påpeka att förskolan är frivillig. För det andra kan endast en mindre grupp barn få tillgång till den från sex månaders ålder eller från fyra-årsåldern. Variationer mellan olika kommuner föreligger härvidlag. De barn som ej kan erhålla plats åtnjuter endast familjefostran. Om man nu tar riksdagens beslut på allvar, så är den stora gruppen familjefostrade barn högst intressant. I anslutning till utredningens resonemang blir slutsatsen att dessa barn antingen är sämre lottade än den grupp, som får gå i förskola, eller så är dessa barn bättre lottade eftersom man med utgångspunkt i vissa normer kan slå fast att de inte har sådana särskilda behov eller egenskaper som gör en förtur baserad på uppspårande verksamhet nödvändig. *Viss familjefostran kommer därför att godkännas medan annan familjefostran däremot inte räcker till.* Den "otillräckliga" familjefostran bör i stället berikas med förskolevistelse i ett antal år. Parentetiskt kan anmärkas att regionala variationer i vad som skall bedömas som otillräcklig fostran måste förekomma bl. a. p. g. a. att antalet platser i barnstugan varierar, som ovan nämnts.

Barnstugeutredningen behandlar, som tidigare påpekats, ett "utbildningsproblem". Detta innebär dels att man behandlar pedagogiska ramar som tid, gruppstorlek, lokalers utformning, personella förutsättningar hos barn och lärare samt innehåll, dels att beslutsfattande kan följas över olika nivåer i beslutshierarkin. De förutsättningar barnstugeutredningen anger i form av vad jag kallar ramar är dock sannolikt *otillräckliga* för att tillförsäkra barnstugan en pedagogisk utformning av det slag barnstugeutredningen förespråkar. Den styrning föreslagna ramar innebär, ger ej entydigt den pedagogik och det innehåll utredningen tänkt sig. *De förutsättningar som anges är kanske nödvändiga men med all sannolikhet*

ej tillräckliga för att garantera t. ex. en dialogpedagogisk modell eller ett innehåll, som svarar mot övergripande mål och mot delmål. Det bör emellertid påpekas att barnstugeutredningen gör ett försök att beskriva den pedagogiska relation mellan personal och barn, som man önskar. Man söker också ange vilka resultat de pedagogiska relationerna skall ge. De styrinstrument som anges för att tillgodose, att det önskvärda också förverkligas är emellertid, som påpekats, med stor sannolikhet helt otillräckliga.

I vissa stycken berör den s. k. fosterbarnsutredningen (SOU 1974:7) problem, som påminner om dem som barnstugeutredningen behandlar. Utredningens huvuduppgift var att belysa vissa frågor beträffande vården av barn och ungdomar i fosterhem, barnhem och andra barnavårdande institutioner. Resursmässigt förefaller det förslag som lagts i huvudsak innebära en omfördelning även om försöksverksamhet och förstärkning i form av kommunala bidrag kan komma att belasta statskassan med ytterligare ca 13–15 miljoner kronor. De ökade kostnaderna för en förstärkning av den kommunala vården och servicen kommer, synes det, dock att avsevärt belasta primärkommunerna eftersom dessa också under försöksverksamheten måste stå för driftskostnaderna.

Den barngrupp som utredningen gäller kan om utredningens eget siffermaterial används uppskattas till ca 3 % av alla barn i åldrarna 0–18 år (jfr SOU 1974:7, s. 68 ff). Ungefär hälften av dessa barn är föremål för samhällsomsorger enligt § 31 i barnavårdslagen. Dessa barn är således före samhällets åtgärder utan vårdnadshavare. De uppgifter som utredningen lämnar om barnets ålder vid första ingripandet är också av intresse. Omhändertagande för samhällsvård enligt § 29 kan nämnas som exempel. Vid tidpunkten för första ingripandet är

- 20 % av denna barngrupp under 7 år,
- 20 % av denna barngrupp är mellan 7 och 13 år,
- 20 % av denna barngrupp är mellan 13 och 15 år och
- 40 % av denna barngrupp är mellan 15 och 18 år

Siffrorna är ungefärliga.

De överväganden, som tyckts ha styrt förslagen innefattar tydligen synsättet att vissa barn med den uppläggning av vården som i dag finns ej har det tillfredsställande med avseende på den familjefostran de får. Mer eller mindre direkt utsägs också att man syftar till en social service, som i högre grad än tidigare är av förebyggande natur. Man vill förebygga och förhindra hellre än att behandla. De behandlingsformer, som hittills stått till buds, tycks man också finna otillfredsställande. Från att inledningsvis ha behandlat en speciell grupp barn kommer utredningen gradvis att omfatta en större grupp. Utredningens förslag till åtgärdsprogram leder automatiskt till att alla barn, åtminstone i förskoleåldern, indirekt omfattas av förslagen. Detta sker dels genom att man utvidgar målgruppen, dels genom att man via uppspårande och förebyggande verksamhet vill upptäcka vad man betecknar som sociala brister. Den uppspårande och förebyggande verksamheten gäller alltså inte enbart de barn som enligt gällande barnavårdslag måste omfattas av samhällets omsorger. Det

förebyggande och uppspårande arbetet skall genomföras i samarbete mellan den sociala barnvården och barnvårdscentralerna. Man antyder att ett gemensamt utbyte av erfarenheter kommer att öka personalens möjligheter att finna barn som

... lever i understimulerade och konfliktfyllda miljöer. (SOU 1974: 7, s. 302.)

Uppspårningen skall bl. a. ske genom att man uppmuntrar barnvårdscentralens sköterskor att genomföra hembesök också hos äldre barn. Detta är visserligen redan nu angivet i socialstyrelsens instruktioner, men enligt fosterbarnsutredningen sker det i praktiken sällan.

När barn med behov av åtgärder spårats sätts behandling in. Liksom tidigare kan detta innebära omhändertagande i de fall misshandel eller hot om liv, hälsa eller mot barnets utveckling konstateras. I andra fall kan man arbeta direkt i föräldrahemmet. Vården från samhället i föräldrahemmet kan dels innebära ekonomiska stödåtgärder dels personell förstärkning och terapi. Från makronivån överförs till medial nivå ett beslutsfattande där enskilda befattningshavare har ett avgörande inflytande över ekonomiska och andra förhållanden som gäller uppfostran i hemmet. Man påpekar också att vården i föräldrahemmet kan vara att föredra av ekonomiska skäl eftersom en omplacering av barnet till annat privat hem eller till institution ställer sig dyrare. På medial nivå skall m. a. o. problem med uppfostran ställas mot kostnader för alternativ utanför hemmet. Kommunerna har således en möjlighet att hålla kostnaderna nere genom att ge utrustning till familjen, ekonomisk hjälp av annat slag samt tillgång till familjeterapi.

Vid läsningen av betänkandet "Barn- och ungdomsvård", som ovan i några punkter belysts, ställer man sig länge tveksam till vilka hem och vilka barn det egentligen är som utredningen avser skall komma i åtnjutande av samhällets omsorger. Samma tveksamhet känner man ofta vid läsandet av utredningar som direkt eller indirekt berör uppfostran. Den beskrivning fosterbarnsutredningen ger av familjeterapi och som hämtats från försöksverksamhet ger ytterligare material att fundera över. Familjeterapeuter skall inrikta sig på att lösa kriser och konflikter tillsammans med familjemedlemmarna, arbeta med praktiska problem och lära ut praktiska färdigheter. De skall stoppa kriminalitet och asocialitet och lära familjemedlemmarna att tala med varandra (se SOU 1974: 7, s. 239 ff).

I fosterbarnsutredningen framträder de problem man givit sig i kast med som socialpsykologiska och dessutom kopplade till en enkel materialism. Åtgärder som föreslås bygger som en följd av detta på förslag om förändringar i resursfördelning och på psykologiska terapiformer. Någon uppmärksamhet i större omfattning ges ej åt problem som rör ramfrågor som tid och innehåll. Målen och innehållet i uppfostran förefaller självklara. Uppfostrans innehåll uttrycks sålunda bl. a. som terapeutiska mål och som nämnts bygger lösningsförslagen dessutom på en enkel och mekanisk materialistisk uppfattning. De utbildningsförslag

som rör föräldrarna och som redovisas i betänkandet är dock föredömligt detaljrika bl. a. i sina metodiska anvisningar. De utgör därigenom ett isolerat exempel på ett försök till en fast styrning som entydigt kan följas över olika beslutsnivåer. En sådan styrning och en diskussion om hur olika beslut kan förändras när de passerar olika nivåer lyser för övrigt med sin frånvaro i betänkandet. Innehållet i den föräldrautbildning man rekommenderar har sin hemvist i olika psykoanalytiska skolbildningar och inom utvecklingspsykologin. Man har dessvärre inte överlagt om ett sådant innehåll över huvud taget svarar mot de behov som de deltagande eleverna — föräldrarna — har av medvetenhet. Aldrig så goda metodiska anvisningar kan ej undanskymma detta faktum.

Slutligen skall utredningen om skolans inre arbete (SIA) föras in i exemplifieringen av aktuella reformer avseende barn (SOU 1974: 53). Det finns i SIA-utredningen beröringspunkter med tidigare anförda utredningar, då man i SIA-utredningen i första hand givit sig i kast med en bestämd problemgrupp, dvs. i första hand behandlat vissa barn och inte alla barn som deltagar i undervisningen. SIA-utredningen kom i första hand till för att lösa problem för i olika avseenden svagpresterande barn. De åtgärdsförslag som utredningen har presenterat har dock kommit att omfatta alla barn i skolåldern. Andelen barn med allmänna eller speciella problem hade under en period synbarligen ökat vilket bl. a. tagit sig uttryck i en ökning av utnyttjandet av olika former av specialundervisning. Det är tydligt att man också som bakgrund till SIA-utredningen kan se uppfattningen att alla barn inte har det bra. I försiktiga ordalag antydes i utredningen att man uppfattar orsakerna till att barn har det svårt som komplicerade problem sammanhängande med materiella och kulturella klyftor i samhället. På ett plan är de åtgärdsförslag man presenterar inriktade på individen och tar då sin utgångspunkt i psykologiska förklaringsmodeller. Man påpekar vikten av att utnyttja redan existerande organisationer för barnhälsovård och socialvård i uppspårande och förebyggande syfte. På ett annat plan tar förslagen sin utgångspunkt i organisatoriska ramar och man påpekar att det inte är barnet som är problem utan i stället skolan som inte kan anpassa sig till barnets förutsättningar. De organisatoriska förslagen överväger. Med dessa förslag söker man greppa över två problemområden, dels dem som berör barnets fritid och förvaringsfrågorna, dels dem som rör barnets prestationer och inläring. Genom en samlad skoldag med fasta arbetstider vill man göra det bra för både barn och föräldrar. Ett ökat ansvarstagande för barnets fritid skall också skapa betryggande omständigheter för både barn och föräldrar. Barnets inläring och prestationer skall, menar man, gynnas av ett bättre tillvaratagande än tidigare av den tid barnet är i skolan. Detta skall då också innebära att barnet snabbt och utan fördröjande utredningar skall få tillgång till speciella och individuella stödåtgärder när det just behövs. En samplanering av lärararbetslag för större arbetsenheter av elever skall organisatoriskt erbjuda lösningar på sådana problem. De tidigare i anslutning till rammodellen diskuterade relationerna mellan olika ramar kan i SIA-utredningen endast följas för vissa ramgrupper eftersom innehållet i

undervisningen ej behandlas i utredningens betänkande. Man menar att detta tillkommer andra arbetsgrupper och utredningar. Betydelsen av organisatoriska förändringar skall dock inte föringas. Tillvägagångssätt i undervisningen har t. ex. också en effekt av innehållslig innebörd. Man lär sig något om vad genom hur. Det största problemet med SIA-utredningens förslag berör dock de frågor som utredningen inte velat eller menat sig kunna ta ställning till, men som man oundgängligen måste beakta i en pedagogisk analys av det slag som utredningen söker utföra. Frågan kan konkret belysas genom den behandling man i utredningen ger de s. k. basfärdigheterna. Man framhåller den avgörande betydelse basfärdigheterna har men deklarerar ej entydigt vad man avser med detta begrepp. Kilborn och Lundgren (1974 a) har i en diskussion av SIA-utredningen bl. a. påtalat detta förhållande och dess pedagogiska betydelse och sökt ge exempel på innebörden i begreppet basfärdighet från matematikämnet.

Det svåråtkomliga i de syften SIA-utredningen har, framkommer också om man ser på förslagen i anslutning till beslutshierarkimodellen, som presenterats i föregående avsnitt. SIA:s förslag innebär en decentralisering både med avseende på resursers användning och med avseende på beslutfattandet totalt sett. Kommun och i sin tur skoldistrikt och rektorsområde ges mycket fria händer vid resursanvändningen. Bestyrelser skall genom representation av lärare, föräldrar, övrig personal vid skolan och elever innebära en högre grad av anpassning till alla intressegruppers önskemål och krav.

Reformer och barn: Ett försök till sammanfattande diskussion

Det är i flera avseenden svårt att pedagogiskt belysa olika reformförslag och olika reformåtgärder. I de betänkanden jag här exemplifierande har redovisat uppfattar man gärna att det finns en insikt i problemens sanna natur. På en övergripande nivå måste man dock ställa sig kritisk till hur problemen ställs och till den tradition åtgärdsförslagen följer.

Det är viktigt att på förhand klargöra att jag – inom ramen för detta arbete – inte har möjlighet att ge detaljerade lösningsförslag. Jag påpekar detta därför att detta ofta anförs som en förutsättning för att man över huvud taget skall få framföra kritik.

Framställningen i detta avsnitt gäller två huvudområden:

1. Inledningsvis skall jag ta upp barnfrågorna ur ett politiskt-pedagogiskt perspektiv, m. a. o. hur barnfrågorna behandlas och vilken karaktär de olika åtgärdsförslagen synes ha. Jag anlägger m. a. o. ett makroperspektiv med syfte att åtminstone delvis blottlägga dolda och öppna funktioner i förslagen.

2. En andra fråga rör åtgärdsförslagets tänkbara effektivitet och diskuteras genom att jag anför något om de erfarenheter man gjort. Denna fråga kommer också att beröra problemet med utvärdering av reformer och åtgärder.

Jag har i detta kapitel påpekat att reformer i första hand måste

diskuteras på makronivå därför att de utformas på denna nivå och därför att de har sin främsta konkreta innebörd på denna nivå. En utvärdering av effekter kan m. a. o. naturligtast kopplas till makronivån. Jag har däremot också påpekat att reformförslagen grundar sig på föreställningar om det enskilda barnet, den enskilda förskolan eller familjen och på antaganden om likheter och skillnader mellan barn, bostadsområden etc. Åtgärder och förslag förutsätts underförstått eller uttalat ha effekter av konkret slag för t. ex. det enskilda barnet eller den enskilda familjen. Man arbetar sålunda med uttalade och underförstådda antaganden om mikronivån vilka avser såväl planeringen på denna nivå, som genomförandet av konkreta handlingar. Under de två punkterna ovan kommer jag därför att också ge exempel från mikronivån.

Det är uppenbarligen så att *barnfrågor i dagens Sverige ofta erhåller en annorlunda behandling än andra frågor inom de sociala reformernas domän.*

När man i dag önskar genomföra samhällsreformer av olika slag gör man en politisk analys. Det står exempelvis klart för fackföreningsrörelsen och socialdemokratiska partiet att arbetsmiljöfrågor kräver radikala åtgärder. Det skapar också berättigat löje när vissa psykologer påstår att s. k. vilda strejker beror på långvarigt mörker i norra Sverige. De åtgärder som vidtas då t. ex. vuxenproblem på arbetsplatsen behandlas vilar på en kunskap om åtgärdens innebörd också i ett politiskt perspektiv. Om de reformer som genomföres kritiseras eller snarare när de kritiseras sker detta utifrån partipolitiska ställningstaganden som klart redovisas. Man påtalar att man värnar om vissa gruppers intressen. Man frågar sig t. ex. om reformen är konsekvent med de intressen socialdemokratiska väljargrupper har. När uppfostran och barn samt reformförslag som rör dessa områden kritiseras — om de kritiseras — företräder inte sällan *alla* partier *alla* föräldrar och *vissa* barn.

Uppfostringsproblematiken berördes mera indirekt i de partipolitiska diskussionerna när grundskolereformen planerades och genomfördes. Inför denna reform formulerade olika partier sina krav. Den kompromiss, som reformen slutligen kom att vila på, speglade trots allt partipolitiska gränsdragningar.

Det är något bävande man frågar sig vad som håller på att hända i Sverige av i dag med tanke på barnen.

Skolreformernas sociala syftning har ej kunnat infrias på det sätt, som otvetydigt förutsattes (jfr t. ex. Dahllöf, 1971), vilket dock ej innebär att reformen som sådan var betydelselös.

Trots att förskolans utbyggnad ofta på papperet motiveras som omsorger om barnen torde det vara klart att förskolans utbyggnad och dess utbyggnadstakt bl. a. dikteras av arbetsmarknadssituationen. Förskolan har ej heller till sin innehållsliga uppläggning och målsättning blivit föremål för partipolitisk analys.

Det påfallande psykologiserandet av familjepolitiska frågor uppmärksammas ej tillräckligt; långt mindre ifrågasätts det.

På kommunal nivå synes utbyggnaden av förskolan och arbetsuppläggningen inom förskolan styras av politiska styrkeförhållanden. Barnfrågor-

na prioriteras lågt om de, vilket ej sällan är fallet, bedöms som mindre röstvärvande än t. ex. ett skidstadion.

S. k. uppspårande verksamhet genomförs, utökas och planeras, något som — om jag tar politiska anslyser på orden — endast kan öka maktlösheten hos de "eftersatta", hos barnen med "särskilda behov" och hos dem som "vi inte når" mot bakgrund av det innehåll som åtgärderna allmänt har eller planeras få.

Det är otvetydigt att uppfostran är ett område som inte görs till föremål för politiska analyser i vårt land. På detta område kommer därför förment opolitiska experter att spela en framträdande och t. o. m. avgörande roll. När det gäller barnen frågar man sig inte vilket bidrag politikerna kan ge. Man förutsätter helt enkelt att svaren på i realiteten politiskt brännbara frågor återfinns inom psykologi, sociologi och pedagogik. När t. ex. barnstugeutredningen utifrån en relativt traditionell sociologisk analys redovisar en ideologisk grundval för förskoleverksamheten så accepteras denna tydligen okritiskt (jfr SOU 1972: 27, t. ex. s. 13–26).

Vad som utförs är analyser av yttre förhållanden av utanförstående experter. Ett för uppfostran viktigt steg i rätt riktning mot förändrade betingelser för barn skulle vara en debatt mellan partierna, som direkt berörde uppfostran.

Vilka egentliga syften uppfylls av att samhället hårt vill satsa på t. ex. uppspårande verksamhet? En utgångspunkt för ett *blottläggande av dolda och manifesta funktioner i olika åtgärder* måste vara att inte ens i dagens svenska välfärdssamhälle har barn likartade krav på uppfostrans innehåll och inriktning. Dessvärre demonstreras likväl ständigt uppfattningar som betraktar föräldra- och barngrupper som en skara med gemensamma behov i uppfostran.

Detta är möjligt bl. a. därför att man betraktar barnet i första hand som en psykologisk varelse. Med de psykologiska uppfattningar som vanligen väljs uppfattas barns behov som lika, men olika föräldrars möjligheter att tillfredsställa dem menar man variera bl. a. beroende på föräldrarnas personlighetsegenskaper och ekonomiska betingelser. Jag menar att också behoven skiljer sig åt. För att kunna förändra sina egna levnadsvillkor krävs att andra "behov" tillfredsställs än dem vilka förment anses giltiga för alla barn. Det faktum att åtgärderna redovisas på det sätt som sker och att de ej i egentlig mening diskuteras partipolitiskt är i sig ett tecken på vilka gruppers intressen de tjänar. Inledningsvis i detta kapitel berörde jag att reformer kan ha en inriktning på *alla* barn eller på *vissa* barn. I de förslag jag här exemplifierat från har utgångspunkten ofta tagits i att man uppfattat problem med vissa barngrupper. Barnstugeutredningen arbetar, som nämnts, med ett s. k. utvidgat handikappbegrepp för att definiera problem med barn. Det är uppenbart att de barn som omfattas av det utvidgade handikappbegreppet i första hand kommer att tas ur bestämda befolkningsgrupper.

Ett ytterligare påpekande rör därför den benägenhet åtgärder har att spegla klass-samhället. Man kan här jämföra med den debatt som förts och förs om rättsskipning och rättsutövande i vårt land. Det har därvid

påpekats att såväl lag som dom och straffutmätning i viss mån speglar klass-samhället (jfr t. ex. Ekelund, 1974). Valet av problem i barnfrågor såväl som åtgärdsförslagen innefattar redan det en demonstration av den klasskaraktär frågan har.

En granskning av aktuella utredningar visar att barns problem återförs till familjesituationen och att problemens lösning innefattar ett arbete med familjen. Man antar också att problemen kan förebyggas genom uppsökande verksamhet och åtföljande arbete med familjen. Det är viktigt att konstatera att detta på åtgärdssidan principiellt innebär en tillämpning av vad som redan nu uttrycks i barnavårdslagen. När familjefostran inte räcker till skall således samhället stödja och hjälpa familjen i dess uppfostrande gärning. Det är härvidlag lika viktigt att konstatera att föräldrars uppfostrande uppgifter ännu ej precist uttryckts. Föräldrar är m. a. o. som uppfostrare dåligt informerade, och ingen precis information finns att ge, såvitt ej t. ex. barnstugeutredningens målsättningar och diskussioner också är giltiga för familjefostran.

Ett samlat intryck av barnstugeutredningens tre betänkanden och fosterbarnsutredningen är att man tämligen oreflekterat är i gång med att tillskapa ett *kontrollsystem* vad gäller *vissa familjers fostran* av sina barn. På frivillighetens väg skall föräldrar för barnets bästa medverka till att socialarbetare, psykologer, förskollärare, familjeterapeutiska team samt team i bostadsområdet och andra genomför en uppspårande och terapeutisk verksamhet. Allt detta menar man, i all välmening, kunna ske i samarbete mellan hemmet och de professionellt arbetande uppfostrarna. Att de "missförhållanden" man lyckas spåra inte enkelt kan återföras till ett orsakssamband mellan "fattigdom" och "känsloklimat" ifrågasätts ej. Att de utsatta familjerna kunde ställa *egna krav* på stöd, vilka skiljer sig från vad som erbjuds tas i egentlig mening ej upp. Det är svårt att frigöra sig från uppfattningen att vad som bedöms som "god" resp. "dålig" fostran bygger på värderingar, som är klassbundna (jfr Köhler, 1973). För de engagerade experterna tycks emellertid frågor om hjälp, stödåtgärder och uppfostran vara högst neutrala. Under täckmanteln service och hjälp avser man att diskvalificera grupper av föräldrar.

Som jag ser det, och det bör vid det här laget vara klart hur min kunskap har växt fram, måste vi upphöra med att omyndigförklara föräldrar på detta sätt. Problemen som ställs av olika utredningar har blivit fel därför att kärnfrågorna inte enkelt kan hänföras till den enskilda personen eller familjen.

Det finns en markerad tendens i de betänkanden jag exemplifierat från att kräva att *föräldrar och barn skall ändra sig i en viss given riktning*. För att rätta till missförhållanden kopplas olika organisationer in och en stab av olika befattningshavare sätts i arbete. Det är uppenbart att man härigenom tillskapar en organisation som besitter makt, dvs. är bemyndigande att se till att barnavårdslagen tillämpas. Detta innebär i första hand hjälp- och stödåtgärder, dvs. det lindrigaste ingreppets princip tillämpas. Men om lagen ändå inte följs kan ingripandets art och styrka förändras. Nu tror jag personligen inte att en hjälp- och stödorganisation av det slag

som föreslås i de här diskuterade utredningarna kommer att leda till att flera barn omhändertas för samhällsvård. Det finns ekonomiska och andra spärregler för detta. Men vi bör ha klart för oss att *det föreligger en slags förtroendekris mellan samhället och familjen*. De spårande och behandlande grupperna är s. a. s. samhällets övervakare av uppfostran och deras värderingar och synsätt står långt ifrån alltid i överensstämmelse med de synsätt olika familjer har, och vi lever dessutom än så länge ej i ett jämlikt samhälle.

Familjer kan vara bra eller dåliga utifrån olika bedömningsgrunder. Men en bedömning, vilket normativt synsätt den än grundar sig på, kan endast ske genom att uppfostran, familjens funktion och föräldrarnas uppgift sätts in i ett socialt sammanhang. Om barnet i familjen lär sig att tala och uttrycka sig på ett visst sätt så fungerar detta språk mellan familjemedlemmarna; man förstår varandra och t. o. m. ofta väl i alla familjer. Detta gäller vare sig språket är ett teckenspråk eller ett språk rikt på svordomar. Det är självklart inte realistiskt att säga att barn till priset av ett misslyckande utanför familjen bör vara hänvisad till att enbart besitta t. ex. familjens uttryckssätt. I förskola, skola och fritidsmiljö kommer barnet från vissa familjer att konfronteras med andra normer än dem som gällt i hemmet. Det skall tala "vårdat", sitta stilla, inte slåss, tycka om att lyssna på och lära sig vissa saker för att nämna några mera konkreta exempel. Självfallet kommer också barn från andra miljöer i kontakt med andra normer än dem som gällt i deras hem. Men hemmets normer måste också bedömas i förhållande till omgivningens på så sätt att man noterar att olika normer är mer eller mindre konforma med en "allmän uppfattning" om vad som är bra eller dåligt. Detta berör en del av de krav som ställs på föräldrar att ge barnet en kompetens som likt en pusselbit passar in i en allmän uppfattning om vad barnet skall kunna. När föräldrar inte uppfattat vad barnet utifrån vissa kriterier behöver med sig av kunskaper och färdigheter ut i livet eller om de inte kunnat förmedla denna kompetens så underkänns de som uppfostrare. Detta innebär att vi i princip uppfattat att den uppfostran som ges av professionella uppfostrare i skola, förskola och fritidsmiljö i majoriteten av fall ställer "rimliga" krav och är ute efter att ge barnet "rätt" kompetens och därför kan tjäna som förebild. Läraren, forskolläraren, familjeassistenten, psykologen och familjeterapeuten har m. a. o. mot den bakgrunden oftast en "korrekt uppsättning av uppfostringsmål". Det är rimligt att anta att det också är så och att de offentliga uppfostrings-idealerna är goda. Stora föräldragrupper har också accepterat detta. När man uttrycker offentliga ideal i termer av att människan inte skall slå och straffa utan med samarbete, vänlighet, förståelse och kompromisser försöka nå sina mål eller att barn bör ha rika och varierade erfarenheter så ligger det mycket positivt i detta. Men dessa goda mål för fostran och de råd om innehåll och metoder som ges i anslutning till dessa rimmor illa med de villkor barn med särskilda behov lever under tillsammans med sina föräldrar. Hur skall familjeterapeuten som kommer i egen bil kunna ge familjen en upplevelse av förnöjelse över sin egen situation, som t. ex. innebär att man inte får ha bil om man har socialbidrag? Hur skall man

kunna förmedla en förnöjelse över ett lågavlönat, obekvämt och tröttsamt jobb – en förnöjelse som skall leda till att man känner att ”man står på egna ben”? Förnöjelsen skall t. o. m. räcka så långt att man känner sig kunna bemästra och ta itu med olika relationsproblem inom familjen. Det är naturligtvis i de konkreta livssituationerna som de klassbundna skillnaderna mellan människor verkligen avslöjas.

Som jag ser det ur pedagogisk synvinkel så är problemen i de utredningar jag exemplifierat från i flera fall felställda.

Vi måste utgå från och vara medvetna om att det som föräldrar gör med sina barn, det gör de inom sina möjligheters ram. Det räcker däremot inte att enbart ändra på möjligheterna genom tillfällig ekonomisk hjälp. Vi kan inte rycka loss familjens verksamhet som rör barnen från familjens totala situation. Föräldrarnas arbetsmiljö, boendemiljö och det förtryck som drabbar och drabbat många föräldrar under hela deras livstid och även andra faktorer bildar det sammanhang i vilket också uppfostran ingår. Med alla vänlighetens och välviljans förtecken innebär därför olika slag av familjeterapi ofta och för många föräldrar ett fortsatt förtryck och ett förlängt beroende. Det påstås nu ofta att om vi inte försöker förändra en akut, svår och olämplig uppfostran så kommer vi att offra barn. Tanken är bl. a. den att vi inte kan invänta de samhälleliga förändringar, som i och för sig kanske många skulle se som önskvärda. Vi måste handla redan nu. Det verkligt allvarliga är emellertid att de utredningar jag här diskuterat helt undviker att beröra den övergripande problematiken. Det är som om man redan givit upp och är förnöjd med de åtgärder i nuet som man föreslår. I stället för att enbart fråga om ingripanden nu är nödvändiga borde frågan formuleras: Minskar vi ”offren” bland barnen med de åtgärder vi redan vidtar eller med sådana som föreslagits? Inte ens svaret på denna fråga är entydigt. Det kan vara så att vi inte ens ger reell hjälp utan att vi bedriver en uppehållande verksamhet med några medan det totala antalet ”offer” ökar. Kanske åsamkar vi t. o. m. enskilda individer och familjer ytterligare svårigheter med den hjälpverksamhet vi bedriver därför att de åtgärder som vidtages så många gånger står i så bjärt kontrast till den totala livssituation i vilken föräldrar och barn lever i. Man förändrar tillfälligt vissa familjers livssituation utan att öka deras medvetenhet och stärka deras möjligheter att själva förändra sina livsbetingelser. Den använda metodiken är naturligtvis i detta hänseende i stort sett otillräcklig.

Det är samtidigt angeläget att påpeka att en stor grupp föräldrar och barn i dagens Sverige har en livssituation som i sig utgör ett fullgott skydd mot förtryck. Att när motsatsen gäller – dvs. när samhällets förtroende för familjens uppfostran sviker – klandra familjen och göra ingrepp i denna samt hänföra problemen till individualpsykologiska förklaringar är i princip ett underbetyg åt den allmänna politiken. Det visar samtidigt på den begränsade effekt socialpolitiska åtgärder har. I de misstänkta familjerna gör man nämligen, som ovan påpekats, det man orkar och kan. Detta får självfallet ej undanskymma vikten av ingripanden till skydd av barnet mot ”sina” föräldrar. Som jag tidigare påpekat är barnet ofta utsatt för ett dubbelt förtryck vilket både tar sig uttryck i

fysiska och symboliska övergrepp i såväl hem som skola och fritidsmiljö. Barnavårdslagens skydd av barnet är därför ett slags garanti som dessvärre ej alltid kan uppfattas som fullgod bl. a. därför att vuxenintressen alltför ofta kan få dominera över barnintressen så att ett kringgående av lagen blir följden. Den konkreta användningen i form av uppspårande och behandling kan dessutom, som ovan diskuterats, i vissa fall också direkt strida mot barnens och föräldrarnas legitima intressen.

Man kan nu naturligtvis fråga sig vilken karaktär stödåtgärder skall ha för att de ej skall öka eftersatta gruppers maktlöshet och åstadkomma att situationen s. a. s. permanentas. Såväl principiellt som konkret har svaren på frågan redan antytts i det föregående. För att ytterligare belysa problemen skall jag på ett åter annat sätt söka beskriva och förklara hur familjefostran och offentlig fostran är relaterade till varandra.

Jag har tidigare sagt att ett medvetet aktivt engagemang för barnet, att skapa villkor av sådan art att föräldrar kan genomföra en medveten och planerad uppfostran och ett föräldrastöd avseende barnets egen kamp mot orättvisor i offentlig fostran är vad som svarar mot barns behov av förändring. Föräldrar och barn med ojämlika villkor måste ges förutsättningar att med utgångspunkt i familjesolidaritet arbeta med en motfostran. I tidigare arbeten (Köhler, 1973) har jag i någon mån berört uppfostran som "samfostran" och som "motfostran". Samfostran uppfattades då som en reell solidaritet mellan barn och föräldrar men på ett konkret plan tar den sig olikartade uttryck bl. a. beroende av familjens levnadsvillkor. En "motfostran" skulle kunna ta sig uttryck bl. a. i en opposition mot offentlig fostran utanför familjen dvs. den fostran barnet möter i förskola, skola och fritidsmiljö. En sådan motfostran förekommer redan och tar sig olikartade och accepterade uttryck. Denna legitimerade och godtagna opposition utvecklas av gynnade föräldragrupper i samhället. Den stöds dessutom ofta av något mindre gynnade grupper. På ett abstrakt plan innebär oppositionen krav på en intellektualisering av offentliga uppfostringsmiljöer samt krav på en differentiering av dessa. Man framhåller konkret att det egna barnet lär sig för lite, lär sig för sakta eller lär sig fel saker. Man kräver förändring. Andra krav riktar sig inte direkt mot det egna barnet. Man säger i stället att t. ex. Pelle måste bort från daghemmet därför att han förstör hela daghemsgruppen för de andra med sin aggressivitet.

Det mindre privilegierade barnet får från hemmet med sig ett antal uppmaningar och förmaningar avseende de offentliga uppfostringsmiljöerna. "Lyd", "Gör det fröken säger" osv. När barnet uppvisar en måhända rättmätig opposition genom att störa och bråka därför att det har tråkigt i förskola eller skola så har det för det första inte stöd från sina föräldrar — vilket däremot det gynnade barnet har i sina krav på intellektualisering — och för det andra så accepteras inte de former oppositionen tar sig. Att bråka, busa och förstöra i skola och förskola tolereras inte bl. a. därför att detta helt enkelt innebär en mycket stark kritik mot själva grundvalarna i den offentliga uppfostran. Denna fostran har då misslyckats och det är svårt att ta ett underbetyg också för skolan. Att visa sin leda över offentlig fostran så som barn gör — om de inte i

hemmet lärt sig de rätta orden och de accepterade uttryckssätten — betraktas som fel därför att oppositionen inte är "konstruktiv" eller "kreativ" utan "nedbrytande" därför att den indirekt ifrågasätter skolans syftning. De förhållanden jag här pekat på kan också uttryckas på annat sätt. I såväl läroplanen för grundskolan som i t. ex. barnstugeutredningens betänkande förutsätts ett nära och förtroendefullt samarbete mellan skola—förskola och hemmet. Förtroende är emellertid något ömsesidigt. Man glömmar ofta på något sätt bort att förtroende inte naturligt finns utan är någonting som man vinner. Hur ser då detta förtroendefulla samarbete ut med avseende på barnets fostran?

Svaret på frågan kommer här att ges i ett makroperspektiv. Frågorna rör principiella förhållanden. Undantag i form av t. ex. enskilda barn och föräldrar, som s. a. s. bryter mönstret bortser jag i detta sammanhang från, vilket naturligtvis ej innebär att jag uppfattar att sådana undantag ej förekommer. En andra förutsättning är att jag uppfattar att det finns sociala och ekonomiska skillnader mellan grupper i samhället och att man t. ex. också i dagens Sverige kan tala om klasskillnader. Vad jag söker diskutera är några aspekter på de former de olika pedagogiska miljöerna har, uttryckt i bl. a. innehåll och arbetssätt. Barnet som deltagit i överklassens familjefostran känner väl igen sig i den form förskola och skola har. Språkliga uttryckssätt såväl som uttrycksformer av annat slag för tankar och känslor är i mångt och mycket identiska med dem barnet erfarit hemma. Barnet kan med stöd från hemmet bedriva en nyanserad opposition mot skolans mål och innehåll. Föräldrarna kan för barnets räkning bedriva en kritik av skolan. Oppositionen och kritiken uppfattas som relevant bl. a. därför att den också innehåller förslag om förändringar som går i riktning mot att öka effektiviteten i arbetssättet och gäller såväl kognitiva som sociala mål. Den åsyftade förbättringen är såväl kvantitativ som kvalitativ. Den legitima kritiken och oppositionen framföres på olika sätt. På t. ex. föräldramöten kan barnets föräldrar agera och ställa krav med den innebörd som ovan antytts. Såväl barnen som föräldrarna är väl informerade om skolan och sina egna rättigheter. Krav framförs, t. ex. inte sällan om att skolan också skall ta till vara de högpresterande elevernas intressen och inte bara ta hänsyn till elever med problem, något som man tydligen uppfattar att skolan i alltför hög grad gör. I princip kommer många önskemål att om de genomföres öka skillnader mellan elever, vilket kan sägas utgöra ett icke öppet framfört syfte för denna opposition.

Också medelklassens barn känner i allmänhet igen sig i skolan. Barnet har här ett extra stöd från föräldrarna om det strävar "uppåt" med goda prestationer och ett välavvägt uppförande som följd. Medelklassen är av naturliga sociala skäl lärarens starkaste stöd i skola och förskola. Det är dessa föräldrar som på föräldramöten aktivt och passivt stöder läraren t. ex. i arbetet med disciplinära problem. Om barnet i denna grupp uppvisar en illegitim opposition — bråkar, busar — kan det inte vänta sig stöd från föräldrarna, vilket däremot överklassens barn kan i motsvarande situation. I denna grupp kan man säga att lärare och föräldrar litar på varandra och har förtroende för varandra. För överklassen gäller att

förtroendet till läraren inte är självklart. Här är det snarare läraren, som i vissa tillfällen litar på föräldrarna. Läraren måste här försvara sig och sina uppfattningar. Lärarens auktoritet som lärare är m. a. o. hotad. Det är också tydligt att överklassens och medelklassens föräldrar är ganska väl informerade om vad som händer deras barn i skolan. För överklassen utgör här barnet den främsta informationskällan och den som föräldrarna hyser störst tillit till. För medelklassens föräldrar spelar läraren en mera viktig roll som informationskälla.

Arbetarklassens barn känner också igen sig i skolan och i förskolan, men det är andra företeelser och framträdelseformer som ger denna möjlighet till igenkännande. Vad barnet känner igen är kraven på lydnad och foglighet. Skolan utövar makt och det är maktutövning, som barnet också genom sina tidigare erfarenheter lärt sig att känna igen och på olika sätt anpassa sig till eller reagera emot. När och om barnet opponerar sig uppfattas oppositionen som illegitim och barnet kan oftast inte vänta sig stöd från föräldrarna. Föräldrarna ställer upp på lärarkrav om hårdare disciplin och styrning av barnen såväl vad gäller inläring och prestationer som vad gäller sociala arbetsformer. Läraren utgör den viktigaste och mest tillförlitliga informationskällan om barnet i förskola och skola inom denna grupp. Läraren uppfattas som den person som bäst vet hur man skall förfara och därför behöver egentligen inte föräldern engagera sig spontant i barnets situation i skolan. Man kan vänta på skolans initiativ och uppfattar att det är rimligt att sådana initiativ tas när läraren behöver föräldrarnas hjälp vid problem med barnet. Ett egentligt förtroende finns dock inte mellan föräldrar och lärare. Inte minst lärarna i förskola och grundskola uppvisar reaktioner som demonstrerar att de ej litar på föräldrarna i denna grupp.

Jag vill åter påpeka att den diskussion jag här fört bortser från de faktiska skillnader som också finns inom de föräldragrupper jag diskuterat. Den medvetne föräldern ur arbetarklassen befinner sig dock i ett underläge och har betydligt flera barriärer att överträda och betydligt flera hinder att övervinna om legitima krav på skolan skall kunna vinnas. Skola och förskola speglar i sin framträdelseform fortfarande den sociala ojämlikhet som finns i samhället. Det är dessutom påfallande att vi i stort sett saknar undersökningar som direkt belyser de förhållanden jag ovan antytt. De *tendenser* jag här diskuterat måste utläsas ur rapporter och undersökningar vilka utförts med annan syftning och där slutsatserna oftast framförts ur medelklassens eller överklassens perspektiv.

En bedömning av reformverksamhet avseende barn, som i sin inriktning framträder bl. a. som uppspårande och hjälpende, kan på olika sätt utnyttja de synpunkter jag här anfört. Man skulle kunna hjälpa föräldrar och barn så att de själva blir i stånd att kunna verka för en förändring. I princip sker emellertid ej detta och det planeras ej heller ske. Att så ej är fallet kan bl. a. tillskrivas följande förhållanden.

För det första bedömer man att barnen med s. k. särskilda behov ofta inte har kapacitet att klara av en intellektualiserad förskola och skola. De är definierade i detta avseende redan genom att de uppspårats och

klassificerats som barn med särskilda behov. Innehållet i en legitim opposition är med utgångspunkt från dessa barn med särskilda behov felaktigt redan definitionsmässigt. Föräldrarna tillskrivs ej heller möjligheten att aktivt och medvetet kunna stödja sina barn på villkor annorlunda än dem som framförs för barn utan särskilda behov.

För det andra – och nära sammanhängande med det ovan anförda – måste en legitim opposition innebära att det inte är överklassens krav på innehåll och utformning, som skall ställas. Vad barnen med s. k. särskilda behov behöver är att skolans (och förskolans) mål, innehåll, arbetssätt och läromedel insattes i ett samhällsperspektiv som *också* innebar ett närmande till dessa gruppers intressen och legitima krav. Detta kunde i sin tur leda till att en förändring ägde rum, som kunde *uppfattas* som en avintellektualisering av förskola och skola, bl. a. därför att annorlunda intellektuella krav då skulle ställas. Jag behöver kanske inte föra mitt resonemang längre här utan har redan pekat på vilka intressemotsättningar detta skulle kunna leda till. Det bör däremot påpekas att den diskussion jag här fört om barn med s. k. särskilda behov i första hand gällt dem där den sociala situationen är sådan att barnen ej kan sägas tillhöra över- eller medelklass. Jag har redan i det föregående dock påpekat att den uppspårande verksamheten kan antas komma att inrikta sig i hög grad just mot sådana barn.

En hjälpande och stödjande verksamhet för barn och föräldrar som särskilt behöver det borde kunna pröva nya vägar. Man skulle kunna arbeta för att en opposition skulle kunna växa fram. Syftet med denna skulle vara att ge föräldrar och barn möjligheter att själva gemensamt arbeta för en förändring av innehåll och metodik i förskola och skola. Men den stödjande och hjälpande verksamhet som nu bedrivs eller planeras har inte ett sådant innehåll och får med säkerhet ej heller ha det. Sådan verksamhet går i stället bl. a. ut på att föräldrar och barn skall lära sig att avhålla sig från opposition och i stället lära sig att samarbeta med t. ex. förskola och skola på dessa institutioners villkor.

Det bör slutligen i detta sammanhang också noteras att föreslagna åtgärder, som nämnts, riktar sig i första hand mot vissa familjer. De krav som ställs på uppfostran blir krav som ställs på familjer, som man egentligen menar har minst möjligheter kulturellt och ekonomiskt att leva upp till kraven. Man skulle naturligtvis också kunna se problemen omvänt. Det är burgna och välsituerade familjer som uppfattas ha såväl kulturella som materiella möjligheter att ge sina barn en uppfostran, som t. o. m. bedöms som bättre än vad familjer med sämre villkor i dessa avseenden kan ge. Det borde då kanske vara rimligt att ställa krav just på dessa "gynnade" familjer för att tillse att deras barn verkligen fick en så god uppfostran som möjligt. Det är förmodligen också detta slags familjer som bäst skulle kunna utnyttja, klara av och ta emot olika former av familjeterapi och föräldrautbildning. Eventuellt utjämnande effekter skulle naturligtvis inte uppnås med en sådan strategi.

På motsvarande sätt som jag här diskuterat familjefostran skulle man också kunna betrakta olika offentliga uppfostringsmiljöer.

Alla vet t. ex. att uppfostringsmiljöer utanför hemmet långt ifrån är

perfekta. Lärare kan vara ytterst obehagliga, förskollärare kan vara oförmögna att vara "dialogpedagogiska" och fritidspedagoger kan ha flera förbud och mera tjat än den inkompetentförklarade föräldern. Alla vet hur svårt för att inte säga omöjligt det är att få till stånd en förändring av odrägliga klassrumsförhållanden, som barnen kan vara tvingade till att vistas i under flera av de år som t. ex. av psykologer bedöms som viktiga. Många vet dessutom att det är snart sagt omöjligt att få behålla en daghemsplats för ett barn om personalen har utvecklat en övertygelse att barnet p. g. a. sitt uppförande inte kan vara där. Om vi antar att den grupp lärare, som förtrycker barn i förskola och skola eller är obehagliga i största allmänhet bara är hälften så stor som den föräldragrupp som fosterbarnsutredningen engagerat sig i, dvs. kanske 1 %, så har denna grupp ändå oändligt större räckvidd än fosterbarnsutredningens föräldragrupp. Samma försvar som jag sökte framföra avseende föräldrar skulle också kunna användas för de professionella uppfostrarna. Också de gör det de kan inom det spelrum som givits. Men åtgärder som vidtas med tanke på barnens bästa bör naturligtvis också kunna innebära försök att uppspära och förebygga dåliga offentliga uppfostringsmiljöer. Vi har inte heller några garantier för att de offentliga uppfostringsmiljöerna reellt kommer att förbättras genom de förslag som nu ligger, vilka i princip ju bl. a. innebär att långt flera barn än tidigare på olika sätt skall inlemmas i de offentliga uppfostringsmiljöerna.

De utredningar jag granskat innehåller i vissa fall mer eller mindre omfattande förslag som rör yrkesutbildningen av personalen. Innehållsligt innebär dessa förslag inga egentliga avsteg från vad man traditionellt uppfattat som kompetens för att uppfostra barn. Förslagen har därför en innehållsligt kraftig slagsida mot det utvecklingspsykologiska resonemang som man ofta stöttar sig på i detta sammanhang. Jag har i kapitlet 2 och 3 försökt visa vilka begränsningar detta innebär.

Den uppspärande och förebyggande verksamheten kommer – om jag här mycket kort söker sammanfatta problemen – att på åtgärdssidan, dvs. då barnet "behandlas" i den pedagogiska miljön, innebära att klasskaraktären ytterligare markeras.

Jag skall i det följande närmare försöka diskutera olika reformers kända eller tänkbara effekter. Vad jag i det följande framför allt inriktat mig på är att granska de delar av reformerna som har kompenserande syftningar. De kompenserande syftningarna innebär att man utgått från att vissa grupper inte via "normala" samhälleliga betingelser har erhållit likvärdiga villkor jämfört med andra grupper. Genom åtgärder vill man därför kompensera familjen för detta. Parallellt sker en reformverksamhet och en åtgärdsplanering av allmänpolitisk karaktär med bl. a. syftet att förebygga och förhindra att behov av kompensatoriska åtgärder uppstår.

Det är något förvånande att aktuella svenska utredningar som i så hög grad inriktat sig på kompensatoriska sociala och utbildningsmässiga insatser ej mera har uppmärksammat den kritik som riktats mot motsvarande åtgärdsprogram i andra länder och det nederlag dessa lidit bl. a. i USA.

Även om en jämförelse ej kan göras i detalj bl. a. därför att svensk social- och familjepolitik klart skiljer sig från USA:s så är det möjligt att dra flera principiella slutsatser. En sådan slutsats har redan anförts i kapitel 4 som en kritik som gick ut på att man uppfattat att den kompensatoriska utbildningen har sin hemvist i de samhällsbevarande skiktens värderingar och intressen. Den tillvaratar de redan gynnade gruppernas intressen och skapar på olika sätt lugn och ro både i samvete och i närhetskontakt med problemen. Det har också i detta sammanhang anförts att den kompensatoriska satsningen ökar redan eftersatta gruppers handlingsförlamning.

I mitten på 60-talet startade på allvar olika försök med kompensatorisk utbildning i USA. Ett övergripande syfte var att verksamheten skulle leda till en utjämning av skillnader mellan olika befolkningsgrupper. Man benämner t. ex. en av de stora projektgrupper som startades "Head Start", för att ange att syftningen var att ge barnen från missgynnade miljöer fördelar – en rivstart – som skulle dem möjlighet att dra nytta av skolan på samma sätt som medelklassens barn (jfr Payne m. fl., 1971). Man bör vara klar över att variationerna mellan den mångfald av program, som genomfördes var stora men att man samtidigt var enig i vissa övergripande syften, bl. a. det ovan nämnda utjämnande syftet. Dessutom önskade man se en återverkan av programmen inte blott på individen utan också på samhället. I en kamp mot ojämlikhet – i USA mot reell fattigdom – vill man gå ut med arbete på gräsrotsnivå. När det gällde de kompensatoriska programmen drogs riktlinjer upp av experter i pediatrik, mentalhygien, barnavård, undervisning, barnpsykiatri, utvecklingspsykologi och allmän psykologi. Frivillighet och samarbete är nyckelord i beskrivningar av tillvägagångssätten. Föräldrar skall vara deltagare och påverka utformningen av verksamheten.

Svenska aktuella utredningsförslag har som nämnts inte oväsentliga likheter med den kompensatoriska satsningen i USA. Detta gäller kanske främst fosterbarnsutredningen men i viss mån också barnstugeutredningen. De kompensatoriska programmen inriktades främst på förskolebarn och språklig, kognitiv och social träning har innehållsligt dominerat.

Utvärderingar av den kompensatoriska verksamheten i USA visar i princip på ytterst blygsamma effekter som dessutom oftast är av övergående natur. Förskolebarn som följt något Head-Start-liknande program har vissa försteg framför dem som ej följt sådana program mätt med olika testinstrument och med mått på skolframgång. Dessa förspång tas dock oftast in efter kort tid. Några utjämnande effekter på skillnader mellan olika grupper i befolkningen rapporteras ej och en återverkan av programmen på samhället har i egentlig mening ej spårats. Man har inte kunnat visa på annat än rent humanitära resultat, dvs. att barn från materiellt och kulturellt understimulerade miljöer tillsammans med sina föräldrar under en viss tidsperiod fått lov att befinna sig i en annan materiell miljö med andra sociala och kulturella karaktäristika. Det är dock otvetydigt så att enskilda personer och arbetslag trots allt lagt ner en oändlig möda på att försöka åstadkomma förändrade betingelser för barn och föräldrar. Man bör också göra detta arbete rättvisa genom att

framhålla att insatserna i vissa fall innefattade en klarsyn när det gällde problemens sanna natur. Ett magert — om ens något — resultat blev följden av denna osparda möda när barnet senare konfronterades med ett liv utanför den stödjande och förebyggande verksamheten. Miljön var starkare än de kompensatoriska insatserna.

Den kompensatoriska satsningens misslyckande tillskrevs bl. a. sådana faktorer som att man kom för sent in i familjens problemutveckling. Från sextioalets slut satsar man därför i stället på utvecklandet av åtgärder, som rör särskilt barn under de första levnadsåren.

Man vill gärna dra slutsatsen att vi i vårt land genom den allmänna politiken har ett annat utgångsläge än USA. Detta gäller främst sådana frågor som det allmänna ekonomiska och sociala stöd som ges till barnfamiljer och särskilda stödåtgärder för speciella problem. I vårt land är vi också organisatoriskt gynnade vad gäller förebyggande medicinska och sociala åtgärder. Detta skulle i bästa fall borga för att kompensatoriska satsningar har större genomslagskraft och verkar just i den avsedda utjämningens riktningen. Slutsatser av detta slag är dock långt ifrån självklara.

Det är oftast så att materiella och ekonomiska stödåtgärder vilka insätts isolerat betraktas som ineffektiva. Föräldrar kan visserligen sägas ha för lite pengar med tanke på uttalade och outtalade behov för barnets fostran, menar man. Det är också viktigt att påpeka att barn måste få materiella erfarenheter av varierat slag i hemmet för att bli konkurrenskraftigt jämlika när de konfronteras med miljöer utanför hemmet. Men ekonomiska bidrag till familjen och för barnets bästa är inte i första hand otillräckliga p. g. a. sin storlek utan beroende på hur de används. Jag tänker inte här på hur familjer utnyttjar bidragen utan på de beslut som på makronivå fattas för familje- och barnstöd både med avseende på allmänna ekonomiska och speciella stödåtgärder. Det kan i sig inte betraktas som en positiv förändring till barnets bästa att mor erhåller ett arbete som börjar i tidig morgon och där hon har lång arbetsdag och varierad arbetstid mot kvällen, t. ex. om hon arbetar som sjukvårdsbiträde eller undersköterska, i stället för att gå hemma och lösa relationsproblem med barnet. Det är inte annat än en nödlösning att mor tar tungt och tröttsamt städarbete för att försörja sig och barnet och därigenom söka bryta ett ekonomiskt och socialt underläge. Hon bryter det ej; hon ändrar endast villkoren i det. Vilka inträdeskrav ställs inte för att man skall nå de meningsfulla och värlönlade arbetena? Vad barnen skulle behöva i framtiden är en *samhällelig* ambitionsnivå för föräldrar i vissa grupper, som ligger klart över den som nu satts.

I psykologisk terminologi brukar man ofta tala om att ett barn behöver att föräldrar utstrålar och ger trygghet. Trygghet har emellertid olika innebörd för olika föräldrar och barn. För vissa barn innefattar den ett krav på att förändringar skall ske så att föräldrarna inte kommer hem uttröttade och negativt påverkade av olika miljöfaktorer på arbetsplatsen. Vad familjer också behöver för sig och barnet är en trygghet som för olika eftersatta familjer i första hand är av materiellt slag — något som de psykologiska begreppen inte alltid innefattar.

Inte sällan dröjer samhälleliga åtgärder så länge att familjens svårigheter har tornat upp sig och blivit till i det närmaste oöverkomliga problem. Man har väntat för länge. För barnens bästa skulle man här önska en annan och högre samhällelig ambitionsnivå. Som det nu är slår i alltför hög grad på lägre beslutsnivåer enskilda verkställande personers tveksamhet igenom så kraftigt att adekvata åtgärder dröjer. I flera enskilda fall än vad som nu sker skulle kanske barnens bästa i en familj kräva ett omedelbart omhändertagande av barnet. Men för enskilda ansvariga kan t. ex. ett skydd av "moderskänslor" eller andra vuxenintressen komma att sättas före. I stället för ett överflyttande av barnet till en kulturellt och materiellt rikare miljö, som kunde göra barnet konkurrenskraftigt väntar man och ser utan att egentliga åtgärder vidtages. De åtgärder som slutligen vidtages – inte sällan just omhändertagande – kommer för sent för att "rädda" barnet.

Till materiella och ekonomiska stödåtgärder läggs ofta olikartade former av behandling t. ex. familjeterapi, förtur för barnet till förskola samt omskolning och vidareutbildning av de vuxna.

Ekonomiska åtgärder och olika slag av undervisande åtgärder borde sammantagna öka sannolikheten för en förändring i gynnsam riktning. Men de syften man har är disharmoniska med den samhällssituation vilken som helhet gäller för många av de grupper man vill hjälpa. Undervisningsinsatsernas möjligheter att verksamt hjälpa är beroende av bl. a. de nya materiella villkor man skapar.

Som ovan antytts vore det för barnets bästa i ett flertal fall mera angeläget att omedelbart vidtaga mera drastiska åtgärder än vad som nu kan ske. De materiella åtgärderna i form av ett arbete anvisas eller omskolning och vidareutbildning av föräldern äger rum kan nästan aldrig på allvar ändra på familjens betingelser. Man kommer ibland att tänka på berättelsen om den helautomatiska tillverkningsprocessen som gjordes om till manuell arbetsplats för att de intagna på ett fängelse skulle få sysselsättning. Det ligger något djupt motsägelsefullt och beklämmande i den inbyggda värderingen att arbete adlar när det i så pass många fall i själva verket leder till en dubbel utslagning av den vuxne – som förälder och även som arbetare.

Det har med säkerhet av min framställning här klart markerats att jag är skeptisk mot liggande förslag när det gäller deras möjlighet att om de förverkligas reellt förändra barnmiljön. Jag är däremot också av egen erfarenhet övertygad om att man med föreslagna och beslutade åtgärdstyper i individuella fall kan nå stor framgång till priset av oändlig och envis möda. Men en sådan framgång måste för "terapeuten" alltid föregås av ett ställningstagande om var hans eller hennes solidaritet verkligen ligger. Framgången är därvid också beroende på en lycklig kombination av samarbetsvilliga kommunala och sociala myndigheter, engagerade pedagogiska insatser och att "problemfamiljen" förmår att lyfta sig själv i håret. De dokument vi har om socialpedagogiskt arbete är på detta sätt tragiska dokument, som verkligen utgör en levande illustration av den klassiska sagan om Sisyfos (jfr Bernfeld, 1925, s. 7–47).

Ett annat slag av utvärdering kan gälla organisatoriska frågor och bygga

på en granskning av den rutin vi har att spåra, förebygga och behandla barn och föräldrars problem både materiellt och socialt med tanke på att ge barnet goda villkor för sin utveckling.

Den förebyggande barnvården och skolhälsovården har redan i detta avseende en organisation som skall tillgodose barnets rättigheter att få hjälp och stöd. Men luckor kan naturligtvis uppstå också i en god organisation och jag skall här antyda några principiella brister som kan ses i organisationen.

En misstanke väcks t. ex. om att ett barn och/eller en familj behöver hjälp och stöd med sin uppfostran. Problemupplevelsen kan finnas i barnets familj eller också kan problemet ha uppmärksammats av andra, t. ex. av professionella uppfostrare i förskola, skola eller inom social barnavård och barnhälsovård. Man bör nu vara klar över att problemupplevandet eller misstanken var den än väcks inte bara är beroende av faktiska problem utan i första hand på tillgång till åtgärder. Detta kan klarast uttryckas i form av resurser. I mån av tid och personal kan behandlande åtgärder insättas. Frekvensen av problem är i högsta grad avhängig just av resurser.

När misstanke om problem väckts görs en ofta omfattande utredning. Denna utredning är eller bör vara inriktad på att ge familjen en möjlighet att utnyttja sina sociala rättigheter samt barnet sina rättigheter (t. ex. förtur till förskola).

Den existerande uppspårande verksamhetens brister har man i liggande förslag och i antagna förslag sökt avhjälpa på olika sätt. En första fråga kan gälla den enskildes rätt att vara informerad. Förslag om närhet till s. k. familjevårdscentraler, uppsökande verksamhet i bostadsområden (familjeassistenter) borde principiellt kunna leda till förändringar. Varför vill jag trots allt misstänka att de effekter denna stora apparat får endast blir marginella och i vissa fall t. o. m. negativa?

Avsikten är ju att en väl genomarbetad organisationsplan då den verkställs skall leda till att vissa problem hos barnet och dess familj *spåras, förebyggs och behandlas*.

Ett första svårlost problem rör vilka svårigheter (problem) som skall spåras för att inom den organisatoriska ramen på ett förebyggande sätt åtgärdas. "Riskbarn", "riskfamiljer" eller "dem vi särskilt vill nå" är inte möjliga att entydigt identifiera. I själva verket är det mycket oklart vad som egentligen skall spåras för att med förebyggande åtgärder förhindra en problemutveckling. De åtgärder som vidtages kommer därför att i första hand stanna vid behandlingsinsatser för redan manifesterade problem hos barnet och familjen. Låt vara att man nu kommer att utvidga problemen till att också gälla mindre avvikelser hos barnet eller mindre sociala problem inom familjen. Utvärderingar av sådana problems inverkan på barnets senare anpassning går dock nära nog entydigt i den riktningen att de ej är avgörande orsaker till missanpassning. Det är andra faktorer som avgör om ett barn blir utslaget eller ej; faktorer som ej kan åtgärdas inom förebyggande barnhälsovård och socialvård. Vad som kommer att hända är att man spårar upp behandlingsfall därför att den psykologiska kunskapsmassa som man i åtgärdsförslagen stöder sig på

inte kan ge svar på *vad man måste spåra för att förebygga*. Det är klart otillräckligt för en uppspårande verksamhet med förebyggande syften att stödja sig på utvidgningar av handikappbegreppet och på utsagor om konfliktfyllda och understimulerade miljöer.

Det bör nu också stå klart varför den förebyggande barnavården velat inrikta sig på förebyggande åtgärder. Modellen har uppenbarligen helt enkelt hämtats från den medicinska förebyggande barnhälsovården, som ju visat sig vara utomordentligt framgångsrik i sina *allmänna förebyggande åtgärder* (jfr L. Köhler, 1973). Det är nämligen i ett bestämt avseende som den medicinska förebyggande barnavården skiljer sig från de förslag som nu ligger rörande sociala och psykologiska problem. Den medicinska barnavården har med t. ex. vaccinationer och nu senast med tandhälsovård varit inriktad på alla barn. Om man inte hade inriktat sig på en allmän förebyggande vaccination hade detta självklart ej heller lett till den effekt vi nu sett. Alla barn löper risken att bli smittade och därför vaccineras alla barn. Vi kan inte sortera ut vissa barn om vi på detta sätt vill förebygga. Men man bör inte heller här överskatta speciella insatsers betydelse. Framgången för den medicinska förebyggande barnavården måste alltid ses mot bakgrund av den allmänna välfärdsutvecklingen och vårt samhällssystems bestämda strävanden. Det är därför vi har en sådan förebyggande vård och det är därför den lyckats.

Utbyggnaden av den uppspårande verksamheten och kravet på att söka förebygga kan t. o. m. i viss mån sägas ha satt igång en övereffektiv diagnostisering av barnet och familjen som långt ifrån alltid är gynnsam. Redan existerande uppspårande typer av verksamhet har påverkat olika barnmiljöer — främst kanske förskola—daghem — så att man kan påstå att det i all välmening förekommer ett alltför ivrigt felsökande. Som förskollärare, barnsköterska eller barnavårdscentralsköterska är man orolig för att det man uppfattar som en avvikelse hos barnet eller familjen utgör ett hot mot barnets fortsatta utveckling eller anpassning. Man är angelägen att åtgärder skall sättas in för att behandla denna upplevda avvikelse. Man uppfattar sig själv som otillräcklig vad gäller att ge behandling. Men vet inte vad man skall göra och har kanske en arbetsam situation som försvåras av ett enskilt barns handlingar. Motsvarande oro kan självfallet också finnas hos föräldrar som upplever att barnets sätt att vara avviker och är svårt att klara av. Också denna problemupplevelse hos föräldrar tycks öka. Av egen erfarenhet vet jag hur svårt det kan vara att övertyga föräldrar om att deras barn inte hotas av t. ex. skolsvårigheter bara för att det i förskoleåldern har vissa problem som vi vet är av övergående natur. Föräldrars oro och försök att genom egna handlingar förändra för barnet har markant ökat i och med att man inom olika professionella uppfostrargrupper under senare år skärpt uppmärksamheten på barn och föräldrar. Härigenom har man dessvärre i många fall skapat problem där inga problem fanns. En uppspårande och förebyggande verksamhet kan under vissa betingelser också själv skapa de problem som man säger sig vilja förebygga.

Jag vill nu återvända till de principiella resonemang som tycks ligga bakom beslut om en utbyggnad av uppspårande och förebyggande

verksamhet. Det står klart att man med stöd av psykologisk kunskap har kommit fram till beslut som baseras på relativt enkla orsak—verkan-resonemang. Man har tydligen sagt sig ungefär så att ett barn har symtom A. Genom att tidigt förebygga — dvs. behandla barnet som uppvisar symtom A — så kommer symtom B aldrig att uppvisas. Resonemanget bygger alltså på att om A tas bort så inträffar aldrig B. För flertalet symtom på här aktuellt område gäller dock att vad jag kallat symtom B lika gärna kan framkallas av C eller av D eller av E eller av C, D och E i kombination. Det är dessutom långt ifrån säkert att skälen till ett barns senare misslyckanden, t. ex. i form av placering i observationsklass, ens i första hand bör sökas hos barnet själv eller i dess familj. Resultatet av den uppspårande och förment förebyggande åtgärdsorganisationen blir i första hand att man mer eller mindre framgångsrikt kommer att behandla det tillstånd som kännetecknas av symtom A för dess egen skull.

En annan aspekt på utvärdering av de organisatoriska förändringarna är att barnet ofta efter uppspårandet kommer att bli föremål inte bara för en utredning utan också diskussion i form av behandlingskonferenser. Erfarenhetsmässigt har jag kunnat iakttaga en snabb tillväxt av detta slag av åtgärder. Mångfaldiga befattningshavare inom förskola, förebyggande barnhälsovård, socialvård, psykisk barna- och ungdomsvård etc. samlas i långa konferenser om enskilda barn och familjer. Sådana konferenser brukar i få men goda fall leda till att någon resolut person tar och gör något. Dessvärre tycks i många fall konferensen vara den enda synliga åtgärd som vidtas.

I princip är annars de åtgärder som i konkret förebyggande och behandlande syfte kan erbjudas det uppspårade barnet, som nämnts, olika former av placering i förskola, terapi av barnet och familjen samt materiella insatser av olika slag. Jag skall inte här gå in på någon diskussion av dessa åtgärders effektivitet vad gäller att åstadkomma förändringar. Det är emellertid rimligt att hysa vissa farhågor inför framtiden också med tanke på förskolebarnet. Vi har t. ex. vid utvärdering av åtgärdsmodeller i enlighet med SIA:s förslag kunnat iakttaga olika differentierande åtgärder vilka kommer att motverka reella jämlikhetssträvanden (se Kilborn och Lundgren, 1974 b). Det är inte alls otänkbart att man inom förskoleväsendet kommer att få "specialklassplacerade barn" om detta inte motverkas redan nu. Förskollärare klagar redan nu över att de får hand om barn som de inte klarar av. Man kan delvis redan i dag se en effekt av att man bl. a. på förskolan lastat över allvarliga samhälleliga problem och begärt att jämförelsevis oförberedda yrkesgrupper skall klara av dem utan att ge en tillräcklig hjälp till dessa grupper. Jag har dessutom i det föregående nämnt att det redan förekommer att man försöker avstånga barn från förskolan vilka vållar problem, som man upplever sig ej kunna klara av.

En ytterligare brist i planerade och genomförda organisatoriska åtgärder är att man inte egentligen berört de reella problem som uppstår vid försök till arbete tvärs över kommungränser, tvärs över institutionsgränser och mellan olika befattningshavare. De ofta vattentäta skotten mellan t. ex. olika institutioner kommer av speciella skäl att kvarstå i de

skisserade organisatoriska lösningarna till förfång för barnet. Detta därför att olika institutioner för det första har olika resurser. Inom den förebyggande barnvården finns principiellt inte resurser till det som socialarbetare, psykologer och andra i samarbete med barnavårdscentral- och distriktssköterskor reellt borde arbeta med. Det finns inte resurser och tid till att förebygga och behandla trots att berörd personal genom sitt arbete och genom sin uppspårning har goda förutsättningar att i samarbete med familjen arbeta med barnet. Barnet kommer att automatiskt föras över till de remissinstanser som står till buds och om vi eftersträvar effektivitet i behandlingen är detta förfaringsätt en garanti för att denna effektivitet ej nås. Barnet far som en stafett mellan remissinstanserna tills föräldrarna förr eller senare ger upp. På förslagens egna villkor skulle man kunna önska en mycket starkare satsning på redan förefintliga organisationsformer inom den förebyggande barnvården där jämförelsevis goda möjligheter att arbeta med barnet finns. Även om man löser organisatoriska problem — och de förslag jag i detta kapitel granskat har främst inriktat sig på organisatoriska problem och bortsett från innehållet — så är verksamhetens innehåll det avgörande och mest väsentliga. I liggande förslag har man främst byggt på två olika personalkategorier, nämligen socialarbetare och psykologer, vilka var och en för sig är otillräckliga. Psykologer är via sin utbildning befattningshavare utan sociala ögon vilka börjat gripa in i socialarbetarnas arbetsfär. Socialarbetarna har i sin tur börjat stötta sig på psykologiska förklaringsmodeller och gripa in i psykologens område. Men de problem vi har att göra med är förmodligen av den arten att de ej kan lösas av befintliga personalkategorier och dessutom knappast av samarbete mellan olika grupper av personal. Vad man saknar är en förutsättningslös samhällelig krav- och behovsanalys. Med andra ord: Vilka problem skall vi egentligen ta itu med och hur skall agerandet ske? Först därefter kan vi rimligen börja diskutera vilken kompetens den personal skall ha som skall ta itu med problemen. När denna kompetens fastställts och utbildningsvägar för att nå den skisserats och prövats kommer man kanske så småningom bort från den situation som i dag råder. I dag kan man nämligen tala om att barnfrågornas område blivit en tummelplats för olika självutnämnda experter och dessutom en arena för slagsmål och rivalitet mellan olika grupper på arbetsmarknaden, vilka vill värna om sina uppgifter och utöka sina revir. Som det nu är tror sig alla besitta den enda och sanna kompetensen att lösa allvarliga problem vare sig man ser det utifrån sitt perspektiv som psykolog eller barnavårdslärare eller kurator. Men vilken kompetens för vad besitter man egentligen? I dagsläget tycks dessvärre frågan inte gälla barnen utan dem som arbetar med dem och deras intressen.

Avslutningsvis bör det påpekas att utvärderingarna gäller försök till åtgärder vars syfte är att reparera och att förebygga. Man söker på olika sätt formalisera denna åtgärdsverksamhet. Man tillför institutionaliserade lösningar. Dessa institutionella lösningar av formaliserad karaktär skall tillämpas i relation till ett icke-formaliserat system — uppfostran i hemmet. Detta leder till olika problem, som jag berört på olika sätt bl. a. i detta kapitel.

På många sätt tycks man utgå från att uppfostran har klart utsagda syften, välutbildad personal, omsorgsfullt genomtänkta metoder, noggrann och planmässig verksamhet så fort man kommer utanför hemmet. Detta är ej giltigt. De tänkta idealen från de offentliga uppfostringsmiljöerna omformuleras på olika sätt som krav på vissa familjers fostran. Det absurda är att kraven ställs på de familjer, som man själv uppfattar har de sämsta förutsättningarna att möta dem. Kraven ställs nämligen på familjer som ofta redan misslyckats att genomföra det man bedömer vara en "god" uppfostran. Det stöd man ger dem kan, som jag nämnt, från olika utgångspunkter bedömas som klart otillräckligt och dessutom i många fall missriktat.

6 Vad barn behöver

Syftet med detta arbete har varit att genomföra en pedagogisk analys av barnfrågornas behandling i vårt land. Jag har sökt mig fram emot sådana slutsatser, som kan ligga till grund för förslag till förändringar av barns villkor. Vid behandlingen av de pedagogiska problemen har jag inledningsvis pekat på att en utgångspunkt måste tas i den uppfostran barn faktiskt får i vårt land. Följdriktigt kan inte uppfostran ses som en neutral process. Familjer och barn kan inte heller uppfattas som en homogen skara med identiska intressen. Detta innebär att förment neutrala beskrivningar av föräldrar och barn inte kan utnyttjas som grundlag för beslut.

Ett vanligt tillvägagångssätt är att olikheter mellan barn och föräldrar enbart uttrycks i ett psykologiskt eller socialpsykologiskt språk. Den kunskap om barns betingelser och om uppfostran man på detta sätt kan uppnå har jag sammanfattat i ett tidigare arbete och här diskuterat i kapitel 3. Man kommer på grundval av dessa psykologiska beskrivningar av uppfostran att uttala sig i termer av uppfostringstid, handlingsfrekvens eller egenskaper hos barnet och egenskaper i miljön. I de fall detta slags grundval för slutsatser utnyttjas kommer åtgärdsförslagen att bli av psykoterapeutisk eller socioterapeutisk natur. Terapi kommer att riktas mot individen eller mot familjen.

Ett annat sätt att ange skillnader mellan familjer är att diskutera dessa i termer av ekonomi och utbildning. Vissa familjer skiljes ut från andra genom att karaktäriseras som lågutbildade, låginkomsttagare eller andra sammansättningar med prefixet "låg". Den ekonomiskt missgynnade orkar inte med att ge sina barn en psykologiskt riktig uppfostran, menar man, och ser då ett orsak-verkansamband mellan socio-ekonomiska faktorer och handlingar i uppfostran.

I detta andra fall blir åtgärder och åtgärdsförslag inriktade på materiella och sociala behandlingsformer. Omskolning och vidareutbildning kopplas med familjeterapi och tillfälligt eller varaktigt socialbidrag, som kan hjälpa familjen medan de vuxna förbättrar de grundläggande familjebetingelserna. I praktiken har de båda här åtskilda synsätten förenats. Vi har nu flera exempel på en socialt engagerad psykologi på individuell basis och som jag också påpekat i kapitel 5 innefattar flera reformförslag åtgärder, som bygger på att man kombinerat de båda synsätt på skillnader mellan människor, som jag här beskrivit.

En alternativ utgångspunkt för en analys av familjer och barn är dialektiskt-materialistisk. De ekonomiska och politiska förhållanden under vilka barn och deras föräldrar lever är betingade av produktionsförhållanden sådana de historiskt vuxit fram. Olikheter mellan familjer kan återföras på detta.

Det dialektiskt-materialistiska synsättet skiljer sig från de båda ovan nämnda också i förkastandet av de idealistiska uppfattningar som de flesta i Sverige tillämpade psykologiska och sociologiska skolbildningar innefattar. Jag har i kapitel 4 ställt olika politiska lösningar mot varandra i en exemplifiering. Min uppfattning är den att vad jag i kapitel 4 kallade den allmänt humanitära inriktningen övervintrat i form av de på idealistisk psykologi och sociologi grundade åtgärdsförlagen vilka diskuterats i kapitel 5.

Det faktum att olika grupper av familjer skiljer sig åt innebär bl. a. att

a) olika familjer har olika grad av medvetenhet och insikt i sin egen samhällseliga funktion och i sina egna behov uttryckta i olika objektiva möjligheter att själv förändra sin situation.

b) olika familjer har olika grad av insikt i att det endast är genom kollektivt handlande som man kan förändra sin egen situation.

De åtgärder som härletts ur de två idealistiska synsätten vad gäller skillnader mellan familjer bidrar inte till att reellt förändra villkoren för de utsatta. För att på allvar kunna komma vidare måste man inledningsvis överväga om problemen över huvud taget kan lösas via reformer eller om det endast är genom omvälvande förändringar av hela samhällsstrukturen detta kan uppnås. Jag kommer här i det följande att diskutera det alternativ, som menar att man genom reformer kan åstadkomma verkliga förändringar.

Min utgångspunkt är att de via reformer vidtagna åtgärderna skall bidra till en fortsatt utveckling mot ett demokratiskt samhälle. Detta innebär att endast det parlamentariska läget kan sätta gränser.

Det kan naturligtvis inte vara min uppgift att här ge konkreta förslag till reformer eller åtgärdsprogram. Vad jag har sökt göra är att ge en del av ett underlag för ett sådant politiskt arbete. Detta har skett utifrån ett pedagogiskt betraktelsesätt och inneburit en kritisk granskning av hittillsvarande beslutsunderlag i barnfrågor. I så måtto utgör min framställning ett konstruktivt bidrag.

Barnmiljöutredningens uppdrag är att presentera en åtgärdsinriktad beskrivning av barns villkor.

Ett första åtgärdsområde kan utifrån pedagogiska utgångspunkter röra uppfostran i sig. I kapitel 2 har jag analyserat företeelsen uppfostran och påpekat att det finns behov av att klargöra uppfostrans innebörd och utformning. Jag försökte göra detta bl. a. genom att jämföra undervisning och uppfostran. Jag utnyttjade då det faktum att undervisning ofta gjorts till föremål för pedagogiska analyser. Trots de skillnader som finns mellan undervisning och uppfostran menade jag att det var möjligt att påvisa det fruktbärande i att se uppfostran som en pedagogisk företeelse. Detta innebär också att uppfostrans innebörd för barnet måste skiljas ut i relation till andra inflytelser på barnet. Uppfostran, beskriven på

mikronivå, måste kunna förklaras i relation till de samhälleliga betingelser under vilka de existerar. Frågor som rört var uppfostran sker och vem som uppfostrar har pekat mot åter andra frågor som bl. a. rört de kompetensområden som olika uppfostrarkategorier (föräldrar, förskollärare etc.) har att röra sig inom. De diskussioner som tidigare förts i detta ämne har ett vagt ursprung och togs nästan uteslutande upp i debatter som rört familjens otillräcklighet att lösa sina uppfostrande uppgifter. Vad som saknas är en övergripande politisk analys av uppfostrans funktioner i samhället och vilka krav man rimligen kan ställa på de institutioner som har att genomföra uppfostran.

Den pedagogiska analys jag här genomfört pekar entydigt på att uppfostran som forskningsområde har försummats. Familjens fostran har i stället betraktats från andra utgångspunkter. Den utförda forskningen har i stället gällt det enskilda barnets utveckling eller felutveckling samt moder-barn-relationer. I sig behöver en sådan forskning ej vara irrelevant för diskussioner om uppfostran. I kapitel 3 har jag dock påvisat vilka begränsningar som detta sätt att närma sig problemen har.

En förutsättning för de resonemang jag fört är att uppfostran är av betydelse för barnets gynnsamma utveckling. Detta innebär att uppfost-
ran har en inneboende kraft. Pedagogiskt sett är det då av yttersta betydelse att närmare studera de faktorer vilka styr och begränsar uppfostrans konkreta utformning. Samtidigt måste man vara medveten om att uppfostran ej existerar i ett tomrum. Dess inverkan måste hela tiden ses i relation till de andra krafter, som samtidigt verkar såväl på barn som på föräldrar.

Förbättringar av barns villkor kräver vissa ställningstaganden och bör också bygga på kunskaper om de villkor under vilka barn nu lever. De åtgärder vi i dag vidtar (jfr diskussionen i kapitel 5) innebär en satsning på uppfostringsmiljöer utanför familjen (förskola etc.) och ett försök att genom kompensatoriska åtgärder sopa upp vad som uppfattas som misslyckanden i familjefostran. Åtgärderna vilar dessvärre inte på ett empiriskt underlag avseende familjefostrans faktiska karaktär. Barns uppfostran anses av alla viktig. Det framstår därför som allvarligt att vi ej på ett systematiskt sätt byggt upp kunskap om barns uppfostran. På skolområdet anses det som självklart att åtgärdsprogram av olika slag bygger på omsorgsfulla vetenskapliga analyser och stöds av empirisk forskning. Det är här inte fråga om punktmässiga forskningsinsatser utan om ett fortlöpande samordnat forsknings- och utvecklingsarbete. Den av skolöverstyrelsen administrerade forskningen kan kritiseras, men trots detta har man genom denna forskning garanti för att skolfrågor ägnas en fortlöpande vetenskaplig granskning. På universitetssektorn gäller likartade förhållanden. Vad barn behöver är att ett samlat forsknings- och utvecklingsarbete byggs upp. Tiden bör också vara mogen för att ge ett sådant arbete en markerad inriktning på de stora löntagargruppernas problem. Forsknings- och utvecklingsarbetet bör alltså bygga på den uttalade förutsättningen att vi lever i ett samhälle med en kvardröjande brist på jämlikhet. Mot bakgrund av gällande huvudmannaskap i barnfrågor torde uppbyggandet av ett samordnat och omfattande

forskningspolitiskt program rörande uppfostran åvila socialstyrelsen.

Vuxenproblematik och arbetsmarknadspolitiska överväganden har länge fått styra barnfrågornas behandling. Jag har diskuterat detta såväl i kapitel 4 som i kapitel 5. Det tycks emellertid som om barnfrågor nu på allvar börjat behandlas med utgångspunkt i barnens egna behov och rättmätiga samhälleliga krav. Något tillspetsat kan man säga att välfärdsutvecklingen nu på allvar nått barnen som medborgare i samhället.

Fortfarande är det dock så att merparten av barnåtgärderna är av indirekt karaktär. Genom att man gör det bra för vuxna gör man det också bra för barn. I en förstärkt satsning på åtgärder vilka direkt berör barn framträder klart de svårigheter som finns. En outtalad tvehågsenhet kännetecknar åtgärdspolitiken.

På uppfostrans område innebär åtgärdspolitiken att man reellt har börjat ifrågasätta familjefostran. Jag har i det föregående pekat på att man i viss mån kan uttrycka det som en förtroendekris mellan samhället och familjen.

Parallellt med familjefostran utbyggs förskolan med i förhållande till familjefostran mera klart utsagda mål. En kader av professionella uppfostrare utbildas och högre krav ställs på den utbildning dessa grupper skall ha. Den pedagogiska verksamheten i förskolan inriktas också mot barn med särskilda behov. Man kan säga att ett ställföreträdande uppfostringssystem håller på att utbyggas. I första hand inriktas detta system mot att komplettera eller övertaga vissa föräldragrupperns uppfostrande gärning.

Samtidigt uppfattar man att det är nödvändigt att söka förebygga de situationer där nu samhället måste gripa in. Föräldrautbildning diskuteras t. ex. som en åtgärdsstyp av förebyggande karaktär.

Samhällets direkta åtgärdspolitik rörande uppfostran bygger till synes på två modeller. Den första av dessa kan kallas behandlande och har sina rötter inom bl. a. den psykiska barna- och ungdomsvården. Den andra modellen har tydligt hämtat inspiration från utbildningsväsendet. I båda fallen är det emellertid påtagligt att man i dagsläget alltmer närmar sig en situation då man öppet måste börja diskutera frågan om samhälleligt ansvar och samhällelig kontroll över uppfostran. Det är inte minst i denna konfrontation som tvehågsenheten har sitt ursprung. Om man nämligen tillmäter uppfostran — eller mera brett uttryckt barnets erfarenheter i familjen — betydelse för en gynnsam utveckling så kommer man så småningom därhän att man på olika sätt direkt önskar påverka skeendet i familjen. Hittills har diskussionen mest koncentrerats kring familjer med problem dvs. kring de situationer där man menat att barnets gynnsamma utveckling försvärats eller allvarligt hotats. I dessa fall har det — om än med påtagliga svårigheter — gått att få fram en allmän förståelse för att samhället bör försvara barnets intressen. Men även när det gäller frågor om barnmisshandel uppfattas fortfarande ingrepp i den privata familjehelgden som kontroversiella. Misstankar måste vara välgrundade för att t. ex. anmälan till barnavårdsnämnd skall upplevas som rimlig.

Det är i denna situation inte svårt att se de konkreta problemen. Åtgärderna som föreslås närmar sig mer och mer den punkt där kraven

uppenbart blir inriktade på att i högre grad reglera och formalisera det nu informella system som kallas uppfostran.

Jag har framför allt i kapitel 5 påpekat att den kontroll i form av uppspårande verksamhet som nu igångsatts och som föreslås utbyggd utgör ett klart exempel på den problematik jag här har aktualiserat.

Utgångspunkterna för den uppspårande, förebyggande och behandlande verksamheten tas i barnets aktuella situation. Mot bakgrund av i första hand utvecklingspsykologiska bedömningar utifrån olikartade teoretiska utgångspunkter kan man tala om barn som felutvecklade eller i behov av stimulering. Resonemangen bygger på den typ av forskning jag diskuterat i kapitel 3. Som redan påpekats kopplas synen på barnets aktuella situation helt rimligt till antaganden om att de åtgärder som står till buds måste gälla de villkor i vilka barnet lever. Barnets problem kan lösas genom att dåliga uppfostrare förvandlas till goda sådana genom olika slag av terapi med barnet och dess föräldrar. Samtidigt antar man att föräldrarnas möjligheter att uppfostra påverkas av olika yttre betingelser av ekonomisk och social natur.

I pedagogiska termer (jfr kapitel 2) utgår man då från att barnets problem är *resultat* bl. a. av de pedagogiska *processer* (uppfostran) som barnet deltagit i. I sin tur är dessa processers karaktär beroende dels av de yttre betingelser (vissa pedagogiska *ramar*), dels på föräldrarnas (och barnens) kapacitet (förmåga). Själva processen *antas* vara av betydelse men några krav på den finns ej. I stället grundas åtgärderna på vad som *antas* vara *resultatet* av processen.

En uppspårande verksamhet av de slag vi finner i olika åtgärdsprogram kan gå ett steg längre. Man kan nämligen starta i förutsättningarna (de pedagogiska *ramarna*). Man antar då att vissa miljöer leder till en uppfostran som t. ex. understimulerar barnet, vilket i sin tur *antas* leda till resultat av negativ art. I inget fall arbetar man emellertid med en konkret och precis uppfattning om det mellanliggande ledet — de pedagogiska processer barn och föräldrar deltar i.

Jag menar att detta är möjligt att förklara på flera sätt. Att utsagt arbeta med skeendet i uppfostran aktualiserar nämligen omedelbart den konflikt jag diskuterat. Vilka krav kan rättmätigt ställas på vad föräldrar skall göra med sitt barn? Vilka riktlinjer bör samhället ställa upp för verksamheten inom familjen avseende mål, innehåll och utformning? Det är uppenbart nämligen att förbättrade sociala och ekonomiska villkor för barnfamiljen (vissa övergripande *pedagogiska ramar*, jfr figur 1, kapitel 5) inte entydigt leder till en uppfostran vars resultat är friska, lyckliga och harmoniska barn. Man tycks i vart fall också i dagsläget önska att ytterligare förbättringar av denna art skall visa sig vara tillräckliga för att skapa en gynnsam uppfostringsmiljö, men är i kravet på en utbyggd uppspårande och förebyggande verksamhet samtidigt tvehågsen om åtgärdernas tillräcklighet.

På utbildningens område har man sedan länge känt till att organisatoriska *ramar*, tidsramar etc. är nödvändiga villkor för att garantera en undervisning av den art man önskar. Men man har också varit klar över att dessa villkor ej är tillräckliga för att entydigt få fram det inre

skolarbete man önskar. Och i fråga om utbildning arbetar vi då med i hög grad formaliserade pedagogiska system. I de uppfostringsmiljöer, som skall ersätta (eller komplettera) familjefostran söker man efterlikna dessa formaliserade pedagogiska miljöer.

Ytterligare ett viktigt påpekande skall göras. Jag har tidigare anfört att på skolans område baseras reformer i högre grad än när det gäller uppfostran och förskolebarns frågor på ett beslutsunderlag av vetenskaplig karaktär. Detta innebär också att reformer och åtgärdsprogram i princip utvärderas innan nya förslag om åtgärder läggs fram. Man har t. o. m. anfört att sådana utvärderingar i än större omfattning är angelägna. När det gäller uppfostran och förskoleproblem kan man påstå att utvärdering av reformpolitiken nästan helt och hållet saknas även om viss försöksverksamhet trots allt genomförs. Det kan inte nog starkt understrykas att det även på barnområdet behövs omsorgsfullt genomförd och systematiskt bedriven utvärderingsverksamhet.

Våra kunskaper och erfarenheter säger oss att det finns en punkt där nödvändiga sociala och ekonomiska förbättringar ej längre väsentligen ökar barnets möjligheter att få en uppfostran vars resultat är sådana som vi önskar. Vi har fortfarande inte nått till denna punkt. Men redan nu kan vi påstå att de nödvändiga ekonomiska och sociala åtgärderna ej är tillräckliga. Med de modeller vi traditionellt arbetar med måste då frågan bli om samhället inte mera kraftfullt måste söka precisera uppfostrans mål och inriktning. Beslut som fattas om uppfostran är ej entydigt styrande på medial nivå eller mikronivå, för att använda den terminologi som introducerades i kapitel 5. Föräldrar som i efterhand blir klassade som misslyckade uppfostrare kan kräva att få reda på vad de egentligen förväntades göra. Vilken skyldighet har samhället gentemot barnet? Begränsas denna skyldighet till ingripanden när det gått illa? Begränsas de förebyggande åtgärderna till att anta den karaktär, som jag beskrivit och mera utförligt diskuterat i kapitel 5? Eller är tiden mogen att utfärda en slags läroplan för uppfostran, vilken kunde utgöra det samhälleligt uttalade kravet på föräldrarna och samtidigt mera precist ange vilket stöd samhället är berett att ge föräldrarna i deras uppfostrande uppgifter?

Mot denna bakgrund uppfattar jag att samhällets politik i barnfrågor kan sägas stå i ett vägskäl. Det viktiga blir i detta sammanhang ej experternas råd och anvisningar om barns utveckling, om barns behov, om föräldrarnas personligheter, om relationer mellan barn och föräldrar etc. utan i stället den politiska analysen och de politiska ställningstagandena.

Ett sätt att lösa problem om uppfostran har varit att föreslå att sociala och ekonomiska åtgärder kompletteras med utbildning av uppfostrare. Återigen har man här jämfört med det formella utbildningssystemet. Slagord som att "för att köra bil behöver man utbildning men inte för att fostra barn" har förekommit. På samma sätt har man jämfört uppfostran med skolutbildning och påpekat att lärare måste ha pedagogisk utbildning. Jämförelsen innebär att man menat att samma krav borde ställas på föräldrar och andra uppfostrare. Resonemangen bygger på två tankar. Den första är att det krävs kompetens för att genomföra kvalificerade

uppgifter. Den andra är att man förvärvar kompetens genom utbildning. Den konkreta erfarenheten betraktas för bilförare och för lärare som rimlig och viktig men icke som tillräcklig. Samhället vill själv förbehålla sig rätten att bedöma kompetensen och tillhandahålla relevanta erfarenheter genom utbildningen. Ju mera kvalificerade och ansvarsfulla uppgifterna är, desto mer markerade blir kraven på formell kompetensprövning och formaliserad utbildning. Utvecklingen har nu gått dit hän att vi har börjat betrakta uppfostran som en ansvarsfull och komplicerad uppgift. De egna erfarenheterna från denna uppfostran man själv genomgått och det man lärt av det egna barnet betraktas inte längre som tillräckligt. Den tid då man uteslutande förlitade sig på modersinstinkten är också över. Kraven på formell utbildning ökar och denna utbildning ses reellt som kompetenshöjande.

Tilltron till utbildningen har delvis kvarstått trots att mycket talat för att undervisningsåtgärder i sig ej åstadkommer revolutionerande förändringar, i vart fall ej på kort sikt. Allmänna samhälleliga betingelser är starkare. Det är därför fortfarande så att grupper av barn lever i mindre gynnsamma uppfostringsmiljöer både materiellt och kulturellt. De kan med den terminologi jag tidigare prövat sägas leva under ett dubbelt förtryck. Det är fortfarande så att barn – kanske t. o. m. tidigare än förr – kommer att etiketteras som "missanpassade" eller falla in under det utvidgade handikappbegrepp man valt att använda. Det är fortfarande så att stora grupper av barn slås ut i skolornas specialklasser eller bara tröttnas och ger upp på sin vandring genom utbildningsförmåner. För att råda bot på kvardröjande missförhållanden har olika förslag om undervisande åtgärder lagts fram. Det är svårt att tro att dessa förslag skall ha större framgång än tidigare prövade.

Jag har i min politiska exemplifiering (kapitel 4) påtalat, att alla de åtgärder man vidtar måste ses i relation till de konkreta betingelser under vilka människor lever. Yttre förhållanden kan försvåra eller omintetgöra för människor att använda sina kunskaper så som de själva önskar. En hel mängd undersökningar av t. ex. lärarutbildning ger långt ifrån entydiga resultat. Det som något vagt kallats lärareffektivitet visar ej klara samband med lärarutbildningens innehåll, utformning eller tidsutsträckning.

Utbildningens effekter måste naturligtvis också ses i relation till utbildningens innehåll. Vad som krävs är m. a. o. att man fastställer vad undervisning och utbildning för uppfostrare skall innehålla. Utbildningens innehåll påverkar också möjligheterna att omsätta kunskaperna i praktiskt handlande. Vi är i dag långt ifrån eniga om innehållet i en uppfostrarutbildning. Innehållet i t. ex. förskollärarutbildningen diskuteras för närvarande. Olika förslag till föräldrautbildningar har framlagts. Men den allvarliga diskussionen om innehåll tycks trots allt på något sätt ha glömts bort i dessa sammanhang. Utan egentlig diskussion tycks man sålunda bl. a. av tradition mena att utvecklingspsykologiskt innehåll bör inta en dominerande plats i alla utbildningar av uppfostrare. Jag har bl. a. i kapitlen 2 och 3 behandlat de svårigheter, de tysta antaganden och de problem som föreligger vid en koppling mellan psykologisk kunskap och

pedagogisk praxis. Än viktigare är dock att olika föräldragrupper knappast är i behov av en innehållsligt identisk utbildning. Föräldragruppernas skilda intressen har jag konkret sökt exemplifiera i kapitlen 4 och 5. För stora och viktiga grupper av föräldrar måste utbildningen innehållsligt ha en frigörande inriktning. Konkret innebär detta att jag knappast kan tänka mig vare sig en innehållsligt identisk utbildning eller en utbildning bedriven med slumpmässigt sammansatta uppfostrargrupper. Egna erfarenheter av föräldrautbildning stöder till fullo dessa slutsatser. En diskussion om utbildningsinnehållet förutsätter dock en politisk debatt om uppfostrans syften och reella innebörd. Och man kan på denna punkt fråga sig om man ens bör eftersträva en partipolitisk enighet – eller om en sådan är möjlig.

Som det nu är har dock uppfostran framför allt för barnen före skolåldern, som jag anförte i kapitel 5, blivit en tummelplats för olika yrkesgrupper som var och en tror sig besitta den enda och bästa kompetensen för att lösa de problem med barns fostran som vi reellt har. Psykologer, barnvårdslärare och socialarbetare tror var för sig att de via sin utbildning och sina erfarenheter nått en kompetens som gör dem rustade att genomföra såväl förebyggande arbete som undervisning och utbildningsplanering.

Vad som krävs är en serie undersökningar av vilka problem som föreligger för skilda föräldragrupper och därefter en så förutsättningslös analys som möjligt av den kompetens som krävs för att lösa dessa problem. Vad som på förhand står klart är att inga utbildningslinjer för närvarande svarar mot de krav som ställs i olika uppfostringsmiljöer och på olika befattningshavare. Detta innefattar också behov av radikala förändringar av den nuvarande förskollärarytbildningen, som varken i gällande utbildning eller i de förslag om förändringar som kan utläsas ur debatten kan förväntas lösa sina uppgifter utan att detta går ut över barnen dock utan förskollärares egen förskyllan. Mina resonemang här bör också tolkas som ett krav på eftertänksamhet. Det finns en tendens att med olika grundskäl, som bl. a. rör konkurrens på arbetsmarknaden, leda förslag och åtgärder i verkställighet utan att noggranna överväganden gjorts just med avseende på innehåll eller med avseende på kompetens hos de som skall verkställa. Resultatet blir att allt blir vid det gamla.

Mina slutsatser rörande uppfostrarytbildning kan sammanfattas på följande sätt:

Utbildning måste ses som ett komplement till andra åtgärder. Utbildning är sålunda ej en tillräcklig åtgärd för att lösa problem på uppfostrans område. Utbildningens effekter begränsas av de yttre betingelser under vilka den skall användas. Utbildningsinnehållet måste variera för olika uppfostrargrupper. Konkret kan här också olika behov mellan olika föräldragrupper urskiljas. Om utbildning skall genomföras måste innehållsfrågan först på allvar lösas. En förutsättning för lösandet av den frågan innefattar också klart politiska ställningstaganden. Utbildningsproblematiken är dessutom ouplösligt förenad med frågor om den kompetens man kräver av uppfostrare. Slutligen bör det påtalas att hela frågan om vem som skall utbilda uppfostrare är olöst. Denna frågas

lösning är avhängig av svaren på föregående fråga. Av detta följer att vi i dagens läge inte har några utbildare av uppfostrare. Jag förkastar alltså den lösning som innebär att redan existerande grupper upphöjer sig själva till kompetenta utbildare av uppfostrare.

Genom hela detta arbete har jag sett barnfrågor och övriga samhällsfrågor sammankopplade. Jag har också uttryckt en tveksamhet om att såväl de direkta som de indirekta åtgärder som nu vidtas eller planeras skall få någon större genomslagskraft eftersom de just måste ses mot bakgrund av det existerande samhällets villkor. När åtgärder i barnfrågor går längre än att avskaffa den yttersta nöden står det också klart att de blir identiska med övriga frågor i samhället.

Det viktigaste måste därför vara att barnfrågor — och barnen — kommer med i den politiska kampen mot demokrati i samhället. Man kan t. ex. fråga sig vad LO skulle kunna göra i barnfrågor tillsammans med sina medlemmar och deras barn. Kan barnen, i överförd bemärkelse inlemmas i en solidarisk löne- och arbetsmarknadspolitik?

I tidig svensk arbetarrörelse insåg man vikten av att införa barnen i den ideologi föräldrarna omfattade. Också i dag kan en partipolitisk barnverksamhet förankrad i arbetarrörelsen ses som ett led i en fortsatt strävan att nå den jämlikhet som vi är överens om att vi ännu ej nått.

Litteratur

Kapitel 1

- Bernfeld, S., 1925: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Nytryck 1967: Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Dahllöf, U., 1967: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U., 1971 a: *Svensk utbildningsplanering under 25 år*. Lund: Studentlitteratur. (a)
- Dahllöf, U., 1971 b: *Ability Grouping, Content Validity, and Curriculum Process Analysis*. New York: Teachers College Press. (b)
- Hatje, A.-K., 1974: *Befolkningsfrågan och välfärden. Debatten om familjepolitik och nativitetsökning under 1930- och 1940-talen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Heinsohn, G., 1971: *Vorschulerziehung und Kapitalismus*. Frankfurt/M.: März Verlag.
- Kallós, D., 1973: On Educational Scientific Research. *Report from the Institute of Education, University of Lund*, no 36. Stencil.
- Kallós, D. och Lundgren, U. P., 1972: *En diskussion av förutsättningar och riktlinjer för försöksverksamhet med individanpassad universitetsundervisning*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet. Stencil.
- Lundgren, U. P., 1972: *Frame Factors and the Teaching Process*. Göteborg: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P., 1973: Educational Theory: Like in a Mirror Image or by One's Own Will. Ur *Reports from the Institute for Educational Research, University of Jyväskylä*, no 213/1973, pp 25–43. Stencil.
- Ohlsson, L., 1974: *Child and Youth Labour in Swedish Industry 1860–1970*. Historiska institutionen vid Lunds universitet. Stencil.
- Payne, J. S., Payne, R. A., Mercer, C. D. and Davison, R. G., 1973: *Head Start: A Tragicomedy with an Epilogue*. New York: Behavioral Publications.
- Rubinstein, D. and Stoneman, C. (editors), 1972: *Education for Democracy*. 2nd edition. Harmondsworth: Penguin Books.
- Sandels, S., 1970: Young Children in Traffic. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 40, pp. 111–116.

Kapitel 2

- Alkin, M. C., 1973: Theoretical Framework for the Analysis of Curriculum and Instructional Reform. *International Review of Education*, vol. XIX, pp. 195–207.
- Altwater, E. und Huiskens, F. (Hrsg.), 1971: *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*. Erlangen.

- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T. and Smith, F. L., 1966: *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bernstein, B., 1971: *Class, Codes, and Control. Volume 1*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cook-Gumperz, J., 1973: *Social Control and Socialization*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dahllöf, U., 1970: Utbildningsanalys och utbildningsplanering. I *Pedagogisk utbildning och forskning*. SOU 1970: 22, pp. 108–125. Stockholm.
- Gregersen, F. m. fl. (redaktörer), 1974: *Klasseprog. Sociolingvistik og uddannelse – en antologi*. Köpenhamn: Borgen.
- Heinsohn, G., 1971: *Vorschulerziehung und Kapitalismus*. Frankfurt/M.: März Verlag.
- Hudgins, B. B., 1971: *The Instructional Process*. Chicago: Rand McNally.
- Hudgins, B. B. and Ahlbrand, W. P., Jr., 1967: *A Study of Classroom Interaction and Thinking*. Citerad efter Hudgins, 1971.
- Jackson, P., 1968: *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jones, P. A. and McMillan, W. B., 1973: Speech Characteristics as a Function of Social Class and Situational Factors. *Child Development*, vol. 44, pp. 117–121.
- Kallós, D., 1973: On Educational Scientific Research. *Report from the Institute of Education, University of Lund*, no 36. Stencil.
- Kallós, D., 1974: Educational Phenomena and Educational Research. *Report from the Institute of Education, University of Lund*, no 54. Stencil.
- Köhler, E.-M., 1971: Fyraårsbarn och deras föräldrar. Del III: Barnets och uppfostrarens beteenden. *Report from the Institute of Education, University of Lund*, no 30. Stencil.
- Köhler, E.-M., 1973: *En pedagogisk analys av uppfostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P., 1972: *Frame Factors and the Teaching Process*. Göteborg: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P., 1973: Educational Theory: Like in a Mirror Image or by One's Will. Ur *Reports from the Institute for Educational Research, University of Jyväskylä*, no 213/1973, pp. 25–43. Stencil.
- Newson, J. and Newson, E., 1965: *Patterns of Infant Care in an Urban Community*. Harmondsworth: Pelican Books.
- Rosen, H., 1972: *Language and Class*. Bristol: Falling Wall Press.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E. and Levin, H., 1957: *Patterns of Child Rearing*. New York: Harper & Row.
- Segerstedt, T. T., 1968: *Ordens makt. En inledning i språkets sociologi*. Uppsala: Argos (Andra omarbetade upplagan.)
- Smith, B. O., and Meux, M. O., 1962: *A Study of the Logic of Teaching*. Urbana, Ill.: College of Education, University of Illinois. (Trial edition.)
- Törnebohm, H., 1971: *Reflexions on Scientific Research*. Institute for Theory of Science, University of Gothenburg. Stencil. (a)
- Törnebohm, H., 1971: *Research as an Example of an Innovative System*. Institute for Theory of science, University of Gothenburg. Stencil. (b)
- Werder, L. von, 1972: *Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung. Ein Bericht aus der Praxis*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- White, B. L. and Watts, J. C., 1973: *Experience and Environment. Major Influences on the Development of the Young Child*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Kapitel 3

- Ainsworth, M. D., 1963: The development of infant-mother interaction among the Ganda. *Ur* Foss, B. M. (Ed.): *Determinants of Infant Behaviour. Volume 2*. S. 67–104. London: Methuen.
- Ainsworth, M. D., 1972: Attachment and dependency: A comparison. *Ur* Gewirtz, J. L. (Ed.): *Attachment and Dependency*. S. 97–137.
- Ainsworth, M. D. and Bell, S. M., 1969: Some contemporary patterns of mother-infant interaction in the feeding situation. *Ur* Ambrose, J. A. (Ed.): *Stimulation in Early Infancy*. S. 133–163. London: Academic Press.
- Altvater, E. und Huiskens, F. (Hrsg.), 1971: *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*. Erlangen.
- Ausubel, D. P., 1952: *Ego Development and the Personality Disorders*. New York: Grune & Stratton.
- Asking, B., 1967: *Arbetsanalys av förskolläraryrket*. Pedagogiska Institutionen, Göteborgs universitet. Stencil.
- Asking, B., 1970: Barn- och ungdomspsykologisk forskning i Sverige. *Ur* *Pedagogisk utbildning och forskning. Betänkande avgivet av pedagogikutredningen*. S. 136–144. Statens offentliga utredningar, SOU 1970: 22. Stockholm.
- Asking, B., 1974: Påverkan i förskoleåren. *Forskning om Utbildning*, vol. 1, nr. 2, s. 6–16.
- Bær, D. M., 1970. An age-irrelevant concept of development. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 16, s. 238–245.
- Baldwin, A. L., 1968: *Theories of Child Development*. New York: J. Wiley.
- Baumrind, D., 1967: Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, vol. 75, s. 43–48.
- Baumrind, D., 1971: Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, vol. 4, nr 1, del 2.
- Baumrind, D., 1972: Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, vol. 4, s. 99–102.
- Beckwith, L., 1971: Relationships between infants' vocalizations and their mothers' behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 17, s. 211–226.
- Bell, R. Q., 1968: A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, vol. 75, s. 81–95.
- Bell, R. Q., 1971: Stimulus control of parent or caretaker behavior by offspring. *Developmental Psychology*, vol. 4, s. 63–72.
- Bereiter, C. and Engelmann, S., 1966: *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bernstein, B., 1971: *Class, Codes and Control. Volume 1*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B., 1973: *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. University of London Institute of Education. Stencil.
- Boalt, G., 1959: *Familjesociologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bourdieu, P., 1971: Systems of education and systems of thought. *Ur* Young, M. F. D. (Ed.): *Knowledge and Control*. S. 189–207. London: Collier-MacMillan.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C., 1970: *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit.
- Bronfenbrenner, U., 1958: Socialization and social class through time and space. *Ur* Maccoby, E. E. m. fl. (Eds.): *Readings in Social Psychology*. S. 400–425. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bruner, J. S., 1972: *The Relevance of Education*. London: Allen & Unwin.

- Callevaert, S. och Nilsson B.-A., 1974: *Samhället - skolan och skolans inre arbete*. Lund.
- Cazden, C. B., 1972: *Child Language and Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cazden, C. B., John, V. P. and Hymes, D., (Eds.), 1972: *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Chamberlain, R. W., 1974: Management of preschool behavior problems. *Pediatric Clinics of North America*, vol. 21, nr 1, s. 33-47.
- Cheyne, J. A. and Walters, R. H., 1970: Punishment and prohibition: Some origins of self-control. Ur Craik, K. H. m. fl. (Eds.): *New Directions in Psychology* 4. S. 281-366. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Clarke-Stewart, K. A., 1973: Interactions between mothers and their young children: Characteristics and consequences. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 38, nr 6-7. (Serial no. 153.)
- Dahlöf, U., 1970: Utbildningsanalys och utbildningsplanering. *Ur Pedagogisk utbildning och forskning*. S. 108-125. SOU 1970: 22.
- David, M. and Appell, G., 1961: A study of nursing care and nurse-infant interaction. Ur Foss, B. M. (Ed.) *Determinants of Infant Behaviour. Volume 1*. S. 121-136. London: Methuen.
- Dobzhansky, T., 1967: On types, genotypes, and the genetic diversity in populations. Ur Spuhler, J. N. (Ed.): *Genetic Diversity and Human Behavior*. S. 1-18. Chicago: Aldine.
- Duve, A.-M., 1974: *Det första levnadsårets psykologi*. Malmö Aldus/Bonniers.
- Eggleston, J. (Ed.), 1974: *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen.
- Egidius, H., 1972: *Utvecklingspsykologiska teorier och problem*. Stockholm: Scandinavian University Books.
- Engels, F., 1884: *Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates*. (Svensk övers. 1969: Familjens, privategendomens och statens ursprung. Stockholm: Arbetarkulturs förlag.)
- Erasmie, T., 1970: *Barnets språkutveckling*. 2: a rev. uppl. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Erasmie, T., 1971: *Barn-ungdom. En introduktion till utvecklingspsykologin*. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Erikson, E. H., 1956: The problems of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 4, s. 56-121.
- Escalona, S., 1956: Emotional development in the first year of life. Ur Senn, M. J. E. (Ed.): *Problems of Infancy and Childhood*. New York: J. Macy Foundation.
- Esland, G. M., 1971: Teaching and learning and the organization of knowledge. Ur Young, M. F. D. (Ed.): *Knowledge and Control*. S. 70-115. London: Collier-MacMillan.
- Estes, W. K., 1970: *Learning Theory and Mental Development*. New York: Academic Press.
- Etzet, B. C. and Gewirtz, J. L., 1967: Experimental modification of caretaker-maintained high-rate operant crying in a 6- and 20-week-old infant: Extinction of crying with reinforcement of eye contact and smiling. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 5, s. 303-317.
- Freud, A., 1965: *Normality and Pathology in Childhood*. New York: International Universities Press.
- Freud, A., 1973: *Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen*. Hamburg: Verlag O.
- Gesell, A., 1938: The conditioned reflex and the psychiatry of infancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 8, s. 19-29.

- Gesell, A. and Armatruda, C. S., 1947: *Developmental Diagnosis*. 2nd edition. New York: P. B. Hoeber.
- Gewirtz, J. L., 1972: Deficiency conditions of stimulation and the reversal of their effects via enrichment. *Ur* Mönks, F. J., m. fl. (Eds.): *Determinants of Behavioral Development*. S. 349–375. New York: Academic Press. (a)
- Gewirtz, J. L., 1972: On the selections and use of attachment and dependency indices. *Ur* Gewirtz, J. L. (Ed.): *Attachment and Dependency*. S. 179–215. Washington: J. Wiley. (b)
- Gewirtz, J. L. and Gewirtz, H. B., 1965: Stimulus conditions, infant behaviors, and social learning in four Israeli child-rearing environments. *Ur* Foss, B. M. (Ed.): *Determinants of Infant Behaviour. Volume 3*. S. 161–180. Edinburgh: Methuen.
- Gowin, D. B., 1972: Is educational research distinctive? *Ur* Thomas, L. G. (Ed.): *Philosophical Redirection of Educational Research*. S. 9–25. Chicago: University of Chicago Press.
- Gran, B. (red.), 1974: *Växa i förskolan. Uppslag för utveckling*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Haavind, H., Slanes, J. B., Grennes, R., Backe-Hansen, E., Helsing, E., Mohr, M. och Lundstøl, L. F., 1974: *Myten om den gode mor*. Oslo: Pax Forlag.
- Hager, F., Haberland, H. och Paris, R., 1974: Den rådvilde sociolingvistik. *Ur* Gregersen, F. m. fl. (Red.): *Klassesprog. Sociolingvistik og uddannelse*. S. 281–302. Köpenhamn: Borgen/Basis.
- Hamilton, D., 1974: *Educational Research and the Shadows of Francis Galton & Ronald Fisher*. Department of Education, Glasgow. Stencil.
- Harper, L. V., 1971: The young as a source of stimuli controlling caretaker behavior. *Developmental Psychology*, vol. 4, s. 73–88.
- Havighurst, R. J., 1972: Social class and human development. *Ur* Mönks, F. J. m. fl. (Eds.): *Determinants of Behavioral Development*. S. 217–238.
- Hess, R. D. and Shipman, V., 1968: Maternal influences upon early learning. *Ur* Hess, R. D. and Bear, R. M. (Eds.): *Early Education*. S. 91–103. Chicago: Aldine.
- Hirsch, J., 1967: Behavior-genetic, or "experimental", analysis: The challenge of science versus the lure of technology. *American Psychologist*, vol. 22, s. 118–130.
- Hilgard, E. R., 1964: A perspective on the relationship between learning theory and educational practices. *Ur* Hilgard, E. R. (Ed.): *Theories of Learning and Instruction*. S. 402–415. Chicago: University of Chicago Press.
- Holmlund, C., 1974: *Barns talspråk ur socialpedagogisk synvinkel*. Stockholm. (Akad. avh.)
- Homans, G. C., 1950: *The Human Group*. New York: Harcourt, Brace.
- Huisken, F., 1972: *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie*. München: List Verlag.
- Ilg, F. L. och Ames, L. B., 1955: *Så gör alla barn!* Stockholm: P. A. Norstedt.
- Jackson, P. W., 1968: *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johannesson, I., 1969: Utvecklingspsykologisk forskning. *Ur 20 års samhällsforskning*. S. 295–300. Stockholm: Norstedt.
- Kagan, J. and Moss, H. A., 1962: *Birth to Maturity: A Study in Psychological Development*. New York: J. Wiley.
- Kallós, D., 1970: Inlärningspsykologi och sociala beteenden i klassrummet. *Report from the Institute of Education, University of Lund*, nr 21. Stencil.

- Kallós, D., 1973: On educational scientific research. *Report from the Institute of Education, University of Lund*, nr 36. Stencil (a)
- Kallós, D., 1973: Some comments on frame and control as educational concepts. *Ur Reports from the Institute for Educational Research, University of Jyväskylä*, nr 213/1973. S. 65–81. Stencil. (b)
- Kallós, D., 1974: Educational phenomena and educational research. *Report from the Institute of Education, University of Lund*, nr 54. Stencil.
- Kallós, D., Köhler, E.-M. och Nilsson, K.-A., 1971: *Vad är pedagogik?* Lund: Studentlitteratur.
- Kallós, D. and Lundgren, U. P., 1975: Educational psychology: Its scope and limits. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 45, s. 111–121.
- Kami, C. K., 1971: Evaluation of learning in preschool education: Socio-emotional, perceptual-motor, and cognitive development. *Ur Bloom, B. S. m. fl. (Eds.): Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. S. 281–344. New York: McGraw-Hill.
- Karlsson, G. och Trost, J., 1965: *Familjen och samhället*. Stockholm.
- Keddie, N., 1971: Classroom knowledge. *Ur Young, M. F. D. (Ed.): Knowledge and Control*. S. 133–160.
- Keddie, N. (Editor), 1973: *Tinker, tailor ... The Myth of Cultural Deprivation*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Klaus, M. and Kennell, J. H., 1970: Mothers separated from their newborn infants. *Pediatric Clinics of North America*, vol. 17, s. 1015–1037.
- Klein, M. 1960: *The Psychoanalysis of Children*. New York: Grove Press.
- Kohn, M. L., 1963: Social class and parent-child relationships: An interpretation. *American Journal of Sociology*, vol. 68, s. 471–480.
- Kollontai, A., 1921: *Kvinnans ställning i den ekonomiska samhällsutvecklingen*. (Svensk övers. Andra upplagan. Stockholm: Frams Förlag. 1928.)
- Kvale, S., 1973: *Eksamenskritikk som kapitalismekritikk*. Oslo: Novus.
- Kärby, G., 1971: *Child Rearing and the Development of Moral Structure*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. (Akad. avh.)
- Kärby, G., Ekholm, B. & Gannerud-Menssén, E., 1972: *Projektet Socialisationsprocessen i förskolan. Bakgrund, målsättning och beskrivning av förundersökning*, Projektet Socialisationsprocessen i förskolan. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Göteborg. Rapport nr 35. Stencil.
- Köhler, E.-M., 1972: Fyraårsbarn och deras föräldrar. Del I: Teoretisk bakgrund och förundersökning. *Report from the Institute of Education, University of Lund*, nr 28. Stencil.
- Köhler, E.-M., 1973: *En pedagogisk analys av uppfostran*. Lund: Studentlitteratur. (Akad. avh.) (a)
- Köhler, E.-M., 1973: *Samfostran*. Stockholm: Aldus/Bonniers. (b)
- Labov, W., 1971: Variations in language. *Ur Reed, C. E. (Ed.): The Learning of Language*. S. 187–221. New York: Appleton, Century, Crofts.
- Lacrosse, R. Jr. and Lee, P. C. (editors), 1970: The first six years of life. *Genetic Psychology Monographs*, vol. 182, s. 161–265.
- Ladberg, G., 1974: *Daghem. Förvaringsplats eller barnmiljö?* Vänersborg: Prisma/Verdandidebatt.
- Lewis, M. and Goldberg, S., 1969: Perceptual cognitive development in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 15, s. 81–100.
- Liljeström, R., 1973: *Uppväxtvillkor*. Uddevalla: Allmänna förlaget. (Akad. avh.)
- Lundgren, U. P., 1972: *Frame Factors and the Teaching Process*. Göteborg: Almqvist & Wiksell. (Akad. avh.)

- Lundgren, U. P., 1973: Educational Theory: Like in a mirror image or by one's own will. *Reports from the Institute for Educational Research, University of Jyväskylä*, nr 213/1973, s. 25–43. Stencil.
- McCandless, B. R., 1969: Childhood socialization. *Ur* Goslin, D. A. (Ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. S. 791–809. Chicago: Rand McNally.
- MacMillan, C. J. B. and Nelson, T. W. (editors), 1968: *Concepts of Teaching: Philosophical Essays*. Chicago: Rand McNally.
- Mangs, K. och Martell, B., 1974: 0–20 år enligt psykoanalytisk teori. Lund: Studentlitteratur.
- Masuch, M., 1974: *Uddannelsessektorens politiske økonomi*. Köpenhamn: Rhodos.
- Maier, H. W., 1969: *Three Theories of Child Development*. (Rev. ed.) New York: Harper International.
- Merton, R. K., Broom, L. and Cottrell, L. S. Jr. (editors), 1960: *Sociology Today*. (2nd printing.) New York: Basic Books.
- Moss, H. A., 1967: Sex, age, and state as determinants of mother–infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 13, s. 19–36.
- Moss, H. A. and Robson, K. S., 1968: Maternal influences in early social visual behavior. *Child Development*, vol. 39, s. 401–408.
- Moss, H. A., Robson, K. S. and Pedersen, F., 1969: Determinants of maternal stimulation of infants and consequences of treatment for later reactions to strangers. *Developmental Psychology*, vol. 1, s. 239–246.
- Nash, J., 1965: The father in contemporary culture and current psychological literature. *Child Development*, vol. 36, s. 261–297.
- Nilsson, Å., 1970: A general account of background variables, attitudes towards childbirth, and an appreciation of psychiatric morbidity. *Acta Psychiatrica Scandinavica Supplementum*, 220, del 1. (Akad. avh.)
- Nyström, M., 1973: Some properties of the smiling response during extinction. *Psychological Research Bulletin, Lund University*, nr XIII: 3, 1973. Stencil.
- Osofsky, J. D., 1971: Children's influences upon parental behavior. *Genetic Psychology Monographs*, vol. 83, s. 147–169.
- Overton, W. R. and Reese, H. W., 1973: Models of development: Methodological implications. *Ur* Nesselroade, J. R. and Reese, H. W. (Eds.): *Life-Span Developmental Psychology*. S. 65–86. New York: Academic Press.
- Parlett, M. R. and Hamilton, D., 1972: Evaluation as Illumination. *Centre for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh, Occasional Paper*, nr 9. Stencil.
- Parsons, T. and Bales, R., 1955: *Family Socialization and Interaction Processes*. New York: Free Press.
- Patterson, G. R. and Harris, A., 1968: *Some Methodological Considerations for Observation Procedures*. University of Oregon. Unpublished Manuscript. Stencil.
- Petrie, H. G., 1968: Why has learning theory failed to teach us how to learn? *Ur* Broudy, H. S. m. fl. (Eds.): *Philosophy of Educational Research*. S. 131–138. New York: J. Wiley, 1973.
- Piaget, J., 1970: *Main Trends in Interdisciplinary Research*. London: Allen & Unwin.
- Pringle, M. L. K. and Tanner, M., 1958: The effects of early deprivation on speech development: A comparative study of 4-year-olds in a nursery school and in residential nurseries. *Language and Speech*, vol. 1, s. 269–287.
- Proposition 1973: 136: *Förskoleverksamhetens utbyggnad och organisation*.

- Rheingold, H., 1969: The social and socializing infant. Ur Goslin, D. A. (Ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. S. 779–790.
- Rheingold, H., Gewirtz, J. L. and Ross, H. W., 1959: Social conditioning of vocalizations in the infant. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, vol. 52, s. 68–73.
- Riegel, K. F., 1973: Developmental psychology and society: Some historical and ethical considerations. Ur Nesselroade, J. R. and Reese, H. W. (Eds.): *Life-Span Developmental Psychology*. S. 1–23. New York: Academic Press.
- Robertson, J., 1962: Mothering as an influence on early development. *Psychoanalytic Study of the Child*, vol. 17, s. 245–264.
- Robinson, B. and Robinson, N. M., 1968: The problems of timing in pre-school education. Ur Hess, R. D. and Bear, R. M. (Eds.): *Early Education*. S. 37–51. Chicago: Aldine.
- Robson, K., 1967: The role of eye-to-eye contact in maternal infant attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 8, s. 13–25.
- Sandels, S., 1970: Young children in traffic. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 49, s. 111–116.
- Sandgren, B., 1974: *Kreativ utveckling*. Göteborg: Almqvist & Wiksell. (Akad. avh.)
- Sartre, J. P., 1969: *Existensialisme og Marxism*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Schaffer, H. R. and Emerson, P. E., 1964: Patterns of response to physical contact in early human development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 5, s. 1–13.
- Schill, B., 1971: *Ideal och realitet i dagens förskolläraryrket*. Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet. Stencil.
- Schoggen, P., 1963: Environmental forces in the everyday lives of children. Ur Barker, R. G. (Ed.): *The Stream of Behavior*. S. 42–69. New York: Appleton Century, Crofts.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E. and Levin, H., 1957: *Patterns of Child Rearing*. New York: Harper & Row.
- Segerstedt, T. S., 1944: *Ordens makt*.
- Segerstedt, T. S., 1968: *Ordens makt. En inledning i språkets sociologi*. (2ra omarb. uppl.) Uppsala: Argos.
- Simon, B., 1971: *Intelligence, Psychology and Education. A Marxist Critique*. London: Lawrence & Wishart.
- Skard, Å. G., 1960: *Barn i dagliglivet*. Oslo: J. W. Cappelen.
- Skinner, B. F., 1946: Baby in a box. Ur Skinner, B. F., 1961: *Cumulative Record*. S. 419–426. New York: Appleton, Century, Crofts.
- Skeels, H. M., 1966: Adult status of children with contrasting early life experiences. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 31, nr 3 (Serial no 105).
- Smith, L. M. and Geoffrey, W., 1968: *The Complexities of an Urban Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SOU 1970: 22: *Pedagogisk utbildning och forskning. Betänkande avgivet av Pedagogikutredningen*.
- SOU 1972: 26: *Förskolan. Del 1. Betänkande avgivet av 1968 års Barnstugeutredning*.
- SOU 1972: 27: *Förskolan. Del 2. Betänkande avgivet av 1968 års Barnstugeutredning*.
- SOU 1974: 7: *Barn och ungdomsvård. Ett betänkande av fosterbarnsutredningen*.
- Spiker, C. C., 1966: The concept of development: Relevant and irrelevant issues. Ur Stevenson, H. W. (Ed.): *Concept of development. Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 31, nr 5 (serial no 107), s. 40–54.

- Sroufe, L. A., 1970: A methodological and philosophical critique of intervention-oriented research. *Developmental Psychology*, vol. 2, s. 140–145.
- Stukat, K.-G., 1966: *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Sverud, K.-A., 1972: Utveckling och utvärdering av inlärningsorienterade aktiviteter i förskolan. *Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Göteborg, Rapport nr 33*. Stencil.
- Tulkin, S. R. and Kagan, J., 1972: Mother-child interaction in the first year of life. *Child Development*, vol. 43, s. 31–42.
- Uddenberg, N., 1974: *Reproductive adaptation in mother and daughter*. Köpenhamn: Munksgaard. (Akad. avh.)
- Walters, R. H. and Parke, R. D., 1968: The influence of punishment and related disciplinary techniques on social behavior of children: Theory and empirical findings. Ur Maher, B. A. (Ed.): *Progress in Experimental Personality Research. Volume 3*. S. 179–223. New York: Academic Press.
- Westbury, I., 1971: Problems and prospects. Ur Westbury, I. and Bellack, A. A. (Eds.): *Research into Classroom Processes*. S. 227–252. New York: Teachers College Press.
- Westman, J. C., 1973: Significance of the individual difference approach. Ur Westman, J. C. (Ed.): *Individual Differences in Children*. S. 323–334. New York: J. Wiley.
- White, B. L., 1968: Informal education during the first months of life. Ur Hess, R. D. and Bear, R. M. (Eds.): *Early Education*. S. 143–169. Chicago: Aldine.
- White, B. L., 1971: *Human Infants*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- White, B. L. and Watts, J. C., 1973: *Experience and Environment. Volume 1*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- William-Olsson, I., 1973: *Kognitiva funktioner hos emotionellt störda barn*. Stockholm: Lärarhögskolan. (Akad. avh.)
- Whiting, J. W. M. and Child, I. L., 1953: *Child Training and Personality*. London: Oxford University Press.
- Vygotski, L. S., 1974: The problem of age periodization of child development. I Zender, M. A. and Zender, B. F.: Vygotskys view about the age periodization of child development. *Human Development*, vol. 17, s. 27–40. (Kommenterad översättning av originalarbete ur *Voprosi Psikhologii*, 1972.)
- Yarrow, L. J., 1963: Dimensions of maternal care. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 9, s. 101–114.
- Yarrow, L. J., 1972: Attachment and dependency: A developmental perspective. Ur Gewirtz, J. L. (Ed.): *Attachment and Dependency*. S. 81–95. New York: J. Wiley.
- Young, M. F. D. (editor), 1971: *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.
- Zigler, E., 1970: Social class and the socialization process. *Review of Educational Research*, vol. 40, s. 87–110.

Kapitel 4

- Akers, E. M., 1972: The why of early childhood education. Ur Gordon, I. J. (Ed.): *Early Childhood Education*. S. 1–12. Chicago: University of Chicago Press.
- Andersson, A. m. fl., 1974: *Din rätt till arbete*. Rapport till Svenska Byggnadsarbetareförbundets sjunde kongress 25–30 augusti 1974. Stockholm.

- Ausländer, F., 1925: Die schulpolitische Lage Deutschlands und die Aufgaben der kommunistischen Lehrer. *Ur von Werder, L. och Wolff, R.*, 1970, s. 196–205.
- Bebel, A., 1879: *Die Frau und der Sozialismus*. Zürich.
- Bengtsson, J., 1972: *Utbildningsval, utbildningsforskning och utbildningsplanering*. Lund: Studentlitteratur. (Akad. avh.)
- Bernfeld, S., 1925: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Nytryck 1967. Frankfurt/M: Suhrkamp Verl.
- Beussel, D., Lux, A., Meyer, K. und Schmidt, O., 1973: *Revolutionäre Erziehung im Kapitalismus und Sozialismus. Kritik der antiautoritären Erziehung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Bott, G. (Hrsg.), 1970: *Erziehung zum ungehorsam. Antiautoritäre Kinderläden*. Frankfurt/M: März Verlag.
- Bronfenbrenner, U., 1970: *Two Worlds of Childhood: U. S. and U. S. S. R.* New York: Russell Sage.
- Caldwell, B. M., 1964: The effects of infant care. *Ur Hoffman, M. L. and Hoffman, L. W. (Eds.): Review of Child Development Research. Volume 1*. S. 9–87. New York: Russell Sage.
- Chauncey, H. (editor), 1969: *Soviet Preschool Education: Program of Instruction. Volume 1*. New York: Holt, Rinehart & Winston. (a)
- Chauncey, H. (editor), 1969: *Soviet Preschool Education: Teacher's Commentary. Volume 2*. New York: Holt, Rinehart & Winston. (b)
- Classen, J. (Hrsg.), 1973: *Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Dahlöf, U., 1971: *Svensk utbildningsplanering under 25 år*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J., 1922: Education as engineering. *Ur Dewey, J.*, 1940: *Education Today*. S. 150–156. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Duncker, K., 1919: *Socialistisk Opdragelse i Hjemmet*. Köpenhamn: Frisenettes Forlag.
- Elschenbroich, D., 1973: Von der "Dummheit", die durch kompensatorische Erziehung kuriert werden soll. *Ur Wider die falsche Vorschulziehung*. S. 11–25. Weinheim und Basel: J. Beltz Verlag.
- Familjen i framtiden, 1972: *Familjen i framtiden. En socialistisk familjepolitik*. Stockholm: Sveriges Socialdemokratiska Kvinnoförbund.
- Flach, H. und Londershausen, H. (Hrsg.), 1974: *Zur Schulpolitik und Pädagogik der KPD in der Weimarer Republik*. Berlin/W: Verlag das Europäische Buch.
- Gesser, B., Sellerberg, A.-M. och Svenningsson, L., 1971: Universitet och högskolor. *Ur Val av utbildning och yrke. Rapporter från undersökningar genomförda av 1968 års utbildningsutredning 2*. S. 105–282. Stockholm: Statens offentliga utredningar, SOU 1971:61, Allmänna Förlaget.
- Gordon, I., 1970: Our view of the child 1970. *Theory into Practice*, vol. 8, nr 3.
- Grebe, W., 1972: *Erziehung zur Solidarität. Grundlagen und Möglichkeiten politischer Emanzipation. Kinderbuchanalyse*. (Zweite durchgesehene und erweiterte Aufl., 1973.) Wiesbaden: Focus Verlag.
- Heinsohn, G., 1971: *Vorschulziehung und Kapitalismus*. Frankfurt/M: März Verlag.
- Helmut, 1928: Methoden und Formen unseres Schulkampfes. *Ur von Werder, L. und Wolff, R. (hrsg.)*, 1970, s. 73–80.
- Hermann, A. and Komlósi, S., 1972: *Early Child Care in Hungary*. London: Gordon and Breach.
- Hoernle, E., 1922: Anmerkungen zum Schulkampf. *Ur von Werder, L. und Wolff, R. (Hrsg.)*, 1970, s. 23–377.

- Hoernle, E., 1928: Die Volksschule in der Periode der relativen Stabilisierung des Kapitalismus. *Ur* Flach, H. und Londershausen, H. (Hrsg.), 1974, s. 79–91.
- Hoernle, E., 1929: *Grundfragen proletarischer Erziehung*. (Nyutgåva 1969: Frankfurt/M.: März Verlag.)
- Holzer, H., 1974: *Kinder und Fernsehen. Materialien zu einem öffentlich-rechtlichen Dressurakt*. München: C. Hanser Verlag.
- Härnqvist, K. och Bengtsson, J., 1972: Educational reforms and educational equality. *Reports from the Institute of Education, University of Göteborg*, nr 20. Stencil.
- Härnqvist, K. och Graham, A., 1963: *Vägen genom gymnasiet*. Stockholm: Statens offentliga utredningar, SOU 1963: 15.
- Johansson, K.-Å., 1974: *Om blindundervisningen i Sverige från 1809. Förändringar i de pedagogiska perspektiven inom den tidiga specialundervisningen. IMFO-rapport 1974: 1*. Stockholm: Imfo-gruppen, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. (Akad. avh.)
- Key, E., 1900: *Barnets århundrade. Del 1 och 2*. Stockholm: A. Bonnier.
- Krecker, M., 1966: Die Anfänge einer gesellschaftlichen Vorschulerziehung für die Kinder der arbeitenden Klassen in Deutschland. *Ur Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, Jahrg. 5/6, ü965/66, s. 3–134. Berlin/DDR: Akademie-Verlag.
- Kurella, A., 1924: Grundfragen des Schulkampfes. *Ur* von Werder und Wolff, R. (Hrsg.), 1970, s. 37–43.
- Källerud, A., Nilsdotter, I. och Ohlsson, E., 1973: *Barnrådgivning i veckopressen*. Trebetygsuppsats. Pedagogiska institutionen vid Lunds universitet. Stencil.
- Köhler, E.-M., 1973: *En pedagogisk analys av uppfostran*. Lund: Studentlitteratur. (Akad. avh.)
- Marx, K., 1969: *Kapitalet. Första boken*. Uddevalla: Cavefors Förlag.
- Münzenberg, W., 1918: *Tag hand om barnen!* Stockholm: Frams Förlag.
- Projektgruppe Brelohstrasse, 1973: *Hi ha ho – die Bonzen komm'n ins Klo! Bericht über zwei Jahre proletarische Vorschulerziehung. Theorie und Praxis*. Hamburg: Verlag Association.
- Raspe, J., 1973: *Zur Sozialisation proletarischer Kinder*. (2. Aufl.) Frankfurt/M.: Verlag Roter Stern.
- Ritter, T. H., 1898: *Om uppfostran*. Stockholm: H. Geber.
- Rühle, O., 1906: *Kinderelend. Proletarische Gegenwartsbilder*. Berlin.
- Rühle, O., 1911: *Das proletarische Kind*. München. (Nyutgåva efter en senare upplaga: *Zur Psychologie des proletarischen Kindes*, 1925: Frankfurt/M.: März Verlag, 1969.)
- Sass, H.-W. (Hrsg.), 1972: *Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Simon, B., 1971: *Intelligence, Psychology, and Education. A Marxist Critique*. London: Lawrence & Wishart.
- SOU 1972: 26: *Förskolan. Del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm
- SOU 1972: 27: *Förskolan. Del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm
- SOU 1974: 7: *Barn och ungdomsvård. Ett betänkande av fosterbarnsutredningen*. Stockholm
- Stendler, C. B., 1950: Psychologic aspects of pediatrics: Sixty years of child training practices. *Journal of Pediatrics*, vol. 36, s. 122–134.
- Vincent, C. E., 1954: Trends in infant care ideas. *Child Development*, vol. 22, s. 199–209.
- Wolfenstein, M., 1953: Trends in infant care. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 23, s. 120–130.
- von Werder, L., 1972: *Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung. Ein Bericht aus der Praxis*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag.

- von Werder, L. und Wolff, R. (Hrsg.), 1970: *Schulkampf. Dokumente und Analysen*. Frankfurt/M.: März Verlag.
- Zaporozhets, A. V. and Kurbatova, R. A., 1974: The halfcentury road of preschool education in the USSR. *Soviet Education*, vol. 16, nr 7, s. 5–21.
- Zimmer, J., 1973: Wider die falsche Vorschulerziehung. *Ur Wider die falsche Vorschulerziehung*. S. 7–9. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Zetkin, C., 1906: Rede auf dem Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands in Mannheim 1906. Här citerad ur *Kommunistische Erziehung* I. S. 17–26. O. O.: SDS.¹
- Zetkin, C., 1922: Die Schulforderungen der Kommunistischen Partei Deutschlands. *Ur von Werder, L. und Wolff, R. (Hrsg.), 1970*, s. 118–133.

Kapitel 5

- Alkin, M. C., 1973: Theoretical framework for the analysis of curriculum and instructional reform. *International Review of Education*, vol. 19, s. 195–207.
- Bernfeld, S., 1925: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. (Nytgåva, 1970. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.)
- Christie, N., 1972: *Om skolan inte fanns*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Dahllöf, U., 1967: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U., 1969: Ability grouping, content validity and curriculum process analysis. *Report from the Institute of Education, University of Göteborg*, nr 7. Stencil. (Också publicerad i bokform med samma titel 1971, New York: Teachers College Press.)
- Dahllöf, U., 1971: *Svensk utbildningsplanering under 25 år*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekelund, P., 1974: *Rätten i klasskampen*. Stockholm: Tidens förlag. (Akad. avh.)
- Gran, B. (redaktör), 1974: *Växa i förskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen/Utbildningsförlaget.
- Kallós, D., 1973: On educational scientific research. *Report from the Institute of Education, University of Lund*, nr 36. Stencil. (a)
- Kallós, D., 1973: Some comments on frame and control as educational concepts. *Ur Reports from the Institute for Educational Research, University of Jyväskylä*, nr 213/1973. S. 65–81. Stencil. (b)
- Kallós, D., 1974: Educational phenomena and educational research. *Report from the Institute of Education, University of Lund*, nr 54. Stencil.
- Kallós, D. och Lundgren, U. P., 1972: *En diskussion om förutsättningar och riktlinjer för försöksverksamhet med individanpassad universitetsundervisning*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet. Stencil.
- Kilborn, W. och Lundgren, U. P., 1974: *Skolans inre arbete. Ett debattinlägg*. Stockholm: Norstedts/PAN. (a)
- Kilborn, W. och Lundgren, U. P., 1974: *Försök med friare resursanvändning*. Göteborg: Pedagogiska institutionen. (b)
- Köhler, E.-M., 1973: *En pedagogisk analys av uppfostran*. Lund: Studentlitteratur. (Akad. avh.)
- Köhler, L., 1973: *Health control of four-year-old children*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. (Akad. avh.)
- Lundgren, U. P., 1972: *Frame Factors and the Teaching Process*. Göteborg: Almqvist & Wiksell. (Akad. avh.)

¹ Detta tal finns också återgivet i Hohendorf, G. (Hrsg.) 1960: *Die Erziehung der Kinder in der proletarischen Familie. Quellen zur Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung aus der Zeit vor dem ersten Weltkrieg*. S. 42–56. Berlin/DDR: Volk und Wissen.

I ovan angivna volym återges också den i litteraturförteckningen angivna skriften av Rühle (1911) liksom det tyska originalet till den här från danskan citerade skriften av Duncker (1919).

- Lundgren, U. P., 1973: Pedagogical frames and the teaching process. *Reports from the Institute of Education, University of Göteborg*, nr 25. Stencil.
- Patriksson, G., 1971: *Utbildningssociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Payne, J. S., Mercer, C. D., Payne, R. A., Davison, R. G., 1973: *Head Start. A Tragicomedy with an Epilogue*. New York: Behavioral Publications.
- SOU 1963:42: *Ett nytt gymnasium. 1960 års Gymnasieutredning IV*. Stockholm
- SOU 1970:34: *Svenska folkets inkomster. Betänkande avgivet av låginkomstutredningen*. Stockholm
- SOU 1972:26: *Förskolan. Del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm
- SOU 1972:27: *Förskolan. Del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm
- SOU 1972:34: *Familjestöd. Betänkande avgivet av familjepolitiska kommittén*. Stockholm
- SOU 1973:2: *Högskolan. Betänkande av 1968 års utbildningsutredning*. Stockholm
- SOU 1974:7: *Barn och ungdomsvård. Betänkande av fosterbarnsutredningen*. Stockholm
- SOU 1974:39: *Socialvården. Mål och medel. Principbetänkande av socialutredningen*. Stockholm
- SOU 1974:42: *Barns fritid. Fritidsverksamhet för 7-12-åringar. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm
- SOU 1974:53: *Skolans inre arbete. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete - SIA*. Stockholm

Statens offentliga utredningar 1975

Kronologisk förteckning

1. Demokrati på arbetsplatsen. A.
 2. Psalmer och visor. Del 1: 1. U.
 3. Psalmer och visor. Del 1: 2. U.
 4. Psalmer och visor. Del 1: 3. U.
 5. Bättre bosättning för flera. S.
 6. Huvudmannaskapet för specialskolan och särskolan. U.
 7. Framtida studerandehälsovård. U.
 8. Utlandssvenskarnas rösträtt. Ju.
 9. Individen och skolan. U.
 10. Rörlig pensionsålder. S.
 11. Svensk press. Tidningar i samverkan. Fi.
 12. Totalfinansiering. B.
 13. Vägtrafikolyckor och sjukvårdskostnader. S.
 14. Konstnärerna i samhället. U.
 15. Kommunal rösträtt för invandrare. Kn.
 16. Kriminalvårdens nämnder. Ju.
 17. Markanvändning och byggnad. Remissammanställning utgiven av bostadsdepartementet. B.
 18. Förtroendevalda och partier i kommuner och landsting. Kn.
 19. Konsumentskydd på låsområdet. H. (Utkommer hösten 1975)
 20. Särskilda regler för handläggning av anmälan mot polisman. Ju.
 21. Pensionsförsäkring. Fi.
 22. Lag om allmänna handlingar. Ju.
 23. JO-ämbetet. Uppgifter och organisation. R.
 24. Tre sociologiska rapporter. Ju.
 25. À jour. Om journalistutbildning. U.
 26. Forskningsråd. U.
 27. Politisk propaganda på arbetsplatser. A.
 28. Program för ljud och bild i utbildningen. U.
 29. Medborgerliga fri- och rättigheter i vissa länder. Ju.
 30. Barnens livsmiljö. S. (Utkommer hösten 1975)
 31. Samhället och barns utveckling. Barnmiljöutredningens rapport 1. S. (Utkommer hösten 1975)
 32. Barns hälsa. Barnmiljöutredningens rapport 2. S. (Utkommer hösten 1975)
 33. Barns uppfostran och utveckling. Barnmiljöutredningens rapport 3. S. (Utkommer hösten 1975)
-

Statens offentliga utredningar 1975

Systematisk förteckning

Riksdagen

JO-ämbetet. Uppgifter och organisation. [23]

Justitiedepartementet

Utländssvenskarnas rösträtt. [8]

Kriminalvårdens nämnder. [16]

Särskilda regler för handläggning av anmälan mot polisman. [20]

Lag om allmänna handlingar. [22]

Tre sociologiska rapporter. [24]

Medborgerliga fri- och rättigheter i vissa länder. [29]

Socialdepartementet

Bättre bosättning för flera. [5]

Rörlig pensionsålder. [10]

Vägrafikolyckor och sjukvårdskostnader. [13]

Barnmiljöutredningen. 1. Barnens livsmiljö. [30]

(Utkommer hösten 1975) 2. Samhället och barns utveckling. Barnmiljöutredningens rapport 1. [31]

(Utkommer hösten 1975) 3. Barns hälsa. Barnmiljöutredningens rapport 2. [32] (Utkommer hösten 1975) 4. Barns uppfostran och utveckling. Barnmiljöutredningens rapport 3. [33] (Utkommer hösten 1975)

Finansdepartementet

Svensk press. Tidningar i samverkan. [11]

Pensionsförsäkring. [21]

Utbildningsdepartementet

1969 års psalmkommitté. 1. Psalmer och visor. Del

1: 1. [2] 2. Psalmer och visor. Del 1: 2. [3] 3.

Psalmer och visor. Del 1: 3. [4]

Utredningen om skolan, staten och kommunerna.

1. Huvudmannaskapet för specialskolan och sär-

skolan. [6] 2. Individerna och skolan. [9]

Framtida studerandehälsövärd. [7]

Konstnärerna i samhället. [14]

Å jour. Om journalistutbildning. [25]

Forskningsråd. [26]

Program för ljud och bild i utbildningen. [28]

Handelsdepartementet

Konsumentskydd på låsömrådet. [19] (Utkommer hösten 1975)

Arbetsmarknadsdepartementet

Demokrati på arbetsplatsen. [1]

Politisk propaganda på arbetsplatser. [27]

Bostadsdepartementet

Totalfinansiering. [12]

Markanvändning och byggande. Remissammanställning utgiven av bostadsdepartementet. [17]

Kommundepartementet

Kommunal rösträtt för invandrare. [15]

Förtroendevalda och partier i kommuner och landsting. [18]



LiberFörlag
Allmänna Förlaget



ISBN 91-38-02249-4