

Krut

Åg 1 Nr 4 1977

Innehåll

TEMA

Läraren och lönarbetet	4
Vad lärarna lär sig	33
Dom däruppe och vi härnere	41
Fritidspedagogen måste bli synlig	52
Om Danmarks lärarförenings kritik av unge paedagoger	56
Den kritiska pedagogiken i Danmark	59
Från fingerräkning till elektronräknare	66
Några erfarenheter från den Pedagogiska gruppen i Lund	70
Hur kommer man över tröskeln?	75

AKTUELLT

Vad håller LUT på med?	80
Lärarprotester	82
SOL - Socialistiska skolarbetare	85
Aktiv Skola	87
Kooperativet Arbetets Pedagogik	89

LÄST	90
------------	----

Debatt	97
--------------	----

ANSLAGSTAVLAN	98
---------------------	----

Omslagsbild: Claus Deleuran

KRUT 4

Tryckt i december 1977. Temaredaktion: Gerhard Arfwedson, Donald Broady, Gunnar Elveson, Carina Fast, Hermann Grill, Ann Pettersson, Mikael Sundén, Jan Swaling.

Bildarbete: en grupp från Teckningslärarinstitutet (Tomas Gidén, Anita Hjelte, Anders Wallin, Marita Wallin) i samarbete med Krut red bildgrupp.

Läraren och lönarbetet

Donald Broady

Inledning. Upp till kamp mot pratet om lärarroller!

I den offentliga debatten om skolan och på lärarhögskolorna pratas det mycket om lärarroller (auktoritär/demokratisk), om människosyn, om pedagogiska metoder.

Men om man *börjar* i utopin, med de alternativpedagogiska debattböckerna och idéer om hur läraren borde fungera, så går man lätt på pumpen. Det är nödvändigt att undersöka de verkliga betingelserna för arbetet i skolan.

I tidigare nummer av Krut, mest utförligt i Krut 1, har vi använt begreppet 'den dolda läroplanen' för att fånga in de krav som eleverna ställs inför i klassrummet. Krav om att passa tider, sitta still, vänta, utgränsa egna erfarenheter, syssla med förelagda uppgifter och vara uthållig, skilja mellan arbete och fritid osv. Klassrumsforskningen har visat att den sortens träning – inte geografin eller matten eller vad nu lektionen på ytan verkar handla om – i regel är undervisningens dominerande innehåll. Den påverkan eleverna utsätts för i skolan är inte i första hand "indoktrinering" i vanlig mening, utan resultatet av innötning i otaliga vardagliga situationer.

– Hur ska vi bära oss åt för att avskaffa den dolda läroplanen? Det är en fråga man hör ibland. Men den dolda läroplanen kan inte "avskaffas", inget samhälle kan fortleva om inte varje ny generation förbereds för vuxenlivet, så att de kan klara arbetsuppgifter som väntar och fungera som samhällsmedborgare. Den här anpassningen sker alltmindre i familjen eller produktionen och alltmer offentligt: i förskolan, framför teven, i skolan, på fritids.

Den dolda läroplanen kan inte avskaffas. För att göra den mindre dold, och för att kunna diskutera möjligheterna att utträta något vettigt i skolan, gäller det att få grepp om vad som bestämmer arbetsvillkoren för

elever och lärare. En viktig förklaring, förmodligen den allra viktigaste, till att skolan fungerar som den gör, är att den ska förbereda eleverna för olika slags lönarbete. I Krut 3 skrev Bertil Gustafsson om hur den dolda läroplanens krav fungerar sorterande, så att skolan systematiskt gynnar barn ur medelklassen och missgynnar barn ur arbetarklassen. Och läraren själv är lönarbetare. Därför handlar följande artikel om lönarbete.

Vilket kanske låter som en snäv synvinkel. Lönarbete, det verkar ha med "ekonomi" att göra, och det brukar anses tråkigt och obegripligt. Men att arbetet blivit lönarbete, dvs att arbetskraften blivit en vara att försäljas på arbetsmarknaden, har inte alls enbart med "ekonomi" i vanlig mening att göra. Det får avgörande konsekvenser för hur människor arbetar, lever och tänker.

Artikeln inleds med några illustrationer till hur skolan förbereder eleverna för lönarbete; med utgångspunkt i ett par svenska och en norsk lärares berättelser om försök med projektundervisning, försöker jag visa hur skolan bidrar till att forma elevernas tidsmedvetenhet och deras instrumentella attityd till arbete. Också lärarens medvetenhet formas av arbetsvillkoren i skolan. En fruktbar utgångspunkt kan vara att titta närmare på lärarens ställning som statsanställd lönarbetare. Begreppen 'likgiltighet' och 'identifikation' har visat sig användbara för att fånga in en motsättning i lärarens (och andra lönarbetares) förhållningssätt till sitt arbete. Artikeln avslutas med några funderingar om hur man kan diskutera lärararbetets möjligheter, samt en resonerande litteraturlista med förslag till vidare läsning. Vi hoppas att artikeln ska kunna användas t ex i skolningssammanhang.



Anders Wallin - 77

Bild: Anders Wallin

I. Skolan förbereder eleverna för lönarbete

I.1. Vad är klockan?

Bra frågor ska man vara glad för. En bra fråga är "Vad är klockan?" I den nyutkomna antologin *Svenska i verkligheten* kan man läsa om två lärare, Frank Lundberg och Gun Malmgren, som fångade upp den frågan och gjorde något spännande av den.

Förhistorien är denna: Lärarna hade slagit samman sina timmar i svenska och samhällsorientering i en åttondeklass och dragit igång temastudier. I god demokratisk ordning anordnades tio-i-topp-omröstning om ämnesområden, och Idrott fick flest röster. Eleverna formulerade delproblem, undersökte, läste, skrev, ritade bilder, klippte, skrev maskin och offset-fotograferade. Slutprodukten blev ett stencilerat häfte. Så valde eleverna nya teman: Framtiden, Mode, Sverige, Idoler. Än mer febril aktivitet, ett ännu tjockare och grannare häfte som resultat. Äntligen ett exempel på fullödig progressiv pedagogik? Nja, eleverna började tröttna och de bägge lärarna började bli litet fundersamma. Vad lärde sig eleverna egentligen? Vad skulle man använda häftena till?

"Problemet som det framstod för oss nu var att själva häftena hade blivit målet för elevernas arbete inte medlet att nå vidgade kunskaper."

Lärarna var villrådiga. För att komma vidare lät de eleverna skiva ned sina tankar om jobbet med temana samt spontana funderingar kring själva situationen att sitta i klassrummet och skriva. Då inträffade något intressant: i elevernas texter spelade **tidsupplevelser** en stor roll. Exempelvis:

"Vad är klockan? Väldigt vad lång timmen är! In a yellow submarine! Stefan är dum i huvudet! Vad är klockan? O vad skönt det ska bli att komma hem! Nio lampor! Spräng skolan! Det finns 14 klyftiga personer i rummet (obs undantag Fröken och Stefan obs). Vad är klockan? Därhus nr 1: Linåkerskolan! Spräng skolan! Knäpphuve nr 1? Stefan Därhusgatan 2 Kumla. Femton gastar i sjömans kista sjung hej hå en flaska mjölk! Vad är klockan? Go to hell! Tjofadderittan hambo!!!

sjsj Skräckmonster nr 1? Stefan. Tjugotretusenettthundrasjuttiovtåusenfemmiljoner!

Vad är klockan? Happy new year! Gott in blitzen."

Efter att ha låtit eleverna se varandras texter, satte lärarna i deras händer ett avsnitt ur Göran Palms *Bokslut från LM* om "flykten från arbetet", och här, i en skildring från en industriarbetsplats, kunde eleverna återfinna tidsupplevelser som liknande deras egna.

"Framtidsflykten finns också hos industriarbetaren. Han eller hon längtar till kafferasten så som eleven längtar till förmiddagens långrast eller håltimme. Sedan längtar man till lunchrasten, sedan till eftermiddagens rast, sedan på att arbetsdagen skall ta slut osv, osv. Allt det här känner eleverna igen. De hittar "hjälpflyktorna" som skall sporra en vidare. Vi talar om lönesystem, ackord eller månadslön? "Men vi jobbar ju åtminstone inte på ackord och vi får ingen lön!" Påståendet att det finns ett lönesystem i skolan också för eleverna får ett omedelbart svar. Eleverna kopplar direkt. Betygen!"

Med stor entusiasm arbetade eleverna vidare med temana Arbete och Betyg. De undersökte skolan som arbetsplats, vilka kategorier personal som fanns där, löneskillnader och löneformer, tidsuppfattning (går tiden fort eller sakta, raster, fritid). På så sätt utvecklade eleverna ett frågebatteri att använda när de sen gav sig ut på studiebesök till andra arbetsplatser.

Den här berättelsen om höstterminen i en åttondeklass är lärarik. Den visar på några svårigheter och möjligheter förbundna med tema- och projektundervisning. Man ska utgå från elevernas erfarenheter och behov, så brukar det heta. Det är väl riktigt, men berättelsen visar att detta inte får tolkas så att eleverna rätt och slätt ska följa sina spontana ingivelser. Det var först efter det att klassen lämnat de teman de röstat fram – Idrott, Mode osv – som det verkligt spännande arbetet tog fart. Lärarna lyckades fånga upp ett problem: tidsmedvetenheten

Den historiska bakgrunden

Följande utdrag är klippt ur en bok av Arne Melberg som ska heta *Realitet och utopi – om det borgerliga samhällets framväxt i offentlighet, litteratur och medvetande när den kommer ut i vår på Raben & Sjögren.*

Boken vill beskriva och analysera kapitalismens genombrott i Sverige på artonhundratalet. Eftersom den hävdar att "kapitalism" inte bara handlar om produktion av varor för en marknad utan också om produktion av bestämda

levnadsförhållanden, socialisationsmönster, kommunikationsformer och moralnormer, så har den med ett avsnitt om de socialiserande institutioner som i så hög grad präglar vår tids "socialstat", men som började skapas just på 1800-talet. Ett exempel på en sådan institution är den obligatoriska skolan. Att den kunde börja genomföras från 1842 är ett tecken, så gott som något, på att kapitalismen då började få makt över människors liv och sinnen.

En av de statligt initierade reformer som ackompanjerade och bidrog till det borgerliga samhällets genombrott var som bekant den obligatoriska folkskola, som genomfördes från 1842, efterföljd av en läroverksreform 1849. Också i folkskolans fall handlar det om en succesiv omdaning, som då får sin juridiska manifestation för att därefter förverkligas tvångsmässigt. Givetvis hade det funnits undervisning av skiftande karaktär före 1842 och läs- och skrivkunigheten var, även bland allmogen, av allt att döma tämligen väl utbredd. Och givetvis innebar 1842 inte någon iögonenfallande omvälvning. Initiativet må ha va-

rit statligt, men det statliga stödet till skolorna förblev länge skrattretande lågt, med våra dagars mått mätt; den första tiden anslogs 20 000 rkd årligen till seminarier, lönetillskott och utrustning! De folkskolor som inrättades hade länge en flytande form som var anpassad till det förkapitalistiska samhällets livmönster: skolgången underordnades jordbruksarbetet, klasser och kurser var löst fixerade etc. Någon normalplan för folkskolan kom inte förrän 1878, något som ganska väl sammanfaller med den kapitalistiska expansionens andra fas, som innebar arbetarklassens homogenisering.

Folkskollärarna var länge en påvert rustad grupp. Medan deras ideologiska uppgift var att disciplinera barnen till en borgerlig ordning så fick de själva framleva i närmast förkapitalistiska ekonomiska omständigheter. Kommunen hade ansvaret att förse dem – ungefär som den försåg fattighjon och indelta soldater – med ett nödtorft av bostad och livsmedel; medan den kontanta lönen ännu i början av 1900-talet låg under den genomsnittliga industriarbetarlönen. Inte heller skolplikten verkar ha varit så noga iakttagen; litterära och andra vittnesmål överflödar med skildringar av hur oförstående föräldrar håller sina barn

och skolan som arbetsplats, som kunde förbinda elevernas erfarenheter med viktiga samhälleliga sammanhang.

Och det var nog ingen tillfällighet att just upplevelser av tiden fungerade bra som utgångspunkt. Den tidsmedvetenhet som formas i skolan är verkligen märklig. Den vanligaste frågan från eleverna gäller nog hur lång tid av lektionen som är kvar. Och som lärare tittar man ideligen på klockan. Har man glömt den hemma känner man sig halvt invaliderad. Fyrtiominutersterrorn,

ämnesuppslittringen, pyttearbetsuppgifterna med förutbestämda svar, åtskillnaden arbete/fritid, allt detta innebär sämsta tänkbara betingelser för lärande och personlighetsutveckling, det vet vi ju. Och ändå ser skolan ut som den gör. Är alltså arbetsformerna i skolan ett enda gigantiskt misstag, som kan skyllas på utbildningsbyråkraters och lärares oförstånd, och som i så fall skulle kunna avhjälpas med en ny lärarroll och annorlunda pedagogiska metoder?

hemma vid skördetid eller rentav för att skicka iväg dem till lönarbete. Åtgärder som av sentida historiker brukar beskrivas som lika stenåldersmässiga som någonsin den konservativa opinion, som mot folkskolans genomförande hävdade att "folket" minsann inte behövde mer än den religions-

undervisning som prästerna redan förmedlade.

Men den folkliga obstruktionen mot skoltvånget – och den tycks ha varat till in på 1900-talet – kan också tolkas som ett av de inte alltför många synliga tecknen på motstånd mot det kapitalistiska tvång, som var i färd med att sätta

sig igenom i samhället i stort. Ett annat och jämförbart tecken är den av allt att döma låga arbetstakten på de nya industrierna. Visserligen var det väl knappast i något fall fråga om något artikulerat anti-kapitalistiskt medvetande, men dock ett motstånd. Kapitalismens genomförande var – och

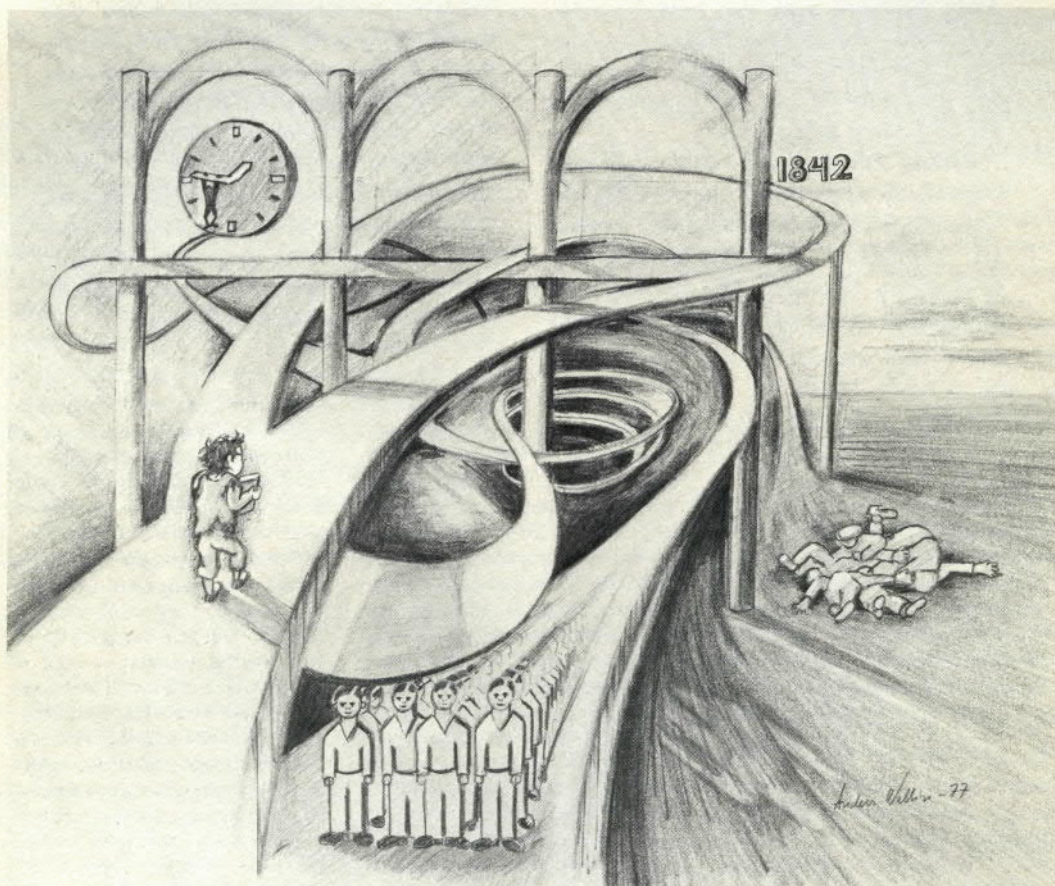


Bild: Anders Wallin

Nej, att skolan ser ut som det gör är inget misstag. Skolan är en del av ett samhälle där produktionen blivit varuproduktion och arbetet lönarbete, och den skall förbereda eleverna för detta samhälle.

När Marx i slutet av *Kapitalets* första band behandlar industrikapitalismens genombrottskede, beskriver han hur landsbygdens befolkning drevs från jorden in i fabrikena, hur de bokstavligen

”piskades, brännmärktes, torterades in i en för lönarbetet nödvändig disciplin.”

Men det öppna våldet kunde fungera bara under en kort period; i dag krävs att människor uppfattar lönarbetets villkor som självklara, omöjliga att ens ifrågasätta. Normerna måste in i människors huvuden. Kapitalismen innebär inte bara produktion av varor utan dessutom produktion av förhållningssätt. Alfred Krovosa, som byggt vidare på den här aspekten av Marx' kapitalismkritik, anger följande fyra förändringar av "sinnligheten" som de viktigaste i samband med att människor blir lönarbetare:

är – en ständigt pågående process, som ständigt stöter på motstånd, motstånd som betingas av en rad olika faktorer, från överlevande rester från för-kapitalistiska tillstånd till naturgivet och nyskapt motstånd; från naiva reaktioner mot enstaka symtom till medvetet och framåtsyftande motstånd mot kapitalismen som sådan. Att skolan blev tvång var förvisso den nödvändiga förutsättningen för vilken som helst opposition. Höll man då barnen hemma för att de skulle hjälpa till med skörden så kan det kanske ses som en kollision mellan bondesamhällets cykliskt bestämda behov och den bestämmande kapitalistiska nödvändigheten. Men ju mer kapitalismen kom att bli nödvändig i samhället i stort, desto strängare blev också skoltvånget; protester och obstruktion flyttar då in i klassrummen och in i individernas medvetanden.

Det borgerliga samhället behöver den obligatoriska skolan av en rad skäl. Kapitalistiskt sett så var det främst två behov som i växande grad kom att tillfredsställas i 1800-talets skola: dels ett elementärt mått av kunskaper, nödvändiga för att kvalificera en rörlig och produktiv arbetskraft. Och dels en elementär disciplin, en inövning i ett i kapitalistisk mening rationellt tids- och verksamhetsmedvetande, vilket var nödvändigt för att legitimera mervärdesackumuleringen. Arbetet i det för-kapitalistiska samhället bestäms ju inte abstrakt av mervärdet utan av naturgivna eller på

annat sätt "statiska" behov. Den kapitalistiska expansionen syftar däremot till mervärdesproduktionens maximering, något som omedelbart kommer i konflikt med andra behov: en typisk skärningspunkt är tidsmedvetandet, eftersom produktivt arbete enligt kapitalistisk rationalitet bör kunna pågå "linerärt", dvs så länge det är fysiskt möjligt och oberoende av t ex dygnstider – medan tidsmedvetandet i det förkapitalistiska samhället kan antas ha varit "cykliskt", eftersom den dominerande produktionen följde dygnens och årstidernas växlingar.

För kapitalismen betyder "rationalitet" helt enkelt maximering – hur "irrationell" denna än kan te sig i förhållande till mänskliga behov och naturliga resurser. Att t ex Motala verkstad som var Sveriges i särklass största verkstadsindustri, ännu i början av 1840-talet tillät arbetsdagens längd att följa årstiderna – med upp till 16 timmar om dan på sommaren – tyder onekligen på att ett ur kapitalistisk synpunkt på irrationellt tidsmedvetande ännu tilläts ha inflytande över mervärdesproduktionen. Liksom på att arbetstempot, efter våra dagars mått, var lågt och pauserna säkert många och långa. Att å andra sidan skriftarbete kunde genomföras där redan vid slutet av 40-talet tyder ju på att den nya rationaliteten vunnit fotfäste. För ska en kapitalistisk produktion kunna genomföras med någon framgång så krävs att arbetaren begriper den kapitalistiska rationaliteten; och

ska kapitalismen kunna utvecklas vidare så krävs att alla som inte bara begriper utan också omfattar denna rationalitet som "naturlig" – dvs att det omedelbara ekonomiska tvånget blivit ett inre tvång. Och till denna process kan man anta att skolan var – och är – bidragande, med sin schemadisciplin och sin klassrumsordning.

Den process som omvandlar – eller kompletterar – det ekonomiska tvånget är dock inte avslutad och kan kanske heller inte avslutas. Den tar verklig fart först i det ögonblick som den relativa mervärdesackumuleringen och därmed "monopolkapitalismen" blir hegemonisk, något som kan dateras till tiden från 1910-talet. Först då börjar "fritiden" uppstå för att snabbt bli ett konsumtionsområde; och då börjar – förutom skolan – också barn-, åldrings- och sjukvård bli en statligt administrerad "vårdsektor" i ständig expansion. Först då har socialisationen blivit ett verkligt problem för kapitalismen – socialisation då taget i ordets vida mening: anpassning och inövning i samhälleligt acceptabla handlingsmönster, kommunikationsformer och moralnormer. Och problemet lyder: hur ska människorna kunna bli på en gång dugliga som arbetare i en ständigt intensifierad produktion, pålitliga och motiverade medborgare i en byråkratiserad stat och fungerande människor på den fritid som ockuperats av konsumtionsindustrien; eller i en natur, som ödelagts av tekniken.

Arne Melberg

1. Tidsmedvetenheten förändras. Ett "cykliskt" eller "organiskt" tidsmedvetande, vars rytm bestämdes av årstiderna, dygnets rytm, människors behov, ersättes med en uppfattning av tiden som linjär, "matematisk". (Med exempelvis skiftesgång lösgöres arbetets tid från dygnets rytm – detta kommer t o m att gälla barnen där nattöppna dagis inrättas!). Den industriella produktionen kräver av arbetskraften punktlighet, regelbundenhet, likformighet, uthållighet, kvantifiering av arbetsprestationen, särskil-

jandet av produkt och behov – behoven får tillfredsställas under fritiden. Se vidare Arne Melbergs historiska skiss härintill som är inspirerad av Krovoza.

2. Förtingligandet, fetischismen. När arbetsprodukterna blir varor, förändras människors förhållande till omvärlden och tingena. "Konsumtionssamhället", "statusprylarna", allt sådant har med varuproduktionen att göra och gäller inte felaktiga värderingar rätt och slätt. Och sociala förhållanden (dvs relationer mellan människor) antar



Bild: Mikael Wahlberg/SAFTRA

Skolan bidrar till att forma elevernas tidsmedvetenhet. Den här dikten är författad av en sjuttonårig elev:

Självporträtt

Jag är en skånepåg
Läste Kalle Anka tills jag
blev tio minst.
Nu läser jag läxor.
Förr hade jag tid över.
Det har jag inte nu
för skolan tar det mesta.
Jag går i skola för att
få tid över
när jag blir gammal
så jag slipper arbeta
fjorton timmar som farsan.
Nu pressar läraren oss igen,
vi får bara skriva en minut.
Nej, bara en halv nu.
Nej, slut på tiden.

Pojkens lärare, Olle Holmberg, kommenterar dikten:

”Skolan dominerar hans liv. Han får ingen ’tid över’. Och ’tid över’ det är fritid, då man läser Kalle Anka och gör vad man vill. Att gå i skolan är ett sätt att försäkra sig om mer fritid senare i livet. Skola är arbete. Arbetets belöning är fritid. Mönstret återfinns i flera av de dikter som skrevs vid samma tillfälle.

Diktens sista rader speglar en annan upplevelse av skolan. Även om en elev skulle vilja tränga djupare så har han aldrig tid. Ett ofärdigt självporträtt måste snabbavslutas så att pappren kan samlas in innan det ringer. Nästa timme engelska, sen teknologi. Nya moment, nya timmar. Verkligheten styckas sönder och sammanhangen går förlorade i en lektions- och ämnesuppdelad snuttundervisning.”

(Olle Holmberg: ”Romanen”, i *Svenska i verkligheten*, Författarförlaget 1977 s 254 f)



Bild: Jean Hermansson|SAFTRA

karaktären av förhållanden mellan ting – vi behandlar varandra som utbytbara, som saker.

3. Avsexualiseringen, "människans slutliga ombildning till arbetsinstrument".

4. Förändringar av "kroppsligheten". I samband med att den inre kontrollen ökar, undertrycks kroppsexpressiviteten.

Det är lätt att se sambandet mellan dessa förändringar i människors "sinnlighet" och det slags krav som den dolda läroplanen ställer till eleverna i skolan. (Exempelvis kraven att 1. passa tider 2. konkurrera 3. utgränsa egna erfarenheter 4. sitta still.) Tidsmedvetenheten är ett tydligt exempel. Spädbarnets tidsrytm är bestämd av sådant som behov av mat, sömn, kontakt med modern. Efterhand inövas barnet i den tidsmedvetenhet som livet som lönarbetare och samhällsmedborgare förutsätter. Här bidrar förstås skolan, med fyrtiominutersterrorn, ämnesuppsplittringen, åtskillnaden arbete/fritid osv. Och Arne Melberg visar härin-

till hur den inskolning som varje litet barn idag utsätts för hade sina paralleller i vad som hände här i landet under senare hälften av artonhundratalet, när en hel nation skulle anpassas till det borgerliga samhället.

För oss som arbetar i skolan, med dess tämligen indirekta förbindelser med produktionen och de ekonomiska sammanhangen, är det väsentligt att inte tolka den marxistiska ekonomikritiken (dvs den teori och metod som Marx lade grunden till med *Kapitalet*, *Grundrisse* osv) som en snävt "ekonomisk" teori. I så fall vore den kanske inte så användbar när vi vill begripa oss på skolan. Den är en **samhällsteori**, en teori om det borgerliga samhället där produktionen blivit varuproduktion och arbetet lönarbete, vilket är av avgörande betydelse för människors arbete, liv, tankar och erfarenheter. "De ekonomiska förhållandena", påpekar Thomas Leithäuser som tillhör samma marxistiska tradition (hannoverskolan) som Krovoza, "sätter sig igenom inte

enbart bakom ryggen på individerna, utan delvis också via deras egna psykiska strukturer / . . . / därför är undersökningar av subjektiva strukturer inte bara en utvidgning av den politiska ekonomin (dvs ekonomikritiken), utan en väsentlig beståndsdel av dennas utveckling till en samhällsteori."

Kapitalismen och klockan:

"Etableringen av den kapitalistiska tidsstrukturen kan reflekteras i klockornas historiska uppkomst och utbredning. Det första mekaniska uret konstruerades visserligen omkring år 1 000 e Kr, men ersätter inte förrän under kapitalets ursprungliga ackumulation de tidsangivelser som är beroende av natur-iakttagelser: solur, vattenuhr. . . Det är hos handelskapitalet som de mekaniska uren först blir allmänna, det sker från 1600-talet. Fickuren utvecklas under 1300- och 1400-talen, men när allmän utbredning först under 1700- och 1800-talen, parallellt med industrikapitalismens utveckling."

Christensen/Poulsen: *Kapitallogik og socialisation*, Fagtryck 52, Århus 1976, s 179.

I.2. Instrumentalism

Tidsmedvetenheten är ett exempel på hur skolan förbereder eleverna för lönarbetet. Ett annat exempel är det instrumentella förhållningssättet till arbete: man arbetar för något annat än arbetets konkreta produkt. I småklasserna för att få beröm eller för att inte göra fröken ledsen, högre upp i årskurserna för betygens skull, i arbetslivet för lönen.

En norsk lärare, Stieg Mellin-Olsen, har berättat om hur det gick när hans elever

skulle undersöka ett flygplatsbygge i trakten som hotade att fördärva boende- och jordbruksmiljön.

"Vi bestämde oss för att / . . . / pröva ett undervisningsprojekt i de naturorienterade ämnena, där vi försökte att skapa enhet mellan skola och omgivning genom att ta upp intressekonflikter i omgivningen till diskussion i skolan."

Klassen gick igång med att undersöka problemen kring planerna på att utvidga en flygplats i närheten av skolan.

Klassen arbetade med projektet i två månader, och efter gemensam diskussion gjorde de följande undersökningar: ritade kartor över bullerzonerna. Markerade var varje enskild elev bodde i förhållande till bullerzonerna. Undersökte alla arbetsplatser i området. Intervjuade flygplatschefen, gjorde en utställning på skolan och en tidning att utdelas i området.

Stieg Mellin-Olsen skriver att han "försvarade" att använda no-lektionerna med att det var möjligt att använda kemikunskaper till mätning av föroreningar och fysikkunskaper till bullermätning (om detta faktiskt skedde, förtäljer historien inget om).

Detta projekt kommer skenbart tillrätta med en rad / . . . / av skolans problem:

Motivationsproblemet. Man tar utgångspunkt i problem som eleverna känner till och som har konsekvenser i deras vardag.

Relevans för skolämnena: fysik- och kemiundervisningen knyts till en konkret problemställning – och blir därmed inte bara abstrakt inläring.

Den individuella konkurrensen verkar delvis vara eliminerad. Här rör det sig inte bara om den enskildes individuella inläring, en gemensam produkt ska presteras (bl a tidningen).

Skolans isolering från det övriga samhället: I den här undervisningen försöker man 'ta upp enheten mellan skolan och dess omgivning, och arbeta därutifrån och inte utifrån läroböckerna'. Konkret sker detta så att en del av undervisningen består av fältstudier.

Ändå måste Stieg Mellin-Olsen konstatera att undervisningen blev ett fiasko, den resulterade inte i protestmöten, eleverna blev inte ens engagerade av lärostoffet. De duktigaste pojkarna utnyttjade friheten till att gå ned till bensinmacken i närheten för att köpa smask. Flickorna var någorlunda intresserade, men för Stieg Mellin-Olsen var det mest lärorika

en kommentar från en flicka som mot slutet sa:

'Magistern, vi måste snart börja med kemi. Jag ska bli sjuksköterska, och då måste jag ha mycket kemi. Och lära mej en massa formler, för det gör dom som går på sjuksköterskeskolan.'

Trots att undervisningen här har överskridit en rad barriärer, som normalt är svåra att överskrida, och kräver mycket av lärarens resurser, dyker en annan barriär upp i stället, nämligen hos eleverna själva: det *instrumentella* förhållandet till den kunskap de mottar. Och utifrån ett omedelbart synsätt är detta en förnuftig reaktion hos eleverna / . . / det instrumentella förhållandet kan ses som ett försvar gentemot irrelevansen i skolundervisningen. Och här blir en annan sak tydlig: skolan blir ett medel för eleverna att skaffa sig högt värde som arbetskraft." (*Skole Lærer Lønarbejde*, Unge Paedagoger 1977 s 127 f)








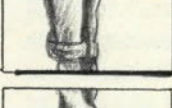

Det här är också en lärorik berättelse. Melin-Olsens flygplatsprojekt levde ju upp till honnörorden som nu cirkulerar i den pedagogiska debatten: Projekt, problemorientering, ämnesintegration, verklighetsanknytning och anknytning till elevernas egna erfarenheter, sambandet skola/när-samhälle. Ett mönstergillt projekt kan det tyckas. Som ändå inte fungerade som Melin-Olsen tänkte sig, på grund av elevernas instrumentella attityd till skolarbetet. Sedan dess har han skrivit en hel bok om instrumentalism, som han definierar som

"den tendens i elevernas inlärningsstrategi som gör att de kan tillägna sig lärostoffet utan att vara intresserade av vad de lär sig" (s 9)

och slutsatsen i boken är denna:

"Tills vidare kan alltså inte folkets egna problem och förtryck bli undervisningens viktigaste sida. Flygplatsprojektet, som ägnades

Bild: Anders Wallin

	Mån	Tis	Ons	Tor	Fre
8-8 ⁵⁰		Sv	B ₁	Ma	
9 ⁰⁰ -9 ⁴⁰	Sv			Ty	Sh
9 ⁵⁰ -10 ³⁰	Gy	Fy		Ty	Sh
10 ⁴⁰ -11 ²⁰	Ma	Fy		Hi	Mu
12 ¹⁰ -12 ⁵⁰	Te	Sv		Hi	Mu
13 ⁰⁰ -14 ⁰⁰	Te	Eng		Fa	Bi
14 ⁴⁰ -15 ²⁰		Eng		Fa	Sv

ett bostads- och jordbruksdistrikt som hotades av en större flygplats, blev ett exempel på detta. Detta projekt blev huvudinnehållet i no-undervisningen under en lång period. Eleverna ville själva få tillbaka läroböckerna, så att de inte skulle missa något. Detta exempel visar att skolan kommer att fortsätta att ha en i huvudsak instrumentell roll för eleverna, och därmed utveckla instrumentellt lärande hos dem, så länge den ska kvalificera för lönarbete. Men den andra sidan, den icke-instrumentella sidan, kan göras starkare än den är idag på de flesta håll. Intill dess att den blir huvudsidan. Då har skolan blivit arbetarklassens egen skola.

Den segerrika kampen för detta försiggår emellertid på helt andra ställen än i klassrummet. (s 146 f)

En av Mellin-Olsens mer kontroversiella slutsatser är att man bör kämpa för att behålla betygen (s 144 f), vilket kan ifrågasättas, men hursomhelst får vi inte blunda för att skolans kvalificeringsfunktion – betyg eller ej – är en realitet. Och en realitet som eleverna, och ofta i än högre grad deras föräldrar, är väl medvetna om.

Det kan vara illustrativt att jämföra elevernas intresse av betyg (eller av poäng på skrivningen eller andra medel att nå utbildnings- eller yrkesframgångar) med lönarbetarens intresse av sin lön. På många arbetsplatser är arbetaren förhindrad att göra ett gediget arbete, det är profiten och inte det konkreta arbetet, bruksvärdesproduktionen, som bestämmer arbetsmetoder och arbetstakt. Yrkes stolthet är inte sällan en ren defekt, man hinner helt enkelt inte göra väl ifrån sig. Under sådana förhållanden har arbetaren förstås intresse av att förbruka så litet arbetskraft som möjligt, och spara sig för framtiden då han ska tillfredställa sina behov och återhämta (reproducera) sig. Ett sådant för lönarbetaren karaktäristiskt förhållningssätt till arbetet brukar kallas 'likgiltighet' (mer om detta nedan), och påmin-

ner om många elevers attityd inför skolarbetet. Betygen motsvarar lönen i det att de kan betraktas som representerande "reproduktionskostnaderna", dvs eleverna behöver sina betyg för att på sikt "överleva" i systemet, så som lönarbetaren behöver lönen.

Särskilt när eleven hunnit upp en bit i årskurserna, och kamraterna, sociala relationer, fritiden blivit viktigare än läraren och undervisningen när det gäller att tillfredställa elevens behov, då blir skolarbetet ofta ett nödvändigt ont – barnens nyfikenhet och spontanitet försvinner, brukar det heta. Många elever utarbetar strategier för att satsa så litet som möjligt av sig själva i förhållande till det betyg de får. Man säger ofta att elever som inte låter sig engageras av skolan inte förstår sitt eget bästa, men på sätt och vis ligger det tvärt emot i elevens intresse att spara sitt engagemang till fritiden, vilket kan vara en förklaring till att elever så ofta är motspänstiga när det gäller att anknyta till personliga erfarenheter, överskrida gränserna mellan skolämnena eller barriären arbete/fritid. Eller uppfatta läraren som kompis. Ett slags försvar mot att restlöst underordnas skolans orimliga tvång, och därmed en parallell till lönarbetaren som ägnar sitt engagemang åt kamratskapet på arbetsplatsen eller åt tankar på sommarstugan, i stället för åt arbetsuppgiften han har för händer.

Har man som lärare verkligen ansträngt sig att göra något meningsfullt av undervisningen, och ändå mött elevernas motstånd, då ligger det nära till hands att själv ta på sig skulden och känna att man inte duger. Men i så fall riskerar man att göra problemet till en fråga om den rätta lärarrollen, och därmed till ett personligt problem för den enskilde läraren, vilket kan dölja de verkliga villkoren för arbetet i skolan. Och dit hör elevernas instrumentella förhållningssätt.

II. Läraren som lönarbetare

II.1. Inte bara eleverna utan också lärarna formas av skolan

Skolan tränar alltså eleverna i den 'likgiltighet' inför arbetets konkreta innehåll som utmärker lönarbetet. Det menar t ex två västtyska forskare, Eggert Holling och Arno Bammé:

I skolan förmedlas till barnen **den** förutsättning som är avgörande för att de senare ska kunna fungera som lönarbetare: lönarbetarens likgiltighet inför det bestämda innehållet i det han sysslar med. Orsaken till denna likgiltighet är ytterst att söka i sakförhållandet, att inom det kapitalistiska produktionssättet är den konkreta arbetsprocessen bara ett **medel** för kapitalförmeringen, ett medel att med hjälp av en summa investerade pengar kamma hem ett överskott pengar. Detta mål bestämmer arbetets samhällliga organisation under kapitalistiska förhållanden och därmed även skolans funktion och struktur, som ska förbereda inför denna arbetsprocess." (s. 24)

Och Holling/Bammé anser att även läraren tvingas till 'likgiltighet'. De har undersökt hur nyblivna lärare förändras när de lämnar lärarhögskolan och hamnar på en skola för att göra praktiktjänstgöringen. På lärarhögskolorna och i den offentliga skoldebatten odlas en rad illusioner om läraryrket som lärarkandidaten införlivat. I mötet med skolverkligheten drabbas han/hon regelmässig att den s k praxischocken:

"Trycket från de yttre förhållandena, skolans organisatoriska struktur, tvingar lärarna att under praktikperioden undan för undan ta avstånd från sina illusioner om jämlik undervisning, om förhållandet människa till människa i fostrarprocessen i skolan, och att i undervisningen enbart se en kunskapsförmedlingsprocess.

Under den första tiden som yrkesverksam försöker lärarna att realisera de kritiska krav de förvärvat vid lärarhögskolan. De försöker liera sig med eleverna mot skolverkligheten och dess tvång, att förhålla sig som kamrater till eleverna och förväntar för egen del att eleverna ska belöna detta och å sin sida förhålla sig solidariska med läraren, dvs identi-

fiera sig med dennes problem. De vädjar till elevernas insikt och vill bygga upp en "personlig relation" till dem.

Men eleverna är inte alls så snara att belöna lärarna för deras förmenta tillmötesgående, utan utnyttjar det som en välkommen möjlighet att undslippa undervisningens tvång." (s 388)

Så beskriver Holling/Bammé den hårdhända inskolning som nyutbildade lärare råkar ut för. Många svenska lärare har nog upplevt samma slags elddop under sin första tid som lärare. Att eleverna formas i skolan har ju alla klart för sig; men om man glömmer att arbetsvillkoren i skolan också innebär att lärarna formas (bl a just av eleverna!), så faller man lätt offer för illusionerna att roten till skolans onda är att söka i den dåliga lärarutbildningen, fel lärarroll, fel människosyn, fel pedagogiska idéer. Och för att få grepp om lärarens arbetsvillkor kan det begrepp 'likgiltighet' som bl a Holling/Bammé använder vara till nytta.

II.2. 'Likgiltighet' och 'identifikation' som två poler i lönarbetarens medvetenhet

Också i den svenska debatten har det talats om "lönarbetarens likgiltighet", nämligen i diskussionen om daghem. Det var Otto Steiger som introducerade begreppet i ord & bilds fina barnnummer (1 1976). Med hjälp av mer slagkraftiga medier – Aftonbladet och Kvällsöppet – har sedan Anna Wahlgren torgfört Steigers teser, som denne i sin tur hämtat från Västtyskland, där Gunnar Heinsohn och Rolf och Barbara Knieper i en rad artiklar och böcker hävdar att daghemmen fungerar "lekförstörande" och hämmar barnens utveckling, beroende på följande tre strukturella förhållanden: 1. Verksamheten på daghemmen är skild från sådana sysslor som är viktiga för de vuxna;



"Det måste vara spännande att arbeta som lärare. . . tänk att arbeta med människor".

2. Barnen fostras kollektivt, vilket förhindrar personliga relationer mellan personalen och barnen och barnen sinsemellan; samt 3. Att personalen är lönarbetare innebär ett likgiltigt förhållningssätt till arbetet och barnen, "Lönuppföstrarstrukturen producerar med nödvändighet ett intresse hos personalen att så mycket som möjligt skona den egna arbetskraften /.../". (Hein-

sohn/Knieper 1975 s 207).

Det är sant att personalen på daghemmen inte är några heltidsmorsor. De måste få tid och ork över för ett eget liv och sin egen familj. I likhet med alla andra lönarbetare är de beroende av att den egna arbetskraften, som ständigt ska säljas på nytt, inte förloras i värde, och därför kan de inte kosta på sig att slita ut sig för andras ungar. Om man

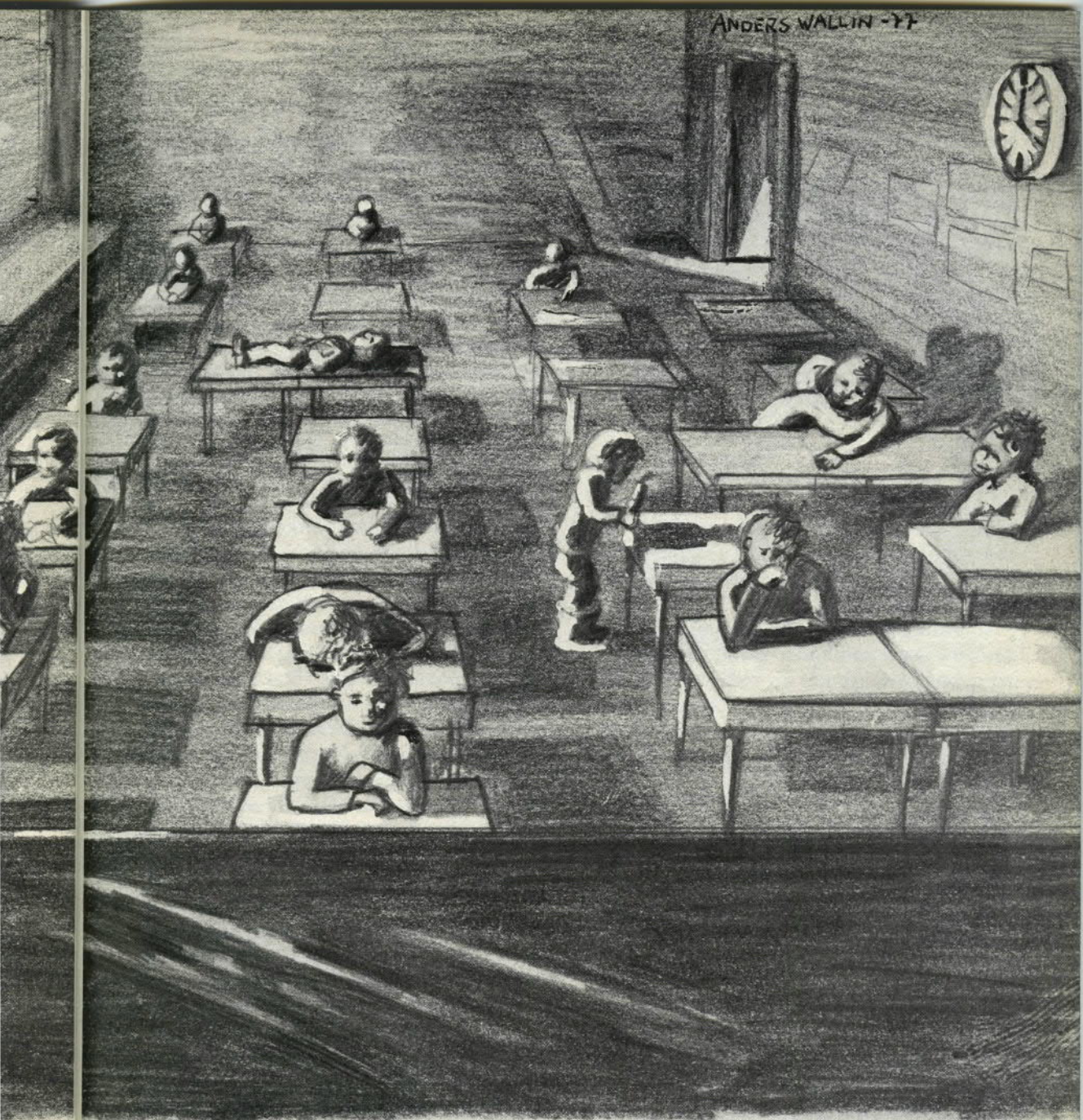


Bild: Anders Wallin

jämför mor/barn-relationen i den (numer utdöda) patriarkaliska familjen ("pappa/mamma/barn-familjen"), så är daghemspersonalen 'likgiltig' i sitt förhållande till arbetet och barnen. Däri har Steiger rätt, och det är viktigt att han påpekar det som korrektiv till alla illusioner om daghemsfostran som lösningen på familjesocialisationens problem.

Ändå tror jag att Heinsohn/Knieper/Steiger's tes om den "strukturella likgiltigheten" kan vara vilseledande. Det är visserligen sant att arbete på daghem som allt annat lönarbete innebär ett visst mått av 'likgiltighet', men om man tar hänsyn till **skillnaderna mellan olika kategorier lönarbetare** så torde daghemspersonalen tillhöra de allra minst 'likgiltiga', beroende på arbetets

konkreta innehåll: den intensiva samvaron med barnen och identifikationen med deras problem, personalens möjligheter till samarbete, arbetets karaktär av socialisation i statlig regi.

Av liknande skäl är det rimligt att anta, att också lärarna i skolan är en jämförelsevis föga 'likgiltig' yrkeskår. Det ska jag försöka visa i det här avsnittet om 'likgiltighet' och 'identifikation' och i det följande avsnittet om läraren som statsanställd lönarbetare.

Det begrepp 'likgiltighet' som nu allt oftare förekommer i marxistisk litteratur om klassanalys och medvetenhet, är ursprungligen hämtat ur Marx' framställning av **den kapitalistiska produktionsprocessens dubbelkaraktär**:

1. **Den konkreta arbetsprocessen eller bruksvärdeproduktionen** är det vi i dagligt tal menar med arbete. En snickare utför ett bestämt konkret arbete: med hjälp av trä, spik och lim, såg och hyvel osv samt sitt yrkeskunnande tillverkar han bestämda bruksföremål, t ex stolar.

2. I ett kapitalistiskt samhälle har produktionsprocessen samtidigt en annan sida, som det är svårare att få ögonen på: den abstrakta sidan, **värdeförmeringsprocessen eller värde- och mervärdeproduktionen**. Försök att tänka bort alla arbetets konkreta bestämningar! Dvs försök att bortse från vilka råmaterial, verktyg och handgrepp arbetaren använder och vad slags bruksföremål (stolar eller bilar eller. . .) han tillverkar. Då kvarstår det som är gemensamt för **all kapitalistisk produktion**: i ena änden av produktionsprocessen investeras värde (pengar) för köp av arbetskraft, råvaror, maskiner, lokalhyra osv. I produktionsprocessens andra ände spottas varor ut, som representerar mer värde (fler pengar). Det är denna värde- och mervärdeproduktion som kallas värdeförmeringsprocessen, och i samband med den använder Marx på ett berömt ställe i *Grundrisse* ordet likgiltighet; Marx jämför hantverket med den moderna kapitalistiska industriproduktionen. Hantverkaren utförde ett bestämt arbete, han snickrade kanske stolar. Och han var un-

derställd en bestämd mästare, som han kände personligen. Det moderna kapitalet däremot har ett s a s mer anonymt förhållande till sina arbetare:

"arbetet, sådant det befinner sig i motsättning till kapitalet, är /. . ./ inte arbete av det ena eller andra slaget, utan **arbete rätt och slätt**; absolut likgiltigt gentemot sin särskilda bestämdhet /. . ./

"arbetaren själv är absolut likgiltig gentemot bestämdheten hos sitt arbete; det är som sådant bara av intresse för honom, i den mån det är **arbete** över huvud taget och som sådant bruksvärde för kapitalet." (*Grundrisse* s 204)

Vad är nu detta för skoj, undrar du kanske nu, käre läsare. Skulle arbetaren vara likgiltig för vad han gör, visst existerar väl yrkesstolthet och arbetsglädje än i dag?

Jovisst. Det måste framhållas, att Marx här använder begreppet 'likgiltighet' för att beteckna lönarbetarens "karaktärsmask" (lönarbetarens som "ekonomisk marionett"), dvs för att allmänt fånga in den sida hos lönarbetarens arbetsvillkor som bestäms av att kapitalet köper hans arbetskraft för att han ska bidra till värdeförmeringen. Marx talar alltså här inte om en arbetare av kött och blod.

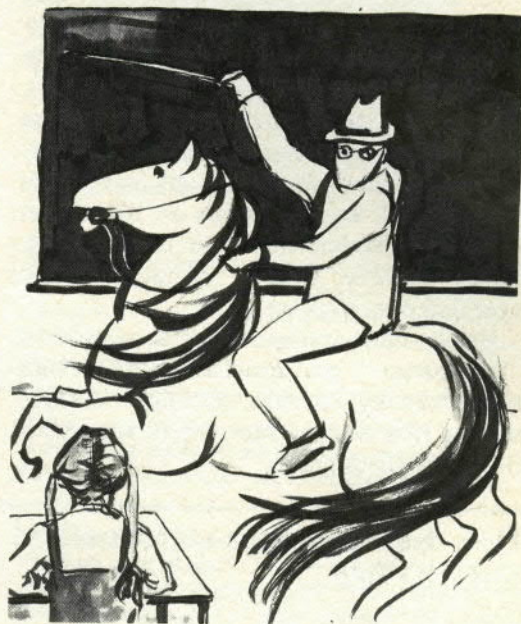
I sitt förhållande till produktionsprocessen är arbetaren dubbelt bestämd: dels av värdeförmeringsprocessen, som motsvarar den nämnda 'likgiltigheten' inför arbetets konkreta innehåll (- Det kvittar om vi får jobba med stål eller glas eller plast, nu vill vi ha hit ersättningsindustrier, säger arbetarna i Bergslagen nu när bruken läggs ned.) Och dels av den konkreta arbetsprocessen, som motsvarar 'identifikation' med arbetets konkreta innehåll (- samtidigt är t ex smederna i Bergslagens bruksorter ett stolt släkte som vet att de kan sitt jobb. Och här och var kan man se att arbetarna driver kravet på en vettig produktion, styrd av människors behov). Man kan alltså uppfatta 'likgiltighet' och 'identifikation' som två poler i lönarbetarens medvetenhet, bestämda av var sin sida hos den kapitalistiska produktionsprocessen.

Under sjuttioalet har det här diskuterats en hel del, och vissa marxister hävdar, att

ett 'likgiltigt' förhållningssätt till det konkreta arbetet är en nödvändig förutsättning för proletär klassmedvetenhet. Om en arbetare nämligen är alltför 'identifierad' med sin arbetsuppgift, sitt yrkeskunnande, arbetsplatsen, så skulle han därmed ha svårare att erfara produktionsprocessens värdesida och svårare att upptäcka utsugningen (det marxistiska begreppet utsugning innebär att lönen endast motsvarar en del av det värde arbetaren producerar). Han tror att han får betalt för att snickra stolar, när det i själva verket är hans förmåga att producera värde och mervärde som kapitalet har intresse av. Enligt det här synsättet värderas alltså 'likgiltigheten' positivt – det innebär lönarbetarens möjligheter att "tänka bort" sitt arbetes konkreta innehåll (att han tillverkar stolar eller bilar eller . . .) och bli medveten om vad förhållandet lönarbete/kapital innebär.

Nej, jag har inte glömt att den här artikeln skulle handla om lärare. Även när det gäller lärarens arbete kan vi, fastän i överförd bemärkelse, skilja mellan en konkret och en "abstrakt" sida, motsvarande 'identifikation' och 'likgiltighet'. De flesta marxister som skrivit om saken är överens om att lärarna är jämförelsevis 'identifierade', dvs identifierade med den konkreta sidan av sitt arbete: engagemanget i elevernas problem, bestyret med lektionsplanering och undervisning, kontakterna med kolleger och föräldrar. Lärare ser sig gärna i första hand som kunskapsförmedlare eller fostrare eller medmänniskor eller medvetandegörare – och den gamla kall-tanken är nog inte riktigt död än. Däremot är vi lärare ofta blinda för vårt arbetets "abstrakta" sida. Med det menar jag vår ställning som lönarbetare, betalda för att sköta vissa funktioner som är nödvändiga för kapitalets reproduktion (reproduktion betyder återskapande), i första hand att kvalificera och sortera arbetskraft och förmedla ideologi.

Men hur går nu det här ihop? Här finns en motsägelse. Dels hävdar marxister i regel att lärarna är en ovanligt 'identifierad' yrkeskår, alltså mindre 'likgiltiga' än de



Identifikation

Bild: Marita Wallin

flesta andra lönarbetare. Så menar exempelvis Holling/Bammé; men samtidigt visade ju deras ovan nämnda undersökning, liksom många andra, att lärarnas verkliga arbetsvillkor tvingar till 'likgiltighet' inför det konkreta arbetet och den enskilde eleven.

Jag tror att motsägelsen är reell. För att begripa den, erbjuder följande resonemang en fruktbar utgångspunkt:

"Läraryrket **framträder** som prototyp för ett yrke, som erbjuder talrika möjligheter till identifikation, som ännu i hög grad är icke-alienerat. Ytterst handlar det om arbete med människor, med levande subjekt och inte med död materia.

I själva verket har även lärararbetet i hög grad drabbats av alienationen och normera det, friheten är bara sken. Av ett individuellt lärar/elev-förhållande återstår på sin höjd några rester; i undervisningen har läraren ofta hand om mer än trettio elever **samtidigt**. Här kan i regel individualitet bara iakttas hos elever med iögonenfallande beteende. Varje engagemang för enskilda elever blir till de övrigas nackdel. (Bammé/Deutschmann/Holling: *Erziehung zu beruflicher Mobilität*, Reinhold Schletzer, Berlin 1976 s 154 f)

Kort sagt: Den för allt lönarbete karaktäristiska motsägelsen mellan 'likgiltighet' och 'identifikation' får i skolan sin säregna utformning: lärarens arbete framträder – ofta också för läraren själv – som 'identifierat', medan de verkliga arbetsbetingelserna tvingar till 'likgiltighet'. Detta ska inte tolkas vulgärmaterialistiskt så att lärarjobbet "egentligen" karaktäriseras av likgiltighet – hur förhållanden framträder och hur människor upplever dem är minsann varken överkligt eller oviktigt.

Hittills har jag utan vidare använt ordet "lönarbetare" om lärarna. Nästa avsnitt ska handla om vad man egentligen kan mena med lönarbetare, samt om lärarens speciella lönarbetarstatus.

II.3. Läraren som statsanställd lönarbetare

Först en definition: I den här artikeln menas med **lönarbetare** den som inte äger produktionsmedel, som säljer sin arbetskraft och som utför obetalt (mer)arbete. Det är den vanligaste definitionen, och den innebär att så gott som alla "löntagare" räknas som lönearbetare, inklusive t ex lärarna (en svårighet är dock att det är knepigt att mäta om arbetsinsatsen är större än lönen när det gäller t ex lärararbete).

"Lönarbetarklassen" är ett ord som allt

oftare dyker upp i den marxistiska litteraturen. Inom denna klass skulle det finnas olika skikt, varav arbetarklassen i gängse mening är ett. Men utgör verkligen lönarbetarna en klass?

I slutet av Kapitalets tredje band, i ett berömt fragment till ett kapitel om klasser, talar Marx om lönarbetarklassen, till vilken han räknar dem som enbart äger sin arbetskraft och har arbetslönen som sin inkomstkälla. Ätminstone i den svenska klassanalysdiskussionen har det här textstället tolkats så, att Marx med lönarbetarklassen helt enkelt avsåg alla "löntagare", alla som säljer sin arbetskraft (dvs en mycket vid definition, jämförd med den trängre definition av arbetarklassen som de direkta mervärdeproducenterna som används t ex i Kapitalets första band). Men det måste vara en felaktig läsning. Av Marx framställning i övrigt framgår, att han här avser enbart de **av kapitalet anställda lönarbetarna**. Övriga lönearbetare, t ex de statsanställda, är ännu inte indragna på den här ännu tämligen abstrakta nivån av Marx' framställning – staten planerade Marx ursprungligen att behandla i Kapitalets fjärde bok, men så långt hann han som bekant aldrig. Därför kan man bland t ex västtyska marxister möta åsikten, att 'lönarbetarklassen' bör beteckna kapitalets lönearbetare och inga andra. Somliga anser t o m att det är vilseledande att använda ordet "lönarbeta-



KRUT

under hela 1978

endast 45 kr

på pg 70 89 89-9

re" om t ex de statsanställda, eftersom dessa inte befinner sig i ett omedelbart kapitalförhållande (förhållande lönarbete/kapital), dvs de befinner sig inte i ett omedelbart motsatsförhållande till ett enskilt kapital som köper deras arbetskraft.

Själv tycker jag att det närmast är en smaksak om man vill kalla lärare och andra

1. Kapitalets lönarbetare är anställda av ett **enskilt kapital**, antingen ett produktivt kapital, t ex en industri, eller ett kommersiellt, t ex en butik eller en bank.

2. Kapitalets lönarbetare arbetar antingen med **produktion** (t ex industriarbete) eller med **cirkulation** (t ex affärs- eller bankanställda).

3. Kapitalets lönarbetare avlönas med **kapital**, dvs pengar avsedda att bli fler pengar.

4. Vissa bland kapitalets lönarbetare, de som brukar kallas produktiva, **skapar mervärde**. Det gör inte kapitalets övriga lönarbetare, de s k improduktiva, vilket inte hindrar att dessas arbete för det enskilda kapital som anställt dem framträder som produktivt arbete, emedan det möjliggör för detta kapital att kapa åt sig **profit**, dvs en andel av den samlade mervärdepotten. Exempelvis: en butiksanställd skapar förvisso inget mervärde, men butikens ägare, som får avkastning på sitt investerade kapital, uppfattar ändå hans arbete som vore det produktivt.

statsanställda lönarbetare eller ej. Det är inte ordet utan saken som är viktig. Huvudsaken måste vara att man är klar över skillnaden mellan de statsanställdas "lönarbete" och det lönarbete i mer strikt bemärkelse som kapitalets lönarbetare utför. De politiskt-ekonomiskt mest väsentliga bland dessa skillnader är följande:

Statsanställda lönarbetare är alltså anställda av **staten**. Men observera att även kommunala byråkratin osv räknas till 'staten' i marxistisk mening. I gengäld måste AB Statsföretags anställda räknas in bland kapitalets lönarbetare.

Många statsanställda lönarbetare sörjer för kapitalets s k **allmänna produktionsbetingelser**; så exempelvis lärarna, genom att kvalificera arbetskraften.

Statsanställda lönearbetare avlönas med **reveny**, ("pengar som pengar", pengar som inte är kapital), närmare bestämt pengar som härrör ur andra lönarbetares inkomster och/eller ur den samlade mervärdepotten i samhället. Och denna reveny förmedlas av staten, via skatter och pålagor.

De statsanställda lönearbetarna **varken skapar mervärde eller bidrar till att inbringa profit till något enskilt kapital**. De är således inte produktiva ur någonsomhelst synvinkel, de har helt andra uppgifter, och står inte i något omedelbart förhållande till något enskilt kapital.



Dessa politiskt-ekonomiskt grundläggande skillnader mellan kapitalets lönarbetare och statsanställda får en mängd konsekvenser. Några exempel:

- Den ekonomiska krisen slår i regel snabbarare och mer genomgripande in i kapitalets lönarbetares liv. Det är företag, inte skolor, som läggs ned just nu.
- Den lönekamp som kapitalets lönarbetare för, innebär krav till enskilda kapital: om volvoarbetarna får högre lön, löper det enskilda kapitalet Volvo risk att få behålla mindre mervärde. En sådan lönekamp öppnar – i bästa fall – möjligheter till

medvetenhet om vad mervärde och profit är, och om förhållandet lönarbete/kapital. För de statsanställda är villkoren annorlunda. När dessa tillkämpar sig löneökningar, är det mer fördolt varifrån pengarna kommer. De härrör ur det samlade kapitalets reveny (dvs den samlade mervärdepotten) och/eller ur andra lönarbetares beskattade inkomster. Dessa skillnader i inkomstkälla innebär bl a att lärare och andra statsanställda inte utan vidare bör kopiera den typ av facklig strategi, med lönekampen som grundval, som kapitalets lönearbetare utvecklat.

- Vissa statsanställda, särskilt de med olika typer av ideologiska eller politiska funktioner, däribland lärarna, faller möjligen lättare offer för den s k socialstatsillusionen, dvs uppfattar staten som en harmoniserande inrättning, höjd ovan och sammanjämkande intressemotsättningar i samhället. Detta kan vara en grund till att lärare så ofta – vilket den empiriska lärarmedvetenhetsforskningen tyder på – är blinda för klassmotsättningar och konflikter överhuvudtaget, och gärna betraktar sig själva som representanter för ett upphöjt allmänintresse (motsvarande den borgerliga statens framträdelse) som bedriver opartisk undervisning osv.

Det här avsnittet har handlat om allmänna politisk-ekonomiska bestämningar till lärarens arbete, dvs hur läraren som statsanställd lönarbetare ingår i och bidrar till kapitalets (och samhällets) totala reproduktionsprocess. (Ordförklaring: reproduktion betyder återskapande; återskapande av kapitalets produktionsbetingelser, förhållandet lönarbete/kapital, arbetskraften, klassstrukturen, ideologin osv, allt det som behövs för att kapitalismen ska fortleva). Under sjuttioalet har det gjorts en del försök att låta klassanalysen ta utgångspunkt just i människors ställning inom den totala reproduktionsprocessen.

I Sverige har dock klassanalysdiskussionen haft en annan utgångspunkt, nämligen människors förhållande till den omedelbara produktionsprocessen, och här har Göran Therborns arbete från 1972 varit mönsterbildande. Therborn använder ekonomikritiken för att skilja ut de produktiva arbetarna, dvs de som skapar mervärde i den omedelbara produktionsprocessen: "industri- och byggnadsarbetare, skogs- och lantarbetare, transportarbetare." Till arbetarklassen i vid mening räknar Therborn dels dessa produktiva arbetare, dels de bland de improduktiva lönarbetarna som "lever under samma eller liknande förhållanden". Resterande improduktiva lönarbetare klassificerar han som mellanskikt samt som till

borgarklassen knutna speciella kategorier. Det innebär att Therborn fördelar de improduktiva lönarbetarna på tre stora kategorier: 1. arbetarklassen i vid mening, 2. mellanskikten samt 3. de till borgerligheten knutna kategorierna. För att dra gränserna dem emellan använder han inte den marxistiska ekonomikritiken utan i stället kriterier som inkomst, underordning/befälsrätt, lojaliteter/privilegier osv. Denna typ av klassanalys, som blivit norm i Sverige, är ändamålsenlig i många sammanhang. (Överhuvudtaget är det meningslöst att tala om den korrekta klassanalysmetoden; metoden måste vara avhängig av föremålet för och syftet med undersökningen.) När exempelvis den norska s k familjeundersökningen ville spåra skillnader i uppfostranpraxis, värderingar, könsmonster, socialt nätverk, åstadkom de intressanta och användbara resultat med hjälp av Therborns metod och tredelningen arbetarklass/mellanskikt/borgerliga kategorier. Men det förtjänar att noteras, vilket forskarna själva är medvetna om (Holter m fl: Familjen i klassamhället, Aldus 1976 s 78 f), att denna tredelning i praktiken fungerade precis på samma sätt som om de använt någon traditionell stratifieringsmetod, typ indelning i socialgrupp III, II och I.

Therborns typ av klassanalys tar alltså utgångspunkt i den omedelbara produktionsprocessen (skillnaden produktivt/improduktivt arbete) och kopplar sedan på socialstatistiska variabler för att differentiera bland alla improduktiva lönarbetare. I vissa sammanhang kan det vara motiverat att i stället välja utgångspunkt i en mer konkret användning av ekonomikritiken, nämligen i kapitalets (och samhällets) totala reproduktionsprocess. När det exempelvis gäller att undersöka lärarnas samhälleliga placering, är det inte särskilt upplysande att klistra etiketten "improduktivt mellanskikt" på lärarkåren. Det är nog mer fruktbart att i stället utgå från de statsanställda lönarbetarnas speciella politiskt-ekonomiska ställning (se ovan), samt att ta fasta på hur lärarna bidrar till reproduktionen av arbetskraften, de sociala klasserna och skikten samt ideologin.

III. Läraren och lönarbetet

Sammanfattning och några utgångspunkter för diskussionen om handlingsmöjligheter.

Den här artikeln har handlat om lönarbete; dels om hur skolan förbereder eleverna för lönarbetet, dels om läraren som statsanställd lönarbetare.

Det är förhållanden som har betydelse för lärarens handlingsmöjligheter.

III.1. Dubbelkvalificering

För det första: När det gäller eleverna så tror jag att 'dubbelkvalificering' är ett nyckelbegrepp

Det är nog bra med personlighetsutveckling osv, men som lärare får man aldrig

glömma att eleverna har reellt intresse av att i framtiden kunna sälja sin arbetskraft på arbetsmarknaden. (Om man glömmer den saken, brukar elevernas föräldrar gärna påminna). Utmärkande för skolan i ett kapitalistiskt samhälle är att eleverna slussas från utbildningssystemet till arbetslivet **omvägen över arbetsmarknaden**. Skolans isolering från arbetslivet är ingen tillfällighet. I skolan skaffar eleverna sig kvalifikationer, både formella kvalifikationer som betyg och examina och införlivade kvalifikationer som kunskaper i rättstavning eller engelska, förmåga att passa tider och arbeta uthålligt etc. För att få ett arbete han vill



"Nej, låt dig ej förbrukas -
men bruka väl din tid."
Biermann

ha, är eleven beroende av att kvalificeringen ger hans arbetskraft bytesvärde på arbetsmarknaden (och inte bruksvärde för honom själv).

Som lärare måste vi akta oss för att tro att vi i större skala kan **låta bli** att kvalificera nästa generation lönarbetare och samhällsmedborgare. Visst vill man helst ägna undervisningen åt väsentligheter, men man gör knappast eleverna någon tjänst genom att beslöja faktum att de har nytta av betyg, examina och åtminstone ett minimum av samhällsanpassat beteende.

Detta behöver inte innebära något defaitistisk linje. Frågan gäller inte anpassning eller medvetandegörande. I stället måste en realistisk strategi innebära anpassning och medvetandegörande, dvs det som brukar kallas dubbelkvalificering: det är ofrånkomligt att eleverna kvalificeras till arbets- och samhällslivet, men *samtidigt* och *därutöver* kan de i bästa fall skaffa sig kvalifikationer av annat slag, de kan göra erfarenheter och skaffa kunskaper som ger möjligheter att fungera kritiskt och handlingsberett. Hur det kan gå till ska vi inte diskutera här, det är ju detta som hela diskussionen om frigörande eller medvetandegörande pedagogik gäller. Jag har bara velat fästa uppmärksamheten vid att den diskussionen förblir idealistisk sålänge den inte tar hänsyn till dubbelkvalificeringsperspektivet.

Jag tycker exempelvis att de praktiska erfarenheter från försök med projektundervisning, deltagarstyrning, problemoriente-

Kvalificeringen i skolan innebär inte enbart anpassning:

”Tillägnas Sven, som i 8 år har kunnat förhindra införandet av tidsstudier på sin arbetsplats, eftersom han kan tillräckligt mycket matematik för att visa sina kamrater vad tidsstudierna går ut på”.

(Dedikation i början av en bok om sambandet mellan matematikämnet och samhällsutvecklingen: Høystrup/Høystrup, *Matematikken i samfundet*, Gyldendahl, Kbh 1973.)

ring som nu börjar samlas, tyder på att många ambitiösa lärare varit litet blinda för ”anpassningssidan” hos kvalificeringen, och därför mött motstånd från elever, föräldrar, kolleger, och därmed minskat sina möjligheter att arbeta med den andra, den ”medvetandegörande” sidan. Förbluffande ofta verkar samma förlopp upprepas: först flyter allt galant, eleverna samlar material och arbetar med entusiasm och vägen tycks ligga öppen för insikter om väsentliga samhällsförhållanden. Och så plötsligt **avstannar kunskapsprocessen**. Eleverna drar inte slutsatserna som verkar ligga framför näsan på dem, de ser väggtidningen eller utställningen som en slutprodukt och längtar kanske efter att återvända till läroböckerna. Detta måste väl tolkas så, att den dolda läroplanen, arbetsvillkoren i skolan och ytterst dess kvalificeringsfunktion innebär bestämda ramar. Får man kläm på vilka ramarna är, kan man ha möjlighet att tänja eller gå runt dem. Gunnar Elvesson resonerar vidare om detta i sin artikel ”Hur kommer man över tröskeln” nedan.

III.2. Dubbelkaraktären hos lärarens arbete. Diskussionen om fagkritik/lönarbetarmedvetenhet.

Och för det andra, när det gäller lärarens lönarbete:

Liksom allt lönarbete har lärarens arbete dubbelkaraktären av 1. konkret arbete (”bruksvärdesidan”, undervisningen och umgänget med elever osv) och 2. ”abstrakt” arbete (”värdesidan”, läraren säljer sin arbetskraft till staten och utträttar för kapitalets reproduktion viktiga uppgifter, arbetskraftskvalificeringen osv). Denna dubbelkaraktär framträder i lärarens medvetenhet som en motsättning mellan två poler: ’identifikation’ med och ’likgiltighet’ inför det konkreta arbetet.

Den pedantiske läsaren kanske stegrar sig, och tycker att det här är ett lättfärdigt bruk av kategorier som inom Marx’ ekonomikritik gäller kapitalets lönarbetare och

inte t ex statsanställda lärare. Jovisst, det är litet slarvigt att utan vidare prata om en "värdesida" av lärarens arbete. Men det har inte desto mindre visat sig vara fruktbart att utgå från lärararbetets dubbelkaraktär, t ex när man diskuterar lärarens möjligheter att utträta något vettigt i skolan, frågan om lärarorganisering osv, vilket den aktuella danska diskussionen om "fagkritik" kontra "lönarbetarmedvetenhet" är ett exempel på (Jfr i detta nummer av *Krut* Steen Ahtons och Chresten Kruchovs bidrag samt recensionen av *Skole laerer lønarbejde*).

I Danmark har under sjuttioalet en mycket livaktig sk "ämneskritisk" tradition vuxit fram (det danska ordet "fagkritik" är litet svåröversatt), dvs försök till marxistisk kritik, med Marx' ekonomikritik som grundval, av borgerlig vetenskap, av utbildningens samhällsliga funktioner, skolämnenas innehåll osv. Bland lärare har ämneskritiken inneburit dels marxistiska studier och undersökningar, dels på det mer praktiska planet en inriktning på lärararbetets konkreta sida: alternativ pedagogik, alternativt undervisningsinnehåll och -material, samarbete med kolleger och med föräldrar osv. Just nu är en hel del danska lärare kritiska till ämneskritiken, och hävdar att det är viktigare att arbeta inom facket för att öka lärarnas "lönarbetarmedvetenhet":

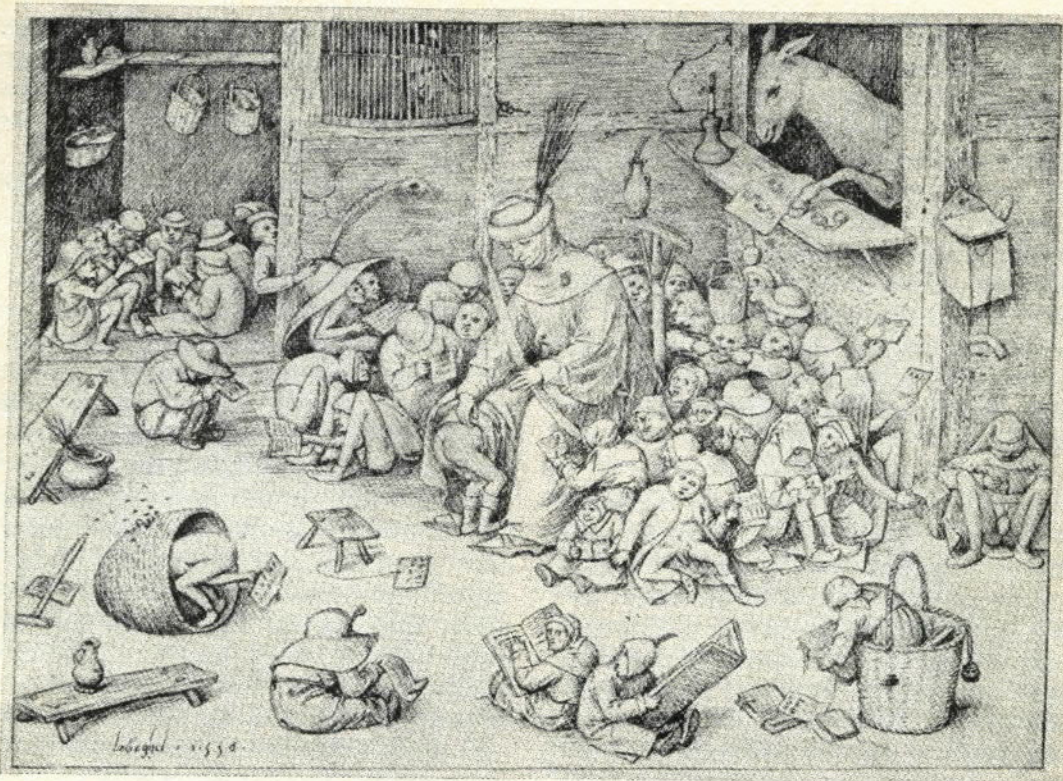
"Det pekas på att ämneskritiskt arbete ofta betyder ett stort merarbete, som lärarna tvingas ta på sig – eller själva hugger för sig – utan kompensation. Därmed uppträder dessa lärare som lönedepressare i förhållande till kollegerna, eftersom de rent faktiskt ökar ackordet. Detta kan bli en indirekt kritik av kolleger, som inte har tid, krafter, mod, fantasi att gå in i ett sådant arbete/samarbete. Därmed försvåras på förhand diskussioner om kollektiva handlingsmöjligheter. Kritikerna påpekar därför, att lärarna i stället bör samlas kring en gemensam upplevelse av arbetsbörda och försämrade arbetsvillkor. De handlingar som kan följa på en sådan mobilisering – som förenar lärare med skilda politiska åsikter i övrigt – ska sikta till att lärarnas krav på skolan som arbetsplats framförs genom fackföreningen. Denna ökande press på

fackföreningen kan så bidra till en demokratisering – en garanti för en aktiv medlemsdebatt, där synpunkterna i basen kommer fram och får konsekvenser för den politik som faktiskt förs." (*Unge Paedagoger* 6 1977 s 5)

De som är skeptiska till ämneskritiken menar alltså att läraren i första hand bör uppfatta sig som lönarbetare. På sikt skulle den ökande lönarbetarmedvetenheten öppna möjligheter till solidaritet med och allianser med andra kategorier lönearbetare, särskilt om man kan förutse en lärarkårens "proletarisering", dvs att lärarens arbets- och livsvillkor (och medvetenhet) närmas till de breda skikten bland lönarbetarna.

Möjligen kan det här resonemanget låta litet exotiskt för svenska öron. Här i landet har vi ju knappast haft tillstymmelse till den danska marxistiska "ämneskritiken", och därför känns ju inte uppgörelsen med en sådan tradition särskilt angelägen. Och det är uppenbart att en ensidig satsning på lönarbetarmedvetenheten kan leda käpprätt in i en mycket traditionell facklig löne- och intressekamp – bidrog verkligen SA-CO-konflikterna till att LR-lärarna närmas till andra lönarbetargrupper? Det är problematiskt att utan vidare kopiera den typ av facklig strategi, med lönekampen som grundval, som arbetarrörelsen utvecklat; lärarnas motpart är ju inget enskilt kapital, och därför leder deras lönekamp inte alls automatiskt till medvetenhet om förhållandet lönarbete/kapital.

Att lärarna på grund av skolarbetets speciella karaktär tenderar till 'identifikation' med arbetets konkreta innehåll (arbetet med elever och föräldrar, undervisningens innehåll, erfarenheter av sortering och utslagning i skolan osv), måste rimligen ändå vara utgångspunkten för arbetet som lärare och organiseringen av lärare. Vilket inte hindrar att ämneskritikens kritiker har rätt i att denna starka identifikation kan blockera för medvetenhet om arbetets abstrakta sida, så att man blir blind för sin ställning som lönarbetare. Vad som krävs är en dubbel strategi med inriktning både på arbetets konkreta och abstrakta sida, både på "ämneskritik" och "lönarbetarmedvetenhet".



Karikatur av en tysk byskola,
1500-talet. P. Bruegel.

Förslag till vidare läsning

Den följande litteraturlistan är en vägledning för studiecirklar och för den som på egen hand vill botanisera i floden av marxistisk utbildningslitteratur. Listan tar enbart upp litteratur som har direkt samband med artikeln om läraren och lönarbetet, och om möjligt på något av de nordiska språken.

Tråkigt nog är det mesta av den här litteraturen ganska trögläst, det är än så länge ont om lättillgängliga introduktioner. (Urvalet är här förstås mycket begränsat; En omfattande genomgång kommer i vår som rapport från ped. inst. lärarhögskolan i Stockholm.)

Ett problem är att litteraturen i allmänhet förutsätter en smula kännedom om den marxistiska **ekonomikritiken** (= 'kritiken av den politiska ekonomin', dvs den teori och metod som Marx lade grunden till med

Kapitalet, *Grundrisse* etc). Den hittills bästa inkörsporten till ekonomikritiken är *Kapitalets produktionsprocess. Introduktion till Kapitalets första band* (Barrikaden, Gbg 1976), och till den boken finns en studiehandledning (*Grundcirkel* Röda Bokförlaget, Gbg 1976).

Som allmän **introduktion till marxistiska utbildningsanalyser** är nog två lättlästa danska böcker de mest användbara: Borgnakke (red): *Skole Laerer Lønarbejde* (Unge Paedagoger, Köpenhamn 1977) samt Illeris/Salling Olesen/Rasmussen: *Lærerruddannelser, skole og samfund* (Munksgaard, Kbh 1976). – Det går att läsa danska! Och det lönar sig att övervinna tröskelmotståndet, i Danmark utges mängder av viktigt marxistisk litteratur, inte minst om utbildning. Ett litet dansk-svenskt lexikon är till god hjälp i början.

Skolan förbereder eleverna för lönarbete

Det refererade undervisningsförloppet har lärarna själva, Frank Lundberg och Gun Malmgren, berättat om i Thavenius (red) *Svenska i verkligheten* (Författarförlaget, Lund 1977).

När det gäller **projektundervisning** är Berthelsen/Illeris/Poulsen: *Projektarbejde – erfaringer og praktisk vejledning* (Borgen, Hols-tebro 1977) ett standardarbete. År 1974 gav Illeris ut en bok som blev inflytelserik och översatt till svenska: *Problemorienterad och deltagarstyrd undervisning* (W & W, Sth 1976).

Alfred Krovoza finns numer översatt till svenska, i *Tekla* nr 2 1977 (*Tekla* är en nystartad tidskrift som introducerar ekonomikritiskt orienterad marxistisk teori. Prenumeration för 4 nummer kostar 50

kr, pg 112734-9, "Tekla"). Krovozas viktigaste arbete, *Produktion und Sozialisation* (VSA, Köln 1976) lär komma i dansk översättning så småningom (förlaget GMT 1978). Och dessförinnan kommer på danska en antologi där Krovoza medverkar: *Produktion, arbejde, socialisation* (Medusa, 1977 eller 1978 – den tyska utgåvan på Suhrkamp 1976, utg Leighäuser/Heinz; Leit-häusercitatet ovan är hämtat från s 64).

Krovoza räknas ibland tillsammans med Oskar Negt, Peter Brückner, Hans-Jürgen Krahl m fl till samma tradition inom marxistisk socialisationsforskning, den s k **hannoverskolan**. På danska finns en hel del översättningar, men i Sverige är märkligt nog bara Krahl introducerad och översatt (*Tekla* 1 1977). Gidlunds gav dock 1976 ut *En materialistisk socialisationsteori* av Alfred Lorenzer, som arbetar med likartade problem. Några klargörande artiklar om Krovoza, Negt, Brückner m fl kan man finna i tidskriften *Teori og praksis* 6 (GMT 1977), och andra bra men krävande introduktioner är Christensen/Poulsen: *Kapitallogik og socialisation* (Fagtryk, Århus 1976) samt sista delen av Schmidt: *Filosofikritisk rekonstruktion* (Rhodos, Kbh 1977). Överhuvudtaget är all den här litteraturen en ganska hårdsmält kost för de flesta läsare.

De nämnda forskarna har intresserat sig för vad som händer med socialisationen (=fostran, anpassning, inövning i samhället), medvetenheten och "vardagslivet" i det borgerliga samhället. I avsnittet Vad är klockan nämner jag som exempel Krovozas teser om tidsmedvetenheten och andra förändringar av "sinnligheten", och min avsikt är att illustrera att den dolda läroplanen inte är någon isolerad företeelse, som bara har med klassrumssituationen att göra och kan avskaffas med hjälp av en ny lärarroll och en portion god vilja. Men missförstå inte detta, det är förstås inte "fel" att lära ungarna passa tider! Överhuvudtaget får man inte uppfatta kapitalismens principer som något enbart av ondo, som ödelägger ursprungliga, rena och obee-fläckade strukturer (såsom den organiska tidsmedvetenheten) hos det lilla barnet eller i det förkapita-

listiska samhället. Ett sådant odialektiskt och kulturpessimistiskt synsätt kan det slags socialisationsteori som hannoverskolan representerar i värsta fall förleda till, men i så fall glömmer man att kapitalismen också inneburit frigörelse från vidskepelse, yttre tvång och kamp för överlevnad – låt vara att andra former av övertro och tvång kommit i stället. Se vidare slutet av den här litteraturomgången.

Stieg Mellin-Olsen har berättat om flygplatsprojektet i den norska skoltidskriften *Praxis* nr 19. Sedan dess har han skrivit en hel bok om instrumentalismen i skolan, *Laering som sosial prosess* (Gyldendal, Oslo 1977), med undertiteln "Om orsakerna till att elever som är 'duktiga i skolan' så ofta saknar intresse för lärostoffet".

Om **kvalifikationsforskning**: Med exemplen tidsmedvetenhet och instrumentalism har jag velat illustrera hur skolan kvalificerar (förbereder) eleverna för lönarbetet, men jag har undvikit att gå in på den omfattande kvalifikationsteoretiska diskussionen.

Termerna 'kvalifikation' och 'socialisation' används litet huller om buller i litteraturen. En användbar distinktion är denna:

"Socialisationsprocessen och kvalifikationsprocessen är en och samma process. Men där socialisationsteorin först och främst sysslar med det psykiska tillägnet av sociala förhållanden, handlar kvalifikationsteorin om de objektiva, samhälleliga kraven till denna process, och om de samhälleliga institutioner som garanterar att kraven uppfylls." (s 103 f)

Citatet är hämtat ur Illerís/Salling Olesen/Rasmussen: *Laereruddannelser, skole og samfund* som jag rekommenderat ovan. Samma författartrojka har skrivit *Skole og kvalifikation – eller: Hvad er det børnene lærer i skolen?*, ett lättläst litet häfte som nog är den bästa introduktionen till kvalifikationsforskningen, bl a eftersom det inte enbart behandlar kvalificeringen för industriarbete, en ensidighet som annars vidlåder de flesta kvalifikationsundersökningar.

Kvalifikationsanalyser har spelat stor roll inom den marxistiska utbildningsekonomiska tradition som vuxit fram under sjuttioalet och som bör betraktas som en gren av den ekonomikritiskt grundade

statsdiskussionen (en bra introduktion till statsteorin är Altvater/Müller/Neusüss: *Stat och kapital – om statsinterventionism och socialstat*, Röda bokförlaget, Gbg 1976). Grundstenarna till den här marxistiska utbildningsekonomi var för det första Altvater/Huiskens: *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors* (Politladen, Erlangen 1971), varur en del bidrag finns översatta, t ex i *Uddannelsessektorens politiska økonomi* (Studenterrådets årsberetning 1971-72, Århus); Altvaters uppsats om "Kvalifikationsbegreppets historiska bakgrund" finns dessutom på svenska i Lundberg m fl (utg): *Jämlikhetsmyt och klassherravälde*, (Cavefors, Lund 1976) och för det andra Freerk Huiskens avhandling 1972, varav den viktigaste biten översatt till danska: *Uddannelsesekonomi og uddannelseskrisen i Vesttyskland* (RUC, Viborg 1973). Dessa bägge pionjärarbeten och undersökningarna i deras efterföljd har utsatts för mycket kritik, av skiftande kvalitet. En bra och användbar kritik av Huiskens är Sørensen: "Omkring uddannelsesekonomi" i *Om samfundssmaessiggørelse* (Fagtryk, Århus 1976 s 69-185). Annars tycker jag att en bok av Dieter Otten från 1973 fortfarande är det mest klargörande arbetet om kvalifikationsteori (dansk övers; *Kapitaludvikling og kvalifikationsudvikling*, Kurasje/Modtryk, Viborg 1975).

Skolans övriga funktioner: Kvalifikationsforskningen har oftast letat efter samband mellan utbildning och krav på arbetskraften. I vidare mening innebär kvalificering att eleverna införlivar kunskaper och förhållningssätt som krävs av nästa generation arbetskraft och samhällsmedborgare; marxister brukar vara överens om att denna kvalificeringsfunktion ytterst bestämmes ramarna för verksamheten i skolan. Men skolan har förstås fler funktioner: sortering, förvaring.

En lättillgänglig genomgång av utbildningens funktioner är Abrahamsson: "Utbildning och samhälle: Några problemområden", i *Skolan som arbetsplats*, (Utbildningsdepartementet 1974:1 – en rapport som SIA beställt och sen struntat i).

När det gäller skolans **sorteringsfunktion** beskriver Johannes Beck i

Klasseskolan (Rhodos, Kbh 1975) tillspetsat och fyrkantigt hur arbetar- och medelklassbarn behandlas olika i skolan; Becks bok har den stora förtjänsten att den är mycket rolig. En bra framställning av hur den sammanhållna grundskolan överlåter åt eleverna att individuellt sortera sig själva, så att arbetarbar- nerna får ombesörja sin egen utslag- ning, finns i Callewaert/Nilsson: *Samhället Skolan och Skolans inre arbete*, Lunds bok och tidskrifts AB, Malmö 1977. För övrigt är sor- teringen den enda av skolans funk- tioner som är ordentligt studerad i Sverige, det finns gott om under- sökningar som visar att välutbilda- de och vävalönlade föräldrar är den enda någorlunda säkra garantin för framgång i skola och yrkesliv; nå- gra exempel: Gesser: *Rekrytering till universitet och högskolor* (SOU 1971:61); Gesser/Fasth: *Gymnasie- utbildning och social skiktning* (Ut- bildningsförlaget 1973, ett avsnitt omtryckt i *Jämlikhetsmyt och klassherravälde*, Cavefors 1976); Härnqvist/Bengtsson: *Educational reform and educational equality* (ped inst, Gbg univ 1972); Eman- elssons undersökningar, samman- fattade i *Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv* (Lärarygskolan i Sth 1974).

Nils Christie och före honom Ivan Illich lanserade synsättet att **förvaringsfunktionen** är skolans viktigaste, och levererade därmed ammunition till den sk avskol- ningsrörelsen. Visst är det sant att skolan bl a tjänar till att absorbera arbetskraft, men om man överbeton- ar förvaringsfunktionen tappar man bort att det faktiskt spelar roll hur barnen kvalificeras i skolan. (Se vidare Herbert Gintis' kritik av Il- lich, översatt till svenska i *Jämlik- hetsmyt-antologin*, samt Hans Burkhardts kritik av både Illich och Gintis i *beträff: erziehung* 9 1973).

Läraren som lönarbetare

Läraren formas av skolan. För att få grepp om hur läraren formas av ar- betsvillkoren i skolan, kan det vara en god idé att ta reda på hur lärar- kandidater förändras när de börjar arbeta som lärare. Utomlands har redan flera sådana undersökningar gjorts, och jag vill särskilt rekome- mendera två marxistiska analyser:

Hänsel: *Die Anpassung des Lehrers* (Beltz, Weinheim und Basel 1975) samt Holling/Bammé: *Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (päd. extra, Frankfurt 1976, kom- mer ev att delvis översättas till svenska, W&W)

Likgiltighet: Såvitt jag vet intro- ducerades begreppet lönarbetarens likgiltighet på allvar i den marxis- tiska diskussionen med en inflytel- serik debatt i årgång 1970 av tids- kriften *Sozialistische Politik* (Se särskilt artiklarna av Bischoff m fl i nr 6-7 och 8 1970, tillgängliga i ett omtryck: *Sozialistische Politik, Nachdruck ausgewählter Beiträge aus Heft 1-10 der SoPo*, Politladen, Erlangen 1974). Sedan dess har en grupp i Berlin som kallar sig Projekt Klassenanalyse (med bl a Bischoff bland medarbetarna) mest energiskt drivit tesen att den 'likgiltiga' atti- tyden till det konkreta arbetet är en nödvändig förutsättning för proletär klassmedvetenhet (se t ex Projekt Klassenanalyse: *Materialien zur Klassenstruktur der BRD. Erster Teil*, VSA, Westberlin 1974 s 219-262; en bra kommentar och kri- tik är Hopf/Hopf: "Gleichgültigkeit und Identifikation als Kategorien der Analyse von Klassenbewusst- sein", *Prokla* 22, Rotbuch, Berlin 1976 s 67-100).

Lägg alltså märke till att Projek- tet Klassenanalyse (och många marxister som influerats av dem) värderar 'likgiltigheten' positivt, till skillnad från den syn på 'likgiltig- het' som Otto Steiger introducerade med sin daghemsanalys i *Ord & Bild* 1 1976 (Steiger utvecklar sina ståndpunkter i *O & B* 8 1976 och 5-6 1977). Nu är visserligen inte Stei- gers likgiltighetsbegrepp fullt ut jämförbart med det som bl a Pro- jekt Klassenanalyse använder; de senare är mer ortodox marxistiska i det att de utgår från **lönarbetets** formbestämningar och hävdar att 'likgiltigheten' i första hand utmär- ker kapitalets produktiva lönarbe- tare. Steiger däremot ser till förhål- landet att man säljer sin arbetskraft, och drar därmed alla "löntagare" över en kam och hävdar att lönbe- roendet föder likgiltighet.

Steiger bygger på arbeten av Gunnar Heinsohn och Rolf och Barbara Knieper. (Inom kort kom- mer en av deras böcker, G Hein- sohn/B Knieper: *Theorie des Kin-*

dergartens und die Spielpädagogik, Suhrkamp, Fr/M 1975, i svensk översättning: *Daghem och lekpe- dagogik* W & W). I den västtyska debatten har inte de här teserna fått stå oemotsagda, Heinsohn/Knieper har kritiserats för att undervärdera möjligheterna till progressivt arbete på barnstugorna; för att bygga på föräldrade undersökningsresultat och därmed inte ta hänsyn till mer kooperativa och samhällsanknutna arbetsformer som prövats under senare år; för att överskatta den klassiska borgerliga familjens möj- ligheter att socialisera småbarn osv (För kritik av Heinsohn m fl, se Koch/Rocholl i *Demokratische Er- ziehung* 1 1976 s 77-91; Chr Hopf i *beträff: erziehung* 10 1976 s 59-64).

Om klassanalys: Therborns ana- lys i *Zenit* 28 1972 finns också i utökad form som *Det svenskaklass- samhället 1930-1970*, *Zenit* särtryck 1973. Det är fortfarande det enda rejäla, empiriskt grundade svenska klassanalysförsöket.

När man i Sverige diskuterat lä- rarnas sociala placering har man i allmänhet utgått från Therborns analys och räknat lärarna till de im- produktiva **mellanskikten**, som inte tillhör någon klass utan vacklar mellan samhällets bägge huvud- klasser.

Under de senaste åren har ett al- ternativ till mellanskiktets kategorin dykt upp, nämligen "den nya små- bourgeoisin" – termen stammar från Poulantzas, som menar att denna "nya" småborgerlighet (icke-produktiva lönarbetare, mel- lanskikt) tillsammans med den "traditionella" (småföretagare, hantverkare, bönder) utgör en egen **klass**: småbourgeoisin. (Se Poulant- zas: Om samhällsklasser, *Zenit* 34, 1973; Poulantzas: *Den moderna kapitalismens klassstruktur*, Tema Teori, Avesta 1977; samt antologin Berner m fl: *Skola, ideologi och samhälle*, W & W, Sth 1977).

Däremot har såvitt jag vet inte möjligheten att låta klassanalysen utgå från människors ställning i **för- hållande till kapitalets totala repro- duktionsprocess** prövats i Sverige. Det mest omdiskuterade försöket i den vägen är Projekt Klassenanaly- se: *Materialien zur Klassenstruktur der BRD* (EVA, Westberlindel 1973 och en empirisk 1974). Projekt Klassenanalyse är extremt conse-

kventa i sin strävan att utgå från kategorierna i Marx ekonomikritik – och att försöka återfinna dessa i den empiriska verkligheten. Därmed blir deras metod ganska fyrkantig. Den hittills mest användbara ansatsen till politisk-ekonomisk bestämning av de statsanställdas arbete är nog Armanski/Penth/Pohlmann: *Lohnarbeit im öffentlichen Dienst der BRD*, Olle & Wollter, Westberlin 1976 (den som har svårt med tyska språket kan läsa Armanskis artikel om "Statslige lönarbetare i kapitalismen" i dansk övers. i *Teori og klassekamp* 1-2, Kbh 1976 s 19-39). När det gäller lärarens arbete finns det en uppsjö av försök till politisk-ekonomisk bestämning, men de flesta är parafrafer på Freerk Huiskens analyser (översättningar i *Politiske arbejdstekster* 2 1973, Huiskens: *Uddannelsesøkonomi og uddannelseskrisen i Vesttyskland*, RUC, Viborg 1973 s 75-92). Det mest utvecklade försöket i den här "Huiskens"traditionen är Thien: *Klassenlage und Bewusstseinsform der Lehrer im Staatsdienst*, (Focus, Giessen 1976), som i hög grad bygger på Projekt Klassenanalysens metod; man kan nog inte komma värst mycket längre utan empiriska undersökningar.

Det finns också gott om västtyska lärarmedvetenhetsundersökningar (se kritik av dessa i Søderberg: *Lærerbevidsthed*, dupl, dansk inst, Kbh univ 1976, delvis tryckt i *Papir* 7, 1977). De svenska motsvarigheterna är mest av typ "trivselundersökningar".

Några utgångspunkter för diskussionen om handlingsmöjligheter

Dubbelkvalificering. Vi behöver konkreta kunskaper om skolans kvalificeringsfunktion.

Dels har erfarenheten visat att kvalificeringen och vad därtill hör – arbetsformerna i skolan, betygen osv – ofta fungerar bra som ämne för undervisningen, och alltså inte behöver uppfattas som hinder enbart. (Exempelvis: i *Skolereformer i det kapitalistiske samfund*, utg Rolf m fl, Rhodos Kbh 1975, s 186-193 finns en redogörelse för hur betygssystemet kan användas som studieobjekt i matematikundervisningen, för att visa vad normalför-

delningen innebär; att en viss procentsats elever förutsätts misslyckas osv. – Den här antologin är förresten i sin helhet ett av de tidigaste och bästa försöken att knyta analyser av grundskolans funktioner till en diskussion om handlingsmöjligheter.)

Och vidare är det viktigt att se att verksamheten i skolan aldrig restlöst kan underordnas kapitalets eller "samhällets" krav. Man får akta sig för cirkelresonemang av typen: Skolan ser ut som den gör därför att samhället kräver såna och såna människor och därför ser skolan ut som den gör därför att samhället. . . I stället gäller det att undersöka gränserna, motsättningarna, brottytorna i skolans kvalificering. Jag vill gärna återknyta till den inledningsvis nämnda hannover-traditionen, där begreppet 'emancipatoriskt minimum' (Se Negt/Kluge: *Offentlighet og erfaring*, GMT 1974 s 22-23) använts för att ange att människor inte restlöst formas av varuproduktionens och kapitalets principer:

"Den formning av den 'inre' naturen som sker genom en långvarig socialisationsprocess kan inte gå hur långt som helst: det finns ett 'emancipatoriskt minimum', bortom vilket basen för själva den kapitalistiska produktionen – det levande arbetet – hotas att förstöras (psykisk och psykosomatisk ohälsa i olika former och grader gör arbetskraften oduglig på motsvarande sätt som den omåttliga förlängningen av arbetsdagen i kapitalismens barndom hotade att fysiskt ödelägga arbetskraften). Kapitalismens fortbestånd kräver därför att det finns sociala processer, kommunikations- och interaktionsformer som faller 'utanför' den av kapitalet och värdeabstraktionen strukturerade samhälleliga verkligheten, för om lönarbetarna inte också kan vara människor (om än stympat), så blir de på sikt också odugliga som lönearbetare. Samtidigt som den 'inre' naturens formning är en garanti för systemets fortbestånd, så utgör den 'inre' naturen ett hot: den gör motstånd mot och sätter en gräns för kapitalistisk utsugning. Här ligger också en möjlighet för revolutionär förändring av den samhälleliga verkligheten: den mänskliga subjektiviteten och sinnligheten är inte restlöst främmandegjord och avyttrad, och därur föds revolten mot de förhärskande livsbetingelserna." (Redaktionellt i *Tekla* 2 1977)

För att hålla fast vid tidsmedveten-

heten som exempel: Lärare som prövar deltagarstyrd undervisning iakttar ofta hur eleverna får ett anorlunda förhållande till tiden, de kanske slappar en dubbeltimme och i gengäld arbetar med fruktansvärd intensitet en hel helg. Detta överstridande av fyrtiominutersterrern och barriären arbete/fritid behöver inte tolkas enbart som "anpassning" till det moderna kapitalets krav på mer flexibel och självständig arbetskraft. Med litet god vilja kan man dessutom skönja ett frö till motstånd mot den kapitalistiska, kvantitativa och linjära tidsmedvetenheten.

Om den aktuella danska diskussionen **fagkritik** versus **lönarbetarmedvetenhet** finns en mycket klargörande artikel av Karen Borgnacke och Pia Møller i *Unge Paedagoger* 6 1977.

Kruchovs rapport i detta nummer av *Krut* är ett illustrativt exempel på hur en lönarbetarmedvetenhetsstrategi kan utformas. Och som exempel på lärarorganisering som mer utgår från lärararbetets motsatta sida, den konkreta arbetsprocessen, kan nämnas Sozialistische Büro i Västtyskland – se t ex en intervju med Negt i *politisk revy* 306, mars 1977, även översatt till norska i *Kontrast* 1977.

Under sjuttioalets första hälft användes de marxistiska utbildningsanalyserna ofta mest till att punktera illusioner (alternativpedagogiska, reformistiska). Men nu kan man se andra tendenser, och jag vill gärna nämna två mer konkreta undersökningar som vill verka för förändring – inte bara beskrivning och förklaring – genom att leverera material till en utbildningspolitik som på sikt kan arbeta fram inom fackförenings- och arbetarrörelsen; Det är förstas där som avgörande förändringar av skolan måste förankras: Anders Mathiesen: *Uddannelse og Produktion*, Munksgaard, Kbh 1976 och John Houman Sørensen: *Dansk uddannelsespolitik – staten og klasserne*, Munksgaard, Kbh 1977.

Och till sist: Om du inte har någon välsorterad boklåda i närheten beställer du marxistisk litteratur snabbast, säkrast och billigast från Bokcafét, S:t Petri Kyrkogata 7, 222 21 Lund.

Donald Broady

Ur Bertolt Brecht

Flyktingsamtal

Ziffel och Kalle är flyktingar från Tyskland undan nazismen. De träffas på en järnvägsrestaurang i Helsingfors och diskuterar politik. Ziffel skriver sina memoarer och läser för Kalle ett avsnitt som handlar om skolan.

Brecht skrev detta när han själv var landsflyktig och just lämnat Sverige.

I Sverige påbörjades samma år, 1940, reformarbetet att genom skolan avskaffa klassamhället. Ziffel är skeptisk inför såna nymodigheter.

Om omänniskorna. Om skolans anspråkslösa fordringar.

Om Herrnreitter

Ziffel läser ur sitt manuskript för Kalle

Ziffel

Jag börjar med en inledning, där jag hovsamt fäster uppmärksamheten på att de tankar som jag har för avsikt att framlägga åtminstone tills nyligen var miljoner människors tankar, så att de alltså inte gärna kan vara alldeles utan intresse. Jag hoppar över inledningen och en bit till och går direkt in på redogörelsen för den uppfostran jag åtnjutit. Denna redogörelse anser jag nämligen för mycket intressant, bitvis utmärkt, luta dig lite fram så att sorlet här inte besvärar dig.

Han läser:

”Jag vet att värdet av våra skolor ofta betvivlas. Deras storslagna grundtanke inses inte eller respekteras inte. Den ligger i att den unge genast och i sin känsligaste ålder göres förtrogen med *världen sådan den är*. Utan krus och utan många tillsägelser kastas han ut i en lortig göl: simma eller svälj dyn!

Lärarna har den oegennyttiga uppgiften att personifiera de mänskliga grundtyper, som den unge längre fram i livet skall få göra med. Han får tillfälle att fyra till sex timmar om dagen studera råhet, ondska och orättfärdighet. För en sådan undervisning kunde ingen skolavgift vara för hög men

den meddelas till och med utan ersättning, på statens bekostnad.

Väldig och i oförglömliga former träder i skolan *omänniskan* den unge till mötes. Hon äger en nära nog oinskränkt makt. Utrustad med pedagogiska kunskaper och mångårig erfarenhet uppfostrar hon lärjungen till sin avbild.

Lärjungen inhämtar allt som är nödvändigt för att komma fram i livet. Det är det samma som är nödvändigt för att komma fram i skolan. Det rör sig om förfalskning, föregivande av kunskaper, färdighet att ostraffat hämnas, snabb tillägnelse av allmänna talesätt, smicker, underdånighet, beredvillighet att förråda sina likar för de högre uppsatta osv, osv.

Det viktigaste är dock människokunskapen. Den förvärvas i form av lärarkunskap. Lärjungen måste känna lärarens svagheter och förstå att utnyttja dem, annars kommer han aldrig att kunna värja sig mot att han får sig i proppad en hel ormknut av fullkomligt värdelöst bildningsgods.

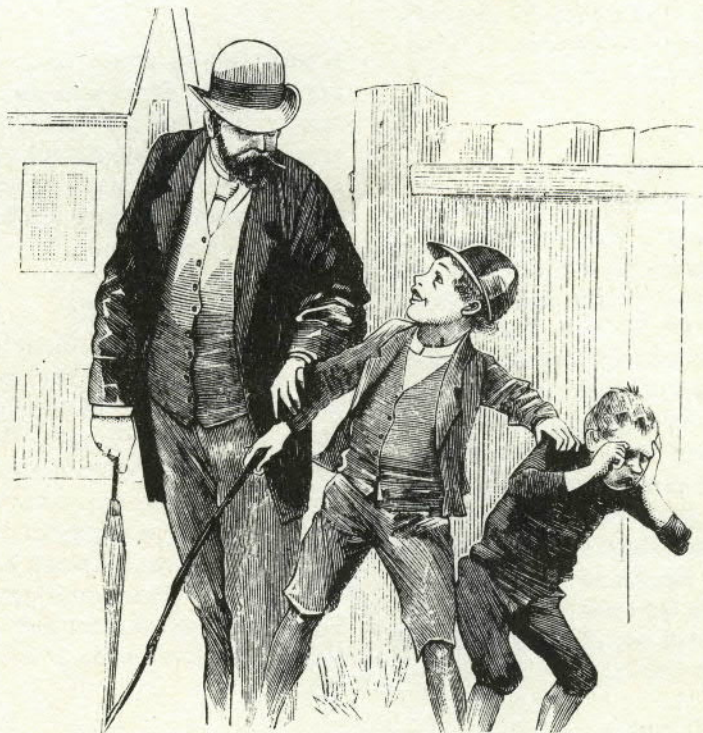
Läraren i franska hade en annan svaghet. Han dyrkade en ond gudinna, som kräver fruktansvärda offer, rättvisan. Den som skickligast drog nytta av det var min klasskamrat B. Vid rättandet av skrivningarna, på vilkas beskaffenhet flyttningen till nästa

klass berodde, brukade läraren på ett särskilt papper efter varje namn anteckna antalet fel. Till höger därom stod sedan betyget, så att han hade en god överblick. Låt oss säga att inget fel gav en etta, det bästa betyget, 10 fel en tvåa osv. I själva skrivböckerna var felen understrukna med rött. De obegåvande försökte nu emellanåt att med pennknivar radera ut ett par röda streck och sen gå fram och göra läraren uppmärksam på att antalet fel inte stämde utan att den uppgivna siffran var för hög. Läraren tog då helt enkelt upp skrivboken, höll den åt sidan och märkte då de blanka ställen som genom polityren med tumnageln hade uppstått vid de raderade passagera. B. gick till väga på annat sätt. Han strök i sin redan rättade skrivning med rött bläck un-

der några fullkomligt riktiga ställen och gick uppbragt fram och frågade vad som var fel. Läraren måste medge att där inte var något fel, var tvungen att själv radera ut sina röda streck och sätta ner antalet fel på sitt papper. Därigenom ändrades naturligtvis också betyget. Man måste säga, att denne lärjunge hade lärt sig tänka i skolan.

Jag hör att skolorna eller åtminstone några av dem i dag är uppbyggda på andra principer än under min skoltid. Barnen lär i dem behandlas rättvist och förståndigt. Om så verkligen är, skulle jag i hög grad beklaga det. Vi lärde oss redan i skolan sådana saker som klasskillnad, det hörde till läroämnen. Bättre folks barn blev bättre behandlade än barnen till folk som arbetade. Skulle

Förberedelse.



— Hvarför slår du lilla bror så der?

— Jo, han skall börja skolan i höst och då är det bra att han är van att få smärj.

detta läroämne ha avlägsnats ur våra dagars skolor, så skulle alltså ungdomen först ute i livet lära känna denna skillnad i behandlingen, som är så oändligt viktig. Allt vad de i skolan hade lärt sig i samvaron med lärarna, skulle ute i det liv som är så annorlunda förleda dem till de löjligaste handlingar. De skulle vara konstfärdigt vilseledda om hur världen kommer att skicka sig mot dem. De skulle vänta sig fair play, välvilja, intresse och, helt och hållet ouppfostrade och oförberedda som de är, vara hjälplöst utlämnade åt samhället.

Då blev jag på ett helt annat sätt förberedd! Jag trädde ut i livet utrustad med solida kunskaper om människans natur.

Jag hade, efter det att min uppfostran någorlunda avslutats, anledning att förvänta att jag utrustad med några måttliga odyjder och genom ytterligare inhämtande av några inte alltför belastande gemenheter skulle komma någorlunda skapligt fram genom livet. Där räknade jag fel. En dag ställdes det plötsligt krav på dygder. Och därmed slutar jag för idag, eftersom jag gjort dig nyfiken.

Kalle

Din försonliga inställning till skolan är ovanlig och högsint. I vilket fall inser jag först nu att också jag lärde mig något. Jag minns, att vi genast första dagen fick en utmärkt lektion. Då vi hade kommit in i klassrummet, tvättade och försedda med en ränsel, och föräldrarna hade skickats iväg, ställdes vi upp vid väggen och sen kommanderade läraren: "Var och en söker sig en plats!" och vi gick till bänkarna. Eftersom det var en plats för litet, var det en pojke som inte fick någon och blev stående i gången mellan bänkarna, när de andra satt. Läraren grep tag i honom och gav honom en örfil. Det var oss alla en mycket god läxa: otur får man inte ha.

Ziffel

Det var ett snille till lärare! Vad hette han?

Kalle

Herrnreitter.

Ziffel

Det förvånar mig att han inte blivit mer än vanlig folkskollärare. Han måste ha haft någon ovän i skolöverstyrelsen.

Kalle

Mycket bra var också en sed, som en annan lärare hade infört. Han ville väcka vår hederskänsla, sa han. När någon. . .

Ziffel

Förlåt, jag är fortfarande hos Herrnreitter. En så utsökt miniatyrmodell han ställde upp med sina enkla medel, ett vanligt klassrum med för få bänkar, och ändå fick ni fullt klart för er den värld, som väntade er. Han skisserade den bara med ett par djärva drag och ändå stod den där åskådlig framför er, framställd av en mästare! Och jag slår vad om att han gjorde det helt instinktivt, av ren intuition! En enkel folkskollärare!

Kalle

I varje fall så möter han en senkommen uppskattning. Den andre var mycket alldagligare. Han var för renlighet. Om någon använde en smutsig näsduk, därför att hans mor inte haft någon ren åt honom, fick han stiga upp och vifta med näsduken och säga: "Jag har en snorfana".

Ziffel

Det är heller inte så dumt men knappast mer än medelmåttigt. Du säger ju själv att han ville väcka er hederskänsla. Det tyder på en konventionell natur. Herrnreitter hade gnistan. Han kom inte med någon lösning. Han ställde bara i stora drag problemet, gav bara en spegelbild av verkligheten. Överlät slutsatsen helt och hållet till er själva! Det verkar naturligtvis på ett helt annat sätt befruktade. För bekantskapen med denna stora ande är jag dig tack skyldig.

Kalle

Jag ber.

Kort därpå skildes de från varann och avlägsnade sig, var och en till sitt.