

Studiesirkel for lærere

utgitt av
Sosialistisk Skoleforum



INNHOOLD

PRESENTAS ION

Møte 1: STATENS UTDANNINGSPOLITIKK

Hva er staten?
Den norske staten i dag
Statsmonopolkapitalismen
Norge etter krigen
Statens utdanningspolitikk
Konklusjon
Spørsmål til diskusjon

S.
S.
S.
S.
S.
S.
S. 1
S. 1

Møte 2: HVILKEN KLASSE TILHØRER LÆRERNE?

Hva er klasser?
Arbeid og kapital
Dagens kapitalistiske samfunn
Hvorfor er det viktig med klasseanalyse?
Rekruttering til læreryrket
Hvor står læreren klassemessig?
Spørsmål til diskusjon

S. 1
S. 1
S. 1
S. 1
S. 1
S. 2
S. 2
S. 2

Møte 3: ARBEIDET I LÆRERNES FAGFORENINGER

Historisk - hvorfor organiserte arbeiderklassen seg?
To hovedlinjer i fagforeningenes utvikling
Lærerne organiserer seg
Lærerorganisasjonene i dag
Styrk lærerorganisasjonenes kampkraft!
Spørsmål til diskusjon

S. 2
S. 2
S. 2
S. 2
S. 3
S. 3
S. 3

Møte 4: ARBEID PÅ LÆRERVÆRSELSET

Hvorfor skal vi ta alvorlig på arbeid blant kolleger?
Hvilke feil er lettest å gjøre?
Enhetsarbeidet
Spørsmål til diskusjon

S. 4
S. 4
S. 4
S. 4
S. 4

Møte 5: SOSIALISTISK UTDANNING

Kriterier for en sosialistisk utdanning
Spørsmål til diskusjon
Skolen i Sovjet
Skolen i Kina
Spørsmål til diskusjon

S. 4
S. 4
S. 5
S. 5
S. 6
S. 7

Møte 6: DEN NORSKE SKOLEN

Undervisningas allmenne klassekarakter
Indoktrinering
Spørsmål til diskusjon
Elevens situasjon
Spørsmål til diskusjon
Undervisningas innhold
Spørsmål til diskusjon
Forholdet lærer/elev
Spørsmål til diskusjon

S. 7
S. 7
S. 7
S. 7
S. 8
S. 8
S. 8
S. 9
S. 9
S. 9

PRESENTASJON AV SIRKELEN

Dette studieopplegget er laga av styret i Sosialistisk Skoleforum, en forening eller diskusjonsforum for sosialister tilknytta skolen. Det er et frontssamarbeid mellom SV, AKP(m-l) og uavhengige sosialister, blei stifta 10. februar 1974, foreløpig begrensa til Oslo. Formålet med studiesirkelen er skole-
lering, i første grad av lærere tilknytta grunnskolen, men det vil forhåpentligvis også kunne gi utbytte for andre.

Vi har lagt vekt på å forfatte forholdsvis mye tekst sjøl, for å gi alle et visst grunnlag hvis det skulle være vanskelig å få tak i oppgitt litteratur. Tillegglitteraturen anbefales sjølsagt, men er ingen forutsetning. (I. Tronsmo, Kr. Augusts gt. 19, Oslo, kan skaffe det meste).

Vi har i dette studieopplegget i stor grad tatt utgangspunkt i generelle politiske spørsmål, f.eks. spørsmål om statens klassekarakter, enhetsfrontarbeidet og lærernes klasse-
setilhørighet. Dette for å sette skolespørsmål inn i den politiske sammenheng vi ofte har lett for å glemme, og samtidig få i gang en debatt som kanskje kan gi oss en plattform å vurdere nye saker ut fra.

Egentlig kunne dette gitt forskjellig resultat, alt fra en studiesirkel i marxistisk teori til ei lærebok i pedagogikk. Å forene dette er en vanskelig oppgave, derfor kan nok resultatet til tider være diskutabelt. Målet vårt er likevel det samme: Utløse debatt og la teoretisk forståelse føre til handling.

Den marxistiske filosofien mener at det viktigste problemet er ikke å forstå lovene i den objektive verden og på den måten bli i stand til å forklare den, men å anvende kunnskapene om disse lovene for aktivt å forandre verden. Vårt fremste mål for dette studiearbeidet er alltid at det skal føre til aktiv handling for en riktig politikk i skolesaker og i samfunnet for øvrig. Vi ønsker sjølsagt en mindre borgerlig indoktrinerende undervisning, men vi legger hovedvekt på arbeidet i lærerorganisasjonene.

GJØR DISSE TIL KAMPORGANISASJONER FOR LÆRERNES INTERESSER!

Bruk studieopplegget, kritiser det, og før skolekampen videre!

STATENS UTDANNINGSPOLITIKK

I. HVA ER STATEN?

Vanligvis står to oppfatninger om hva staten er (og har vært) skarpt mot hverandre.

1. Den ene oppfatninga er den tradisjonelle, borgerlige som vi innpodes fra barnsben av gjennom skole, borgerskapets presse osv. Kjernen i denne oppfatninga er at staten er en nøytral makt, hevet over klasse- og gruppeinteresser, som ene og alene har til oppgave å legge forholdene til rette for at samfunnets medlemmer skal utfolde seg. Staten bygger veier, skoler, sykehus til beste for folk flest, staten har en hær som forsvarer landet mot angrep. Staten passer på at lovene overholdes og at de som bryter dem blir straffet. Noen stater er totalitære, autoritære, diktatoriske, noen er frie, demokratiske, bygger på frie valg osv.

2. Mot denne oppfatninga står den marxistiske oppfatninga av staten. Friedrich Engels skriver at "...Denne organisasjonens (statens, vår anm.) fremste mål har alltid vært at med våpenmakt sikre den rike minoritetens muligheter til å undertrykke den arbeidende majoriteten". Staten er ifølge marxismens klassikere, et redskap i hendene på den herskende klassen, et redskap hvis kjerne er dens voldsmakt; Hær, politi, etc. som den vil ta i bruk dersom herskerklassens privilegier er truet.

Borgerlige ideologer har alltid hevdet at staten er et organ som har til hensikt å glatte over, å forsone klasseinteressene i samfunnet ("avveie ulike gruppers interesser opp mot hverandre"). Mot dette hevdet Marx, Engels og særlig Lenin, som har behandlet spørsmålet grundigst, at staten tvert imot er et uttrykk for at motsetningene mellom klassene er uforsonlige. I den grad staten demper konflikten mellom klassene, hevder Lenin, er det for å sanksjonere og befeste den herskende klassens makt. Selv den mest demokratiske, borgerlige stat er til sjuende og sist et redskap for borgerskapets diktatur over arbeiderklassen og andre undertrykte grupper og lag.

I tråd med dette kan ikke arbeiderklassen uten videre overta det gamle statsapparatet og ta det i bruk i sin egen inter-

esse. Særlig etter Pariskommunens nederlag (1871) understreker Marx dette, og poengterer at det gamle statsapparatet må ødelegges og erstattes med et nytt: Proletariatets diktatur.

Folket i Chile fikk blodig erfare at revolusjonen ikke kan gjennomføres med stemmeseddelen, og at militæret er et av klassestatens viktigste undertrykkingsredskaper.

II. DEN NORSKE STATEN I DAG

Er det riktig å hevde i dag at den norske, tilsynelatende så demokratiske staten er redskap for en enkelt klasse? Mange vil ta en del hendelser i de siste åra til inntekt for et slikt syn. Staten har tatt voldgift i bruk for å diktere lønnsoppgjørene og hindre at arbeiderklassen tar kampmidler i bruk. Er det arbeiderklassen som har tjent på dette? Trædalsaken har avslørt at det norske, militære NATO-"forsvaret" forbereder seg på å møte streikende arbeidere og andre grupper i kamp, ja, faktisk kan vel disse meldingene karakteriseres som direkte øvelse i statskupp fra den norske militærmaktens

*»Militær formasjon for splitting av ulovlige demonstrasjoner.»
Offentliggjort i »Kontakt med hæren.»*



side. I kampen mot EEC ble hele embetsverket kastet inn i kampen på "JA"-sida.

Flere eksempler kunne nevnes. Vi vil nøye oss med disse. Vi tror de på mange måter viser at statens grunnleggende karakter er den samme i Norge i dag som i tidligere tider.

III. STATSMONOPOLKAPITALISMEN

I tillegg til det vi til nå har nevnt, ser vi at staten i dag stadig griper mer direkte inn i det økonomiske livet: Vi ser det gjennom en stadig omseggripende personalunion mellom monopolkapitalen og staten. Representanter for monopolene trekkes inn i statlige komiteer og utvalg, ulike forslag og statlig representasjon i bedriftenes styre osv. Staten overtar virksomhet som er nødvendig, men ikke tilstrekkelig lønnsomt for monopolkapitalen å drive selv. Gjennom statsbudsjetter og skatte- og avgiftspolitikkk overføres store summer til monopolene og tilrettelegger deres ekspansjon. I dag først og fremst i oljevirksomheten. Bare boreplattformer fritas for moms etc.

Staten bistår også ved norsk imperialisme, norske konser-



ners etablering i strøk der råvaretilgangen er stabil og arbeidskrafta billigere. Ved statens hjelp legges Norge åpent for utenlandsk imperialisme både i form av etableringer og i

form av at norsk sjølbergingsgrad stadig blir mindre. Norge gjøres avhengig av utenlandsk imperialisme. I 1968 hadde de utenlandsk kontrollerte bedriftene for eksempel 23% av aksjekapitalen i alle næringer og 32% av aksjekapitalen i industri og bergverk.

Vi ser at monopolkapitalen vokser sammen med staten og tar denne i bruk for å sikre sitt fullstendige herredømme og sine enorme profitter. Dette har ofte vært kalt statsmonopolistisk kapitalisme.

Vi ser at i de store kapitalistiske landa (og i Sovjet) har staten fått en avgjørende posisjon i økonomien som helhet. Her utgjør militærvesen, utdanning og forskning de største utgiftspostene på statsbudsjettet; militærvesenet for å sikre en "åpen" økonomi, utdanning for å sikre en effektiv arbeidskraft og forskning for å utdype teknologiske og markedsmessige fortrinn.

IV. NORGE ETTER KRIGEN: DNA-LEDELSEN STYRER "UTVIKLINGA" TIL BESTE FOR MONOPOLKAPITALEN

Etter krigen har denne utviklinga akselerert kraftig: Stadige fusjoner har gjort et lite antall monopoler stadig større og mektigere. I perioden 1960-69 ble det foretatt 355 fusjoner (eller samarbeidsavtaler) i norsk industri. Allerede i 1951-53

hadde 4 prosent av alle industribedrifter hånd om 60 prosent av all kapitalen. Disse tendensene har stadig forsterket seg.

Statlige råd og utvalg med representanter for "stat, næringsliv og arbeidstakerorganisasjoner" var ca. 100 i 1950 og 420 i 1967. Dette illustrerer tydelig hvordan monopolene tar staten i bruk for sine interesser.

Sosialdemokratiet, DNA i regjeringsposisjon og LOs toppledelse, har vært drivkrafta i denne utviklinga. Også i utdanningspolitikken ser vi et utmerket eksempel på at DNA/LO-toppen har gått i spissen for ei utvikling som svarer til monopolkapitalens aktuelle behov.

Hva er årsaken til at vi har gått relativt grundig inn på

TRYGDENE



VED EF-MEDLEMSKAP

Hvis Norge blir medlem av EF:

- 1 Trygdeytelsene vil ikke bli redusert.
- 2 Økt økonomisk vekst vil gi større trygdeytelser.
- 3 Norske myndigheter vil fortsatt bestemme trygdenes omfang og størrelse.

23. september 1972

SOSIALDEPARTEMENTET



*Siste »nøytrale»
annonse fra
staten før EEC-
avstemninga.*

de allmenne utviklingstrekk ved dagens norske samfunn og statlige rolle her? Vi mener at en slik gjennomgåelse er berettiget for å finne de grunnleggende drivkreftene bak dagens norske skolepolitikk. Vi vil underbygge følgende påstand: Den utviklinga i skoleverket som staten i dag ønsker har til hensikt å tilfredsstille monopolkapitalens behov for bedre utdannet arbeidskraft enn tidligere, og det er først og fremst toppene i sosialdemokratiet som i dag går i spissen for denne endringa av skoleverket.

Dette gjør de under tomme fraser om "utjamning av sosiale skiller", "oppheving av skille mellom teoretisk og praktisk utdanning" og "utvidet adgang til utdanning for alle".

Marxister har alltid hevdet at klassekampen er samfunnsutviklingas viktigste drivkraft. En skal ikke se bort fra at utvidet adgang til utdanning også for arbeiderungdom, er et riktig og bra krav som har vært båret fram av arbeiderbevegelsen siden dens første år. Poenget er likevel at utdanning i dag først og fremst er en produktivkraft, og at DNAs ord om likhet dekker over en politikk som vil tjene kapitalen og strømlinjeforme utdanninga til dens behov. Et eksempel fra USA

viser hvilken viktig produktivkraft nettopp utdanninga er: 42% av den økonomiske veksten mellom 1928 og 1945 tilskrives bedre utdanning av arbeidskrafta.

V. STATENS UTDANNINGSPOLITIKK

Utdanninga tilpasses næringslivets behov.

Staten og næringslivet har to hovedproblem når det gjelder skolen: For det første: Hvordan skal skolen gjøres billigere, hvordan skal merverdien av den totale kapital beskjæres minst mulig. For det andre: Hvordan skal skolen gis et innhold som i størst mulig grad tjener næringslivets (storkapitalens) behov?

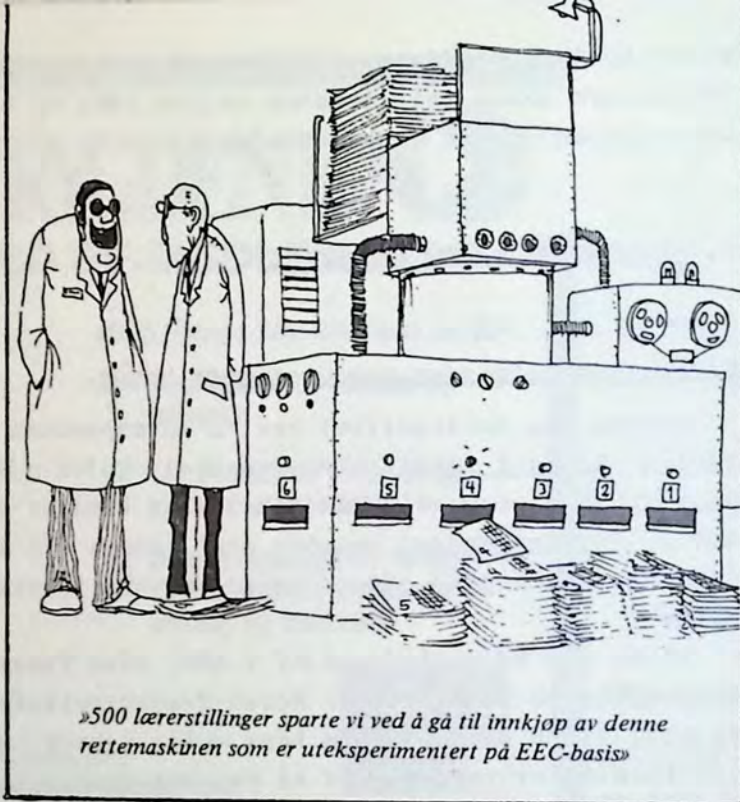
Eller som ekspedisjonssjef i KUD, Kåre Tronsmo uttalte på en konferanse arrangert av Norsk Produktivitetsinstitutt: "Når vi skal skape en skole som best mulig tjener næringslivet, er den første forutsetning at vi vet hva næringslivet venter og krever av skolen. Det er derfor viktig at vi styrker kontakten mellom næringsliv og skole". Målsettinga var altså klar, og siden 1963 (da denne konferansen ble holdt) er kontakten og koordineringa mellom skole og næringsliv økt betydelig.

Vi viser i denne sammenheng til Erling Lars Dales bok "Skolereformene og næringslivet".

Billig arbeidskraft.

For å møte disse behovene fra næringslivet har sosialdemokratiet gått i spissen for reformer og nye undervisningsplaner. Siktemålet er som nevnt å få dekket behovet for arbeidskraft billigst mulig. Da behovene på arbeidsmarkedet vil variere med utviklinga i de til enhver tid mest profittskapende bransjer og næringer (jfr. oljebransjen), krever dette fleksibilitet i produksjonen av arbeidskraft. Det vil konkret si at de forskjellige skoleslag, de forskjellige fag og de forskjellige utdanningsnivåer vil kunne få en betydning som vil variere med konjunkturutviklinga. Fordi "betydning" her primært vil si tilførsel av ressurser (bygninger, læremidler, lærere, osv.), er dette ensbetydende med at utdanningsverket - ogs. utdanningsverket - blir strukturrasjonalisert på næringslivets premisser.

For å harmonisere utdanningsverket vannrett (samordne forskjellige skoleslag) og loddrett (skape velsmurte overganger



fra førskoletrinnet til universitetstrinnet) tas en rekke virkemidler i bruk. Når det gjelder det videregående skoleverk, har som kjent Steenkomiteen foreslått å integrere de nåværende skoleslagene i ett felles videregående skoleverk - med bl.a. overgangsordninger mellom de ulike studieretningene. Om dette formelt sett vil gi den enkelte elev større "valgfrihet", er det klart at situasjonen i næringslivet vil bestemme hvilke tilbud som faktisk foreligger på et gitt tidspunkt. En slik tendens blir sjølvsagt forsterket om all "rådgiving" og alle lånetilbud har samme utgangspunkt. Når så en samordning av lærestoffet vil skje på samme grunnlag, dvs. sentrums/pressområdenes premisser - på bekostning av lokale variasjoner i "utkant"-strøka, vil ungdommen så å si bli utdannet ut av sitt lokalmiljø og tilpasset yrkestyper og levemåter som er karakteristisk for pressområder.

Hvis formålet med strukturrasjonalisering av skolesektoren er å legge forholdene til rette for produksjonen av fleksibel og mobil arbeidskraft, går rasjonalisering mer på det å forenkle og "effektivisere" utdanningsprosessen - for å redusere kostnadene.

Særlig er det posten "lærertimer" som skal reduseres. Dette har ført til større klasser og økende bruk av teknologi i

undervisninga. Som det heter i "Perspektivanalyse for utdanningssektoren" (utarbeidet av KUDs planleggingsavdeling, 1968-69): "Noe av bakgrunnen for denne tendens til teknologiske endringer innen utdanningssektoren ligger i en forskyvning i prisforholdet mellom personressurser, betalt med nærmest automatisk stigende reallønn, og andre ressurser hvis kostnader ikke svinger i samme grad. Det blir relativt billigere å satse på slike ressurser som ikke skal betales i form av lønninger. På lang sikt er dette en utvikling som vil få en meget stor betydning." Dette kommer enda klarere fram i Steen-komiteen der det heter at en slik "omprioritering innenfor en relativt bestemt ramme" ikke er mulig "uten at en øker antall elever pr. lærer."

Innsparing av lærertimer skal bl.a. skje ved å skape et nytt "lærerbilde". Hans Østvold, tidligere statssekretær i KUL, sier det slik: Videre er lærerens rolle forandret. De skal ikke lenger være kunnskapsformidlere. Deres oppgave blir mer å organisere kunnskapstilegnelse, mens deres faglige kunnskapsnivå blir stadig mindre vesentlig." Helt i tråd med denne uttalelsen har vi nå fått den nye loven om lærerutdanning, som nettopp er et angrep på den faglige standarden, bl.a. ved at den korter ned på utdanningstida.

I Statsbudsjettet for 1974/75 slås den samme politikken fast. "Departementet mener at vi nå har nådd en standard i vår grunnskole som er forsvarlig, og at videre utviklingsarbeid i hovedsak må skje ved omdisponering innen den gitte ramme" (s.18). Og videre: "Både for å skaffe midler til investering og fordi det generelt vil være meget sterkt press på arbeidsmarkedet, må det holdes en meget stram ramme for nye stillinger. Den styrking som kan foretas på driftsbudsjettet vil derfor komme på bevilgninger til anskaffelse og bruk av utstyr og instrumenter" (s.118 i Langtidsbudsjettet).

Nok et eksempel på at sparekniven tas flittig i bruk har vi i forbindelse med de forskjellige "strukturforsøk" o.l. i det videregående skoleverket (og for så vidt også i forbindelse med forsøkene med sammenholdte klasser i grunnskolen). Disse skjer nemlig på den måten at forsøkene utprøves med en større ressursramme enn den som er tiltenkt det skoleslag forsøkene skal tjene som norm eller forbilde for. Konkret: Reformgymnasene har i forsøksperioden i realiteten hatt et rammetimetall på minst 127. I St.prop. nr. 1 74/75 er dette skåret ned til 108 som normalordning.

Staten kutter altså ned på lærerutgiftene - og bruker bl.a. pengene på et produkt som vil gi læremiddelindustrien en kjærkommen profitt og et bedre ideologisk grep om utdanningas innhold.

Skolens innhold tjener næringslivet

Næringslivets grep om innholdet av undervisninga går fremst på spørsmålet om undervisningas anvendelighet og fleksibilitet, på arbeidskraftas evne til mobilitet.

Tidligere tiders (1920-30-åras) kapitalisme hadde behov for arbeidskraft med en viss konkret kunnskap. Det var forholdsvis stabile forhold m.h.t. produksjonsutstyr osv., den forholdsvis lave grad av monopolisering gjorde det mindre nødvendig å planlegge på lang sikt, og kapitalen kunne stort sett sikre utbyttinga med arbeidskraft på et visst kunnskapsnivå.

Reformpedagogikkens krav om at elevene skulle få utvikle sine evner, interesser og anlegg, opplæring til sjølstendighet, samarbeid med andre elever osv. hadde et annet innhold på denne tida. Det innebar en fare for kapitalen. Datidas arbeiderklasse kan vel stort sett karakteriseres som mer bevisst, mer oppmerksom på utbytting og undertrykking. En realisering av de reformpedagogiske kravene da ville ha vært en trusel mot kapitalen. I dag passer den "radikale" reformpedagogikken for næringslivet. I dag har kapitalen andre behov. Den planlegger på lengre sikt, den trenger kontroll over tilgangen på kunnskap. Den trenger mobil arbeidskraft som ikke er lært opp til noe spesielt yrke. Den trenger arbeidskraft som kan flyttes ettersom investeringene flyttes dit hvor profittmulighetene er størst. Samarbeid, utvikling av evner og anlegg kan brukes til å fylle kapitalens behov for arbeidskraft som har lært å lære. I den grad dette reformpedagogiske prinsipp blir ensbetydende med "livslang omskolering" og intet mer, er det grunn til å rope et varsko. At dette også kan bli en trusel mot fagutdanninga og den styrke denne representerer vis-a-vis arbeidskjøperne, (for bare å nevne denne sida) gjør det ikke mindre alvorlig.

Innholdet i undervisninga går også på den mer direkte overføringa av den herskende klassens ideologi.

Den herskende klassen har behov for arbeidskraft som har lært en del dogmer når det gjelder hva som er "demokratisk" eller ikke, om hvordan problemer "løses" osv. Vi, dvs. stør-

steparten av befolkninga, har behov for innsikt i vår egen historie, vår egen situasjon, hvordan maktforholda i samfunnet er, hvordan samfunnet virkelig fungerer, osv. La oss se hva undervisningsteknokrater og næringslivsrepresentanter har å si i denne sammenheng:

Ekspedisjonssjef Johan Bjørge i intervju i "Arbeidsgiveren" (mai 1972): "Når det gjelder de nye lærebøkene, mener jeg så absolutt at de nevnte skolekonsulenter (skolekonsulenter ansatt i NAF og NIF, vår anm.) burde få komme inn i arbeidet, og ikke bare skolefolk som sitter i den tradisjonelle posisjon. Jeg kunne tenke meg at vi fikk den ordning at avsnitt i lærebøkene om industri går til Norges Industriforbund, om arbeidslivets forhold til LO og NAF, spørsmålet om skipsfart til Norges Rederforbund, bare for å nevne noen."

På en konferanse arrangert av NAF og Næringsorganisasjonenes PR-utvalg i mars 73 snakket daværende statssekretær Østvold om arbeids- og næringslivets informasjonsvirksomhet overfor skolene og sa: "På vegne av departementet kan jeg love at vi på vår side vil gjøre hva vi kan for å etterkomme ønskene fra partene i arbeidslivet slik at de tiltak man blir enige om kan gjennomføres."

Den som tror at næringslivets organisasjoner bare er interessert i det som sies om næringslivet i skolebøkene, tar feil. Skolekonsulenten i NIF, Arne Hov, sier til "Arbeidsgiveren" at NIF er representert i en arbeidsgruppe som gjennomgår lærebøker i samfunnsfag. Dette gjelder lærebøker som brukes i barneskole, ungdomsskole og gymnas. Eller som viseadm. dir. Skard i NAF sier det: "Vårt inntrykk er at lærebøkene i skolen fremdeles lar meget tilbake å ønske når det gjelder å gi et riktig bilde av næringslivets stilling og funksjon i vårt samfunn. På samme måte har vi inntrykk av at lærere generelt sett er for dårlig informert og dermed ikke i stand til å gi en riktig presentasjon av næringslivet. Mange av de politiske klisjeoppfatninger som i dag gjør seg gjeldende innen visse kretser av vår ungdom, har sin rot i slik mangel på korrekt informasjon." Det kan også sies klarere og mer konsist hva næringslivets menn ønsker av skolen. Direktør Onarheim, Akergruppen: "Vi må slå fast at industrien ikke er noe undertrykkelsesapparat, men et sted med muligheter og utfordringer."

Lærerutdanningas plass i reformene

Den nye lærerutdanninga skal inn under de pedagogiske høy-

skolene. Dette betyr for det første at det faglige nivået senkes. (det vil ta færre år å bli adjunkt eller lektor). Videre skal utdanning splittes opp i små, "rasjonelle" enheter som skal gi den enkelte lærer spesialutdanning - det er muligheten til å undervise i en mengde fag som skal drives gjennom. På lang sikt skal førskoler, spesialskoler og faglærerutdanning integreres i den alminnelige lærerutdanning. En integrering av systemet vil åpne muligheten for flere studenter i en masseutdanning av lærere, felles (og billig) benyttelse av lokaler, lærere og administrasjon, "åpne" sentraldirigerte forhold og en fullstendig atskillelse av fag og metodikk.

VI. KONKLUS ION

Vi har i det foregående forsøkt å underbygge påstanden om at staten gjennom reformene i skoleverket tjener monopolkapitalen, og at sosialdemokratiet har stått i spissen for dette. Hvor langt har denne utviklinga kommet i dag?

For det første kan vi si at skolen tilfredsstiller ikke fullt ut næringslivets behov. Næringslivet er ikke interessert i uproduktive investeringer utover det helt nødvendige. Videre er skolens ideologiproduksjon ikke fullt ut i samsvar med næringslivets behov, og en kan ikke kontrollere hva den enkelte lærer underviser. Dette søkes bl.a. løst gjennom teknologisering av undervisninga, gjennom ulike typer ferdigkokte opplegg utarbeidet av folk med et passende syn.

Vi kan ikke si at det her foreligger et fullt ferdig opplegg fra statens og næringslivets side som vil bli vedtatt og innført. Det er ikke slik staten og den herskende klassen opererer. Det som skjer er at det utarbeides delplaner, innstillinger, forsøk, osv., som så iverksettes etter hvert. Jfr. f. eks. Ottesenkoniteens innstillinger om den høyere utdanninga. Innstillingene er aldri vedtatt i f.eks. Stortinget, men deler av tiltakene settes likevel ut i live, skritt for skritt.

Vi kan heller ikke oppsummere at det finnes en sentral, ett organ, som planlegger forverringer for skolen. Men det trengs vel heller ikke - sett fra de styrendes side. Det er mye vanskeligere å føre kampen mot en fiende som er "overalt og ingensteds", som pulveriserer ansvaret. Videre er det statsbyråkrater og representanter fra "arbeids- og næringsliv" som lager

innstillinger og perspektivanalyser. De sitter i utvalg, de uttaler seg, den herskende klassens ideer finnes igjen i større eller mindre grad hos dem alle, fra sosialdemokrater av alle slag til høyrefolk.

.....

Spørsmål til diskusjon:

1. Vi har i teksten slått fast likheten mellom Sovjet og landa i Vest-Europa og USA når det gjelder vektlegging på utdanning, forskning og militærvesen. Mange mener i dag at Sovjet er en kapitalistisk og imperialistisk stat, og at borgerskapet igjen har tatt makta. Andre mener at Sovjet fremdeles må kalles sosialistisk selv om det gjøres en del feil på enkelte punkter.
Vi mener det er viktig for sosialister og kommunister i Norge i dag å ta opp denne diskusjonen.
Litteratur: 1) KKP's polemikk med SUKPs sentralkomite, niende kommentar, "Om Krusts iøys falske kommunisme og de historiske erfaringene vi kan trekke av den", s.4-10, s.22-28, s.37-47 (Oktober forlag).
2) Røde Fane, nr.4 (1974): "Sovjet i dag".
3) Klassekampen, f.o.m. nr. 26 (1974) og påfølgende nr.
4) Orientering, f.o.m. nr. 35/74.
5) Erik Rudeng: Sovjetunionen (Sosialistisk folkepartis studieforbund).
6) Sosiologi i dag, nr. 1, 2, 3, 5, 6/73.
2. Vi hevder at monopolkapitalen og staten stadig vokser nærmere sammen og kaller dette statsmonopolkapitalisme. Noen hevder at enhver statsdrift er bedre enn privat kapitalistisk drift og hevder at statsdrift under kapitalismen fører mot sosialismen. Diskuter påstanden.
3. I kapitlet om pedagogikk blir de enkelte reformforsøk den siste tida tatt opp. Likevel kan det reises et generelt spørsmål i forbindelse med statens utdanningspolitikk: Er det slik at enkelte av de reformer staten i dag prøver å gjennomføre i skolen i hovedsak kan være progressive og fortjener vår støtte? Hvordan henger dette i tilfelle sammen med de påståtte interesser staten påstår å tjene? (Ta gjerne for dere f.eks. Mønsterplanen eller Evalueringsutvalgets innstilling eller et annet forslag dere kjenner godt.)
Litteratur: 1) Marx: Pariskommunen
2) T. Øgrim: Proletariatets demokratiske diktatur (Oktober)
3) Engels: Familien, privateiendommen og statens opprinnelse. (Ny dag - Elan).
4) Lenin: Staten og revolusjonen (Ny dag - Elan)
5) K. Kjeldstadli: "Hva skjer i det norske skoleverket?" (Kontrast 39, s. 43-49 (nr. 3/73))
6) Erling Lars Dale: Skolereformene og næringslivet (Gyldendal)
7) R. Enerstvedt: To samfunn - to skoler (Pax 1974), avsnittene om norsk skolepolitikk
4. Hva er kapitalens og statens viktigste framstøt i skoleverket i dag (intensivering av den borgerlige indoktrineringen, økende sentraldirigering av undervisninga, innstramning når det gjelder ressurser)?

Møte 2

HVILKEN KLASSE TILHØRER LÆRERNE?

I. HVA ER KLASSER?

I marxismen har en klasse alltid vært definert som en gruppe mennesker som står i samme forhold til produksjonsmidlene. At mennesker tilhører ulike klasser er derfor ikke noe "evig" eller uforanderlig. Klasseforholda er noe som er samfunnsmessig, historisk bestemt. Bestemte, historiske utviklingstrinn i den samfunnsmessige produksjonen tilsier bestemte forhold mellom menneskene, bestemte klasseforhold.

Egypt, Hellas og Romerriket var i oldtida slavesamfunn, der menneskene var skarpt inndelt i frie og slaver. Frie mennesker og slaver var disse samfunnenes hovedklasser. De som var frie eide sine slaver og levde av disses slit. Føydalsamfunnet representerte historisk et høyere utviklingstrinn. Føydalherrene, godseierklassen, eide jorda. De livegne bondemassene dyrket godseierens jord og måtte gi fra seg størsteparten av avlinga til godseieren. Han var ikke lenger slave, godseieren hadde ikke eiendomsrett over den livegne bonden, men denne sto likevel i et sterkt avhengighetsforhold til godseieren. Han var f.eks. tvunget til å bli boende og dyrke jorda der hele livet gjennom. Han kunne ikke flytte til et annet sted og ta jobb hos en annen føydalherre.

Da det nå, i takt med de store oppfinnelsene og tekniske landevinningene, ble utviklet først manufaktur, så industri i byene, oppsto kimen til nye klasser: proletariatet og borgerskap.

Den stadig omseggripende industrien trengte stadig mer arbeidskraft, og den måtte selvfølgelig tas der den var: på landsbygda. De livegne bondemassene ble i stadig større monn

trukket inn til byene og måtte ta arbeid i industrien. I det 18. og 19. århundre var Europa rystet av revolusjoner og kriger som i det ene landet etter det andre styrtet føydaladelen som ledende, herskende klasse og brakte borgerskapet til maktens tinder. Kampen mellom klassene drev historia et langt skritt videre. De gamle klassene fra føydalsamfunnet gikk under. Samfunnet ble stadig mer polarisert mot de klassene som gjorde og fremdeles utgjør det kapitalistiske samfunnets hovedklasser: Proletariatet, eller arbeiderklassen, og borgerskapet.

II. ARBEID OG KAPITAL

Noen inngående analyse av det kapitalistiske samfunnets økonomiske basis er det ikke plass til her. Kort kan sies at Karl Marx kom fram til at arbeiderklassen, den klassen som skaper verdiene, skaper mer verdier enn det som tilsvarer det arbeideren får i lønn. Gjennom at et lite mindretall av samfunnets medlemmer eier fabrikkene, produksjonsmidlene, kan disse tilegne seg varens verdi, utbetale arbeideren sin lønn og sjøl disponere over differensen, som Marx kalte MERVERDIEN. Denne merverdien brukes dels til kapitalistenes eget (luksuriøse) forbruk, dels til nyinvesteringer, til utvidet produksjon. Kapitalisten vil alltid disponere kapitalen til de produksjonsgreiner der det er mest profitt å hente. Arbeiderklassen ønsker å produsere det som tjener flertallets behov. Kapitalisten prøver å holde lønningene så lavt som mulig, arbeiderklassen vil prøve å gjøre sin andel, arbeidskraftas pris, så høy som mulig.

Derfor vil det under kapitalismen være et uforsonlig motsetningsforhold mellom arbeid og kapital. Det vil være klassekamp mellom arbeiderklassen og borgerskapet. Denne kampen vil rase fram og tilbake og drive utviklinga og samfunnet ubønnhørlig framover.

III. DAGENS KAPITALISTISKE SAMFUNN

(Seinkapitalismen eller monopolkapitalismen.)

Som følge av kapitalismens naturlige utviklingsbehov er stadig mer kapital gjennom åra samlet på stadig færre hender. Dagens kapitalistiske Norge kan best karakteriseres som mono-

Klassesamfunnet under forandring



polkapitalisme. Dette innebærer at det økonomiske liv i alt overveiende grad domineres av store, monopolistiske sammenlutninger, som enten aleine eller i fellesskap dominerer de fleste greiner av det økonomiske liv. Disse få monopolene har etter hvert konsentrert en enorm økonomisk og politisk makt i sine hender. Siden dette har ført til at den frie konkurransen i stort monn har forsvunnet, kan f.eks. monopolene nokså fritt fastsette prisene på sine produkter.

I Norge i dag er de viktigste monopolsammenslutningene konsentrert rundt de største forretningsbankene. Monopolenes ønske om maksimal profitt fører til at bedrifter som ikke er lønnsomme nok blir nedlagt, at arbeidsplassene konsentreres i tettstedene og til rasering av næringsgrunnlaget for stadig flere bønder, fiskere og andre lag av arbeidende mennesker, især i utkantstrøk.

Dette legger grunnlaget for et breitt interessefellesskap mellom arbeiderklassen og de øvrige deler av det arbeidende folket: Bønder, fiskere, intellektuelle osv. i kampen mot monopolkapitalen, for et nytt sosialistisk samfunn. Sagt på en annen måte: Den viktigste motsigelsen i dagens Norge går mellom monopolkapitalen og dens allierte på den ene sida og de breie lag av det arbeidende folket på den andre.

IV. HVORFOR ER DET VIKTIG MED EN KLASSEANALYSE

Som vi har sett, er det ikke tilstrekkelig å slå fast at motsetningen mellom arbeid og kapital er det grunnleggende kjennetegn ved et kapitalistisk samfunn. Til forskjellige tider, i ulike land, kan måten denne motsigelsen trer fram på variere.

Hensikten med en klasseanalyse må derfor være å undersøke: 1) Hvilke klasser og lag kan, under de konkrete forhold som foreligger, vinnes over på arbeiderklassens side i kampen for sosialismen, og 2) Hvilke krefter/klasser vil stå mot arbeiderklassen og dens allierte? Dette har vi delvis besvart i avsnittet over.

Er det ikke da tilstrekkelig å fastslå at, for lærernes vedkommende, at de for det første lever av sitt eget arbeid, for det andre ikke økonomisk har vilkår som i vesentlig grad skiller dem fra de øvrige deler av det arbeidende folket? Er det ikke nok å fastslå at lærerne har i hovedsak felles

interesser med arbeiderklassen, og ferdig med det? Vi tror ikke det. Forholdet til produksjonsmidlene, ens bakgrunn, framtidsutsikter (reelle og tenkte) og forskjellige lojalitetsbånd og arbeidets art vil alltid ha betydning for ens måte å tenke og vurdere på, ens holdning til politiske spørsmål, til å kjempe for egne krav osv. osv. Vi skal derfor gå litt nærmere inn på dette.

V. REKRUTTERING TIL LÆRERYRKET

Vi veit alle at de holdninger og ideer vi blir oppdratt med, den ideologien som sitter i oss hjemmefra, spiller en ikke ubetydelig rolle for vår innstilling seinere i livet. Derfor bør vi undersøke læreryrkets bakgrunn nærmere.

En aktuell, men dessverre gammel undersøkelse (fra 1956) kan gi oss en pekepinn om dette. Undersøkelsen gjaldt 300 folkeskolelærere (antall lektorer den omfatter er ikke angitt) og ga følgende bilde:

Tabell: Fars yrke for lektorer og folkeskolelærere
(Tall i prosent.)

	<u>Lektor</u>	<u>Lærer</u>
Akademiker	13	3
Forretningsmann	18	9
Funksjonær	6	5
Bonde	16	39
Lærer	18	20
Arbeider/håndverker	16	12
Annen/ukjent	13	12
	<u>100</u>	<u>100</u>

(Fra Aubert, Haldorsen og Tiller: Lærernes holdning til yrkesskolen og oppdragelsesspørsmål. Norsk pedagogisk tidsskrift nr.40/56, s.85)

Denne undersøkelsen har selvfølgelig samme grunnleggende svakhet som all borgerlig statistikk. Den er ikke ute etter å kartlegge klasseforhold, men deler materialet inn i vidt-favnende yrkeskategorier som ikke alltid sier oss noe særlig. F.eks. vil kategorien "funksjonær" kunne omfatte alt fra administrerende direktør i Norsk Hydro til kontorassistenter i lønnsklasse 9 i statens regulativ. En kan vel trygt si at disse to har et grunnleggende forskjellig forhold til produksjonsmidlene. En slik inndeling kan derfor bare gi oss et grovt overblikk.

Likevel kan vi slå fast at læreryrket ikke akkurat utmerker seg ved sin proletariske rekrutteringsbakgrunn. Hvis en

forutsetter at gruppa "funksjonærer" utgjøres i hovedsak av lavere funksjonærer, som stort sett må sies å tilhøre arbeiderklassen, vil en kunne si at rekrutteringa fra arbeiderklassen utgjør (for folkeskolelærernes vedkommende) 17%. Denne gruppa utgjør en langt større andel i befolkninga som helhet. Hvis en også anser lærerne for å tilhøre arbeiderklassen (drøftes seinere) kommer vi opp i 37% for gruppene arbeider/håndverker, funksjonærer og lærere tilsammen. Det bemerkelsesverdige ved rekrutteringa til læreryrket er det store innslag av bondesønner og -døtre, hele 39% for folkeskolelærerne mot bare 16% for lektorene.

Den konklusjonen vi kan trekke er at læreryrket har sin framste rekrutteringsbasis i småborgerskapet og det lavere borgerskap. Folkeskolelærerne rekrutteres i stor grad fra småborgerskapet på landsbygda, lektorene fra småborgerskapet og intellektuelle i byene. Spesielt for læreryrket er også en utstrakt tendens til at yrket "går i arv". (1/5 av folkeskolelærerne har lærerbakgrunn.)

Hva er skjedd siden denne undersøkelsen fant sted? Det har vært vanskelig å finne materiale til dette. Men da lærere utexamineres fra høyere læresteder (universitet/høyskole/lærerskole) kan vi få en pekepinn ved å se hvordan rekrutteringa til disse har utvikla seg de siste åra.

Monopolkapitalens økende behov for høyt kvalifisert arbeidskraft har ført til at antallet studenter ved disse lærestedene har økt kraftig siden midten av 50-åra. Dette har naturligvis ført til en breiere rekruttering hit. Det viser seg da at sjøl om andelen av barn fra arbeiderklassen har økt en del, er økinga langt større fra gruppene funksjonærer, bønder, fiskere og akademikere. At andelen fra arbeiderklassen har økt, kan ikke først og fremst tilskrives at industriproletariatet nå rekrutterer mye breiere til universitet og høyskoler, men snarere den påtakelige proletariseringa av mange intellektuelle yrker. Arbeiderklassens barn er fortsatt grovt underrepresentert ved høyere læresteder i Norge.

VI, HVOR STÅR LÆREREN KLASSEMESSIG?

Forhold til produksjonsmidlene. Lærerne skaper ikke merverdi for kapitalen. Vi må derfor med en gang peke på en viktig forskjell mellom en lærer og en arbeider i industrien: Sjøl om

lærerens virksomhet i høy grad er nødvendig for kapitalen, vil han ikke gi den for kapitalen høyt etterlengta profitten; investering i lærerlønninger vil være uproduktiv investering for kapitalen. På den annen side eier ikke læreren produksjonsmidler, han utbytter ikke andre, han er som sagt nødvendig for kapitalen, han lever av eget arbeid. Marx regnet i si tid en god del slike ikke-verdiskapende nødvendige yrker til arbeiderklassen.

Andel av de verdier som skapes i samfunnet. Sjøl om f.eks. direktør Holthe i Norsk-Hydro er ansatt som direktør og derfor også er "lønsmottaker", vil neppe noe vettugt menneske finne på å regne han til arbeiderklassen. Når gasjene ligger skyhøyt over en vanlig arbeiderlønn, når en slik "lønsmottaker" kan skalte og valte med tusenvis av arbeidsplasser, vil ingen kunne plassere han sammen med en vanlig industriarbeider klassemessig. Derfor er størrelsen på andelen et menneske tar ut av verdiene som skapes i samfunnet, viktig for å bestemme et menneskes klassetilhørighet. En lærer med bare lærerprøve ligger i dag ikke over en gjennomsnittsindustriarbeider i lønn, bortsett muligens etter at han har fått alle aldersopprykka. En adjunkt og spesielt en lektor vil ligge noe over dette gjennomsnittet. En må også ta i betraktning at når den progressive skattlegginga har tatt sitt, når renter og avdrag til utdanningslån er betalt, vil den disponible reallønna ikke ligge særlig over gjennomsnittet for industrien for disse gruppene heller. En yngre adjunkt eller lektor vil derfor dele arbeiderklassens økonomiske kår, etter 20-30 år i skolen muligens heve seg noe over. Som helhet kan en si at lærerne som gruppe ikke tar ut noen større del av de skapte verdiene enn store deler av industriarbeiderklassen.

Ens plass i den samfunnsmessige organiseringa av arbeidet. Dette vil også ha betydning for hvordan en skal plassere ei gruppe klassemessig. Har en stor frihet i planlegginga og utføringa av arbeidet sitt? I hvert fall formelt, ifølge lover og planer har en lærer det. På dette punktet vil en lærer avgjort skille seg fra en industriarbeider. En annen sak er at denne retten til sjøl å planlegge sitt eget arbeid reelt sett innsnevres pga. lærernes pressete arbeidssituasjon. Dette er også statens bevisste politikk: Lærerlønningene skal ned, en skal investere i teknologi i stedet. På grunn av de vanskelige arbeidsforholda vil lærerne i stadig større grad bli tvunget til å bruke ferdige opplegg: "Læremiddelpakker", sjølinstru-

erende og elevkontrollerende materiell. En lærers frie og sjølstendige stilling er i ferd med å bli kraftig uthulet.

Vår påstand er derfor: Læreryrket er i ferd med å proletariseres. Dette begrunnes ut fra to forhold: 1) Fordi lærerne i relativ stor utstrekning rekrutteres fra klasser og lag som heller var bedre økonomisk og friere stilt enn læreryrket er i dag. Særlig for de som kommer fra universitet og høyskole vil det å måtte ta jobb i skolen ofte også bety "degradering" i forhold til ens håp og drømmer. 2) Sjølve yrket blir redusert fra et relativt fritt og sjølstendig yrke til et yrke stadig mer likt en underordnet, usjølstendig funksjonær. Flere faktorer, noen av dem omtalt tidligere, taler for dette: Tidligere skulle en lærer først og fremst formidle kunnskap, nå skal han stadig mer bare "legge forholda til rette for læring", for bruk av tekniske hjelpemidler og ferdige læremiddelpakker. Som en følge av dette: En del av dem som har pedagogisk utdanning vil, om utviklinga får gå sin gang, bli sysselsatt, ikke i undervisning, men i forlag for å produsere slike tekniske hjelpemidler.

De stadig mer omsegripende forsøkene med "lærerassistenter" vil på sikt også føre til en oppdeling av lærerrollen: En "tilrettelegging" av undervisninga, læreren blir en totalt underordnet (og underbetalt) funksjonær som gjør at staten for å skjære ned utgiftene, vil fylle skolestuene med dårlig utdanna, lavtlønna arbeidskraft.

Hvordan vi skal møte denne utviklinga tas opp andre steder i sirkelen. Her omtales bare det som har betydning for å avgjøre hvor lærerne hører hjemme klassemessig.

Subjektiv klassetilhørighet

Med subjektiv klassetilhørighet menes den klassen en sjøl opplever seg som en del av og ut fra det er villig til å tjene. Vi har slått fast at det er vanskelig å fastslå lærernes klassetilhørighet, derfor vil det få stor betydning hvilke deler av folket lærerne identifiserer seg med. Gjennom faglig kamperfaring, skolering og aktiv og uforbeholden støtte til arbeidsfolks kamp både i Norge og internasjonalt, kan lærerne som andre grupper, styrkes i sitt klassestandpunkt. På den måten kan lærerne bli en viktig støtte i kampen for sosialismen.

Hvordan en fungerer som ideologiformidler vil sjølsagt også forandres ved at en stiller seg på arbeiderklassens side, og en bevissthet om sin funksjon her er nødvendig. Likevel

må det igjen understrekes at enhver sosialist og kommunist må legge hovedtyngden av sitt arbeid på å forandre samfunnet.

Tilhører lærerne arbeiderklassen?

Det spørsmålet som naturlig dukker opp nå er: Tilhører lærerne arbeiderklassen eller gjør de de ikke? Ennå veit vi for lite til å kunne besvare det med et bestemt "ja" eller "nei". Atskillig mer materiale må legges til grunn, grundigere analyser enn det er rom for i en kort artikkel må foretas. Vi har bare kunnet peke på enkelte faktorer som taler for å regne lærerne til arbeiderklassen, enkelte som taler mot å regne dem dit, samt prøvd å peke på hvilken vei utviklinga synes å gå.

Marxister har alltid hevda at arbeiderklassen er den mest konsekvente revolusjonære klassen, den klassen som framfor noen annen må føre an kampen for et sosialistisk samfunn, den klassen som bærer kimen til dette samfunnet.

Lærerne vil, sjøl om en etter nøye gransking skulle velge å regne dem til arbeiderklassen, på grunn av flere forhold aldri kunne bli noen gruppe som leder an i kampen for sosialismen. Læreryrkets småborgerlige rekruttering, en lærers relative (i forhold til industriarbeiderens) sjølstendige stilling, vil føre med seg at småborgerlig tankegods lett vil finne fotfeste. Lærerne som gruppe vil i mer eller mindre grad bære med seg det som alltid har vært småborgerens kjennetegn (også småborgere som er proletariserte): Individualismen, troen på muligheten til å "komme seg fram" i livet, tendensen til å vakle.

Når dette er sagt, må vi likevel understreke hva dette kortfattede forsøket på analyse har vist: De trekk som skiller enlærer fra proletariatet er i ferd med å utviskes, de felles trekkene er de som i stadig større grad dominerer.

Derfor vil mulighetene for å utvikle et kampfelleskap mellom industriproletariatet og grupper som f.eks. lærere være gode, og stadig bli bedre. Sjøl om lærernes fagorganisasjoner vel egentlig aldri har vært kamporganisasjoner, er det ikke desto mindre svært viktig å arbeide i disse organisasjonene for å gjøre dem til det.

Lærerne er landets største yrkesgruppe. De er ei viktig gruppe innen det arbeidende folket, ei gruppe som vil, hvis vi utløser dens krefter, bli ei gruppe å regne med i kampen for sosialismen.

Spørsmål til diskusjon:

1. Hvilken betydning har det for sosialister å avgjøre de enkelte yrkesgruppers klassetilhørighet?
2. Diskuter lærernes klassetilhørighet. Hva taler for at de tilhører arbeiderklassen, småborgerskapet eller mellomskikket?
3. Diskuter påstanden om at "den viktigste motsigelsen i dagens Norge går mellom monopolkapitalen og dens allierte på den ene sida og de breie lag av det arbeidende folket på den andre". (sitat s.)

Litteraturhenvisninger:

Røde Fane: nr. 1/73, s. 11-20: Analyse av klassene i det kinesiske samfunnet. Hva er klasseanalyse? Notat til klasseanalyse.

Røde Fane: nr. 6/73. Hvor går grensene for arbeiderklassen? Funksjonærene og arbeiderklassen.

Stjernø/Allden: "Borgerskapet i classesamfunnet", Kontrast nr. 44 (1/74) s.9-15.

H. I. Kleven: Klassestrukturen i det norske samfunnet, (Forlaget Ny Dag, 1965).



Goddag. Jeg er deres nye norsk-historie-fransk-engelsk-geografi-botanikk-fjemi-og-matte-lærer. Frøken Pettersen har permisjon for å ta grunnkurs i audio-visuell teknikk og rotte-psykologi.

ARBEIDET I LÆRERNES FAGFORENINGER

I. HISTORISK - HVORFOR ORGANISERTE ARBEIDERKLASSEN SEG?

Rundt midten av forrige århundre organiserte Marcus Thrane de første arbeiderforeninger i Norge. Bevegelsen var opprørsk og radikal, og organiserte ei tid nesten 30 000 medlemmer. Bevegelsen ble knust av myndighetene, og lederne, deriblant Thrane, ble arrestert og idømt harde straffer. Disse foreningene var de første tilløp til klasseorganisering blant norske arbeidsfolk. Først over 20 år seinere ble kampen



reist på ny. I 1870-åra kom det til store og tildels harde og blodige arbeidskamper. På grunn av svak organisering og det faktum at de i flere tilfeller ble møtt med direkte fysisk vold fra politi og militære, førte mange av disse kampene til nederlag for arbeiderklassen. Men arbeiderne kom stadig sterkere igjen, og snart begynte ideen om å organisere seg, danne fagforeninger, å slå igjennom. Typografene var de første til å danne fagforening i Norge (1872).

Retten til å organisere seg måtte også vinnes gjennom kamp, og sjøl om en formelt hadde rett til å slutte seg sammen i fagforeninger, ble arbeidere som ledet arbeidskamper ofte avskjediget og også straffet.

Arbeiderklassens motstandere, borgerskapet, hadde selvfølgelig andre midler enn rent fysisk makt når det gjaldt å hindre arbeiderklassens organiserte kamp. En måte var, som alternativ til, eller i konkurranse med arbeiderklassens egne organisasjoner, opprettelsen av borgerlig ledede "yrkesorganisasjoner" som skulle lede arbeidsfolks behov for organisering inn i, for borgerskapet, ufarlige spor: Religiøs og humanitær virksomhet osv. Den kjente sosiologen Eilert Sundt var blant dem som ivret sterkt for dette.

II. TO HOVEDLINJER I FAGFORENINGENES UTVIKLING

I fagforeningenes historie har en helt fra starten av kunnet spore to hovedretninger:

Deh ene retninga har alltid hevdet at det i samfunnet rår et uforsonlig motsetningsforhold mellom arbeid og kapital. Resultater, f.eks. i spørsmålet om lønns- og arbeidsforhold, kan bare oppnås gjennom organisert kamp mot arbeidskjøperne. Thrannerbevegelsen hyllet det Thrane kalte "den rene arbeiderpolitikk", og tilhørte kårt kampretninga. Storstreiken blant typografene i 1899 endte med at mestrene ikke lenger ble tålt i deres foreninger. (I dag er f.eks. arbeidslederne organisert i LO, men de er skilt ut i et eget forbund, Norsk Arbeidslederforbund. Jfr. den store dominansen av skolestyrere, skolesjefer og andre overordnede vi finner innen f.eks. Norsk Lærerglag i dag, spesielt innen ledelsen på alle plan.)

I utspringet er moderne fagorganisasjon sammenslutninger av ulike kategorier lønsmottakere med det uttalte formål å kjempe for medlemmenes lønns- og arbeidsforhold. Da LO ble

stiftet i 1899, var formålet først og fremst økonomisk og på andre måter støtte til arbeidernes streikekamper. Kontingenten ble kalt streikekontingent.

Den andre retninga har alltid sett samarbeid mellom arbeider og kapitalist i produksjonen som det fremste mål. Som en moderne svensk sosialdemokrat har sagt det: "Det som er bra for næringslivet, er bra for folket." Mange av de fagforeningene som ble stifta i forrige århundre, ofte etter initiativ av Venstre, hadde denne linja som sin rettesnor.

Staten mot lønnsarbeiderne

Da borgerskapet etter hvert forsto at de ikke kunne hindre arbeiderne i å organisere seg i fagforeninger prøvde de på andre måter å legge arbeidernes kamp under sin kontroll. Streik er et kraftig våpen for arbeiderklassen. Ikke bare rammer en streik produksjonen ved en enkelt bedrift. Hvis den varer ved, vil den også få "ringvirkninger" til andre produksjonsgrener og til stadig flere områder av samfunnslivet. En streik er også en "skole i revolusjon". Det samholdet og den solidari-

teten en streikesituasjon innebærer, gjør også at store deler av arbeiderne innser sin egen og klassens virkelige styrke. De vil lettere innse at en arbeiderklasse med riktig organisering og under korrekt ledelse vil være en uovervinnelig kraft som vil kunne styrte kapitalens herredømme for godt.

Borgerskapet har også forstått hvilket farlig kampvåpen streiken er, og har prøvd på alle måter å hindre at det blir tatt i bruk. Et stadig mer framtrædende trekk er at staten i stadig større grad har blandet seg inn: Gjennom lovverket, ved hjelp av tvungen voldgift og arbeidsrett, og alltid på kapitalens side. I siste instans har dette skjedd ved at staten har satt inn politi og militære mot streikende arbeidere. Kjente eksempler er Hammerfest 1921, da arbeiderne rett og slett tok makta i byen, og Menstadslaget i 1931. Sist sattes politiet inn under Norges-streiken i 1970.

LOs ledelse har etter hvert akseptert statens rett til våd hjelp av voldgift etc. å blande seg inn i arbeidskonflikter. Opprettelsen av den første Hovedavtalen i trettiåra er den foreløpige kronen på dette verket.

III. LÆRERNE ORGANISERER SEG

Mens arbeiderklassens organisasjoner i alle fall i en del tilfeller var virkelige klasseorganisasjoner, oppbygd med henblikk på kamp og med revolusjon og et nytt, sosialistisk samfunn klart uttrykt i formålsparagrafen, var lærernes organisasjoner helt fra starten under borgerlig ledelse. Den første organisasjon av lærere (i folkeskolen) ble stiftet så tidlig som 1821 i Christiania. Denne ble i de nærmeste tiår fulgt av andre liknende andre steder i landet. Det ble utover på 1800-tallet stadig holdt lærermøter.

Bare pedagogikk

Når lærere diskuterte opprettelse av foreninger, var det kun med det mål for øyet å komme sammen og utveksle ideer og erfaringer på pedagogikkens område. Det ble eksplisitt nevnt som en fare med slike foreninger at en ved å ta opp lærernes

arbeids- og lønnsforhold kunne risikere å komme i motsetning til myndighetene og "samfunnet".

Lærernes organisasjoner var altså helt fra starten under "ansvarlig" borgerlig ledelse. De sakene som i 1870- og 80-årene i første rekke lå til grunn for tanken om en felles lærerorganisasjon for hele landet, var lærernes pensjonsforhold og spørsmålet om et felles skoleblad for hele landet. Dette til tross for at folkeskolelærernes levevilkår var elendige: Det var umulig å forsørge en familie på lærerlønn uansett hvor lave krav en stilte.

Da endelig "Norges Lærerforening" ble stiftet i Trondhjem 1892, var tross alt spørsmål vedrørende lønns- og arbeidsforhold noe mer inne i bildet. Men det som dominerte var likevel, foruten pensjonsspørsmålet, ulike pedagogiske spørsmål. Alle møtedagene ble innledet med salmesang og foredrag over et bibelsk eller pedagogisk emne.

Lærernes organisasjoner har gjennom hele sin historie i all hovedsak hatt sine bein solid plantet i samarbeidstradisjonen. Underliggende strømninger, folk som har villet kamp, har i svært liten grad vunnet fram. I de tilfellene dette har skjedd, har det resultert i splittelser og avskallinger. I 1911 brøt de fleste kvinnelige medlemmer av Norsk Lærerforbund ut. I 1929 ble styret i Oslo Lærslag ekskludert. I 1954

resulterte streiken i Oslo-skolen i at Oslo Lærerlag ble skilt ut som egen organisasjon.

Norges Lærerinneforbund

Det viste seg at det innenfor Norges Lærerforening fantes både dyktige og kampvillige kvinnesakskvinner. Etter kamp hadde kvinnene allerede i 1889 fått gjennomført at kvinner hadde adgang til alle typer stillinger i skolen. En fikk tidlig lovfestet i organisasjonen sterk representasjon av kvinner bl.a. i Landsstyret. Spørsmålet om representasjon var likevel det som førte til at en del (ikke flertallet!) kvinnelige lærere brøt ut og dannet Norges Lærerinneforbund i 1911.

Forbundets første programsaker var: Likestilling i arbeid og lønn for kvinnelige og mannlige lærere. Likelønn ble i formen allerede vedtatt innført i 1918 (byfolkeskolen) og 1921 (landfolkeskolen), etter sterkt påtrykk fra forbundet. Realitet ble det likevel ikke før alle lærerne kom på statsregulativ i 1948. Selv om også Norges Lærerinneforbund i stor grad har tradisjon som "pedagogisk" organisasjon, kan en vel trygt si at denne foreninga var den som best maktet å kjempe for sine medlemmers interesser og mobilisere dem til kamp. Etter krigen arbeidet foreninga bl.a. svært mye med en for arbeiderklassens barn og unge så viktig sak som å få innført forplantingslære i skolen.

I dag da læreryrket i stor utstrekning er et kvinneyrke, har de kvinnelige lærerne fremdeles sine spesielle krav og interesser å kjempe for. Vi bør da vite at kvinnelige lærere har gode tradisjoner som en må kunne trekke riktige (positive og negative) lærdommer av.

I 1966 gikk Norges Lærerinneforbund igjen inn i Norsk Lærerlag.

Samarbeid enerådende

Samarbeidslinja har f.o.m. trettiåra vært enerådende innen LOs ledelse. I lærerorganisasjonene har den i hovedsak dominert hele tida. Norsk Skoleblad (42/1967) skriver:

"...Formennene i Lærerorganisasjonane hadde det annsamt med å slite trappene i departementet og korridorane i Stortinget i dei dagar. Formannen i Norges Lærerlag, Kirhusmo, bad ein gong under krigen (1. verdenskrig, vår anm.) om orsaking for at han var så pågåande i Finansdepartementet. Men statsråden beit han av: 'Det er Deres forb.- plikt å være pågåande.'"

Denne korridorpolitikken går som en rød tråd gjennom særlig Norges Lærerlags (som navnet var fra 1912) historie fram til i dag. Vi har sett ovenfor hvordan kampvilje førte til splittelse (Norges Lærerinneforbund). Da Oslo-lærerne i 1954 gikk til streik var også kløyving resultatet. Kamplinja har aldri hatt god grobunn.

IV. LÆRERORGANISASJONENE I DAG

Vi har prøvd å vurdere lærerorganisasjonene, og spesielt Norsk Lærerlag, i forhold til de samme spørsmål som har vært grunnleggende for fagbevegelsen ellers: kamp eller samarbeid.

Lærerorganisasjonene har, i motsetning til LO, ingen tradisjoner som virkelige kamporganisasjoner for lærernes lønns- og arbeidsmessige interesser. Grunnen til at lærerorganisasjonene ikke er tilsluttet LO er vel at initiativtakerne følte seg for "fine" til å slutte seg sammen med vanlige arbeidsfolk i deres kamp. I likhet med LO er organisasjonene i dag toppdirigerte organisasjoner der de vanlige medlemmene har svært liten innflytelse.

I dag er lærernes stilling på mange måter truet (se kap.1). Lærerorganisasjonenes ledelse evner ikke å stille seg i spissen for den nødvendige kampen som må føres. F.eks. har organisasjonene i liten grad tatt opp skoleklassenes størrelse, et av de problemer som en lærer merker hardest på kroppen. At en vil investere stadig mindre i lærerlønninger og mer i

Norsk Lærerlag har avtaleretten for lærerne i grunnskolen og forhandler med Staten på linje med hovedsammenslutningene for statstjenestemenn.

Norsk Lærerlag vil gjennom avtaler sikre medlemmene:

- et akseptabelt lønnsnivå og rimelige relasjoner mellom ulike grupper av lærere og skoleledere.
- kompensasjon for reell arbeidsøkning ved forsøksarbeid og som følge av nye læreplaner, instruks og reglement.
- kompensasjon for prisstigning.
- en rettmessig del av velstandsøkningen.

Forandringer i disponibel reallønn 1971-1974 (%).

Tjenesteår	0	2	4	6	8	10	12	14	16	20
Lær.u/oppr.	3.2	-0,6	3.5	-0,8	-0,7	-0,7	2,8	2,3	-1,6	2,5
Adjunkt	3.2	-0,7	2,8	-1,0	-1,6	-2,4	-2,4	-3,3	-3,3	1,1

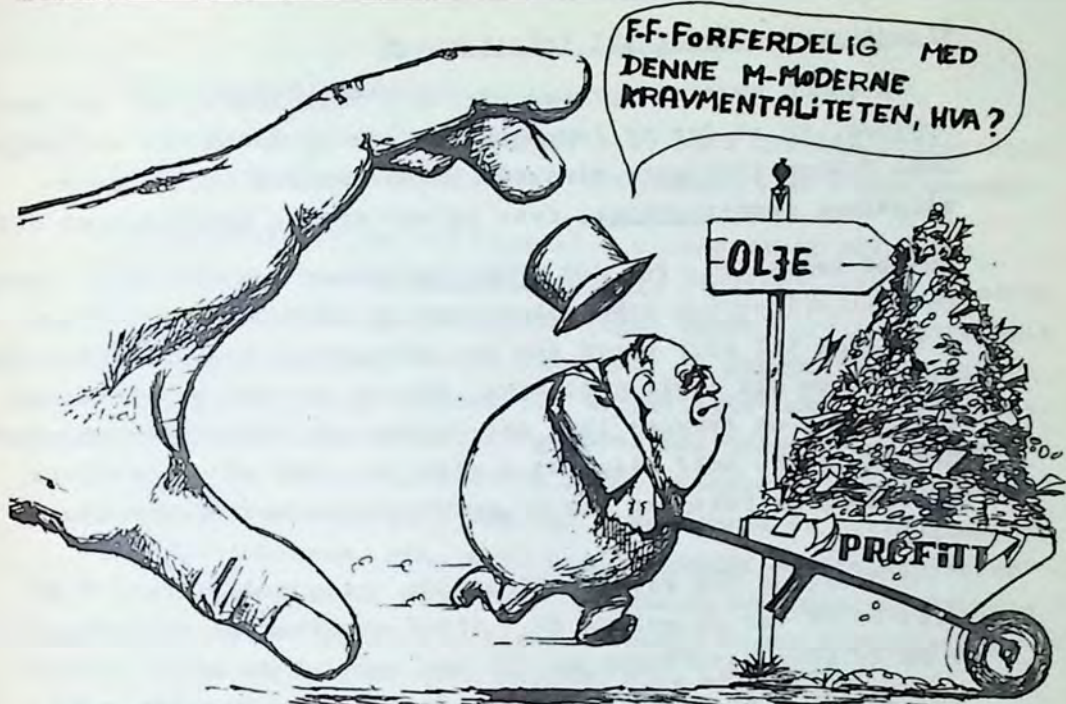
Tabellen viser hvilket økonomisk utbytte lærerne har hatt av begynnelsen av 70-åra. Her trengs det å gjøre fagforeningene til kamporganisasjoner!

teknologi (læremiddelindustri), stiller de seg i stort monn positive til. Bortsett fra enkelte detaljkommentarer aksepterer f.eks. Lærerlaget den nye lærerutdanningsloven uten tungtveiende innvendinger. Når krav fra grunnplanet har vært reist, har en til og med fått høre at "slikt går ikke an å kreve nå når det er allmenn politisk enighet om at offentlige utgifter må reduseres." Lærerorganisasjonene slutter fullt og helt opp om statens syn: Bevilgningene til grunnskolen skal fryses fast på dagens nivå. I stedet for økte bevilgninger blir en henvist til å omprioritere innenfor de gitte økonomiske rammer.

Lærerorganisasjonenes ledelse identifiserer seg med staten i mange vesentlige spørsmål. I likhet med LO-ledelsen spiller toppene i organisasjonene på en del allment aksepterte myter. Vi skal i korthet ta opp enkelte av disse.

"Kaketeorien"

På samme måte som i LO propaganderes løgner om "samfunnskaka" til medlemmene i lærerorganisasjonene når det er snakk om å kreve noe. I hovedtrekk går "kaketeorien" ut på følgende: Det finnes en bestemt sum av penger, lønnssummen, som står til disposisjon for samtlige lønsmottakere. Denne lønnssummen er på forhånd fastlåst og kan ikke økes - bare deles. Det betyr at jo større del av kaka ei gruppe kan karre til seg, jo mindre blir det igjen til deling på de andre. Grupper med høyere lønn må moderere sine krav slik at de lavtlønte får mer. Dette kalles "solidarisk lønnspolitikk". I praksis betyr dette at lønnsarbeiderne skal slåss mot hverandre, at ingen får noe fordi kapitalisten og staten går fri. For det er vel ingen som på alvor tror at hvis jern- og metallarbeiderne krever lite, så får arbeiderne i nærings- og nytelsesmiddelindustrien automatisk mer? Det er nok bare hard kamp



som må til. Etter Kiruna-streiken var det mange andre grupper som ble inspirert til å kjempe for å bedre sine forhold i Sverige. Etter "kaketeorien" skulle disse få det dårligere ettersom Kiruna-arbeiderne fikk det bedre. Men det skjedde naturligvis ikke. Der folk sloss, der fikk de også. Volvo-arbeiderne fikk f.eks. 12,8% høyere lønn.

I lærernes organisasjoner er denne myten svært utbredt. "Vi skal ikke tenke på oss selv, men på alle dem som har det vanskeligere." Da f.eks. medlemmer av en av organisasjonene i 1974 påviste at flertallet av medlemmene faktisk ville gå ned i disponibel realinntekt hvis forhandlingsresultatet ble vedtatt, ble en møtt med at "en kan ikke sammenlikne en lærer med 2 års ansiennitet i 1971 med en som har samme ansiennitet i 1974, for førstnevnte vil jo ha hatt minst ett ansiennitetsopprykk i mellomtida! Tenk på alle dem i staten som forblir i samme lønnsklasse i årevis!" Lønnsstigen skal altså "kompensere" for prisstigning og økt skattetrykk. Dette viser hvordan organisasjonstoppene forvrenger et begrep som solidarisk lønnspolitikk. "Solidaritet" skal altså innebære at de "bedrestilte" skal holde igjen slik at de etter hvert blir like dårlig stilt som de lavere lønte.

En virkelig solidaritet med andre statsansatte (som ikke får noe klasseopprykk) vil selvsagt være å kjempe gjennom så høye generelle tillegg at heller ikke disse går ned i realdisponibel lønn.

"Lønnskrav er årsak til inflasjonen"

En annen myte som propaganderes i forbindelse med et lønnsoppgjør, er at det er lønnskravene som er årsak til inflasjonen. Ifølge tidligere statsråd Sagør skyldes 60% av prisstigninga importprisene, dvs. priser som er uavhengig av det norske lønnsnivå. For det andre bestemmer regjeringa en rekke priser: offentlige kommunikasjoner og offentlige tjenester i tillegg til alle varer som det offentlige bestemmer prisene på gjennom sin avgiftspolitik. Staten har monopol på disse tjenestene og trenger ikke øke prisene av "konkurranseshensyn". Det er derfor helt klart at i alle fall 80% av vareprisene bestemmes av faktorer som er uavhengig av det norske lønnsnivå.

I 1972, da det var tariffoppgjør, steg prisene med 7,2%. Året etter var stigninga 8% - altså en sterkere prisstigning i et år uten tariffoppgjør. Vi ser også at de landa i Vest-Europa som i de siste åra har hatt sterkest lønnsstigning, er Holland, Vest-Tyskland og Belgia. Men prisstigninga har vært sterkest i Sverige, England og Norge i den samme perioden (jfr. FN-publikasjonen "Incomes in Postwar Europe", Geneve 1967).

"Vi må bort fra kravmentaliteten"

En tredje myte som er svært utbredt, er at lærerne er en så bra stilt gruppe i forhold til mange andre (jfr. Kaketeorien) at vi ingen rett har til å "kreve noe for vår egen del". Den arbeidsnedleggelsen Norsk Lærerlag varslet høsten 1973 skulle hete "pedagogisk demonstrasjon". Lærerlagets ledelse sendte ut en lang redegjørelse om hvordan "det ville gå utover barna" hvis uketimetallet ble skåret ned. Vi kan til nød aksjonere "på barnas vegne" mot hardere arbeidsvilkår, fordi "en forverring av våre arbeidsvilkår vil jo i siste instans også gå ut over barna".

At lærere flest er opptatt av og innstilt på at elevene skal få en så fullverdig undervisning som mulig, er selvfølgelig bra. Hensynet til elevene vil selvfølgelig lette arbeidet med å få foreldrenes og elevenes støtte i en eventuell konflikt. Det som derimot ikke er bra, er holdninger som går ut på at vi ikke kan slåss mot forverring for vår egen del: at vi selv som gruppe ikke har noen legitim rett til å "kreve".

Arbeideraristokratiet

Lenin hevdet i sin tid at i de høyt utviklede kapitalistiske land, der næringslivet ble dominert av store monopol-sammenslutninger og der kapital ble eksportert til andre land (kapitalismens imperialistiske) stadium), ville de store ekstraprofittene som da oppsto legge grunnlaget for et såkalt arbeideraristokrati. Dette innebærer at monopolborgerskapet så seg nødt til og i stand til å "bestikke" de øverste sjikt av pamper innen arbeiderbevegelsen, for dermed å få disse over på sin side - slik at de kunne motarbeide arbeiderklassens kamp "innenfra". I dag vil mange hevde at f.eks. toppene i LO, Landsbanken, NKL, osv. sjøl tilhører monopolkapitalen ved at de dominerer store kapitalsammenslutninger og konsentrasjoner. De "midlere" delene av dette "arbeider"-byråkratiet disponerer ikke over kapital slik som de før nevnte, men disse (enkelte DNA-funksjonærer, høyt gasjerte toppfolk innen fagforeningsbyråkratiet, osv.) har likevel for lenge siden vendt arbeiderklassens interesser ryggen.

Det er vanskelig uten en mer konkret analyse å vurdere i hvilken utstrekning den sentrale ledelsen i lærerorganisasjonene kan sies å utgjøre et slikt "aristokrati". Til tross for dette kan enkelte fakta likevel slås fast: Lærernes organisasjoner domineres i stor grad av administrativt personale på ulike plan. Skolestyrere er f.eks. sterkt representerte. Disse grupper har lønn som ligger klart over lærernes. Topptillitsmennene i lærerorganisasjonene er lønnet etter Statens sjefsregulativ, skyhøyt over den vanlige lærers lønn. Alle disse vil ofte kunne komme i motsetning til lærerne f.eks. ved ansettelsesspørsmål, i det hele ofte opptre som lærernes motpart. Dette siste blir spesielt alvorlig når det faktisk er mulig for og ettertraktet blant slike toppfolk å få stillinger såvel i stats(KUD)-apparatet som i organer der både stat (KUD), næringsliv og lærerorganisasjonene er representert. I slike tilfeller er riktig å tale om en slags korporativisering også i lærerorganisasjonssammenheng.

V. STYRK LÆRERORGANISASJONENES KAMPKRAFT!

Deltal

Det finnes en god del lærere som har svak fagforeningsbe-

vissthet. De organiserer seg ikke, fordi de "ikke er interessert". Mange av disse har kanskje en følelse av at fagforeningenes ledelser og staten holder det gående med å småplukke på detaljer og paragrafer, og at få grunnleggende endringer er på tapetet. At mange antakelig tenker sånn, kan vel sees ut fra det forhold at da Lærerlaget annonserte streik mot statsbudsjettet høsten 73, var det stor innmeldingsprosent i organisasjonen - noe som ble lagt merke til både lokalt og sentralt ("endelig skjer det noe"). Det er vel slik at disse lærerne må overbevises om at de sjøl må være med på å skape gode fagforeninger.

Det finnes en annen gruppe lærere, kanskje ofte på "venstre-sida", som har et mer bevisst forhold til sin passivitet, som for såvidt har fagforeningsbevissthet, men som mener at Lærerorganisasjonene er borgerlige og utjenelige, og at de derfor bør boikottes. Men hvem vil tjene på at de mest kritiske og bevisste ikke deltar i arbeidet for å få kampholdningen inn i foreningene? Selvsagt er det bare staten og de av lederne som identifiserer seg med staten som vil ha nytte av dette. Fagforeningene i Norge er de mest omfattende masseorganisasjoner folk har. Det er umulig å tenke seg virkelig bedring i våre arbeidsforhold, for ikke å snakke om et nytt og bedre samfunn under sosialismen, hvis ikke fagforeningene blir et virkelig redskap for medlemmenes interesser.

Alle tidligere erfaringer som progressive har gjort, viser at skal en oppnå resultater, må en arbeide der hvor massene er, en må jobbe innenfor fagforeningene. Alle forsøk på å "bryte ut", skape sine egne, snevre organisasjoner på sida av og i konkurranse med fagforeningene har slått feil og ført til svekkelse og isolasjon.

Å jobbe for å gjøre fagforeningene til kjempende organisasjoner er et møysommelig arbeid. Men like fullt er det nødvendig. Folket har klart det "umulige" før. Hvem trodde f.eks. for ti år siden at det mot storkapital, mot stat og mot DNA/LO-toppens bestrebelser var mulig å trosse løgn og skremsler og holde Norge utenfor EEC?

Styrk arbeidet på den enkelte skole!

Første bud er å skape aktivitet på den enkelte skole. Alle tiltak som kommer ovenfra, enten det er fra ledelsen i fagforeninga eller fra staten, kan ofte best vurderes ut fra hvordan de vil virke på ens egen arbeidsplass. Det er ofte

en fare for at en ser seg blind på at en ikke har detaljkunnskaper om en sak, og at en derfor ikke tør mene noe om saka. Men det er et grunnleggende spørsmål som en alltid kan stille seg: Vil denne saka føre til at vi får dårligere eller bedre arbeidsforhold på vår skole? Dette bør skolegruppene/klubbene ta stilling til, og uttalelser og krav stilles i samsvar med dette.

Det faglige arbeidet krever kunnskap. Selv om en ikke er tillitsmann, er det svært viktig å ha et best mulig kjennskap til overenskomster og avtaler. En må også vite noe om forhandlingsrutine, møteteknikk, lover (lokalt og sentralt). Enhver fagorganisert bør sette seg grundig inn i hvilke rettigheter en har - og hvilke en ikke har, men eventuelt burde ha. Det viser seg i praksis at diskusjoner ofte strandede i manglende kunnskaper om hvilke regler som gjelder. Det er selvsagt også lett for ledende eksperter å avvise gode forslag fordi ikke de rette formelle organer og framgangsmåter er benyttet. At de fagforeningsaktive slurver med å tilegne seg kunnskaper, er en helt unødig belastning. En fagforening hvor medlemmene har god kjennskap til lover og avtaler, vil ikke bare sette seg i respekt hos sine arbeids^{te}givere^{ne}, men også i foreningenes ledelser.

Tillitsmannen krever en egen omtale. Det er tillitsmenn på alle plan, på landsbasis, fylkesbasis og kommunebasis og på den enkelte skolen. Tillitsmannen skal informere medlemmene om viktige saker, men han/hun skal også være en årvåken forsvarer av lærernes interesser.

En tillitsmann på en skole er ofte ikke mer enn hva medlemmene gjør vedkommende til. Medlemmene må være flittige med kritikk og forslag, og også de må være kunnskapsrike og årvåkne. Passive tillitsmenn som gjennom lengre tid har vist at de ikke er noe glad i arbeidet, bør overtales til å overlate ansvaret til andre.

Det må være et krav at tillitsmennene ikke skaffer seg spesielle fordeler hverken lokalt eller sentralt. Det kan lett føre til at det å beholde jobben som tillitsmann blir viktigere enn det å forsvare interessene til dem en er valgt av.

Lærerne er delt opp i ulike organisasjoner. På en ungdomsskole i Oslo kan lærerne være medlemmer av fire forskjellige foreninger: Lærerlaget, Lærerinnelaget, Lektorlaget og Oslo Lærerlag. Det er klart at dette er en svekkelse av lærernes

enhetlige opptreden i en rekke viktige saker. Her bør lærerne ta tiltak for å avholde felles diskusjoner om felles viktige problemer. Hvis det skal bli snakk om noen fruktbar organisatorisk enhet mellom lærerne, må den komme fra grunnplanet.

For å styrke medlemmenes innflytelse over fagforeningene sine, kreves det et mye bedre og jevnere arbeid lokalt, dvs. på den enkelte skolen. Skolegruppene bør operere som klubber slik som i andre fagforeninger. Det bør legges mye større vekt på å velge dyktige tillitsmenn på den enkelte skolen. Nå er det ofte tendenser til at tillitsmannsvervet går på omgang, ofte til motvillige folk, og at tillitsmannen i beste fall blir et postbud fra sentralt hold til medlemmene. Det bør være et krav at lærerne får tid til å drive fagforeningsarbeid. Altfor ofte blir det holdt overflatiske møter i det store friminuttet, da en skal spise, ta eventuelle nødvendige telefoner, ha inspeksjon, osv. - og det er dårlig tid. Slike hastverks-møter styrker ikke demokratiet i organisasjonen, snarere tvert imot. Og etter arbeidstid er folk slitne, skal hente unger osv. Det er da et rimelig krav at lærerne kan gi elevene fri en time for å avholde sine møter. At lærerne får tid til å diskutere økonomiske og faglig-politiske spørsmål, vil jo i sin tur virke tilbake på elevene ved at de forhåpentligvis får en bedre skole.

Arbeid på styreplan.

Enkelte progressive og sosialister har kviet seg for å bli valgt inn i fagforeningsstyrer. Skyldes dette en slags redsel for å "korrumpere" seg, for å bli slått i hardtkorn med pampene? Er en redd for å fjerne seg fra medlemmene?

Selv om vi slår fast at det lokale arbeidet, arbeidet i lokallaget og på den enkelte skole, er hjørnesteinen i fagforeningsarbeidet, må en ikke glemme at en kan få utrettet mye også i et fagforeningsstyre. En kan skaffe seg informasjon og kunnskap om organisasjonen. En kan delta på tillitsmannskurser der en treffer andre lokale tillitsmenn. Slike kurser er ofte litt av et nøkkelledd for ledelsens bestrebelser for å passivisere grunnplanet og få sin linje gjennom. Det er derfor viktig å kunne delta på slike sentrale kurser og derigjennom motvirke ledelsens lammende grep over det lokale organisasjonsapparatet.

Forholdet mellom fagforeningsarbeid og SSF-arbeid.

For det første er det helt klart at SSF ikke kan erstatte fagforeninger. I fagforeningene deltar alle, uansett om de er høyrefolk eller sosialister. Slik må og skal det være. Fagforeninger er dannet på et interessegrunnlag for å bedre lærernes økonomiske og arbeidsmessige kår. Den faglige kampen i dag er ikke tjent med å splitte dem som kaller seg sosialister fra de andre lærerne. Monopolkapitalens og statens framstøt på utdanningssektoren rammer alle lærere, og det er enhver sosialists plikt å sørge for at lærerorganisasjonenes kampkraft styrkes.

SSF er et diskusjonsforum for sosialister, og som sosialistisk organisasjon vil den uttale seg om pedagogiske og skolepolitiske saker.

Spørsmål til diskusjon:

1. Innled med en runde om hvilke erfaringer gruppas medlemmer har med arbeid i fagforeningene.
2. Er det riktig å legge hovedtyngden av fagforeningsarbeidet til den enkelte arbeidsplass? Kommer dette i så fall i motsetning til mer "sentralt" arbeid?
3. Er det riktig å hevde at den viktigste motsigelsen i fagforeningene opp gjennom tidene har gått mellom ei klassekamp-linje og ei klassesamarbeidslinje? Hvordan gjelder i så fall dette spesielt for våre organisasjoner?
4. Hvorfor mener sosialister det er viktig å drive lønnskamp?
Litteratur: Marx: Arbeid og kapital.
5. Er det riktig å stille parolen "styrk lærerorganisasjonenes kampkraft"?

Litteratur:

1. Einhart Lorenz: Arbeiderbevegelsens historie I-II (Pax, 74)
 2. SVs studiesirkel i faglig politikk (1975, fås bl.a. via SFSF, St.Olavsgt. 27, Oslo 1)
 3. Kontrast 32 (nr. 2/72). "Streik".
 4. Kontrast 33 (nr.3/72): "Stat - Kapital - Fagbevegelse"
 5. Røde Fane nr. 6/74: "Utkast til faglig manifest fra AKP"
- Faglig politikk i lærerorganisasjonssammenheng:

1. Praxis 6 (nr.5/73), s. 15 ff.
2. Praxis 7 (nr.6/73), 9 (nr.2/74), 10 (3/74), 12 (nr.5/74): Debatten mellom Arvid Frøgelid og Terje Valen.
3. M. Taksdal: "Streik og lockout i skolen", Den høgre skolen nr. 9/73. Et "ansvarlig syn", men nyttige opplysninger.

ARBEID PÅ LÆRERVÆRELSET

I. HVORFOR SKAL VI TA ALVORLIG PÅ ARBEIDET BLANT KOLLEGENE?

Hvorfor er det slik at mange sosialister og progressive lærere tar alt for lett på det daglige, seige politiske arbeidet blant de mennesker de daglig arbeider sammen med? Borgerlige sosiologer og historikere har alltid påstått at samfunnets historie og menneskehetens utvikling hovedsakelig er resultatet av framstående "store menns" handlinger og ideer. Samfunnets utvikling framstilles ofte som et eneste kaos av tilfeldigheter som konger, keisere og hærførere har ordnet opp i.

Er ikke de aller fleste av skolens lærebøker i historie og samfunnskunnskap gjennomsyret av en slik måte å se historien på?

I disse historikernes verdensbilde er befolkningens store flertall redusert til tilskuere, til en blind, treg masse som bare følger med i de "store personligheters" dragsug, og som selv er totalt ute av stand til å endre på noe.

Er ikke en del sosialisters "eksklusive" holdning til tålmodig arbeid blant kollegene ofte en følge av en slik grunnholdning til flertallet av vanlige, arbeidende mennesker?

Dersom en i fullt alvor mener at flertallet av vanlige lærere er politisk passive mennesker som det aldri vil være mulig å sette i bevegelse likevel, at kollegene stort sett er "dumme og reaksjonære", ja da kan en selvsagt sette seg godt til rette og sole seg i sitt eget lille "sosialistiske" elfenbenstårn uten tanke på hva flertallet av kollegene foretar seg og hvilke vansker de strir med.

Den motsatte holdningen, som er en grunnpillars i marxistenes måte å se spørsmålet på, kan en si ligger nedfelt i Karl Marx' tese om at "Arbeiderklassens frigjøring må være dens eget verk". De sosialistiske klassikerne har opp mot den borgerlige, idealistiske samfunnsvitenskapen alltid satt den

materialistiske: Samfunnets utvikling bestemmes av bestemte gitte lover som er uavhengige av enkeltmenneskers vilje og ønsker. Enkeltmennesker kan nok forsinke eller framskynde historiske prosesser, men aldri forandre historiens løp.

Av grunnleggende betydning for samfunnsutviklingen er derimot menneskenes produksjon av materielle goder og menneskenes forhold til hverandre i produksjone. Men som alle de sosialistiske klassikerne har understreket: Kampen mellom klassene er den viktigste drivkraften i historien. Karl Marx sier i Det kommunistiske manifest: "All historie om samfunnene til i dag er historien om klassekamper. Fri mann og slave, patrisier og plebeier, baron og livegen, laugsborger og svenn, kort sagt undertrykkere og undertrykte, har bestandig stått mot hverandre, har ført en uavbrutt, snart skjult, snart åpen kamp, som hver gang endte med revolusjonær omdanning av hele samfunnet eller med begge de kjempende klassenes undergang".

At de arbeidende massene er i stand til å seire over en tilsynelatende mektigere fiende, er det utallige eksempler på. De russiske massene knuste tsarveldet i 1917. Det vietnamesiske folket greier å feie verdens sterkeste militærmakt ut av landet sitt. Og hadde ikke det norske folket hele statsapparatet og pengeveldet mot seg i kampen mot EEC, og seiret det ikke?

Når staten propaganderes så sterkt at folket ikke har greie på politikk, at vi trekker nisselua ned over øynene osv., så er dette utelukkende for å ta fra oss troen på at vi kan flytte berg.

II. HVILKE FEIL ER LETTEST Å GJØRE?

Som intellektuelle har vi lett for å "overteoretisere" spørsmål som er oppe til diskusjon. Folk som er meget aktive i politisk arbeid, som er godt skolerte og erfarne, har av og til lett for å komme med høytflygende teoretiske utgreiinger. Dette må ikke bety at vi snakker folk etter munnen i den grad at vi aldri gir uttrykk for vårt syn. Vi er alltid nødt til å ta utgangspunkt i det folk er opptatt av, i den virkelighet de føler på kroppen. Ofte vil høytflygende utgreiinger i tide og utide bare skape forvirring og gjøre enkle

ting vanskelige i stedet for å klargjøre dem.

På en del steder har progressive lærere hatt en tendens til å klumpe seg sammen og bare omgås hverandre. Dette er selvfølgelig det letteste og det minst anstrengende, og kan ofte være fristende når man en sjelden gang har pusterom mellom "øktene". Hvordan vil en slik stil kunne gi resultater på lengre sikt? Kan vi oppnå tillit blant kolleger vi aldri gidder å snakke med?

Noen steder er denne formen for sektarisme så utbredt at de samme progressive folkene rotter seg sammen ved ett bord eller i samme hjørne av lærerrommet og sitter og stirrer hverandre betatt inn i øynene i hvert frikvarter. Det kalles sektarisme fordi resultatet blir at den progressive gruppa kommer til å vedbli en liten sekt og ikke formere seg.

Individualisme er svært utbredt blant lærerne. Ofte er det "flaut" å innrømme overfor kolleger at en f.eks. har disiplinproblemer. Det prinsippet som sier "samlet står en sterk", gjelder også her: Vi må gå i bresjen for å skape en kollektiv stil lærerne imellom, som gjør at ingen føler seg brydd over å spørre en kollega om råd hvis det er nødvendig.

Det er viktig at sosialistiske lærere ikke bare er turister på jobben sin: løper til skolen, løper derfra etter siste time, kjenner ingen og er ikke sammen med noen privat. Borgerskapet hetser mye mot de progressive, og det er viktig at folk kjenner oss, slik at de veit sjøl at vi ikke er snedige terrorister som vil ure folket osv.

Nye lærere gjør en del typiske feil:

Framfusende stil: En kommer kanskje rett fra en lærerskole eller universitet, og har klare og fastlåste meninger

om hvordan alt skal være. En diskuterer bokinnkjøp eller kommer med innlegg til dagsorden på lærerråd som om det skulle gjelde krig eller fred.

Nye lærere må alltid vokte seg for å virke belærende. Der som en tror en kan gjennomføre revolusjon i løpet av tre uker, vil en fort bli oppfattet som en politisk klovn eller raritet på lærerværelset.

Når en (selvfølgelig) ikke oppnår de helt store resultater på rekordtid, setter enkelte seg ned, sukker og sier: "Nei,

lærere er borgerlige og reaksjonære, de begriper ingen ting.^u Så glir en inn i oppgitt passivitet, videreutvikler forakten for vanlige lærere og soler seg i sin egen fortreffelighet.

Vi må lære av kollegene. Særlig eldre kolleger har alltid nyttige erfaringer som en bør høre på. Det er i det hele ofte minst like viktig å lytte som å prate selv. Vi må gå i spissen for å utvikle et miljø med faglig og pedagogisk samarbeid og diskusjon. Kollegene vil aldri få tillit til en lærer som ikke tar det faglige arbeidet alvorlig. Vi må også ut fra hensynet til elevene, ta jobben vår alvorlig og prøve å gjøre så godt arbeid som mulig.



– Jeg kommer rett fra lærerskolen. Jeg har fått det råd å ligge lavt i terrenget de første ukene på lærerværelset!

Gi ikke inntrykk av å være en feilfri "superpedagog" som aldri har problemer. Det kan alltid være oppmuntrende bare å få vite at andre sliter med de samme vanskene som en selv. Sammen kan en kanskje også drøfte seg fram til måter å løse dem på. Hvis en kollega har vansker, må vi aldri slå oss til ro med at "han egner seg vel ikke som lærer". Ved å utvikle samarbeid og samhold kan en bidra til at flest mulig kan gjøre en god jobb og trives med den.

Dersom en har en god kollektiv stil og et godt samarbeid om de daglige, "små" problemene, vil en også være bedre rustet til en enhetlig opptreden i andre saker, i aksjoner, overfor myndighetene osv.

Det sier seg sjøl at all opptreden som er egna til å skape skiller mellom oss og arbeidskameratene våre er et hinder for framgang i arbeidet, både på kort og på lengre sikt.

Hvis vi har forstått at det er massene som skaper historie, er det også lettere å forstå hvorfor det er så viktig at alle progressive sosialister og revolusjonære bestreber seg på å spre sine ideer om samfunnet og sosialismen til så mange som mulig. Både for å kjempe for sine levevilkår i dag og for å bygge et nytt samfunn er dette nødvendig. Da er det nettopp viktig at progressive lærere har en god masselinje i sin omgang med andre lærere. Hvis vi har den grunnholdningen at de arbeidende massene er de viktigste, må også konsekvensen være at vi tar det daglige arbeidet i vårt eget miljø, på lærerværelsene blant kollegene, svært alvorlig. Hvorvidt vi skal oppnå resultater i arbeidet, på kort og lengre sikt, er avhengig av om vi er i stand til å forene oss med og sette i bevegelse flertallet av kollegene på lærerværelset. Det hjelper jo lite om vi selv er både aktive og flinke, hvis ikke det store flertallet blir trukket med.

III. ENHETSARBEIDET

Siden arbeiderklassen i Norge begynte å organisere seg, har det stadig blitt dannet organisasjoner på bakgrunn av spesielle kampsaker. Forskjellige folk har hatt spesielle interesser på et bestemt område, og har dannet organisasjoner og grupper på basis av disse felles interessene eller problemene. Dette har sjølsagt vært for å samle størst mulig styrke. Et godt eksempel er leieboerforeninger. Det ville vært en åpenbar svekkelse av deres muligheter til å samle alle leieboerne i området hvis leieboerforeninga skulle vært sosialistisk (bare sosialister kan være med, eller "foreninga kjemper også for sosialismen".) Det ville da utelukke alle som ikke syntes at de ville ha sosialisme. Og en enda større svekkelse av leieboerarbeidet ville det være hvis sosialister gikk i spissen for at det slett ikke skulle dannes leieboerforeninger i det hele tatt - for slik virksomhet har sin plass i de politiske partiene - det er gjennom partiene en kan påvirke de bestemmende myndigheter. Det ville bety at for å få være med og slåss for sine interesser som leieboere, må de samtidig godta partienes syn på en rekke andre spørsmål.

Georgi Dimitrov, 30-åras fremste teoretiker i enhetsfrontspørsmål, sier "Dannelsen av klasseorganer, som står utenfor partiene, er den beste form for å opprette, utvide og styrke enhetsfronten blant de breie lag av massene. Disse organene vil også danne det beste bolverk mot alle forsøk fra enhetsfrontens motstanderes side på å rokke ved arbeiderklassens voksende aksjonsenhet." (G. Dimitrov: Om enhetsfrontens og folkefrontens problemer, Oktober 1970).

På enhver skole og i ethvert distrikt er det spesielle problemer som angår stort sett alle lærere. I fagforeningene er det de progressives oppgave å trekke med så mange som mulig. Men på den enkelte skolen kan det være helt særegne problemer, fra garderobeforhold til at skolen er blitt spesielt rammet av økonomiske innstramminger. Da er det spørsmål om å danne aksjonsenhet med så mange som mulig på denne spesielle saken.

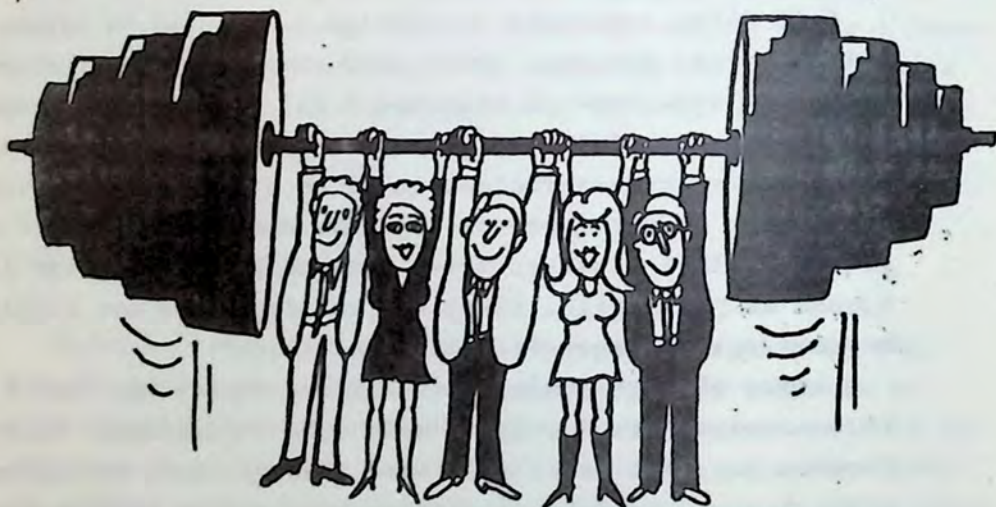
Alle disse hensynene er viktige å ta, skal vi lykkes i enhetsarbeidet. Men skal enhet være verd å arbeide for, må vi også hele tida være på vakt mot å slå over i opportunisme og hive sentrale politiske prinsipper over bord. Det er viktig at vi setter enhetsarbeidet inn i en større politisk sammenheng, slik at samlingen om dagskrav også tjener kampen på lengre sikt. IKke minst er dette nødvendig i den daglige diskusjonen om pedagogikk. Enhet er ikke det samme som stadig å begrave motsetninger "av taktiske hensyn".

Videre må ikke sosialistene la seg presse til ikke å spre sine særegne standpunkter. Hvis ikke sosialistene klarer å formere seg, vil det i alle fall ikke bli noen sosialisme i dette landet. En behøver riktignok ikke vise arbeidsgiveren at en selger f.eks. Klassekampen eller Orientering - det er jo ikke noe poeng i å miste jobben sin fordi en ikke gidder å ta hensyn til visse forsiktighetsregler. Det blir et avveiningsspørsmål på hvert enkelt sted hvordan en løser motsigelsen mellom på den ene sida å drive politikk, og på den andre sida å beholde arbeidet. Men en viktig lærdom skal vi trekke: Den viktigste sikkerhetsregelen er å ha en god masselinje. Når klassekampen skjerpes, er det viktig at vi har venner overalt som kan gi oss den hjelpa vi trenger. Samtidig skal vi huske hvordan kommunister i andre land hindres fra å få stillinger i staten. Dette gjelder ikke bare land der det er åpen fascisme, men f.eks. i Vest-Tyskland, der det er vedtatt en lov som forbyr kommunister å arbeide i skolen.

Målet må alltid være at en skal forene alle de krefter som

lar seg forene om en sak. En må finne ut hva som er det viktigste, og ut fra dette vurdere hvordan en skal trekke med personlig kristne, humanister, liberalere og andre. En må også i enhver situasjon vurdere hvilken rolle styrer, førstelærer, rådgiver og andre i administrative stillinger spiller. Det er ikke sikkert at disse til enhver tid er redskaper for skolemyndighetene, og en må også vurdere mulighetene for å trekke disse med. En må prøve å medvirke til at administrasjonen ved en skole tjener lærernes og ikke skolemyndighetenes sak.

Et godt enhetsarbeid er ikke bare avhengig av de politiske vedtak/tiltak som fattes/diskuteres. En må også vise initiativ i faglige saker, planlegging og saker som angår elevene og gå foran med et godt eksempel for å løse alle saker kollektivt.



FOREN ALLE KREFTER SOM LAR SEG FORENE

Spørsmål til diskusjon:

1. Diskuter på hvilke saker en har/ikke har oppnådd enhet og hvorfor.
2. Er det i enhver situasjon nødvendig å trekke flest mulig med? Kan det tenkes tilfeller der saken er viktigere enn enheten?
3. Foreta en kritisk vurdering av det massearbeidet dere sjøl driver. Hvilke feil er framtreddende?

Møte 5

SOSIALISTISK UTDANNING

Vi skal i det følgende behandle utdanninga i to land som kaller seg sosialistiske. Ved å ta disse to landene som eksempel mener vi å belyse hvordan statens klassekarakter er avgjørende for hvordan skolesystemene blir. Et spørsmål som vil bli drøftet er hvordan skolen kan knyttes nærmere produksjonen. Er svaret på dette spørsmålet avhengig av hvilken klasse som har statsmakta?

Til utgangspunkt har vi satt opp kriterier vi mener kan tjene til å karakterisere sosialistisk utdanning. Disse er satt fram i påstands form, for å skape diskusjon, og gjøre det lett å finne fram til kjerna i motsigelsene.

I. KRITERIER FOR EN SOSIALISTISK UTDANNING

Vi kan oppsummere at under kapitalismen vil skolen tjene borgerskapet, under sosialismen vil den tjene arbeiderklassen.

Hvordan skal utdanninga utformes for å tjene arbeiderklassen?

Med å tjene arbeiderklassen mener vi å styrke proletariats demokratiske diktatur og videreføre revolusjonen. Å styrke proletariats demokratiske diktatur vil si å utvikle og styrke demokratiet på alle områder under arbeiderklassens kontroll, slik at klassens evne og vilje til å avsløre kontrarevolusjonære krefter og ideer styrkes. Ved den revolusjonære maktovertakinga når arbeiderklassen knuser borgerskapets statsmakt og overtar produksjonsmidlene, er bare forutsetninga for å kunne utvikle sosialismen lagt..

Derfor må utdanninga fostre mennesker som kan fortsette denne utviklinga. Dette blir utdanningas primære oppgave i et sosialistisk samfunn. Makter ikke skolen oppgava å bekjempe gamle, borgerlige ideer, vil ikke disse bli utrydda, men i stedet vokse seg sterkere. Dermed vil ikke skolen tjene arbeiderklassen, borgerskapet har igjen grepet en bastion og revolusjonen er trua.

Hvordan skal disse teoriene konkret omsettes i praksis?

Kort sammenfatta må disse tre prinsippene kjempes igjennom:

- 1) Elevene må "rekrutteres" fra arbeiderklassen.
- 2) Utdanninga må i innhold og organisering tjene arbeiderklassen.
- 3) Utdanning må aldri bety muligheten til å forlate arbeiderklassen.

1) I et sosialistisk samfunn vil en alltid ta utgangspunkt i det nivået de arbeidende masser i folket befinner seg på når utdanninga planlegges. Dessuten vil en særskilt legge vekt på å styrke de områdene og de deler av befolkninga som er mest tilbakeliggende. Hvor mye utdanning samfunnet kan gi er sjølsagt avhengig av den politiske prioriteringa utdanninga får og nivået i produksjonen. men rettesnora vil alltid være at videregående utdanning skal være for arbeiderklassens barn, slik at disse med sin kunnskap kan styrke klassen og la flertallet av folket få utbytte av sine kunnskaper.

Dette viser at ordet "rekruttering" er misvisende i et sosialistisk samfunn, fordi utdanning aldri gir deg et våpen til å klatre og fjerne deg fra klassen. Karrierisme og strebing for å skaffe seg sjøl en stilling gir ikke adgang til videregående utdanning, det er alltid massene rundt en som avgjør om en skal få denne utdanninga.

2) Når en ser på utdanningas innhold og organisering vil den i et sosialistisk samfunn være gjennomsyra av den marxistiske kunnskapsteorien. "Det særegne i den er dens praktiske karakter, den understreker teoriens avhengighet av praksis, den betoner at praksis er grunnlaget for teorien og at teorien på sin side tjener praksis." (Mao: Om praksis)

Men den marxistiske kunnskapsteorien sier også at teorien må brukes i revolusjonær praksis - det vil igjen si i klassekampen, kampen for produksjonen og kampen for vitenskapelige eksperiment.

Når denne teorien skal anvendes på utdanninga, blir det

primært å utslette motsetninga mellom kroppsarbeid og intellektuelt arbeid. I et kapitalistisk samfunn vil denne motsetninga med nødvendighet være til stede, fordi borgerskapet bruker teorien til å undertrykke arbeiderklassen ved at den tar monopol på teori og dermed vitenskapelig eksperimenter. Med nødvendighet fjerner borgerskapet teorien fra arbeiderklassens praksis, da teorien brukes til å holde flertallet nede og ikke brukes i disses tjeneste. Først når teorien skal tjene flertallet i et samfunn kan en forene teori og praksis, og først da ligger mulighetene åpne for å utslette skillet mellom kroppsarbeid og intellektuelt arbeid.

Ved å forene teori og praksis sikres arbeiderklassens kontroll og ledelse over skolen på enda en måte. Dette kan gjøres ved at elevene deltar i kampen for vitenskapelige eksperimenter og kampen for produksjonen ved at de sjøl driver praktisk arbeid. Gjennom sitt arbeid i produksjonen blir de i større grad i stand til å avsløre hvordan forskjellige klasser deltar i produksjonen.

Under sosialismen vil sammenhengen mellom teori og praksis stadig styrkes og praksis vil mer og mer danne grunnlag for en riktig teori i skolen som tjener arbeiderklassen. Et riktig forhold mellom teori og praksis er noe som må kiempes fram. Som et eksempel kan vi tenke oss at elevene har en egen avdeling av en fabrikk på skolen hvor de utvikler sine egne produkter, og teorien tar da i stor grad utgangspunkt i de praktiske erfaringene de her gjør seg.

Lokalsamfunnet kan også trekkes inn i skolehverdagen for å sikre at skolen ikke isoleres ved at folk med kunnskaper og livserfaring fra arbeiderklassen fungerer som lærere. Dette er igjen en måte å sikre arbeiderklassens kontroll av skolen på og forene teori og praksis. Lærerne må sjøl være gode representanter for arbeiderklassen og bruke metoden for sjølkritikk og lære av praksis.

3) Hele utdanninga skal både i innhold og organisering være prega av at elevene skal underordne seg og tjene arbeiderklassen og bruke sine kunnskaper for denne klassen. På denne måten er det klassen som utdannes og styrkes. Den enkelte oppnår ikke noen personlige privilegier ved økt utdanning, men som individ av klassen styrkes klassen. De er fortsatt med i kampen for en riktig linje mellom teori og praksis som utvikles til et høyere nivå gjennom arbeidet i produksjonen. Skolen som institusjon isolert fra virkeligheten vil stadig bygges ned og hele

samfunnet vil gjennom kamp utvikle seg til å bli et klasserom.

To linjer i utdanninga:

Det skulle nå være klart at det går to linjer i spørsmålet om utdanninga, også i et sosialistisk samfunn: På den ene sida står eliteutdanning som er typisk for alle kapitalistiske samfunn. Opp mot dette settes en proletær utdanning, dvs. masseutdanning. Som særtrekk ved eliteutdanninga kan vi oppsummere at den tjener borgerskapet ved å gi individet privilegier ved utdanninga og fjerner teorien fra de arbeidende masser. Masseutdanning kjennetegnes ved at den tar utgangspunkt i arbeiderklassens behov og interesser og kjemper fram ei riktig linje mellom teori og praksis.

.....

Spørsmål til diskusjon:

1. Vi har stilt opp visse kriterier for ei sosialistisk utdanning. Diskuter hvorvidt disse er riktige og/eller hensiktsmessige.

II. SKOLEN I SOVIET

Innledning

I kapittel I ("Statens utdanningspolitikk") stilte vi et studiespørsmål til et punkt som så vidt ble berørt i teksten, men som er sterkt framme i diskusjonen blant sosialister i disse tider: kan Sovjetunionen (fremdeles) sies å være et sosialistisk samfunn? I dette avsnittet skal vi vende tilbake til denne problemstillingen. Vi har slått fast at ethvert utdanningssystem tilnærmet vil være et speilbilde av det samfunn det fungerer i og for. Siden Sovjetunionen var det første landet som gjennomførte den sosialistiske revolusjonen og innførte proletarietets demokratiske diktatur, skulle vi derfor vente at landet har kommet lengst i kampen for ei riktig linje i utdanninga.

De kilder vi har brukt for å søke å analysere utdannings-systemet i dagens Sovjet, gir imidlertid ikke grunnlag for å kunne trekke en slik positiv konklusjon. Tvertimot mener vi

å kunne påvise at skoleverket hverken er eller fungerer sosialistisk i dette samfunnet. Det sier seg selv at dette bør slå kritisk tilbake på ens vurdering, også av de øvrige økonomiske, politiske og sosiale forhold i dagens Sovjet. For oss er det imidlertid naturlig å holde oss til utdanningssektoren i denne sammenheng. Det er også et vesentlig siktemål med det som følger å få reist problemstillinger som er aktuelle for og gir perspektiv til vår egen situasjon i dagens norske skole.

Den politiske linja for "rekruttering" til utdanning

De siste tjue åra i sovjetisk skole er prega av store og djuptgående reformer. Sovjetrusserne legger avgjørende vekt på disse reformene sjøl, og de har vakt stor interesse også utenfor Sovjet, f.eks. i USA. Det blir i denne artikkelen ikke mulig å gi en fullstendig analyse av disse reformene, men det er heller ikke nødvendig for vårt formål. Hovedvekten vil bli lagt på å studere trekk ved den sovjetiske skolen slik den er i dag og gjennom det finne ut hvilken linje for utdanninga som har styrt reformene.

Vi vil gå ut fra de kriteriene vi satte opp for en sosialistisk utdanning, og vurdere utdanningssystemet i Sovjet i forhold til disse.

I forrige avsnitt sa vi at et av kriteriene for sosialistisk utdanning var å ta utgangspunkt i nivået til de arbeidende masser når skolen skulle planlegges. Hvordan har Sovjet løst dette problemet i utdanninga?

På den 20. partikongressen i 1956 ble det stilt opp et ærgjerrig mål: Å innføre 10 års obligatorisk undervisning. I 1956 var 7 års skolegang obligatorisk. Men i virkeligheten var ikke den sjuårige skolen fullt utbygd og gjennomført. 20 prosent av elevene fullførte ikke den sjuårige skolen. Det var særlig på landet og i tynt befolkede områder at elevene ikke fullførte skolegangen. I stedet for å ta konsekvensen av at en så stor del av elevmassen ikke fikk mulighete til sju års obligatorisk utdanning, lot en være å løse de problemene dette innebar, og satset derimot på å utvide den obligatoriske skolen med ett år i 1958.

Denne har nå vært obligatorisk i 16 år, men vi veit at omtrent like mange heller ikke greier å fullføre skolegangen

nå. I mellomtida har det skjedd ennå en reform, skolegangen har blitt utvida med nye to år, og avstanden mellom målsetting og virkelighet har blitt forstørret. Et eksempel kan illustrere dette: I en artikkel (1) skrevet av en russisk sosialpedagog blir det henvist til en undersøkelse fra Ufa og Orenburg i Sibir hvor det blir slått fast at arbeiderbarn i gjennomsnitt fullførte 7,66 klasse og barn av bønder 7,31 klasse, mens barn av funksjonærer gjennomgikk 12,26 klasser (hele 10-årsskolen + to år på en høyere skole).

Vi ser av denne undersøkelsen at gjennomsnittet blant arbeidere og bønder ligger under obligatorisk, dvs. at en ganske stor del av disse ikke gjennomfører grunnskolen i dette distriktet. En må spørre seg om hva årsaken til at så mange ikke fullfører obligatorisk skole kan være. Vi veit at en årsaker krava som stilles i skolen. En medisinsk utredning (2) påpeker at store deler av elevmassen lider av hyortoni, dvs. for høyt blodtrykk som skyldes overanstrengelse, et fenomen som er særlig utbredt i Moskva og på spesialskoler. Legene setter dette i sammenheng med for stressende skolearbeid, for de minste elevene, og viser til at Sovjet topper statistikken m.h.t. antall skoledager pr. år.

Ved stadig å utvide den obligatoriske skolen uten å ta hensyn til store deler av elevmassen, øker avstanden mellom målsetting og virkelighet. Dette viser at det er tatt utgangspunkt i andre ting enn arbeiderklassens nivå og behov.

+ Videregående skoler:

Etter obligatorisk åtteårig skole kan en gå over i:

- 1) 10-årig allmenndannende skole (tillegg av to år),
- 2) Mellomteknisk skole eller yrkesskole,
- 3) Skole for arbeidende ungdom og landsbyungdom (allmenndannende kvelds-, brev- og skiftskoler).

Den 10-årige allmenndannende skolen finner en særlig i byene. Skole for arbeidende ungdom og landsbyungdom gir den samme kompetanse som 10-årig allmenndannende skole etter tre år, og dette er ofte den eneste muligheten som finns for ungdom på landet. Denne undervisninga må tas på fritida, slik at de samtidig beholder sitt arbeid i produksjonen. Det sattes sterkt på utbygginga av denne, da det viste seg å være en lønnsom måte å utdanne på.

De som ikke benytter noenav disse tre tilbudene, kan ta en lærlingeutdanning.

Spørsmålet er nå om de krav som disse skolene setter er tilpassa arbeiderklassen. Vi ser at i skoler for arbeiderungdom og landsbyungdom er frafallsprosenten stor, særlig i kveldsskolene. Undervisningsminister Prokofjev pekte i tidsskriftet "Kommunist" (1970) (3) på dette problem og viste til de mange som måtte avslutte skolegangen og det store antall som måtte gå om igjen. Problemet kunne, etter hans mening, ikke løses ved å revidere læreplanene.

Dette viser at undervisningsplanene ikke tar som utgangspunkt de forholda ungdommen står i, men at elevene etter grunnskolen får ulike tilbud ut ifra geografiske og sosiale skiller.

+ Høyere utdanning:

Mulighetene for høyere utdanning er teoretisk sett til stede for alle, unntatt for dem med lærlingeutdanning. De sosiale skiller gjør seg imidlertid hermer gjeldende enn noen gang. Noen tall som kan belyse dette: En undersøkelse fra Novosibirske skoler (4) viste at 82-83% av bygnings-, industri og transportarbeiderbarn ønsket seg høyere utdanning. Av disse kom fra 45 til 62% inn på universiteter og høyskoler. Av barn av kollektivbønder ville 76% studere, men bare 10% fikk muligheten. Men for barn av tjenestemenn og funksjonærer kom hele 82% av 93% inn.

For hele Sovjet utgjør arbeidere og bønder 80% av befolkningen, men bare 45% fra disse klassene får høyere utdanning.(5) Dette blir lett å forstå når en veit at 85% av dem som kom inn på Moskva-universitetet i 1968 hadde fått privatundervisning ved siden av vanlig undervisning.(6)

Vi ser at for hele utdanningssektoren blir det ikke gjennomført ei linje for utdanninga slik at arbeiderklassen styrkes. De geografisk tilbakeliggende områdene tas ikke hensyn til. En annen rekrutteringspolitikk er herskende enn en som tjener arbeiderklassen. Hvilke kriterier som gir mulighet til utdanning skal vi nå vise.

+ Rekruttering fra arbeiderklassen eller fostring av talenter?

En skulle kunne gå ut fra at obligatorisk grunnskole betød en skole som alle måtte gå gjennom. Det viser seg imidlertid at det allerede i 50-åra ble innført spesialskoler for barn med såkalte "kunstneriske evner". I 1956 foreslo Krustsjov opprettelse av skoler for barn med spesiell begavelse i

typiske teoretiske fag, som skulle gå rett over i universiteter og høyskoler. I forbindelse med dette utvikla det seg en stor debatt. Å gi "talenter" særbehandling er feilaktige ideer som ikke tjener arbeiderklassen og som derfor burde bekjempes i et sosialistisk samfunn. Men det som er tilfelle i Sovjet er at disse ideene heller har fått utvikle seg. Det er i dag s. esials skoler for elever med "spesielle talenter", språklige og naturvitenskapelige begavelser i tillegg til kunstneriske. Den første tida fulgte disse den obligatoriske læreplanen, men hadde ekstraundervisning i sitt spesialfag. Men i seinere tid legges det opp til at disse skal unndras vanlig undervisning. (8) Det er også planer om å knytte disse skolene direkte til forskningsinstitutter og fø forskningsinstituttene med talenter. (9)

Vi skal ta for oss innholdet i spesialskolene seinere, men vil nå se på metodene som brukes for å plukke ut elever til disse. Det arrangeres årlig landsomfattende konkurranser i naturvitenskapelige og språklige fag for å finne fram til "talenter" i disse. De som utmerker seg her har størst mulighet for å komme inn på spesialskolene (10).

Videre fungerer de fakultative ("valgfrie") timene på samme måten. Disse kommer i Sovjet i tillegg til de obligatoriske timene (i motsetning til i Norge) og blir derfor kalt et tilbud til de elevene som har interesse av å arbeide videre med et fag. Men vi veit fra Norge at et slikt "tilbud" aldri kan bety utjevning, men utdyping av forskjellen mellom svake og sterke elever. Begrunnelsen for fakultative timer er derfor ikke å lage et tilbud, men en metode for å fostre talenter. At talentspeiding ikke er begrenset til skoletimene, viser hvor sterk vektlegging nettopp dette får. Til og med fritidsysler - et tilbud til elevene i fritida - blir sett på som et viktig sted for å oppdage spesielt begavede barn. (11)

Disse metodene har vist seg ikke å være effektive nok, for i den seinere tid har stadig flere gjort seg til talsmenn for at intelligenstesting og -måling etter amerikansk mønster skal tas i bruk (12).

En oppsummering av rekrutteringspolitikken som Sovjet følger viser klart at "elitelinja" er rådende. "Eneren", "talentet", er født som et "begavet menneske" som må "oppdages" og få mulighet til å utvikle seg under "mest mulig gunstige betingelser", dvs. fjernt fra massene og den obligatoriske skolen.

Dette prøves rettferdiggjort ved at det skjer i et sosialistisk samfunn og at dette er sosialistiske metoder for å fremme folkets interesser. Men vi veit at den marxistiske teori avviser at personligheten er gitt fra naturen, som noe uforanderlig, men at den derimot er blitt til i samværet med andre mennesker, og i et klassesamfunn.

Utdanninga må i innhold og organisering tjene arbeiderklassen

Vi har slått fast at det i et kapitalistisk samfunn vil bli en motsigelse mellom intellektuelt arbeid og kroppsarbeid, og at dette vil gjenspeile seg i utdanninga. I et sosialistisk samfunn vil dette kunne løses gjennom kamp.

I en artikkel i "Sovjet Education" (1974) pekes det på ungdommens flukt fra kroppsarbeid som et økende problem. Mer enn 80% av elevene ønsker høyere utdanning, mens bare 5-7% ønsker å arbeide (13). Hvordan kan dette stemme når sovjet-russerne sjøl sier de legger stor vekt på produksjonens rolle i undervisninga?

+ Polyteknisk utdanning - et sosialistisk prinsipp?

Begrepet polyteknisk utdanning ble tidlig brukt i sosialistisk skolelitteratur, bl.a. Lenin, og den opprinnelige meninga med begrepet var å forene opplæring i produksjonen med en allmennutdanning, altså knytte teori til praksis. Det har lenge vært et problem i Sovjet å komme fram til et riktig forhold mellom dette, og det er lett å se hvordan begrepet har skifta innhold opp gjennom de siste tjue åra, alt etter som skolen har forandra seg. Etter loven av 1958 het det at skolen skulle gi politeknisk undervisning, men i statuttene av 1970 heter det at skolen bare skal gi polyteknisk forberedelse. Med dette menes ikke noe annet enn sterk vektlegging på naturvitenskapelige og matematiske fag.

Den stadig større vektlegging på allmennutdanning slik vi kjenner det fra Norge, blir begrunna med at produksjonen har kommet opp på et så avansert nivå at det har blitt umulig å knytte teorien til praksis. Vi ser dette bl.a. ved at produksjonspraksis og formingsfag har gått merkbart ned både i grunnskole og mellomskole: I 8-årsskolen utgjorde dette ca. 15% etter timetabellen i 1959, men gikk ned til ca. 10% etter re-

videringene fram til 1964. I mellomskolen (den allmenndannende 10-årsskolen) utgjorde det ca. 33% i 1959, og hadde i 1964 gått ned til ca. 12% (14).

Det opprinnelige innholdet i det polytekniske prinsipp innebærer at praksis skulle danne utgangspunkt for teorien i skolen, at virkeligheten skulle lede kunnskapstilegnelsen. I dag er det det motsatte som skjer i Sovjet. De tar utgangspunkt i teorien, og finner at virkeligheten er blitt så komplisert at teorien ikke kan knyttes til praksis. (15)

+ Spesialistene:

Vi har før pekt på vektlegging av talentspeiding. Målsettinga for denne er å utdanne spesialister på alle felter. Dette begrunnes også med den avanserte tekniske utviklinga som vi viste til i forrige avsnitt. Spesialistenes oppgave skal være å gjøre "revolusjon innen vitenskapen, teknologi og administrasjon". (16) Den sovjetiske pedagogen Novikova sier det slik:

"Løsningen på de problem samfunnet står overfor i dag beror i høy grad på hvor effektiv den personlighetsskapende prosess er. Samfunnet behøver personligheter som ikke bare er sosialt og politisk aktive og ikke bare er forberedt på å tjene Fedrelandet, men også vet hvordan de skal skaffe seg en stilling i samfunnet der de kan virkeliggjøre alle sine muligheter og med maksimal effektivitet utnytte den individuelle mulighet, talent og begavelse." (16)

Det skulle være enkelt å innse at dette ikke er utdanning av arbeiderklassen og for arbeiderklassen. Slike spesialister som Novikova ønsker seg vil aldri se det som sin fremste oppgave å tjene folket, men seg sjøl.

Bresjnev har bl.a. sagt om spesialisten at han er et menneske som bl.a. "har en bred vitenskapelig og praktisk utdanning og som har tilegnet seg sin spesialitet til fullending." (17). Spesialisten blir her gjort til en så stor autoritet at han blir stående som fullkommen, og har dermed verken noe å lære eller noe å bli kritisert for av massene. Det er viktig i denne sammenheng å huske på at disse spesialistene skal være de som står i ledelsen for fabrikker, kollektivbruk, skoler, forskningsinstitutt o.l.

Spesialister blir også framholdt som ideal for barn under utdanning. Slik sies det i en artikkel (16) (19):

"Vi må gjøre mer for at våre unge mennesker skal komme i kontakt med framsstående medlemmer av den eldre generasjon. Kontakt med en førsteklases intelligens kan kraftig påvirke et ungt menneskes intellektuelle utvikling."

Hvis en her erstatter ordene "førsteklasses intelligens"

med ordet "massene" ser en med en gang forskjellen på ei masselinje og ei elitelinje i utdanninga.

+ Eksamen, karakterer:

For å kunne fostre spesialister må det skilles nøye mellom "klinten" og "hveten". På samme måte som talentspeiding spiller en viktig rolle, får karakterer og eksamener en stadig breiere plass i skolen.

Fra første til åttende klasse får elevene karakterer hvert kvartal, dvs. fire ganger i året, i 9. og 10. klasse hvert halvår. Det holdes avsluttende eksamener etter 8. og 10. klasse. Tre muntlige og tre skriftlige etter 8. klasse, tre skriftlige og sju muntlige etter 10. klasse. Elever med "utilfredsstillende" karakter i oppførsel blir utestengt fra eksamen. De andre fag har en tallkarakterskala fra 1 til 5 for 1. til 10. klasse.

Elever som har tre utilfredsstillende karakterer, dvs. dårligere enn "3", blir ikke oppflytta til neste klasse. De elevene som får en eller to karakterer dårligere enn "3" må gå opp til ny prøve før skoleåret begynner igjen. Det avgjøres da om de må gå om igjen eller ikke. Det holdes en rekke spesialklasser for slike elever i løpet av sommerferien.



Russiske elever studerer kinesisk i en spesialscole i Usa-shevagaten, Moskva. Over 300 elever går på denne spesielle språkskolen, som også underviser kinesisk kultur, økonomi og samfunnsliv. Det er attraktivt å bli spesialist, derfor er koen for å komme inn på skolen meget lang.

Et slikt karaktersystem favoriserer sjølsagt de teoretisk flinke elevene. Elever fra 4. til 9. klasse som viser utmerket framgang (dvs. får "5" i alle fag og har god oppførsel) mottar æresbevis og utmerkelser. Elever som har fått bare beste karakter i de to siste åra på skolen og som har deltatt i skoleaktiviteter, og som har fått "5" til alle avsluttende prøver mottar gullmedaljer. Elever fra 9. og 10. klasse som har beste karakter og har utmerka seg i ett eller flere fag får æresbevis.

Gullmedaljer og æresbevis gir spesielle privilegier ved opptak til høyere læresteder (20), (Direkte oversettelse fra "Education in the USSR".)

Alle disse formene for utsiling av "talenter" og premiering må ha en materiell basis. I et samfunn hvor arbeiderklassen har den totale kontroll skulle det ikke være nødvendig å skille mennesker etter teoretiske prestasjoner og klassifisere dem så systematisk.

Vi har nå pekt på viktige og framtreddende trekk ved innholdet og organiseringa av den sovjetiske skolen, og vil nå se litt på den ideologien som legges til grunn. Grunnleggende sider står direkte i strid med det som vi før har framholdt som sosialistiske kriterier for utdanninga.

Den sosialistiske produksjonen overordnes klassekampen, dvs. at utviklinga av produktivkreftene overordnes det at arbeiderklassen skal ha ledelsen over utviklinga av produktivkreftene. Dermed tar borgerlige ideer overhånd. Dette henger sammen med en forvrengning av marxismen-leninismen som underslår Klassemotsetningene i et sosialistisk samfunn. Derfor framstilles samfunnet etter en "harmonimodell" (som sosialdemokratiet bruker i vårt land) der alle har felles interesser. Resultatet blir ensidig vekt på innordning, disiplin og kontroll i stedet for retten og plikten til å kritisere og gjøre opprør mot feilaktige ideer.

Når det gjelder skolens innhold og organisering kan vi oppsummere at Sovjet står overfor de samme motsigelsene som i alle kapitalistiske land og dette innrømmer de sjøl. Vi har før i artikkelen påpekt motsigelsen mellom teori og praksis, dessuten eksisterer motsigelsen ved å differensiere og ved å evaluere. (Dvs. motsigelsen mellom likhetsidealet og elite dyrking.)

Sjølsagt er spesialisten utdanna i spesialskolene som vi før har behandla, og har gjennom hele skoletida si vært fjerna fra vanlige elever. Utviklinga går i retning av å øke om-

fanget av spesialskoler til fordel for f.eks. fakultative timer. Dette viser en oppsummering av visepresident Lavrent'ev ved vitenskapsakademiet i Sovjet (18). Han sier at spesialskolene og spesialklassene i Moskva, Leningrad og Kiev har vist seg å være mer effektive enn annen form for undervisning for "talentene". Han understreker også viktigheten av å prioritere utdanninga for disse elevene.

Utdanning må aldri bety mulighet til
å forlate arbeiderklassen.

Skolesystemet i Sovjet legger herved grunnlaget for strebing og konkurranse mellom elevene. At spesialister blir framholdt som idealer gjennom hele skolegangen har bl.a. ført til at få ønsker å gå inn i produksjonen eller jordbruket. En undersøkelse blant sibirsk ungdom (18) i 1969-70 ble de oppfordret til å rangere yrker etter den prestisje de ville tillegge dem og det var velkjente statusyrker som ble prioritert. F.eks. inntok fysiker og flyver første og annenplass, og ble fulgt opp av radiotekniker, matematiker og geologiingeniør. Blant de minst populære var yrker som kommunalarbeider, ekspeditør og valsearbeider.

Hvilke metoder blir så foreslått for å løse dette problemet? I stedet for å se på de materielle årsakene, pekes det på at mange familier og utdanningsinstitusjoner har en feilaktig holdning til kroppsarbeid (19). Som løsning framholdes at respekten for samfunnsnyttig arbeid må innprentes enda sterkere, dvs. holdningsendring (20).

Vi har før vist til at talentenes oppgave er å skaffe seg en stilling i samfunnet. Det vil si at de med høyest utdanning fjernes fra de arbeidende masser, og at utdanning legger opp til dette. Det blir derfor disse spesialistenes oppgave å sørge for revolusjon innen vitenskap og teknikk, og å utvikle samfunnet. Massene blir en passiv faktor, og deres kunnskap og kampkraft økes ikke ved at samfunnet gir enkelte mulighet for høy utdanning.

Masseutdanning som et grunnleggende prinsipp for sosialistisk utdanning betyr derfor ikke at skolegangen utbygges til stadig å omfatte flere år, og at antallet elever øker. Dette er derimot et uttrykk for utdanningseksplasjon som Sovjet har felles med vestlige land, og som betyr at skolen vokser i om-

fang, men fjerner seg stadig mer fra det praktiske liv. Elite-
linja er rådende i ei slik utvikling, som kjennetegnes nettopp
ved de privilegier som den enkelte får ved utdanning, og at
teorien er fjernet fra massene og ikke lenger tjener dem ...



Kilder:

Vi har i første rekke benyttet prosovjetiske bøker utgitt
eller godkjent av vennskapssamband, ambassader o.l.:

1. Erik Stahl: 10-årsskolen i Sovjetunionen - en utfordring
til Vestens uddannelsesystemer (Gyldendals pædagogiske
bibliotek - 1973) - forkortes E.S.
2. Education in the USSR (Progress Publishers, Moscow - 1972)
- forkortes Ed.
3. Rosen: Education and modernisation in the USSR (Addison
Wesly - 1971) - forkortes Ro.
4. Stjøstedt/Sjøstrand: Skola och undervisning i Sverige och
andra länder (Natur og Kultur 1967) - forkortes SS.
5. Clarste nr. 6 1974 - forkortes C.
6. Rødluvan nr. 5 1974 - forkortes R.

Kildehenvisninger:

1. E.S. s.79
2. E.S. s.82
3. E.S. s.103
4. R. s.20
5. R. s.20
6. R. s.20
7. E.S. s.69
8. Ro. s.62
9. Ro. s. 61
10. Ed. s.21
11. Ro. s.61
12. Ro. s.60
13. C. s.38
14. S.S. s.312-320
15. E.S. s. 75 og s. 86-87
16. C. s. 37
17. C. s. 37
18. Ro. s.60
19. Ro. s.62
20. Ed s.50-60

III. SKOLEN I KINA

Innledning

Mens Sovjets skolesystem har blitt studert og vakt stor interesse og oppsikt i de vestlige land, er det først og fremst gjennom kulturrevolusjonen at det kinesiske skolesystemet har blitt kjent utenom landets grenser. På samme måte som Sovjet har hatt gjennomgripende reformer siden midten av 50-åra har Kina også langt på vei omforma skolen sin siden kulturrevolusjonen blei innleda i 1966.

Som vi gjorde for Sovjet skal vi nå ta utgangspunkt i fram-tredende trekk ved utdanninga i Kina og vise hvilken linje som ligger til grunn for reformene og styrer utviklinga i dag.

Men vi må huske på at Kina bare har hatt 25 års erfaringer i å bygge sosialismen, men at de samtidig har hatt den fordelene at de har kunnet bygge på Sovjets erfaringer på mange områder, også i skolen.

Den politiske linja for "rekruttering" til utdanning

Hvis vi studerer skolen i Kina før kulturrevolusjonen vil vi se at den er svært sentraldirigert og hadde trekk som vi kjenner igjen fra norsk skole, som f.eks. fastlagt pensum, og faste timetabeller felles for hele landet (1). I dag er dette helt forandra. Utdanninga er nå sterkt desentralisert for å oppmuntre og muliggjøre lokalt initiativ og ideer om hvordan en konkret skal endre undervisninga etter de retningslinjene som ble fastlagt under kulturrevolusjonen. Først seinere vil det bli laga en sentral undervisningsplan (2). Dette er et ledd i politikken at massene skal være med på å utvikle skolesystemet og diskutere og oppsummere erfaringer for å vurdere at

planer og opplegg kommer fra spesialister i et undervisningsdepartement fjerna fra skolens hverdag. Sjøl om det nå er gått 8 år siden kulturrevolusjonen blei innleida er planen ikke utforma, og dette viser grundigheten i arbeidet med å skape en bedre skole for arbeiderklassen.

Vi vil se på de kriterier for opptak til utdanning som blei slått fast under kulturrevolusjonen. Som i Sovjet utgjør barn fra arbeider- og bondehem en overveldende del av elevgrunnlaget. I midten av 50åra var likevel bare vel 50% av studentene barn av arbeidere og bønder. Denne skjeive rekrutteringa greide de ikke å rette opp, og i 60-åra hadde antallet arbeider og bondebarn sunket til 28 prosent. Årsaken til dette var at opptakskriteriene ene og alene byrde på karakterer fra melolskolen (3).

Jan Myrdal sier om denne rekrutteringspolitikken (4):

"Det kinesiske eksamenssystemet var et instrument som hjalp den herskende jordeierklassen til å beholde både makten, og makten over tanken. Etter frigjøringen ble undervisningsplanene forandret, men systemet fortsatte å leve i nye former. Karakterjag, eksamener, prøver, eliteuniversitet. Resultatet ble som man kunne vente - det ble barn fra den gamle herskerklassen som klarte seg best, fikk de beste karakterene, kom til universitetene, ble eksperter, skulle lede landet. Det trengtes ingen "urettferdighet" for at makten skulle forbli hos de familier som hadde hatt den i to tusen år. Karakterer og eksamen var nok."



Fra en kinesisk skole etter kulturrevolusjonen.
Ikke eksamensdrill, men gruppearbeid og politisk aktivitet.

Kulturrevolusjonens oppgave i skolen blei derfor å knuse den borgerlige innflytelsen. Målsettinga for all utdanning ble nå å sikre at en tok utgangspunkt i arbeiderklassens nivå og behov og at det blei en utdanning av arbeiderklassen og for folk i de mest tilbakeliggende områdene av landet.

I grunnskolen kom denne politikken til uttrykk ved at det ble lagt stor vekt på at massene sjøl skulle kunne starte og drive skoler uten nevneverdig hjelp fra staten. De såkalte "minban" (folkedrevne) skolene ble oppretta, som ble bygd der folk bodde. Dette ble først gjort i et fylke, Poyang, som seinere ble mønster for andre. Et problem der hadde vært at ungene hadde måttet reise langt til skolen eller bo på internat, hvilket igjen hadde ført til at mange ikke fullførte skolegangen. "Minban"-skoler ble organisert. Disse skolene sikra også at skolegangen ble nærmere knytta til det praktiske livet på hjemstedet og det ble mer tid til sosiale aktiviteter, studier og produktivt arbeid. Denne formen for skoleorganisering ble også billigere for fylket som helhet (5).

Kulturrevolusjonen måtte snu opp ned på den skeive rekrutteringa til videre utdanning som vi før har pekt på. Kulturrevolusjonen slo fast nye viktige prinsipper for opptak til utdanning, særlig for høyskoler og universiteter. Dette innebar for det første at søknader fra lavt utdanna arbeidere, fattig- og middelstore bønder ble prioritert framfor unge fra såkalte intellektuelle miljøer. Det ble også lagt vekt på søknader fra unge intellektuelle, dvs. unge med intellektuell familiebakgrunn som under kulturrevolusjonen dro ut og slo seg ned i landsbyer eller som vendte tilbake til landsbyene de kom fra for å ta del i landbruks- og industriarbeid. En annen gruppe som ble prioritert høyt var søkere fra Folkets Friggjøringshær. For alle disse gruppene gjeder det at de har utmerka seg i de tre store revolusjonære bevegelser; klassekampen, kampen for produksjonen og kampen for vitenskapelige eksperiment (6).

Et eksempel kan vise hvordan dette fungerer i praksis: En av dem som kom inn på Nankai-universitetet i år (-1974) var en togkonduktør fra Tientsin i Nord-Kina. Han hadde fått gode uttalelser fra sine arbeidskamerater for den aktive deltakinga i den ideologiske kampen mot Lin Piao og Konfutse og han var ledende i å trekke lærdommer fra disse historiske erfaringene og praktisere dem på togkonduktørens situasjon og dagens klassekamp. Dette gjorde at han ble uttatt til å studere historie ved universitetet (7).

Vi ser at et viktig prinsipp for utvelging av studenter er at en nå har gått bort fra vektlegging av karakterer. Metoden er nå at arbeidskamerater osv. er de som i første rekke anbefaler og vurderer ens dugelighet. Den politiske bevisstheten teller mye for adgang til studier, men dette er ikke det samme som at en har lest mye marxist-leninistisk litteratur. Det viktigste er hva en har gjort i praksis for arbeiderklassen.

Det er i dag umulig å gå den strake veien til universiteter gjennom skoler. For å bli tatt opp ved et universitet eller høyskole må en ha vært minst to år i produksjonen eller jordbruket. Tsinghuauniversitetet i Peking krever tre års praktisk arbeid (8).

Ideologien som ligger bak en slik rekrutteringspolitikk bryter fullstendig med elitedyrkinga og gir utdanning ut fra hvilke krefter i folket og hvilke områder som skal styrkes i arbeidet med å bygge sosialismen.



Under kulturrevolusjonen ble det slått fast at selv om Kina er et sosialistisk land, så er det ikke et klasseløst land. Gamle makthavere eller dårlige nye ledere vil stadig forsøke å gjøre seg til herskere og styre for egen fordel – uten hensyn til folkets interesser. Derfor er det viktig å huske at klassekampen må fortsette.

Utdanninga må i innhold og organisering tjene arbeiderklassen

Før kulturrevolusjonen i Kina var skolen med på å utvide og forsterke det som i Kina kalles "de tre store forskjellene": forskjellen mellom manuelt arbeid og intellektuelt arbeid, mellom bønder og arbeidere og mellom by og land. "En studerte ikke for revolusjonen", men "før å bli eksperter", "for å gjøre det for seg sjøl" og en "tok de borgerlige spesialistenes vei", osv. har det blitt pekt på gjentagende ganger (9). Dette førte til manglende enhet mellom kunnskap og handling og mellom studier og anvendelsesmåte. En utbredt oppfatning fantes blant utdanningskadre og pedagoger om at kroppsarbeid ville senke den akademiske utdanninga. (10)

Kulturrevolusjonen tok et oppgjør med denne utviklinga i skolene. I 1966 vedtok Kinas kommunistiske partis sentralkomite 16 punkter som retningslinjer for kulturrevolusjonen. Det 10. punktet omhandla skolen og det pekte på viktige forandringer som måtte gjøres. Det sa bl.a.:

"En ytterst viktig oppgave for den store proletære kulturrevolusjonen er å omforme det gamle undervisningsvesenet og de gamle prinsippene og metodene for undervisning.

Utdanninga må tjene den proletære politikken og forenes med produktivt arbeid. Ved siden av studiene må studentene også delta i industriarbeid, landbruk og forsvar.

Utdanningstida må forkortes. Kursene må gjøres færre og bedre. Læremidlene må grundig omarbeides, i visse tilfeller ved at en først forenkler komplisert stoff." (11)

+ Teori og praksis:

Oppgava var først og fremst å forene teori og praksis. Metodene som nå ble tatt i bruk var disse:

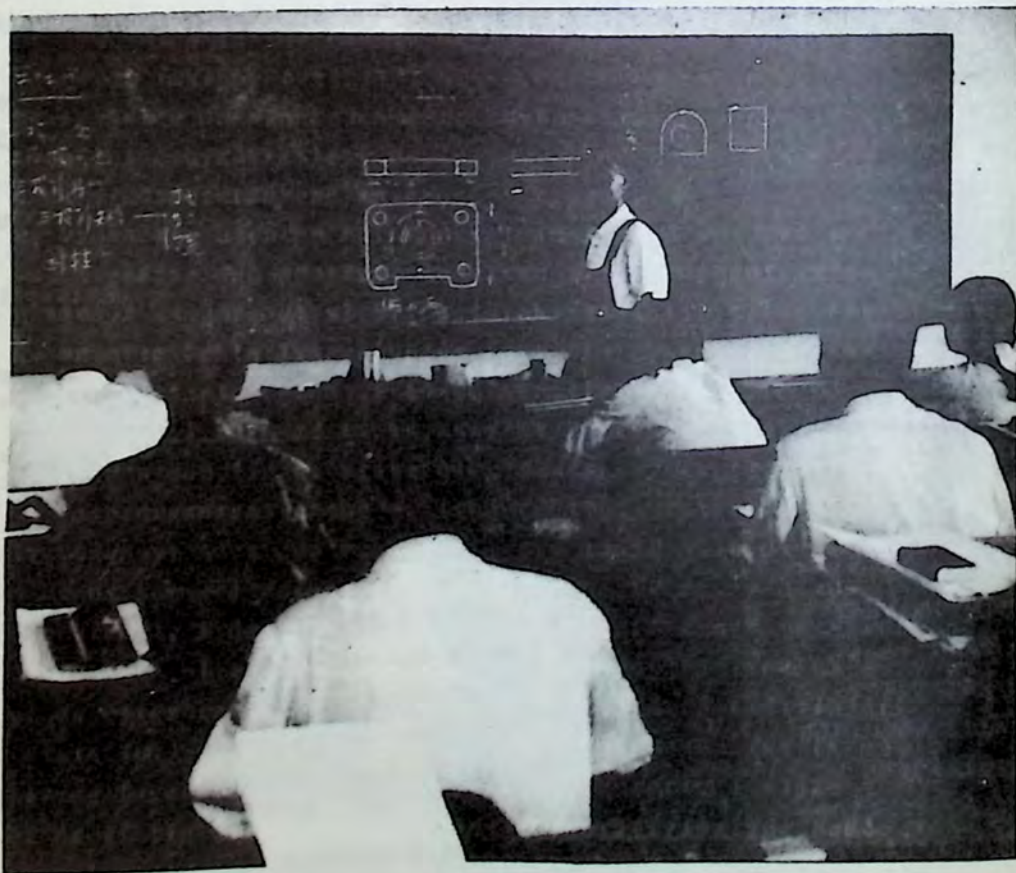
1. Produktiv virksomhet i skolen.
2. Regelmessig besøk på fabrikker og folkekommuner.
3. Framheving av det politiske målet for utdanninga: å fostre revolusjonære arvtakere.

1. Alle skoler i Kina, også høyskoler og universiteter driver produktivt arbeid. I grunnskolen og mellomskolene har en små fabrikker som produserer enklere ting, ofte som underleverandører til en større fabrikk. På en skole i Shanghai f.eks. blir det produsert blinklys til biler. I de lavere klassene er den produktive virksomheten svært enkel og tiden for den kortere.

Hensikten med den produktive virksomheten er for det første at studentene og elevene gjennom praktisk virksomhet skal lære seg det arbeidende folkets vilkår, lære seg å løse de problemer som oppstår i produksjonen og gjennom det arbeidet også forandre sin verdensanskuelse.

For det andre er målet for den produktive virksomheten, og det gjelder særlig høyere studier, at en skal belyse de teoretiske studiene med praktiske erfaringer som da utgjør et viktig grunnlag i læringsprosessen.

På kjemiinstituttet ved universitetet i Shanghai består studentenes praksis i å produsere legemidler. Studiene i kjemi forbindes på denne måten umiddelbart med konkrete oppgaver som de seinere anvender i teoristudiet. I andre typer av



En vanlig situasjon ved Tsinghua-universitetet i Peking. Mange arbeidere, bønder og soldater er engasjert på helt eller deltid som lærere. På bildet underviser Li Hung-hein studentene i maskinkonstruksjon. Han er en erfaren arbeider fra en av Pekings fabrikker. Det er en måte å tillempe prinsippet om arbeiderklassens ledelse i universitetsutdannelsen.

praktiske oppgaver studentene er med på å løse, griper de direkte inn i klassekampen ved at de bearbeider fakta gitt f. eks. av bønder og omformer disse erfaringene til teorier som kan hjelpe bøndene i å løse oppgaver.

2. Ved besøk på fabrikker og i folkekommuner er også hensikten at elevene skal tilegne seg arbeiderklassens standpunkt, lære av deres arbeidsstil og få egne praktiske erfaringer av fysisk arbeid. Slike erfaringer har igjen en dobbelt funksjon: elevene må løse problemer som oppstår gjennom arbeidet, og de får underlag og blir motivert for de teoretiske spørsmålene som tas opp i skolen.

3. Med revolusjonære arvtakere mener kineserne mennesker som forstår å fortsette klassekampen og som uegennyttig setter folkets behov og interesser først, som kan analysere sjølsten-dig og som forstår å arbeide hardt.

Dette mener de ikke kan oppnås i skolen ved moralske forelesninger om hvordan det sosialistiske mennesket skal være, men ved at elevene deltar i praktisk arbeid. (12)

Disse metodene for å forene teori og praksis skulle vise klart at det ikke er av hensyn til produksjonen og produksjonsavkastning at elevene deltar i praktisk arbeid. Det er ut fra at elevene skal få en riktig verdensanskuelse dvs. klassestandpunkt, at de sjøl må oppleve arbeiderklassens vilkår. For å forene teori og praksis tar kineserne utgangspunkt i de krav klassekampen stiller, ikke kortsiktig hva som tjener produksjonen.

+ Kaderskoler:

Et resultat av kampen for å knytte teorien nærmere sammen med praksis og oppheve skillet mellom kroppsarbeid og intellektuelt arbeid førte etter kulturrevolusjonen til opprettelsen av kaderskoler. Disse kaderskolene kan ikke sammenliknes med de sovjetiske spesialskolene, da oppgaven deres nettopp er å bekjempe elitedyrkinga blant bykadere (dvs. intellektuelle arbeidere fra byene). Disse dro ut på landsbygda på avsidesliggende steder der de kjøpte eller fikk overtatt av staten en landbrukseiendom. Arbeidet med jorda hjalp dem til å heve den politiske forståelsen.

I stedet for å la intellektuelle og spesialister av alle slag fjerne seg fra massene og fordype seg i sitt fag eller yrke må disse arbeiderne ta del i kroppsarbeid og den gamle veletablerte forakten for dette kan brytes ned. (13)

+ Nye metoder og læremidler i undervisninga:

Den gamle kinesiske utdannelsesstradisjonen bygde mye på utenatføring, det som nå blir kalt "stoppe peking-and metoden". En av de viktigste målene har vært å avskaffe denne metoden og erstatte den med metoder som oppmuntrer til kritisk tenkning og sjølstendige analyser. I all undervisning blir det lagt vekt på at elevene skal forstå hensikten med hva de gjør og dette blir nøye diskutert.

Diskusjonskampanjer har også ført til at skolen på alle trinn har blitt nedskjært med antall år. Grunnskolen er skjært ned fra 6 år før kulturrevolusjonen til 5 år. Mellomskolen fra 6 år til 4-5, og universitetsutdanning som før kunne vare opp til 6 år strekker seg nå aldri over mer enn 3 år. (14)

Ved omdanninga av undervisningsmidlene har en tatt hensyn til massenes nivå og komplisert stoff har blitt forenkla. Bøker og annet undervisningsmaterieell uten tilknytting til det praktiske livet er omforma og forkorta.

Et eksempel fra Tsinghua-universitetet i Peking forteller om dette: En lærebok på 400 sider skrevet av en professor i dynamikk omhandla problemet med å undersøke grunnforholdene ved bygging, men et fåtall av sidene tok opp problemet konkret, og den kunne heller ikke gi noen praktisk veiledning. Ei ny lærebok ble utforma etter at studenter hadde deltatt i arbeidet sammen med bygningsarbeidere. Denne var på bare 100 sider og skrevet av lærere, arbeidere og studenter i fellesskap (15).

+ Eksamen og karakterer:

Som vi har vist gjennom sitatet til Myrdal, spilte karakterer og eksamen en viktig rolle helt fram til kulturrevolusjonen. Kritikken som da ble reist pekte på mange negative sider ved karaktersystemet:

1. Det bidro til sammen med økonomiske faktorer å stenge forskjellige undervisningskanaler for barn av fattige og lave mellomstore bønder. Dårlig økonomi påvirka skoleresultatene og barn fra disse hjemmene ble tvunget ut i produksjonen eller til å gå et år om igjen.

2. Karaktersystemet hadde dessuten, og det er ikke minst viktig, negative ideologiske konsekvenser. En klatre- og strebermentalitet utvikla seg.. Egeninteressene seira på bekostning av hensynet til det kollektive. Elevene søkte personlig berømmelse, vinning og posisjon. Hovedvekta ble lagt på det

reint faglige, det politisk-ideologiske ble skjøvet i bakgrunnen. Elevene ble, hevdes det et sted, "hvite og eksperter". Ideer som ble innpoda tilhørte de tidligere herskende klassene. En gikk på skolen "for å bli embetsmann" og dette bidro til å skape et ideologisk grunnlag for gjenoppbyggelsen av kapitalismen.

3. De som nådde fram til ledende stillinger i samfunnet var prega av elitetenkning, og ble stående langt fra de arbeidende massene uansett klassebakgrunn (16).

Disse negative sidene førte til at flere skoler avskaffa karakterene da skolene ble åpna igjen etter kulturrevolusjonen. Et eksempel er skolen i Liu Ling i Shensiprovinsen (17): De avskaffa både karakterer og hjemmelekser. Elevene har ikke bare rett til å hjelpe hverandre ved skriftlige prøver o.l., de har plikt til det. Alle går videre til neste klasse. Elevene skal ikke konkurrere med hverandre for det legger grunnlaget for en feilaktig livsinnstilling, heter det.

I de skolene som har beholdt karakterene blir disse gitt ut fra andre kriterier enn vi er vant med. Elevene og lærerne vurderer i fellesskap på et større møte karakterene og vurderer ut fra arbeidsstil, politisk modenhet og de karakterene elevene har fått i løpet av skoletida. (18)

På bakgrunn av at karakterene er avskaffa eller kraftig redusert har også eksamen mista sin betydning. Mao som sjøl var utdanna lærer går hardt til felts mot eksamen og sa i 1964: "Det nåværende eksamenssystemet er mer egnet for fiender enn for folket, det er et overraskelsesangrep". Han gikk inn for at elevene skulle få samarbeide og benytte oppslagsverker. Spørsmålene burde etter hans mening offentliggjøres på forhånd. (19). Eksamensformene i Kina i dag tar utgangspunkt i de retningslinjene Mao her har skissert. Denne linja vant fram gjennom hard kamp i skolene.

+ Lærerens nye rolle:

Den sovjetiske pedagogen Kairov og forrige leder for det pedagogiske instituttet i Moskva, hadde stor innflytelse på skole spørsmål i Kina før kulturrevolusjonen. Han sa bl.a.: "Alt læreren sier og alle hans instruksjoner" har "lovs kraft" (20). Et slikt lærerideal måtte kulturrevolusjonen ta et oppgjør med. Mange lærere ble utsatt for kritikk. Kritikken kan sies å ha tjent to formål: En forandring av de lærere som fikk kritikk, og nedbryting av autoritetstroen hos studentene og

elevene.

Ved at arbeidere og bønder har blitt trukket direkte inn i undervisninga har lærerrollen forandra seg. Samtidig har de lærerne som nå uteksamineres flere års erfaring fra produksjonen bak seg.

Grunnleggende for hele skolesystemet er prinsippet om kritikk og sjølkritikk, dvs. at alle i skolen skal lære av hverandre, også lærerne av elevene.

Opp mot Kairovs syn på læreren som den store autoriteten satte Mao fram følgende påstand i 1964: "Elevene skulle ha lov til å slumre hen når læreren underviser. I stedet for å høre på tullprat har de mye bedre av å ta seg en lur for å bli litt kvikkere. Hvorfor skal en høre på sludder?" (21).

* Arbeiderklassens ledelse i skolen

Før kulturrevolusjonen spilte det sentrale undervisningsministeriet en viktig rolle i Kina og alle direktiver utgikk derfra. Undervisningsministeriets funksjon er i dag symbolsk til sammenlikning og makta ligger nå hos den enkelte skoles revolusjonære komite. Flertallet i denne skolekomiteen er rekruttert utenfra, dette for å hindre at borgerlige ideer får overhånd. Elever og lærere har like mange representanter i komiteen som ellers utgjøres av bønder, arbeidere og parti-medlemmer. Overlærerstillingen er avskaffa. (22) Revolusjonskomiteen gjør vedtak i alle saker, bestemmer undervisningsplaner, fridager og ansetter lærere (23).

I Kina underordnes ikke klassekampen produksjonen slik det gjøres i Sovjet. Med utgangspunkt i at arbeiderklassen skal lede den sosialistiske oppbygginga blir skolen et redskap i denne kampen. Sjøl om disiplin og innordning er en nødvendig del, blir klassekampen alltid framheva. Den krever kritiske og sjølstendige mennesker som kan sikre at den proletære linja blir rådende på alle områder, også i skolen.

"Eneren", "talentene" blir ikke de ledende i en slik utvikling, de virkelige heltene blir arbeiderklassen og med utgangspunkt i den blir skolens innhold og organisering omforma og forbedra.

Utdanning må aldri bety muligheten til å forlate arbeiderklassen

I Kina hadde det før kulturrevolusjonen utvikla seg velkjente fordeler ved ledende stillinger som f.eks. høyere lønn, større prestisje og bekvemmelighet, større makt, osv. Dette representerte en fare for utviklinga av sosialismen. For å fjerne disse faremomenter har en kort fortalt foretatt en lønnsutjevning mellom arbeidere og de høyt utdanna, slik at f.eks. en erfaren arbeider tjener mer enn en nyansatt akademiker.

Et annet farlig trekk før kulturrevolusjonen var at elevene etter endt utdanning i byene ikke ville dra til landsbygda for å bli bønder. Enda verre var det at elever fra landsbygda dro inn til byene så snart de var ferdige med skolen. Under kulturrevolusjonen ble mange skoler stengt, og de ble ikke åpna igjen før arbeiderne og bøndene hadde tilrevet seg makta og ledelsen over skolene. Deretter ble skolevesenet sterkt utbygd nettopp i landdistriktene.(25)

Videre forsøker en å gjennomføre prinsippet om "halvt studier og halvt arbeid" overalt i landet og for alle mennesker. Dette betyr at ledende kadre på alle fabrikker, læreanstalter og i administrasjonen tilbringer en viss del av arbeidstida med manuelt arbeid enten på arbeidsplassen sin eller i landbruket. Ved at alle tar del i ulike sider av samfunnslivet legges ikke grunnlaget for en elite som kan komme i motsetningsforhold til resten av befolkninga. (26)

Sjølsagt har også Kina behov for høyt utdanna arbeidskraft og spesialister. Men en er klar over at isolert fra massene og det praktiske livet kan disse lett utvikle en reaksjonær ideologi og utgjøre en trusel mot revolusjonen, ei utvikling som hadde kommet godt igang før kulturrevolusjonen. Disse spesialistene ble kalt "hvite og eksperter" fordi de tok del i politisk arbeid og ble kritisert for dette. Opp mot dette stilte Mao det å være "rød og ekspert", at de faglige kunnskapene alltid ble underordna klassestandpunktet (27).

I motsetning til Sovjet har Kina greid å bekjempe de motsigelsene i utdanningssystemet som kjennetegner alle kapitalistiske land. Sjøl om det fra midten av 50-åra utvikla seg farlige tendenser i retning av eliteutdanning også i Kina ga kulturrevolusjonen startskuddet for kampen mot denne. I dag ser vi at en ny kritikk-kampanje igjen er i gang mot reaksjonære og borgerlige ideer.

Kilder:

1. Clarste nr. 10-12 (1973), forkortes C1.
2. Unge Pædagoger nr. 2 (1973): Opdragelse og uddannelse i Kina - forkortes UP.
3. Hovedoppgave i historie ved universitetet i Bergen, høsten 1973, "Skole og samfunn - Undervisningsrevolusjonen på de to første skoletrinn på landsbygda i Kina etter kulturrevolusjonen" - forkortes ER.S.
4. "Hvem omformer hvem?" - vedlegg til "Kina og Vi" nr. 5 (1973) - forkortes H.
5. Jan Myrdal/Gun Kessle: Kina - revolusjonen går videre (Pax 1970) - forkortes JM/GK
6. Peking Review nr. 48 (1974) - forkortes PR
7. R.F. Price: Skolan i Kina (W&W-serien 329/1973) - forkortes RFP

Kildehenvisninger:

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| 1. RFP s. 124 | 19. UP s. 23 |
| 2. C1 s.30 | 20. H.s.8 |
| 3. C1 s.32 | 21. UP s.23 |
| 4. JM/GK s. 121 | 22. ER.S. s.71 |
| 5. ER.S. s. 115-119 | 23. JM/GK billedtekst etter s. 128 |
| 6. UP nr. 2/73 s.36 | 24. UP s.35 |
| 7. PR nr. 43/74 s.7 | 25. ER.S. s.144 |
| 8. C1 s. 30-32 | 26. UP s.34 |
| 9. ER.S. s.144 | 27. ER.S. s.157 |
| 10. C1 s.31 | |
| 11. RFP s.12 | |
| 12. C1 s.37/38 | |
| 13. UP s.37 | |
| 14. C1 s.32 | |
| 15. C1 s.9 | |
| 16. ER.S. s. 108-109 | |
| 17. JM/GK, billedtekst etter s.128 | |
| 18. UP s. 36 og 37 | |

Spørsmål til diskusjon

1. Er det riktig å premiere enkeltindivider i et sosialistisk samfunn? Diskuter premiering som pedagogisk prinsipp i denne sammenheng.
2. Er det nødvendigvis en motsigelse mellom det å utdanne "spesialister" og det å legge vekt på ei utdanning som "tjener folket"? Hvordan kan denne motsigelsen eventuelt løses?
3. Diskuter om det eksisterer fødte talenter. Legg særlig vekt på spørsmålet om begrepet "fødte talenter" kan skjule klasseinnholdet i rekrutteringa til utdanning?
4. Sammenlikn skolevesenet i Sovjet og Kina, f.eks. rekrutteringa til videregående utdanning. Hvilke kriterier mener du er viktigé å legge til grunn for denne i et sosialistisk land? Legg særlig vekt på spørsmålet om et høyt produksjonsnivå i et land er avgjørende for rekrutteringa til videregående utdanning og for hvilke undervisningsmetoder som brukes.
5. Etter hvilke prinsipper skal en avgjøre hvem som skal få videregående utdanning i et sosialistisk samfunn, og hvem skal vurdere og avgjøre dette?



En kaderskole. Studentene bygger sine egne bygninger.



Forene teori med praksis: En folkeskole driver eget trykkeri.

I. UNDERVISNINGAS ALLMENNE KLASSEKARAKTER

All undervisning har en klassekarakter. Den klassen som har den politiske makta i et samfunn vil oppdra og forme den generasjon som vokser opp i samsvar med sin verdensanskuelse. På denne måten konsoliderer klassen sitt herredømme. Undervisninga utformes ut i fra de behov klassekampen stiller. Historia viser at bare når en ny klasse tar makta i et samfunn, utformer den en skole som tjener seg.

Eks.1. I det gamle slavesamfunnet opprettet slaveeierne skoler for barna sine hvor de ble opplært i å bruke levende slaver som "skyteskiver" når de skulle øve seg i å skyte og drepe. På denne måten videreførte slaveeierne sitt klassesyn til barna for å opprettholde slavestaten.

Eks.2. I føydalsamfunnet trengtes ikke arbeidskraft med teoretisk utdanning. Den herskende klassen, adelen var dessuten interessert i å holde bondebefolkninga i uvitenhet. Derfor var all undervisning forbeholdt adelen og presteskapet som opprettholdt føydaladelens ideologi. I katedralskolene hvor prestene fikk sin utdanning, foregikk all undervisning på latin og fagene var teologi og grammatikk. For adelsmenn ble det oppretta ætlderakademier som underviste i naturrett, moralfilosofi, retts- og statskunnskap.

Eks.3. I Mønsterplanen for grunnskolen står det: "Med sikte på å ivareta og videreføre kulturarven må en gi høy prioritet til stoffelementer som er forholdsvis grunnleggende og uforanderlige". "Av forarbeidene til grunnskoleloven framgår det at skolen må bygge på visse grunnverdier, og at disse grunnverdiene omfatter kristen tro og moral, de demokratiske ideene og vitenskapelig tenkemåte og metode."(!) Mønsterplanen opererer med begrepet: "grunnleggende verdier", som blir beskrevet som uforanderlige. Skolens primære oppgave blir å opprettholde og styrke borgerskapets ideer, gjøre dem "sanne"

og "uforanderlige", slik at de overvinner arbeiderklassens ideer.

Eks.4. I Kina har den herskende klassen, arbeiderklassen etter kulturrevolusjonen sammenfatta utdannelsens grunnleggende målsetting og de allmenne prinsippene som skal ligge til grunn for den. Der er skolens primære oppgave å utdanne revolusjonære arvtakere (jmf. avsnittet om Kina).

Disse eksemplene skulle støtte opp under påstanden om skolens allmenne klassekarakter. Likevel er det sikkert mange som ikke vil godta den allmenne klassekarakteren, at skolens oppgave er å omforme elevenes ideologi. Disse vil antakelig påstå at skolens klassekarakter enten er sekundær eller at det ikke eksisterer noen bestemt klassekarakter. Det er viktig å ta skolens klassekarakter opp til grundig diskusjon.

II. INDOKTRINERING

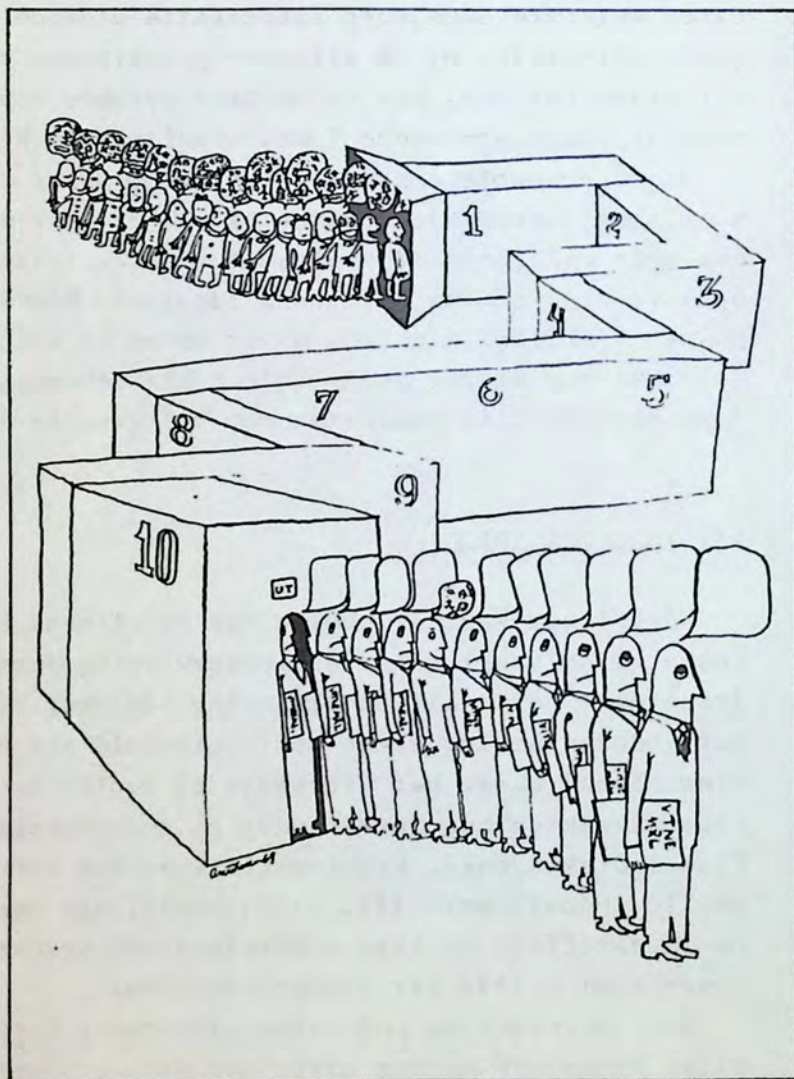
Når vi har sagt at skolen har en allmenn klassekarakter, kunne vi selvsagt si at all undervisning dermed er indoktrinerende fordi all undervisning påvirker. Vi gir da begrepet indoktrinering samme meningsinnhold som begrepet påvirkning. Fordi mange har forstått at skolen har en allmenn klassekarakter har dette synet på undervisning ofte kommet fram i diskusjoner. Problemstillinga har derfor blitt hva en skulle indoktrinere til. Problemstillinga har bare dreid seg om lærestoffet, og ikke undervisningsmetodene fordi metodene i seg sjøl alltid var indoktrinerende.

Men lærestoff og undervisningsmetoder lar seg ikke atskille. Ulikt lærestoff krever ulike metoder. I slavesamfunnet gikk elevene ut og skøyt slaver, mens i latinskolen ble elevene satt til å pugge gloser. Dessuten er begrepet indoktrinering like mye knytta til metoden som til stoffet. Undervisninga gir ikke muligheter til diskusjon, til undersøkelser i praksis, osv.

Dersom vi leser skolerapporten til Libertas ser vi at også disse har skilt mellom påvirkning og indoktrinering. De sier at skolen skal påvirke elevene, og at til å med politikk skal være et "naturlig element" i skolen. Men siden Libertas selvsagt ikke vedgår at skolen har noen klassekarakter ender de

opp med en nokså intetsigende definisjon. De sier at ordet indoktrinering må reserveres for meningsdressur slik vi ser det i totalitære stater.(2)

Konklusjonen blir at skolens allmenne klassekarakter ikke forutsetter indoktrinering.



Vi vil sette fram følgende definisjon av indoktrinering til diskusjon: En indoktrinerende undervisning kjennetegnes ved:

- A: at skolens allmenne klassekarakter skjules for elevene,
- B: at undervisninga ikke tar utgangspunkt i elevenes virkelighet, og at elevene ikke har mulighet til å undersøke virkeligheten,
- C: at elevene ikke oppdras til å bli kritiske og selvstendige.

A. Vi kan først begynne å snakke om indoktrinering når undervisninga gir seg ut for å være nøytral og objektiv og for

å tjene alle klasser i samfunnet på en gang. På den måten blir elevene ført bak lyest. De læres ikke opp til å vurdere undervisninga og til å finne ut hva og hvem den tjener.

I et sosialistisk land vil den allmenne klassekarakteren aldri skjules. Tvert imot, den vil heller bli påpekt. Skolens overordnede mål vil aldri være intetsigende eller sjølmotsigende, men vil klart stå fram med politisk profil og ta parti for arbeiderklassen. Undervisningas hovedoppgave er å fostre bevisste arvtakere til den proletære revolusjonen og å grunnlegge "tjen folket"-innstillinga hos elevene. Her er nettopp skolens overordnede mål kjent for elevene og elevene er med på å vurdere om undervisninga er tilfredsstillende ut ifra de måla som er stilt.

B. Det andre kjennetegnet ved en indoktrinerende undervisning er at den ikke tar utgangspunkt i elevenes virkelighet og at elevene ikke har mulighet til å undersøke virkeligheten i arbeidet på skolen. Undervisninga er indoktrinerende fordi den er abstrakt og løsrevet fra det praktiske livet.

Men spørsmålet er hvilken virkelighet en tar utgangspunkt i. Hvis en skal konkretisere en sak for elever fra arbeiderklassen og gjør dette ved å vise overklassens virkelighet så er en like langt. Motsetninga mellom elevenes virkelighet og undervisninga blir like stor.

Undervisninga må gjøres til gjenstand for undersøkelser, slik at innholdet kan avvises eller bekreftes alt etter hvilke resultat undersøkelsene bringer for dagen. Å gjøre undersøkelser må elevene har mulighet til både i selve undervisningssituasjonen, og utenfor skolen i det miljøet eleven lever i.

I artikkelen "Om praksis" sier Mao Tsetung: "Den som ønsker å få kjennskap om en ting har ingen annen måte å gjøre det på enn å komme i kontakt med den, det vil si å leve (i praktisk arbeid) i dens omgivelser." (3) Han benekter ikke at det er mulig å skaffe seg kunnskap gjennom bøker, samtaler osv. Tvert imot slås det fast at dette er både nødvendig og fullt ut mulig. Det essensielle er imidlertid at en for virkelig å kunne beherske og kjenne en ting eller foreteelse også må prøve sin kunnskap i praksis for derved å finne ut om ens kunnskaper er i overensstemmelse med virkeligheten, og at all virkelig kunnskap stammer fra praktisk virksomhet med en ting eller foreteelse.

For en som er lærer i norsk skole i dag er det selvsagt nesten umulig å gi elevene mulighet til å få kunnskap på denne

måten. Det vi bør huske på er jo mindre undervisninga er knyttet til denne formen for praksis, jo større er faren for indoktrinering. Derfor vil enhver lærer i den borgerlige skolen fungere mer eller mindre indoktrinerende.

C. Undervisninga er indoktrinerende når den i praksis ikke utvikler elevenes sjølstendighet og kritiske evne, dvs. når innlæringen foregår ureflektert. Denne undervisningsformen avslører seg ved at den gjør elevene til objekter. De er ting som kunnskap av et eller annet slag skal puttes inn i. Elevene opptrer ikke sjøl som individer i undervisningssituasjonen og blir ikke opplært til å analysere sin egen situasjon som elever.

Oppdragelse til kritikk og selvstendighet har sammenheng med skjuling av skolens klassekarakter. Så lenge skolen gir seg ut for å være nøytral og benekter at motstridende klasser finnes, er det selvsagt ikke nødvendig med noen dypere form for kritikk.

Hvorfor sier vi at det i den norske skolen drives borgerlig indoktrinering? I dag er det borgerskapet som har den ideologiske makta i skolen. Fordi de utgjør et lite mindretall av den norske befolkninga, er de nødt til å undertrykke det store flertallet. I dag ser vi hvordan kapitalen reagerer gjennom Libertas, ikke fordi deres makt er trua, men fordi de ser spirer til opposisjon.

For å fortsette å beholde makta i samfunnet og undertrykke flertallet, er borgerskapet nødt til å skjule skolens klassekarakter, de er nødt til å hindre elevene fra å analysere og forstå sin virkelighet, og de er nødt til å forme dem til lydige borgere for kapitalen, dvs. bare delvis gjøre dem til kritiske og sjølstendige. De må indoktrinere for å opprettholde seg sjøl som herskende klasse. Sjølsagt makter de ikke dette knirkefritt. Skolen i alle kapitalistiske land går inn i større og større kriser som samfunnet ellers. Samtidig blir det flere og flere av både lærere og elever som kommer i opposisjon til systemet og som truer skolen innenfra.

Borgerlige verdier og tenkemåte blir indoktrinert i skolen for å få fotfeste i arbeiderklassen. Derfor er der egentlig bare "smør på flesk" å si borgerlig indoktrinering. Borgerlig undervisning er indoktrinerende, og indoktrinerende undervisning har utgangspunkt i borgerlig tenkning.

Eksisterer sosialistisk indoktrinering? Så lenge borgerlig tenkning er utbredt i skolen i et sosialistisk samfunn kan indoktrinering forekomme. Vi må huske på at indoktrinering ikke

er noe enten/eller. Indoktrineringen vil sjølsagt ikke være av samme grove karakter som i et kapitalistisk samfunn bl.a. fordi det materielle grunnlaget for det er borte, arbeiderklassen har tatt den direkte ledelsen i skolen og åpent erklært skolens klassekarakter. Men samtidig vil borgerlige tradisjoner og ideologi henge etter og fortsette å eksistere.

.....

- Litteratur: 1. Kina i dag. nr.5/1970: Vedlegg: "Hvem omformer hvem".
2. Clarste nr.10-12 1973.
3. Libertas skolerapport. Elingaard forlag 1974.
4. Norsk pedagogisk tidsskrift, juni 1974: Erling Lars Dale: Skole og indoktrinering.

Kilder:

1. Mønsterplanen for grunnskolen. Midl. utg. 1971.
2. Libertas skolerapport. Elingaard 1974.
3. Mao Tsetung: Skrifter i utvalg, "Om praksis" Oktober 1974.

Spørsmål til diskusjon:

1. Definisjon av indoktrinering. Diskuter vår definisjon av indoktrinering. Er denne definisjonen riktig, eller mener dere at det er andre ting som er viktigere?
2. Hvordan kan vi si at borgerlig undervisning er indoktrinerende? Kan vi på noen måte forhindre denne indoktrineringen i dagens skole?
3. Finnes det indoktrinering i et sosialistisk samfunn? Fra borgerlig hold hevdes det f.eks. at skolen og massemedia i Kina bidrar til å ensrette og manipulere befolkningen. Diskuter dette i lys av indoktrineringsproblematikken.



III. ELEVENE SITUAS ION

Skolebegynneren.

Når elevene møter skolen, har de visse forventninger som er avhengig av den erfaringsbakgrunn de har. Den referanseramme (eller kompetanse) de bygger på og bruker i de miljøer de møter, er avhengig av hvilket forhold foreldrene står i til produksjonen, dvs. hvilken klasse de tilhører. Skolen venter bare imidlertid den ramme som bevarer det bestående samfunnet og har dette idealet som forbilde.

Skolen står fjernt fra det livet en arbeiderfamilie fører. En del barn virker ustimulerte og forsømte når de møter skolen. Årsaken kan være at de møter et miljø de ikke er hjemme i og som de kanskje vil føle seg fremmede i hele tida.

Generelt om ungdommen.

Ungdommen tilhører ingen egen klasse. De kan deles etter de samme skiller vi finner ellers i samfunnet. Men det foregår en større bevegelse mellom klassene når det gjelder ungdommen fordi de ikke står i direkte forhold til produksjonen (svakere klassebevissthet), og fordi de kan gå over til en annen klasse etter prestasjoner.

Ungdommen er den mest vitale og aktive kraften i et samfunn. De er de ivrigste til å lære og de minst konservative i sin tenkning. Entusiasme, spontanitet og opprørstrang er særtrekk ved unge mennesker på godt og vondt. De er åpne for alt nytt og de er ennå ikke fast bundet til et livsmønster.

Men ungdommen kan også lett bli et bytte for demagoger. Vi veit hvordan de tyske nazistene klarte å mobilisere en god del tysk ungdom ved hjelp av falske løfter.

Barn og ungdom under kapitalismen.

Det kapitalistiske samfunnet påtar seg ikke noe ansvar for barnas oppdragelse: Ekspertene skriver og sier ting om hvordan barn skal behandles "riktig", men noe organisert tilbud for barneoppdragelsen fins ikke. Hvordan barna behandles er en privatsak. Likevel kan en trygt si at det

eksisterer en rekke normer og myter om hva som er riktig og galt for barn. Mest utbredt er ideene om å skille mellom barns og ungdoms verden og mellom barn/ungdom og voksnes verden (generasjonsmotsetninger).

Barn og unge har liten eller ingen innflytelse på sin egen situasjon. Når barna møter skolen, møter de en institusjon som er urokkelig. Skolen er ikke åpen for at barna skal prege den, men skolen skal prege barna og presse dem inn i et etablert mønster. Opposisjon mot skolen blir regnet som avvik og aksjoner blir stempla som pøbling eller forbигått i taushet.

Ungdomskulturen er et velkjent begrep i Norge i dag som kanskje kunne tyde på at en har tatt utgangspunkt i ungdommens virkelige behov og interesser. Vanskelig er det ikke å forstå at ungdommens kjøpekraft her er det avgjørende. Ved å ta hensyn til hva ungdommen vil ha, skapes større profitt for kapitalistene og ungdommen oppfordres til sjølopptatthet og konkurranse. Ungdommens krav om et sted å være øker ikke profitten og blir derfor ikke hørt.

"Ungdomsproblemer"

"Ungdomsproblemer" er et like velkjent begrep. At disse har sammenheng med kapitalkonsentrasjon og sentralisering kan følgende tabell være tegn på:

Spesielle problemer i forbindelse med ungdom i de forskjellige kommunetyper:

Ungdomsproblem	BY		LAND		SUM	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Samling av unge på sentrale steder	11	25	18	5	29	7
Mangel på fritids-tilbud	4	9	7	2	11	3
Mangel på ungd. ledere	-	-	8	2	8	2
Stor utflytting av ungdom	-	-	7	2	7	2
Hærverk	4	9	7	2	11	3
Ungdomskriminalitet generelt	4	9	4	1	8	2
Tilløp til narkotikamisbruk	5	11	2	1	7	2
"Andre problemer"	2	5	11	3	13	3
Totalt antall kommuner	44		374		418	

(Kilde: Se Røde Fane nr. 1/73)

Typiske "ungdomsproblem" er først og fremst byfenomen. Den økende ungdomskriminaliteten de siste åra må også sees i sammenheng med opphopinga og konsentrasjonen av befolkninga i byer, og dermed som et tegn på en økende undertrykking av ungdommen.

Av årskullet av 1933 var det 5 % av norske unge menn som var registrert for lovbrudd før fylte 25 år, mens 5% av 1949-kullet var registrert i politiets protokoller allerede innen fylte 18 år.

Bruken av lettere narkotika har i de siste åra økt voldsomt. Tallene under er henta fra en undersøkelse foretatt av Statens institutt for alkoholforskning og viser hvor stor del av et representativt utvalg av Oslos ungdom som var mer eller mindre regelmessige brukere av hasj:

1969	5,1%
1970	8,0%
1971	15,0%
1972	19,0%

(Kilde: SE Røde Fane nr.1/73)



Alkoholmisbruket er også økende blant ungdommen og er på mange måter kanskje et like stort problem som stoffmisbruket. Staten har gjort lite for å forebygge, eller i det minste rette på de skadene som blir forvoldt mot ungdommen i dag. I Oslo finnes det 18 kommunalt drevne ungdomsklubber, men de dekker så langt fra de behovene som eksisterer. Det er svært sparsomt med midler som blir bevilget for å hjelpe ungdommen i å bygge opp fritidsmiljøer. En undersøkelse har vist at av 418 kommuner var det bare 31 som hadde gitt mer enn 1% av bruttobudsjettet til ungdoms- og idrettsarbeid. Fritidsklubber er lite utbygd utover landet og de har for liten kapasitet i byene. Denne sektoren rammes også hardt av nedskjæringer på bevilgningene. "Et sted å være"-aksjoner har flere steder tvunget myndighetene til å ta hensyn til ungdommens krav, og har ført til større bevissthet blant ungdommen.

I Norge er det i dag mer enn 47 ungdomsorganisasjoner med mer enn 781 000 medlemmer. De aller fleste av disse organisasjonene må greie seg sjøl økonomisk. Tallmaterialene viser at i gjennomsnitt kunne hver norsk ungdom være organisert, men realiteten er at det eksisterer en stor gruppe uorganisert ungdom. Dette kommer av at de som er organisert et sted, som oftest er medlem også av andre organisasjoner. Idrettsorganisasjoner og kristelige lag har flest medlemmer. Styrken ved disse organisasjonene er det miljøskapende arbeidet de representerer, svakheten er redselen for politikk. Viktig er det også å være klar over at mange av organisasjonene har reaksjonære ledere som driver borgerlig indoktrinering på samme måte som skolen.

Ungdommen under kapitalismen - i grunnskolen

+ Materielt: Sentralisering av skoleverket betyr for elevene større skoler, skolependling og manglende kontakt mellom elever og lærere. Rasjonalisering betyr overfylte klasser, større arbeidspress og økt konkurranse om skoleplasser etter ungdomskolen. Kapitalens behov for høyt allmennutdanna arbeidskraft betyr at ungdommen må holdes stadig lenger i en skole som er fjerna fra det praktiske livet og hvor mulighetene til å skaffe seg arbeid uten høy utdanning blir vanskeligere og vanskeligere, jfr. den høye og skjulte arbeidsløsheten blant ungdom.

+ Ideologisk: Skolen formidler en dobbeltmoral som elevene fort gjennomskuer, f.eks. ideene om samarbeid som aldri gjel-

der til eksamen, likestilling av "åndens og håndens arbeidere" i teori, men aldri i praksis, og kristne og moralske verdier som synes urealistiske. Lærebøkene gjenspeiler uaktuelle deler av virkeligheten, og kjernen i undervisninga blir ofte sjølhevding og konkurranse.

Opposisjon mot skolen og samfunnet

Det er ikke vanskelig å få 1.klassinger til å gjennomskue samfunnet. De har ofte nok opplevd det slik:

- Stor skilsmisseprosent
- Hjem med alkoholproblemer eller nervøse lidelser
- Mor og far i arbeid, vandring fra dagmamma til dagmamma pga. mangel på daghjems plasser
- Økonomiske problemer, især pga. store boutgifter
- Dårlige lekemuligheter, strenge forbud og påbud
- Stor trafikk
- Hardt klima blant lekekamerater (især i nye uetablerte boligstrøk)
- Alt for store og overfylte skoler

Økende klassekamp har ført til større bevissthet blant ungdommen. Enver Hoxha sier om ungdommen under kapitalismen:

"Livet for de unge er usikkert under kapitalismen, og når de når modenhet i tanker og arbeid, ser de tydeligere de uovervinnelige hindringene som er reist mot dem av kapitalismen, av privateiendommen, av monopolene og teknokratiet. Ungdom som vil ha utdanning har ikke økonomiske muligheter til det pga. høye skatter og dusinvis av andre økonomiske, administrative, utdannelsemessige, klassemessige og rassistiske hindringer. Alt dette hindrer dem i å oppfylle et grunnleggende krav i den kapitalistiske verden der en akademisk eksamen har blitt et minimumskrav for at de skal få et levebrød. Hvis ikke er det store sjanser for at de på forhånd er dømt til å fylle rekkene av arbeidsløse."

Ungdommen i dag opplever på kroppen at framtidsmulighetene blir blokkert, og deres opposisjon mot samfunnet gir seg mange uttrykk enten som aktiv protest - opprøret - eller som passiv protest, - å trekke seg ut av det hele.

Påstand: Ungdomsskoleelever er i dag mer politisk bevisste enn for få år siden. Årsaken kan være:

1. Økt kunnskap om verden (TV, radio, borgerlige aviser som ikke kan skjule sannheten).
2. Skierpa klassekamp i Norge (dyrtid, streiker, EEC-kampen).
3. Egne kamperfaringer (kamp mot normerte prøver, for "et sted å være, osv.)

Tegn på økt politisk bevissthet blant elevene er:

- autoritetstroen er i ferd med å revne, elevene møter med opposisjon og er ikke lenger villige til å godta alt.
- solidaritetsfølelsen er bedre utvikla, de ser ikke lenger så mye ned på de teoretisk svake.

- jentene tar mer initiativ enn før.
- større forståelse for aksjonering.
- mer på leting etter nye verdier (betinga av usikker situasjon - forkasting av gamle verdier fører ofte til oppblomstring av mange forskjellige politiske, kulturelle og religiøse retninger).

.....

Spørsmål til diskusjon:

1. Er "ungdomsopprøret" uttrykk for "generasjonsmotsetninger", og er disse motsetningene en nødvendighet i ethvert samfunn?
2. Hvordan kan en knytte barns og voksnes verden (liv) nærmere hverandre?
3. Kan det ha noen betydning for klassekampen hvorvidt "generasjonsmotsetningene" skjerpes/fjernes?
4. Hva mener en med politisk framskredenhets hos elevene? Er opposisjon mot skolen et relevant mål for dette, og skal en sosialistisk lærer oppmuntre eller undertrykke dette hos elevene?
5. Hvordan kan vi som lærere gripe inn mot elevenes misbruk av rusgifter? Hva med elevenes holdninger til sladring/angiveri i denne sammenhengen? Hva med kontakt med hjemmet/andre elever?



IV. UNDERVISNINGAS INNHOLD

I den norske skolen blir særlig arbeiderklassens interesser, historiesyn og ideologi undertrykt. Elevene blir opplært til:

- konkurranse-mentalitet som fremmer ekstrem individualisme.
- "rettferdig" ulikhet som noe gitt. I Evalueringsutvalgets oppsummering av forholda i dagens skole (s.31) står det for eksempel: "Ved at barna i en obligatorisk skole vendes til, og opplever som rettferdig, at skoleflinkhet medfører fordeler i samfunnet, bidrar dette til å beholde stabilitet og ro."
- at alle egentlig har felles interesser,
- at det finnes autoriteter som tar avgjørelser folk må følge for at alt skal utvikle seg til felles beste.

Mønsterplanen for grunnskolen er en videreutvikling av slike borgerlige ideer, bare bedre tilpassa staten og næringslivets aktuelle behov. Fordi Mønsterplanen inneholder mange tilsynelatende progressive ideer, er det vanskelig å oppdage hvilket grundig redskap den er til befesting av borgerlige ideer slik disse får sin spesielle utforming i kapitalismens nåværende utviklingsfase.

Vi har i avsnittet om staten vurdert hvordan skoleverket på forskjellige måter legges til rette for produksjon av fleksibel og mobil arbeidskraft på billigst mulig måte gjennom forskjellige reformer. Vi skal her forsøke å vurdere hvordan disse behovene dekkas gjennom undervisningas innhold og organisering i Mønsterplanen. Mange av de tiltak/ideer som lanseres i Mønsterplanen kan som sagt umiddelbart virke riktige å bruke for lærere og elever. Her har vi imidlertid lagt vekt på å vurdere gruppearbeid, samarbeid, elevvurdering og annet utfra hvordan dette tenkes satt ut i livet og hvorfor. Det er nyttig her å trekke sammenlikninger til de to landa vi har brukt som eksempler.

Mønsterplanen for grunnskolen

I 1971 ga Kirke- og undervisningsdepartementet ut, på grunnlag av Normalplanutvalgets arbeider, Mønsterplan for grunnskolen som avløste normalplanene av 1939 og "Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole".

+ Differensiering

Differensieringsspørsmålet har lenge stått sentralt i skoledebatten og står sentralt i diskusjonen av Mønsterplanen. Om det sier Mønsterplanen: "Det en ønsker å oppnå ved en differensiering, er å tilpasse undervisningen og skolearbeidet så langt som mulig til den enkelte elevs forutsetninger."

+ Individualisering

Løsningen på differensieringsproblemet ser Mønsterplanen i å "individualisere undervisningen". Alt dette høres jo umiddelbart fint ut. Men betyr denne individualiseringa at elevene skal utvikle sjølstendighet overfor stoffet, evnen til å vurdere og ta standpunkt, utvikle evnen til å analysere, kritisere osv.? Nei! Mønsterplanen sier at individualiseringa er et spørsmål om "læremidler og arbeidsmåter". Individualiseringa av undervisninga går dermed på måten elevene tilegner seg stoffet på. Arbeidsmåtene Mønsterplanen legger opp til er bruk av selvinstruerende og selvkontrollerende materiell.

En kan sjølsagt ikke umiddelbart trekke den konklusjon at Mønsterplanen legger opp til en slik individualisering fordi den politiske myndighet vet at det er tilpasset næringslivets behov. En kan imidlertid slå klart fast at Mønsterplanens individualisering og næringslivets interesser, som annet vi seinere skal behandle, går svært godt sammen. Vi henviser i denne sammenheng til kapitlet om staten.

+ Læremidler

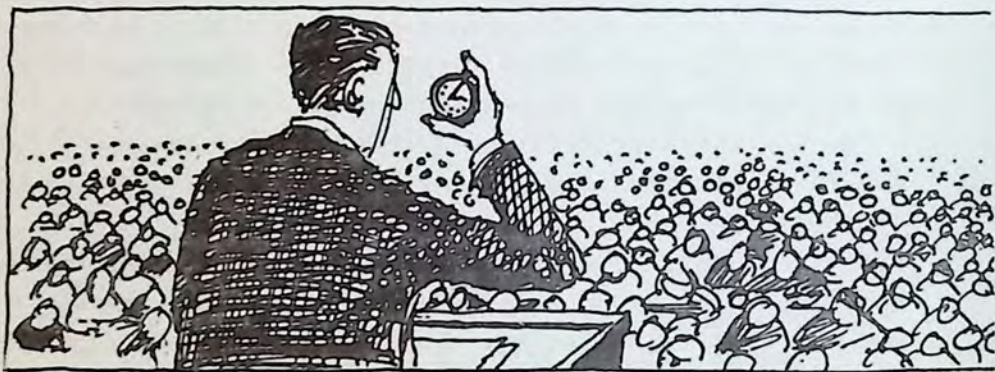
Læremidlene skal altså overta lærerens formidlingsrolle; elevens kontakt med læremiddelsystemet blir det sentrale. Læreren blir dermed umyndiggjort som formidler (og elevene som formidlere/mottakere). Sjølve opplæringsprosessen blir sett på som et teknologisk prosjekt der person-erfaringer erstattes av ting-, av materialerfaringer. Konsekvensen er at den erkjennelsesmessige kommunikasjon mellom lærer og elev og mellom elev og elev, avatar (og i en "fullstendig individualisering av undervisningen", forsvinner).

+ Lærerens nye rolle

Dette har også sammenheng med lærerens nye rolle som administrator av stadig større klasser for å redusere behovet for

antall læretimer i forhold til elevtallet (jmf. Hans Østvold, sekretær i Skolekomiteen av 1965, Steen-komiteen, og statssekretær i KuD, se sitat i avsnittet om staten).

I denne sammenheng må en også se de sammenholdte klassene og integrering som jo høres svært så fint ut på papiret. Lærers utdannelse skal som en følge av dette ikke bare være faglig og pedagogisk. Læreren må "i utdanninga få både ei innføring i undervisningsteknologien reint allment og ei rettleiing om tilgjengelege læremiddel" (Ottesen-komiteen s.51). Læreren skal koordinere og arrangere undervisningen (innlæring), han blir mer en "pedagogisk organisator enn kunnskapsformidler". (samme, s.161), og han skal stimulere og motivere elevene til å arbeide seg fram til målene. Læreren blir altså både funksjonær og sosialarbeider som undervisningsmateriellets assistenter.



+ Demokratisering/samarbeid

I.f.m. demokratisering og trivsel taler Mønsterplanen om "demokratisk funksjonsdyktighet". Det funksjonelle, det å fungere samarbeidsmessig, dvs. å utvikle den formale evnen til samarbeid er sentralt i Mønsterplanen. Det skal skapes en "samarbeidsånd". Skolen blir framstilt som et sted der skolemyndighetene, skolesjefene og bestyrerne bestandig har samme interesser som lærere, elever og foreldre. Hvis en ser på hvor beslutningene tas, skjønner en fort at det viktigste er å lære metoder og funksjon for et samarbeid på statens premisser.

+ Gruppearbeid

Gruppearbeid er sjølsagt fint for elevenes utvikling på mange måter, men i Mønsterplanen legges også her hovedvekta på å utvikle evnen til samarbeid. Eleven skal "oppleve verdien av å føle ansvar for andre og for felles arbeidsoppgaver".

("Vi lever alle i det samme fellesskap.") Gjennom lek kan elevene "lære seg å være våkne og reagere i samspill med andre, innordne seg i grupper og respektere vedtatte regler, erfare avhengighet og oppleve glede ved å gjøre en innsats i fellesskapet". Den formen for samarbeid det på denne måten legges opp til er tilpassa utviklingen av kapitalismen. Mønsterplanen sier ingenting om at elevene gjennom dette skal bli sjølstendige og kritiske overfor maktforholda i samfunnet og eventuelt samarbeide om å forandre dem. Det er det funksjonelle som er det sentrale, det er arbeidsmåtene som framheves. Parallellen til LOs "samarbeidskurs" for tillitsmenn på Sørmarka (LO-skolen) er slående. Lærerens oppgave blir (igjen) "å skape et ønske om og en vilje til samarbeid. Skal det lykkes, må samarbeidet få en slik funksjon at elevene opplever det som betydningsfullt. Det må ha en mening for dem og tjene formål som de mener er viktige" (s.16).



DET ER SKOLEDEMOKRATI

Det er demokrati på vår skole. Læreren har plikt til: Til enhver tid å gi de opplysninger om elevenes faglige stilling som skolens ledelse måtte kreve.

Styreren sier: »Av dette følger at læreren også har plikt til å holde normerte prøver i sine fag, om ledelsen skulle kreve det.

Men ledelsen er human: Om læreren, av samvittighetsgrunner, ikke ønsker å holde normerte prøver, kan en annen lærer holde prøven i klassen, i faglærerens sted.

På skolen vår er det demokrati.
ToFi

+ Trivsel

Betoning av trivsel i Mønsterplanen kan også sees utfra utviklingen av kapitalismen. Akkurat som både LO-toppen og NAF betrakter arbeidernes trivsel som en produktivitetssfaktor, skal også trivselsbestrebelsene i skolen fungere sosialt tilpassende. Elevene skal få følelsen av å lykkes og oppleve framgang. Lærerens oppgave blir å "hjelp den enkelte elev til maksimal utfoldelse av egne ressurser og muligheter ... for å mestre påkjenningene i det moderne samfunn" (Sandven). Mønsterplanen snakker om å "hjelp elevene til å realisere

sine muligheter" (s.51) og om muligheten for "utvikling etter sine forutsetninger". Monopolkapitalen er i dag, i større grad enn før, avhengig av en skapende teknologitenkning, en tenkning som er i stand til å utvikle nye produkter, nye metoder for produksjon, nye metoder for salg. I boka "Teknologi og sosial forandring på arbeidsplassen" som er en rapport om feltforsøk i forbindelse med Samarbeidsprosjektet mellom NAF og LO, som ble innledet i 1962, skriver Per H. Engelstad at det var, i begynnelsen av 1960-åra, "naturlig å rette søkelyset mot utnyttelsen av slike former for menneskelige ressurser som personlig initiativ, skaperevne, selvtillit og ansvarlig(!) samarbeid" (s.19).

Vi er sjølsagt også interessert i at elevene skal tilpasse seg samfunnet. Vi er ikke tjent med at flere og flere dropper ut i alkohol og narkotika. Men vi er ikke for en tilpassing som har som mål en "mestring av påkjenningsene i det moderne samfunn". Målet må være en tilpassing for å kunne bli i stand til å forandre samfunnet.

+ Undervisningens innhold

Læremidlenes innhold gir også inntrykk av at elevene skal "lære å lære" - dvs. lære å anvende et utall teknikker for å kunne tilpasse seg, omskolere seg og omflytte seg til nye yrker i tråd med utviklinga, dvs. i tråd med den allerede fastlagte strukturrasjonaliseringa. En slik læring stemmer overens med næringslivets aktuelle behov: "Det vi har bruk for i vår tid er ikke så mye kunnskaper som evnen til å tilegne seg kunnskaper, til å resonnere selvstendig, til å tilpasse seg nye situasjoner o.l." (Skolekomiteen av 1965, Steenkomiteen, inst.III,s.59), og "Det er alminnelig antatt at gode allmennkunnskaper og ferdigheter hører til de viktigste forutsetninger for å kunne lære raskt og effektivt" (samme, I, s.40). Det viktigste blir følgelig morsmålet og herunder studieteknikken. Når vi vurderer en slik læring, må vi har klart for oss hva målet med en slik undervisning er. Reiulf Steen sier klart og utvetydig hva han mener målet er: Skolevesenet skal "ruste de unge for et dynamisk bedriftsliv, samtidig som de forberedes på at utviklingen(!) vil kunne komme til å kreve av dem at de flere ganger skifter arbeid" (Arbeidsgiveren, nr.21/68, s. s. 314).

+ Karakterer/vurdering

Når det ikke lenger er bare det faglige som er viktig for næringslivet å legge vekt på i skolen, er også den gamle vurderingsmåten, karaktersystemet, ubrukelig for at næringslivet skal få den arbeidskraft det har bruk for og behov for. Det er derfor en har tenkt å innføre vurderinger i form av "skussmål" istedenfor karakterer. Så lenge borgerskapet har statsmakta, vil det være blåøyd å tro at de ikke vil sørge for at en skikkelig sorteringsfunksjon blir opprettholdt. Det er viktig å fastholde at skolen tillegges denne sorteringen, noe som ikke rokkes som prinsipp ved at noen kapitalister (allerede) bruker egne tester istedenfor eller i tillegg til skolens karakter/vurdering. Om det er vurderinger eller karakterer som skal bestemme elevenes samarbeidsevne, tilpasningsdyktighet o.l. kan synes uvesentlig, men det er ingen tvil om at vurderingene vil måtte bli mer omfattende og i detalj kunne behandle hele elevens personlighet. Dette vil også innebære flere tolkningsmuligheter og en slik vilkårlighet vil måtte ramme elevene (og hvilke elever?) i større grad enn en enkelt karakter. Særlig vil dette kunne gjelde for orden og oppførsel. Vurderinger gir i tillegg illusjoner om at "konkurranseskolen" (med karakterer) kan avskaffes uten forandring av samfunnet for øvrig.

Hovedtanken bak bruk av vurderinger er rein sosialdemokratisk samarbeidsideologi: - Du behøver ikke være så flink, faglig, - det er like viktig å kunne samarbeide, være tålmodig, nøyaktig, - omgjengelig - og snill. -

+ Normerte/standardiserte prøver

Mønsterplanen sier i forbindelse med hjelpemidler ved de vurderingene en tenker innført: (det vil) "være nødvendig å gi dem (elevene) spesielt utarbeidede sett av spørsmål, oppgaver, øvinger o.l. Slike sett vil være av betydning også ved en rekke andre vurderinger." Og "hjelpemidler som er ferdig utformet og offentlig tilgjengelig, kan brukes hvis de er formålstjenelige ved den aktuelle vurdering. Dette gjelder både vurderingen av kunnskaper og ferdigheter og av evner og anlegg."

Dette betyr sjølsagt bruk av normerte/standardiserte prøver som innebærer en sterkere sentraldirigering av undervisninga fordi den enkelte lærer må legge opp sin undervisning

etter innholdet i disse prøvene. P.g.a. Forvaltningsloven, som har bestemmelser om klagerett, klagebehandling, dokumentasjon m.v. vil lærerne i større grad bli nødt til å bruke slike prøver for å begrunne sine skriftlige vurderinger. Jmf. Mønsterplanen s.60: "det er viktig at vurderingen skjer på grunnlag av systematiske observasjoner".

+ Eksamen

I stedenfor et eksamenssystem slik vi nå har hatt det, vil vi få et nytt og verre eksamenssystem, med standardiserte og normerte prøver som rettes av sentrale instanser. Dette vil jo i realiteten bety at elevene får "eksamen" flere ganger i løpet av skoleåret.

+ Opptak til videregående skoler

Når en vil fjerne karakterer/eksamen som opptakskriterium til videregående skoler er det rimelig at en vil legge til grunn andre måter, så lenge det er flere søkere enn plasser i utdanningssystemet. Evalueringsutvalget, som kom med sin første innstilling høsten 1974, vil legge til grunn "prinsippet om å vente på tur". Dette vil i praksis si at alle søkere fra et årskull går foran alle fra årskullet under". Et slikt køsystem vil øke de sosiale/klassemessige og geografiske skjevheter som allerede eksisterer i skolesystemet, og fordi det i tillegg rammer ungdom i utkantstrøk særlig hardt, vil den måtte tvinge ungdommer til byen for å skaffe seg nødvendig praksis i sitt "venteår" og på denne måten vil strukturrasjonaliseringa (igjen) bli styrka.

+ Konklusjon

Selv om Mønsterplanen umiddelbart kan synes tjenlig og brukbar, glir den altså fint inn som en grundig og veloverveid del av all annen sosialdemokratisk skolepolitikk, som tar sikte på å styrke statens grep om skolen og forme og plassere elevene etter næringslivets eller rettere monopolkapitalens behov for å øke produksjonen og derigjennom sin profitt.



Spørsmål til diskusjon:

1. Bør vi forsvare den tradisjonelle lærerrollen, i tilfelle hvorfor og med hvilke argumenter?
2. Hvordan bruke gruppearbeid i undervisninga på en måte som elevene er tjent med? Ta utgangspunkt i konkrete eksempler dere selv har brukt?
3. Hvilken holdning skal vi ta til bruk av karakterer/vurderinger i grunnskolen? Kan vi inn ta prinsippiell holdning til slikt eller må det hele tida ses i sammenheng med hvilken skole og hvilket samfunn det fungerer i?
4. I diskusjoner om Mønsterplanen blir det ofte hevda at intensjonene er gode, men de er umulig å gjennomføre pga. manglende bevilgninger. Er dette riktig analyse, eller kan vi også kritisere innholdet i den?

B. Brecht: En lesende arbeiders spørsmål.

Hvem bygde Theben med de sju portene?
I bøkene står noen kongenavn.
Har kongene slept på murblokker?
Og Babylon, ødelagt så mange ganger.
Hvem gjenreiste Babylon så mange ganger?
Lima strålte av gull.
Hvor bodde bygningsarbeiderne i Lima?
Den kinesiske mur ble endelig ferdig.
Hvor gikk murene da?
Det store Roma er fullt av triumfbuer.
Hvem satte den opp? Over hvem triumferte de?
Og i sagnenes Bysantz: Bodde alle i slott?
Selv i sagnenes Atlantis brølte de drukne
på sine slaver den natten havet kom.

Den unge Alexander tok India.
Han alene?
Caesar slo gallerne.
Hadde han ikke engang med seg en kokk?

Filip av Spania gråt da hans armada gikk under.
Var det ingen andre som gråt?
Fredrik den andre seiret i sjuårskrigen.
Hvem seiret bortsett fra ham?

På hver side: en ny seier.
Hvem kokte seiersmaten?
Hvert tiår: en ny stor mann.
Hvem betalte regningen?

Så mange historier.
Så mange spørsmål.

V. FORHOLDET LÆRER/ELEV:

Vi har tidligere slått fast visse kriterier for sosialistisk utdanning. Likevel er det viktig under kapitalismen å ta opp vår praksis som lærere. Vi skal her nevne noe som vi mener er viktig i lærernes forhold til elevene, i undervisningssituasjonen og ellers. Den siste tida har vist - langt klarere enn teori kan forklare det - at lærere og elever har felles interesser i å bekjempe statens rasjonaliseringstiltak, normerte prøver o.l. Dermed har det også blitt klart hvem elevenes egentlige fiende er. Elever og lærere ønsker best mulige undervisningsbetingelser, men vi ser at det likevel er motsetninger mellom dem.

Under behandlinga av lærernes klassemessige stilling har vi sett at lærerne objektivt har felles interesser med arbeidsfolk. Motsigelsen mellom lærer og elev er derfor bare av ideologisk karakter. Disse motsigelsene er det derfor langt på vei mulig å løse under kapitalismen, og under gitte forhold kan de oppheves, f.eks. den dagen elever og lærere står helt enhetlig i kampen mot statens angrep på skolen. I dag har derfor motsetningene som oppstår mellom læreren og elevene sin opprinnelse i den måten læreren behandler elevene på. Vårt handlingsmønster overfor elevene vil være preget av vårt grunnsyn. Enten oppfatter vi mennesket som et aktivt subjekt som sjøl skaper sin verden og gjennom denne prosessen (sammen med andre) skaper sin egen utvikling, eller vi oppfatter mennesket som et passivt objekt eller en gjenstand, som dels skal tilpasses de gitte forhold, dels skal drives til å gjøre det som er dets plikt.

Når mennesket skal tilpasses forhold på denne måten, må det noe utenfra til for å drive denne prosessen - pisk eller gulrot - dvs. straff eller belønning. Dette middelet skal læreren ha kontroll over.

Borgerlig psykologi har for lengst skjönt at straff ikke er den riktige metoden. I dag er det alle former for belønning som skal styre elevenes læring. Men slik kunstig belønning fører aldri til en løsning på læringsproblemet. Derfor vakles det i dag alltid mellom straff og belønning, og borgerlige pedagoger vil alltid holde begge mulighetene åpne. Et eksempel er debatten om fjerning av ordens- og oppførselskarakterer, der det fra borgerlig hold framheves at disse er nødvendige disiplinerende middel.

Lærerens grunnsyn vil alltid ha betydning for hva slags motsetningsforhold som kan oppstå mellom lærer og elev. Men med den nye lærerrollen som Mønsterplanen legger opp til, mister læreren etter hvert styring over undervisningas form og innhold. Hans grunnsyn og holdning blir av mindre betydning fordi arbeidsforholda stadig blir forverra. Det stigende elevtallet i klassen, økende antall klasser på hver skole, nedskjæring av skolenes rammetimetall og andre rasjonaliserings tiltak vil oftest være årsaker til konflikter.

Vi har slått fast at lærerens muligheter for en skikkelig undervisning er svært begrensa. Likevel er det visse ting vi bør legge vekt på. Vi vil ta utgangspunkt i hovedtrekk ved innholdet i den borgerlige undervisninga og prøve å vise hvordan lærere kan motvirke dette.

Autoritetstro

Et autoritært undervisningsmønster ser ut til å være uløselig knyttet til en borgerlig skole. Til tross for at fagplanene de siste 40 åra har lagt stor vekt på elevenes egen aktivitet viser helt nye undersøkelser at det fremdeles er autoritære undervisningsmetoder av en helt spesiell karakter som rår grunnen. Boka "Bakerst i klassen" av J.F. Blichfeldt er en rapport fra 1971 fra 43 skoletimer ved 11 skoler i Norge. Rapporten oppsummerer med at elevene blant annet lærer:

- å være underordnet, at andre bestemmer
- at svar alltid finnes i ei lærebok eller hos en autoritet
- at det er viktig å svare det en autoritet venter
- at en skal være lydig, snill, stille og hyggelig - gjøre det en blir bedt om.

På denne bakgrunn er det viktig å oppøve elevene til kritisk tenkeevne mot autoriteter på alle områder. De må bli kritiske til lærebøker og lærere, også til hva som blir sagt av "sosialistiske lærere". Retten til å kritisere må slås fast, men dette innebærer plikt til å ta standpunkt og gjøre noe med situasjonen. Lærerens eksempel er nødvendig både når det gjelder å oppøve evnen til å kritisere og ta sjølkritikk.

Forutsetning for at ikke skolen skal lære opp elevene til autoritetstro, er at læreren ikke påberoper seg en selvbestalt autoritet, men gjennom sin undervisning og sine holdninger til elevene blir respektert. Det vil si at han fungerer ledende, men demokratisk, (altså en ledelse som er der i kraft av sin innsikt og kunnskap, men også i kraft av evne til å ta opp ideer, systematisere dem og få satt dem ut i livet).



Individualismen og klassesamarbeid

Konkurransementaliteten er et gjennomgående trekk ved den borgerlige skolen. Skolen lærer elevene at det er om å gjøre å være bedre enn alle andre, å bli ener. Dette fører til strebing hos elevene der hensynet til medelevene skyves til side. Elevene læres på denne måten opp til å se på konkurranse og og individualisme som grunnleggende menneskelige egenskaper, som fenomener som er knyttet til "menneskenaturen".

Arbeiderklassen har aldri kunnet forbedre sin stilling som klasse ved strebing. Det som oppnås gjennom strebing er at enkeltindivider forandrer sin klassemessige stilling. Arbeiderklassens stilling som klasse i forhold til andre klasser er uforandret. Oppdragelse til individualisme splitter arbeiderklassen og bryter ned dens kampkraft.

Men det som kanskje først og fremst har svekka arbeiderklassens kampkraft er klassesamarbeidsideologien som gjennom-syrer skolen på alle plan. De progressive lærere og skoleledere som i de siste åra har fremma krav om skoledemokrati og samarbeid i skolen, har opplagt hatt ærlige hensikter. Samarbeid skulle hindre konkurransementaliteten. Men i den borgerlige skolen er det klart at samarbeid og demokrati etter hvert vil foregå etter borgerskapets spilleregler og på deres premisser. Det er derfor ikke rart at staten har medvirka til å gi elevene og lærerne en følelse av at de er med på å bestemme i de forskjellige samarbeidsorganene som er blitt innført. I virkeligheten har disse ingen makt, men er prateorganer som bare oppdrar elevene og lærerne til å godta mangelen på makt. Som Leif Kielland, skolesjef i Asker, sier det:

"Metoder og funksjoner må innlæres, det viktigste er ikke å treffe beslutninger." (Dale, Skolereformer og næringslivet, s. 164).

På denne måten er samarbeidsorganene også med på å fremme klassesamarbeidsideologien, dvs. "alle har like interesser, bare vi er snille og samarbeider vil alle bli fornøyde." Uenighet skyldes mangel på diskusjon eller dårlig kommunikasjon, ikke ulike materielle og politiske interesser.

Opp mot klassesamarbeidsideologien må vi sette klassefølelse og solidaritet og vise for elevene at det fins klassemotsetninger og motstridende interesser. Sosialdemokratiet har gjennom årtider gitt arbeiderklassen mistillit til seg sjøl. Det er derfor vår oppgave å lære elevene opp til å tru på sin egen evne til å forandre på urettferdighet og undertrykkelse. Solidaritetsfølelsen og klassefølelsen henger dermed nøye sammen.

Trua på seg sjøl og sin klasse kan bygges opp ved at elevene får respekt for sin egen dialekt og at jentene reiser krav for sine egne interesser og lik behandling.

Men samtidig må vi vise at først ved samla innsats kan ting forandres. Individualismen må bekjempes ved samarbeid mellom dem som har felles interesser, og samarbeid må reises som ei kraft mot konkurranse og individualisme. Dette er et samarbeid som sikter på forandring, ikke tildekking av maktforholda i samfunnet. Hvordan skal vi i vår undervisning bruke dette?

Vi må streve etter å sette problemet i sentrum, og så gjennom samarbeid (f.eks. i grupper) må lærer og elever i fellesskap angripe problemer for å løse dem. I vår undervisning må vi ta utgangspunkt i den virkelighet elevene kjenner, undersøke denne sammen med dem, for å kunne oppdage og seinere forstå denne virkelighet. Deretter kan vi sammen med elevene gå inn for å forandre den. I tillegg må vi lære elevene en rekke nødvendige ferdigheter og kunnskaper.

Gjennom en slik undervisning vil elevene lettere forstå nødvendigheten av interessekamp. Når lærerne kjemper mot forverra arbeidsforhold f.eks. gjennom en streik, vil elevene innse at denne ikke er retta mot dem eller rammer dem, men tvert imot er en nødvendig del av den felles kampen de må føre mot statens rasjonaliseringspolitikk.

Spørsmål til diskusjon:

1. Hva vil det si at læreren er en demokratisk leder? Hva betyr dette i den praktiske undervisningssituasjonen? Bruk egne eksempler.
2. Hvordan skal vi videreutvikle samholdet mellom lærer og elev, og samtidig finne tiltak mot de stadig økende "disiplinproblemer" i skolen?
3. De mest avanserte industriledere omgitt av godt betalte psykologer og pedagoger, sverger til selvstyrte grupper som en metode til å øke trivsel og produksjon. Hvorfor hevder mange sosialister at ved å lære elevene opp til samarbeid (gruppearbeid) utvikles deres solidaritetsfølelse og klassebevissthet?
4. Det kan synes som om elever og lærere har motstridende interesser i visse saker. Vi kan tenke oss at lærerne går inn for nivå-gruppering (likner på kursplandeling) i stedet for sammenholdte klasser med den begrunnelse at sammenholdte klasser ville føre til økt arbeidspress og uforsvarlig undervisningssituasjon i en klasse på 30 elever. Elevene blir dermed utsatt for å måtte deles etter teoretiske prestasjoner og alle andre ulemper en slik situasjon innebærer. Diskuter dette med hensyn til taktikk og strategi i skolekampen. Finn også andre eksempler.



Litteratur:

Til "Undervisningas allmenne klassekarakter"

1. K. Kjeldstadli: "Skolen i klasesamfunnet", Kontrast 17 (nr. 6/69), s. 5-16

Til "Indoktrinering"

1. Erling Lars Dale: "Indoktrinering og pedagogikk", Dagbladet, 28/2-74, s.3
2. Erling Lars Dale: Innføring i dialektisk pedagogikk (Novus, 1972)
3. Erling Lars Dale: Pedagogisk kritikk (Novus, u.å.)
4. Jon Hellesnes: "Libertas, Aristoteles og den avpolitiserte skulen", Dagbladet 29/4-74
5. Jon Hellesnes: "Sosialisering, tilpassing og danning", Dagbladet, 13/2-74
6. Hans Skjervheim & L. Tufte (red): Pedagogikk og samfunn, (Gyldendal-Fakkel, 1969)

Til "Elevenes situasjon"

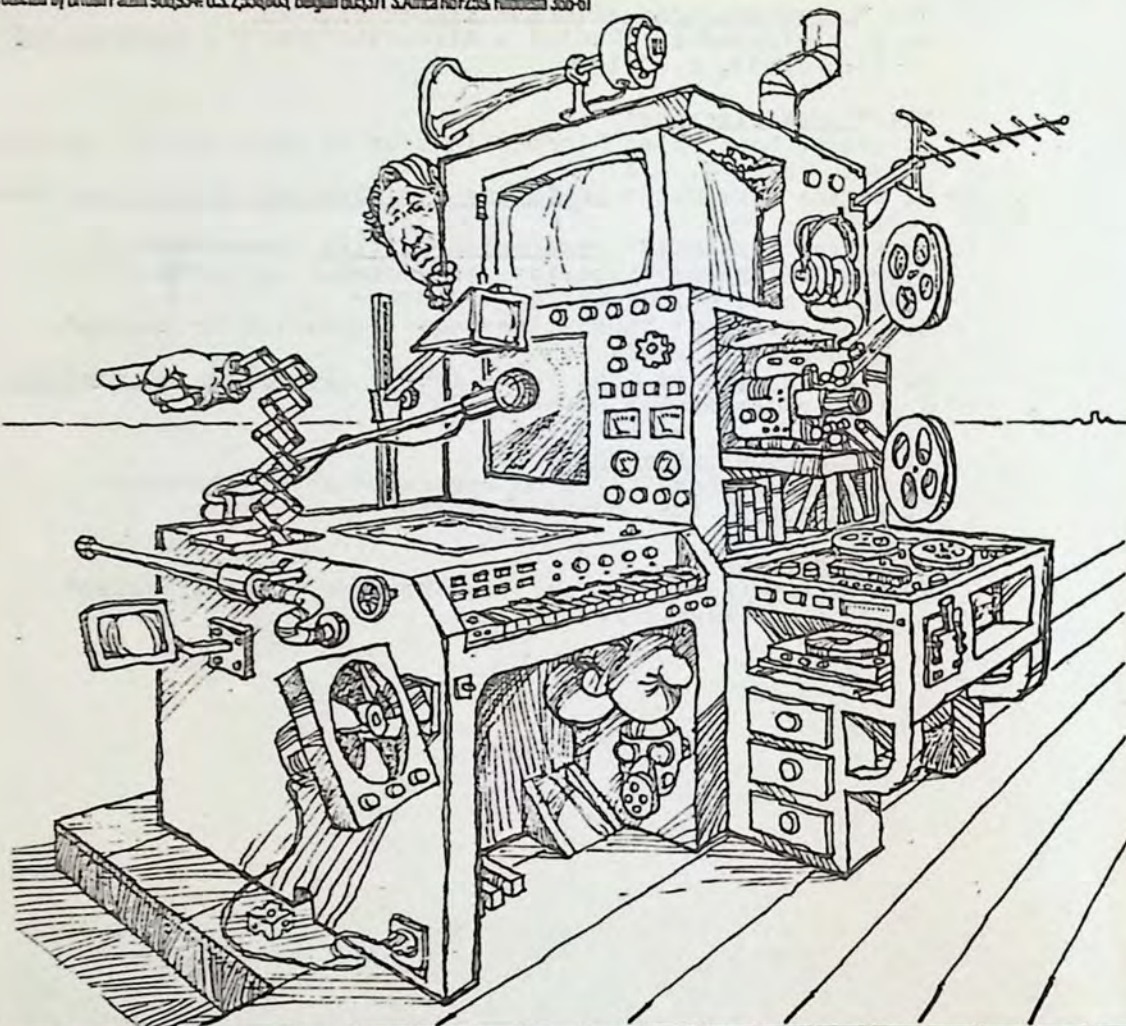
1. Praksis 14 (nr. 1/75) om ungdom og arbeidsledighet
2. Kontrast 17 (nr. 6/69): "Skolen"

Om integrering

1. K. Kristoffersen: "Utviklingshemmede i normalskolen" Arbeiderbladet 17/12-74

Forslag til alt-i-ett-kateter. Ungdoms-skolemodell

Protected by British Patent 906934, U.S. 2,558,803, Belgium 605,371, S.Africa 191,259, Rhodesia 366-61



STUDIESIRKEL FOR LÆRERE

Inneholder blant annet: Statens utdanningspolitikk. Hva er klasser?
Sosialistisk skolepolitikk. Forholdet lærer – elev, og mye mer.
Studiespørsmål til hvert avsnitt.

Utgitt av Sosialistisk Skoleforum, februar 1975.

Hvis du trenger flere eksemplarer, bestill over
postboks 8347, Hammersborg OSLO 1,
betal over postgiro 2232205.