

LÄRARENS YRKESSJUKDOM  
LÄRAREN OCH LÖNARBETET  
UTBILDNINGENS GRÄNSER  
PROGRESSIVISMENS RÖTTER  
DEN DOLDA LÄROPLANEN

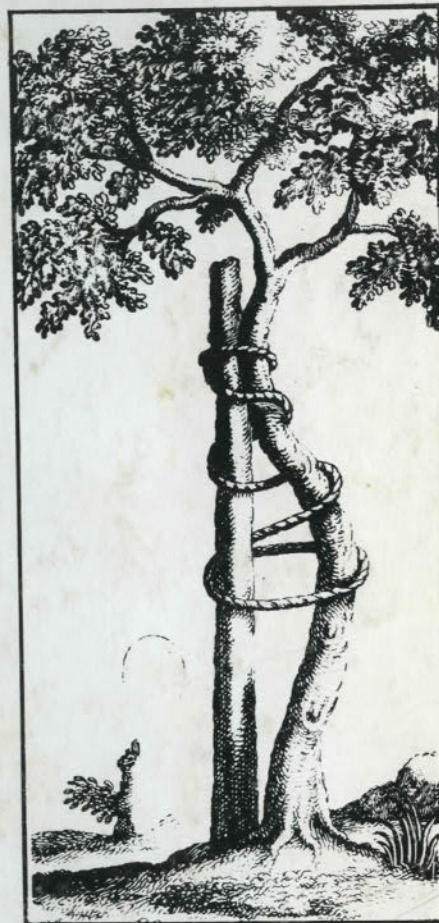
SYMPOSITION BOKFÖRLAG

ISBN: 91-7696-000-5

DEN DOLDA LÄROPLANEN DONALD BROADY

samhälls-  
veten-  
skapligt  
bibliotek

DONALD BROADY



# DEN DOLDA LÄROPLANEN

KRUT-ARTIKLAR 1977-80

DEN DOLDA LÄROPLANEN

SAMHÄLLSVETENSKAPLIGT BIBLIOTEK

SAMHÄLLSVETENSKAPLIGT BIBLIOTEK

Skrifter från den aktuella kulturella och vetenskapliga debatten.

Redaktör: Brutus Östling 0758/140 79

DONALD BROADY

# DEN DOLDA LÄROPLANEN

KRUT-ARTIKLAR 1977-80

Omslagsbilden: Ur N Audry: Ortopedi eller konsten att förebygga och korrigera kroppsliga deformationer hos barn (1774). Reproducerad från Michel Foucault: Surveiller et punir (Editions Gallimard 1975).

SYMPOSION BOKFÖRLAG STOCKHOLM

# INNEHÅLL

Förord av Ulf P. Lundgren ..... 9

1. LÄRARENS YRKESJUKNOM ..... 14  
(KRUT 1, FEBRUARI 1977)

2. LÄRAREN OCH LÖNARBETET ..... 28  
(KRUT 4, DECEMBER 1977)

3. UTBILDNINGENS GRÄNSER ..... 74  
(KRUT 7, OKTOBER 1978)

4. PROGRESSIVISMENS RÖTTER ..... 86  
(KRUT 10, MAJ 1979)

5. DEN DOLDA LÄROPLANEN ..... 114  
(KRUT 16, DECEMBER 1980)

Copyright: Symposion Bokförlag/Författaren

Grafisk form: Louise Nilsson

Första upplagan: Juli 1981

Tryckeri: Prinkipo Offsettryck, Stockholm

ISBN: 91-7696-000-5



## APPENDIX:

KRUT:s förhistoria 1970-76 .....	210
Några redaktionella texter 1977-80 .....	235
Tiderna förändras. Uppgifter för en kritisk utbildningstidskrift .....	302
UTBILDNING SOM REPRODUKTION. FÖRSLAG TILL VIDARE LÄSNING .....	315
INNEHÅLLSFÖRTECKNING (UTFÖRLIG) .....	325

## FÖRORD

När jag började arbeta med pedagogisk forskning på sextio-talet fanns inte mycket offentlig pedagogisk debatt. Kvar fanns resterna av femtiotalets debatt om grundskolan, närmare bestämt vilken effekt grundskolan skulle komma att få för kunskapsnivån. Wilhelm Sjöstrand gav 1977 ut boken »Skolan och demokratin. Ett experimentellt bidrag till differentieringsfrågan«. (Malmö Codex). Och året efter publicerade Urban Dahllöf »Skoldifferentiering och undervisningsförlopp« (Stockholm: Almqvist & Wiksell). Båda dessa böcker behandlade frågan om effekterna av den sammanhållna klassen. Dahllöfs arbete kom att få en avgörande betydelse för min egen forskning, eftersom den gav konturerna till en teori för att beskriva ramarna för utbildningsprocesser. Men några egentliga effekter för den allmänna debatten om skolan kan jag inte minnas att dessa arbeten hade. Inom skolbyråkratin väckte de förmodligen en viss uppmärksamhet. Men skolfrågor debatterades lite utanför den trängre kretsen av politiker och administratörer. Utbildningen expanderade, och de reformer som kom breddade utbildningsmöjligheterna. Något behov av kritisk debatt fanns inte när expansionen möjliggjorde att behov kunde tillgodoses. Under slutet av sextioalet introducerades utbildningsteknologin i Sverige. Kritiken mot grundskolan hade utarmats och i fokus kom frågor om hur utbildningen skulle kunna individualiseras och effektiviseras. Dessa frågor försökte besvaras med rationella planerings-

modeller och så kallade förproducerade undervisningsmaterial. »De erfarenheter man nu bygger vidare på kommer främst från två håll. Dels har rationella lösningar av utbildningsproblem inom det militära och inom industrin gett fruktbara idéer om hur man analyserar undervisningssituationer. Dels har själva arbetet med programmerad undervisning framtvingat en analys och penetration av pedagogiska situationer med likartat resultat som följd« (Universitetskansler Hans Löwbeer i inledningsanförandet till den första konferensen om utbildningsteknologi, Göteborg, 1968).

I hög grad var det således utbildningsplanerarnas problem som återspeglades i debatt och forskning. Med sjuttio-talet kom en markant svängning. Utbildningsfrågor började få ett offentligt intresse. Skolbyråkratins lösningar började ifrågasättas. En motreaktion kom mot utbildningsteknologi och den av läromedel styrda undervisningen. Expansionen tog slut. Antalet debattböcker om skolan ökade och en del kunde tryckas i upp till tre-fyra upplagor. Förändringarna under sextio- och sjuttio-talet var inte unika för Sverige, lika lite som den nuvarande debatten om kunskapsnivå och basfärdigheter är unik. Det som möjligtvis var unikt för Sverige, såväl under sextio- som sjuttio-talet, var att debatten och förslagen om hur skolan skulle lösa problem och bidra till utvecklingen utgick från lösningarna och inte från problemen. I ena fallet var metoderna programmerade material och läromedelsystem kopplade till mål preciserade i beteen-determer. Termer lånades från systemteori och informationsteori. I andra fallet var medlen relationerna mellan lärare och elever; anpassningen av undervisningen till barnens behov och »verklighet«. Det var lösningar på uppfattade problem som kom i fokus, mycket lite av analyser av vad som konstituerade dessa problem och vilka konsekvenser lösningarna gav. Delvis kan detta förklaras av att svensk pedagogisk forskning i så hög grad var knuten till

skoladministrationen, vilket innebar att mycket lite av kritisk kunskap om pedagogik hade utvecklats, utifrån vilken dessa lösningar kunde förstås och förklaras. Detta är knappast att överbetona forskarnas roll utan mer att peka på deras intellektuella ansvar.

Under sjuttio-talet har dock en mer samhällsförankrad forskning vuxit fram. Den kritiska forskning som utvecklades i t ex Frankrike, Västtyskland, England och USA under sextio-talet och sjuttio-talets början kom så småningom att påverka den svenska pedagogiken. Speciellt betydelsefull uppfattar jag att utvecklingen i Danmark och Norge var.

Donald Broady har haft en stor betydelse i förmedlandet av en samhällsorienterad forskning. Han har inte bara förmedlat detta till forskare utan i första hand till lärare genom de artiklar han skrivit i KRUT. Vad Donald Broady därmed försökt skapa är en helt annan bas för skoldebatten än den som fanns tidigare. Broady har lyckats med att behandla grundläggande pedagogiska frågor från ett brett historiskt-samhälleligt perspektiv och därmed fördjupat den allmänna pedagogiska kunskapen.

I denna bok har de flesta av Donald Broadys artiklar i KRUT från 1977 till och med 1980 samlats. Dessa artiklar försöker just beskriva och förklara hur statliga reformer inom utbildningens område svarat mot olika statliga och samhälleliga behov, hur den pedagogiska debatten och retoriken återspeglar sociala och ekonomiska förändringar. Dessa artiklar är ytterst värdefulla ur en rad aspekter. Framförallt ger de ovanliga och fruktbara kopplingar mellan olika pedagogiska teorier och enskilda pedagogiska studier. Broady kopplar samman på ett unikt och fruktbart sätt olika forskningsresultat, vilka kan synas helt fragmenterade var för sig, till en helhet. Han söker aktivt denna helhet och utnyttjar forskning på ett konstruktivt sätt för att

rekonstruera grunden till de erfarenheter och personliga kunskaper varje skolarbetare har.

Jag hoppas att denna bok kommer att användas i undervisning om pedagogik. Den ger perspektiv och anger vägar för fördjupning. Den ställer också krav och visar på att det finns möjligheter att förändra utbildning, men att dessa möjligheter inte finns i några enkla metodiska knep utan i ett mödosamt pedagogiskt arbete.

Vallentuna i mars 1981

Ulf P. Lundgren

# LÄRARENS YRKESSJUKDOM

## Den dolda läroplanen och lärarens yrkessjukdom.

Det är ingen upplyftande läsning att ta del av Mette Bauers och Karin Borgs undersökning\*, men medicinen är hälsosam även om den är besk. Vi som jobbar i skolan måste vara medvetna om vilka slags krav vi utsätter eleverna för. Som Mette och Karin visar, fungerar den dolda läroplanens krav ofta stick i stäv med lärarens medvetna avsikter.

Mina avsikter som lärare må vara aldrig så goda, ändå slår undervisningen ofta slint och eleverna mår dåligt. Och när jag märker att eleverna blir tysta och mister självtilliten, eller skolkar mer och mer, eller förvandlas till stympade, okritiska betygsjägare, då kommer självförebåelserna. Kunde jag ha lagt upp undervisningen annorlunda? Borde jag pratat mer med ungarna? Kört med rollspel i klassen? Gjort utflykter tillsammans med föräldrarna?

---

\* KRUT 1, februari 1977, presenterade begreppet 'den dolda läroplanen' med hjälp av resultat från en klassrumsundersökning som Mette Bauer och Karin Borg genomfört. Den dolda läroplanen är en uppsättning outtalade krav som klassrumssituationen ställer på eleverna, se s 114 ff nedan.

Sådana grubblerier slipper kanske »teknokraterna«, vars enda ambition är att riva av lektionerna med minsta möjliga ansträngning, men lärare som bryr sig om sina elever brukar pinas av kroniskt dåligt samvete, även om de verkligen gjort så gott de kunnat.

*Lärarens yrkessjukdom är tendensen att individualisera och psykologisera, d v s att söka problemens orsaker främst i sin egen (eller elevernas eller rektorns. . .) personlighet, och att vara blind för de faktorer som bestämmer och begränsar lärarens egen (och elevernas) handlingsmöjligheter.*

På sikt är den här yrkessjukdomen ett hinder för vettigt arbete i skolan. Det är nästan regel att den som ger sig in i läraryrket med högt ställda ambitioner efter något år drabbas av s k praktikchock: klyftan verkar oöverstiglig mellan den medvetandegörande pedagogik man vill bedriva och det man upptäcker att man faktiskt gör i klassrummet. Man tål inte hur många misslyckanden som helst, om man upplever vart och ett av dem som ett *personligt* nederlag. Två flykttvägar ligger nära till hands: antingen in i den resignerade, traditionella lärarrollen, eller också in i rollen som antiauktoritär lekfarbror eller lektant.

För att inte slitas sönder av den här våldsamma konflikten mellan ideal och verklighet, behöver vi kunskaper. Kunskaper om orsaker till att jag som lärare tvingas göra något helt annat än jag egentligen vill och kunskaper om varför eleverna bär sig åt som de gör. Begreppet 'den dolda läroplanen' kan vara användbart.



## Några förhållanden som förvärrar lärarens yrkessjukdom.

Lärarens yrkessjukdom har förstås sina rötter i den ideologi som genomsyrar hela det borgerliga samhället. Men det finns förhållanden som gör att den härjar så till den milda grad i just klassrum och lärarrum runt om i Sverige.

I avsnittet »Skyll inte på lärarna« påpekar Mette och Karin att skolans ramfaktorer och den isolerade arbetssituationen gynnar ett individualistiskt förhållningssätt. I åtskilliga skolor är det säkrast att hålla tyst om sina svårigheter. Att togföra dem i lärarrummet innebär risk att dra på sig stämpeln »misslyckad lärare«. Kollegernas medkänsla är inte heller alltid helt solidarisk: — Jo, jag förstår att klassen kan vara jobbig, *själv* har jag ju inga problem med ungarna, men... Och genast har problemet förvandlats till en fråga om lärarpersonlighet.

Och då blir problemet egentligen omöjligt att angripa. Det är inte gjort i en handvändning att byta personlighet, att bli karismatisk som Sune Martinsson, att bli någon Beppe Wolgerstyp som spelar gitarr på lektionerna och bjuder barnen på saft, eller att bli en hårdför disciplinryttare om man får en klass som super och kastar stiletter.

### Läraryrket.

Att läraryrket skulle kräva snudd på medfödda personlighetsegenskaper är en utbredd föreställning, som t ex läraryrket förstärker. På läraryrket får man ju knappast lära sig ett dugg om sådant som skolans samhällsfunktioner eller vad elevernas och lärarnas klassbakgrund betyder. Därmed trolas väsentliga orsaker till skolproble-

men bort. Desto mer pratas det om skolämnena och om det som händer innanför klassrummets fyra väggar, om »disciplinproblem«, »motivationsproblem«, vilka ska lösas med hjälp av rätt pedagogisk metod. Och när sen metodikundervisningen i regel är så eländigt dålig att den är till föga hjälp när man hamnar inför en klass, vad återstår annat än att uppfatta motgångarna i jobbet som uttryck för att min personlighet inte duger?

### Den pedagogiska debatten.

Vidare har de senaste årens skoldebatt handlat förbluffande litet om *orsakerna* till att skolan ser ut som den gör. Förslagen har vräkt ut floder av debattböcker på marknaden, böcker som oftast är varandra rätt lika: dels målar de upp *visibler* av skolan sådan den borde vara, dels *beskriver* de skolan sådan den faktiskt ser ut idag: en skola som förstör ungarna och fungerar stick i stäv med de uttalade målen, formulerade t ex i läroplanens Mål och riktlinjer. Sådana beskrivningar behövs, beskrivningar av förtrycket och utslagningen, av försök med och hinder för alternativt pedagogiskt arbete. Men av debatten att döma verkar det som om skolans problem skulle bero på att lärarna och skolbyråkraterna har felaktiga pedagogiska idéer inuti huvudet. Detta innebär ett alldeles orimligt krav på den enskilde läraren: att med »alternativa« pedagogiska metoder lösa problem som inte är pedagogiska, att individuellt ta på sig skulden för utslagning, sortering och förtryck som har samhälleliga orsaker.

### Eleverna.

Dessutom fostrar skolan *eleverna* till precis samma individualistiska förhållningssätt:

Otaliga undersökningar har bevisat att det i huvudsak är

elevens sociala bakgrund, inte »begåvning« eller »motivation« eller något annat, som bestämmer studieresultat och utbildningsval. Ja, mycket tyder på att sk sammanhållna skolsystem (d v s icke-linjedelade, t ex den svenska grundskolan) i själva verket inte alls är sammanhållna, utan hårt klivna i skilda osynliga »utbildningslinjer«. De av oss som jobbar på lågstadiet vet att ungarna ofta redan i ettan klassas som »starka« eller »svaga«, och litet fyrkantigt uttryckt så finns det sen två osynliga »linjer« upp genom årskurserna, varav den ena leder till högre utbildning och prestigeyrken, och den andra, där de flesta arbetarbarn hamnar, snabbare ut på arbetsmarknaden. Läraren bemöter elever som hör hemma på skilda »linjer« helt olika, de lär sig olika saker och de byter sällan »linje«.

Och ändå frodas myten om allas lika chanser. Skenbart överlåter skolan till vars och ens fria, individuella val att plugga stenhårt och vara läraren till lags för att så småningom bli läkare eller advokat, eller att »välja« att direkt efter nian sälla sig till de ungdomsarbetslösa. Så uppfattar de flesta elever sin situation, lastar sig själva för misslyckanden och tar åt sig äran av framgångar. Utbildningssystemet i sin helhet framträder som en väldig supermarknad, där eleverna är konsumenter som fritt väljer mellan utbildningsmöjligheterna, och den nya läroplansöversynen kommer av allt att döma att än mer framhäva det »fria valet«. I verkligheten är förstås valfriheten högst begränsad. Det enda någorlunda säkra sättet att nå framgångar i skolan är att välja välutbildade och högavlönade föräldrar.

Som lärare tvingas jag dagligen i egenskap av statsanställd tjänsteman sprida den här ideologiska dyngan om allas frihet och likhet över klassrummet (alternativet vore att vara brutal och klargöra för eleverna att t ex de betyg jag sätter statistiskt sett är ett mått på deras sociala bakgrund). Det är svårt att inte påverkas själv.

Så långt om ett par orsaker till att lärarens yrkessjukdom, individualismen, är så svårartad. Men vilket är då botemedlet? Kan vi vaccinera oss?

## ...och botemedlet?

Först och viktigast: Vi måste upphöra att se problemen i skoljobbet som privata, när de i själva verket är gemensamma och enbart kan angripas gemensamt. *Organisering* med andra ord! Lokalt på skolor och i bostadsområden, fackligt, i politiska förbund och partier, i organisationer som Socialistiska Skolarbetare, Föreningen Aktiv Skola, Progressiv Folhögskola.

För det andra: *Kunskaper*. Ännu vet vi kolossalt litet om skolans funktioner i utvecklade kapitalistiska samhällen i allmänhet och i Sverige år 1977 i synnerhet. Vi vet förstås i största allmänhet att skolans väsentliga uppgift är att bidra till att arbetskraften, ideologin och de sociala klasserna och skikten ständigt återskapas. Som Jonas Orring så vackert uttrycker saken:

»För skolan, som har att i sin mån svara för utbildning och uppfostran av ungdomen, måste det / . . . / bli en viktig uppgift, kanske en av dess allra viktigaste, att ge eleverna den beredskap som behövs för att samhället *med bibehållen social jämvikt* och utan friktioner och störningar skall kunna successivt anpassa näringsliv, produktion och samhällsstruktur efter utvecklingen. (Jonas Orring: *Skolan i Sverige*. Utbildningsförlaget 1970, sid 21. Vår kursivering).

Av tradition är lärarkåren inte särskilt medveten om skolans verkliga funktioner i samhället. Vi har svårt att betrakta oss själva som statsanställda lönarbetare, avlönade för att preparera nästa generation arbetskraft och lojala samhällsmedborgare. Att staten skulle avlöna oss för att måna om den enskilde elevens bästa, är en seglivad föreställning, som

ständigt får ny näring av alla officiella proklamationer om skolans mål: elevens »personliga mognande till en fri, självständig och harmonisk människa«, för att citera Lgr 69 och Lgy 70, det inledande avsnittet om »eleven i centrum«. Och samma föreställning har dominerat den pedagogiska debatten de senaste åren: Resonemang om dialogpedagogik eller vad det kan vara, har slagit fast: barnens behov är beskaffade *si*, alltså borde skolan se ut *så!* (dock har alltför ofta mellanskikts- och borgarbarnens behov upphöjts till norm för alla barns behov, men det är en annan sak), medan tågordningen i verkligheten är den omvända. Samhällsordningen behöver för sitt fortbestånd en skola som ser ut *si* och *så*, sen må det vara hur det vill med barnens behov.

Det är inte så konstigt att vi som jobbar i skolan har svårt att se att staten betalar oss lön för att vi ska sörja för kapitalismens *s k* reproduktionsbetingelser. (En fabriksarbetare kan lättare genomskåda vad han får betalt för.) Det krävs en hel del kunskaper för att begripa hur det egentligen är möjligt att skolan, trots att den ju i hög grad är isolerad från samhället i övrigt, ändå kan förse eleverna med precis de egenskaper som detta samhälle kräver av nästa generation, lönarbetare och samhällsmedborgare.

Bl a behöver vi kunskaper om politisk ekonomi (t ex för att förstå hur kapitalets krav på arbetskraften förändras) och om marxistisk socialisationsteori (t ex för att förstå hur barn ur skilda klasser och skikt lär sig helt skilda saker, trots att de kanske sitter i bänkarna bredvid varandra och undervisas av samma lärare. Här finns det ont om undersökningar. Inte heller Mette och Karin har haft möjlighet att sätta sina iakttagelser i samband med barnens sociala bakgrund.)

Vidare måste vi ha kunskaper om hur socialisationen, inskolningen i klassamhället, *konkret* går till i skolan. Som Mettes och Karins undersökning visar, sker det inte genom

»indoktrinering« i vanlig mening, utan genom en slags inlärning i otaliga vardagliga situationer, en inlärning som ofta äger rum »bakom ryggen« på både lärare och elever. Det är inte lärarens medvetna avsikter som formar den dolda läroplanen, utan själva villkoren för skolarbetet: fyrtio-minutersterrorn, ämnesuppsplittringen, skolans hierarki, betygssystemet, klyftan mellan skolarbetets innehåll och elevernas erfarenheter, lärarnas och elevernas sociala bakgrund osv. Det är genom att gemensamt och medvetet arbeta med dessa skolarbetets villkor som vi på allvar kan göra något åt den dolda läroplanen. Vi råar inte på den med god vilja och förträffliga pedagogiska idéer enbart.

Undersökningar som Mettes och Karins, liksom kunskaper om skolans samhällsfunktioner, behövs för att vi ska upphöra med att individualisera, psykologisera och ta på oss skulden när pedagogiska föresatser går åt skogen. Inte enbart för att själva må bättre, utan framförallt för att bli i stånd att ersätta de fromma önskemålen om hur skolan *borde* vara beskaffad med en realistisk strategi för vad som faktiskt är möjligt att åstadkomma med skoljobbet.

Botemedel för lärarens yrkessjukdom skulle alltså vara organisering och erfarenhetsutbyte i stället för privatisering, samt kunskaper om de faktiska villkoren för skolan och arbetet i skolan. Att skaffa och förmedla dessa kunskaper måste bli en kollektiv uppgift; just nu sker en del arbete i studiegrupper inom Socialistiska Skolarbetare, Nordiska Sommaruniversitetet och förmodligen på ytterligare andra håll som vi inte känner till.

En grupp i Malmö/Lund har t ex arbetat fram en bok: *Svenskämnets kris* (Liber 1976) som inte alls bara handlar om svenskämnet, utan om skolarbetets villkor och skolans funktion i samhället. Det är en bok som har visat sig fungera utmärkt i studiesammanhang eftersom den föder konstruktiva diskussioner.

## Det får vara någon måtta på pessimismen.

Till sist ett allvarligt problem. När vi nu skaffat oss kunskaper om skolarbetets villkor, om utbildningens politiska ekonomi, socialisationen osv, är det dags att gå och hänga sig sen? Eller åtminstone sluta jobba i skolan? Skolan spottar ju tydligen ut den sorts människor kapitalismen behöver, alldeles oavsett vad jag som lärare försöker göra, eftersom de trånga ramarna, »den dolda läroplanen« osv betyder mer än mina avsikter.

Nej. Vi ska ange tre goda skäl till att det inte behöver finnas någon grund för en sådan pessimism (som faktiskt dykt upp det sista året i spåren av kritiken av »den rosa vågen« eller »smekpedagogiken«).

### Den svenska skolan är ingen fabrikkkola.

För det första. Vad barnen verkligen lär sig i skolan är aldrig *helt och hållet* bestämt av statens behov av lojala medborgare och kapitalets behov av dugliga och anpassningsbara lönarbetare.

Exempelvis kapitalkraven slår aldrig direkt igenom i klassrumsverkligheten — även om de förstås i stort drar upp gränserna för hur skolan kan tillåtas fungera. Först ska kapitalkraven »filtreras« genom politiska beslutsprocesser, som så småningom resulterar i skollag och -stadga, läroplaner och andra statliga direktiv samt anslagstilldelning; därvid kan t ex arbetarklassens organisering, socialdemokra-

tins jämlikhetsideologi spela in. Innan de statliga direktiven omsättes i praktisk verksamhet, sitter skoldirektören och skolstyrelsen och fördelar kommunala pengar, stryper eller uppmuntrar pedagogiska initiativ. Sen har vi rektorn, föräldraopinionen, den pedagogiska debatten samt framförallt lärarkårens och det enskilda kollegiets egna traditioner, som påverkar de krav (både den dolda lärplanens krav och mer uttalade krav om ämneskunskaper och färdigheter) läraren utsätter eleverna för i klassrummet. Och det är viktigt att hålla i minnet, att kraven på eleverna inte är detsamma som vad de verkligen lär sig: Somliga — mellanskikts- och borgarbarn mest — är mottagliga för skolans krav och fogar sig utan att mucka, andra revolterar och åter andra, varav många arbetarbarn, har överhuvudtaget inga möjligheter att leva upp till skolans krav, eftersom dessa är alltför skilda från barnens egna livssammanhang.

Visst är det här en fyrkantig framställning, sambanden är mer komplicerade, men poängen är att kapitalkraven aldrig kan slå in direkt och oförmedlat i klassrummet, vilket egentligen är en självklar konsekvens av kapitalismens sätt att fungera:

Lönarbetaren är inte livegen, han är »fri« att sälja den enda vara han äger: sin arbetskraft. Innan denna vara kan bjudas ut till försäljning på den »fria« marknaden — arbetsmarknaden — måste den representera ett värde. I Sverige idag är alla barns och de flesta ungdomars arbetskraft värdelös. Utbildningens förmodligen viktigaste uppgift är att »kvalificera« arbetskraften, dvs att förse den med sådana egenskaper — läskunnighet, flexibilitet, lojalitet med arbetsköparen, samarbetsförmåga, i vissa fall förmåga att lösa andragradsekvationer eller prata spanska — att den verkligen kommer att representera ett värde på arbetsmarknaden.

Regeln i det utvecklade kapitalistiska samhället är alltså



att skolan är skild från arbetslivet och att arbetsmarknaden är den förmedlande länken, ett förhållande som vållar statens utbildningsplanerare och skolreformatorer åtskilligt huvudbry. De står inför den omöjliga uppgiften att förutse arbetsköparnas ständigt skiftande behov. Ideligen visar sig utbildningssystemet ha producerat »fek« slags kvalifikationer. För staten gäller det att finna styrinstrument som fungerar, vilket är den krassa förklaringen till att skolans syverksamhet (studie- och yrkesvägledning) vuxit lavinartat i omfång de sista åren/---/.

Slutsats: I ett kapitalistiskt samhälle är skolan ingen automat som med nödvändighet spottar ut exakt sådana lönarbetare som arbetsköparna vill ha. Curt Nicolin har inte kontroll över vad som händer i klassrummen runt om i Sverige, staten kan inte planlägga utbildningssystemet i detalj. Det innebär att det finns ett *fritt utrymme* som enbart kan utforskas genom praktisk handling och vars gränser kan vara töjbara.

### Progressiva kapitalkrav?

För det andra. Utbildningsdebattens »pessimister« har litet skadeglatt anklagat den »alternativa« pedagogikens varendragare för att kämpa för exakt samma krav — dialog, deltagarstyrning, projekt, samarbetsträning, förening teori/praktik — som ligger i det »moderna« kapitalets intresse och som i vissa fall vunnit SÖ:s och socialstyrelsens gillande. Och det är säkert alldeles riktigt. Men frågan är: blir kraven sämre för det? Pessimisterna hemfaller här åt sk lägertänkande, dvs de tycks utgå från att allt som är bra för kapitalet *måste* vara dåligt för lönarbetarna. Så är det förstås inte med nödvändighet, kapitalets utveckling är en motsägelsefull process, som också föder förutsättningar för

kapitalismens avskaffande (industrialiseringen, församhällleligandet, för att inte tala om arbetarklassen).

Den som vill fundera mer över det här, bör skaffa en dansk bok som varit inflytelserik, *Problemorientering och deltagarstyrning* av Knud Illeris. Tesen i boken är att de »nyare« kraven på arbetskraften — förmåga att samarbeta, att ständigt förnya sig, att klara ständigt skiftande arbetsuppgifter — gjort undervisningssystemet hopplöst föråldrat, samt att problemorienterad, deltagarstyrd undervisning i bästa fall skulle kunna tillgodose dessa nyare kvalifikationskrav och *på samma gång* öppna möjligheter till progressiv undervisning. Visserligen gör Illeris misstaget att stirra sig blind på de allra modernaste arbetsplatsernas (typ Volvos Kalmarverk) krav på arbetskraften, och därför förutspår han att utbildningssystemet måste moderniseras. Sen boken gavs ut 1974 har emellertid utvecklingen i Danmark gått åt motsatt håll. I takt med att den ekonomiska krisen fördjupats och småbourgeoisien kapat åt sig mer politisk makt på den »modernare« kapitalfraktionens bekostnad, har de moderniserande tendenserna inom danskt utbildningsväsen, de som socialdemokratin stod för, tills vidare trängts tillbaka. Återigen: Kunskaper om verkligheten behövs; i Sverige gäller det t ex att undersöka vilka kvalifikationskraven egentligen är just nu och vartåt de är på väg att utvecklas.

Att Illeris' profetia slog slint, hindrar inte att vi bör ta hans tankegång på allvar: Det vore en illusion att tro på en skola som inte kvalificerar eleverna för kapitalismen, men under vissa betingelser kan just denna kvalificering *dessutom* innebära progressiva möjligheter. I ett förord till den svenska översättningen (W&W 1976) har Staf Callewaert och Daniel Kallós, den svenska utbildningsdebattens tongivande »pessimister«, kritiserat Illeris, inte för att han missbedömt utvecklingen, utan för att han skulle överskatta

lärares och elevers möjligheter att genomföra undervisningsförlopp som verkligen är »gränsöverskridande«. Men vi tror att det är lite riskabelt att använda marxistiska analyser enbart för att punktera illusioner (reformistiska illusioner, idealistiska pedagogiska illusioner). Därför tycker vi att det är väsentligare att lyfta fram det användbara strategiska perspektivet i Illeris' bok.

### Läroprocesser, inte misslyckanden.

Och så det tredje skälet till att det inte är nödvändigt att gå och hänga sig. *Även om vi inte omedelbart kan förändra skoljobbets ramfaktorer, så behöver vi inte se dem som hinder.*

Ett exempel: Vi har hört talas om en lärare som avtalat med en lokal fackklubb om ett arbetsplatsbesök. Utanför fabriksgrinden väntade emellertid företagsledningens representant och körde iväg läraren och klassen, eftersom företagsledningen inte givit sitt tillstånd. Besvikna lomade ungarna tillbaka till skolan. Men sen tog de itu med att studera arbetarnas rättigheter och att ta reda på vem som bestämmer vad på arbetsplatser. I själva verket hade eleverna lärt sig mer om maktfördelningen i samhället än om de gjort ett välregisserat studiebesök av gängse typ. När de fick vända vid fabriksgrinden var det början av en läroprocess, inte ett »misslyckande«.

Vi måste akta oss för att se t ex den dolda läroplanen eller överhuvudtaget de ramar och begränsningar som gäller i skolan som hinder enbart. Vi ska exempelvis inte ha några illusioner om att kunna avskaffa den dolda läroplanen, och det kan gå trögt att förändra den, men både eleverna och vi själva kan lära oss en hel del genom att sträva efter att göra

den mindre »dold«, dvs att tala klarspråk om de faktiska villkoren för verksamheten i skolan. Det måste vara riktigt att prata med eleverna om att deras sociala bakgrund i hög grad avgör deras möjligheter att leva upp till skolans krav. Det måste vara riktigt att som lärare stå för den auktoritet systemet tilldelar mig (t ex i egenskap av betygsättare), hellre än att ge sken av mer demokrati än skolsituationen faktiskt tillåter.

Kort sagt, det måste vara riktigt att ge eleverna en hederlig chans att förstå sina egna villkor. Skolan ska inte i första hand vara mysig, den ska vara lärorik.

Ingen grund för överdriven pessimism alltså. För det första finns det ett fritt utrymme, vars gränser måste testas i praktiken. För det andra kan en del av det vi är ålagda att syssla med i skolan vara värdefullt. För det tredje kan skolans idiotiska bestämmelser, alla hinder och allt motstånd användas i läroprocesser.

# LÄRAREN OCH LÖNARBETET

## 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 lä-

roplanen 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 utträtta 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 sortrande, 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. /- - -/

## Skolan förbereder eleverna för lönarbete.

### 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 skriva 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? Våldigt 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 gästar i sjömans kista sjung hej hå en flaska mjölk! Vad är klockan? Go to hell! Tjofedderittan hambo!!! Skräckmonster nr 1! Stefan. Tjugotretusenettjotvåusentvåusenfemmiljoner! 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 liknade 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 »hjälpkyttor« 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 lärorik. 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 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. Fyrtio minutersterrorn, ämnesuppsplittningen, pyttarbetsuppgifterna 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 utbildningsbyråkraternas och lärares oförstånd, och som i så fall skulle kunna avhjälpas med en ny lärarroll och annorlunda pedagogiska metoder?

Nej, att skolan ser ut som den 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 genombrottsskede, beskriver han hur landsbygdens befolkning drevs från jorden in i fabriker, hur de bokstavligen

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

Men det öppna våldet kunde fungera bara under en kort period; idag 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 Kroveza, 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:

1. Tidsmedvetenheten förändras. Ett »cykliskt« eller »organiskt« tidsmedvetande, vars rytm bestämdes av årstiderna, dygnets rytm, människors behov, ersättes med en uppfattning av tiden som liniär, »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, särskiljandet av produkt och behov — behoven får tillfredställas under fritiden. (Se vidare nedan s 69 Arne Melbergs historiska skiss som är inspirerad av Kroveza.)

2. Förtingligandet, fetischismen. När arbetsprodukterna blir varor, förändras människors förhållande till omvärlden och tingen. »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 karaktären av förhållanden mellan ting — vi behandlar varandra som utbytbara, som saker.

3. Asexualiseringen, »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 förstas skolan, med fyrtiominutersterrorn, ämnesuppsplittringen, åtskillnaden arbete/fritid osv. (Och Arne Melberg visar i texten efter den här artikeln 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 Kroveza, »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 kapitallets ursprungliga ackumulation de tidsangivelser som är beroende av natur-iakttagelser: solur, vattenur. . . Det är hos handelskapitalet som de mekaniska uren först blir allmänna, det sker från 1600-talet. Fickuren utvecklas under 1300- och 1400-talen, men når allmän utbredning först under 1700- och 1800-talet, parallellt med industrikapitalismens utveckling”.*

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

### **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 delas ut i området.

Stieg Mellin-Olsen skriver att han »försvarade« att använda nolektionerna 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 knytes till en konkret problemställning — och blir därmed inte bara abstrakt inlärning.

*Den individuella konkurrensen* verkar delvis vara eliminerad. Här rör det sig inte bara om den enskildes individuella inlärning, 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 i lärostoffet. De duktigaste pojkarna utnyttjade friheten till att gå ned till bensinmacken i närheten för att köpa snask. 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 istället, 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 Laerer Lønarbejde*, Unga Paedagoger 1977 s 127 f)

Det här är också en lärorik berättelse. Mellin-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/närsamhälle. Ett mönstergillt projekt kan det tyckas. Som ändå inte fungerade som Mellin-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 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. Yrkesstolthet 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 tillfredsställa sina behov och återhämta (reproducera) sig. Ett sådant för lönarbetaren karaktäristiskt förhållningssätt till arbetet brukar kallas »likgiltighet« (mer om detta nedan), och påminner om många elevers attityd inför skolarbetet. Betygen motsvarar lönen i det att de kan betraktas som representerande »repro-



duktionskostnaderna«, 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 tillfredsställa 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 bariären 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, istället 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 förhållnings-sätt.

## Läraren som lönarbetare.

### 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 samhällsorganisation 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 regelmässigt av 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, 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 identifiera 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 hårdhänta 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.

### ”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 förhållan-

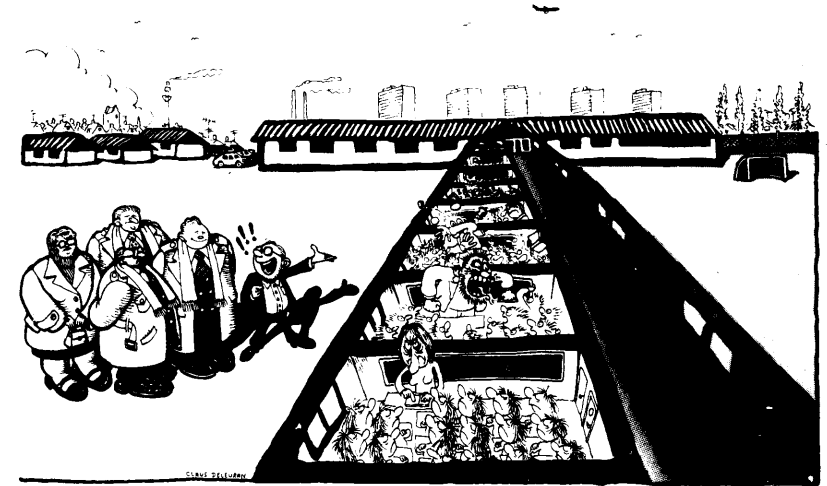


Bild: Claus Deleuran

den: 1. Verksamheten på daghemmen är skild från sådana sysslor som är viktiga för de vuxna; 2. Barnens 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 /.../« (Heinsohn/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 förlorar i värde, och därför kan de inte kosta på sig att slita ut sig för andras ungar. Om man jämför mor/barn-relationen i den (numer utdöda) patriarkaliska familjen (»pappa/mamma/barn-familjen«), så är dag-

hemspersonalen »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 daghemsfost-  
ran 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 bruksvärdesproduktionen* 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 mervärdesproduktionen*. Försök att tänka bort alla arbetets konkreta bestämningar! Dvs försök att bortse från vilka råmaterial, verktyg och handgrepp arbetaren an-

vänder 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 mervärdesproduktion 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 underställd en bestämd mästare, som han kände personligen. Det moderna kapitalet däremot har ett så 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 huvudtaget 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 idag?

Jovisst. Det måste framhållas, att Marx här använder begreppet »likgiltighet« för att beteckna lönarbetarens »karaktärsmask« (lönarbetaren som »ekonomisk mario-nett«), 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 ett 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-tankens är nog inte riktigt död än. Däremot är vi lärare ofta blinda för vårt arbetes »abstrakta« sida. Med det menar jag vår ställning som lönarbetare, betalda för att sköta vissa funktioner som är nödvändiga för kapitallets 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 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 normerandet, friheten är bara sken. Av ett individuellt lärar/elevförhållande återstår på sin höjd några rester; i undervisningen har läraren ofta hand om mer än trettio elever *samtidigt*. Här kan i regel individualitet

bara iaktas hos elever med iögonfallande 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 än minnsann varken överkligt eller oviktigt.

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

### 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 lönarbetare, 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. Åtminstone 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 mervärdesproducenterna 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 lönarbetare, 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 lönarbetare och inga andra. Somliga anser t o m att det är vilseledande att använda ordet »lönarbetare« 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 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:

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.

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.

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

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

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

Statsanställda lönarbetare 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 mervärdespotten i samhället. Och denna reveny förmedlas av staten, via skatter och pålagor.

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 mervärdespotten. Exempelvis: en butiksanställd skapar förvisso inget mervärde, men butikens ägare, som får avkastningen på sitt investerade kapital, uppfattar ändå hans arbete som vore det produktivt.

De statsanställda lönarbetarna *varken skapar mervärde eller bidrar till att inbringa profit till något enskilt kapital*. De är således inte produktiva ur någon som helst 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 snabbare 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 lönarbetare 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 intressemotsättningarna 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 bestämmelser till lärarens arbete, dvs hur lära-

ren 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, klasstrukturen, 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 istället 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 sk familjeundersökningen ville spåra skillnader i

uppfostranpraxis, värderingar, könsmönster, 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 (Holterm 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 produktiv/improduktivt arbete) och kopplar sedan på socialstatistiska variabler för att differentiera bland alla improduktiva lönarbetare. I vissa sammanhang kan det vara motiverat att istället 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.

## 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.

### 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 glömmet 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 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



Studiebesök på fabriken. Bild: Claus Deleuran



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 samhälls-anpassat beteende.

Detta behöver inte innebära någon defaitistisk linje. Frågan gäller inte anpassning *eller* medvetandegörande. Istället 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, problemorientering 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 väggtdningen eller utställningen som en slutprodukt och längtar kanske efter att återvända till läroböckerna. Detta måste väl tolkas så,

*Kvalificeringen i skolan innebär inte enbart anpassning.*

*”Tillägnas Sven, som i 8 år har kunnat förhindra införandet av tidstudier 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: Høvrup/Høyrup, Matematikken i samfundet Gyldendal, Kbh 1973.)*

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.

## Dubbelkaraktären hos lärarens arbete

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 lönarbete 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 uträtta något vettigt i skolan, frågan om lärarorganisering osv, vilket den aktuella danska diskussionen om »fagkritik« kontra »lönarbetarmedvetenhet« är ett exempel på. /- - -/

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 samhälleliga 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 kriti-

ska 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 lönedressare 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 istället 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 Pædagoger 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 lönarbetare, 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 SACO-konflikten till att LR-lärarna närmades till andra lönarbetargrupper? Det är problematiskt att utan vid-

are 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«.

## Förslag till vidareläsning.

Den följande litteraturlistan är en vägledning för studiecirkel 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. /---/

Ett problem är att litteraturen i allmänhet förutsätter en smula kännedom om den marxistiska *ekonomikritiken* (= 'kritiken av den politiska ekonomin', d v s den teori och metod som Marx lade grunden till med *Kapitalet*, *Grundrisse* etc). Den hittills bästa inkörsposten till ekonomikritiken är *Kapitalets produktionsprocess. Introduktion till Kapitalets första band* (Barrikaden, Gbg 1976) och till den boken finns en studiehandedning (*Grundcirkel*, Röda Bokförlaget, Gbg 1976).

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

## Skolan förbereder eleverna för lönarbete.

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

När det gäller **projektundervisning** är Berthelsen/Illeris/Poulsen: *Projektarbejde — erfaringer og praktisk vejledning* (Borgen, Holsterbro 1977) ett standardarbete /sv utgåva W&W 1979/. År 1974 gav Illeris ut en bok som blev inflytelserik och översatts till svenska: *Problemorienterad och deltagarstyrd undervisning* (W&W, Sth 1976).

Alfred Krovoza finns numer översatt till svenska i *Tekla* nr 2 1977. /---/ Krovozas viktigaste arbete *Produktion und Socialization* (VSA, Köln 1976) lär utkomma i dansk översättning så småningom. Och dessförinnan kom-

mer på danska en antologi där Krovoza medverkar, *Produktion, arbejde socialisation/ Medusa 1977/* — den tyska utgåvan på Suhrkamp 1976 (utg Leithäuser/Heinz); Leithäusercitaten 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 *Materialistisk socialisationsteori* av Alfred Lorenzer, som arbetar med likartade problem. Några klagörande 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: *Filosofisk kritik og 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 obefläckade strukturer (såsom den organiska tidsmedvetenheten) hos det lilla barnet eller i det förkapitalistiska samhället. Ett sådant odialektiskt och kulturpessimistiskt synsätt kan det slags socialisationsteori som hannoverskolan representerar i värsta fall förleda till, men i så fall glömmar 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 litteraturgenomgången.

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) ele-

verna 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 103f)

Citatet är hämtat ur Illeris/Salling Olesen/Rasmusen: *Læreruddannelser, skole og samfund* som jag rekommenderat ovan. Samma författartrojka har skrivit *Skole og kvalifikation — eller: Hvad er det børnene lærer i skolen?* (Unge Pædagoger A15, 1976), 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 ekonomiskritiskt 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/Huisken: *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors* (Politladen, Erlangen 1971), varur en del bidrag finns översatta, t ex i *Uddannelsesøkonomi 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 Huisken är Sørensen: »Omkring uddannelsesøkonomi« i *Om samfundsmæssiggørelse* (Fagtryk, Århus 1976 s 69-185). Annars tycker jag att en bok av Dieter Otten från 1973 fortfarande är det mest klagörande arbetet om kvalifikationsteori (dansk övers: *Kapitaludvikling og kvalifikationsudvikling*, Kurajse/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 bestämmer ramarna för verksamheten i skolan. Men skolan har förstås fler funktioner: sortering, förvaring.

En lättillgänglig genomgång av utbildningens funktioner är Abrahams-son: »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 arbetarbarnen får ombesörja sin egen utslagning, finns i Callewaert/ Nils-son: *Samhället Skolan och Skolans inre arbete*, Lunds bok och tidskrifts AB, Malmö 1977. För övrigt är sorteringen den enda av skolans funktioner som är ordentligt studerad i Sverige, det finns gott om undersökningar som visar att välutbildade och välavlönade föräldrar är den enda någorlunda säkra garantin för framgång i skola och yrkesliv; några exempel: Gesser: *Rekrutering till universitet och högskolor* (SOU 1971:6); Gesser/Fasth: *Gymnasieutbildning och social skiktning* (Utbildningsförlaget 1973, ett avsnitt omtryckt i *Jämlikhetsmyt och klassherravälde*, Cavefors 1976); Härnqvist/Bengtsson: *Educational reform and educational equality* (ped.inst. Gbg univ. 1972); Emanuelssons undersökningar, sammanfattade i *Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv* (Lärarhögskolan i Sth 1974).

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

## Läraren som lönarbetare.

**Läraren formas av skolan.** För att få grepp om hur läraren formas av arbetsvillkoren i skolan, kan det vara en god idé att ta reda på hur lärarkandidater förändras när de börjar arbeta som lärare. Utomlands har redan

flera sådana undersökningar gjorts, och jag vill särskilt rekommendera 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, /.../).

**Likgiltighet:** Såvitt jag vet introducerades begreppet lönarbetarens likgiltighet på allvar i den marxistiska diskussionen med en inflytelserik debatt i årgång 1970 av tidskriften *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« attityden till det konkreta arbetet är en nödvändig förutsättning för proletär klassmedvetenhet (se t ex Projekt Klassenanalyse: *Materialien zur Klassenstruktur der BDR, Erster Teil* VSA, Westberlin 1974 s 219-262; en bra kommentar och kritik är Hopf/Hopf: »Gleichgültigkeit und Identifikation als Kategorien der Analyse von Klassenbewusstsein« *Prokla* 22, Rotbuch, Berlin 1976 s 67-100).

Lägg alltså märke till att Projekt Klassenanalyse (och många marxister som influerats av dem) värderar 'likgiltighet' positivt, till skillnad från den syn på 'likgiltighet' som Otto Steiger introducerar 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 Steigers likgiltighetsbegrepp fullt ut jämförbart med det som bl a Projekt Klassenanalyse använder: de senare är mer ortodoxt marxistiska i det att de utgår från lönarbetets formbestämningar och hävdar att 'likgiltigheten' i första hand utmärker kapitalets produktiva lönarbetare. Steiger däremot ser till förhållandet att man säljer sin arbetskraft, och drar därmed alla »löntagare« över en kam och hävdar att lönböendet föder likgiltighet.

Steiger bygger på arbeten av Gunnar Heinsohn och Rolf och Barbara Knieper. (Inom kort kommer en av deras böcker, G. Heinsohn/B Knieper: *Theorie des Kindergartens und die Spielpädagogik*, Suhrkamp, Fr/M 1975, i svensk översättning: *Daghem och lekpedagogik* 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 föråldrade undersökningsresultat och därmed inte ta hänsyn till mer kooperativa och samhällsanknutna arbetsformer som prövats under senare år; för att överskatta den klassiska borgerliga familjens möjligheter att socialisera småbarn osv (För kritik av Heinsohn m fl, se Kock/ Rocholl i *Demokratische Erziehung* 1 1976 s 77-91; Chr Hopf i *betrifft: erziehung* 10 1976 s 59-64).

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

När man i Sverige diskuterat lärarnas sociala placering har man i allmänhet utgått från Therborns analys och räknat lärarna till de improduktiva *mellanskikten*, som inte tillhör någon klass utan vacklar mellan samhällets bägge huvudklasser.

Under de senaste åren har ett alternativ till mellanskiktscategorin dykt upp, nämligen *'den nya småbourgeoisin'* — termen stammar från Poulantzas, som menar att denna »nya« småborgerlighet (icke-produktiva lönarbetare, mellanskikt) tillsammans med den »traditionella« (småföretagare, hantverkare, bönder) utgör en egen *klass*: småbourgeoisin. (Se Poulantzas: 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 *förhållande till kapitalets totala reproduktionsprocess* prövats i Sverige. Det mest omdiskuterade försöket i den vägen är Projekt Klassenanalyse: *Materialien zur Klassenstruktur der BDR* (EVA, Westberlin 1973 och en empirisk del 1974). Projekt Klassenanalyse är extremt konsekventa 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 BDR*, 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 parafraaser 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: *Laererbevidsthed*, 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 kvalificeringsfunktioner.

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 Rolff m fl, Rhodos Kbh 1975, s 186-193 finns en redogörelse för hur betygssystemet kan användas som studieobjekt i matematikundervisningen, för att visa vad normalfördelningen innebär; att en viss procentsats av eleverna 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, motsättningsarna, 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 omätliga 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 lönearbetarna 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 förhållande livsbetingelserna.« (redaktionellt i *Tekla* 2 1977).

För att hålla fast vid tidsmedvetenheten som exempel: Lärare som prövar deltagarstyrd undervisning iakttar ofta hur eleverna får ett annorlunda för-

hållande till tiden, de kanske slappar en dubbeltimme och i gengäld arbetar med fruktansvärd intensitet en hel helg. Detta överskridande av fyrtiominuterterrorn 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 klagörande artikel av Karen Borgnakke och Pia Møller i *Unge Paedagoger* 6, 1977.

Kruchovs rapport i detta nummer av Krut /nr 4/ är illustrativt exempel på hur en lönarbetarmedvetenhetsstrategi utformas. Och som exempel på lärarorganisering som mer utgår från lärararbetets motsatta sida, den konkreta arbetsprocessen, kan nämnas Sozialistisches Büro i Västtyskland — se t ex en intervju med Negt i *politisk revy* 306, mars 1977 /på svenska i *Ord & Bild* 2-3 1978/.

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 arbetas fram inom fackförenings- och arbetarrörelsen: Det är förstas där som avgörande förändringar av skolan måste förankras: Anders Mathiesen: *Uddannelse og Produktion*, Munksgaard, Kbh 1976 /sv över Pan/Norstedts 1978/ och John Houman Sørensen: *Dansk uddannelsepolitik — 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.

## Den historiska bakgrunden.

Arne Melberg

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* /utkom på Rabén & Sjögren 1978/.

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 successiv 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 skrivkunskunskapen var, även bland allmogen, av allt att döma tämligen väl utbredd. Och givetvis innebar 1842 inte någon iögonfallande omvälvning. Initiativet må ha varit 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 för-kapitalistiska samhällets livsmönster: 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 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 religionsundervisning som prästerna redan förmedlade.

Men den folkliga obstruktionen mot skoltvånget — och det 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 och annat 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 artikulert anti-kapitalistiskt medvetande, men dock ett motstånd. Kapitalismens genomförande var — och 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 nyskapat 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 boendesamhällets 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 medvetande.

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 verklighetsmedvetande, 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 eftersom produktivt arbete enligt kapitalistisk rationalitet bör kunna pågå »lineärt«, d v s 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 maxi-



mering — 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 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 skiftarbetet 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 arbetarna begriper den kapitalistiska rationaliteten; och ska kapitalismen kunna utvecklas vidare så krävs att alla inte bara begriper utan också omfattar denna rationalitet som »naturlig« — d v s 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 inte heller avslutas. Den tar verkligen 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

	Mån	Tis	Ons	Tor	Fre
8-8 <sup>50</sup>		Sv	Bi	Ma	
9 <sup>00</sup> -9 <sup>40</sup>	Sv			Ty	Sh
9 <sup>50</sup> -10 <sup>30</sup>	Gy	Fy		Ty	Sh
10 <sup>40</sup> -11 <sup>20</sup>	Ma	Fy		Hi	Mu
12 <sup>10</sup> -12 <sup>50</sup>	Tc	Sv		Hi	Mu
13 <sup>00</sup> -14 <sup>00</sup>	Tc	Eng		Fa	Bi
14 <sup>40</sup> -15 <sup>00</sup>		Eng		Fa	Sv

ANDERS WALLIN ??

Bild: Anders Wallin

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 konsumtionsindustrin; eller i en natur som ödelagts av tekniken.”

# UTBILDNINGENS GRÄNSER

»Ni måste förstå, att utbildningssystemets organisation är det avgörande problemet, som vi konsekvent och obevekligt måste förbehålla oss den totala kontrollen över. Däremot kan vi lugnt överlåta frågorna om läroplaner och undervisning, t o m fostran till pedagogerna, ideologerna, ja t o m till socialdemokraterna; men jag skulle vilja gå taktiskt tillväga när det gäller att överlåta detta inflytande. Sådant inflytande kommer man att kräva, vi ska se till att det kämpas länge om det, och sen ska vi bevilja det i form av medgivande vid tidpunkter då vi finner det nödvändigt att avleda offentlighetens uppmärksamhet«.

Nej, det här är inget av Britt Mogårds uttalanden. Men det känns dagsaktuellt. Just så fungerar den offentliga skoldebatten här i landet: från byråkratin flyter en jämntjock smet av utredningar och förslag — som kan gälla dialogpedagogik eller SIA eller betygssystemets utformning. Och lärare, elever, föräldrar och professionella debattörer tar lydigt emot, stöter och blöter, tar ställning för och emot, reser kanske krav och hinner i undantagsfall t o m genomdriva någon smärre justering innan förslaget klubbas. Men så dags har strålkastarljuset för länge sedan riktats mot nästa utredning, alltmedan de avgörande frågorna om hur skolan egentligen fungerar hålls i skymundan.

Citatet är faktiskt hämtat ur en drygt femtio år gammal bok, Siegfried Bernfelds *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925, nyutgåva Suhrkamp 1967, s. 98). Där figureerar en påhittad utbildningsminister, en »mycket klok och klassmedveten borgare«, i vars mun dessa ord lagts.

Siegfried Bernfeld, som var verksam som psykoanalytiker i Wien och Berlin, som studerat hos själve Freud och läst Marx, visste förstås tillräckligt mycket om samhället för att inse att excellensen han låter komma till tals i sin bok är på tok för frispråkig för att duga till utbildningsminister i verkliga livet. Men Bernfeld ville göra klart hur skolan verkligen fungerar, bortom det vanliga beslöjande pratet om alla förträffliga målsättningar.

## Siegfried Bernfeld och utbildningens gränser

Bland lärare hör man ofta åsikten att för all del, det där med hur skolan fungerar i samhället, det är nog intressant på sitt sätt men först och främst måste vi ändå ta itu med de näraliggande problemen: skolvardagen, undervisningen, förhållandet till eleverna. Gamle Bernfeld hade rakt motsatt uppfattning: ifall vi saknar kunskaper om »utbildningens gränser« är det dömt att misslyckas att sätta upp ideala mål för undervisningen och diskutera pedagogiska metoder att nå dit.

I översättning lyder titeln till Bernfelds bok »Sisyfos eller gränserna för utbildningen« (eller »gränserna för fostran«); ni minns kanske Sisyfos längst ner i de gamla grekernas dödsrike, han som av gudarna dömts att om och om igen vältra ett klippblock uppför en bergssida. Just sådan är arbetssituationen för läraren eller pedagogen som sätter upp höga mål för sin verksamhet och sen försöker förverkliga dem med hjälp av undervisning. »Hans yrkespraxis består i att gång efter annan bära upp stenen på emancipationens berg, varifrån den med all säkerhet var gång rullar ner igen. — Men det får inte vara sant, säger Sisyfos och uppfinner

en ny metod. Det skänker honom förvisso ära och berömmelse, men får inte stenen att stanna» (Beck: *Klasseskolen*, Rhodos 1975, s. 41).

Han kan förefalla hårdhärtad, gamle Bernfeld. Men hans avsikt var inte att håna ambitiösa lärare, han ville bara peka på att de börjar i galen ände:

»Kritiken gäller alltså inte att pedagogerna har stora och ädla mål, utan att de — utan bevis — utser utbildningen att förverkliga dessa mål. Att de inte frågar: Är dessa eviga mänskliga ideal möjliga att nå? Möjliga att nå för oss? Möjliga att nå genom utbildning? Först sedan de tre frågorna besvarats med ja, kan man ställa den fjärde: Med hjälp av de metoder jag funnit?» (Bernfeld s 39 f)

Det är inte i första hand den enskilde lärarens vilja eller förmåga som avgör hur eleverna fostras i skolan; skolans själva organisation är enligt Bernfeld av avgörande betydelse (jfr det inledande citatet). »Skolan fostrar — som institution» för att använda Bernfelds formulering (s 28), och i tidigare nummer av KRUT, från och med KRUT 1, har vi givit många exempel på hur denna fostran sker i klassrummet, där »den dolda läroplanens» krav slår genom, ofta bakom ryggen på såväl läraren som elever och stick i stäv med lärarens egna ambitioner och skolans officiella mål.

Siegfried Bernfeld hade föga förtroende för sin tids etablerade pedagogiska vetenskap. För att kunna resonera om inläring och fostran och undervisningens mål och metoder, måste man vara medveten om skolans uppgift att forma nästa generation för att reproducera (återskapa, vidmakthålla) maktförhållandena i samhället, förhållandet mellan klasserna, arbetskraften, personlighetsmönstren, ideologin. Men den närsynta pedagogiska forskningen upptäcker inte dessa utbildningens gränser:

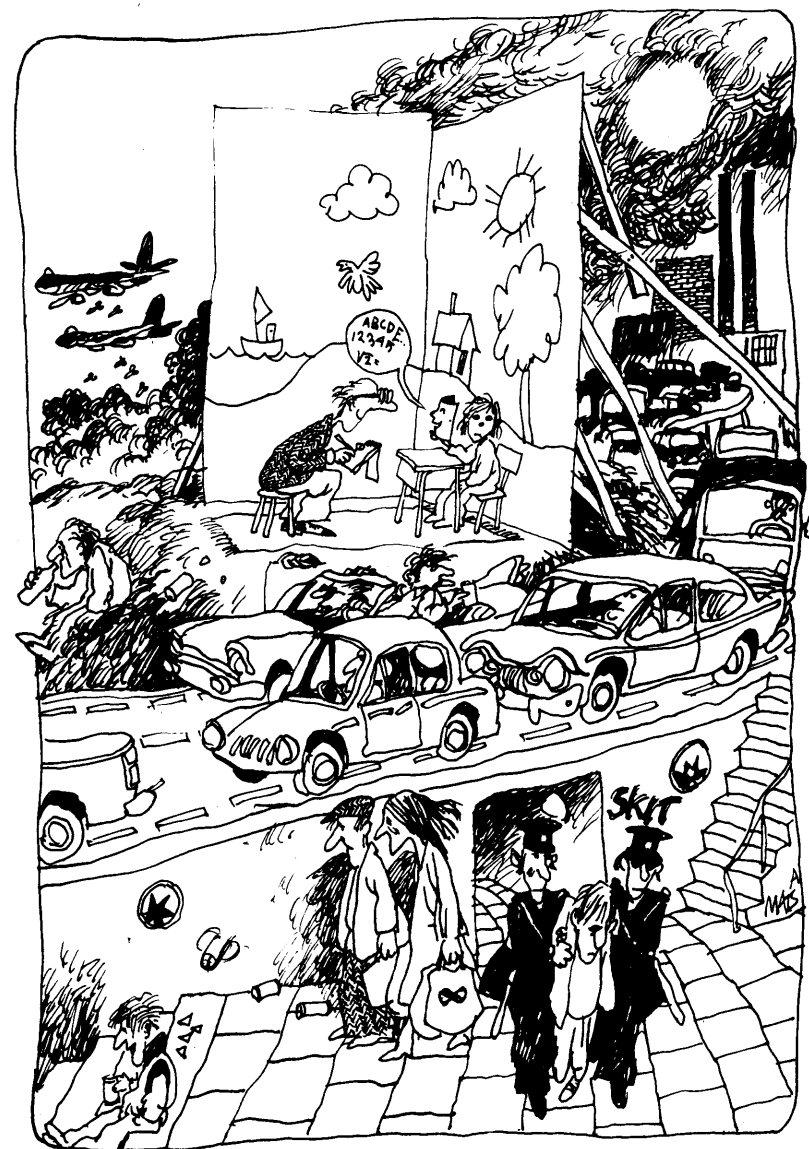


Bild: Mats Andersson

»Med sina paradoxala brillor ser pedagogiken inte murarna, höga som berg, ty på murarna har den målat upp ett platt fantasilandskap, vars horisont den uppfattar som den verkliga horisonten. Pedagogiken tror att skolbarnet, den själens utsida som skolbarnet låter visa upp, är barnets själ. Eftersom skolan skiljer barnets liv och lärande åt, eftersom skolan — inom sina ramar — tvingar denna i högsta grad levande varelse att bli en lärovarelse (som må vara en intelligent eller dum lärovarelse, men dock en lärovarelse), så inbillar sig pedagogiken att vad den konstaterar om lärandet i skolan, skulle vara insikt i lärandet, barnets liv över huvud taget. Och inbillar sig att det skulle finnas ett snyggt och prydligt avskilt område i barnets psyke för läsning, skrivning, räkning, slöjd och religion, och undersöker vad som händer inom detta område, och tror att reglerna man finner där är själens lagbundenheter. Och ser intet av barnets djuppsykologi, dess drifter, önskningar, ideal, intet av dess lust och intet av dess hat mot lärandet. Jag anser det inte onyttigt att observera barnet under de brokiga betingelser som skolan erbjuder, det är möjligen ett lärorikt experiment, och säkerligen ett livsfrämmande. Bara man vet vad man gör. Men inte heller här vet pedagogiken vad den gör. Gud må förlåta den. Jag kan det inte«.

(Bernfeld s 29)

Så såg Bernfeld på den etablerade pedagogiken för femtio år sedan. Dessvärre kunde detsamma sägas om åtskilligt av moderna tiders pedagogiska forskning.

Bernfeld själv var som sagt psykoanalytiskt skolad, och han ville att forskningen skulle titta närmare på hur skolan modellerar barnets driftsliv till för samhället acceptabla former. Ganska ensidigt gör Bernfeld oidipalkonflikter till universalförklaringen till såväl elevernas som lärarnas situation i skolan. Bland annat föreställde han sig att läraren i sitt förhållande till en av sina elever egentligen står inför inte ett utan två barn: dels eleven han har framför sig, men också det barn som finns förträngt inom honom själv. Och omedvetet låter läraren eleven undergå samma hårdhänta behandling som han själv för många år sedan utsattes för (s 140 f). »Skolan har det inte lätt. Den ska verka tvärs emot alla nedärvda drifter i barnet, tvärs emot barnets spontana

önskningar och intressen.« (s 79) Så överförs från generation till generation vissa bestämda personlighetsmönster som är nödvändiga för att samhällsordningen ska bestå.

## Stat och utbildning

Under senare år har den marxistiskt orienterade forskningen om utbildningens gränser i regel inte varit psykoanalytiskt orienterad. I stället har man undersökt utbildning som en del av *statens* verksamhetsfält. Och det är inte så konstigt, i ett samhälle som det svenska har ju staten alltmer tagit över ansvaret för samhällets reproduktion, inklusive utbildningen.

För överblickens skull bör man nog hålla isär åtminstone tre strömningar i det senaste decenniets marxistiska diskussion om förhållandet stat/utbildning. Inflytelserika representanter för var sin av dessa strömningar är professorerna Elmar Altvater i Berlin, Klaus Offe i Bielefeld samt Nicos Poulantzas i Paris. Jag ska försöka ge en bild av skillnaderna dem emellan.

Altvater m fl som särskilt intresserat sig för utbildningens samband med samhällsekonomin har velat förklara utbildningsreformer, nya pedagogiska idéer o s v med hänvisning i synnerhet till att eleverna ska formas till arbetskraft. Formandet (»kvalificeringen«) av eleverna måste anpassas till hur kraven på arbetskraft förändras, beroende på växlande ekonomiska konjunkturer, den teknologiska och organisatoriska utvecklingen på arbetsplatserna och den allmänna samhällsutvecklingen.

Här har Altvater m fl gjort nytta genom att vända upp och ner på en del inrotade föreställningar om utbildning.

Fortfarande är det vanligt, både inom borgerlig och radikal debatt, att man börjar med att prata om hurdan pedagogiken och skolan borde vara, för att därefter spekulera om effekterna av en ny pedagogik och en bättre skola för eleverna och samhällsutvecklingen. Här har Berlinskolan bidragit till att vända på resonemanget genom att framhäva att skolan och den pedagogiska utvecklingen i hög grad är bestämd av samhällsutvecklingen och då särskilt de skiftande kraven på arbetskraften. Det gäller även de radikala pedagogiska idéerna om grupparbete, kreativitet, kritiskt tänkande, projekt osv, idéer som kan ha samband med nya krav inom delar av arbetslivet. Vilket förstås inte behöver göra idéerna sämre! Men för att kunna driva en realistisk utbildningspolitik måste vi inse att inga pedagogiska idéer faller ner från himlen — inte ens idéerna inne i våra egna huvuden. Och vissa utbildningspolitiskt förnuftiga krav kan vi ha chans att driva igenom just för att de låter sig förenas med aktuella samhällsrelaterade krav på lönarbetarna och medborgarna.

I motsats till Altvater m fl, som alltså försökt komma utbildningens gränser på spåren genom att studera den samhällsekonomiska utvecklingen, har Klaus Offe och andra mer intresserat sig för statsapparaten (politikernas, byråkraternas) egna intressen. En politiker vill bli omvald och gynna sitt parti. Den som arbetar på Skolöverstyrelsen behöver inför överordnade och inför allmänheten kunna peka på påtagliga, mätbara och snabba resultat av sin verksamhet. Därför behöver utbildningspolitiska åtgärder, t ex skolreformer, inte vara direkta svar på vare sig elevernas, lärarnas, arbetslivets eller »samhällets« behov. I stället kan utbildningspolitiken delvis förklaras utifrån politikernas och byråkraternas behov att legitimera sin egen verksamhet, att behålla väljarnas, allmänhetens och viktiga intressegruppers förtroende. Detta enligt Offe, som vidare pekar på att åtskilliga utbildningspolitiska beslut är kortsiktiga försök att

bemästra »följdproblem« som orsakats av kapitalismens anarkistiska sätt att fungera eller som är resultat av tidigare utbildningspolitiska beslut — som när man i Sverige i dag försöker komma tillrätta med de s k disciplinproblem som följt på beslutet att hålla elever med vitt skilda erfarenheter samlade i samma klassrum på högstadiet.

Den franska utbildningssociologiska diskussionen har hållit sig på ett mer strukturellt plan. Nicos Poulantzas m fl har intresserat sig för skolan som »ideologisk statsapparat«, bl a då att den proletära ideologin förkvävs av den småborgerliga som dominerar i skolan. Och de har analyserat utbildningssystemet ur fågelperspektiv, alltså inte utifrån skolans, de enskilda elevernas och lärarnas problem, utan i stället betonat att vissa positioner faktiskt skall besättas ute i samhället: en viss procentsats bland eleverna ska bli arbetare, andra mellanskikt osv. Skolan har den viktiga funktionen att fördela individerna på dessa positioner, vilket enklast och billigast sker genom att arbetarbarn blir arbetare osv, grovt sagt. Lärarna fyller dessa ideologiförmedlande och sorterande funktioner vare sig de vill eller inte, vare sig de är medvetna om det eller inte. Lärarna tillhör ju mellanskikten (eller medelklassen) och hela utbildningssystemet, från förskolan till universitetet, domineras idag i hög grad av just de expanderande mellanskikten, för vilka utbildning är en kungsväg till framgång. Skolan fyller alltså vissa nödvändiga funktioner i klassamhället, men den saken döljs i den vanliga skoldebatten som handlar om den enskilde elevens möjligheter till utveckling, den enskilde lärarens ambitioner och undervisningsproblem, skolans officiella målsättning osv.

Så kan man kort och förenklat karaktärisera de tre perspektiv på förhållandet stat/utbildning som betytt mest för den marxistiska diskussionen under sjuttio-talet.

## Vi behöver användbar forskning

Den slags forskning jag nämnt förekommer knappast i Sverige. Till det här numret av KRUT (nr 7 1978) har vi jagat undersökningar av Skolöverstyrelsens roll, och försökt finna folk som kartlagt konkreta samband mellan utbildningen och staten/byråkratin/arbetslivet etc. Men det har varit lika besvärligt som alltid när vi behövt användbara svenska undersökningar av *varför* skolan fungerar som den gör. Det är hur lätt som helst att finna skribenter med åsikter om hurdan skolan borde vara. Det är nästan lika lätt att skaffa fram rapporter om missförhållanden. Det är heller inte alltför svårt att få beskrivningar av försök som görs på olika skolor — fastän det kan vara marigt att få fatt i beskrivningar som är tillräckligt konkreta, d v s som gör grundligt reda för förutsättningarna för försöket, så att läsaren får möjlighet att begripa hur det hela egentligen gick till, varför det lyckades eller misslyckades, och kan dra någon lärdom därav.

Däremot råder här i landet svår torka på forskning om hur utbildningssystemet fungerar och varför, och det gäller särskilt grundskolan och gymnasieskolan. Skolöverstyrelsen har satsat det mesta av sina forsknings- och utvecklingspengar på dels inlärningspsykologisk och liknande forskning, dels datainsamling och försöksverksamhet som byråkratin själv behövt för sin planering och för att genomdriva utbildningspolitiska beslut. Idag är exempelvis administratörernas huvudvärk att genomdriva SIA-reformen ute på fältet, och då kan vi vänta oss att en hel del av utvecklingsanslagen kommer att pytsas ut till lokala försöksverksamheter som ska underlätta den saken — lärare som försöker

»använda fantasin« som Britt Mogård säger bör ha goda utsikter att få projektbidrag.

Sedan många år har svensk skolpolitik på ytan inte handlat om politik. Diskussionen har mest rört tekniska lösningar. På alla nivåer — riksdagen, skolstyrelsen i kommunen, lärarrummet på skolan — gäller att skolfrågor sällan varit partiskiljande. Skolsystemet har blivit en slags självgående apparat, som t o m övervakar sig själv: De 36 miljoner som riksdagen i år anslår till Skolöverstyrelsens forskning och utveckling är 2/3 av alla pengar till pedagogisk forskning här i landet. Men SÖ:s reella inflytande är ännu större; ty när anslagen från SÖ uteblir eller inte räcker till, då försöker pedagogforskarna skaffa pengar från annat håll (nämligen UHÄ, Riksbankens jubileumsfond, Statens råd för samhällsforskning), men normalt livnär de sig av SÖ-pengar och inrättar sin tillvaro därefter. Att SÖ fått en så stark position, gör stora utredningar, reformerar läroplaner, utvärderar den egna verksamheten osv — sådant som i andra länder utbildningsdepartement, universitetsinstitutioner, fristående utredare har hand om — har sin historiska bakgrund/. . ./, och av allt att döma kommer SÖ att spela en annan, mera blygsam roll i framtiden.

Då kan man undra hur den pedagogiska forskningen kommer att utvecklas. Alla vi som arbetar i skolan, har barn i skolan, lever i ett samhälle där skolan är dyr och har stor betydelse, vi har rätt att kräva att forskningspengar sätts på att besvara viktiga frågor.

Varför får vi jämt och ständigt nya utbildningsreformer? Vad är bakgrunden till läroplanernas utveckling, och till att de pedagogiska idealen förändras, så att fyllerihäftena idag förefaller hopplöst antikverade, medan omtolkningar av Freires eller Freinets idéer harmonierar så väl med sjuttiotallets utbildningsideologi? Och hur är utbildningen beroende av näringsliv och arbetsmarknad, av politikerna, Skolöver-

styrelsen, lärarorganisationerna, läromedelsindustrin, av ideologin och samhällsutvecklingen i övrigt? För att inte tala om att det behövs fler konkreta analyser av hur skolan faktiskt fungerar. Det är den sortens kunskaper vi behöver för att förstå skolan och vad som är möjligt och omöjligt att uträtta där, och för att kunna diskutera en realistisk utbildningspolitisk strategi. Vi måste överskrida den offentliga debatten, där åsikter och värderingar, som må vara aldrig så förträffliga, bollas fram och tillbaka mellan skolfolk och byråkrater och professionella debattörer. Först när skolpolitik blir en viktig angelägenhet inom fackförenings- och arbetarrörelsen och bland de många människor som har barn i skolan och intresse av hur skolan fungerar, först då kan sociala krafter växa fram som kan reformera skolan i förnuftig riktning — eller åtminstone sörja för att skolan ställer till så liten skada som möjligt.

I det sammanhanget borde också den pedagogiska forskningen kunna vara till nytta, och då är det klokt att hålla Bernfelds halvsekelgamla krav i minnet: att pedagogiken som vetenskap först och främst ska utforska »utbildningens gränser«, hellre än att sätta upp höga mål för undervisningen och föra fritt svävande diskussioner om metoder att nå dessa mål. Målen kan vi sätta upp på egen hand. Det är ingående undersökningar av verkliga förhållanden vi inte har tid och möjlighet att genomföra och som vi behöver hjälp med.



*I Sparby kan magister Backl med sin respektabla längd meddela undervisning i två klasser samtidigt.*

*Ur Oberländer Album, Reproducerat från betrift: erziehung nr 7 1976*

# PROGRESSIVISMENS RÖTTER

## Två oförvägna lärarinnor.

En vinterkväll i Göteborg i slutet av trettitalet gör två folkskollärarinnor sällskap hem från en studiecirkel. Under vägen pratar de fyllda av entusiasm om den amerikanska skolexperimentmetoden som varit ämnet för kvällen, och Elsa saktar stegen och säger: — Ester, vi far till Amerika och ser hur detta fungerar i verkligheten!

Så var idén född. Ester och Elsa söker tjänstledigt, visserligen utan lön men med vardera 400 kronor i resestipendium från Göteborgs skolstyrelse och ytterligare 300 att dela på från folkskolläraryöreningen, och köper tredjeklassbiljetter med den nybyggda oceanångaren Queen Mary, som är fullpackad med flyktingar från mellaneuropa — detta är april 1939. Så snart Queen Mary lagt till i New York söker Ester och Elsa upp projektmetodens upphovsman, William Heard Kilpatrick, nyss pensionerad från sin professur vid Columbiauniversitetet. Redan 1918 hade Kilpatrick skrivit uppsatsen *The Project Method*, där »projekt» definieras som »helhjärtad, meningsfull aktivitet som fortsätter ut i en social miljö». Kilpatrick är svuren motståndare till korvstopning och ämnessplittring, han ville ha undervisningen organiserad som en serie projekt, planerade och genom-

förda av eleverna. Inga svar ska vara på förhand givna, skolan ska träna eleverna att samarbeta och själva finna fram de fakta de behöver — de ska lära sig hur man tänker, inte vad man ska tänka.

För den världsberömde pedagogen lägger Elsa och Ester fram sitt ärende. — Vi är intresserade av projektmetoden och vore tacksamma för anvisningar på hur vi ska lära känna den.

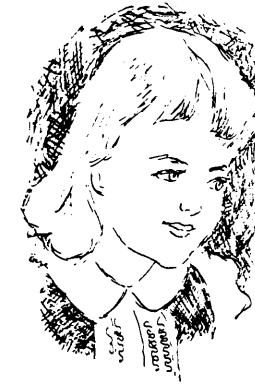
— Det där är 20 år gammalt. Jag ska hjälpa er till moderna saker. Och Kilpatrick skriver ett personligt introduktionsbrev »to any educator in the United States«, som öppnar alla portar till progressiva skolor runtom i USA. Lärarinnornas fortsatta odysse kan man följa i Ester Hermanssons *I amerikanska skolor* (1940) och Elsa Skäringer-Larssons *Demokratisk fostran i USA* (1941).

Den här historien om två oförvägna lärarinnor säger en del om vitaliteten och nyfikenheten och den internationella utblicken bland progressiva folkskollärare för ett par generationer sedan. Och Kilpatrick förtjänar att nämnas som påminnelse om att de senaste årens paroller om projekt, deltagarstyrning, problemorientering inte är några nya påfund. Överhuvudtaget har amerikansk utbildningsideologi haft ett inflytande i Sverige som knappast kan överskattas, och som fortfarande präglar våra vanligaste föreställningar om pedagogik. Det gäller inte minst sjuttioalets progressiva pedagogiska strömningar, och alla vi som på ett eller annat sätt hör hemma inom dem, bör försöka få grepp om de historiska och samhällseliga betingelserna för vår egen verksamhet. Själva insikten att 70-talets »nya« pedagogik inte alls är värst ny är en nyttig insikt, som föder frågan varför progressiva lärare och utbildningsideologer utan större framgång ställt samma slags krav om och om igen i hundra års tid. Att framgångarna varit så blygsamma måste bero på skolarbetets samhällseliga betingelser. Dessa betingelser



måste vi undersöka för att äntligen få en seriös diskussion om vad som faktiskt är möjligt att uppnå med pedagogiska eller skolpolitiska medel, i stället för all ofruktbar debatt om pedagogiska ideal och fromma önskningar om hurdan skolan borde vara.

Den följande artikeln är en självprövning, ett försök att få historiskt perspektiv på det anmärkningsvärda uppsvinget för progressiv pedagogik vi upplevt de senaste åren. Efter några inledande noteringar om progressivismens rötter i USA kring sekelskiftet, ägnas större delen av artikeln åt den svenska folkskolläraprogressivismen och hur den från och med senare hälften av 40-talet börjar sugas upp i den socialdemokratiska och statliga utbildningsideologin. För att illustrera den utvecklingen har jag valt att återberätta fragment ur folkskollärarinnan Ester Hermanssons långa liv. Hon är en av de entusiaster vars gärning är värd ett äreminne — och hennes öde är också den svenska folkskolläraprogressivismens. (I det följande tecknas bara några huvudlinjer i utvecklingen under 30- och 40-talen. Det finns också en annan och tidigare historia; den mest informativa översikt jag sett är Leif Duprez' bibliografi *Pedagogiska skrifter 1989-1976*, Stockholm 1977). Artikeln avslutas med några funderingar över situationen idag. I synnerhet vill jag fästa uppmärksamheten vid en inneboende motsättning hos progressivismen, nämligen motsättningen mellan å ena sidan dess samhälleliga funktioner, å andra sidan den enskilda progressive lärarens faktiska arbetsituation. Detta är en reell motsättning och ingenting som låter sig avskaffas med lite god vilja! Är man inte medveten om att motsättningen är reell, så hamnar man antingen i en steril akademisk position och dömer ut progressiv pedagogik eftersom den tillgodoser kapitalets behov av flexibel arbetskraft etc. Eller också hamnar man i motsatt extremposition, i medveten praktik och övertro på pedagogikens förmåga att revolutionera skolan eller till och med samhället.



"Att tro på det som for-  
mar inifrån — det som  
trevar sig fram hos var  
och en — i stället för  
att trycka på något uti-  
från. Att tro på den inre  
meningen..."

## VÅRT ARBETSSÄTT

*Aktivitetspedagogik i praktisk utformning*



av KARL FALK  
MAX GLANZELIUS  
ANNIE HAMMARSTRAND  
ESTER HERMANSSON och  
ELSA SKÅRINGER-LARSON

En bok för lärare, barnledare, föräldrar och alla andra som är intresserade av en uppfostran som syftar till att skapa harmoniska människor med förmåga att tänka och handla självständigt.

PRIS KRONOR 6:75  I VARJE BOKHANDEL

Joelsson, Uppsala, höll trenne föreläsningar: Teckning i kristendomsundervisningens tjänst, Tio Guds årsklasserna och...

tiska linjer i hans teckningar. Just enkelheten verkade på barnen som incitament. Och som bevis härför anfördes, att en flicka... en...  
...kvinn...

(Fort.  
Omed  
Ericsson  
säger b  
dervisni  
Ett fl  
och ävet  
som des  
vilka ir  
underv  
Svare  
ket olik  
dersökn  
plats ifr  
flesta s  
sist. F  
Så vr  
som  
skolk  
sämst

elsson  
bibeln:  
togos n  
se.

Kurse  
ter Gösta  
"Man har  
något dyster  
så, att kriste  
tillsammans.  
tiken, ha där  
ängest och b  
på ett obev  
men gav en n  
sjuklig förnel  
att ge utan i s  
se". Efter v  
men 567.

Kursdeltr  
styrelsen f  
re Martin  
Omdöm  
var enast  
Kursen  
dömen, e  
olika bre  
ningen b  
ryckning  
I ett  
hör mar  
'strålände  
inte fel, o  
skulle bli  
dragen. I  
viss mån

Annons ur *Folkskolans Vän* nr 20 1947

## Progressivismen i det stora landet i väster.

»Progressive education« eller »progressivism« är den vedertagna beteckningen för den breda strömning som under 1900-talets första decennier växte till den dominerande utbildningsideologin i USA. John Dewey brukar räknas som den amerikanska progressivismens portalfigur. Bland hans lärjungar var den redan nämnde Kilpatrick inflytelserik tack vare sin centrala position inom Amerikas lärarutbildning och pedagogisk diskussion överhuvud taget; under en mansålder var Kilpatrick verksam vid Teachers College, Columbiauniversitetet i N.Y., progressivismens främsta fäste.

Det känns lite spökligt att idag läsa historieskrivningen om den amerikanska progressivismens pionjärperiod och blomstring. Då prövades nämligen i stort sett allt som vi på senare år betraktat som progressivt inom pedagogik, socialvård etc — men i ojämförligt mycket större skala.

I handböckerna brukar Dewey-traditionen reduceras till pedagogiska principer (»learning by doing« etc), men betydligt intressantare är den väldiga sociala reformrörelsen från 1890-talet och ett par decennier framöver. Dewey-traditionens eller progressivismens välkända principer om »eleven i centrum«, förening teori/praktik, verklighets- och arbetslivsanknytning, demokratisk fostran, en pedagogik grundad på psykologisk vetenskap etc — dessa pedagogiska principer kan inte begripas som abstrakta lösriurna idéer, de är uttryck för reformrörelsen och dess samhälleliga betingelser.

I det stora standardverket om progressivismen i USA, *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957* (1961), berättar Lawrence A. Cremin att »progressive education« var ett välkänt uttryck re-

dan under tidigt 1900-tal, avseende antingen yrkesinriktad skolutbildning (dåförtiden en omstridd nymodighet, som progressivisterna förespråkade) eller också de otaliga försöken att göra skolor till »social centres«, d v s inrättningar i tät kontakt med närsamhället, det lokala arbetslivet och elevernas vardagserfarenheter. Och en senare historieskrivare, Paul C. Violas, berättar mer om denna s k social settlement, som inte bara rymde skolor utan även experiment-rörelse (*The Training of the Urban Working Class*, 1978): Framförallt i slummen i östkuststäderna inrättades social settlements, med kindergartens, lekplatser, föräldrautbildning, ungdomsklubbar, bibliotek, studiecirklar, hälsovård, rekreation, yrkesvägledning, arbetsförmedling. Till att börja med stod i regel filantroper för kostnaderna. I dessa social settlements i slumområdena bosatte sig en kader av unga entusiastiska pedagoger, socialarbetare, läkare och andra, ofta med universitetsstudier i den nya disciplinen sociologi i bagaget och ivriga att göra samhällsnyttigt bruk av sina kunskaper.

Kanske föddes här den moderna socialarbetarprofessionen, den som hos oss fått ett anmärkningsvärt uppsving under senare år: community work, grannskapsarbete, kommunarbete och allt vad det heter; som också influerat nyare skoldebatt t ex kring SIA-reformen här i Sverige.

## Progressivismens dubbelhet.

Och redan här i USA runt sekelskiftet är progressivismens grundläggande motsättning tydlig. Socialarbetarna, lärarna, läkarna och övriga fältarbetare inom social settlement-rörelsen ville förstås hjälpa *individer* — i synnerhet de mest utsatta och förtryckta — till utbildning, hälsa, utvecklingsmöjligheter, arbetsmöjligheter. Det är med nödvändighet en avgörande drivkraft för den enskilde progressive pedagogen eller socialarbetaren — medmänsklighet helt enkelt. Det är den ena sidan av progressivismen.

Men samtidigt fyllde dåtidens amerikanska progressivism en nödvändig samhällelig funktion, som fältarbetarna knappast såg i hela dess vidd, nämligen *The Training of the Urban Working Class* för att citera titeln till Violas' bok. Med andra ord funktionen att tillfredsställa industrins hunger efter adekvat kvalificerad arbetskraft. Frammot artonhundratalets slut tog industrialiseringen fart på allvar i USA. Under samma period undergick immigrationen en radikal förändring. Tidigare hade flertalet immigranter kommit från våra breddgrader här uppe i norra och västra Europa, ofta acklimatiserat sig väl i det nya landet, kanske dragit västerut, slagit sig fram. De hade snabbt blivit amerikaner. Så icke de nya vågor av immigranter som nu välldes in från södra och östra Europa (italienare, polacker m fl), som ofta blev kvar i städerna på östkusten, i egna ghetton, där de bevarade kulturen och språket de haft med från Europa. Här rådde fattigdom och apati, ungdomsligor gjorde gatorna osäkra, arbetslösheten bredde ut sig — samtidigt som behovet av industriell arbetskraft växte.

Slagordet bland ansvarskännande medborgare inför hotet från dessa nya immigrantmiljöer blev »amerikanisering«. Immigranterna måste lära sig tala amerikanska, tänka ame-

rikanskt, känna sig som amerikaner. De skulle formas till arbetskraft och medborgare i enlighet med samhällets och den expanderande industrins krav. Detta är progressivismens andra sida. Och många samtida utbildningsideologer — John Dewey själv är ett särdeles tydligt exempel — betraktade arbetskraftskvalificeringen och »amerikaniseringen« som den progressiva pedagogikens viktigaste mål.

Det ligger nära till hands att dra paralleller till svenska förhållanden idag. Skolfolk, vård- och socialarbetare som arbetar i de nya betongghettona runt storstäderna, står inför problem liknande dem i sekelskiftets USA. Många immigranter — såväl invandrad arbetskraft som deporterade svenskar från glesbygderna — har svårt att anpassa sig till utbildningsapparaten, arbetsmarknaden och samhällskraven överhuvudtaget. Och det är ingen tillfällighet att lärare och vård- och socialarbetare i betongmiljöerna ofta radikaliserats och prövar progressivismens metoder att bemästra problemen, inte sällan i former snarlika social settlement-rörelsen. (Parallellen haltar förstås, eftersom de fattiga immigranterna i USA kring sekelskiftet faktiskt behövdes i industrin, medan situationen här i landet idag är den omvända: utbildningen fungerar för många ungdomar i betongområdena som förberedelser för arbetslöshet snarare än som arbetskraftskvalificering. Men man får inte glömma att »utbildning till arbetslöshet« i en kapitalistisk ekonomi inte bara är »förvaring« rätt och slätt, utan också formandet av en effektiv reservarmé att kastas in på arbetsmarknaden vid behov).

## Folkskolläraryprogressivismen.

Man kan gå längre tillbaka i tiden och sätta de svenska socialdemokraternas »nya« skola i samband med förändrade arbetskraftskrav och den från och med 30-talet accelererande inflyttningen från landsbygden till städerna (ännu år 1930 var 40 procent av alla yrkesverksamma svenskar sysselsatta inom jordbruket). Också detta var en »immigrant-situation« med socialisationsproblem i följe, och nya krav på arbetskraftens kvalificering. Det är nog ingen tillfällighet att progressivismens idéer nu börjar få medvind och så småningom upphöjes till statligt sanktionerade pedagogiska mål. Den s k nya skolan, d v s enhetsskolereformen som förbereddes genom stora statliga utredningar under 40-talet och ett principbeslut i riksdagen 1950, varefter den avlöste den gamla parallellskolan (folkskola/realskola), denna »nya« skola hämtade sin ideologiska överbyggnad framförallt från två håll: den svenska folkskolläraryprogressivismen och den socialdemokratiska jämlikhetsideologin. Och de amerikanska förebilderna spelade stor roll.

Det är förresten värt att notera, att samtidigt som den amerikanska progressivismens idéer fick rejält fotfäste i Sverige hade den börjat dö ut som rörelse i USA, där den kring 1940 rätt allmänt uppfattades som dels blåögd, dels vänstervriden. Det hade flera orsaker, varav jag ska nämna tre.

För det första hade på 20-talet freudianska idéer vunnit viss utbredning inom kulturradikala kretsar och pressen spred gärna saftiga skildringar av orgierna som firades i de omoraliska progressiva skolorna.

Under loppet av 30-talet förknippades progressivismen allt oftare i det allmänna medvetandet med vänsterradikalism. Så hade den knappast uppfattats förut, men i början

av 30-talet startade en intern debatt inom rörelsen; en minoritet tyckte att pedagogisk progressivism borde förplikta till kamp för sociala och ekonomiska reformer (en återknytning till social settlements-epokens reformsträvanden). Utan att ha gjort sig särskilt förtjänt därav fick hela rörelsen stämpeln »radikal« och sen var den politiskt omöjlig. Bland reseberättelserna från det stora landet i väster — det är en egen genre i svensk pedagogisk litteratur från 40- och 50-talen — har jag hittat följande lilla pärla: Torsten Husén noterar i *Pedagogisk Debatt* nr 2/1955, att den tidigare välrenommerade sammanslutningen Progressive Education Association bytt namn till American Education Fellowship, beroende på att

»Själv ordet 'progressive' uppfattas av många såsom varande politiskt belastat, ja rentav något i riktning av kommunism. Nu föredrar man i stället att tala om 'ny' eller 'modern'uppfostran«.

Men om man får tro Cremins historieskrivning var den avgörande orsaken till progressivismens nedgång och fall i USA en helt annan, nämligen den ökande professionaliseringen. Från början var rörelsen ingen isolerad skol-läraryangelägenhet. Redan från 1890-talet var exempelvis många föräldrar indragna i den barnpsykologiska upplysningskampanjen, the child study movement, som påminner om det slags »föräldrautbildning« som på senare år prövats i Sverige. Och Progressive Education Association grundades ursprungligen av intresserade föräldrar, år 1919. Men under mellankrigstiden övertogs denna organisation liksom hela rörelsen av pedagoger av facket; skollärare och framför allt universitetsfolk. Efter hand försvann stödet från andra håll, lokala politiker backade inte längre upp rörelsen osv. Det tål att tänka på. Det är nog ett livsvillkor för varje progressiv skolrörelse att den förmår engagera andra än skolfolk.

I Sverige tycks progressivismen aldrig haft något brett stöd från föräldraintressen, organiserade till en rörelse som kunde ställa krav på skolan. Långt in i 1900-talet har arbetarrörelsen satsat på att engagera föräldrar i fritidsverksamhet med barn (typ socialistiska söndagsskolor, sagostunds-rörelsen) och annan alternativ bildningsverksamhet (studie-cirklar etc) snarare än i att ställa krav på folkskolan. Progressivismen i Sverige var länge skolfolkets egna angelägenheter, med stöd från vissa kulturradikala kretsar, ända till dess att den från och med 40-talet började sugas upp i den socialdemokratiska och statliga skolpolitikens överbyggnad.

Här i landet tillhör Ester Hermansson de som mest träget kämpat för progressivismens ideal. Hon är jämgammal med seklet, av borgerlig familj. I folkskolan, flickskolan och på lärarinneseminariet utsätts hon för den auktoritära, fantasilösa och barnfientliga pedagogik av tyskt ursprung, som hon sedan skulle ägna hela sitt liv åt att bekämpa. Så placeras den unga och oerfarna lärarinnan i början av 20-talet i fattigkvarteren i Gamlestaden i Göteborg, ett område helt dominerat av stora industrier, och upprörs över arbetarbarnens eländiga livsvillkor, trångboddheten, nöden och ordfattigdomen, och försöker hjälpa dem *som individer* — inför politiken och samhällsanalysen har hon alltid stått främmande. Följande berättelse illustrerar de problem hon mötte.

»Man fäste stor vikt vid rättstavning i skolorna på den tiden. Barn som inte kunde stava fick gå om eller sattes i extraklass. En dag ringde överläraren till mig och berättade om en flicka som var alldeles förtvivlad för att hon placerats i extraklass. Hon hade aldrig lärt sig stava. Hemma var hennes pappa död, mamman slet som ett djur för att hålla familjen flytande och flickan själv gick upp klockan fem varje morgon för att sätta deg och baka bröd.

Jag tog flickan till min normalklass. Förut hade hon blivit nedtryckt, aldrig fått några frågor, men vi arbetade annorlunda, pratade väldigt mycket i grupp tillsammans. Så efter sjuätte klass skulle det bli avgångsprov. Två äldre lärare kom och prövade mina elever i rättstavning, skrivning och läsning. De fick förstås ögonen på den här flickan: — Henne måste du sätta kvar, hon kan ju inte stava. Men jag ringde till överläraren och bönade för flickan, hon stavade erbarmligt, men var duktig på så många andra sätt. Jag hade intelligensprövat henne så jag visste vad jag sa.« (*Ester Hermansson intervjuad av KRUT 1977*)

Flickan slapp gå om. Ester hjälpte henne vidare och hon blev så småningom sjuksköterska som hon drömt om. Den här berättelsen illustrerar att progressivismens ideal och metoder förändras i takt med de samhälleliga förhållandena. Nu under 70-talet har vi ju lärt oss att intelligenstester är ett reaktionärt otyg som missgynnar arbetarklassens barn, eftersom IQ-poängen, statistiskt sett är starkt beroende av social bakgrund. Men en gång i tiden var intelligensmätningarna progressiva: Under 20-talet svepte de nya psykologiska mätmetoderna fram som rena väckelserörelsen just bland progressiva pedagoger. Dessförinnan hade det framstått som en naturens ordning att rikemansbarn var förutbestämda till högre utbildning, medan arbetarbarnen på sin höjd kunde klara folkskolan. Detta var den allmänna uppfattningen, som begåvningsmätningarna effektivt slog håll på genom att i kalla siffror bevisa, att vissa arbetarbarn var klyftigare än vissa rikemansbarn och vissa rikemansbarn dummare än vissa arbetarbarn.

Mätpsykologins nyaste landvinningar betydde alltså åtskilligt för de progressiva pedagogerna för ett halvsekel sedan, och testmetoderna stod högt i kurs inom en krets i 30-talets Göteborg med Elsa Köhler som centralfigur. Elsa Köhler var psykolog, en av Charlotte Bühlers elever och medarbetare i Wien, som var samtidens stora reformpedagogiska mönsterfarm. År 1931 hade Ester besökt Wien och tagit starka intryck av detta — »det största försöket jag

känner till i europeisk pedagogik att försöka genomföra en psykologisk orienterad pedagogik. Och det är ju den upplevelsen jag levt vidare på sen dess. . .«

Redan här i Wien dök Elsa Köhler på Ester Hermansson och berättade, att hon fått ett stort amerikanskt resestipendium som hon gärna ville använda till att undersöka om reformpedagogisk verksamhet var möjlig i ett land med extremt hårt centralstyrt skolväsende. Och lämpliga länder i detta speciella hänseende var antingen Spanien eller Sverige. Sådan var enligt Ester förhistorien till att Elsa Köhler 1932 valde att starta försöksverksamhet och leda kurser i Göteborg. Det skulle få konsekvenser för svensk progressiv pedagogik. Runt Elsa Köhler samlades en krets pedagogikintresserade. Hon var tydligen en inspirerande kvinna och väl orienterad i den internationella barnpsykologiska och reformpedagogiska diskussionen, inte minst den amerikanska; jag berättade inledningsvis hur Ester Hermansson och en annan av deltagarna i Köhlers krets blev så nyfikna på den amerikanska projektmetoden att de beslöt studera den på ort och ställe. Ester Hermansson tillhörde också de lärare som i sin egen undervisning prövade Köhlers »aktivitetspedagogik« och fick upp ögonen för elevobservationernas betydelse som grundvalen för all pedagogisk praktik:

»Hela tiden skall läraren söka iakttä eleverna, se vilka som visar ledaregenskaper och vilka som behöver hjälp av något slag. *Lägg upp en iakttagelsebok för små notiser*, var dr Köhlers råd. Men själv använde jag mig redan från starten av att göra snabba anteckningar på lappar, tillskurna i formatet 9 x 11 cm. På sådana lappar kan man ge barn skriftliga svar på individuella frågor, t ex bokhänvisningar för att inte störa arbetsron under den fria aktiviteten. Då väcker det ingen uppmärksamhet, om man kastar ned en notis på en sådan lapp, daterar den och anger elevens namn. Men de flesta noteringarna sker omedelbart efter lektionens slut.

En av de uppgifter jag fick i Wien var att förenkla notiserna och ge dem en sådan form, en kod, att detta sätt att anteckna kunde läras bort till andra. Genom att studera de i tidsföljd ordnade anteckningarna om en elev,

när de låg utbredda framför mig, började jag få ett begrepp om hur detta barn reagerade i olika situationer. Men förrådet av iakttagelser måste ständigt kompletteras för att bilden skulle bli allt rikare facettarad.

*Ägna mycken uppmärksamhet åt de första gruppbildningarna*, var ett annat råd. Vissa barn sätter sig tillsammans. Vilka gör det? Varför? Vilken form av kontakt har de med varandra? Och till slut: *Lyssna till föräldrarna när ni träffar dem. Svara på deras frågor. Era elever har levt under deras påverkan långt innan ni visste att de existerade. Föräldrarnas ord kan få er att se klarare, att förstå /---/*

Först efter två månader, när klassen var förtrogen med rytmen i de olika situationerna och vant sig vid att arbeta tillsammans på egen hand i trygghetskap om att läraren fanns där som organisatör och arbetsledare, kunde man börja göra minutprotokoll. »Det är en sak jag skulle ha skrivit medan ni arbetar. Fråga mig bara när det är nödvändigt, när ni inte kan få svar av en kamrat«.

Dessa protokoll var av samma slag som dem dr Köhler använt sig av vid sitt forskningsarbete i Göteborg och utförligt beskrivit i boken »Aktivitetspedagogik«. Man antecknar under 30 minuter, minut för minut, ett barns beteende i en arbetssituation.« (Ester Hermansson: *Upplevelser och påverkan* 1974, s 44)

Dessa elevobservationer och protokoll var ofantligt omfattande och komplicerade, i sin grundlighet närmast påminnande om klassrumsforskningen som under 70-talet utvecklats till en etablerad vetenskaplig disciplin i Sverige. Nuförtiden sysslar alltså forskarna med sådant. Ester Hermansson och hennes meningsfränder ansåg att läraren själv måste grunda sin undervisningspraktik på systematiska elevobservationer. Jag tycker det är synd att den ambitionen fallit i glömska, ty det var en verkligt radikal ambition (jämförd exempelvis med de diskussioner om metodknap, pedagogiska ideal och människosyner som dominerat 70-talets skoldebatt). 30-talsprogressivisternas krav på inträngande och systematiska elevobservationer riktade nämligen intresset mot väsentliga betingelser för undervisningen: elevernas förutsättningar, erfarenheter och bakgrund.

När jag första gången läste Ester Hermanssons memoarbok, varur citatet ovan är hämtat, begrep jag inte alls det

här; jag uppfattade henne som en entusiastisk men fullständigt hållningslös dam, som under sitt långa liv slukat all pedagogisk litteratur hon råkat komma över, farit runt på kongresser och besökt experimentskolor och överallt urskillningslöst låtit sig imponeras av allt nytt och utländskt, alltifrån Neills ultraliberalism till Makarenko. Men vid andra genomläsningen insåg jag plötsligt: Ester har aldrig varit på jakt efter *den* pedagogiska metoden — i motsats till många bland 70-talets progressiva lärare —, hon har helt enkelt varit nyfiken på konkreta lösningar av konkreta undervisningsproblem, i skilda länder, under olika betingelser. Och för att själv göra nytta som lärare började hon med att ytterst noggrant undersöka de betingelser som hade med hennes elevers förutsättningar att göra. (Visserligen förefaller Ester ha varit blind för andra väsentliga betingelser som rör skolan som institution och dess samhälleliga funktioner. Men min avsikt är inte att sätta betyg på hennes gärning, utan att peka på den fundamentala skillnaden mellan lösrivna pedagogiska metodikdiskussioner och undersökningar av undervisningens faktiska betingelser.)

Det här beroendet av experimentalpsykologi och barnpsykologi tycks ha varit större inom den svenska progressivismen än inom den danska och norska, där i gengäld andra strömningar, såsom arbetsskoletraditionen från Kerschenteiner, haft starkare förankring än i Sverige. Förmodligen har amerikanska förebilder betytt ännu mer i Sverige än i grannländerna (men också här i landet dominerade inflytandena från Tyskland och Österrike långt in i 30-talet; många impulser från USA kom hit via den tyskspråkiga debatten). Det stora genombrottet för den amerikanska progressivismens idéer i Sverige kom under 40-talet. Det vore spännande att veta mer om hur importen egentligen gick till. Omedelbart efter krigsslutet tycks USA ha dragit igång rena pedagogiska marshallhjälpen,

»trots de egna svårigheterna inbjöd Amerika genast studerande ungdomar och unga yrkesmän från de krigsdrabbade länderna att med hjälp av amerikanska stipendier studera i Amerika. En ström av unga lärare drog dit«,

skriver Ester Hermansson troskyldigt i sin minnesbok (s 101), där hon också berättar om ett oerhört påkostat sexveckorsseminarium utanför Paris 1947. Tillsammans med andra handplockade lärare från Unescos medlemsstater undfägnades hon med föreläsningar av celebriteter som Jean Piaget, Anna Freud, Margaret Mead och fortbildades i tron på de amerikanska myterna:

»Seminariet var — så som jag uppfattar det — ett exempel på den stora optimismen främst i Amerika närmast efter världskriget, en tro på människans goda vilja och förmåga att med förenade ansträngningar skapa en bättre värld. 'Då det är i människans sätt att tänka som krig har sitt upphov, måste försvaret för freden också byggas upp i människans sätt att tänka'. Så formulerades framtidsprogrammet i Unescos författning.« (s 127)

### Socialdemokratins skola.

Den som förmodligen betydde mest som ambassadör för den amerikanska progressivismen i Sverige var en socialdemokratisk politiker, Alva Myrdal. Hon hade besökt USA och fascinerats av paradoxen att skolorna i detta extremt konkurrensinriktade samhälle ofta var mer inriktade på träning till samarbete och demokrati än i Europa. »Liksom Sverige varit ett socialpolitiskt framstegslaboratorium, har Amerika varit ett pedagogiskt«, skrev Alva och Gunnar Myrdal i *Kontakt med Amerika* (1941), en inflytelserik bok som bl a bidrog till att placera frågan om den progressiva pedagogiken mitt i den allmänpolitiska debatten. Tidigare hade progressivismen företratts av enskilda entusiaster och

reformpedagoger, sådana som Ester Hermansson. Nu under 40-talets förra hälft bedrev Alva Myrdal en veritabel kampanj för tidsenlig pedagogik, grundad på psykologisk vetenskap, och för en enhetsskolereform. Hon hade stöd i ungdomsförbundet och kvinnoförbundet, men mötte föga förståelse bland de ledande socialdemokraterna och folkbildarveteranerna. Hennes mest envetne meningsfrände inom partiet hette Oscar Olsson. Han hade under decennier propagerat för enhetsskoletanken och redan 1908 varit över i USA och bländats av metoderna i progressiva amerikanska skolor, som han fann vida överlägsna de tyska motsvarigheterna (*Verdandi* 1/1913). När Oscar Olsson 1926 efter ytterligare en studieresa till amerikanska skolor skrev en större bok om progressivismen gav han den titeln *Demokratiens skolväsen*, och under 40-talet kom amerikansk progressiv pedagogik, mest kanske tack vare Alva Myrdal, att framstå som mönster just för *demokratisk fostran*. Vilket är en viktig förklaring till dess genomslagskraft i Sverige vid tiden för krigsslutet, då uppfostran och undervisning tillmättes avgörande betydelse för att garantera fred och frihet; det uppväxande släktet skulle vaccineras på det att diktaturer typ hitlertyskland och stalinryssland framgent skulle bli omöjliga.

Idag kan vi tycka det låter självklart att skolan ska ge demokratisk fostran. Men det dröjde faktiskt till mitten av 40-talet innan den uppfattningen blev allmänt accepterad. Gunnar Richardsson har i *Svensk skolpolitik 1940-1945* (1978) kartlagt omsvängningen i debattklimatet: Fortfarande i början av 40-talet krävde högerkrafterna att skolan skulle satsa hårt på karaktärsfostran. »Beredskapspedagogiken» hade högkonjunktur och »fostran» handlade om disciplin, lydnad och fosterländska och kristliga dygder. Socialdemokrater och liberaler däremot slog vakt om kunskapsförmedlingen. Men kring 1945 syntes positionerna



# PÅ FÖRSÖK

---

Tidningen utgiven av Skolöverstyrelsens försöksavdelning	Redaktör: Konsulent Yngve Berg	Nr <b>3</b> 1953 Årg. 2
---	-----------------------------------	----------------------------

Ge barnen förtroendeuppdrag



Att plantera och varda krukväxter, att ta emot besökande i klassrummet och att biträda läraren vid enkla rutinarbeten ger barnen en känsla av att utträtta något av vikt och att ha lärarens förtroende.

*Progressivism. . . Senare ändrade SÖ:s tidning namn till Pedagogiska Meddelanden.*



plötsligt omkastade. De konservativa förespråkade fasta kunskaper, medan socialdemokrater och liberaler ville göra fostran till skolans förnämsta uppgift. Begreppet fostran hade nämligen förändrat innebörd och gällde nu snarare individens utveckling, samt träning till samarbete och demokrati — d v s progressivismens program.

I Richardssons undersökning kan man läsa om flera intressanta omsvängningar inom socialdemokratisk skolpolitik just vid mitten av 40-talet. Bara några år tidigare hade enhetsskoleanhängarna och progressivisterna utgjort en obetydlig minoritet. Den »enhetsskola« de förespråkade var inte alls den sammanhållna skolform vi tänker på idag. Alva Myrdal, Oscar Olsson m fl ville helt enkelt förverkliga det gamla bottenkoleprogrammet: en sexårig folkskola där *alla* måste gå, innan somliga gick vidare till realskolan. D v s rikemansbarnen skulle berövas sin privilegierade studiegång (från fyraårig folkskola direkt till realskolan). Realskolan som sådan ifrågasattes inte förrän efter mitten av 40-talet.

Och den allt överskuggande jämlikhetsfrågan gällde alla begåvningars lika möjligheter att gå vidare till realskola och gymnasium — alla *begåvningar* väl att märka! Många socialdemokrater krävde hårdare betygskrav och gallring. »Hur skall man effektivare kunna rensa läroverken från olämpliga elever? Och hur skall man tillföra läroverken de studiebegåvningar som nu inte kommer dit?« frågade Stellan Arvidson 1941. — Begåvningen och inte tjockleken på pappas plånbok ska avgöra, löd en populär paroll.

Jag har försökt illustrera hur »den nya skolans« ideologiska överbyggnad började ta form under 40-talet. Många av de utbildningsidéer vi idag lätt uppfattar som självklarheter var inte alls särskilt allmänt omfattade dessförinnan. Det gäller föreställningarna om »eleven i centrum«, att skolans uppgift är att erbjuda individen maximala utvecklingsmög-

ligheter och resten av progressivismens program, liksom den moderna socialdemokratiska jämlikhetsretoriken.

Också i det här skedet, när den svenska folkskol-lärarprogressivismen absorberas i den officiella socialdemokratiska och statliga utbildningsideologin, finns Ester Hermansson med på ett hörn.

Först finner vi henne i arbetet med den nya skolans läroplaner. Hon rekryteras nämligen av 1946 års skolkommision, den parlamentariska utredning som nyutnämnde ecklesiastikministern Tage Erlander tillsatte året efter socialdemokraternas stora valframgång. Ester har berättat för oss hur det kom sig att hon — som enda folkskollärare — fick vara med i läroplansdelegationen. Det berodde på den nyss citerade socialdemokratiska skolpolitikern Stellan Arvidsson. Han var läroverksrektor någonstans uppe i norra Sverige, med synnerligen traditionella åsikter om pedagogik, bemärkt som en av de ivrigaste enhetsskolemotståndarna. Häpnadsväckande nog utnämns han till huvudsekreterare i skolkommisionen, som skulle komma att genomdriva enhetsskolereformen. Han reser ner till Stockholm och övernattar i kanslihuset, där han ligger och gruvar sig inför sekreteraruppdraget; han förväntas skriva kommissionens betänkande och är visserligen skrivkunnig, med renommé som poet, men om modern pedagogik vet han just ingenting. Så han kliver ur sängen där mitt i natten, får tag i 1940 års skolutrednings sista betänkande, *Skolans inre arbete* (1946), och råkar bläddra fram det Ester Hermansson skrivit om försök med aktivitetspedagogik i Göteborg. Nästa morgon får Ester en telefonpåringning och kallas upp till Stockholm.

Hon kom att fungera som sekreterare åt Alva Myrdal, som var läroplansdelegationens ordförande och ett tungt namn inom den politiskt sammansatta skolkommisionen (från vars sammanträden hon brukade komma och säga: — Du Ester, det och det säger dom nu, ta och skriv ett PM.

— På det sättet matade jag henne med PM, berättar Ester). När så försöksverksamheten med enhetsskolan drog i gång åren kring 1950, återfinns vi Ester Hermansson som en av konsulenterna som reser runt i riket med uppdraget att övertya rektorer och lärare om reformens förträfflighet. Och i början av 60-talet ska grundskolans första läroplan marknadsföras och hon uppmanas att än en gång försumma sina elever, nu för att arbeta som metodiklektor vid lärarhögskolan i Göteborg, där hon stannar tills hon pensioneras 1967. Varefter hon flyttar till Danmark, som hade ett varmare pedagogiskt klimat, för att arbeta på ett par seminarier där. Under åren hade hon mött mycken misstro för sina pedagogiska idéer och hunnit bli grymt besviken på utvecklingen inom den svenska skolan.

Ester Hermanssons öde är också den svenska folkskollärarprogressivismens. När hon 1946 lät sig övertalas att pendla till Stockholm för läroplansdelegationens räkning, hade hon ingen förståelse för socialdemokratins politiska ambitioner. Hennes intresse var humanistiskt och pedagogiskt, hon såg sin chans att kämpa för en skola präglad av kärlek till barn och tilltro till deras utvecklingsmöjligheter och undervisningsmetoder i överensstämmelse med modern psykologisk vetenskap. Under hela efterkrigstiden tvangs hon sen bevittna hur progressivismens ideal förfuskades, när de togs om hand av utrednings- och reformmaskineriet och byråkatin. Själv fortsatte hon att arbeta som lärarinna samtidigt med sina uppdrag. För sina insatser fick hon aldrig något större erkännande; när folkskollärarnas förlag pliktskyldigast tryckte hennes minnesbok *Upplevelser och påverkan* 1974 var texten satt med mikroskopisk stil — som ingen av hennes generationskamrater kunde läsa — och boken marknadsfördes över huvud taget inte. — Jag tror att 122 exemplar sålts, sa Ester när vi pratade med henne förra sommaren. Samtidigt som bokmarknaden började över-

svämmas av lättviktiga pedagogiska debattböcker. Den svenska folkskollärarprogressivismen var glömd.

Men vi som idag vill förändra skolan får inte vara så historielösa. Nu under 70-talet har vi ju upplevt ett nytt uppsving för progressivismens pedagogiska program, den här gången som en oppositionsrörelse riktad mot det skolsystem som skrivit in progressivismens ideal i sina målformuleringar utan att leva upp till dem.

### 70-talet och progressivismens dubbelhet än en gång.

Samtidigt som Ester Hermansson gick i pension hade nya strömningar börjat göra sig märkbara inom utbildningssektorn världen över. Den politiska radikaliseringen bland studenter, lärare och elever innebar möjligheter att överskrida den gamla progressivismens snävt pedagogiska ram.

Här i Sverige startade elevorganisationen SECO 1969 en kampanj mot den borgerliga indoktrineringen i skolan, och i januari året därpå grundades SOL, Socialistiska lärare (som snart bytte namn till Socialistiska skolarbetare). Inom skolans område var sådana initiativ dock marginalfenomen, flertalet vänstersinnade lärare och elever gjorde sin politiska insats på fritiden, i partier och förbund, solidaritetsarbete och frontorganisationer. I den mån de försökte göra politisk nytta i skolan, satsade de på att anlägga moteld mot den borgerliga indoktrineringen, sorteringen och utslagningen, dvs de mest uppenbart odemokratiska företeelserna i skolan. Däremot var många blinda för skolans mer fördolda mekanismer och samhälleliga funktioner. Det är först de allra senaste åren man börjat diskutera mer konkret hur utbildningen genom att forma arbetskraften, klasstrukturen,

ideologin och personlighetsmönstren bidrar till att upprätthålla samhällsordningen.

Avsaknaden av marxistiska analysverktyg fick svårartade konsekvenser. Socialister som vad gällde andra frågor var väl medvetna om att förtryck och orättvisor inte låter sig avskaffas med lite god vilja, var förbluffande blåögda just i skolfrågor som vore skolans eländiga tillstånd resultatet av att lärare, politiker och byråkrater har felaktiga idéer inuti huvudet. Och så kom progressivismens hela program till heders igen. Lärare, politiker och byråkrater skulle övertygas om att andra idéer var bättre: att utgå från elevernas erfarenheter och behov, förena teori och praktik, verklighetsanknytning, träning till samarbete, demokrati och kritiskt tänkande. Många lärare letade efter pedagogiska metoder för att bemästra problem som inte alls var pedagogiska. I Sverige kom Paulo Freire tämligen oförskyllt att bidra till den här »pedagogiseringen« av samhällsliga problem. Redan 1972 översattes Freires bok *Pedagogik för förtryckta* och tillförde den pedagogiska debatten honnörsord som »dialog«, »subjekt-subjekt«, »medvetandegörande«. En del vänsterlärare som mött svårigheter när de försökt förändra *innehållet* i undervisningen, fann nu hos Freire en auktorisation på att en *pedagogisk metod* kunde vara revolutionär — förutsatt att det var den rätta metoden.

I många länder har vi sen slutet av 60-talet sett exempel på ökande politisk polarisering i skolfrågor, exempelvis inom lärarkåren; i Västtyskland uteslöts häromåret hela Berlinavdelningen av lärarfackföreningen GEW på grund av vänsterorientering — det låter som ett gott skämt för den som är bekant med de svenska lärarfacken. I Sverige har polariseringen snarare gällt traditionalister kontra den modernare pedagogikens anhängare. När idéer från Freire eller andra pionjärer importerats till Sverige, har den här inriktningen på pedagogiska metodspörsmål varit anmärknings-

värd. Freires insats har ofta reducerats till »dialogpedagogisk« metod. Makarenko har fått leverera abstrakta principer om kollektivitet och ansvar. Celestin Freinets insats har ibland reducerats till tryckerier i klassrummet, och Oskar Negts till »ta utgångspunkt i deltagarnas erfarenheter«. Därmed sopas deras politiska ambitioner under mattan, och dessutom — vilket är minst lika allvarligt — bortser man från de konkreta livsvillkoren för lantarbetare och fattigbönder i nordöstra Brasilien, förvildade barn i den unga Sovjetstaten, franska arbetarbarn under mellankrigstiden, fackliga aktivister under en för politisk skolning särdeles gynnsam period i 60-talets Västtyskland. — Det räcker med att notera, att deltagarna i alla fyra fallen utgjorde *homogena* grupper, med gemensam social bakgrund och gemensamma sociala intressen, för att inse det absurda i företaget att extrahera fram lösriovna pedagogiska principer ur Freires, Makarenkos, Freinets eller Negts erfarenheter att oförmedlat tillämpas i t ex en svensk grundskoleklass.

I stället för att leta efter *den* pedagogiska metoden borde vi låta oss inspireras av hur dessa och andra pionjärer analyserat de specifika betingelserna för sin undervisning och sina elevers konkreta livsvillkor, erfarenheter och intressen — och därifrån utvecklat en framgångsrik pedagogisk praktik. Det är den enda framkomliga vägen, också för oss.

Inriktningen på lösriovna metodfrågor har inneburit att vi fått uppleva en renässans för progressivismens gamla program. En väsentlig förklaring är att progressivismens idéer inte är tillfälliga, de har sin förutsättning i de faktiska problem som finns i skolan, särskilt i perioder av »kris« av ett eller annat slag: folkomflyttningar, nedbrytning av nedärvda livsmönster och värdesystem, osäkra framtidsutsikter, nya krav på arbetskraften och medborgarna, socialisationsproblem. Från slutet av 60-talet har sådana problem i ökan-

de utsträckning framträtt i skolan som s k »motivationsproblem« eller »disciplin«-problem. Den stora utredningen om Skolans inre arbete (SIA) tillsattes 1970 för att ta itu med sådana problem (bl a hade specialundervisningen blivit på tok för omfattande och dyr). Och den enskilde läraren vill förstås — om han har något hjärta i kroppen — hjälpa särskilt de värst drabbade elever och är dessutom i akut behov av nya pedagogiska metoder när den gamla lärarauktoriteten vittrat sönder och det blivit alltmer osäkert vad slags bildningsarv och normer skolan egentligen ska förmedla. I denna labila och »traditionslösa« situation får progressivismens program aktualitet, sådant vi mötte det redan i USA runt sekelskiftet. Som lärare måste man söka handlingsvägledning så att säga utanför skolsystemet, kanske i utvecklingspsykologin och principen om individens maximala utveckling som undervisningens mål, eller — vilket varit vanligare de allra senaste åren — i »verklighetsanknytning«, »arbetslivsanknytning« som pedagogisk metod.

Det progressivistiska programmet har flutit in i den svenska skolan under 70-talet genom en omfattningsmanöver: genom att en utvecklingspsykologiskt legitimerad s k dialogpedagogik blivit den av socialstyrelsen påbjudna metoden i förskolan (en dråplig skildring av hur det gick till finns i första delen av Daniel Kallós *Den nya pedagogiken*, 1978), och genom att projektorganiserad undervisning vunnit viss utbredning på högskolor och i synnerhet på nästan alla folkhögskolor. Betecknande för den svenska metodfixeringen är, att när Knud Illeris tesar om projektorganisering, deltagarstyrning och problemorientering diskuterats i Sverige, så har i regel själva fundamentet för hans resonemang fallit bort: Illeris utgångspunkt var att utbildning endast kan ske inom vissa ramar, bestämda av produktionsförhållandena, behoven av adekvat kvalificerad arbetskraft samt disponib-

la ekonomiska resurser. Eftersom problemorienterade och deltagarstyrda undervisningsförlopp är billiga och ägnade att tillgodose dagens kvalifikationskrav (särskilt kraven på flexibel arbetskraft), så fungerar sådan undervisning i den bestående samhällsordningens intresse — och annars vore den inte möjlig att realisera — men samtidigt kan den eventuellt användas av kritiska lärare och elever i en undervisning som är i någon mån medvetandegörande och systemöverskridande.

Den sortens förbehållsamma resonemang om *betingelserna* för projektorganiserad undervisning förekom inte alls när metoden började sitt segertåg på folkhögskolorna runtom i landet för några år sedan. I stället blev projekt en fråga om abstrakta pedagogiska principer. Särskilt principen om deltagarstyrning ställde till problem, eftersom den tolkades som ett påbud om elevstyrning. Läraren skulle vara »medstuderande« eller hålla sig i bakgrunden. Och projektet fastnade i personkonflikter och kontroverser kring arbetsformerna. Efter hand insåg man att projektorganiserad undervisning kräver noggrann planering och genomtänkt styrning och framför allt att undervisningsformer aldrig får bli självändamål, utan måste ha någon slags relation till deltagarnas bakgrund och intressen, och studiernas innehåll måste ha politisk relevans. Organisationen »Arbetsgruppen för en progressiv folkhögskola«, som ägnat de pedagogiska metodfrågorna stort intresse, självdog. Den nybildade »Arbetsgruppen för en folkets högskola« har bl a ordnat konferenser om arbetslösheten. Många folkhögskollärare har gjort upp med metodfixeringen och satsar t ex på att folkhögskolorna ska fungera som regionala centra.

Den här utvecklingen bort från den alternativpedagogiska yran som varit mycket tydlig bland folkhögskollärarna, tror jag också karakteriserar de mer utvecklade tendenserna bland andra radikala lärare här i landet. Det är flera slags erfarenheter, som gjort många lärare som prövat den pro-

gressiva pedagogikens metoder betänksamma: 1) Erfarenheten att arbetarbarnen ofta tycks förlora snarare än vinna på en del av de alternativpedagogiska metoder som prövats under 70-talet. 2) Erfarenheten av att som lärare ideligen köra huvet i väggen. Man tappar modet, eller börjar fundera över vad som bestämmer ramarna för skolarbetet. 3) Och då börjar man också fråga sig vilken spridningseffekt ens alternativpedagogiska verksamhet egentligen kan få. Om man får föräldrar och kollegor mot sig, om man arbetar under villkor som är oantagliga för flertalet svenska lärare, så kan oreflekterad alternativpedagogisk verksamhet på sikt leda till reaktionära krav på lag och ordning, snarare än till förbättringar av skolan. 4) Hypoteser om att vissa alternativpedagogiska metoder som varit populära under 70-talet harmonierar med kapitalets krav på arbetskraftens kvalificering: kreativitet, samarbetsförmåga etc, men kanske framför allt kravet på rörlig arbetskraft. Det kan stämma till eftertanke att projektorganisering och problemorientering idag är synnerligen populära metoder inom näringslivets egen utbildning.

När entusiasmen för progressivismens pedagogiska metoder börjar svalna, är det lätt hänt att man hamnar i motsatt extremposition: Det enda läraren kan göra på arbetstid är att hålla ordning i klassen och lära ungarna läsa, skriva, räkna osv — punkt och slut. Så resonerar en del kritiska lärare i Sverige i dag och satsar därutöver sina krafter på politiskt eller fackligt arbete. I och för sig en förståelig reaktion. Det vore bra om fler lärare också tog itu med föräldra- och bostadsområdesarbete, samarbete med lokala fackklubbar etc. Men det vore oklokt att släppa de specifika möjligheter som lärararbetet ändå erbjuder. I så fall reduceras skolpolitik ytterst till utskottsverksamhet inom Partiet — en strategi som missar dialektiken i den faktiska utvecklingen. Ty även om det är sant att skolan kan reformeras enbart »utifrån«,

kanske genom en radikaliserings inom arbetarrörelsen, så måste ändå skolpolitiken för att bli framgångsrik utvecklas »underifrån«, bland föräldrar, elever, lärare som dagligen erfar hur skolan fungerar. Och progressivismen som en oppositionsrörelse mot skolans förtryck är ingen förvillelse hos småborgerliga lärare, utan har sin förankring i de faktiska arbetsvillkoren i skolan. Vilket också kan ge progressivismen en avsevärd styrka: Just nu är många radikala svenska lärare influerade av Freinet, och det är en intressant strömning eftersom den inte bara rör pedagogiska metoder, utan dessutom är ett embryo till lärar*organisering*, som bryter med lärarens traditionellt isolerade arbetssituation och genom kooperativ materialproduktion bjuder motstånd mot det undervisningsindustriella komplexet.

Vidare är det politiskt väsentligt att ta fasta på progressivismens program, som den svenska statsapparaten i stor utsträckning gjort till sitt. Det finns nämligen sprängkraft i motsättningen mellan å ena sidan statens storstilade löften om allt fint skolan ska erbjuda alla elever, å andra sidan sakkernas faktiska tillstånd. Att statsapparaten inte lever upp till sina utfästelser kan fungera politiskt mobiliserande. Denna s k legitimationskris får vi inte glömma bort; det är alldeles otillräckligt att bara konstatera att skolan måste vara en förtryckarinrättning och ett sorteringsverk så länge samhället är kapitalistiskt.

Det är också nödvändigt att den progressiva skolrörelsen kommer till större klarhet. Många kritiska lärare och föräldrar gör ett fundamentalt misstag: att förväxla sitt intresse av en bra — utvecklande, medvetandegörande — skola där man skulle vilja placera sitt eget barn eller själv vara lärare, med intresset för en realistisk utbildningspolitik, som kan förbättra skolan i stort, eller åtminstone sörja för att skolan ställer till så liten skada som möjligt. Det första intresset är inte illegitimt! Men det andra måste vara överordnat.

# DEN DOLDA LÄROPLANEN

## Den dolda läroplanen.

Med artonhundratalet föddes en ny hjältetyp: upptäcksresanden, han som rustad med elefantbössor, malariatabletter, benlindor och bärare letade upp kartans vitaste fläckar för att i reserapporter hem till geografiska sällskap och en häpen allmänhet berätta om dittills okända folkslag och deras märkliga sedvänjor. Som att läsa en av dessa reseberättelser känns det att läsa Philip Jacksons *Life in Classrooms*<sup>1</sup>, den bok om lärares och elevers livsföring i några amerikanska klassrum under 60-talet som gjorde begreppet »den dolda läroplanen« känt i vida kretsar.

Som en gäst från en främmande kultur, okunnig men vetgirig, som inte tog någonting för givet, så försökte Philip Jackson bete sig. Det folkslag han utforskade trängde ihop sig 25-30 stycken i alldeles för små rum. Där försiggick riter och ceremonier som inte föreföll syfta till att lära ut så värst mycket matematik eller historia eller så, men däremot andra saker. Som att vänta:

1 Jackson, Philip W: *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston 1968.

Något av det märkvärdigaste Jackson iakttog var att så kopiöst mycket tid ägnades åt att träna elevernas förmåga att vänta.

De väntade utanför klassrummet innan lektionen började; väntade sen på dem som kom försent; väntade på lärarens instruktion; väntade på att få frågan — det var inte ovanligt att läraren frågade eleverna en och en, rad upp och rad ner, medan de 25 övriga väntade.

Eller, om eleverna hade frihet att röra sig i klassrummet, observerade Jackson ofta en grupp som flockades kring läraren, där en och en fick hjälp medan resten väntade på sin tur. Medan samtidigt ytterligare andra satt i sina bänkar med händerna i vädret väntande på att läraren skulle komma till dem.

När några elever var färdiga med sin arbetsuppgift och läraren var upptagen med annat, kunde han säga: »Hitta på något att göra«. Och eleverna kanske såg sysselsätta ut; som när man är sysselsatt med att läsa gamla veckotidningar i tandläkarens väntrum.

Eller också, om alla elever hade samma uppgift, frågade läraren efter en stund: »Behöver ni mer tid? Räck upp handen när ni är färdiga!« Och fler och fler elever satt med uppsträckta händer och väntade på de långsammare. Till sist väntade tjugofem elever på den tjugosjätte.

Konsten att vänta tränades tydligen grundligt i dessa klassrum. Men också annat:

Att ständigt bli avbruten i arbetet.

Att göra saker man inte är intresserad av eller ser någon mening med. Själva lektionssystemet, fyrtiominutersterrorn, gör att man börjar innan man vet riktigt varför och slutar innan man är färdig.

Att strunta i kamraterna runtomkring. Inbördes hjälp är fusk.

Att underkasta sig makt.

Med ett ord menar Jackson att dessa krav handlar om inövning i *tålmod* — förmågan att tåla, att stå ut:

»Utan den här förmågan skulle livet bli miserabelt för de som måste tillbringa sin tid i våra fängelser, våra fabriker, våra kontor och våra skolor«<sup>2</sup>.

Detta var den dolda läroplanen (the hidden curriculum) sådan Philip Jackson iakttog den.

Hans material var begränsat: ett par års observationsstudier i ett fåtal skolklasser i Californien och Chicago under sextitalets förra hälft. Men andra har gjort snarlika listor över de krav som klassrumssituationen ställer på eleverna. I det allra första KRUT-numret som för fyra år sedan introducerade begreppet »den dolda läroplanen« i Sverige, skrev bl a Mette Bauer och Karin Borg om sin observationsundersökning i några danska skolklasser, de flesta på lågstadiet. Ett resultat av den undersökningen var följande lista över krav som klassrumssituationen ställde på eleverna:

Kravet att arbeta individuellt.

Kravet att vara uppmärksam.

Kravet att kunna vänta.

Kravet att kontrollera sig motoriskt och verbalt.

Kravet att undertrycka sina egna erfarenheter.

Kravet att underordna sig lärarens osynliga auktoritet.

Det är alltså den sortens krav som brukar kallas »den dolda läroplanen«.

Skoldebatten just nu är sådan att det finns skäl att påminna om den dolda läroplanen. Debattörerna som attackerar den progressiva pedagogiken som de (lögnaktigt) påstår dominerar verksamheten i dagens skola, och som krävt den traditionella skolan åter, dessa debattörer tycks tro att läraren kan förmedla kunskaper *utan att det händer något annat med eleverna*.

Men det är om detta »något annat« som hela diskussionen om den dolda läroplanen handlar.

<sup>2</sup> Aa, s 18.

Om man blundar för att skolans matematikundervisning utöver räknefärdigheter *också* lär vissa elever att »matte, det begriper en sån som jag mig inte på«, i så fall blir man oförmögen att se hur skolan fungerar och vad den gör med eleverna. Om man slår sig till ro med att den traditionella skolan är bra, att undervisningens innehåll är bra, och ändå finner att vissa elever, oftast ur arbetarklassen, är föga mottagliga för den undervisning de utsätts för — då måste man ju dra slutsatsen att det är eleverna det är fel på; en slutsats som passar hand i handske med det alltmer polariserade arbetslivet, den krympande arbetsmarknaden, ungdomsarbetslösheten. Eftersom skolan faktiskt inte *kan* vara en steg till kvalificerat arbete, hög lön och inflytande för alla elever, är det bekvämt att skolan lär dem som »misslyckas« att det är deras eget fel. Att inte duga är kanske den mest genomgripande lärdomen dessa elever får med sig från skolan. Medan andra fått lära sig att just de tillhör den sort som är berättigad till makt och inflytande.

Skolan fostrar således. Men i det senaste årets vulgära skoldebatt har kunskapsförmedling ställts mot fostran. Som om man som lärare kunde välja det ena eller det andra! Som vore fostran någonting man kunde addera till undervisningen om man har lust! Självklart fostrar man som lärare, vare sig man vill eller inte, och allt tyder på att den viktigaste fostran i skolan sker *i* undervisningen. Jag minns när läraren till ett av mina egna barn inkallade oss till ett föräldramöte för att, som det stod på kallelsen, diskutera problemet att arbetet med att få barnen uppmärksamma tog så mycket tid från undervisningen. — Men just den här dagliga attitydträningen, bl a att få barnen uppmärksamma på vad skolan har att erbjuda, *är* undervisning och ofta undervisningens viktigaste innehåll. Och det är inte alltid fel. Barnen måste lära sig arbetsrutiner och vanlig folkvett: att inte prata i munnen på varandra, passa tider, hålla ingångna över-

enskommelser. Alla den dolda läroplanens krav är inte i sig av ondo.

Av ondo är att den dolda läroplanen är dold, att man som lärare så ofta tror sig lära ut svenska, matematik eller geografi, punkt och slut, och inte undersöker vad eleverna lär sig därutöver.

Ta som exempel grammatikundervisningen, ett kärt och alltid lika aktuellt samtalsämne bland svensklärare och språklärare. Men diskussionen brukar gälla hur mycket eller hur litet grammatik eleverna bör få sig till livs, eller vilken metod som är effektivast. Mer sällan diskuteras den funktion som förefaller vara grammatikundervisningens allt överskuggande, nämligen att sortera eleverna. På högstadiet lägger de flesta svensklärare in ungefär samma grammatikkurs i årskurs 7 som i årskurs 8 som i årskurs 9, och somliga elever lär sig det väsentliga ganska snabbt, andra inget alls. Ungefär samma elever som inte lär sig något i sjuan lär sig inget i nian heller, vilket kan förklaras på olika sätt: utvecklingspsykologer hänvisar till att många barn i dessa åldrar helt enkelt inte är mogna för den typ av abstrakta operationer som traditionell grammatikundervisning innebär, sociologer pekar på att i synnerhet arbetarbarn behöver ett konkret användningssammanhang för att lära. Men det som verkligen kräver sin förklaring är att man som svensklärare ägnar så mycket möda åt att lära ut grammatik till elever som inte lär in grammatik.

Visst finns det argument för att svenskämnet ska innehålla grammatikundervisning redan i grundskolan: språkkänslan bättras på, menar somliga. Andra håller fast vid den gamla formalbildningstanken att grammatikstudier och andra formella övningar bibringar barnen en allmän tanke-reda. Inläring av främmande språk underlättas (ur den aspekten förefaller det kanske ineffektivt att förlägga gram-

matikundervisningen till just svenskleksionerna).

Men även om det ligger något i dessa argument, är de av måttligt intresse för de barn som inte lär sig grammatik. Genom att undervisas i grammatik lär de sig varken tankereda eller språkbehärskning. Däremot lär de sig att de inte kan lära sig grammatik; att de är korkade. Medan de duktiga eleverna när de lär sig skillnaden mellan adjektiv och adverb, samtidigt lär sig att de tillhör den sort som har anledningar att räkna med framgångar inom utbildningsapparaten och senare i livet. Det förbluffande är alltså att vissa jämförelsevis marginella funktioner hos grammatikundervisningen ständigt diskuteras, men inte dessa genomgripande, fostrande, socialiserande funktioner.

Begreppet »den dolda läroplanen« kan vara ett redskap när vi vill få ögonen på hur fostran konkret går till i klassrummet.

Det kan alltså vara dags att återvända till »den dolda läroplanen« och ställa några frågor: Är den dolda läroplanen egentligen så värst dold? Har den i så fall alltid varit dold? Hur ser den egentligen ut, vad säger den nyare klassrumsforskningen? Kan den dolda läroplanen avskaffas, kanske med hjälp av förändrad lärarutbildning eller med hjälp av progressiv pedagogik? Eller har också den progressiva pedagogiken sin dolda läroplan?



## När blev den dold?

Det var alltså amerikaner som under 60-talet »upptäckte« den dolda läroplanen (the hidden curriculum). Under sjuttioalet importerades uttrycket till Europa. Men hur dold är egentligen den dolda läroplanen och dold för vem?

»En hemlig läroplan?

To m de borgerliga pedagogerna och skolforskarna har nyligen upptäckt vad man redan vetat i över hundra år (Wander, Marx, W. Liebknecht osv), att eleverna inte bara lär sig vad som står i läroplanen utan allt det som herrar och slavar måste lära sig för att också fortsätta vara det.

De betraktar det som en pedagogisk olycka i arbetet. Hojtar våldsamt om sin »upptäckt«, som uppenbarligen bereder dem en voyeurs nöje och säkrar karriären åt somliga. De sätter nu igång med ett forskningsprojekt för att uppfinna några förslag till botemedel. Dessa barn av Sisofys ser inte att den »hemliga läroplanen« som de kallar den, inte alls är hemlig, utan efter den allmänna skolans införande en borgerlig utbildningsprincip, en verklig läroplan och en förskräcklig erfarenhet. Vem kan mäta det lidande bourgeois pedagogiska hjälpredor tillfogat generation efter generation av barn och unga, i första hand från arbetarklassen, med klasskolans ack så »hemliga läroplan«, alltså dess andliga och kroppsliga prygel, genom kuggning, genom eländiga skolförhållanden, genom kvarsittning, planmässig fördumning, nationalistisk och chauvinistisk indoktrinering och lögnaktighet, genom prestationshämmande ångest- och svettframkallande examination.

Den som talar om en hemlig hemlighet, har gått ur denna skola med gott resultat — eller också är han en cynisk skälm.

Den ohyggliga läroplanen för produktionen av arbetskrafts- och undersätefabriken är en offentlig hemlighet inom den härskande klassen.

Eleverna har vetat det länge.«<sup>1</sup>

anmärkte Johannes Beck när uttrycket »den dolda läroplanen« började dyka upp i den västtyska skoldebatten.<sup>2</sup>

1 Johannes Beck: *Klasseskolen*. Köpenhamn: Rhodos 1975, s 94f.

2 Med ett temanummer av *betrifft: erziehung*, 1973:5.

## 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 smörj.

*Ur Kasper, illustrerad veckotidning lördagen den 2 augusti 1890.*

Den dolda läroplanen är inte dold för alla elever, enligt Beck. Kanske har han rätt. För pedagogerna har den hur som helst varit dold.

Låt oss gå vidare och ställa frågan: När blev den dolda läroplanen dold?

Den har inte alltid varit dold. I dessa sena tider kan en utbildningsminister känna sig manad att låta ge ut en programskrift med titeln »Skolan skall fostra«, men för hundra år sedan, eller bara femti, behövdes knappast sådana påpekanden. Det var självklart att folkskolläraren skulle fostra, lära barnen hålla sig hela och rena, hut och hyfsning, gudsfruktan och respekt för ståndpersoner och överhet. Sådana var hans uppgifter och de var inte dolda.

Ännu längre tillbaka, i Kants pedagogiska föreläsningar från sekelskiftet 1800, kan vi läsa:

Så skickar man t ex i början inte barnen till skolan med avsikten att de ska lära sig något där, utan för att de ska vänja sig att sitta stilla och punktligt iakttaga det som föreskrives dem /.../«<sup>3</sup>

— och så vidare. Kant konstaterade alltså som ett föga uppseendeväckande faktum det som Philip Jackson och andra amerikaner med buller och bång »upptäckte« halvtannat århundrade senare och gav namnet den dolda läroplanen.

Kants pedagogiska föreläsningar är representativa exempel på klassiskt borgerligt pedagogiskt tänkande, och liknande tankegångar finner vi hos Kants närmare efterträdare på filosofiprofessuren i Königsberg: Johann Friedrich Herbart.

Herbart och hans lärjungar kom att prägla den teoretiska överbyggnaden till folkskolepedagogiken och lärarutbildningen, inte bara i Tyskland utan under det sena artonhund-

<sup>3</sup> Immanuel Kant: *Werkausgabe*, Band XII. Frankfurt/M: Suhrkamp 1977, s 698.

ratalet även i Sverige och ända bort i USA. Det är ett inflytande som sträcker sig långt in i vårt sekel. Fortfarande kan man här i landet stöta på gamla folkskollärare som kan sin Herbart. Det var först under efterkrigstiden som den gamla disciplinerande folkskoleideologin definitivt fick stryka på foten för »den nya skolan« och än idag återfinns vi i skoldebatten frontlinjer mellan å ena sidan företrädare för en »disciplinerande« pedagogik, å andra sidan en nyare, progressivistisk ideologi. Vilket inte kan förklaras i första hand idéhistoriskt: det är inte så att Herbarts idéer lever kvar i nutidens huvudet på människor rätt och slätt. Snarare är det så att folkskolan redan från början hade disciplinerande funktioner — man talade då gärna om nödvändigheten av att slipa av barnens »råhet« — som fortfarande är viktiga funktioner hos den obligatoriska skolan, även om både språkbruk och de samhällseliga förhållandena förändrats. Därför kan det var nyttigt att dröja något vid det klassiska borgerliga pedagogiska tänkandet sådant det tog sig uttryck hos Kant och Herbart:

Att Kant såg skolans disciplinerande funktioner som självklara hade med tidens syn på bildning att göra, eller rättare sagt synen på de nödvändiga förstadierna innan en individ kunde »bildas«. Först skulle »råheten« avslipas. »Människan är den enda varelse som måste uppfostras«, fastslog Kant som upptakt till sina pedagogiska föreläsningar. Detta till skillnad från djuren som använder sina krafter så att de inte skadar sig själva.

»Det är i sanning beundransvärt när man t ex iakttar svalungar som nätt och jämnt krupit ur äggen och fortfarande är blinda, hur de inte desto mindre vet att låta sin exkrementer falla ut ur redet. /---/ De flesta djur behöver matas men ingen omvårdnad. Med omvårdnad förstår man nämligen att föräldrarna sörjer för att barnen inte gör något skadligt bruk av sina krafter. Skulle t ex ett djur skrika så snart det kommer till världen så som barnen gör, skulle det ofelbart bli ett rov för vargarna och andra djur som lockats dit av dess skrik«.

Djuren har alltså från början sina instinkter,

»ett främmande förnuft har redan sört för detta. Men människan behöver eget förnuft. Hon har ingen instinkt, och måste själv skapa åt sig planen för sitt uppförande. Men emedan hon inte genast är i stånd att åstadkomma detta, utan kommer rå till världen, så måste andra göra det åt henne«. <sup>4</sup>

Råheten, djuriskheten hos barnet måste nedkämpas innan fortsatt fostran och undervisning blir möjlig, menade Kant: »Hos människan är, till följd av hennes dragning till frihet, en avslipning av hennes råhet nödvändig. Däremot inte hos djuren, på grund av deras instinkter«. <sup>5</sup>

Samma föreställning finner vi hos Herbart: »Viljelöst kommer barnet till världen«, och för en vällyckad uppfost-  
ran krävs att barnets vildhet och häftighet bringas till underkastelse.

»Underkastelsen sker genom våld; och våldet måste vara tillräckligt skarpt och upprepas ofta nog, för att lyckas fullständigt, innan spår av en äkta vilja visar sig hos barnet. /---/ Men fröna till denna blinda häftighet, de råa begären, förblir i barnet, ja de förökas och förstärkes med åren. För att de inte ska ge viljan, som höjer sig mitt bland dem, en asocial inriktning, är det fortsättningsvis nödvändigt att hålla dessa råa begär under ett ständigt kännbart tryck.

Den vuxne och till förnuft bildade övertar med tiden kontrollen över sig själv«. <sup>6</sup>

Parallella tankegångar är allmängods inom nya tidens västerländska pedagogiska tänkande. Redan Luther motiverade studiet av de klassiska antika författarnas språk med att människorna blivit bestar och odjur på grund av medelti-

4 Kant aa, s 697.

5 Kant aa, s 699.

6 Johann Friedrich Herbart: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806). Weinheim/Berlin: Verlag Julius Beltz u å, s 21f.

dens degenererade tyska och »munklatin«; med studiet av klassikerna kunde människan, Guds avbild, lyftas upp ur det djuriska tillståndet. <sup>7</sup> Och ordet »bildning« som fick sin nutida innebörd under 1700-talet har rötter i mystikens föreställningar om människan som den fallna ängeln som en gång ska återupprättas som den Guds avbild till vilken hon en gång skapades.

Men för oss idag kan Herbarts tankegång kännas främmande. Vi uppfattar gärna artonhundratalets folkskolepedagogik som kadaverdisciplin rätt och slätt. Det var den säkert ofta i praktiken, men den teoretiska överbyggnad Herbart skapade åt den, innefattade andra intentioner: När han i det citerade avsnittet ovan ur *Allgemeine Pädagogik* skriver om »kontroll«, »våld« och »underkastelse« avser han inte att barnets vilja ska knäckas för gott. Tvärtom skriver han att »en äkta vilja« kan växa i barnet först i och med att »de råa begären« nedkämpas.

Och, frestas man tillägga, så långt som till »en äkta vilja« och »bildning« kom aldrig barnen ur de lägre samhällsklasserna. De klassiska borgerliga pedagogernas skräck för »råheten« och »djuriskheten« gällde nog inte bara det lilla barnet utan även proletariatet. Det är omöjligt att förstå den klassiska borgerliga pedagogiken om man inte håller isär de olika samhällsskikten. Alltför ofta har man tagit Rousseau, Pestalozzi, Herbart på orden och trott att de skrivit om »Människan« i största allmänhet. Låt oss som exempel närläsa några intressanta paragrafer mot slutet av Herbarts *Umriss Pädagogischer Vorlesungen* (1835, 1841):

7 Jan Thavenius: *Latinskolans traditioner — och svenskämnets. Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga institutionen, Lunds universitet 1980, s 88.* /Skall ingå i Thavenius: *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*, Symposion Bokförlag 1981

»Staten behöver soldater, bönder, hantverkare, ämbetsmän, o s v, och den är angelägen om vad de utträta«,

skriver Herbart och fortsätter med avväpnande öppenhjärtlighet:

»En mängd människor, vilkas personliga existens endast betyder något i trängre kretsar, överblickar staten i allmänhet långt mer för att förebygga den skada de skulle kunna anstifta än för att direkt komma dem till hjälp.«<sup>8</sup>

Artonhundratalets borgerliga stat hade alltså intresse av att ge sina egna funktionärer utbildning i egentlig mening. När det gällde övriga medborgare däremot hade staten främst intresse av »att förebygga den skada de skulle kunna anstifta«.

(Här återspeglas en uppfattning som dominerade också i Sverige långt in i artonhundratalet, nämligen att staten saknar skyldighet — och kanske inte ens har rätt, att ordna och bekosta utbildningen för andra än de människor som kan tjäna allmänna, offentliga intressen. De andra skikten i samhället: de »näringsdrivande«, »arbetande«, »obildade« (dit även t ex köpmän och industriidkare räknades) hade att själva organisera sin utbildning. Och när de svenska folkskolan tillkom var den en gren av fattigvården och kan knappast kallas en utbildningsinrättning.)

Ännu intressantare är att Herbart fortsättningsvis slår fast att den statliga utbildningens syfte bör vara begränsat också i ett annat avseende: Staten och därmed den offentliga skolan och dess lärare skall nöja sig med att s a s i blinda distribuera fostran och undervisning till eleverna i klump, och sedan hålla tummarna för att något fastnar hos en tillräckligt stor procentsats bland dessa:

<sup>8</sup> Herbart: *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1841). Leipzig: Philipp Reclam jun. u å, § 331. Svensk översättning: *Konturer till föreläsningar i pedagogik*. Stockholm: Bonniers 1917.

»Staten prövar vad som kan prövas, nämligen det yttre av uppförande och vetande. Den tränger ej in i det inre. Lärarna i offentliga skolor kunna ej intränga stort mera, även för dem kommer det mera an på summan av det vetande de distribuerar än på de enskilda individerna och det sätt varpå de i det inre förarbeta sitt vetande.«<sup>9</sup>

Att behandla eleverna som individer och ta hänsyn till vars och ens särart, erfarenheter och behov, är inte den statliga skolans uppgift. Det är däremot en uppgift för undervisningen i hemmet:

»För familjerna däremot kan ingen utomstående ersätta det som fattas hos en dess medlem och för dem blir det inre så synligt och ofta märkbart, att det blott yttre ej räcker för dem. Det är således tydligt, att uppfostran alltid till största delen blir en hemmets uppgift och att anordningarna från statens sida för detta endast böra användas med utgångspunkt från hemmen.«<sup>10</sup>

I hemmet kan och skall barnet behandlas som individ. Hemmets undervisning och fostran skall »tränga in i det inre«, inte bara fästa sig vid det yttre beteendet, enligt Herbart. Och när man läser Herbart finner man att han som regel med »hem« eller »hus« avser bourgeoisins eller aristokratins hushåll. Han intresserar sig i sammanhanget för den undervisning som bedrivs av informatorer och huslärare.

Detta är viktigt och såvitt jag vet inte alls uppmärksammat. När Herbart skriver om fostran och undervisning i hemmet avser han bourgeoisins eller aristokratins hem, och *då* uttrycker han sig så att han ibland påminner om John Dewey eller någon annan sentida progressivistisk pedagog.

Med progressivistisk pedagogik avser jag här de strömningar som bröt fram på bred front i USA kring senaste sekelskiftet, på sina håll i Centraleuropa något senare och som statligt sanktionerad utbildningsideologi i Sverige efter

<sup>9</sup> Aa, § 332.

<sup>10</sup> Aa, § 333.

andra världskriget. Dessa strömningar innebar ett brott med den gamla Herbart-traditionens föreställningar om en systematisk och konform, för alla elever lika och av moralfilosofin överbestämd undervisning.<sup>11</sup>

Med progressivismen kom i stället individualismen att prägla den offentliga och allmänna skolans ideologiska överbyggnad. »Barnet i centrum« blev slagordet. Undervisningen skulle ta utgångspunkt i den enskilde elevens erfarenheter och behov, innebära en förening av teori och praktik, vara grundad i tidsenlig psykologisk vetenskap osv. Med andra ord den typ av pedagogik som fortfarande kallas progressiv. Med »progressivism« avser jag alltså inte med nödvändighet vänsterorienterad pedagogik, och progressivismens genombrott gällde inte i första hand hur undervisningen utformas, utan snarare hur undervisningsmetoder och -innehåll kunde motiveras; Efter progressivismens genombrott har man oftare hänvisat till individens personlighetsutveckling etc, och mindre ofta till moralfilosofin, vilket varit en självklarhet för Herbart och hans skola. (Se vidare avsnitt 5 nedan.)

När blev nu den dolda läroplanen dold? Ett rimligt svar är att den blev dold i och med progressivismen.

Den dolda läroplanen var som vi sett inte alls dold i artonhundratalets folkskolepedagogik. Tvärtom hade — som hänvisningarna till Kant och Herbart fått illustrera — den

11 För att använda Ulf P. Lundgrens begrepp: Den gamla »moraliska läroplanskoden« av herbartianskt snitt konkurrerades ut av den »rationella läroplanskoden«; Lundgren: *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Sth: Liber 1979. Det är en bok som ger ett brett svep över utbildningsideologin genom tiderna, bland mycket annat presenteras både Herbart och progressivismen. Om progressivismen se vidare Lundgren/Hartmans kommenterade urval texter av John Dewey: *Individ, skola och samhälle*. Sth: Natur och Kultur 1980, samt artikel om »progressivismens rötter«.



Karikatur av en tysk byskola. P. Bruegel

öppna disciplineringen sin bestämda funktion i samtidens tankevärld. Den gamla »svarta skolans« förtryck och straffsystem sticker oss sena tiders barn i ögonen, men vi missförstår funktionen om vi här inte ser annat än sadism eller okunnighet om barns utveckling och behov. Och det är inte alldeles säkert att vår egen tids dolda disciplinering är mer upplyst och hedervärd. Förmodligen fanns förr större möjligheter för elever att undandra tankar och känslor, erfarenheter och privatliv från skolans kontroll. Hur som helst, vad vi än tycker om den gamla folkskolepedagogiken så började grunden för den oåterkalleligt att frätas sönder i och med industrialismens och kapitalismens genombrott. Det är i denna samhällsomvandling vi har att söka rötterna till 1900-talets progressivistiska idéer och uppgörelsen med den tidigare Herbarttraditionen. Så länge samhället var någorlunda

statiskt och det därför var givet vad slags normer skolan skulle förmedla till det uppväxande släktet, var det knappast möjligt att tänka progressivismens tankar om en undervisning som skulle sörja för varje enskild individs maximala utveckling utifrån dennes psykologiska förutsättningar. Det är först när alltfler barn ska bli »fria« lönarbetare som sådana tankar blir möjliga att tänka (-gällande folkflertalets barn: det expansiva borgerskapets ideologer hade sedan sekler odlat föreställningar om individens fria växt.)

I Sverige kan kanske den officiella övergången dateras till när 1946 års skolkommision linjerade upp enhetsskolereformen. Den närmast föregående stora utredningen, 1940 års skolutredning, hade kunnat döpa ett av sina betänkan- den till »Skolan i samhällets tjänst«. Några år senare hade en sådan titel knappast längre varit möjlig, nu skulle i stället skolan stå i individens tjänst.

Denna »individualisering« möjliggjorde den partipoliti- ska enigheten i skolfrågorna ända fram till för bara något år sedan. De överordnade frågorna om skolans innehåll och organisation har kunnat framställas som tekniska och opo- litiska, som angelägenheter för administratörer, ämnesex- perter och psykologer. Därmed blev också den dolda lärop- lanen »dold« såtillvida att man inte talade om eller under- sökte skolans sorterande och socialiserande funktioner så- dana de framträdde i klassrummet, eller också uppfattades de som beklagliga störningar som förhindrade förverkligan- det av de officiella läroplanernas mål men snart skulle vara undanröjda.

Den dolda läroplanen blev dold i och med progressivis- men. Men kanske var övergången till progressivismen inte enbart ett brott med, utan även ett bevarande av klassiskt borgerligt pedagogiskt tänkande? I nya former självfallet. I anslutning till resonemangen ovan ska jag pröva tanken att

*den pedagogiska progressivismens ideologi var en transpone- ring av den borgerliga familjens socialisationsmönster till att gälla en skola för alla.*

Vad som bland annat tog fart i och med progressivismen, var förstatligandet av barnets själ.

Herbart beskriver ju hur kontrollen över barnets »inre« var förbehållen undervisningen i (borgar)hemmet. Den stat- liga skolan fick nöja sig med att kontrollera elevernas yttre beteende och prestationer. I och med progressivismen över- tar skolan delvis hemmets funktion — och med ständigt ökande effektivitet, eller åtminstone stigande ambitionsni- vå. Tänk bara på skarorna av psykologer, kuratorer, speci- allärare. Eller alla diagnoser: IQ, läs-och skrivsvårigheter, MBD, varmed barnets inre klassificeras. Tidigare använde man uppförandetermer (flitig kontra lat) eller högst allmän- na karaktäristika (ha gåvan, ha läshuvud kontra vara dum) eller rättframma sociologiska kategorier (vara av god familj kontra från underklassen).

Också under den klassiska borgerliga eran fanns det un- dervisning som tog sikte på barnets och den unges »inre«. Herbart intresserar sig som nämnts i det avseendet för den undervisning som huslärareoch informatorer bedriver, allt- så i borgarklassens eller aristokratins hem. Men inte bara i hemmen utan också i vissa andra institutioner förekom un- dervisning som har likheter med progressivismens ideologi: tydliga exempel är philanthropinerna, bland vilka Basedows i Dessau var de mest berömda. Dessa undervisningsanstalter kännetecknades av en myckenhet praktiskt arbete varvat med teoretisk undervisning. Verkstäder, trädgårdar osv uppfördes i anslutning till philanthropinerna, som dock inte alls liknade fabrikkolorna som samtidigt växte upp i Preussen och annorstädes och som var tvångsarbets- och disciplineringsanstalter för proletärbarn. Philantropiner var också något annat än de idealistiska mönsterfarmer de pe-

dagogikhistoriska handböckerna gjort dem till. Enligt t ex den schweiziska socialisationshistorikern Donata Elschenbroichs undersökningar var filantropinerna inrättningar som fyllde den framväxande industribourgeoisins behov: Pojkar som skulle överta pappans fabrik behövde lära respekt för manuellt arbete och kunna »tas med folk«. Den gamla handelsbourgeoisins och aristokratins lättjefulla livsstil och förakt för kroppsarbete dög inte längre. Därmed dög inte heller överklassens gamla socialisationsformer.<sup>12</sup>

Genomgående gäller, tycks det mig, för de socialisationsformer, undervisningsinrättningar och tänkare (Rosseau är ett tydligt exempel) som brukar anföras som progressivismens föregångare, att det här handlar om borgerlig skikt-specifik socialisering. Men urkunderna talar om Människan och Bildning i allmänhet. Föreställningen att bildningen borde gälla envar, Människan kort och gott, var central för den ideologi som spanns kring den klassiska borgerliga socialisationen. Man hade ett motsättningsfyllt begrepp om människan: å ena sidan talade man om människan, var och en, den bildade allmänheten, tout le monde, å andra sidan avsåg man därmed borgerskapet. Det var inte länge sedan vi här i Sverige talade om det allmänbildande gymnasiet och menade borgarklassens och medelklassens skola; den bildning som ansågs böra vara »allmän« var ett klassprivilegium.

Tidiga och tydliga svenska uttryck för det motsättningsfyllda i det borgerliga bildningsbegreppet finner vi hos de radikaler som under något decennium efter 1809 dominerade den utbildningspolitiska diskussionen. Exempelvis hos en man som Carl Ulric Broocman som kunde skriva att de Pestalozzi-inspirerade »elementarskolor« han förespråkade

<sup>12</sup> Donata Elschenbroich: *Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit.* (1977) Frankfurt: päd. extra Buchverlag 2. utv. upplagan 1980. En svensk översättning planeras på Röda Bokförlaget.

var till för fattiga barn, samtidigt som han om och om igen framhöll att de är till för alla nationens barn, oberoende av samhällsklass. Vidare skulle de »medborgarskolor« som låg honom mest varmt om hjärtat enligt hans program vara till för var och en (utom flickor förstås) som önskade tillägna sig allmän humanistisk och medborgerlig bildning — samtidigt som han föreslog att dessa »medborgarskolor« skulle få en inriktning i förlängningen av de gamla borgar- och stadsskolorna, och att de skulle förläggas till alla rikets städer med minst 2 000 innevånare där det bedrevs handel. Hur går detta ihop? Elementarskolorna skulle vara till för alla barn men samtidigt bara för de fattiga; medborgarskolorna skulle vara öppna för alla bildningstörstande men i praktiken inrättade för borgerskapets behov? Det går förstås inte alls ihop. Bildning var å ena sidan vad varje Människa behövde, å andra sidan ingenting för de lägre samhällsklasserna.

Broocman är ett exempel, det fanns andra samtida (Gustaf Abraham Silverstolpe är den mest kände) som efter 1809 ivrade för allmän medborgarfostran och bildning i statlig regi, men reaktionen knäckte snart dessa radikaler, och på allvar kom inte dylika tankar att genomsyra den offentliga diskussionen om folkflertalets skola förrän under nittonhundratalet.<sup>13</sup>

Kanske tycker någon läsare att det här är historisk kuriositet. Det tycker inte jag. Vi bär med oss det klassiska borgerliga pedagogiska tänkandet vare sig vi vill eller inte, och i sammanhang där det kanske inte alls längre är funktionellt. Det

<sup>13</sup> Om Broocman och likasinnade samtida radikaler se t ex Klas Aquilonius: *Svenska folkskolans historia. Andra delen.* Stockholm: Bonniers 1942, s 3-40, 110-120, och Åke Isling: *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation.* Stockholm: Pedagogiska skrifter 262. Sober förlag 1980, s 62-73.

beror inte på att vi läst Locke eller Herbart. Det beror på att vi lever i ett varuproducerande borgerligt samhälle. Idealerna om den borgerliga jagindividens lever i högönsklig välmåga, vilket får smått absurda konsekvenser och ibland slår oss med blindhet för de faktiska förhållandena. Ett enda avslutande exempel:

En central ingrediens i det klassiska borgerliga bildningstänkandet var lärare—lärjunge-dyaden, d v s föreställningen om ett idealt en-till-en-förhållande mellan *en* elev och *en* lärare. Systemet med huslärare, informator eller guvernant etc byggde på en sådan relation, med rötter i aristokratins socialisationsformer: den unge mannen skall ledas av en äldre, invigas i de konster och vetenskaper han bör behärska, fostras till korrekt uppförande, världsvana. . .

Just denna föreställning om lärare—lärjunge-dyaden är än idag fullt levande i progressivismens tradition. Så uppfattades exempelvis 70-talets »dialogpedagogik« ofta i individtermer, som ett dialogiskt förhållande mellan två subjekt, en Människa och en annan Människa, en lärare och en elev — trots att ju undervisningssituationen som regel handlar om helt andra sammanhang, om att en grupp på 25-30 människor med skiftande bakgrund ska fungera ihop och styras av läraren; vilket innebär helt andra krav än varje enskild individs maximala utveckling. Föreställningen lever kvar fast den inte längre är funktionell så som den en gång var när huslärare fanns att tillgå för aristokratins och borgerskapets barn. Idag råkar den lärare i svårigheter som i enlighet med idealbilderna av den gode pedagogen strävar efter att upprätta personliga relationer till var och en av eleverna i klassen. Om en sådan lärare och hennes problem kan man läsa i slutrapporten från en dansk klassrumsundersökning:

»Hon använder sig av organisationsformen klassundervisning vilket innebär att den tid som en elev ägnar åt intensiv kontakt person-till-person med

läraren, är ren väntetid för alla de andra. Det normala sättet att lösa detta dilemma är att låta interaktionen mellan elev och lärare vara »exemplarisk« i betydelsen att det som försiggår lika väl kunde försiggå mellan en annan elev och läraren, mellan varje annan elev och läraren. Men detta skulle sätta ut just barnens individualitet och därmed förneka lärarens intima stil.

Det är förstas ingen tillfällighet att denna konflikt mellan individ och helklass syns tydligast i första klass. Sjuåringarna förhåller sig till lärarinna mer eller mindre utpräglat som en mor, de uppfattar henne i varje fall som en person, inte som en institution.

*Elev (rasande):* Du glömde säga »goddag« till mej!

*Lärarinnan:* Ja men det var väl förskräckligt.

*En annan elev:* Du glömde — du glömde mej också!

Blotta tanken på den tid som skulle krävas för att säga ett personligt goddag till alla elever — för att inte tala om principen som generell kommunikationsform — skulle få håret att resa sig på varje rationaliseringsexpert. Hela poängen är ju att barnen ska lära sig att de är utbytbara, för att klassundervisningen överhuvudtaget ska fungera.«<sup>14</sup>

Eleverna ska alltså lära sig att de är utbytbara. Detta är en central ingrediens i skolans dolda läroplan. I klassundervisningen sitter läraren ofta i katedern och ställer frågor som inte är formulerade för att passa bestämda elever: (Kalle, du som varit i England, kan du berätta. . .) utan i princip riktar till vem som helst: Vad heter huvudstaden i England? Kan någon berätta. . .? Enligt ideologin ska var och en (som t ex läst läxan) kunna svara. Läraren kastar alltså ut sina frågor på en anonym »marknad«, och det gäller för eleverna att ha tillräcklig »köpkraft« (veta det rätta svaret) för att våga träda in på denna »marknad« (räcka upp handen) och skaffa sig de »varor« (lärarens välvilja: prestige, betyg) som där utbjuds. Det är samma princip som fungerar på varumarknaden. Varje konsument som kan betala för sig är utbytbar mot vilken som helst annan konsument.

14 Projekt Skolesprog: *Skoledage*. Kongerslev, Köpenhamn: GMT, Unge Pædagoger 1979, band I s 298. Jfr om »svarsmarknaden« s 305-307.



I klassrummet gör denna utbytbarsprincip det möjligt för läraren att samtidigt kontrollera tjugofem eller tretti barn. Särskilt i småklasserna utkämpar lärarna en hård kamp för att »marknadsanpassa« barnen, lära dem att de är utbytbara. Det är en inläring som inte nämns i kursplanerna, som är »dold« och ofta sker »bakom ryggen« på både läraren och eleverna, men som tar sig uttryck i lärarens ständiga påminnelser: Räck upp handen först! Vänta på din tur! Prata inte i munnen på varandra! Jo, det var roligt att höra, men det var ju egentligen inte det vi skulle prata om! Läraren liknar köpmannen på den gamla goda tiden som satte tänderna i myntet för att kontrollera att det var gångbart: elevernas repliker accepteras av läraren, duger som »betalningsmedel«, enbart om de har en viss bestämd *form*. Eleven ska ha räckt upp handen först, fått lärarens tillåtelse att svara, helst hålla sig på ett allmänt »anonymt« plan och inte som barn gärna gör, halka in på sina egna upplevelser (Fröken, när jag var hos mormor. . .). Och så vidare.

Att sådan träning förekommer är inte märkligt. Det märkliga är att den så ofta är »dold«, samt att de ideologiska föreställningarna om ett personligt en-till-en-förhållande mellan lärare och elev är så seglivade; kanske som nämnts som rester av ideologin kring den klassiska borgerliga socialisationen då *en* elev faktiskt hade *en* lärare. Den stackars lärare som försöker leva upp till detta ideal, och kanske odlar en »moderlig« undervisningsstil med personliga relationer till varje barn, hamnar ganska snart i svårigheter med att kontrollera klassen.

I det här avsnittet har jag velat peka på att den dolda läroplanen blev »dold« i och med progressivismen. Jag har också provat tanken att denna övergång till progressivismen bl a innebar att de klassiska borgerliga socialisationsformernas ideologi transponerades till att gälla en skola för al-

la, vilket resulterat i en hel del motsättningar och problem; till exempel att det dialogpedagogiska idealet uppfattats som ett personligt en-till-en-förhållande mellan två människor — en lärare och en elev — samtidigt som klassrumssituationen handlar om något helt annat: att en grupp om minst ett tjugofem människor ska fungera ihop under bestämda betingelser.



Skolgossen Eric Zetterströms subjekt — subjektförhållande till sin informator Filip.

Illustration ur »Två år i varje klass«.

## Kan den avskaffas?

Kan vi avskaffa den dolda läroplanen, kanske med hjälp av en annan lärarutbildning eller en annan pedagogik? Nej, inte om vi med »den dolda läroplanen« menar de krav som skolsituationen ställer på eleverna. Sådana krav är ofrånkomliga. Den dolda läroplanens krav är direkt förbundna med undervisningens ramar<sup>1</sup> (tid, moment som ska genomgå, undervisningslokaler, antalet elever, undervisningsgruppens sammansättning. . .) och hur skolan som institution fungerar.

Indirekt är den dolda läroplanens krav förbundna med skolans samhällliga funktioner (att sortera eleverna och förbereda dem för livet som lönarbetare och samhällsmedborgare. . .) Däremot är det inte en gång för alla givet hur dessa krav utformas och det är inte heller givet i vilken grad den dolda läroplanen måste förbli »dold«.

Man behöver inte prata skola länge, innan samtalet halkar in på lärarutbildningen. Finns det någonting som alla är överens om så är det att lärarutbildningen är usel och måste reformeras. Förändringar av lärarutbildningen kunde nog bidra till att göra den dolda läroplanen mindre »dold« men

<sup>1</sup> »Ramar« är ett begrepp som fått betydelse inom svensk utbildningsforskning tack vare Urban Dahllöf (*Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Sth: Almqvist & Wiksell 1967) och Ulf P. Lundgren (*Frame Factors and the Teaching Process*. Sth: Almqvist & Wiksell 1972). Med »ramfaktorer« (eller »rams-system«, Lundgren: *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Lund: CWK Gleerup 1977, s 36) avses i denna tradition helt enkelt sådana faktorer som bestäms utanför själva undervisningsprocessen, dvs som ligger utanför den enskilde lärarens och elevernas kontroll.

knappast avskaffa eller förändra den i grunden. Att överdrivna förhoppningar brukar knytas till just reformer av lärarutbildningen beror nog på att man överskattar attityd-förändringarnas betydelse och underskattar betydelsen av de faktiska villkoren för arbetet i skolan. Bland annat brukar man glömma att läraren efter avslutad utbildning underkastas en hårdhänt resocialisering, att skolan formar inte bara eleverna utan även lärarna. Det har gjorts en del undersökningar av vad som händer när nykläckta lärare börjar sin yrkesbana. I synnerhet de som är fyllda av goda föresatser brukar drabbas hårt av den s k »praxischocken«<sup>2</sup>. Så här har ett typiskt förlopp beskrivits:

» I hemlighet föraktar han sina kolleger. Aldrig ska han bli en sådan disciplinryttare som de. I undervisningen försöker han vara medgörlig, han behandlar eleverna som likaberättigade. Men det går inte, de jäklas med honom. Han utgör en spricka i pansaret på det system som förtrycker dem. Till att börja med betraktar han kampen om kontrollen över eleverna som ett spel. Det gör de också.

Sedan blir han trött. Kollegerna grinar skadeglatt. Rektorn tycks honom märkligt kylig då han hälsar godmorgon. Spel är spel, tänker den unge läraren, men dom här lymlarna verkar inte fatta var gränserna går. Och när skoldagen är slut har han ingen energi alls kvar, kan inget förnuftigt ta sig före. Efter att ha tillbringat första veckan av sommarlovet i sängen, beslutar han att göra som en vänlig kollega föreslagit — visa lymlarna att han är

<sup>2</sup> Om lärares yrkessocialisation finns en hel del ganska perspektivlösa anglosachsiska undersökningar, t ex Colin Lacey: *The Socialization of teachers*. London: Methuen 1977. Betydligt intressantare är två tyska undersökningar: Dagmar Hänsel: *Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. samt Eggert Holling & Arno Bammé: *Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation vom Hauptschullehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung*. Frankfurt: päd. extra Buchverlag 1976. Hänsels undersökning är fortfarande delvis traditionellt rollsociologisk i anglosachsisk stil, den av Holling & Bammé är mer marxistiskt orienterad.

herre i huset! Efter ungefär ett år, om han inte kvalificerat sig för att lämna skolan, är den unge läraren en disciplinryttare liksom sina kolleger.»<sup>3</sup>

Att denna beskrivning gjordes av en brittisk sociolog för tjugo år sedan, hindrar inte att författaren till dessa rader igenkänner sig själv som nykläckt lärare i Sverige för tio år sedan. Kanske gäller beskrivningen också idag. För några år sedan lade Dagmar Hänsel i Dortmund fram en avhandling i vilken hon med stöd av egna och andra västtyska och amerikanska undersökningar kunde särskilja fyra faser i den »idealiske lärarens inträde i läraryrket:

1. Nyss kommen från lärarhögskolan, i den *idealistiska fasen*, behandlar den nye läraren eleverna som jämlikar och ser i dem den grupp han ska liera sig med. Därmed försummar han att vid första tillfälle statuera exempel inför klassen när någon elev bär sig otillbörligt åt. Och sen är det förkylt. Hans strävan att gå eleverna till mötes uppfattas av dessa som svagheter att utnyttjas. I synnerhet arbetarbarnen ser saken så; de begriper att han egentligen inte tillvaratar deras verkliga intressen, att han inte angriper orsakerna till skolans tvång utan vill fortsätta förtrycket, låt vara med andra medel. Undervisningen får formen av ständigt nya försök att avgöra frågan om vem som har makten i klassrummet.

2. *Den marginella fasen*. Eleverna tillbakavisar alltså den nye läraren. Det gör också kollegerna, mot vilkas värderingar han har förbrutit sig. Ingenstans hör han hemma. Samtidigt som han hamnar i denna marginella position finner han att de ambitioner han fått med sig från lärarhögskolan inte står i samklang med skolverkligheten. Det är just såda-

3 Webb: »The Sociology of a School«, i *British Journal of Sociology* 13 (1962), här översatt efter Hänsel aa, s 217.

na situationer som sociologerna kallar anomiska: det invanda orienteringsmönstret för lärarens handlande har brutit samman utan att han ännu byggt upp något nytt.

Den här marginella fasen är den mest plågsamma och tillika den mest kritiska, påpekar Hänsel. Lyckas läraren att se sina havererade ambitioner i ett samhälleligt sammanhang, att se att skolan återskapar samhälliga motsättningar som också måste präglade socialisationen i skolan, att se den politiska funktionen hos de falska ambitionerna (t ex lärarens ambition att befrämja varje elevs personliga utveckling, oberoende av klassbakgrund) — om läraren lyckas med detta kan han använda sina erfarenheter av läraryrket till att göra motstånd. En förutsättning är då att han kan hämta stöd någonstans ifrån, kanske från någon kritisk organisering vid högskolan eller elevgrupper på skolan eller en grupp lärare. I annat fall blir som regel kollegerna den avgörande socialisationsinstansen för den unge läraren.

3. Och i så fall vidtar den tredje fasen, *identifikationsfasen*. Läraren börjar identifiera sig med sina kolleger och imitera deras beteende. Vad eleverna tycker om honom blir mindre viktigt än det anseende han kan vinna i kollegiet. »Överanpassning« är inte ovanligt; som rastvakt kan han försäkra sig om att det ska synas ordentligt från lärarrummets fönster när han tar elever i upptuktelse.

4. *Internaliseringsfasen*. Snart simulerar han inte längre lärarrollen. Han är lärare.

Att genomlöpa dessa fyra faser tar ett halvår eller ett år, har Dagmar Hänsel iakttagit<sup>4</sup>. Hennes undersökning gällde visserligen inte svenska lärare utan västtyska under de extremt pressade förhållanden som deras »zweite

4 Fasschemat är hämtat från Hänsel aa, s 217-221.

Ausbildungsphase« innebär (motsvarande det gamla prov-året i Sverige), men så mycket annorlunda är kanske inte förhållandena hos oss. Det är nog så att förändringar av lärarutbildningen får begränsade effekter inte bara på grund av hur lärarkåren rekryteras, utan även på grund av lärarnas erfarenheter efter utbildningen. Skolan som institution fostrar läraren, först i och med »praxischocken«, därefter i det dagliga arbetet år ut och år in.

Att »skolan — som institution — fostrar«<sup>5</sup> hävdade Siegfried Bernfeld 1925 i en berömd bok som handlade om »den dolda läroplanen« även om uttrycket ännu inte var uppfunnet. Bernfeld använde ett annat och kanske bättre uttryck, han skrev om skolans »institutionella förväntningar«. Skolan fostrar *som institution*, dvs inte för att exempelvis enskilda lärare vill ha det så, utan genom själva skolans organisation, de hierarkiska strukturerna, verksamhetsformerna. Enligt Bernfeld leder det alldeles vilse att försöka förstå skolan utifrån den enskilde lärarens intentioner. Inte desto mindre är detta tänkesätt vanligt, ja det är regel: »Däri- genom att didaktiken /undervisningsvetenskapen/ försöker tänka sig den enskilde lärarens undervisning målrationalt /. . ./, förblir skolan som helhet, skolväsendet som system, orubbat, otänkt.«<sup>6</sup>

Och det skolan fostrar till är, enligt Bernfeld, anpassning och underkastelse under maktförhållanden, stick i stäv med officiella läroplaner och stick i stäv med många lärares avsikter;

»Läraren /. . ./ har en lång rad uppgifter att fylla, som hans överordnade uppdragit åt honom och vars genomförande de kontrollerar. Framför allt ska han undervisa om ett visst stoff och sörja för att eleverna »kan« det.

5 Siegfried Bernfeld: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. (1952) Frankfurt/M: Suhrkamp 1967, s 28.

6 Aa s 26.

Men därutöver måste han sörja för att en hel rad regler och lagar efterlevs, som inte har ett dugg med denna undervisningsuppgift i sig att göra. Eleverna sitter i bänkar som inte bara är obekväma, utan vars egenartade form knappast har någonting med undervisningens mål att göra; man kan lära sig på opatenterade britsar eller i klubbfåtöljer. Men i skolan ska det nu en gång finnas »sundhetsbänkar«. Eleverna sitter där enligt en bestämd placering, som är permanent, även om omväxling därvidlag inte skulle ändra något när det gäller läroprocessen; eleverna är ålagda att sitta »ordentligt«, även om det bevisligen befrämjar tänkandet att man lägger benen på bordet, ligger ned eller går omkring. »Självklart« måste golvet vara rent, får man inte klottra på väggarna, eftersom — enbart eftersom det hör till borgerligt hut och hyfsning, men säkerligen inte för att det skulle befrämja undervisningen, måste tavlan, kriter och svamp vara iordningsställda för läraren även om det inte skulle störa honom nämnvärt att själv göra rent tavlan — eftersom han är »herre«, inte för att detta följer ur undervisningens mål, osv, osv. Läraren ska inte bara undervisa utan även sörja för att rum och beteende motsvarar vissa fastställda ordningsregler. Denna ordning har knappast något samband med betingelserna för undervisning, och föga samband med nödvändigheten att 30 människor i samma rum måste ta vissa hänsyn till varandra — utan denna ordning är helt godtycklig om man inte härleder den ur två ursprung: *Sakförhållandet* att eleverna inte lär sig och inte vill lära sig (förhindrade att finna annan förströelse, måste de, för att inte dö av längtråkighet, uppbringa ett minimum av flit); *Avsikten* att utrusta läraren med härskarattribut som helt enkelt upphöjer honom till onåbar gudomlig auktoritet. Eleverna meddelas inte att detta sakförhållande och denna avsikt är ändamålet med disciplinen i klassen. Tvärtom döljs bägge så grundligt att varken lärare eller elever eller föräldrar någonsin funderar på dessa aspekter, och kanske t o m vid läsningen av dessa rader känner motstånd mot att tro på dem.«<sup>7</sup>

Läsaren kanske tycker det är ojust mot dagens svenska skola att citera en karaktäristik av den tyska skolan ett halvsekel tillbaka i tiden. Kadaverdisciplinen har vi som bekant avskaffat. Många lärare torkar av tavlan själva nuförtiden, och mer sällan betraktas lärare som gudomligheter; auktoritetsförhållandena tar sig andra uttryck.

7 Siegfried Bernfeld: »Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf« (1928), omtryckt i Bernfeld: *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, Ausgewählte Schriften*. Bd 2, Darmstadt: März Verlag 1969, s 426.

Men Bernfelds perspektiv är nyttigt: Många inslag i undervisningen och skolans sociala liv förblir oförståeliga så länge vi tolkar dem som uttryck för medvetna avsikter hos lärarna och andra, men blir begripliga som led i upprättandet av maktförhållanden. Som exempel minns jag hur jag själv som nybliven lärare på flera olika skolor förundrades över den frenesi mina kolleger uppbyggde i kampen mot elever som tuggade tuggummi och hade jackorna på i klassrummet. Varför skulle just sådana frågor stjäla så mycket energi och avhandlas på var och varannan konferens? Och varför utgjorde de en prövosten för kollegialiteten: själv höll jag väl inte alltid efter eleverna när det gällde tuggummina och jackorna och ådrog mig snabbt kollegernas miss-hag, medan ingen brydde sig om ifall jag bedrev undermålig undervisning. Var fanns proportionerna i detta? Det var förbryllande. Men så märkte jag efterhand en förändring i mitt eget förhållande till eleverna: Jag gick in för att tvinga dem att spotta ut tuggummina och ta av jackorna. Dels kanske av kollegiala skäl men framför allt för att eleverna skulle veta vem som var herre på täppan så att undervisningen kunde rulla lite bättre. Härbakom fanns alltså ingen medveten avsikt. Det var det gradvisa utvecklandet av ett »praktiskt behärskande« av undervisningssituationen som gjorde att jag anslöt mig till härnadståget mot tuggummina och jackorna. Först långt senare har jag förstått hur utomordentligt viktiga sådana symboliska bataljer är för att konfirmera maktförhållanden på en skola. Dessa maktförhållanden är nämligen inte givna en gång för alla. De måste ständigt bekräftas, konsolideras och preciseras, varje dag ska maktförhållanden erövrats eller förhandlas fram på nytt.

Och för det ändamålet duger inte vilka kampfrågor som helst. Lärarkåren behöver ett bestämt slag av kampfrågor. Jag minns de till synes futtiga frågorna om tuggummin och jackor, några decennier dessförinnan handlade det kanske

om hur eleverna titulerade lärarna eller rökte cigarett på gatan, idag är kanske frågorna helt andra. Gemensamt är just att de är »futtiga« frågor i betydelsen ofarliga. De får inte leda till onödigt split inom kollegiet eller kontroverser med inflytelserika föräldrar, och det ska vara frågor som ger lärarna goda chanser att föra kampen till en ärofull seger — som väl att märka skall vara endast temporär, inte slutgiltig! Kampen får inte bli avgjord en gång för alla (i så fall vore frågan förbrukad och skulle snabbt falla i glömska och mista sitt symbolvärde), utan skall hypotetiskt kunna bryta ut på nytt varje gång Pelle släntrar in i klassrummet med jackan på, Lisa tuggar tuggummi eller Kalle lägger in en prilla.

Maktförhållandena blir också synliga i de »stelade ritualer« som kännetecknar livet i skolan. Alltifrån lärarens »Godmorgon«, som inte betyder godmorgon utan: Nu är jag här, så nu ska ni vara tysta så vi kan börja, är skolvardagen fylld av ritualer; Som när en elev går fram och viskar »Jag måste gå på toaletten« till läraren, som svarar »Ja?« trots att eleven inte framställt någon fråga. — Varför är eleven lättad när han går ut och inte när han återkommer från toaletten, undrar Johannes Beck som beskrivit dessa »stelade ritualer«. »Vad är det för märkliga umgängesformer i skolan, vilkas innehåll betyder något helt annat än de utger sig för?«<sup>8</sup>

Skolans ritualer låter sig inte avskaffas utan vidare. Psychoanalytiskt orienterade skolforskare<sup>9</sup> har fäst uppmärk-

<sup>8</sup> Beck: *Klasseskolen*, Köpenhamn: Rhodos 1975, s 96; »Skolans låtsasvärld driver internerna på flykten«, i KRUT 13 1980, s 51.

<sup>9</sup> Exempelvis: Siegfried Bernfeld: *Sisyphos oder die Ganzen der Erziehung*. (1925) Frankfurt/M: Suhrkamp 1976; Peter Fürstenau: »Zur Psychoanalyse der Schule als Institution«, i *Das Argument* 29 (1964), s 65-78, omtryckt i Günther Brinkmann m fl (red): *Theorie der Schule — Konzepte und Kritik*. Kronberg: Scriptor 1974, s 126-141, norsk övers i

samheten vid ritualernas och ceremoniernas funktion som nödvändiga skydd mot driftsimpulser. Att livet i skolan är så genomritualiserad skulle i så fall sammanhålla med att driftslivet i så hög grad är förträngt; ritualerna tjänar till att hålla åtskilt det som hör ihop. Och från Siegfried Bernfeld och framåt har psykoanalytiker liknat skolans ritualer vid de mer eller mindre blodiga manbarhetsriter hos primitiva folkslag, i vilka »fäderna« symboliskt dödar »sönerna« för att de ska bli män och samtidigt grundligt lära sig att aldrig, aldrig sätta »fädernas« makt i fråga.

I vår kultur håller vi oss inte längre med våldsamma spektakulära initiationsriter. Aga är förbjudet i skolan och numer också i hemmet. Konfirmationen och studentexamen har förlorat i betydelse. I gengäld utvecklar vi alltmer subtila och osynliga mekanismer för den vardagliga maktutövning som från det barnen är små förbereder dem för inträdet i de vuxnas värld. Helst använder vi vänliga former: Exempelvis känns det angeläget för oss lärare att premiera elever som »i alla fall försöker«. Att en elev »i alla fall försökt« innebär att han gjort sin hemuppgift (fast fel), räckt upp handen (fast svaret vanligen blivit fel), suttit med näsan i boken (utan att vända blad värst ofta)<sup>10</sup>, med andra ord tillägnat sig ett idiotiskt beteende, som jag som pedagog egentligen borde ha skyldighet att med all kraft beivra. Eleven i fråga har ju ägnat sig åt att systematiskt fördärva sin förmåga att lära. Ändå vet jag av egen erfarenhet att jag aldrig kunnat förmå mig att ge en elev »som i alla fall

Per Quale (red): *Kritikk og krise i pedagogikken*. Oslo: Pax 1972; Franz Wellendorf: *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim, Basel: Beltz 1973, 1979; Horst Brück: *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers — ein Modell*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1978.

10 Philip Jackson: »Was macht die Schule? Die Lebenswelt der Schülers«, i *betreff: erziehung* 5 1973, s 22.

försökt« en etta i betyg. Varför? Svaret är förstås att det eleven »i alla fall« gjort, är att ha underkastat sig skolans institutionella förväntningar.

Maktförhållandena betingar också skolans kuriösa fysiska utformning: avsaknaden av samlingsutrymmen och t o m av rejäla arbetsplatser för eleverna, katederns placering i klassrummet, lärarrummets i skolbyggnaden osv:

I klassrummet är katederväggen med skrivtavlan en plats som rumsligt representerar den punkt varifrån kontrollen över undervisningssituationen utgår. Även som modern lärare som ogärna sitter i katedern placerar jag mig gärna i dess närhet då och då, och jag brukar anvisa elever som ska tala inför klassen och alltså tillfälligt överta lärarauktoriteten samma plats.

Varje gång jag träder över tröskeln till ett lärarrum får jag samma känsla av att inträda i skolbyggnadens själva »hjärta«, knutpunkten för kretsloppet i skolan. Till lärarrummet beger sig många lärare varje rast hur långt bort klassrummet än ligger, här diskuteras eleverna, här formuleras och här kalibreras en gemensam syn på eleverna och på skolans uppgift, innan lärarna åter cirkulerar genom korridorerna ut till klassrummen.

Om man nu, som skett på några skolor, upphäver lärarrummets karaktär av fredad plats dit eleverna inte äger tillträde, så måste man vara observant på vart den nyssnämnda funktionen hos lärarrummet, att vara den plats där skolans och lärarkårens »självförståelse« formuleras och kalibreras, tar vägen. Denna funktion finns förstås kvar, men kanske i mindre synliga former.

Och om man ställer undan katedern i ett hörn av klassrummet och placerar barnen i ring, bör man fundera över vilka mönster för makt och kontroll som utvecklas. Erfarenheter pekar t ex på risker för att en större del av barnets person blir föremål för skolans (lärarens) kontroll, att elevens möjligheter att freda sig minskar.

Kort sagt, om man lyckas avskaffa vissa former för makt och kontroll träder andra i deras ställe. På den punkten har många försök att förändra skolan kännetecknats av blindhet, såtillvida att man tagit skolans »självförståelse« för given och blundat för funktionen hos det man vill avskaffa.

För att hålla fast vid skolans fysiska miljö som exempel: I Sverige finns numer en del s k öppna skolor med ödsliga studiehallar som ingen använder och lyhörda dragspelsvägar mellan klassrummen som inga andra än busiga elever gläntar på. Bakom dessa innovationer låg säkert tanken att skolan är till för att eleverna ska få i sig kunskaper och färdigheter under så effektiva och angenäma former som möjligt — så troskyldigt är ju skolans officiella självförståelse. Ur det perspektivet är klassrummets privatisering kanske inte så lyckad. Från Amerika importerade man så den öppna skolans idé — som förresten lär ha uppstått som ett ekonomiskt fördelaktigt utnyttjande av de många urmodiga flyghangarerna runtom i USA. Men man blundade för de »dolda« funktionerna hos klassrummet: bl a att utgöra det »privata« revir där läraren kan känna sig fredad för kollegernas insyn. Denna lärarens »privata« sfär utgör sidostycket till och förutsättningen för den »offentliga« formuleringen av en skolas självförståelse. Lärarkåren på en skola utvecklar en gemensam självförståelse, dvs en uniform syn på sina uppgifter som lärare och inte minst en uniform syn på eleverna. (Kriterierna för ett gott eller » normalt« elevbeteende tjänar också till att definiera abnormaliteten, avvikelserna, de »obegåvade«, »omotiverade«, »ointresserade« eleverna — vilket på många skolor får den märkliga konsekvensen att de »normala« eleverna utgör minoriteten och »avvikarna« majoriteten).

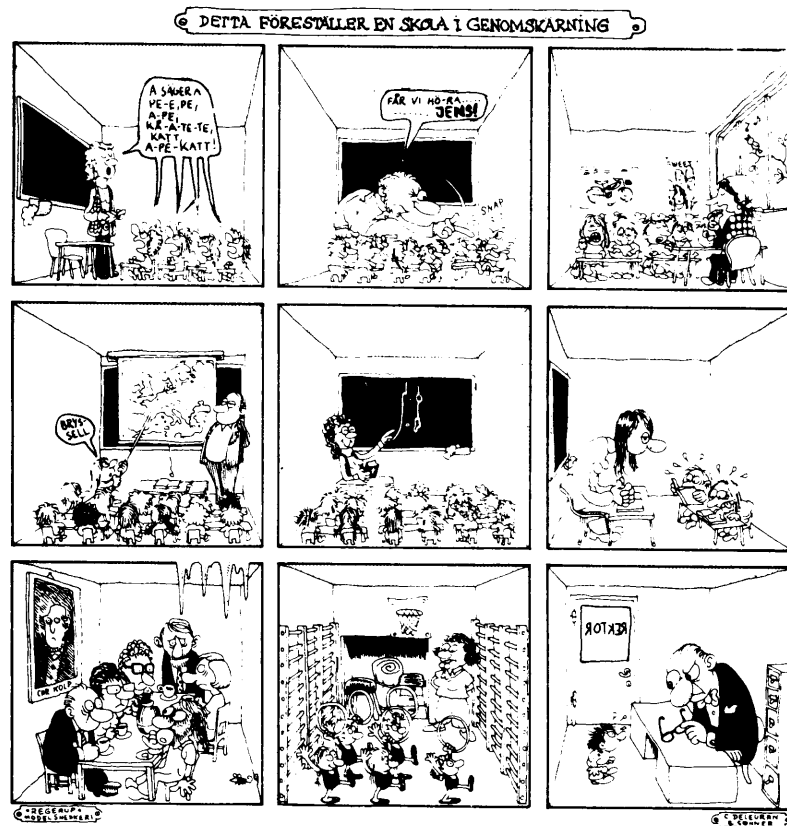
Denna skolans och lärarkårens självförståelse kan utvecklas förhållandevis konfliktfritt så länge man sitter i lärarrummet och diskuterar obildbara elever, ansvarslösa för-

äldrar, oförstående skolledare, SÖ-byråkraternas senaste påhitt, allmänhetens brist på förståelse för lärarnas svåra arbete och alla andra »störfaktorer« som hindrar genomförandet av den enskilde lärarens intentioner och undervisning. Skulle lärarna istället börja i en annan ände, skaffa sig tillträde till varandras klassrum och lägga synpunkter på hur kollegerna utformar sin undervisning, då skulle denna självförståelse bryta samman — den förutsätter nämligen ett alldeles bestämt perspektiv: att intentionerna bakom undervisningen, läroplanens eller den enskilde lärarens intentioner, är den självklara och odiskutabla utgångspunkten, medan annat som exempelvis elevernas beteende betraktas som »störfaktor«. — Man kunde annars tänka sig helt andra perspektiv, som kanske bättre förklarar vad som händer i skolan: Om exempelvis elevernas vardag, »pedagogiken under bänkklocket«, elevernas planering för festen på fredagskvällen toges till utgångspunkt för analysen, så skulle ur detta perspektiv läroplanens intentioner och lärarens bemödande att undervisa framstå som »störfaktorer«.

Det är således ingen tillfällighet att klassrumsdörrarna på de flesta skolor hålles stängda för kollegerna. Det ingår i mönstret av »institutionella krav«. Det är fritt fram att lärarna diskuterar läromedel och planering och utväxlar tips och stenciler — men inte att skärskåda varandras undervisningspraxis. Där går gränsen. Till de allra mest graverande förbrytelseerna hör att inför sina elever framföra åsikter om hur deras övriga lärare undervisar.

Och var och en som vill bidra till skolans demokratisering genom att bryta upp skolans speciella dialektik mellan »privat« och »offentlig«, som alltså vill öppna klassrumsdörrarna och ge offentlighet åt den undervisningspraxis som eleverna utsätts för, måste vara klar över att han därmed bryter mot en grundläggande oskriven regel och äventyrar den självförståelse skolan och lärarkåren odlar.

Därmed inte sagt att man ska avstå från att försöka. Själv är jag övertygad om nödvändigheten av att det som sker i skolan »göres offentligt«, eftersom skolan knappast kan demokratiseras om inte elever, deras föräldrar och lönarbetarna som kollektivt börjar ställa krav. Och detta kan inte ske med någon framgång så länge skolans egen självförståelse förblir den bild som gäller. Men för att ha någon chans att lyckas offentliggöra eller t o m förändra skolans institutio-



nella förväntningar, »den dolda läroplanen«, måste man vara klar över hur den är direkt betingad av hur skolan som institution fungerar.

Och ytterst har den dolda läroplanen med skolans funktioner i samhället att göra. Om skolans funktioner i samhället har mycket skrivits på senare år, också i KRUTs spalter, som jag inte behöver upprepa här. Men jag vill gärna passa på tillfället att kommentera dessa analyser, eftersom jag vet att många som arbetar i skolan uppfattar dem som »pessimistiska«, som tämligen fjärran från den egna dagliga verkligheten och abstrakta och oanvändbara i största allmänhet.

Allra först bör man hålla i minnet att »funktion« i dessa analyser har en alldeles bestämd betydelse. I vardagslag talar vi lite lösligt om funktioner i betydelsen att något funkar rätt och slätt:

»En flygeterminal fungerar som en kedja av logiska funktioner: passageraren anländer, checkar in, går genom passkontrollen, köper tullfri sprit, tar en exportöl i baren, kissar och ställer sig i kö vid utgången för att kunna välja plats i planet, gärna nära nödutgången«.

skriver P.C. Jersild i början av romanen *Babels hus*. Men inom samhällsvetenskapen har i synnerhet Durkheim lanseerat en helt annan betydelse: någontings (t ex den dolda läroplanens) *funktioner* är detsamma som dess bidrag till upprätthållandet och utvecklingen av antingen det egna systemet (t ex skolsystemet) eller andra system (t ex arbetsmarknadssystemet, klasskiktningen eller samhällssystemet som helhet).

Hittills har vi uppehållit oss vid den dolda läroplanens direkta funktion att upprätthålla skolans »egna« system, skolan som institution. Att skolsystemet därutöver har »samhälleliga funktioner« innebär framför allt att eleverna



förvaras, sorteras och socialiseras så att de rådande maktförhållandena, klasskiktningen, tillgången på arbetskraft, arbetsdelning och ytterst samhällsordningen som helhet upprätthålls och utvecklas.

Det är inte konstigt att många lärare, även progressiva, inte vill veta av analyserna av skolans samhällsfunktioner. Det tar naturligt nog emot att betrakta sig själv som agent för kapitalet eller staten eller den borgerliga samhällsordningen. Man ser sig hellre som en som förser enskilda elever med kunskaper, färdigheter och fostran.

Och det med rätta, menar jag! Det vore teoretiskt och mänskligt ohållbart att uppfatta sig själv som en vanmäktig marionett. Att skolan som system fyller vissa bestämda funktioner i samhället hindrar inte att jag själv, beroende på de konkreta lokala förhållandena, kan åstadkomma väsentliga ting tillsammans med just mina elever, föräldrar, kolleger. Att även radikala lärare haft svårt att acceptera — och framför allt använda — analyserna av skolans samhällsfunktioner, tror jag hänger samman med oklarheter kring dessa analysers räckvidd.

Ofta har räckvidden överskattats. Den dolda läroplanen och andra fenomen i skolan har förklarats med hänvisning till samhällsfunktionerna: arbetskraft som ska kvalificeras, positioner i arbetsdelningen och klasskiktningen som ska besättas, borgerlig ideologi som ska förmedlas. Men det är ingen tillräcklig förklaring att hänvisa till att skolan fyller sådana samhällsbevarande funktioner. Man måste försöka gå vidare och visa *varför* och *hur* — och *om!* Det är långtfrån självklart att skolan i alla sammanhang är samhälleligt funktionell; när exempelvis undervisningen här och var blir sysselsättningsterapi, har det nog mer att göra med lärarnas behov att få verksamheten att rulla än med statens och kapitalets behov. I skolan sker åtskilligt som varken är bra för ka-

pitalet eller för eleverna. Somligt är förmodligen t o m bra för eleverna men inte för kapitalet.

I vilka avseenden skolorna är funktionella eller icke-funktionella för den bestående samhällsordningen är en empirisk fråga. Detta har en del skolkritiker förbisett, som därmed gjort sig skyldiga till ett *funktionalistiskt felslut*, nämligen att ensidigt fokusera intresset till skolsystemets funktioner i betydelsen »out-put«-effekter, bidrag till upprätthållandet av samhällssystemet. »Att visa vad ett faktum har för funktion är inte detsamma som att förklara hur det uppstått eller varför det ser ut som det gör.«<sup>11</sup> (Durkheim) Att visa att den dolda läroplanen fyller vissa samhällsfunktioner som att sortera och socialisera elever är en sak. En helt annan sak är att förklara hur den dolda läroplanen uppstår i klassrummet och varför den ser ut som den gör. För sådana förklaringar måste man — som den här artikeln ger många exempel på — *också* undersöka skolan som institution, ritualerna i klassrummet, lärarnas och elevernas behov osv.

I sin fixering vid skolans »out-put«-effekter riskerar de funktionalistiska analyserna att tappa bort skolans »input«, t ex de problem eleverna bär med sig in i skolan och som har sin grund i konflikter mellan familjens och skolans normer och andra konflikter som kännetecknar uppväxtvillkoren. Också att hantera dessa »input«-problem tillhör skolans samhälleliga uppgifter; att exempelvis få eleverna att stanna kvar i klassrummet är ett fundamentalt åliggande för lärarna.

Funktionsanalyserna har alltså ensidigt uppehållit sig vid skolans »output«. Istället tror jag att vi i själva förhållandet mellan »output«-kraven på skolan och »input«-problemen kan finna en grundbult för förståelsen av skolans plats i

<sup>11</sup> Emile Durkheim: *Sociologins metodregler*. Sv övers Göteborg: Korpen 1978, s 78.

samhället. Låt oss som exempel välja en av skolans funktioner, nämligen den som brukar kallas kvalificering: att förbereda eleverna för arbetsmarknaden och arbetsplatserna. En i dålig mening funktionalistisk analys säger att näringslivet kräver vissa typer av arbetskraft och därför ser skolan ut som den gör: när kapitalet kräver anpasslig, flexibel, flyttbar, omskolningsbar arbetskraft, då får vi dialogpedagogik i skolorna — läsaren känner säkert igen argumentationsmönstret. Men dylika hänvisningar till en eventuell output lämnar oförklarad varför t ex lärarna i så fall beredvilligt skulle agera hjälpgummor åt kapitalet eller åt statens arbetsmarknadsplanering.

Poängen är att lärarna faktiskt inte tar direkt order från kapitalet eller staten. Som lärare är man dels upptagen av sina egna problem, dels tänker man på sina elever som individer: På Calles och Evas problem och kanske på deras framtidsutsikter. Ty i ett samhälle som det svenska är arbetskraften individens privategendom, och nuförtiden har barns och ungdomars arbetskraft inget försäljningsvärde. Arbetskraften måste, bl a med hjälp av utbildning, kvalificeras innan den kan säljas på den marknad som kallas arbetsmarknaden, och först därefter, efter försäljningen på arbetsmarknaden, hamnar individen på en arbetsplats.

Skolan förbereder alltså direkt för arbetsmarknaden, dvs arbetskraftsförsäljningen, och bara indirekt för arbetsplatserna, yrkesutövningen. Förmodligen fungerar mycket mer än vi vanligen tror av verksamheten i skolan som förberedelse inför arbetsmarknaden — t ex träningen i att uppfatta som självklart, naturlikt att arbetskraften är en privategendom som kan och skall säljas, så dyrt som möjligt, varför varje individ i konkurrens med andra ska försöka maximera försäljningsvärdet av sin egen arbetskraft.

Och grundbulten för att förstå skolans roll härvidlag är:

*Kapitalets och statens kvalifikationskrav slår in i skolan indirekt, via elevernas individuella kvalifikationsbehov.* För att bli läkare måste Calle få goda grunder inför gymnasiet. För att ha någon chans att få ett jobb måste Eva åtminstone ha avgångsbetyg från nian. . . En väsentlig mekanism i sammanhanget är att föräldrarna sätter press på lärarna, men som regel har också lärarna själva, om de har hjärta i kroppen (vilket de oftast har) intresse av att det ska gå Calle och Eva så väl som möjligt i livet.

En brukbar analys av skolan i samhället kan därför inte ske enbart »uppifrån« som en härledning ur samhällets, kapitalets eller statens krav. Inte minst inom marxistisk tradition har det funnits en dålig »centralistisk« tendens att uppfatta makten inte som ett förhållande utan som en *egenskap* hos den härskande klassen, kapitalet eller staten som s a s droppar nedåt genom skolsystemet. På senare år har främst Michel Foucault gjort inspirerande analyser av »maktens mikrofysik« och hur makten växer fram s a s underifrån, i förhållanden mellan människor och i de ritualer och kunskapssystem som kännetecknar de olika institutionerna i samhället. Foucault har skrivit mest om dårhus, sjukhus, fängelser, familjen, men för den som arbetar i skolan är det lätt att finna paralleller dit, och de många undersökningar som gjorts av »den dolda läroplanen« är exempel på just Foucaults typ av analyser av »maktens mikrofysik«.

Och Foucaults grävande i arkiven har uppdagat viktiga förfenomen till våra dagars »dolda läroplan« och andra former av modern osynlig disciplinering. Redan 1767 framställdes följande framsynta förslag till en moderniserad straffrätt inriktad på kontroll av själen i stället för kroppen:

»När Ni sålunda format idékedjan i Era medborgares huvuden, kan Ni skryta med att kunna styra dem och vara deras härskare. En korkad despot kan tvinga slavar med järnkedjor, men en riktig politiker binder dem mycket starkare med kedjan av deras egna idéer. Det är på förnuftets fasta

mark han fäster kedjans ände, en boja som är desto starkare som vi är okunniga om dess uppbyggnad och som vi tror den vara vårt eget verk. Hopplöshetens och tidens tand gnager på bojor av järn och stål, men förstår intet mot idéernas vanemässiga förening, knyter dem bara ännu fastare samman; och på hjärnans mjuka fibrer vilar den orubbliga grunden för de mest stabila imperier.«<sup>12</sup>

Det är alltså otillräckligt att anlägga »uppifrån«-perspektiv på skolan, d v s att börja i »samhället« och därefter peka på paralleller eller effekter i skolan: att skolan liknar en fabrik, att betygen liknar arbetslönen, att skolan ser ut som den gör för att vi lever i ett klassamhälle. . . I utbildningslitteraturen förekommer t o m figurer där skolan ritas som en box och »Samhället« som en annan box, med pilar emellan — vilket är uppåt väggarna. Samhället är bland annat just skolan som institution. Skolan är ingen »avspegling« av samhället eller effekt av samhället. Skolan är en *del* i samhället och som sådan måste den analyseras, med alla sina motsättningar och friktioner. »Maktens mikrofysik« i klassrummet utgör ett underlag för, men kan inte härledas ur kapitalets och statens makt.

Som sagt är många som arbetar i skolan skeptiska till analyser av skolans funktioner i samhället, och jag har försökt visa varför den misstron på sätt och vis kan vara berättigad. Sådana analyser är ofta otillräckliga — varmed inte sagt att de är obehövlige, tvärtom! En gyllne regel är att man kan använda en analys först när man är klar över begränsningarna i dess räckvidd. Jag tror att motståndet mot funktionsanalyserna av skolan delvis beror på oklarhet över deras räckvidd.

12 J.M.Servan citerad i Michel Foucault: *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris Editions Gallimard 1975, s 105. För skolfolk är nog denna Foucaults fängelsebok det mest inspirerande av hans arbeten. Den finns i norsk översättning, *Overvågning og straf. Det moderne fengsels historie*. Rhodos/Gyldendal 1977, och en svensk utgåva planeras /på Natur och Kultur.

Somliga överskattar räckvidden och påstår att skolan ser ut som den gör för att samhället ser ut som det gör. Vilket är ett cirkelresonemang, ty vad man egentligen säger är att skolan ser ut som den gör för att den fyller vissa funktioner som är nödvändiga för reproduktionen av samhällsordningen och därför ser skolan ut som den gör för att den fyller. . . och så vidare.

Eller också, vilket är vanligare bland skolfolk, avvisar man blankt analyserna av samhällsförhållandena, eller uppfattar dem som i och för sig intressanta men abstrakta, fjärran från den egna dagliga praktiken — eller som »pessimistiska«. Vettigare vore i så fall att med stöd av de unika erfarenheter som arbetet i skolan ger, utveckla och ge offentlighet åt en mer konkret förståelse av hur dessa samhällsfunktioner framträder i det dagliga livet i skolorna vari nästa generation lönarbetare och samhällsmedborgare modelleras fram, till kropp och själ. Att förstå skolan så har inte ett dugg med »pessimism« att göra. Pessimisterna i skolan, de som inte ser några reella förändringsmöjligheter, är dels fantasilösa bakåtsträvare som tror att varje förändring är till det sämre, dels idealisterna som aldrig når längre än till ständigt nya fromma förhoppningar, eftersom de utgår från idéer om hur skolan borde vara och glömmer undersöka varför den är som den är — och om den kan bli som de önskar den skulle vara.

## Nej, men göras mindre dold.

Föregående avsnitt kan sammanfattas: Den dolda läroplanen låter sig inte avskaffas som isolerad företeelse. Den är ingen isolerad företeelse. Den är beroende av ramarna för undervisningen, av skolan som institution, av lärarens och eleverns behov, ytterst av skolans samhälleliga funktioner. Varje pedagogisk praxis har sin »dolda läroplan«. Även den progressiva pedagogiken har sin (se avsnitt 5 nedan).

Men även om den dolda läroplanen inte kan avskaffas, kan den förändras, inom vissa ramar. Det är inte oviktigt. Den dolda läroplanen kan också göras mindre dold. I det här avsnittet ska vi presentera några exempel från svenska undersökningar av livet i klassrummet, särskilt det språkliga umgänget. Dessa svenska forskare är inte alltid förtjusta i begreppet »den dolda läroplanen« som de förknippar med den amerikanska kulturanthropologiska traditionen som bland andra Philip Jackson representerar, och som kan kritiserar för de osystematiska, ibland närmast anekdotiska observationsmetoderna och framför allt för den liberala reformpedagogiska inriktningen och blindheten för samhälleliga bestämmningar.

Men »den dolda läroplanen« har trots allt visat sig vara ett effektivt begrepp i skoldebatten och användbar för lärare och elever som vill tolka sin egen arbetssituation. Den amerikanska antropologiskt orienterade utbildningsforskningen må gärna kallas liberal. Just som liberal har den sina förtjänster; som nämnes inledningsvis, tillät det antropologiska synsättet Philip Jackson att som en besökare från en främmande kultur i amerikanska klassrum iaktta och förundras över sådant som den som läst *Grundrisse* och *Kapitalet* kanske tycker är självklart: att eleverna fostras till

underkastelse och anpassning, kapitalistisk tidsmedvetenhet, fogliga lönarbetare. »Den kulturanthropologiska positionen är ett konstgrepp för att säga samhällskritiska saker om kapitalismen som egentligen inte låter sig sägas (om man inte är marxist)«<sup>1</sup>

I Sverige blev studier av språkspelet i klassrummet en expansiv forskningsriktning under loppet av sjuttitalet. Till att börja med nådde rapporterna knappast utanför högskoleinstitutionerna, men nu publiceras också mer tillgängliga framställningar.<sup>2</sup> Det här är undersökningar som har bruks-

1 Jürgen Zinnecker: »Die Parteiligkeit der Unterrichtsforschung«, i *bertriff: erziehung* 9 1974, s 34.

2 I Lund genomförde Staf Callewaert och Bengt A. Nilsson från början av sjuttitalet projektet »Skolklassen som socialt system«. En 400-sidig volym med samma titel innehåller lektionsanalyser och projektsammanfattning (Lunds Bok- och Tidskrifts AB 1980).

Från Göteborg stammar den i Sverige mest vitala klassrumsforskningstraditionen vars fäder är Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren. En sammanfattande framställning är Lundgren: *Model Analyses of Pedagogical Processes* (1977). Några andra bidrag är Christina Gustafsson: *Classroom Interaction. A study of pedagogical roles in the teaching process* (1977) och Lundgren & Pettersson (Eds.): *Code, Context and Curriculum Processes* (1979). Samtliga utgivna från Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, pedagogiska institutionen, distribution Liber. En bra introduktionsbok som sätter in forskningen om klassrumsspråket i dess sammanhang är Lundgren: *Att organisera omvärlden. Introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber 1979.

Några översatta artiklar är Nell Keddie: »Klassrumskunskap«, i Lundberg, Selander & Öhlund (red): *Jämlikhetsmyt och klassherravälde*. Lund: Cavefors 1976, s 85-134; Mette Bauer & Karin Borg: »Vad lär man sig egentligen i skolan?«, i KRUT 1 1977, s 4-25; Charlotte Bloch, Henriette Christrup & Lisbet Roepstorff: »Ane och Mette i skolan«, i KRUT 5 1978, s 8-20. De två sistnämnda handlar om danska undersökningar.

Mer danskt material finns t ex i ett temanummer av *Meddelelser fra Dansk lærerforeningen* 3/1977 samt i två slutrapporter från klassrumsforskningsprojekt: Projekt Skolesprog: *Skoledage*. Kongerslev, Kö-

värde för praktiskt verksamt skolfolk. Annars har pedagogisk forskning oftast tillfredsställt administratörernas, planerarnas eller politikernas behov snarare än lärarnas, elevernas och föräldrarnas. (Därför är klyftan mellan praktiker och forskare på skolans område kanske inte så förvånande. Det är anmärkningsvärt hur vissa andra yrkesgrupper, t ex naturvetare, läkare förutsättes hålla sig hjälpligt underrättade om vetenskapens nya rön, men inte lärarkåren.)

Tekniskt går den här klassrumsforskningen till så att några mikrofoner riggas upp i klassrummet (en som läraren bär runt halsen samt en fast, eller ibland fyra separata mikrofoner). Samtidigt som lektionen spelas in — en separat kanal för var mikrofon — sitter forskarna och observerar och gör noteringar. Därefter skrivs inspelningarna ut. Det är ett stort arbete, vid fyrkanalsinspelning kräver utskriften av en enda lektion tjugo timmar. Så vidtar klassificering av repliker, databearbetning, noggrann analys.

En våldsam apparat kan det tyckas. Men det är inte så lätt att uppfatta mönstren i det som sker i klassrummet.

Som lärare är man hemmablind och har svårt att se vad som sker i det som synes ske. Man är upptagen av att undervisningen ska flyta, se till att alla hänger med, att Eva får hjälp att komma igång, att Pelle inte stör flickorna framför. . . Dessutom utvecklar man som lärare ett omed-

---

penhamn: GMT, Unge Pædagoger 1979 och Bloch, Christrup & Røpstorff: *Samfundet, skolen og eleverne — om sortering og bevidsthedsdannelse i folkeskolen*. Köpenhamn: Rhodos 1978.

En bok om »den dolda läroplanen« hos lägstadiets första läs- och skrivundervisning är under utgivning: Bertil Gustafsson, Eva Stigebbrandt & Roger Ljungvall: *Grundskolans ordning* (prel titel). Stockholm: Liber 1981. /Ändrad titel: »Den dolda läroplanen« — en bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet — Vällingby: Liber Utbildningsförlaget 1981/

vetet »praktiskt behärskande« av klassrumssituationer, man agerar s a s med ryggmärgen; man skulle inte klara arbetet annars. Varje lärare som gjort det enkla experimentet att låta en bandspelare rulla under en lektion för att sedan i lugn och ro lyssna till vad som faktiskt hänt, blir bestört och är nog böjd att ge Durkheim rätt som i sina föreläsningar inför lärarkandidater i Paris vid seklets början sa:

»Människor som själva är inblandade i handlingar, är de allra sämst placerade för att se orsakerna bakom sina egna handlingar.«<sup>3</sup>

Låt oss tjuvlyssna till ett autentiskt replikskifte under en matematiklektion. Läraren försöker hjälpa en elev som fastnat på problemet att multiplicera fyra med tre:

Få se hur det går för dej.

— *Det går bra.*

Men du har inte gjort uträkningen här.

— *Mm.*

Hur börjar du?

— *Börjar med fyra gånger tre.*

Mm, som blir?

— *Å..åtta!*

Nej, vad blir det?

— *Låt mej tänka.*

Fyra gånger tre. Vad är två gånger fyra?

— *Det är åtta.*

Mm, tre gånger fyra?

— *Tretton. Nä, det är fjorton.*

Nej tänk nu, du har åtta plus fyra, vad blir det? Jobbar du ordentligt? Ja, vad blir det?

— *Åtta plus fyra?*

---

<sup>3</sup> Emile Durkheim: *The Evolution of Educational Thought*. London: Routledge & Kegan Paul 1977, s 167f.

Mm!

— *Åtta plus fyra blir ä... ä... nie, tie, elva, tolv.*

Vad blir då tre gånger fyra?

— *Det vet jag inte.*

Det blir alltså tolv, eller hur?

— *Ja, just det.*<sup>4</sup>

Exemplet illustrerar en viktig undervisningsprincip som Ulf P. Lundgren givit namnet »lotsning«. Elevens problem är alltså att multiplicera fyra med tre. Lärarens metod att hjälpa eleven tillrätta är att förenkla problemet genom att successivt bryta ned det till allt enklare delfrågor, som här till slut blir så enkla att vem som helst kan svara på dem utan att ha en aning om vad multiplikation går ut på. Eleven ställs slutligen inför problemet att svara på frågan »Det blir alltså tolv, eller hur?«. Den frågan klarar han galant.

Tydligen behärskar eleven hjälpligt konsten att addera små tal men har inte fattat principen för multiplikation. Och inte lär han sig den genom att lotsas förbi problemen. Ändå vore det fel att säga att eleven inte lär sig något i en situation som denna. Förmodligen lär han sig åtskilligt men inte just multiplikation. Kanske lär han sig att en sån som jag kan inte lära sig matte; han lär sig något om sin egen förmåga att lära. Sådan inlärning som gäller den egna förmågan att lära har Lundgren kallat »metainlärning« och detta torde tillhöra de mest genomgripande lärdomar varje elev bibringas i undervisningen och bär med sig ut i livet: att han eller hon är dum och inte ska sträva efter mer framskjutna positioner senare i livet, eller klyftig med rätt att göra anspråk på en privilegierad position.

4 Denna dialog är hämtad ur Ulf P. Lundgren: »Background: The Conceptual Framework«, i Lundgren & Pettersson a a 1979, s 27f, även i Lundgren a a 1977, s 200f.

Vidare lär sig eleverna — och jag fortsätter referera och låna exempel från Lundgren<sup>5</sup> — att tolka hur läraren frågar och vilka slags svar han önskar sig. Läraren kan fråga ungefär:

— Idag ska vi fortsätta med procenträkning. Hur många hundradelar går det på en hel?

Alla eleverna viftar med händerna.

Läraren: Robert?

Robert: Hundra.

Läraren: Vad blir det förstås i procent?

Robert: Hundra.

Lundgren påtalar att det finns två sätt att besvara en sådan fråga: genom att veta något om procent, eller genom att kunna dechiffrera lärarens språkbruk — här gäller det att tolka innebörden av ordet »förstås«.

Eller, när klassen sysslar med multiplikation och läraren frågar: »Vad gör vi sen?«, så vet den elev som behärskar undervisningsspråket att »Multiplicerar« kan vara ett lämpligt svar, som bekräftar att eleven hänger med och att läraren kan gå vidare.

Således: När läraren tillämpar undervisningsprincipen »lotsning«, d v s förenklar ett problem så att eleverna kan lösa det genom att besvara en serie av enkla frågor, lär sig eleverna kanske inte alltid multiplikation eller vad nu läraren tänkt sig, men de lär sig andra ting: bland annat om sin egen förmåga att lära (»metainlärning«) och att bemästra lärarens språkbruk i klassrummet.

Så långt har jag refererat Ulf P. Lundgrens resonemang om »lotsning«. Låt oss lyssna till ännu en bandupptagning som illustrerar denna undervisningsprincip. Exemplet är

5 Lundgren & Pettersson a a 1979, s 31f, även i Lundgren a a 1977, s 203f.

hämtat från KROK-projektets<sup>6</sup> undersökning av teckningslektioner. Förutsättningarna är dessa: en elev i årskurs 8 har tilldelats uppgiften att inför kamraterna berätta om ett studiebesök på en grisfarm. I ett föredrag ska finnas något visuellt inslag har han lärt sig. Från studiebesöket har man med sig en illustrerad broschyr med en bild av grisfarmens innandöme med grisar och allt. Den bilden vill han rita av. Men han har ett problem. Han kan inte rita grisar.

Jag kan inte rita grisar.

— *Ja, men rita symboliska grisar då. Gör såna här tjocka julgrisar. Såna här runda saker med knorr.*

Jag vill rita riktiga grisar.

— *Ja, men gör... Det är ju bara symboler för grisar. Dom behöver inte se så himmelens noga ut.*

Jag tycker det ska göra det. Jag får lära mig.

— *Då får du hämta Lilla Focus då, om du ska ha riktiga grisar.*

(fyra minuter senare)

Jag kan inte...

— *Vanurå. Det är bara att göra en cylinder med ben på.*

(8 minuter senare)

*Jo om du vill kalkera av. Om du får en bra gris där nu så kan du med den här på undersidan tona över så fungerar det som karbon.*

Men du måste hjälpa mig så det blir bra perspektiv.

(4 minuter senare)

Hördu. Du måste hjälpa mej med dom här... den här jättestora, vad heter dom...

6 Inom KROK-projektet (Kreativitet och kommunikation) vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm arbetar Lars-Olof Jiveskog, Sten Pettersson och Gunnar Åsén. Grisexemplet finns publicerat på engelska i Lundgren & Pettersson a a 1979, s 136-138. Om KROK-projektet se vidare avsnitt 5 nedan.

— *Här ska det va en stor gris först. Mm. . .*

Ja men det är inte... Skit i grisarna, sätt fast den här.

— *Ja men jag gör det nu. Då drar vi ut dom hit då, så blir det lättare.*

Ja.

— *Vi struntar i den här linjen nu då, och gör en sån här stor kätte här åt dom. Där får kanterna gå.*

Tralaa tralaa, tralaa tralaa...

— Så. Här är grisarna nu då... En liten sketen gris bara. Så. Där har vi en med hängmage. Öron, nos och så spenar.

(16 minuter senare)

Det blir inga bra grisar det här.

— *Blir det inga bra grisar?*

Nää. Jag får börja om från början igen.

— *Kan du inte ... att bara spruta ut rosa fläckar och skriva »grisar« på?*

(skratt) Nä men jag...

Vad sker egentligen här mellan läraren och eleven? Eleven sitter alltså i sin bänk och brottas med problemet att inte kunna rita grisar. Med jämna mellanrum vinkar han till sig läraren för att få hjälp. Först föreslår läraren att eleven ska rita symboliska grisar, »runda saker med knorr på«, en stund senare »en cylinder med ben på«, därefter att eleven ska kalkera och slutligen att han ska skvätta rosa färgfläckar över papperet och skriva »gris« på. Vid det laget tycks bägge två se det absurda i situationen.

Lärarens omedvetna strategi är således att *successivt förenkla elevens problem* — återigen ett exempel på undervisningsprincipen »lotsning«. Till sist blir uppgiften så enkel att vem som helst kan lösa den.

Varför gör läraren så? Vet hon inte hur man ritat grisar? Eller vill hon inte, hon tycker kanske inte det är hennes jobb

(hon hänvisar ju först eleven till Lilla Focus)? Nej, enligt den lundgrenska förklaringsmodellen är det *ramarna*, de yttre betingelserna för undervisningssituationen, som i vissa situationer — nämligen när elevernas förkunskaper är otillräckliga — gör lotsningen till en nödvändig strategi för läraren. Under den här dubbellektionen i teckning skulle läraren hålla över trettio elever sysselsatta med diverse olika uppgifter. Bara hon själv visste var materialet fanns, och hon måste oupphörligt hjälpa än den ene, än den andre. Tiden var begränsad till 2 x 40 minuter. Dessa yttre ramar (antalet elever, rum, tid) för undervisningssituationen gjorde att läraren saknade praktisk möjlighet att, hur gärna hon än ville, inviga den här eleven i konsten att rita grisar. Läraren hade inte heller tid att ta ställning till om elevens problem var ett angeläget problem, värt att ägna två teckningslektioner. KROK-forskarna kommenterar sin bandutskrift så här:

»Man kan som utomstående betraktare naturligtvis fråga sig varför läraren ställer upp på elevens problem. Varför försöker hon hjälpa eleven att rita en bild som redan finns? Varför talar hon inte i stället om att det finns tekniska hjälpmedel som kan användas för att förstora en bild ur en broschyr för ett auditorium? Det finns ju en bild och varför inte använda den då och göra något annat under teckningslektionen? Att det blir som det blir kan också vara en följd av de materiella och tidsmässiga begränsningar som gäller för undervisningssituationen. Läraren har helt enkelt inte tid att värdera elevens problem. Hon måste utgå från de förutsättningar som eleven ställer upp och därför — kan man tycka — arbetar hon och eleven tillsammans med ett ganska onödigt problem under 2x40 minuter. Det var ju så att eleven inte nödvändigtvis skulle lära sig att rita grisar eller att rita ett perspektiv. Han skulle redovisa erfarenheter från ett studiebesök på en grisfarm«<sup>7</sup>.

Ur stånd att hinna bedöma elevens formulering av sitt problem försökte läraren i stället — den här gången utan fram-

7 Ur en kommande rapport av Jiveskog, Pettersson & Åsen. Även i nyssnämnda engelskspråkiga uppsats, s 140f.

gång — »lotsa« honom förbi problemet. (Däremot har eleven större framgång i att leda läraren. När eleven på ljudbandet förnöjt höres nynna »Tralaa tralaa, tralaa tralaa« har han lyckats förmå läraren att rita åt sig. Att få andra att göra jobbet, är ytterligare en färdighet man kan förvärva i skolan.)

Klassrumsundersökningarna visar att lotsning är vanligt, både individuellt vilket vi sett exempel på, och som kollektiv lotsning när t ex läraren går igenom något framme vid tavlan. Som lärare väljer man inte denna strategi av lättja eller illvilja, utan för att undervisningens ramar, exempelvis tillgänglig tid per elev i förhållande till det stoff som ska gås igenom, tvingar en att lotsa de elever vilkas förkunskaper är otillräckliga.

Och vi vet alla vilka elever som oftast har otillräckliga förkunskaper, som således oftast lotsas förbi problemen och därmed får sig mindre skolkunskaper till livs, och följaktligen sämre betyg, mer begränsade möjligheter till fortsatt utbildning och färre alternativ vad gäller yrke och levnadsbana. Det är arbetarklassens barn. All statistik, även den färskaste<sup>8</sup> visar att säkraste sättet att skaffa sig framgång i skolan fortfarande är att ha försäkrat sig om välutbildade och högavlönade föräldrar.

(Statistiskt sett, väl att märka. Självfallet existerar arbetarbarn som lyckas bra i skolan och överklassbarn som lyckas dåligt — t o m ganska många undantag; Gerhard Arfwedson har gjort mig uppmärksam på att först när man be-

8 När det gäller den sociala ojämlikheten vid rekrytering till gymnasieskolans olika linjer, se den färskaste statistiken beställd av gymnasieutredningen (Kjell Härnqvist & Allan Svensson: *Den sociala selektionen till gymnasieskolan*. SOU 1980:30) och från Statistiska Centralbyrån, serien Information i prognosfrågor. I den sistnämnda serien är 1980:3 en lättläst broschyr av Stig Forneng, *Skola för alla*, som borde vara obligatorisk läsning för var och en som har med skolan att göra.



traktar urval av elever vilkas antal överstiger hundra eller däromkring framträder sambandet mellan elevernas sociala bakgrund och exempelvis betygsnivån helt entydigt. Betraktar man ett mindre antal elever, låt oss säga ett trettiotal, syns inte mönstret på långt när lika klart; vilket innebär att snart sagt varje lärare i sin klass kan uppvisa framgångsrika arbetarbarn eller medel- och överklassbarn med skrala skolprestationer.)

Sambanden är förstas komplicerade och det finns skillnader inom samhällsklasserna, bl a mellan pojkar och flickor<sup>9</sup>. Gissningsvis är det så att medelklasspojkar ofta förmår anpassa sig »lagom mycket« till den dolda läroplanens krav, med bevarad självständighet. De kan litet från ovan betrakta skolan och lägga upp strategier för att lyckas. Medelklassflickorna anpassar sig kanske ofta alltför väl<sup>10</sup>; de kan därmed klara sig bättre än pojkarna i de lägre årskurserna, vilket dock straffar sig på gymnasie- och högskolenivå, då medelklasspojkarna som inte i samma grad utplånat sig själva övertar ledningen. Och så har vi arbetarbarnen, där överanpassning inte alls är ovanligt bland dem som »lyckas« i skolan; medan de flesta arbetarbarn antingen tystnar eller blir bråkstakar. Tystnaden iakttar man kanske oftare hos flickorna och bråkigheten hos pojkarna. Men i bägge fallen hamnar de i den bottensats som blir kvar när skolans väldiga centrifug hivat iväg de mer välanpassade eleverna till positioner i fortsatt yrkesutbildning och yrkesliv. I bottensatsen finner vi också de flesta invandrar-

9 Den nämnda danska projekt Skolesprog gjorde om Basil Bernsteins klassiska undersökning från tidigt sextiotal och fann att skillnaderna i språkbruk mellan pojkar och flickor var lika stora eller större än mellan arbetarklass och medelklass. Projekt Skolesprog a a 1979, band 1 kap 7.

10 Se t ex Marianne Kristiansens artikel om »De stille piger« i *Kontext* 40 1980, s 85-140.

barn; men inte alla, inte ens från invandrargrupperna med lägst prestige: — Det är lättare att få högt betyg om man är svartskalle, har turkiska invandrarbarn sagt, antingen får man mycket dåliga betyg eller också om man visar sig lite grann på styva linan, märks man mer än svenskarna. (Om detta är sant eller önsketänkade må vara osagt.)

Alla sådana skillnader inom samhällsklasserna gör det svårare att få ögonen på hur skolan fungerar som sorteringsverk, vilket också den sammanhållna grundskolan döler med sin dolda gymnasieförberedande linje (särskild kurs i engelska och matematik).

KROK-projektet gjorde den enkla undersökningen att rita upp hur elever ur olika samhällsklasser är placerade i klassrummet. Det visade sig att elever ur högre sociala skikt oftare sitter antingen i bänkraden längst fram eller i mittraderorna från katedern och bakåt i klassrummet. Detta är det s k »pedagogiska T:et« känt från andra undersökningar<sup>11</sup> som noterat att läraren riktar en större del av sin uppmärksamhet mot eleverna placerade i just dessa bänkrader, ställer fler frågor till dem osv. Men detta brukar pedagogerna betrakta som ett undervisningstekniskt eller psykologiskt fenomen.

Vi har glädje av klassrumsforskningens metoder för att få ögonen på de dolda mekanismerna hos skolans sorteringsfunktion. Begrepp som »lotsning« och »metainläring« är redskap med vilkas hjälp vi ser att sorteringen inte är något avlagset strukturellt förhållande utan sker i konkreta vardagsituationer. Genom att låta bandspelaren gå under mina lektioner har jag t ex upptäckt hur himmelsvitt olika jag bemöter mina elever: Jag kan säga »Hur menar du, förklara närmare?« när duktige Calle redan givit ett alldeles utmärkt svar på min fråga, medan jag kan avfärda slöe

11 Se t ex Lundgren a a 1979, s 164, 188.

Bennys usla svar med ett hycklande »Ja det är riktigt« för att sen själv ge det utförliga svaret. Det är så metainlärnin- gen går till. Inte som någon planlagd strategi från skolans eller lärarens sida.

Tvärtom tycker jag ju att jag som lärare »misslyckas« med Benny. Och det paradoxala är att mitt och skolans »misslyckande« är själva förutsättningen för skolans fram- gång i att trygga tillgången på arbetskraft i underordnade positioner och medborgare som inte kräver makt och infly- tande. Gör tankeexperimentet att alla elever uppförde sig som skolan begär av dem! Föreställ dig hundratusen elever om året stormande ut från skolan med sikte på att bli läka- re, civilekonomer och jurister!

I detta avsnitt om hur den dolda läroplanen kan göras mind- re »dold« har jag valt att lyfta fram dess sorterande effekter eftersom det är skolpolitiskt viktigt.

Dels måste vi som är kritiskt sinnade och arbetar i skolan se sanningen om vår samhällliga funktion i vitögat, och sluta personalisera och psykologisera; skylla på att rektorn är en bromskloss, kollegerna reaktionära, eleverna förstör- da, föräldrarna ansvarslösa. . . — eller själva ta på oss skul- den för »misslyckandena«. Först då kan vi bygga en realis- tisk skolpolitisk strategi. Och vi måste inse att eftersom sko- lan faktiskt präglas av samhällliga motsättningar kan vi inte hoppas på idylliska arbetsvillkor. Det vore tvärtom alarmerande om alla lärare och elever trivdes! Det är här all jolmig debatlitteratur förlagen vräker ut på marknaden är så förödande eftersom den ställer förväntningarna fel — ni vet alla böcker med titlar som »En bok om kommunikation, samverkan och hur vi kan mötas i skolan«; skulle vi ta dem på orden och eftersträva harmoni i en skola präglad av intressebaserade förhållanden, då vore vi ju nickedockor allihop.

Dels är just nu krafter i rörelse, med SAF-ideologerna i

spetsen, för att skärpa differentieringen i skolan. Den offensiven måste vi ta ställning till.

I och för sig har ju också vänsterfolk grävt upp den gamla arbetarrörelseståndpunkten att arbetarklassen såvitt möjligt ska lita till egna utbildningsinstitutioner, inte till den statliga skolan. Men klassförhållandena idag är knappast sådana att den vägen är framkomlig. Dessutom finns det också tänk- värda gamla arbetarrörelseargument i motsatt riktning. I början av seklet förefaller det ha varit en spridd åsikt att enda sättet att få folkskolan att bli något annat än en dressyranstalt är att tvinga in överklassens barn i den.

Diskussionen om integrering är inte avslutad, även från en vänsterposition finns argument både för och mot. Men högerns propagandaoffensiv måste slås tillbaka när det gäl- ler talet om »pedagogiskt motiverad differentiering« som det så vackert heter, d v s att »begåvade« barn ska undervi- sas för sig och »svagpresterande« för sig. Åtminstone om vi håller oss till grundskolans tämligen beskedliga krav, är det ytterligt sällan obegåvning som gör att vissa elever är svag- presterande. De presterar svagt under de alldeles speciella inlärningsvillkor som skolan erbjuder. Med hjälp av begrepp som lotsning och metainläring kan vi förstå var- för. Därför är uttrycket »pedagogisk differentiering« vilse- ledande och kamouflerar att högerns krav hämtar näring ur lärarnas längtan efter behagligare arbetsvillkor och medelklassföräldrarnas omtanke om den egna avkomman.

Frågan om klassmässig differentiering tål däremot att dis- kuterar (och en sådan differentiering har vi ju redan i form av olikartade skolor till följd av bostadssegregationen). Lustigt nog förefaller högern ha glömt att liberalerna en gång i världen slogs för en allmän bottenskola med ett klass- kampsförebyggande syfte för ögonen. Att Fridtjuv Berg tänkte så är välbekant, men tydligen var åsikten tämligen utbredd: 1922 kunde man läsa i tidskriften *Skola och sam-*

*hälle* att huvudskälet till bottenskolereformen är att

»skolan genom själva sin organisation bör bidra därtill, att klassmotsättningskänslor icke grundläggas och inrista sig alltifrån barndomen hos landets befolkning. Hittills har vårt skolsystem verkat i den motsatta anti-sociala riktningen. Och kanske har det icke oväsentligt bidragit till den vuxna ålderns klasskänslor. Ty vad som i barndomens hjärtan sätter sig fast, det försvinner icke lätt. Nu är tiden inne, att skolan begynner en samhällsgärning i principiellt social riktning i klassutjämningens och samhälls-solidaritetsens intresse.«<sup>12</sup>

Så skrev Karl Arvid Westling, Göteborgs legendariske seminariektör och en tidig företrädare för progressivismens idéer. Som vi nu ska titta närmare på.

<sup>12</sup> Citerat efter Agneta Linné: *Några anteckningar rörande klasslärarutbildningen i historisk belysning*, (dupl) 1979, s 29.

*Vid progressivismens genombrott i den statliga utbildningsplaneringen stod folkskollärarna (ovan Folkskolläraryrkesföreningen) mot läroverkslärarna (nedan).*

*Bilder från Arbetarrörelsens arkiv.*



## Den progressiva pedagogiken då?

En fråga brukar dyka upp när den dolda läroplanen kommer på tal: Den progressiva pedagogiken då? Kan vi avskaffa den dolda läroplanen om lärare börjar jobba mindre traditionellt? Eller har också den progressiva pedagogiken sin dolda läroplan?

Innan vi går in på den frågan, måste vi besvara ett par andra: Vad kan menas med »progressiv pedagogik»? Och hur vanligt förekommande är progressiv pedagogik som undervisningspraxis?

Ordet »progressiv« kan betyda lite av varje: framstegsvänlig i största allmänhet, vänsteråsikter, avancerad. . . Men uttrycket »progressiv pedagogik« har också en förhållandevis väldefinierad betydelse, som är knuten till en bestämd historisk tradition och inte bara gäller idéerna inuti huvudet på pedagoger: I USA har nämligen »progressive education« eller »progressivism« allt sedan tidigt nittonhundratals varit den vedertagna benämningen på en bred samhällsreformatorisk rörelse, som på skolans område krävt en individualiserad undervisning utgående från elevernas erfarenheter, inte från något i förväg givet innehåll eller kulturarv; en undervisning som bygger på elevobservationer och uvecklingspsykologi; en undervisning som lägger vikt vid samarbetsträning, projektorganisering och konstnärligt skapande; en undervisning som befrämjar, inte bromsar industrisamhällets utveckling.

Det låter kanske välbekant: Den amerikanska progressivismen har haft avgörande betydelse också i Sverige. Den blev genom främst Alva Myrdals kampanjer under fyrtitalet en hörnsten i socialdemokratins skolpolitik. Därmed blev

den också den statligt sanktionerade ideologi som kom att åkompanjera införandet av »den nya skolan«. Under sjuttitalet skedde ett nytt uppsving för progressivismens idéer.<sup>1</sup>

Det är i denna betydelse av en bestämd historisk strömning som »progressivism« eller »progressiv pedagogik« ska användas i det följande. »Progressiv pedagogik« är alltså inte med nödvändighet detsamma som vänsterorienterad (lika litet som katederundervisning alltid skulle gynna högerkrafter).

Genombrottet för progressivismen innebar inte i första hand förändringar i vardagslivet i klassrummet, utan snarare förändringar i hur undervisningsmetoder och -innehåll kunde *motiveras*: Före progressivismens genombrott hänvisade man oftare till moralfilosofi, kulturarvet eller akademiska ämnestraditioner. Inom progressivismen dominerar andra typer av hänvisningar: till individens behov, modern utvecklingspsykologi, demokratiska ideal, nyttoaspekter.

Hur vanligt förekommande är progressiv pedagogik? Min bestämda uppfattning är att den som *undervisningspraxis* är ovanlig i svenska skolor. När jag pratar med lärarkandidater om deras auskultationer ute på skolorna, är de som regel förbluffade över att allt är sig så likt sen de själva gick i skolan. Och bara det faktum att inte mer än ett par procent av lärarkåren skiftas ut varje år illustrerar det absurda i en anklagelse som förekommit i den vulgära skoldebatten, nämligen att vissa lärarhögskolors »progressiva« inriktning

1 Några nyare svenskspråkiga presentationer av den pedagogiska progressivismen är Ulf P. Lundgren: *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber 1979, kapitlen 4, 5, 6; John Dewey: *Individ, skola och samhälle* (red. Hartman/Lundgren). Stockholm: Natur och Kultur 1980; samt en artikel om »Progressivismens rötter« i KRUT 10 1979. Jämför avsnitt 2 ovan.

under några år av sjuttitalet skulle varit en avgörande orsak till den »flumpedagogik« som påstås dominera skolverkligheten.

Men om progressivismen som undervisningspraxis av allt att döma är ett marginalfenomen, har den spelat desto större roll som ideologisk överbyggnad, för lärares självförståelse, i den offentliga skoldebatten o s v. Förmodligen är det därför som föreställningen kunnat sprida sig att progressiva undervisningsmetoder gjort sig breda på skolorna här i landet.

En generell regel tycks vara att *föreställningarna om undervisningen skiftar ojämförligt mycket mer än själva undervisningen*. Låt mig illustrera den tesen med hjälp av några undersökningsresultat:

Ulf P. Lundgren brukar berätta följande från klassrumsundersökningarna i Göteborg. Forskarna hade låtit ett antal lärare uttala sig om hur pass elevtillvänd de ansåg sin undervisning vara. Så plockades extremgrupperna ut, dels de lärare som ansåg att deras undervisning i huvudsak utgick från elevernas erfarenheter och behov, dels de som menade att de i huvudsak lät stoffet, kursen styra undervisningen. Varpå forskarna i detalj analyserade sina bandupptagningar och observationsnoteringar från just dessa bägge lärargrupperns lektioner, i avsikt att försöka finna några mätbara skillnader dem emellan. Det var inte lätt. De »elevtillvända« och de »auktoritära« pratade ungefär lika mycket (förfärligt mycket i förhållande till eleverna), själva strukturen i undervisningen föreföll vara densamma, o s v. En enda klar skillnad kunde registreras: antal steg lärarna tog. De »elevtillvända« vandrade omkring i klassrummet, de »auktoritära« satt i katedern (möjligen för att de senares medelålder var högre).

I förundersökningen till projektet »Skolan och lärarna«<sup>2</sup> intervjuades lärare i skolor av olika karaktär. I samtliga skolor fanns vissa lärare som sade sig tillämpa progressiv pedagogik i betydelsen demokratisk undervisningsstil och ett avsevärt mått av elevmedverkan, men dessa lärares motiveringar härför skilde sig åt, beroende på i vilken skola de arbetade. I en medelklasskola sa lärarna att sådana undervisningsmetoder är effektivare, ger bättre resultat, än de traditionella. I en skola i en mer arbetarklassdominerad förort sa lärarna att visserligen lär sig ungarna inte värst mycket nu heller, men det går i alla fall att hålla lektion; en auktoritär undervisningsstil vore omöjlig. Således vitt skilda motiveringar för samma slag av undervisning.

Som ett tredje exempel ska jag referera James Hoetkers och William P. Ahlbrands uppsats »The Persistence of the Recitation« från slutet av sextitalet<sup>3</sup>.

Den är en genomgång av en rad empiriska klassrumsundersökningar från 1900-talets första hälft med vilkas hjälp Hoetker och Ahlbrand försökte fastställa hur undervisningspraxis i USA under perioden faktiskt tett sig i levande livet, inte i läroplanernas målformuleringar eller lärarnas självförståelse. Den första mer omfattande och systematiska undersökningen genomfördes kring 1910 av Romiett Stevens, som efter fyra års observationer i amerikanska klassrum drog slutsatsen att ett bestämt undervisningsmönster dominerade stort: Läraren pratade under bortåt två tredjedelar av lektionstiden, tämligen oberoende av årskurs och ämne, och eleverna bombarderades med frågor i ett tempo som för de flesta omintetgjorde varje inlärningsmöjlighet.

2 Gerhard Arfwedson och Lars Lundman, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

3 James Hoetker & William P. Ahlbrand: »The Persistence of the Recitation«, i *American Educational Research Journal* 2 1969, s 145-167.

Totalt ägnades fyra femtedelar av talet i klassrummet åt att läraren frågar, en av eleverna svarar, läraren reagerar på detta svar samt ställer en ny fråga. . . om och om igen.

Romiett Stevens undersökning väckte uppseende. För flera generationer amerikanska lärarkandidater fungerade de lärare hon observerat och skrivit om som avskräckande exempel. Men det märkliga är att de undersökningar som Hoetker och Ahlbrand hittat från den följande perioden fram till 1950 (liksom en stor mängd undersökningar som genomförts sedan dess<sup>4</sup>) tyder på att grundmönstret för det språkliga umgänget i klassrummet i allt väsentligt förblivit oförändrat, nämligen: lärarfråga — kort svar från en elev — lärarreaktion, d v s underkännande eller godkännande av svaret — ny lärarfråga o s v.

Samtidigt som en sådan undervisningsmetod under hela nittonhundratalet i den pedagogiska debatten betraktats som föråldrad och förödande för elevernas möjligheter att utvecklas och lära: Sammanfattningsvis säger Hoetker och Ahlbrand om de undersökningar de granskat att dessa

»visar på en anmärkningsvärd stabilitet hos mönstren för det språkliga beteendet i klassrummet under det senaste halvsekle, trots att varje ny generation utbildningstänkare, hur de än skilt sig åt i andra avseenden, har fördömt snabbskjutning av fråga-svar som undervisningsmönster«<sup>5</sup>

4 Kvalificerade genomgångar av metoder och resultat från nyare, i synnerhet amerikanska undersökningar av klassrumsspråket finns i Christina Gustafsson: *Classroom Interaction. A study of pedagogical roles in the teaching process*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, pedagogiska institutionen 1977; Ulf P. Lundgren: *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, pedagogiska institutionen 1977; Ulf P. Lundgren: *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber 1979, s 141-227.

5 Hoetker & Ahlbrand aa, s 163.

Det var några exempel på undersökningsresultat som tyder på att föreställningarna om undervisning skiftar betydligt mer än själva undervisningen.

En förklaring erbjuder ju hela diskussionen om den dolda läroplanen: Undervisningssituationens »ramar« (tid, antal elever, kursavsnitt som ska gås igenom), skolan som institution samt skolans funktioner att förvara, sortera och socialisera eleverna, formar en »dold läroplan«, d v s en uppsättning institutionella krav på eleverna, något som oftast sker »bakom ryggen« på såväl lärare som elever. Därav trögrörligheten hos undervisningspraxis, medan lärarnas intentioner och idéerna i den pedagogiska debatten kan växla.

Och detsamma gällde nog sjuttitalets alternativpedagogiska våg. Debatten och möjligen lärares självförståelse undergick förmodligen betydligt större förändringar än den faktiska undervisningen. Själv minns jag studiecirkel med lärare inom SOL (Socialistiska skolarbetare) och hur befriande det var när så småningom den ene efter den andre tillstod att den egna undervisningen egentligen ofta var ganska traditionell.

Det är heller inte så att de exempel vi möter när vi läser om klassrumsundersökningar alltid är hämtade från klassrum där extremt auktoritära gamla stötar till lärare regerar. Så kan det kanske förefalla, när man ser bandutskrifter av vad som faktiskt sker i klassrummen. Men de lärare Philip Jackson observerade kan kanske kallas progressiva (åtminstone gjorde han merparten av sina observationer vid Chicago Laboratory School, ett av progressivismens legendariska fästen, grundat av makarna Dewey), och det gäller också många andra klassrumsundersökningar. I den som det danska Projekt Skolesprog nyligen redovisade<sup>6</sup> observerades

6 Projekt Skolesprog: *Skoledage*. Kongeslev, Köpenhamn, GMT. Unge Pædagoger 1979, Band 1 s 48-59.

lärare som närmast var antiauktoritärt sinnade, och bland resultaten kan nämnas att den s k »två-tredjedels-regeln« återigen verifierades. Det är en från tidigare undersökningar av klassrumsspråket välkänd tumregel som säger att läraren brukar tala ungefär 2/3 av den tid som ägnas åt att det talas i klassrummet, som i sin tur brukar utgöra ungefär 2/3 av den totala lektionstiden. Eleverna disponerar alltså *tillsammans* den återstående tiden, d v s långt mindre än en halv minut per elev och lektion (om vi bortser från prat sinsemellan). Det är inte så sällsynt med elever som praktiskt taget tiger sig igenom hela skoltiden.

Sammanfattningsvis: Progressivismens pedagogiska tänkande fick sitt senaste uppsving under sjuttitalet och har påverkat lärares självförståelse och föreställningarna i den offentliga skoldebatten. Och språkbruket har påverkats: »projekt« heter det nuförtiden när några ungar lämnas ifred i ett hörn av biblioteket. Men vi har anledning tro att undervisningen inte alls förändrades i samma omfattning. Vi har dock förbluffande lite systematisk kunskap om den saken; ansemliga mängder forskningspengar har satsats på att leta upp eller ge goda råd till ett fåtal lärare som arbetar förändringsinriktat (eller som skolöverstyrelsen hoppas ska göra det), men knappast något alls på mer förutsättningslösa undersökningar av hur undervisning på skolorna faktiskt går till och varför.

Framemot ingången till åttitalet svängde vindriktningen i skoldebatten på nytt. Reaktionen mot progressivismen gjorde sig bred i massmedierna. Nu skulle lärarna sluta upp med nymodigheterna och återgå till att lära ut det lärare brukar lära ut, fast mer.

Den här reaktionen har försvårat arbetsvillkoren för progressivt sinnade lärare. Och det ska inte förnekas att vissa inslag i debatten — typ en annons undertecknad av Föreningen för kunskap i skolan i DN 3.12 1979 med uppma-

ningen att »se upp med de extrema frälsningspedagoger som nu härjar i våra skolor« — jagade kalla kårar utmed ryggraden på oss som kände igen tongångarna från hetsen mot radikala lärare i andra länder, på nära håll i Danmark och Västtyskland.

Ändå ska vi inte heller den här gången övervärdera betydelsen av kantringar i debatten. Vissa samhälleliga utvecklingstendenser, i synnerhet ungdomarnas problematiska uppväxtvillkor och skolans ökande betydelse som förvaringsinrättning, kan medföra fortsatta möjligheter att pröva och utveckla progressivismens metoder, debattklimatet till trots. Och det var ju enbart i den offentliga massmediadebatten som reaktionen mot progressivismen var en »nyhet« året 1979. På skolorna, bland breda föräldragrupper osv är reaktionen mot progressivismen lika gammal som progressivismen själv, och präglade atmosfären på många (de flesta?) lärarrum även under sjuttitalet. I lärarrummets soffa gick det för sig att betvivla värdet av grupparbeten. Det var i offentliga sammanhang sådana synpunkter inte ansågs riktigt rumsrena.

Låt oss lämna spekulationerna om hur utbredda progressivistiska undervisningsmetoder är, och ställa en annan fråga: Där sådana metoder trots allt förekommer, har de då sin egen »dolda läroplan« och hur ser den i så fall ut, skiljer den sig från den traditionella pedagogikens dolda läroplan?

Det är en viktig fråga för mig personligen, förmodligen också för andra med anknytning till sexti- och sjuttitalens alternativpedagogiska rörelse. Att jag fascinerades — och fortfarande fascinerats — av progressivismens rika historia och den progressiva pedagogikens möjligheter idag, har en grund i egna erfarenheter av hur traditionell pedagogik åstadkommer läroblockeringar och på annat sätt vingklipper barnen. Plågsamma minnen från min egen skoltid, erfa-

renheter av läraryrket och vad skolan gör med mina egna barn — allt samverkar till ett sug efter alternativ.

Det sena sextitalets och sjuttitalets återupplivande av progressivismen var i hög grad en *alternativ* pedagogisk rörelse, en reaktion (i många andra länder främst mot den gamla auktoritära, »svarta« skolan, i Sverige minst lika mycket mot utbildningsteknologin). En sådan rörelse är mer klar över vad den *inte* vill än vad den vill. Men tiderna förändras, nu börjar det bli dags att undersöka den progressiva pedagogikens egna betingelser och effekter.

Det finns en egensinnig tänkare som under hela sjuttitalet arbetat på att utveckla en systematisk förståelse av den dolda läroplanen hos vågen av progressiv pedagogik under samma period, nämligen sociologen Basil Bernstein i London. Också här i landet har Bernsteins teori de senaste åren inspirerat undersökningar av olika strömningar inom sjuttitalets svenska pedagogiska progressivism<sup>7</sup> och fler är på gång. Vilket är välkommet, det här är undersökningar med direkt bruksvärde för skolfolk till skillnad från allt löst tycande som annars präglar debatten för och mot progressi-

7 Gunilla Dahlberg: *Utbildning i samspel — ett exempel på en osynlig pedagogik?* (opubl manuskript) 1977; Daniel Kallós: *Den nya pedagogiken. En analys av den s k dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen.* Stockholm: Wahlström & Widstrand 1978, s 1 172-191; Gunilla Svingby: *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola.* Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis 1978; Agneta Linné: »Teacher Education in Sweden: A Case Study in Curriculum Evaluation«, i Lundgren & Pettersson (Eds.): *Code, Context and Curriculum processes.* Lund: CWK Geerup, s 101-117, samt ett kommande avhandlingsarbete om klasslärarutbildning av Agneta Linné; Erik Wallin: *SIA-reformens förutsättningar. Forskningsresultat inom centrala områden av en skolreform.* Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget 1980, s 48-59; Martin Johansson & Ulla Johansson: *Utvärdering av speciallärarutbildning. Beskrivning och analys av en undervisningsprocess.* Umeå universitet, Pedagogiska institutionen 1980.

vismen. Och Bernsteins teori är mig veterligt den enda som hittills visat sig brukbar i sådana undersökningar. För ovanlighetens skull är det anspråksfulla ordet »teori« på sin plats. Bernstein har utvecklat en sammanhängande och konsekvensrik begreppsapparat som jag här inte kan göra rättvisa (den intresserade läsaren hänvisas till i not 7 nämnda titlar eller ännu hellre direkt till källan<sup>8</sup>.) I stället ska jag ägna utrymmet åt att plocka några russin ur Bernsteins uppsatser.

Bland annat förenklar jag genom att i det följande skriva »progressiv pedagogik« kort och gott, en term som inte är Bernsteins. Han introducerade i stället i början av sjuttitalet<sup>9</sup> begreppet 'integrerade koder' som gällde »progressiv« undervisning litet högre upp i årskurserna, och utvecklade senare<sup>10</sup> ett strukturellt motsvarande begrepp 'osynlig pedagogik' för fostran och undervisning av mindre barn. Den distinktionen bryr jag mig alltså inte om utan låter fortsättningsvis »progressiv pedagogik« avse både *integrated codes* och *invisible pedagogies*.

Med uttrycket »integrerade koder« avsåg Bernstein att olika slags undervisningsinnehåll inte hålles lika strikt åtskilda från varandra som i mer traditionell pedagogik.

8 Denna teori har Basil Bernstein fr o m sjuttitalets början utvecklat som ledare för en forskargrupp i London och i en rad uppsatser varav de viktigaste samlats i Bernstein: *Class, Code and Control, Vol.3.* London: Routledge & Kegan Paul, 2. utv. uppl. 1977. Den senaste uppsatsen, *Codes Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model* är tillgänglig som Pedagogical Bulletin 7, Lunds universitet, pedagogiska institutionen 1980, och kommer så småningom i svensk översättning i Bernstein & Lundgren: *Social struktur och pedagogik* (prel.titel). Lund: Liber.

9 »On the classification and framing of educational knowledge« (1971), omtryckt i Bernstein aa 1977, s 85-115.

10 »Class and pedagogies: visible and invisible« (1975), utvidgad version i Bernstein aa 1977. s 116-156.



Lärarna håller alltså inte lika hårt på gränserna mellan olika skolämnen som samhällskunskap och svenska, eller gränserna mellan olika moment inom samma skolämne, eller gränserna mellan skolkunskaper och elevernas erfarenheter utanför skolan. Den här gränsupplösningen betraktar Bernstein som ett grundläggande kännetecken för den slags pedagogik som brukar kallas progressiv. Skilda skolämnen eller moment underordnas någon integrerande idé som suddar ut gränserna dem emellan. Sådana idéer kan vara, föreställer jag mig, de intentioner som ligger bakom en del försök med projektarbete (utvecklande av förmåga till självständigt och kritiskt tänkande, sociologisk fantasi osv) eller bakom »dialogpedagogiken« i förskolan (barnets personlighetsutveckling, samarbetsträning).

Redan i en uppsats från början av sjuttitalet formulerade Bernstein fyra villkor för att progressiv pedagogik (Bernstein: »integrated codes«) ska kunna skapa en sådan ordning att elever och lärare uppfattar undervisningen som meningsfull<sup>11</sup>. Bernstein formulerade alltså fyra krav som lärare och elever måste leva upp till för att progressiv pedagogik ska fungera, d v s han gjorde ett försök att ringa in den progressiva pedagogikens »dolda läroplan«. Jag ska nämna de fyra villkoren, så kan t ex den lärare som själv prövat progressivismens metoder och måhända kört huvudet i väggen fundera över om en orsak kan ha varit att dessa villkor inte varit uppfyllda.

För det första förutsätter progressiv pedagogik för att fungera och skapa ordning ett samförstånd — som måste vara tydligt uttalat — kring det Bernstein kallar den relationella eller integrerande idén, exempelvis, kan vi tänka oss, idén att det främsta målet ska vara elevens personlighetsutveckling (eller fostran till självständigt och kritiskt tänkan-

<sup>11</sup> De fyra följande villkoren formuleras i Bernstein aa 1977, s 107-109.

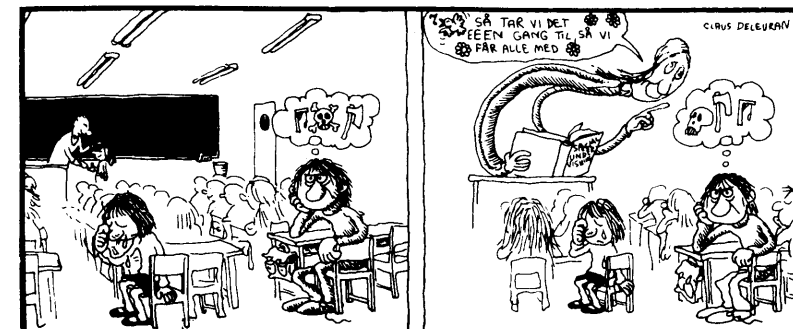


Bild: Claus Deleuran

de, eller till samarbetsförmåga, eller till. . .)

Detta till skillnad från traditionell pedagogik, som kan fungera utan att lärarnas skilda åsikter i sådana ideologiska frågor behöver komma upp till ytan, eftersom undervisningens innehåll, liksom principer för betygsättning och annan utvärdering till stor del är givna och odisputabla. Och ordningen i den traditionella skolan upprätthålles vidare genom hierarkiska auktoritetsrelationer<sup>12</sup> mellan lärare och elev, mellan kursplan och lärare osv. Därutöver avkrävs man sällan som lärare någon uppfattning om överordnade idéer eller bakomliggande avsikter med sin undervisning.

För det andra kan progressiv pedagogik (Bernstein: integrated codes) innebära att läraren måste socialiseras på nytt på den skola där han hamnar, eftersom varken lärarrollen eller kunskapernas form är givna utan måste förvärvas i samspel med andra människor.

Detta till skillnad från traditionell undervisning där undervisningsinnehållet ofta är noga bestämt (t ex av kursplaner, läroböcker, sedvana) och avgränsat, och där sociali-

<sup>12</sup> s 106.

seringen in i läraryrket kan vara rätt och slätt en fortsättning på lärarens tidigare socialisering inom utbildningssystemet; lärarens yrkesidentitet kan i hög grad vara en produkt av hans utbildningsbakgrund.

För det tredje: Eftersom kriterierna för utvärdering av undervisningen och elevernas prestationer brukar vara mindre klart uttalade i progressiv undervisning jämfört med traditionell, krävs att lärare, eventuellt också elever, bildar grupper (jfr de i Lgr 80 påbjudna arbetslagen) som formulerar de krav som gäller och kontrollerar att man lever upp till dem. Dessa grupper kan också behövas för att socialisera in lärare i verksamheten.

För det fjärde kräver progressiv pedagogik att frågan om utvärderingskriterierna löses. Vad ska eleverna lära sig och hur? Dessa kriterier kan vara mångskiftande och suddiga när det gäller progressiv pedagogik, och Bernstein framkastar tanken att elevens »inre« egenskaper, inte hans prestationer, kan komma att utvärderas i högre grad, »mer av eleven kan göras offentligt; mer av hans tankar, känslor och värderingar. På detta sätt blir mer av eleven tillgängligt för kontroll.« Kontrollen kan gälla om eleven har de »rätta« attityderna (d v s attityder som stämmer med den aktuella ideologin). Som resultat kan socialisationen av eleven bli mer intensiv och genomgripande.

Om inte dessa fyra villkor är uppfyllda fungerar inte undervisningen enligt den integrerade koden. Bernstein antyder alltså en den progressiva pedagogikens »dolda läroplan«, d v s en uppsättning outtalade krav på lärare och elever.

Bernstein talar inte om progressiv pedagogik i största allmänhet utan om integrerad kod, och avser att gränser mellan olika undervisningsinnehåll mjukas upp<sup>13</sup>. Det är inte

---

13 s 93.

givet att man på svensktimmarna ska syssla med vissa givna ting, på mattetimmarna med andra osv.

Bernstein lanserar här en radikal tanke med vittgående konsekvenser. Han noterar att denna strävan till integration eller gränsupplösning är grundläggande för nyare pedagogiska strömningar. Som exempel på »institutionaliserad« integrerad kod nämner han Roskilde Universitetscenter<sup>14</sup>, där ju projektmetod och tvärvetenskaplighet enligt planerna skulle sättas i system. Han har också intresserat sig för den svenska förskoleideologins dialogpedagogik, osv. Den radikala tanken är att under på ytan så olikartade pedagogiska fenomen ligger en grundläggande regel: »Things must be put together«.

Det är uppenbart att progressiv pedagogik kännetecknas av uppmjukade auktoritetsrelationer (Bernsteins begrepp i sammanhanget är försvagad *framing*). Mer överraskande och spännande är Bernsteins betoning av de försvagade gränserna mellan olika innehåll eller kunskapsområden. Det är denna »försvagade *classification*« jag här ska ta fasta på.

Jag tror att den nämnda grundregeln, »Things must be put together«, d v s strävan att upplösa gränser mellan kunskapsområden, karaktäriserat hela den progressivistiska traditionen från sekelskiftet och framöver, strävan att luckra upp gränser mellan skolämnen och mellan vetenskapliga discipliner, gränser mellan teori och praktik, skolkunskaper och vardagserfarenheter, skola och arbetsliv, liv och konst, lärare och elever. . . Bernsteins intresse är emellertid inte progressivismen i alla dess förgreningar utan främst de senaste decenniernas övergång till pedagogiskt tänkande kännetecknat av gränsupplösning och osynlighet. Bättre än att tala om en »övergång« är kanske att tala om »uppbrott« från traditionell pedagogik eller ännu hellre »avbrott«,

---

14 s 12.

»störning«. Bernstein gör ingen isolerad analys av den progressiva pedagogiken utan relaterar den till traditionell pedagogik (Bernstein: *collection code, visible pedagogies*), vars kännemärke bl a är starka gränser mellan olika kunskapsområden (grundregel: »Things must be kept apart«). Han betraktar den senaste vågen av progressiv pedagogik inte som något i sig, utan som försök att bryta upp eller »störa« den traditionella utbildningsapparaten.

Och varför har detta uppbyggande betytt så mycket för skolan eller åtminstone för skolideologin de senaste årtiondena?

Bernstein prövar en sociologisk förklaring. Han hänvisar till utbildningsexpansionen samt till »den nya medelklassens« frammarsch. Med »den nya medelklassen« avser han alla de nya, offentliganställda, välutbildade grupper vilka i motsats till den »gamla« medelklassen inte har någon direkt relation till det ekonomiska kapitalet i samhället. Istället har den »nya« medelklassens utbildning blivit ett viktigt »kulturellt kapital« och dominerar den offentliga diskussionen om utbildningsfrågor. Dess representanter beklädder också positioner inom utbildningsapparaten som de inrättar i enlighet med sina egna behov — i strid inte bara med arbetarklassens intressen utan även i strid med den »gamla« medelklassens intressen; den »nya« medelklassen kan armbåga sig fram genom att »störa« det traditionella systemet för social reproduktion. (I Sverige har vi den senaste tiden kunnat se hur representanter för den »gamla«, kapitalägande och kapitalkontrollerande medelklassen med SAF-ideologerna i spetsen inlett ett härnadståg mot den »nya« medelklassens progressivistiska utbildningsideologi).

Bernstein har gjort iakttagelsen att den progressiva pedagogiken i synnerligen konkret bemärkelse bygger på medelklassens begrepp om tid och rum och social kontroll<sup>15</sup>: den

15 Bernsteins tes att den osynliga pedagogiken bygger på medelklassens

kräver avsevärda utrymmen, mycket material, stora ritpapper osv<sup>16</sup> till skillnad från traditionell pedagogik som inte kräver stort mer än bänk, lärobok, papper och penna. Och den progressiva pedagogiken bygger på medelklassens långsiktiga begrepp om tid när det gäller utbildning. Den förutsätter nämligen många års vistelse inom utbildningssektorn. »Om alla barn lämnade skolan vid fjorton år, skulle inga osynliga pedagogier finnas«. <sup>17</sup> Den nya medelklassens kan kosta på sig progressiv pedagogik i barneåren, tids nog hinner deras barn förberedas också för livets allvar, i högstadiet och på gymnasiet<sup>18</sup>. (Detta stämmer väl med SOL-projektets kartläggning av skolkoder, den progressiva pedagogiken var mest accepterad i den utpräglade medelklassskolan i den kommun som i undersökningen kallas Vålberga. Där hade man tydligen råd att låta ungarna personlighetsutveckla sig på låg- och mellanstadiet; tids nog kommer de utan större svårigheter att anpassa sig till den traditionella pedagogiken, disciplineringen och det fragmenterade undervisningsinnehållet på högstadiet. Arbetarbarnen däremot drabbades värre.<sup>19</sup>)

Bernstein framkastar tanken att denna övergång från progressiv till traditionell pedagogik förmodligen är lättare för medelklassbarnen eftersom de hemifrån är förtrogna med bägge typerna av pedagogik.<sup>20</sup> Överhuvudtaget gynnar skolan systematiskt medelklassbarnen:

»Medelklassens familjesocialisation av barnet är ett dolt understöd, så tillvida att den erbjuder både en fysisk och en psykologisk miljö som i

---

begrepp om tid, rum och social kontroll refereras mer utförligt av Dahlberg aa 1977 och Kallós aa 1978.

16 Bernstein aa 1977, s 133.

17 loc cit.

18 s 127.

19 Gerhard Arfwedson & Lars Lundman: *Det är inte lärarnas fel*. FOU-rapport 39 från Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber 1980.

20 Bernstein aa 1977, s 145.

ofantlig grad underlättar inläring i skolan. Medelklassbarnet är orienterat mot att lära sig nästan vad som helst. På grund av detta dolda understöd har det funnits föga drivfjädrar för att ändra läroplaner och pedagogik, ty medelklassbarnet är utrustat för att lära sig; han kanske inte uppskattar eller ens håller med om allt vad han lär sig, men han lär. Där skolsystemet inte understöds av hemmet, misslyckas eleven ofta.<sup>21</sup>

Progressiv pedagogik är alltså kostsam pedagogik. Lärarutbildningen kräver resurser: Traditionell pedagogik kan fungera med mediokra lärare, till skillnad från progressiv pedagogik som kräver större förmåga till syntes och jämförelse och förmåga att tolerera och ha glädje av motsättningar både när det gäller kunskaper och när det gäller sociala relationer, enligt Bernstein.<sup>22</sup> Han har också formulerat saken mer rått: »Läraren lär sig dölja makten så att det tycks eleverna att det är de som har makten. För ett sådant konststycke behöver läraren tre års utbildning».<sup>23</sup>

Och att progressiv pedagogik är kostsam, kräver utrymmen, material och tid, gör att den harmonierar bättre med medelklassens än med arbetarklassens livsmönster. Medelklassbarn, vana vid eget rum, uppmuntrade att slösa med ritpapper, uppfostrade att planera sin utbildningskarriär långsiktigt, kan lättare förstå vad progressiva pedagogiska idéer går ut på. Ett exempel är bedömningen av elevernas prestationer: I traditionell pedagogik sker bedömningen ofta omedelbart, i form av lärarens ogillande eller gillande eller kanske som poäng på en skrivning. I progressiv pedagogisk praxis är bedömningen ofta mer diffus och dold och kommer till uttryck långt fram i tiden, kanske inte förrän det är dags för betygsättning.

Arbetarbarnens föräldrar har ofta svårt att dechiffrera principerna bakom den progressiva pedagogiken. Ändå (el-

21 s 113.

22 s 108.

23 Citerad efter Dahlberg 1977, s 20.

ler kanske just därför) förutspår Bernstein att i synnerhet arbetarbarn kommer att undervisas enligt dessa principer. Då måste deras mödrar »antingen re-socialiseras eller hållas ur vägen».<sup>24</sup>

Många tycker nog att Bernsteins kategorier »medelklass» och »arbetarklass» är lite fyrkantiga eller kanske bättre ägnade att beskriva det engelska klassamhället än det svenska. Och jag tycker det återstår att undersöka vilka och hur stora grupper inom den »nya» medelklassen som egentligen är bärare av en utpräglat progressivistisk utbildningsideologi; gissningsvis gäller det trots allt tämligen begränsade grupper, som socialarbetare, psykologer, vissa (långt ifrån de flesta) lärare, massmediafolk, kulturproducenter. Men hur vi än väljer att indela samhällsklasserna, är det nödvändigt att se skolans plats i förhållande till dem. Den besynnerliga tanke som faktiskt genomsyrat svensk skolideologi under efterkrigstiden är att var och en som anstränger sig har möjlighet till framgång i skolan; om alla ansträngde sig skulle alltså alla kunna välja lång utbildning och välavlönade yrken? Nej, om alla »ansträngde sig» bleve resultatet som på en fotbollsmatch när det ser ut att bli mål och hela publiken reser sig; de kortaste ser ännu sämre. Det är ofrånkomligt att somliga »misslyckas» med skolans mått mätt, får sämre betyg, accepterar tunga och farliga arbetsuppgifter, eller ingår i reservarmén av arbetslösa och avstår från att kräva makt och inflytande.

Därför är det inte förvånande att arbetarbarn ofta uppfattar skolans krav att de ska lära in det skolan lär ut som en lömsk uppmaning till social uppstigning — med andra ord en uppmaning till klassförräderi. Givetvis formulerar barnen själva sällan saken i klasstermer, men även om arbetarklasskulturen i Sverige är mindre tydligt särpräglad än

24 Bernstein aa 1977, s 139.

t ex i England, tycks motviljan mot att göra sig »finare«, »märkvärdigare« än man är och föraktet mot plugghästar och rövslickare fortfarande vara ganska utbredd. Och den känslan är sakligt grundad: får en elev ur arbetarklassen femmor i alla ämnen är risken överhängande att han eller hon kommer att byta klasstillhörighet. Dessutom har flertalet arbetarbarn inga toppvinster att hämta även om de försöker anpassa sig till skolans krav.<sup>25</sup>

Så långt Bernsteins försök att hänvisa till »den nya medelklassens« framväxt för att förklara progressivismens ideologiska framgångar på senare år. I synnerhet hans inriktning på tids- och rumsuppfattning och andra handfasta konsekvenser av livsföringen inom skilda sociala skikt är spännande och kan hjälpa oss förstå progressivismens dolda läroplan. Och vi kan få hjälp att förstå varför elever och föräldrar ur arbetarklassen så ofta gör motstånd, aktivt eller passivt, mot progressivismen.

De flesta lärare har nog erfarenheter av sådant motstånd som också beskrivs i mer systematiserade studier, exempelvis KROK-projektets<sup>26</sup> undersökning av teckningsundervisning i några svenska skolor som övertygande påvisar arbetarbarnens svårigheter att anpassa sig till en progressivistisk

25 Om arbetarklassbarnens spontana motståndskultur i skolan se t ex Mikael Palmes presentation i KRUT 13 (s 96-104) av Paul Willis redan smått klassiska studie *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Saxon House 1977. /En svensk översättning planeras på Röda Bokförlaget./

26 KROK-projektet (Kreativitet och kommunikation) genomförs av Lars-Olof Jiveskog, Sten Pettersson och Gunnar Åsén, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, pedagogiska institutionen. Det omfattande materialet från klassrumsobservationerna är ännu ej publicerat, annat än med några brottstycken i en engelskspråkig uppsats: »Constraints and Codes in a Context of Art Teaching«, i Lundgren & Pettersson (Eds.): *Code, Context and Curriculum Processes*. Lund: CWK Gleerup 1979, s 119-142.

ideologi av en art som är vanlig just inom teckningsämnet:

»många låg- och mellanstadielärare har det fria skapandet som högsta norm för teckningsundervisningen. Man säger bl a att man vill undvika att styra eller kritisera elevernas arbeten, att man vill ge eleverna försiktig vägledning genom att prata med dem när de har svårt att komma igång, att det är viktigt att låta eleverna uttrycka känslor i bilder samt att övning i att avbilda inte är speciellt viktigt. När man inte lyckas genomföra den undervisning man önskar återför man ofta problemen på sig själv som dålig lärare.«<sup>27</sup>

I KROK-projektets lektionsanalyser återfinns många exempel på i synnerhet arbetarklassbarnens oförmåga eller ovilja att förstå vad läraren menar. Låt oss avlyssna några replikskiften i en årskurs 3 när läraren går runt och hjälper eleverna tillrätta med deras teckningsuppgifter. Mats vill rita en fabrik.

*Läraren:* /.../ Fabrik? Jaha, det kan man göra. Det behöver inte föreställa nåt. Det kan bara vara former som ser ilska eller arga ut. Men vill man rita en sak så får man göra det. Du vill alltså rita med penna? Är det något särskilt du vill rita då? Du vill rita dom här grejorna fast med penna?

*Mats:* Det är inge roligt att rita sånt här.

*Läraren:* Vad vill du rita?

*Mats:* Vanligt.

*Läraren:* Du kan väl först försöka rita en sån här teckning och sen kan du väl rita. Tycker du att det verkar svårt?

*Mats:* Nää, tråkigt.

*Jim:* Det är bara att kludda.

*Läraren:* Tråkigt? Man kan ju göra jättesnygga färger om man blandar. Man kan ju göra jättesnygga mönster, man kan ju täcka med färg så man nästan inte har nåt vitt kvar va.

*Eva:* Är det du som kommit på det här?

*Läraren:* Jaa, jag funderade på det igår. Det skulle vara kul att se och sen kan vi ju jämföra hur man tycker... en del kanske inte alls gör som du va. Dom kanske tycker att helt andra färger är mysiga och glada och så där va. Ta ett papper och rita.

27 Enligt intervjuer redovisade i Jiveskog, Pettersson & Åsén: *Lärare om teckning och musik i grundskolan*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, pedagogiska institutionen 1978. Citatet hämtat ur en kommande rapport.

## Något senare under lektionen:

*Läraren:* Vad tänker du göra?

*Harry:* En polisstation.

*Läraren:* En polisstation. Du tänker inte göra det här då tydligen? Tyckte du inte det verkade roligt? Man skulle ju kunna göra jättefina mönster. Gillar du inte mönster med färger? Du gillar mer när det föreställer nåt?

*Anders:* Vad gör Harry?

*Läraren:* Han gör inte det här, han gör nåt annat.

*Anders:* Var vi tvungna att göra det?

*Läraren:* Man kan inte tvinga någon, men jag tycker det är jätteskoj att se sen hur olika det blir, för det blir det.

## Mot slutet av lektionen:

*Läraren:* Lena nu får du sluta slå i skåpet!

*Lena:* Varför det?

*Läraren:* Det stör. Eva och Margareta, ska vi rita nu? Nu får ni vara lugna.

*Eva:* Vi vet inte vad vi ska göra.

*Läraren:* Är du klar med din, Margareta? Elisabet, ska du göra en till stor teckning?

*Elisabet:* Det blev fel.

*Läraren:* Fel? Det kunde man väl inte göra. Hur då fel? Eva, vad ska du göra nu?

*Eva:* Jag vet inte.

*Läraren:* Du blev klar så förfärligt tidigt. Jag trodde det här skulle ta lång tid.

*Eva:* Lång tid? Nämen jag vill göra något annat.

*Läraren:* Ja varsågod. Du kan ta matteboken och göra dom uppgifter du började med.

Vi kan här se hur läraren försöker motivera eleverna med hänvisning till sin egen uppfattning om hur bildskapande bör gå till (som självständigt personligt uttryck som inte kan bli »fel«). Eller med hänvisningar — visserligen inlindade: »Man kan inte tvinga någon, men jag tycker det är jätteskoj att se sen hur olika det blir« — till sin lärarauktoritet. Slutligen, när kaos hotar, tar läraren till en väl avgränsad arbets-

uppgift, matteboken. I den här klassen som domineras av arbetarbarn möter läraren föga förståelse för sin uppfattning att:

»undervisningen framför allt ska ge eleverna 'lust att uttrycka känslor i färg och form' och få dem att känna att de kan uttrycka sig i annat än ord, att den ska ge eleverna tillfälle att själva göra 'konst' och vara ett avbrott till den mer 'teoretiska' undervisningen i andra ämnen. Läraren menar också att en kreativ elev är en elev som får en idé och sen kan göra något av den eller en elev som kan uttrycka känslor och fantasi i teckningar, ge ut lite av sig själv och inte bara rita av.« (ur intervju med samma lärare)

Den här sortens progressivistiska ambitioner har framförallt elever med arbetarklassbakgrund svårt att begripa sig på, något som slår igenom inte bara i undervisningen utan även i elevernas föreställningar om syftet med teckningsämnet. Enligt KROK-projektets elevintervjuer uppfattar arbetarbarnen ofta teckning som ett ämne bland alla andra, som syftar till att man ska lära sig något, helst något direkt användbart; att avbilda kan t ex vara bra att kunna. Arbetarbarnen förväntade sig väldefinierade uppgifter och klara direktiv från teckningsläraren. Medelklassbarnen däremot uppfattar ofta teckningsämnet som arts-kilt från de flesta andra skolämnen. På teckningstimmar ska man utveckla sin personlighet och uttrycksförmåga, uppgifterna bör vara fria och inte av rita-av-typen, och lärarna ska inte styra mer än nödvändigt.

Slutsats: Det är främst medelklassbarn som förstår — och förstår att dra fördel av — det slags frihet läraren erbjöd under teckningslektionen vi nyss besökte. I KROK-projektets material är det ingen atypisk lektion, låt vara att mönstret framträder ovanligt tydligt. Låt oss nu hålla fast vid frågan om vilken *frihet* progressivismen erbjuder när vi återvänder till Bernstein (som för övrigt medverkat en hel del i KROK-projektet, särskilt i tolkningen av data).

Att den progressiva pedagogiken innebar ökad frihet, därom brukar både anhängare och motståndare vara överens; anhängarna tycker det kan behövas, motståndarna befarar eftergivenhet och kunskapsbrister. Men Bernstein lyckas vända uppochnen på denna inrotade föreställning:

Samtidigt som progressiv pedagogik kan öka elevernas rörelsefrihet i vissa avseenden, tenderar den att inskränka den enskilde lärarens handlingsfrihet. För att progressiv pedagogik ska fungera krävs nämligen en uttalad konsensus (värdegemenskap), enhetliga bedömningskriterier, lärarlag el dyl som formulerar sådana kriterier.<sup>28</sup> Det innebär att den undervisning lärarna bedriver liksom bedömningskriterierna drives mot större enhetlighet, att utrymmet för avvikelser minskar.<sup>29</sup> När Bernstein hört berättas om svenska förhållanden, har han förundrats över att just vi svenskar, som gärna skryter med vår pluralism (d v s icke-konsensus), infört en progressivistisk dialogpedagogisk ideologi i förskolan, en ideologi som enligt Bernsteins sätt att se förutsätter en synnerligen strikt och uttalad konsensus bland personal och föräldrar.

Det finns tecken på att det ligger något i Bernsteins analys: De dialogpedagogiskt orienterade barnstugorna, t ex försöksbarnstugorna, tycks ha råkat ut för att en del av personalen försvunnit, eventuellt från yrket, på grund av att deras ideologi inte varit den rätta.<sup>30</sup> Och i en färsk utfrågning av förskollärare ett år efter avslutad utbildning säger det stora flertalet att samarbetsvårigheter inom personalgruppen skapar de största problemen; till skillnad från tidigare liknande undersökningar där förskollärarna svarat att

28 Jfr de ovan refererade villkoren för att progressiv pedagogik ska kunna skapa ordning. Bernstein aa 1977, s 107-109.

29 s 101.

30 Dahlberg aa 1977.

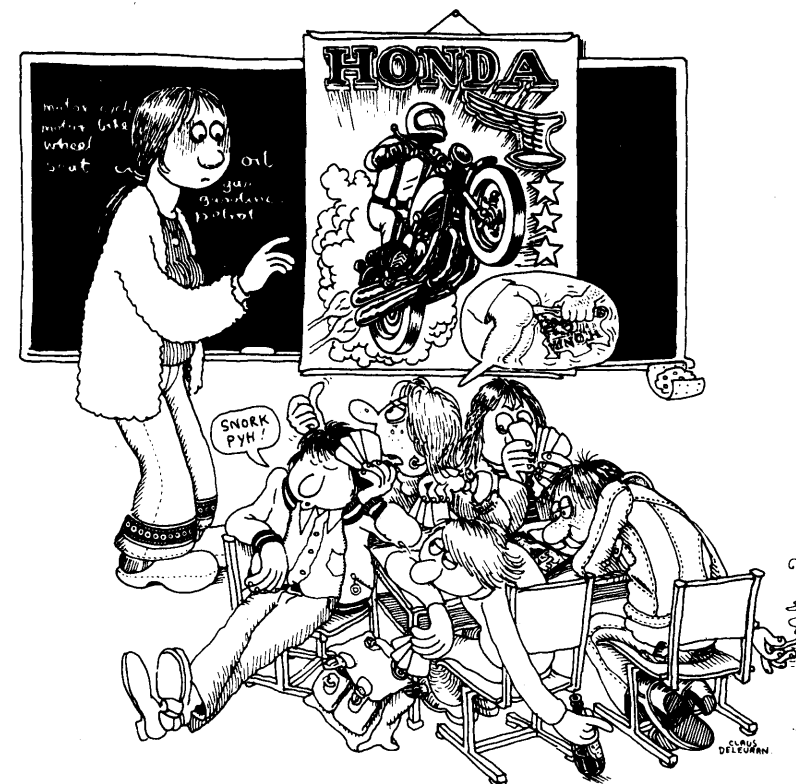


Bild: Claus Deleuran

de största problemen gällde arbetet med barnen.<sup>31</sup> Detta måste studeras närmare, om det är så att barnstugepersonal i och med introduktionen av den dialogpedagogiska ideologin hamnat i utfrysning av oliktankande och om interna diskussioner och kontroverser antar sådana dimensioner att arbetet med barnen kommer i andra hand, i så fall kan det vara ett stöd för Bernsteins hypotes att detta slags pedagogik pressar personalen mot mer enhetlighet och konformitet, tvärtemot vad vi vanligen tror.

Inte heller elevernas frihet ökas i alla avseenden av en progressiv pedagogik som i högre grad låter dem välja vad de vill göra och hur. En sådan pedagogik tenderar nämligen att göra en större del av eleven, »mer av hans tankar, känslor och värderingar« tillgängliga för skolans övervakning och kontroll.<sup>32</sup> Om exempelvis betygen avskaffas, har Bernstein påpekat i ett annat sammanhang<sup>33</sup>, tvingas lärarna att i stället operera med diagnoser och terapi, d v s att bli utvecklade metoder för att få eleverna att visa upp yttre uttryck, att göra det som finns inuti eleven synligt. Dessa uttryck ska läraren kunna diagnostisera, och därefter kommer läraren att utveckla sofistikerade strategier för att få föräldrarna att acceptera dessa diagnoser.

(En sådan ökande kontroll kan försvaga den motståndskultur som eleverna på gott och ont kan utveckla. Detta är väl något som många kritiskt sinnade lärare numer är observanta på: att man bör tänka sig för två gånger innan man försöker pressa sina elever till att i skolan prata om alla sina funderingar, familjeförhållanden, erfarenheter utanför skolan, livet i familjen eller kamratgänget. Det energiska motstånd som många elever bjuder mot mer eller mindre välme-

31 Annemarie Collin m fl, Högskolan i Gävle/Sandviken.

32 Bernstein aa 1977, s 108f, 135.

33 Seminarium 21.5 1979.

nande lärares uppmaningar att offentliggöra sådant är ofta välbetänt; det gäller att slå vakt om det lilla frirum man har.)

Vi har nu lyft fram en rad konsekvenser av Bernsteins analys av den progressiva pedagogikens »dolda läroplan«. Om du, käre läsare, uppfattar dessa synpunkter som »pessimistiska« kan det bero på att du egentligen har större intresse av andra frågor, exempelvis: Hurdan ska skolan vara för att vara bra för barnen? Sådana frågor lämnar Bernstein som regel därhän. Han är lidelsefullt intresserad av frågan hur den sociala ordningen upprätthålles i ett samhälle. Häri är Bernsteins kunskapsintresse nära släkt med ursociologernas, särskilt Emile Durkheims. Jag kan inte undanhålla läsaren följande replik från Bernstein: »Jag kommer nog att överleva revolutionen. Först blir det kanske Marx som gäller, men efter revolutionen blir det Durkheim — då blir det fråga om kontroll igen. Och då kommer jag till min rätt.«<sup>34</sup>

Bernsteins fråga är: Hur bestäms utbildningen av och hur bidrar den till makten och kontrollen i samhället? Han håller fast vid den frågan också när han analyserar den progressiva pedagogiken och lyckas därigenom gå bakom skolreformatörernas och lärarnas medvetna avsikter. »Den osynliga /progressiva/ pedagogikens dolda läroplan kan mycket väl vara en synlig /öppet kontrollerande/ pedagogik«<sup>35</sup>, också den progressiva pedagogiken kännetecknas av begränsningar, styrning och kontroll, men ofta på oväntat sätt och mindre synligt. Det är därför en omfattande uppgift att avtäcka den progressiva pedagogikens »dolda läroplan« i dess skiftande konkreta framträdelser.

34 dito.

35 Bernstein aa 1977, s 139.



Synpunkterna vi lånat från Bernstein ger bara några pusselbitar. Hur mycket som helst återstår att göra och skolfolk kan göra nytta genom att dokumentera och offentliggöra hur skolan faktiskt fungerar så att skoldebatten inte överläts till åsiktsmakarna.

När det gäller den för skolfolk angelägna frågan om hurdan skolan borde vara, kan vi inte hoppas på direkta svar från Bernstein eller andra kritiska utbildningssociologer. De ägnar sig åt att pilla isär skolan för att se hur den ser ut inuti och fungerar. För skolfolk är sådan verksamhet lyx. Som lärare kan jag inte leva för — eller av — att förstå. Det är visserligen personligt och politiskt viktigt att förstå, men staten betalar mig för att bidra till att hålla ihop maskineriet och bringa det att fungera, inte för att plocka isär det. Och i min undervisning är jag dagarna i ända piskad att handla och välja (bl a pedagogisk metod) vare sig jag fullt ut kan överblicka villkoren för min verksamhet eller ej.

Låt oss därför ta allvarligt på frågan »Är progressiv pedagogik bättre eller sämre än traditionell?» och genast ställa följande följdfrågor: Bättre för vem? Själv har jag som lärare med åren blivit mer återhållsam med att utsätta arbetarbarn för progressivismens metoder. Däremot förefaller åtskilliga medelklassbarn må väl av att få tillfälle odla sin självständighet, frigöra sig från föräldrarnas värderingar, prova roller, skaffa tågloffarkort. . . — eftersom det för dem blir mer av en individuell prestation att utveckla en kritisk livshållning. Men det är bara min egen primitiva tumregel, och det finns inget generellt svar på frågan om progressivismen är bra eller dålig. I KRUT publiceras ju många »rapporter från fältet» och syftet är bl a att få till stånd diskussioner om de konkreta sammanhang där progressivismens metoder används; om till skada eller nytta beror av konkreta och lokala omständigheter. I förra numret av KRUT /15, 1980/ berättades både om Journalisthögskolan

där projektmetoder fått legitimera en urvattning av utbildningen i massmediakapitalets intresse och om andra sammanhang där projektorganiserade studier varit mer försvarliga.

Progressivismens undervisningsmetoder har dock oftare gynnat medelklassen än arbetarklassen. Den slutsatsen bygger jag på egna och andras erfarenheter och på undersökningar varav några redan nämnts. Men detta sakförhållande — som högerkrafterna i skoldebatten med förkärlek utnyttjar för att göra ett arbetarvänligt intryck — är alls inget argument för traditionella metoder! Detsamma gäller nämligen för dessa: att de som regel missgynnar arbetarklassen. Och vad annat vore möjligt i ett samhälle som det svenska? Det är på andra grunder vi har att ta ställning till progressivismen.

Först och främst gäller det att göra upp med skoldebattens idealistiska föreställningar att pedagogiska idéer är något som lärarna *väljer* rätt och slätt; att Sveriges lärare exempelvis skulle kunna »välja» en människosyn som tilltalar progressivismens anhängare, eller i stället »välja» drill och disciplin. Progressivismens frammarsch inom skolideologin har varit en historisk nödvändighet till följd av lönarbetets genombrott, klasstrukturens omvandlingar och behovet av nya former av social kontroll, utbildningsexpansionen och den förlängda skolplikten, med flera samhällsliga förhållanden. Det är kanske mänskligt men inte särskilt ändamålsenligt att gilla eller ogilla historiska nödvändigheter — själv känner jag ofta sympati för progressivistiskt sinnade lärare eftersom de brukar tycka om barn; andra attraheras i stället av den gamla goda tidens mer öppet kontrollerande pedagogik. Men intressantare än mina eller dina värderingar är de nya möjligheter progressivismens genombrott på olika områden öppnar.

När man talar om den progressiva pedagogikens möjlig-

heter brukar man blanda samman två helt skilda slag av möjligheter, vilket skapar förvirring.

För det första: Vilka möjligheter erbjuder progressivismen t ex mig själv som lärare och mina likasinnade? När Knud Illeris presenterade sitt program för problemorienterade och deltagarstyrda studier, var han primärt intresserad av vad socialistiskt sinnade lärare och studerande kunde åstadkomma med hjälp av dessa arbetsformer. Om du börjar prata med en folkhögskolelärare om projektorganiseringens risker och fördelar eller diskuterar LTG-metoden med en lågstadielärare, så halkar samtalet nästan alltid in på detta perspektiv: Vad kan jag eller mina likasinnade ha för glädje av sådana metoder, vad skulle mina elever vinna på dem?

För det andra: Vilka möjligheter ligger i att progressivismen under efterkrigstiden på allvar gjort sitt intåg i svensk skolideologi? (Effekterna på undervisningspraxis är som sagt förmodligen mer marginella.) Åtminstone för vänsterorienterade lärare borde den frågan vara väsentlig. Ty där progressivismens idéer (och i någon form arbetsformer; Lgr 80 föreskriver trots allt temastudier, arbetslag och lokala studieplaner) förekommer i skolorna, är det betydelsefulla inte vad en liten minoritet vänsterlärare eventuellt kan göra därav. Merparten av lärarkåren i vårt land är som bekant borgerligt sinnad och gör helt annat bruk av progressivismens idéer och metoder.

Vilket inte hindrar att det också ur ett vänsterperspektiv öppnas intressanta möjligheter där progressivismen vinner spridning. Bland annat kan, vilket Bernstein påpekar som en konsekvens av sin analys, samhällsliga motsättningar bli mer synliga i skolan. I en mer traditionell skola där undervisningsinnehåll, metoder och utvärderingskriterier i högre grad är givna, behöver inte skiftande politiska intressen komma upp till ytan så som kan ske i en progressiv pedago-

gik som förutsätter någon slags uttalad värdegemenskap för att fungera.<sup>36</sup>

Den progressiva pedagogiken som Bernstein gärna kallar »osynlig« kan därför paradoxalt nog få till effekt att samhällsliga motsättningar blir mer synliga. Det ska bli intressant att se om något sådant på sina håll kan bli följderna av grundskolans planerade decentralisering, de lokala arbetsplanerna, arbetslagen osv. (Eller kommer kanske Skolöverstyrelsen att tillfälligt lämna från sig kontrollen bara för att så mycket effektivare återta den om några år, då lärarna ute på skolorna är halvdöda efter alla sammanträden och interna konflikter och på sina bara knän ber SÖ om entydiga direktiv? Förmodligen kommer också det läromedelsindustriella komplexet — vars symbiotiska förhållande till SÖ liknar musikindustrins förhållande till diskjockejerna — att erbjuda färdiga »förslag« till arbetsplaner, och ha därtill avpassade läromedelspaket i bakfickan.)

Progressivismens frammarsch öppnar alltså två typer av möjligheter. Många radikala lärare är mest intresserade av den första typen, d v s av vad de själva och deras likasinnade kan åstadkomma; projektorganisering är bra för att de själva kan använda den metoden till något vettigt.

Den andra typen av möjligheter gäller något helt annat och minst lika viktigt: Vad händer när projektorganisering sprids på skolor där radikala lärare är i minoritet? Det är svaret på denna senare fråga som avgör om det är bra eller dåligt att projektorganisering vinner större spridning.

Detta avslutande avsnitt har handlat om progressivismens »dolda läroplan«.

Ordet »progressiv pedagogik« betyder ju ibland vänsterorienterad, d v s signalerar t ex en förhoppning att under-

36 s 146.

visningens effekter ska vara till fördel för demokratin eller arbetarklassen.

I den här artikeln har »progressiv pedagogik« eller »progressivism« i stället använts om en bestämd historisk tradition, inom vars huvudfåra också den alternativpedagogiska vågen under sjuttitalet flöt fram. Denna tradition har ofta varit knuten till vänsterintressen — kanske oftare till liberala än till socialistiska — men långt ifrån alltid: Själv bläddrade jag exempelvis en gång genom Alva Myrdals inflytelserika fyrtitalsskrivier i skolfrågan, och förundrades över hur hon lät alla politiska idéer flyga och fara så snart hon hittade någon amerikansk utvecklingspsykolog som sagt ett eller annat om barns själsliv.<sup>37</sup> I detta avseende innebar importen av amerikansk progressivism alltså inget stöd för vänsterpositioner, tvärtom: den socialdemokratiska skolideologin knäföll inför Vetenskapen. Och har väl inte rest sig än.

Därför tror jag det är väsentligt att inte identifiera progressivismens tradition med vänsterpositioner. (En helt annan sak är att den politiska vänstern från slutet av sextitalet och framåt haft bruk för denna tradition.) Lika missvisande vore för övrigt att betrakta progressivismen som socialdemokratins, SÖ-byråkraters och lärares tjuvknep för att förvägra Folket kunskaper och disciplin (sådana konspirationsteorier har cirkulerat i den idealistiska skoldebatten).

I sig är den progressivistiska traditionen varken »vänster« eller »höger«.

Den växte som sagt fram med industrialismens och lönarbetets utbredning och med det växande behovet av ett förstatligande av själen.

37 Alva Myrdals arkiv finns tillgängligt på Arbetarrörelsens Arkiv i Stockholm.

På klassrumsnivå erbjuder progressivismens idéer och metoder vissa sätt — ibland de enda praktiskt användbara — att lösa problem i samband med undervisningen och att rättfärdiga det man sysslar med i skolan. Att man som lärare attraheras av progressivismen beror på att man för egen del önskar en roligare eller mer uthärdlig arbetssituation, att man upplevt att elever far illa av traditionell undervisning, eller att den traditionella, öppna disciplineringen helt enkelt inte fungerar längre till följd av ändrade uppväxtvillkor.

För att förstå uppkomsten av progressivismens idéer och metoder måste vi studera de faktiska villkoren för skolarbetet.

Inte heller frågan om den progressiva pedagogikens effekter, om den är bra eller dålig, »vänster« eller »höger«, kan avgöras i största allmänhet eller med hänvisning till våra idéer och goda avsikter som lärare. Vi måste studera hur livet i skolorna faktiskt levs, och hur eleverna (och lärarna) modelleras till kropp och själ av »den dolda läroplanen«.

APPENDIX

# APPENDIX

»De senaste årens livliga utbildningsdebatt har i stort sett handlat om två saker. För det första beskrivningar av skolan sådan den är: sortering, utslagning, förtryck. För det andra visioner av skolan sådan den borde vara. Men beskrivningar och önskedrömmar räcker inte. För att komma vidare behöver vi kunskaper om varför och hur utbildning och uppfostran bidrar till att kvalificera nästa generation lönarbetare och samhällsmedborgare. Kunskaper om utbildningens samhälleliga funktioner är den nödvändiga grunden för en realistisk utbildningspolitisk strategi.

Denna strategi måste arbetas fram kollektivt. KRUT vill bidra dels med analyser av utbildningens funktioner i samhället, dels genom att förmedla erfarenheter från kampen för att förändra skolan och samhället.«

Denna programförklaring är välbekant för KRUT-läsaren. Den brukar återfinnas på insidan av tidskriftens pärm. Tyvärr är den lika aktuell idag som för fem år sedan då KRUT startades. Då gällde visserligen de fromma förhoppningarna i skoldebatten: fostran, personlighetsutveckling och dialog. Idag handlar de fromma förhoppningarna oftare om basfärdigheter, kunskaper och bildning. Men nu som då dominerar skoldebatten av missnöje med att skolan är som den är, och önskemål om hurdan den borde vara. Fortfarande samma ointresse för varför skolan är som den är — och om den kan bli som man tycker den borde vara.

Därför kan nog gamla KRUT-artiklar fortfarande göra nytta. De som samlats i denna bok spänner över perioden från första årgångens första nummer (KRUT 1, 1977) till fjärde årgångens sista nummer (KRUT 16, 1980), och återges i ursprungligt skick.

Som ett komplement till artikelurvalet följer närmast ett försök att beskriva de diskussionsmiljöer där behovet av en kritisk utbildningstidskrift växte fram. Texter blir mer begripliga om man vet något om de sammanhang där de uppstår.

Som ytterligare tidsdokument återges därefter några kortare redaktionella texter genom åren.

Tillbakablicken på KRUTs förhistoria och utgivningen av fyra årgångar ger så anledning till några avslutande utbildningspolitiska reflexioner.

# KRUT:S FÖRHISTORIA 1970–76.

»KRUT — ett diskussionsforum och ett redskap för progressiva skolarbetare«. Så lød en baksidestext på det första KRUTnumret i början av 1977 som hängt med också i fortsättningen. De progressiva skolarbetare som tidskriften vände sig till var både de vänstersinnade och de pedagogiskt förändringsinriktade som inte nödvändigtvis var övertygade socialister.<sup>1</sup> Under första hälften av sjuttioalet hade nämligen politiskt och pedagogiskt progressiva rörelser bland skolfolk växt fram, och det var i dessa miljöer idén om en kritisk utbildningstidskrift föddes och där fanns en läsekrets och blivande medarbetare.

Dessa rörelser börjar redan bli historia. Naturligt nog är det genomslagen i den offentliga debatten som de flesta minns: Floden av alternativpedagogiska debattböcker som förlagen vräkte ut på marknaden, Socialstyrelsens och Skolöverstyrelsens satsning på den sk dialogpedagogiken, diskussionerna om SIA-utredningens förslag, alla studiedagar och fortbildningskurser som lärarkåren utsattes för, mass-

<sup>1</sup> Om den senare, specifikt pedagogiska innebörden av »progressiv pedagogik« eller »progressivism«, se ovan bl a s 174 ff samt artikeln om progressivismens rötter, s 86 ff.

mediernas solskenshistorier om vällyckade försök att förändra undervisningen. . .

Dessa genombrott i den offentliga debatten skedde på bred front först vid mitten av sjuttioalet. Men dessförinnan fanns rörelser »underifrån« bland skolfolk, vilket finns anledning att påminna om idag. Ty de angrepp på sjuttitals-progressivismen som präglat de senaste årens debatt om skolan, har haft just de offentliga framträdandena till måltavlor: Barnstugeutredningens Gertrud Schyl-Bjurman, en handfull progressivt sinnade SÖ-tjänstemän, några socialdemokrater med Lena Hjelm-Wallén i spetsen, dessa och andra etablerade ideologer har angripits och deras önskemål om hurdan skolan borde vara har uppfattats som verklighetsbeskrivningar; skolan har utmålats som en flumpedagogernas lekstuga och ett socialdemokraternas experimental-fält.

Att detta är en osannfärdig bild vet var och en med någon erfarenhet av skolans vardag. Det är dessutom dålig idealistisk historieskrivning att tillmäta åsikter och värderingar inuti huvudet på vissa skolideologer så avgörande betydelse. Progressivismens renässans under sjuttioalet hade först och främst samband med de faktiska problem som många skolarbetare stod inför. Omvandlingen i arbetsliv och familjemönster, import av invandrad och deportering av svensk arbetskraft, centralisering av skolväsendet, kulturindustrins expansion och mycket annat bidrog till nya betingelser för undervisning som gjorde det svårare att använda traditionella pedagogiska metoder, i synnerhet i betongförorterna runt storstäderna. Det var i praktiska undervisningsproblem som de progressiva rörelserna bland skolfolk hade sin grund, och den riktning i vilken lösningarna söktes hade förstås samband med vänsteruppsvinget och andra samtida ideologiska strömningar.

Den här »underifrån«rörelsen bland skolfolk blev en missnöjesrörelse, en protest riktad mot konservatismen och

trögrörligheten i skolan och lärarutbildningen, mot de politiska partiernas och förbundens utvecklade skolpolitik, mot lärarfackens fixering vid frågor om lön och anställning och ointresse för pedagogiska frågor, och mot den statliga reformverksamheten som stannade vid retorik och organisatoriska åtgärder men lät skolans innehåll förbli vid det gamla.

Någon jämförbar bred och brokig rörelse hade knappast existerat under efterkrigstiden. De tidigare reformpedagogiska strömningarna (arbetskole- och aktivitetspedagogiken) hade i hög grad sugits upp av enhetsskolereformen.

Att reformpedagogiska och progressivistiska idéer på nytt kom till heders under sjuttitalet, berodde inte på något antikvariskt intresse — kännedomen om de historiska föregångarna var inte särskilt utbredd. Förmodligen är förklaringen att de aktuella undervisningsproblemen, de som uppstår när skolan ska vara en skola »för alla« och inte enbart som t ex det gamla läroverket eller den gamla folkskolan en skola för vissa bestämda klasser och skikt, liknar problem som tidigare gjort progressiva pedagogiska tankar möjliga att tänka.

Ett särmärke för sjuttitalets progressiva skolrörelse var organisationsformerna. Jag har redan flera gånger använt uttrycket organisering »underifrån«, och avser att det inte fanns någon närmare anknytning till t ex politiska partier eller förbund, till lärarfacken eller till den statliga reformpolitiken. Två exempel på sådana organisationer som fortlevde under hela sjuttitalet, är SOL<sup>2</sup>, Socialistiska lärare,

2 Hur man inom den nybildade organisationen SOL såg på skolan framgår av den kollektivt författade boken *Skola i fosterland* som utkom på Gidlunds förlag 1970. Skolkritik från vänster bedrevs också i anslutning till SECOS kampanj 1969 mot den borgerliga indoktrineringen i skolan, se Centerwall, Strömdahl & Wetterberg (red.): *Skola i klassamhälle* (W & W 1969).

som bildades 1970 och samma år bytte namn till Socialistiska skolarbetare, och Arbetsgruppen för en progressiv folkhögskola som började ta form 1972<sup>3</sup>.

Ett särmärke för rörelserna var också de många veckoslutskurser, sommarkurser, seminarier och andra sammankomster, där skolarbetare från skilda stadier och verksamhetsfält inom utbildningsapparaten och från skilda delar av landet träffades, utbytte erfarenheter och fann att många problem var gemensamma. På så sätt, genom att bryta läraryrkets isolering, kunde en mer samlad kritik av utbildningssektorn, från förskola till universitet, börja formuleras.

Dessa sammankomster arrangerades och bekostades av deltagarna själva. Det var alltså inte fråga om påbjudna studiedagar eller statsfinansierade fortbildningskurser eller andra initiativ »uppifrån«. Tvärtom uppfattade skolaktivisterna Skolöverstyrelsen och lärarhögskolorna som konserverande krafter.

Vissa kategorier skolfolk hade redan vid slutet av sextitalet börjat utveckla en progressivistisk ideologi. Svensklärare med intresse för drama skapade exempelvis från och med 1969 sina diskussionssammanhang. På många högskoleinstitutioner pågick som bekant kampen mot professorsväldet och för demokratiska studieformer och ett annat undervisningsinnehåll, och parallella rörelser fanns samtidigt på andra håll, exempelvis bland vårdarbetarna; det var nära att Skå-Edeby blev nedlagt 1971 sedan de yngre radikalerna

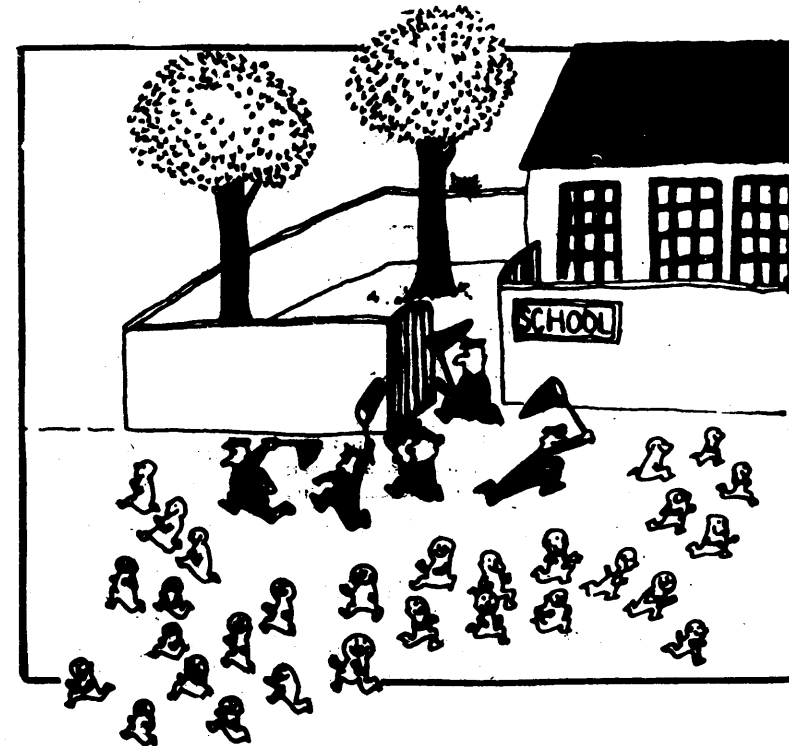
3 Arbetsgruppen för en progressiv folkhögskola organiserade bl a en förmedlingscentral genom vilken lärare kunde utbyta undervisningsmaterial; en ambition som återuppstår inom Skolarkivet och nu senast inom Kooperativet Arbetets Pedagogik (KAP), en Freinetinspirerad organisation. I skrivande stund (1981) är KAP, vid sidan av »den alternativa gymnasieutredningen« (DAG), den enda fristående, rejält aktiva lärargrupp som lever kvar sedan 70-talets alternativpedagogiska våg.

försökt införa stormötesdemokrati och föreslagit sprängning av »stenhuset på Vasagatan« (Barnavårdsnämnden.)

Och likheterna mellan den pedagogiska progressivismen och den ideologi som en del socialarbetare utvecklade är uppenbara. Det var en ideologi som inte låter sig förklaras enbart med hänvisning till 1968; exempelvis den typ av bostadsområdes- eller grannskapsarbete som utvecklades inom Aspuddenprojektet och på andra håll hade sina föregångare i och hämtade inspiration från tidigare engelska försök med »community work«. Vidare hämtade den pedagogiska progressivismen åtminstone i Stockholmstrakten en del näring från stadsrörelsen. Bakgårdsaktionerna på söder, aktioner som att måla övergångsställen där sådana behövdes eller att barrikadera Karlbergsvägen för att ordna saftkalas — detta var tidstypiska praktiska uttryck för en omtanke om barnen i den hårda stadsmiljön som senare kom att tas upp inom Arkiv Samtal och progressiva lärargrupper.

Men om vi håller oss till skolfolk, och till de bredare sammankomsterna som samlade många kategorier från skilda delar av landet, var nog ett seminarium i januari 1973 i Grisslehamn, arrangerat av aktivister inom Riksförbundet för miljöterapi, det första som fick betydelse för de skolrörelser som skulle komma att utvecklas. Ett hundratal deltagare ägnade en helg åt att diskutera skolan, »vår största institution«. Skoldebatten hade nyss tagit en ny vändning tack vare ett nummer av Pockettidningen R, *Utklassad? Rapport från grundskolan* (nr 5 1972), i vilket några utsorterade obsklasselever beskrev vad skolan gjort med dem och gav uttryck för sitt hat:

»Skolan är ett jävla helvetejävlar. Jag hatar skolan så jag skakar ända in i märgen. Jag skulle kunna spränga jävulskapet i luften. Jag hatar skolan. Jag hatar skolan så mycket så jag nästan hackar tänder. Jävla skolskit. Det är så avskyvärt så jag bara vill skrika. Jag kommer att bli sinnessjuk om



jag måste gå i den där jävla avskyvärda äckliga snuskiga lådan. Jag hatar den. Men hur högt jag än skriker så hjälper det inte. Dom bara burar in en. Som en fågel i bur. Enda sättet att bli fri är att dö./---/«.

Den lärarinna som förmått sina elever att formulera sig så verkningsfullt, Kerstin Hjälmadal, var inbjuden till seminariet i Grisslehamn, och jag som väntat mig en ruschig tjej i jeans minns ännu min förundran vid mötet med en eterisk, lågmäld och humanistiskt kultiverad kvinna.

»Varför kastas inte skolämnena ut och livet in«, var rubriken till ett av bidragen i samma tidskriftsnummer, skriver



av Nils Christie, kriminolog från Oslo, som också tillhörde de inbjudna i Grisslehamn. Nils Christie hade 1971 givit ut boken *Hvis skolen ikke fantes* som gjort intryck på många av oss; det var den s k avskolningsrörelsen, d v s ifrågasättandet av skolan som institution, som nådde Sverige<sup>4</sup>.

Vidare hade Emil Sannelind och Arthur Josefsson inbjudits, två av föräldrarna från byn Markitta i Gällivare kommun som sedan ett halvår lyckats förhindra nedläggningen av sin skola. Vi fick en livfull skildring av hur sju ton beväpnade poliser nyligen brutit sig in i det ockuperade skolhuset klockan fyra på morgonen och avhyst ockupationsstyrkan (två husmödrar). Varpå kommunen lät slå sönder toaletterna och demolera den övriga inredningen, och byborna inrättade en ny illegal skola i ett annat hus. Detta var praktisk kritik av den statliga skolpolitiken, kampen i Markitta visade på centraliseringen av skolväsendet som en del av avfolkningspolitiken och på skolan som en del av samhället.

De flesta deltagarna i Grisslehamnsseminariet arbetade inom vårdinstitutioner, men där fanns också en hel del skolfolk som beslöt ordna en uppföljande sammankomst. Den 4-6 maj 1973 samlades ett hundratal deltagare i Jordbro malmsskolan i Haninge kommun söder om Stockholm. Det var nog ingen tillfällighet att en grupp elevvårdare (verksamma inom det s k Jordbroprojektet) arrangerade seminariet och att flera inbjudna talare också var vårdfolk. Gunnar Västberg talade om de utstötta, vilka han i likhet med Skå-Gustav Jonsson hellre ville kalla »de aldrig insläppta«. Barbro Wiking — också hon med förflutet på Barnbyn Skå och nu drivande kraft bakom skolpsykologernas vägran att testa elever och etablering som självständig profession med

<sup>4</sup> Christies bok och Ivan Illich: *Samhälle utan skola* utkom under 1972 på svenska, bägge på Wahlström och Widstrand.

progressivistisk ideologi — talade om lokala möjligheter att förändra skolan inom systemets ramar.

Förmodligen fick på detta och andra sätt den progressivistiska socialarbetartraditionen från Barnbyn Skå en viss betydelse för progressivismens renässans bland en yngre generation skolfolk. Detta var inget idéhistoriskt samband rätt och slätt, utan sammanhängde sannolikt med att socialisationsproblem som tidigare drabbade de mest marginaliserade och utslagna, efterhand också blev alltmer akuta problem för skolan och lärarna, först och mest drastiskt för elevvårdarna.

Men det väsentliga under Jordbroseminariet var inte föreläsningarna utan diskussionerna i smågrupper, rollspel där man fick pröva på att vara elev, samt framför allt erfarenhetsutbytet med skolfolk från andra delar av landet och från andra stadier och områden inom skolapparaten. Till (den delvis bedrägliga men också fruktbarande) känslan av ett vi-kollektiv som strävade åt samma håll bidrog också de yttre formerna för arrangemanget. Till skillnad från Grisslehamnsseminariet som varit förlagt till Hotel Havsbaden, fick här i Jordbro malmsskolan varje tiomannagrupp sig tilldelade ett lass luftmadrasser inhyrda från Försvarets materialverk och ett klassrum att sova i.

Det här var ett mönster som skulle upprepas: de kollektiva arbetsformerna, självhushåll och spartanska, »bruksvärdesorienterade« yttre arrangemangen kom säkert att betyda åtskilligt för en del av de skolarbetare som deltog i många liknande sammankomster. Själva umgängesstilen kittade samman deltagarna i en upplevelse av att vara »underground« i opposition mot etablissemangets formalism och räddhåga. Sommaren 1973 ordnade SOL på Malungs folkhögskola en sommarvecka som sedan skulle bli en årligen återkommande tradition och på Arkiv Samtals gård Storsand i södra Dalarna samlades ett trettital lärare, elev-

vårdare och elever för att fullfölja en uppgift som påbörjats under seminariet i Jordbromalmsskolan, nämligen att starta en »erfarenhetsförmedling« för progressivt skolfolk. Denna förmedling kom till stånd, tog namnet Skolarkivet, och presenterade sig utåt så här: »Skolarkivet är en grupp människor som vill arbeta för förändringar som är politiskt och/eller pedagogiskt progressiva. Vi vill vara en sluss som förmedlar material, erfarenheter och kontakter«.

Mer precist än så var väl inte programmet, vilket kan förefalla märkligt idag då SÖ och förlagsindustrin med Liber i spetsen med förtjusning sprider häften med pedagogiska tips över riket, visserligen på glättat papper och med bilder i fyrfärgstryck och inte som Skolarkivet på nått och jämt läsbara stenciler och utan att ta betalt för arbetet. Men 1973 framstod en verksamhet som Skolarkivets som »underground«, och arbetet med att sprida stencilerade häften var bara ett medel för det väsentliga syftet: att progressiva skolarbetare skulle få kontakt med varandra. Detta var en lärdom från det tidiga sjuttitalets stadsrörelse och Arkiv Samtal: att kontakter mellan människor är mer verkningsfullt än t ex den agitation och propaganda som vänsterförbunden ägnade sig åt.

Vidare ville SOL och Skolarkivet bidra till att den skolrörelse som började växa fram blev politiskt och inte enbart pedagogiskt progressiv. Situationen för generationen formad av »ungdomsupproret« åren kring 1968, FNL-rörelsen och vänsteruppsvinget, var ju att den inte var fullt så ung längre, och åtskilliga färdigutbildade kamrater hade hamnat som lärare ute i provinsen, med begränsade möjligheter att diskutera sin arbetssituation med likasinnade. Någon studentvänster av nämnvärd omfattning hade väl aldrig existerat i Sverige, men vissa arbetsgemenskaper och diskussionsmiljöer fanns ändå på universitet och lärarhögskolor, och avsnörandet av denna navelsträng och inträdet i yrkes-

livet innebar politiska och även existentiella problem för unga radikala lärare.

Vänsterns partier och förbund visade dock föga intresse för vad som var på gång bland de radikala skolarbetarna. Jag minns förstamaj-demonstrationen 1974 när de som skramlade med bössor för att samla in pengar till Markittaborna<sup>5</sup> skälldes för lingonvänster av medlemmar i ett av vänsterförbunden som då var mitt uppe i en »proletariseringskampanj« (studentrevoltörerna skulle omskola sig till fabriksarbetare). Att arbeta teoretiskt eller praktiskt med skolfrågor prioriterades lågt inom vänsterförbunden och dåförtiden även inom VPK. SKP och Clarté visade visserligen en viss förståelse för en glesbygdskamp som den i Markitta, men bedrev för övrigt en säregen Mao-inspirerad enhetsfrontspolitik och alla diskussioner om innehållet i undervisningen uppfattades som splittrande; i stället ville SKP/Clarté driva krav om mindre klasser och bort med betygen.

De politiska vänsterorganisationernas ointresse för innehållsliga skolfrågor bidrog nog till att löslig alternativpedagogik i stil med vad danskarna kallade bongotrummepedagogiken vann utbredning även bland radikala lärare, och amerikansk grupp-psykologisk och terapeutisk ideologi började sätta sin prägel på debatten; skolans problem började diskuteras i termer av att vi inte kunde kommunicera,

<sup>5</sup> Skolarkivet hade i februari 1974 tillsammans med Fronten mot avfolkning ordnat en musikfest på Liljevalchs till stöd för Markittaborna, som två år lyckats förhindra nedläggningen av skolan, men nu började krafterna svika; de hade polisanmälts för olaga intrång när de ockuperat skolan för att fortsätta undervisningen, och upprepade gånger dömts och bötfällts för »tredska«. Hösten 1974 arbetade Görel Hedtjärn från Skolarkivet som frivillig lärare i Markittas illegala skola. (Se vidare t ex Siv Ehn & Görel Hedtjärn: »Markitta — mer än en kamp för skolan«, i KRUT 8).

visa känslor, ge raka budskap. . . Alternativ pedagogik skulle enligt planerna vara ämnet för nästa större seminarium i augusti 1974 på Björhövda i norra Roslagen, med utgångspunkt i en amerikansk bok av Postman & Weingartner som nyss utkommit på svenska, tidstypiskt betitlad *Lära för att överleva. Angrepp på en förlegad undervisning — förslag till en revolution!*<sup>6</sup>. Men därav blev intet, ty Utredningen om skolans inre arbete (SIA) hade just släppt sitt huvudbetänkande (*Skolans arbetsmiljö* SOU 1974:53) och diskussionerna kom istället att handla om SIA-förslagen och i synnerhet om sambanden med det stora SÖ-projektet Målbestämning och utvärdering (MUT) och andra utredningar som 1973 års betygsutredning, utredningen om staten, skolan och kommunerna (SSK), m fl. Frågetecknen var många och sju arbetsgrupper tillsattes som skulle försöka komma underfund med vad som egentligen var att vänta och hur man kunde ställa sig därtill.

Det var ingen lätt uppgift; senare skaffade någon alla aktuella utbildningsutredningar och travade dem till en 1 meter och 35 cm hög stapel. Men vetgirigheten var det inget fel på. Under hösten kom en spontan studieverksamhet igång bland några hundra kritiska lärare i Stockholmstrakten. Misstron mot den statliga iscensättningen av SIA-debatten var utbredd; tydligen var avsikten att medborgarna skulle diskutera vissa av SIA-utredningens mer marginella organisatoriska förslag om samlad skoldag etc men inte den samlade framtiden för utbildningssektorn. Särskilt misstänksamma var många mot långtgående ambitioner inom MUT-projektet att centralstyra och målbestämma inne-

6 Aldus/Bonniers 1973. Det amerikanska originalets titel var *Teaching as a Subversive Activity* (1969), och man kan notera att det är samme Neil Postman som tio år senare (1979) skrev *Teaching as a Conserving Activity*. Tiderna — eller snarare samhället — förändras.

hållet i vissa skolämnen in i minsta detalj. En blivande mellanstadie lärare, Kalle Guettler, hade i en skrift, *Den nya utbildningsoffensiven eller »Gör vi resursanvändningen relativt fri, måste vi klarare uttrycka vad resurserna skall användas till*«, visat på samband mellan SIA, MUT och BU 73. Detta och liknande material stencilerade Skolarkivet i stora upplagor inför de stundande studiedagarna och diskussionerna om SIA läsåret 1974-75.

Den offentliga SIA-debatten var nämligen inledningsvis mycket tam och handlade mest om den samlade skoldagen — och till råga på allt åsattes SIA-utredningens förslag etiketten »vänster«. Det utmålades som ett lömskt försök att göra eleverna till socialister genom att hålla dem i skolan en stund längre.

Huvudpunkterna i de progressiva skolarbetargruppernas kritik var att SIA:s förslag om organisatorisk decentralisering inte kunde diskuteras isolerat, utan måste sättas i samband med statliga åtgärder för innehållslig styrning och kontroll av skolarbetet, samt att decentraliseringen kunde få nivågruppering, ökande orättvisor och utslagning till resultat.<sup>7</sup>

I samband med och i spåren av dessa studier av statliga utredningar förnyades intresset för alternativ pedagogik inom de kretsar vars historia här tecknas. Efter konstaterandet att SIA:s förslag mest gällt organisatoriska former, låg det nära till hands att vända intresset mot vad som borde ske i undervisningen, och det organiserade uttrycket för detta intresse blev föreningen Aktiv Skola som startade i början av 1975. Föreningen Aktiv skola konstituerades ur de nyss nämnda arbetsgrupperna och skulle dels fortsätta

7 Kilborns och Lundgrens rapport *Försök med friare resursanvändning* (1974) hade nämligen fäst uppmärksamheten vid risken för en nivågruppering som varken var laglig eller önskvärd.



Bild: Claus Deleuran

granskningen av floran av statliga utredningar, dels vara ett forum för diskussion av problem i skolan och möjligheterna till alternativ. Den förstnämnda ambitionen sjönk dock efterhand i glömska.

Tillströmningen till föreningen var stark. Aktiv skola motsvarade tydligen akuta behov att diskutera svårigheter i skolan och pedagogiska metodproblem; på kort tid blev föreningen betydligt större än t ex SOL, förmodligen för att man inom SOL aldrig riktigt gav sig in i den alternativpedagogiska diskussionen utan förblev stående vid sidan av, iakttagande och kritiserande. Men eftersom den minsta gemensamma nämnaren för medlemmarna i Aktiv skola var ett allmänt missnöje med skolan som den var och ett lika allmänt intresse för »alternativ«, innefattande allt från Makarenko till amerikanska känsloträningsövningar, kunde förstås verksamheten varken bli särskilt kontinuerlig, målriktad eller långlivad.

På Aktiv skolas möten runt om i landet var det inte ovanligt att hundra personer dök upp, och hundra personer på nästa möte igen, men därav åttio nykomlingar.

Under en period kunde den typen av organisering fylla en funktion, men när den allmänna diskussionen om alternativ antingen inte ledde någonstans eller började närma sig mer konkreta problem krävdes andra organisationsformer.

Om inte förr blev detta uppenbart i och med utbildningsdagarna »Skolan lever« i Gamla Riksdagshuset 10-11 maj. Idén om en generalmönstring av aktuella problem i skolan och alternativ till den traditionella undervisningen föddes inom Gruppen för utbildningsforskning vid Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Även folk från folkhögskolor, Dramatiska institutet, Teckningslärarinstitutet m fl utbildningsinstitutioner liksom organisationer som Progressiv Folkhögskola, Socialistiska skolarbetare, Skolarketivet, föreningen Aktiv skola och elevorganisationer drogs in i det omfattande förberedelsearbetet.

Trots att alla utrymmen i Gamla Riksdagshuset användes fick många besökare som inte anmält sig i förväg vända i porten. De som slapp in fick först vara med om en rockrevy om fostran, »Från far till son«, framförd av elever från Teckningslärarinstitutet. Amdi Pedersen från de danska Tvindskolorna berättade, liksom elever från Det Frie Gymnasium i Köpenhamn och Experimentgymnasiet i Göteborg. Vidare presenterade skolarbetargrupperna sitt arbete och formulerade kritik av de statliga utbildningsreformerna. Ulrika Leimar presenterade sin metod för läsning på talets grund, och så vidare: sociodrama, Kordainstitutet, Föreningen Dramatisk verksamhet, Freinetinspirerad pedagogik, Waldorfpedagogik, Montessoripedagogik, Dalcroze-seminariet. . . Utbildningsdagarna var ett smörgåsbord som demonstrerade bredden och splittringen inom det som då kallades skolrörelserna vid en tidpunkt då liknande strömningar också fick sitt genombrott i den offentliga debatten. Skolrörelserna var inte längre »underground« i samma grad som tidigare.

Samtidigt började den tidpunkt närma sig då det inte längre var möjligt att uppfatta detta spektrum av alternativtänkande på skolans område som visserligen brokiga rörelser men dock med någorlunda gemensam färdriktning. Under utbildningsdagarna diskuterades i många olika intressegrupper, och en genomgång av drivorna av diskussionsprotokoll visar på rådvillheten bland de femhundra deltagarna. Två samtalsämnen dominerade stort: För det första klagovisor över hur skolan fungerar. För det andra den ständigt återkommande, obesvarade frågan: Vad kan man göra då?

Därmed kan vi strax sätta punkt för denna rapsodiska skildring av de miljöer där idén om en kritisk utbildningstidskrift föddes. KRUT hade sin bakgrund i uppsvinget för progressiva pedagogiska traditioner i Sverige under första hälften av sjuttitalet. Redaktionen kom till genom att den grupp som med utgångspunkt i materialet från Utbildningsdagarna sammanställde *Skolhandboken*<sup>8</sup> och Skolarkiv-gruppen förenade sina krafter. I maj 1976 formulerades ett stencilerat upprop:

*»En kritisk tidskrift om utbildning och samhälle behövs.*

Upprop till folk som vi hoppas vill medverka som skribenter och/eller kontaktmän/kvinnor.

De senaste årens uppsving när det gäller intresset för skolfrågor började med bl a diskussioner om SIA, MUT och BU hösten -74. Egendomliga allianser mellan högerkrafter och radikalt skolfolk riktade sig mot socialdemokratiens centralistiska utbildningspolitik. Visst är det sunt att folk reagerar mot det förbenade svenska skolväsendet, men kampen mår inte väl av att i för hög grad gälla det defensiva motståndet mot det senaste reform-

<sup>8</sup> *Skolhandboken* (1976) som dels berättar om Utbildningsdagarna men framförallt presenterar då aktuella rörelser på skolans område kan beställas från KRUT

# Skol- handboken



*»Den som försöker lösa skolans problem med enbart pedagogiska metoder riskerar att köra huvudet i klassamhällets vägg. Skolans problem är samhällets.»  
Så löd baksidestexten på Skolhandboken.  
Omslagsbild av Mats Andersson.*

förslaget. Statsapparaten har alla möjligheter att diktera tidpunkt och villkor för sådana konfrontationer.

Visst kan fronter i t ex betygsfrågan göra god nytta men samtidigt måste det till någon sorts kontinuitet i skolkampen — för att undvika att aktiviteten flammar upp och sen snabbt falnar när beslut fattats i god parlamentarisk ordning.

Överhuvudtaget finns det en tendens också bland radikalt skolfolk att se centralbyråkratins illvilja eller inkompetens som orsaker till skolans eländighet.

Skolans funktioner när det gäller att kvalificera arbetskraften och skapa anpassliga medborgare förtigs i den offentliga skoldebatten. Just nu tar sig denna omedvetenhet om skolans viktigaste funktion uttryck i en övertro på »alternativ pedagogik«. DN:s skolreportrar har efter att ha vätt fingret och känt att vinden från SÖ vänt gjort ett lappkast och marknadsför nu hela »kreativitet«-, »dialog«-, »fantasi«-, »kommunikation«-vokabulären. De kommersiella förlagen sprutar ur sig litteratur i ämnet. Det senaste exemplet är Socialstyrelsens stora satsning på Pluckrose.

En rubrik från DN:s artikelserie om »fantasin i skolan« anger på pricken vad det hela handlar om: "FRÅN GRÅTT TILL ROSA TACK VARE DISKUSSION".

Diskussionen bland radikalt skolfolk tycks visserligen delvis ha övervunnit den allra mest extremt liberala Neill-positionen (men entusiasmen över Pluckrose får en att undra) och gått vidare med hjälp av Freire, sen Freinet och nu snart Makarenko. Tyvärr handlar ändå diskussionen mest om yttre former för umgänget i klassrummet eller formerna för kontakten lärare-elever. Såväl undervisningens innehåll (som varit avgörande för Freire, Freinet, Makarenko) som undervisningens mindre lättåtkomliga funktioner glöms.

På senaste tiden har vi sett en del reaktioner mot »den rosa vägen« eller »smekpedagogiken«. Men det är spridda ansatser: några OBS-inlägg, tidskriftsartiklar, antologin »Jämlikhetsmyt och klassherravälde«, Skolhandboken.

Och problemet är ju att det inte nyttar mycket att påvisa de liberalistiska och samhällsbevarande inslagen i den alternativa pedagogiken och därmed få en massa sökande lärare att känna sig dåliga, om man inte kan visa på alternativ.

De politiska förbunden och partierna har egentligen en ganska utvecklade politik, åtminstone för ungdomsskolans sektor.

Detta är i korthet bakgrunden till att vi anser det politiskt välmotiverat att starta en kritisk tidskrift om utbildning och samhälle.

/---/«

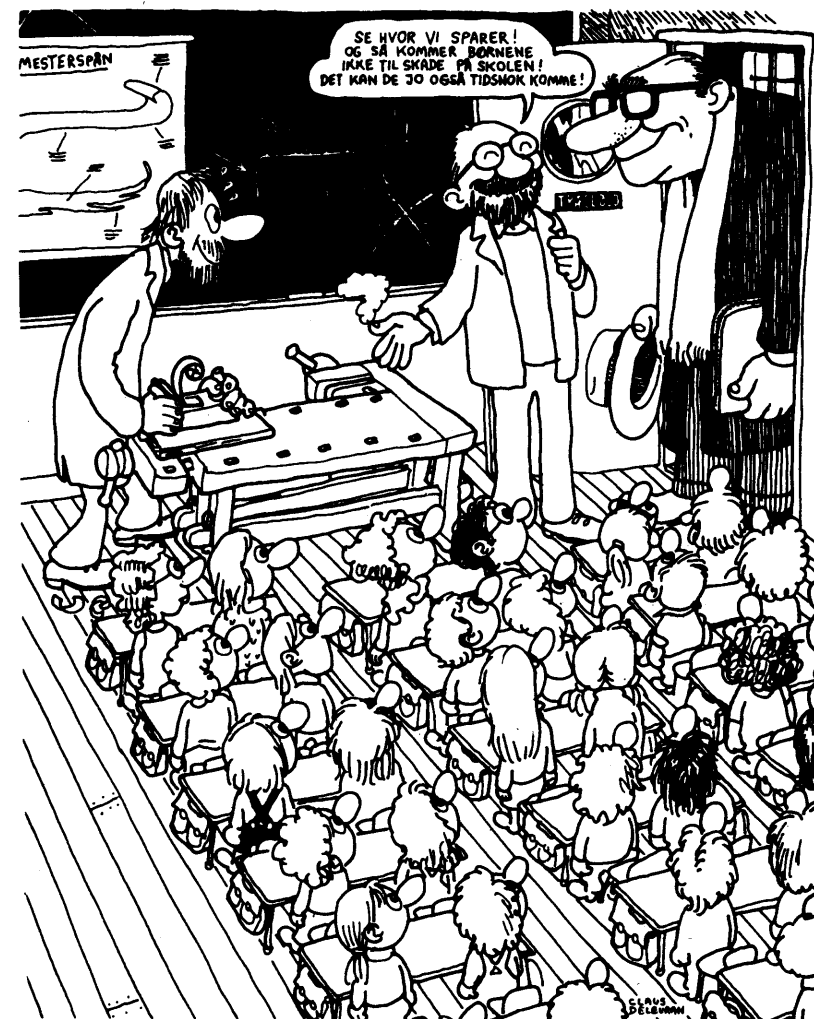


Bild: Claus Deleuran

Den blivande KRUT-redaktionen hade redan en hel del gemensamma erfarenheter. Några resor till Danmark hade betytt mycket, från början mest kontakterna med Tvind-

skolorna och andra alternativskolor, men efter hand hade samarbetet med föreningen Unge Pædagoger (den danska motsvarigheten till SOL) blivit allt viktigare, och särskilt då med Thorchild Thejsen och den livaktiga socialistiska lärarföreningen i Albertslund; här hade vi fått höra talas om lära- rarnas samarbete med den arbetarfackliga rörelsen och om försöken att vidga lärarsysslan till att bli mer av bostadsom- rådesarbete. Och den form av studier av förhållanden mel- lan skola och samhälle som vi lärt känna från Västtyskland och Danmark, hade inspirerat oss själva att dra igång en lik- nande verksamhet som efterhand kom att omfatta åtskilliga studiecirklar i Skolarkivets och SOL:s regi. Följande pre- sentation ger en föreställning om motiven bakom denna skolningsverksamhet:

*”Studiecirklar i politisk ekonomi och utbildningsekonomi”<sup>9</sup>*

Som lärare känner jag mig otillräcklig för jämnan. Det är plågsamt att var- je dag se hur illa många elever far i skolan. Och när mina egna pedagogiska ideal havererar i klassrumsverkligheten ligger det nära till hands att upp- leva det som *personliga* nederlag, det är mig det är fel på. Mitt dåliga sam- vete ställer krav. Eleverna, föräldrarna, kollegerna och rektorn ställer krav. Jag accepterar en orimlig arbetsbörda, ofta låter jag mig utnyttjas till att plåstra och ställa tillrätta i konflikter där det kanske varit hälsosamma- re om konflikterna fått gå i dagen. Jag blir förbannad på barnens stackars utsugna och utsläpade föräldrar: Varför engagerar ni er inte, gillar ni inte era ungar? Eller också frestas jag att ge upp, eleverna är ju ändå redan för- störda, nu gäller det i första hand att inte gå under själv.

Vi är en del skolarbetare i Stockholm som erfarit allt detta inpå huden, att det faktiskt är ett helsicke att arbeta som lärare eller elevvårdare så länge vi ser problemen som *personliga* problem. Vi har känt behov av att skaffa oss kunskaper om skolans funktion i samhället. Vi behöver förstå vår egen motsägelsefulla yrkesroll, som innebär att vi dels ska sörja för ele- vernas »personlighetsutveckling« och allt möjligt annat fint, och samtidigt sortera, kvalificera och anpassa nästa generation av lönearbetare. Vi behö-

<sup>9</sup> Ur Donald Broady: »Studiecirklar i politisk ekonomi och utbildnings- ekonomi« i *Skolhandboken* (1976), s 156-170.

ver förstå orsakerna till att mellanskiktets barn ofta omfattar samma ideal om självständighet, kreativitet och kritiskt tänkande som vi själva, medan arbetarklassbarn, som inte är så vara vid att vuxna lyssnar till dem, inte säl- lan kräver att läraren ska vara en auktoritär slavdrivare. Vi behöver förstå de samhälleliga orsakerna bakom konkurrens, betygshets och utstötning, skolreformer och läroplansrevisioner.

Därför har vi sedan hösten -75 träffats var fjortonde dag i ett par cirklar inom Skolarkivet och SOL för att studera politisk ekonomi och utbildningsekonomi. Det har varit väldigt nyttigt. Vi har haft glädje av att kunna bygga på erfarenheter som danska kamrater gjort:

*1. Danska erfarenheter*

Den offentliga skoldebatt som vi upplever i Sverige just nu — DN:s artikel- serie i vintras om fantasin i skolan är ett representativt exempel — har stora likheter med den danska pedagogiska debatten under 60-talet. Då försökte radikala lärare med de mest hedervärda avsikter jobba fram en alternativ pedagogik, både inom den vanliga folkskolan och i nystartade friskolor. Men så småningom upptäckte våra danska kamrater att samma kategori elever passiviserades, började skolka och slogs ut i dessa alternativa undervisningssammanhang som i den traditionella, auktoritära skolan, nämligen barn ur arbetarklassens breda skikt samt barn till ensamma möd- rar. (Mellanskiktets barnen fann sig däremot ofta väl tillrätta.)

Det är väl ingen överraskning att den Neill-inspirerade anti-auktoritära pedagogiken får sådana konsekvenser, med sin inriktning på att utveckla personlighet, kreativitet och självständighet hos den enskilde eleven. Värre var att arbetarklassbarnen inte var särskilt mottagliga för dialogpedagogik heller, så som den bedrevs. Orsaken till misslyckandena var att bägge sla- gen av pedagogik tog utgångspunkt i här-och-nu-situationen i klassrum- met; lärarna tog för litet hänsyn till elevernas totala situation (klasstillhö- righet, föräldrars villkor, normer i hemmet och i kamratkretsen osv), och de tog för litet hänsyn till att skolan är bestämd av sin dominerande funkti- on att spotta ut duglig och anpasslig arbetskraft.

Baksmälla satte in. Bland radikala danska lärare talades det inte längre så mycket om Neills eller Freinets pedagogiska metoder. Åtskilliga började pröva nya vägar, t ex att satsa hårt på kontakter med elevernas föräldrar, så att lärarjobbet fick karaktär av bostadsområdesarbete, eller att utveckla kontakterna med politiska partier och förbund, med vissa arbetarfackliga organisationer och med universitetsmarxister. Just via universitetsvästern importerades samtidigt från Tyskland en s k kapitallogisk Marx-förståelse, som innebar att man på allvar tog itu med marxistisk politisk ekonomi och försökte ta reda på vad den betydde för analysen av skola och utbildning — marxistisk utbildningsekonomi.

Tyvärr blev den danska uppgörelsen med »60-talspedagogiken«, som den kallades, en segdragen historia, som lämnade många lärare i sticket, lärare som trots alla motigheter ändå *ville* något med sitt arbete, men som kände sig utdömda som politiskt naiva, utan att ha fått några reella handlingsalternativ. Idag tycks pendeln ha svängt tillbaka något i Danmark, intresset för alternativa pedagogiska erfarenheter har vaknat igen. Det visade sig att utbildningsekonomin inte kunde göra anspråk på att besvara alla frågor, utan har ett noga avgränsat giltighetsområde. Och om man fastnar i utbildningsekonomin så ligger defaitismen på lur: Med nödvändighet måste skolan fungera så och så i ett senkapitalistiskt samhälle, man förstår så förbannat bra, men vet inte vad man ska göra.

Vi kan lära av våra danska kamraters dyrköpta erfarenheter för att försöka hitta en genväg till den fruktbara syntesen mellan å ena sidan politisk-ekonomisk medvetenhet om skolans villkor i Sverige idag, å andra sidan kunskaper om möjligheterna att praktiskt utträta något vettigt med vårt arbete i skolan.

## 2. Läget i Sverige

De senaste åren har den offentliga pedagogiska debatten i Sverige i hög grad handlat om pedagogiska idéer, som stiger och faller i värde som på en aktiebörs. Och det är de kommersiella förlagen som introducerar nya papper på börsen: För några år sedan översattes Freire och blev genast ett slags riksläkare bland skoldebattörer. I höstas var det Freinets tur sedan en av hans böcker kommit på svenska. Vågar vi hoppas att det blir dags för Makarenko eller Oskar Negt nästa år? Missförstå inte, det är självfallet utmärkt att vi hämtar inspiration från väsentliga pedagogiska pionjärer. Men det räcker inte. Att den svenska skolan är så besynnerlig, kan inte förklaras med hänvisning till att lärarna har felaktiga pedagogiska idéer inuti huvudet.

Utan kunskaper om skolans samhälleliga villkor har vi svårt att bedöma hur giltiga Freires brasilianska eller Freinets franska erfarenheter är i Sverige idag. Vi frestas att spilla för mycket krut på bataljer på de pedagogiska idéernas arena, eller på oriktad, defensiv kamp mot hela floran av statliga skolutredningar och »reformer« — där statsapparaten har alla möjligheter att diktera tidpunkt och villkor för diskussionen. Och vi upplever som sagt svårigheterna i lärarjobbet som personliga nederlag, som att vi inte duger till.

Vi behöver alltså veta mer om skolans samhällsfunktioner. Alltför länge har marxismen i sådana sammanhang reducerats till en uppsättning filosofiska, föregivet allmängiltiga »dialektiska principer«. Principer av det slaget är knepiga att *använda*, vilket brukar framgå av papper som produceras av radikala studenter vid seminarier och pedagogiska universitetsinsti-

tutioner: Sådana papper inleds normalt av ett avsnitt, rubricerat »vetenskapsteoretiska utgångspunkter« eller något i den stilen, med några allmänt hållna Marx-citat om bas och överbyggnad och Mao-citat om motsättningar. Därefter följer en undersökning av ett eller annat, ofta intressanta saker, men i regel utan någon som helst koppling till de »vetenskapsteoretiska utgångspunkterna«.

I studiecirkelarna i Stockholm har vi försökt klara oss utan lösriivna »dialektiska principer«, och istället börjat diskutera sådana analyser av samhälle och skola som utgår från kritiken av den politiska ekonomin. (För säkerhets skull: Det är inte meningen att sådana studier ska *ersätta* vare sig en bredare politisk skolning eller diskussioner om alternativ pedagogisk praxis.)

/---/«

I flera avseenden blev dessa studiecirklar en teoretisk plattform inför det kommande arbetet med KRUT. En mer långsiktig avsikt var att bidra till att skapa diskussionsmiljöer bland skolfolk utanför KRUT-redaktionen. Studiecirkelarna fungerade därmed som alternativ till de sedvanliga marxistiska grundcirkelarna i vänsterförbundens och -partiernas regi, vilka brukade förmedla en ytlig och uppsplittad »ABC-marxism« (en kväll om den historiska materialismen, en kväll om staten, en kväll om den politiska ekonomin). Bland vänstersinnat skolfolk var dåförtiden den dödfödda förhoppningen utbredd, att man skulle kunna bygga en s a s separat marxistisk pedagogisk teori, byggd på denna ABC-marxism och på Marx', Engels' och Lenins strödda uttalanden om uppfostran och utbildning.

Vår ambition var en annan: att lära känna Marx inte som profet utan som en samhällsforskare vars teori och metod (inte bara de lösriivna resultaten) skulle användas i sammanhang där de dög något till. I Västtyskland, Frankrike och Danmark hade en explosiv utveckling av samhällsvetenskaplig utbildningsforskning ägt rum sedan slutet av sextitalet, och där fann vi också både spännande försök att använda och utveckla de marxistiska analysredskapen, och väsentliga diskussioner om begränsningarna hos den mar-

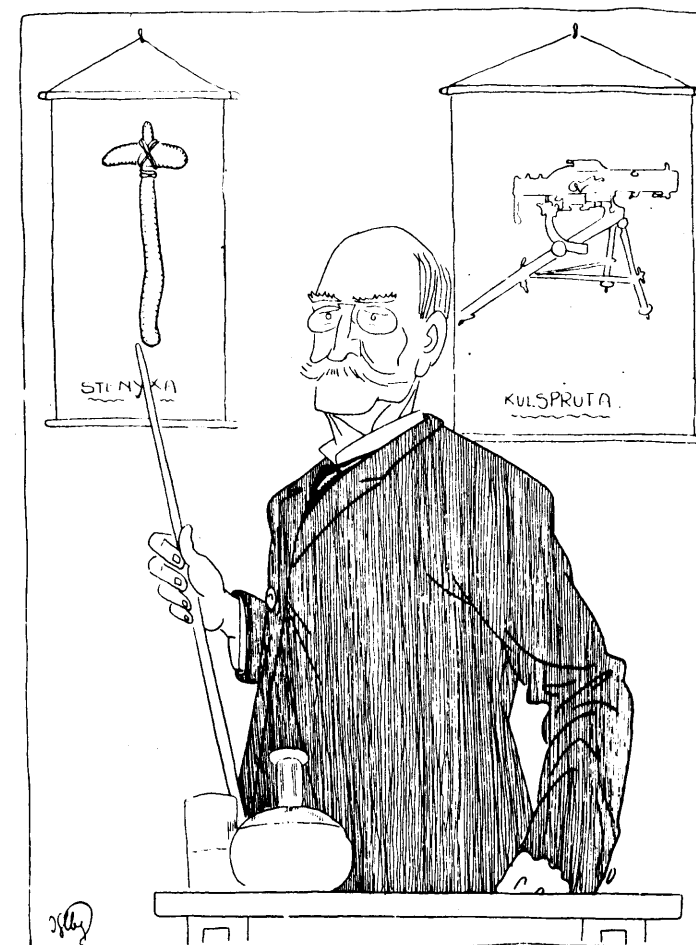


xistiska teorin: vad den *inte* kunde förklara och vilka andra forskningstraditioner som i stället kunde vara brukbara.

I vårt södra grannland Danmark hade universitetsmarxister ända sedan slutet av sextioalet översatt och refererat bidrag från den kontinentala forskningsfronten och berättat för skollärarna om hur saker och ting förhåller sig. Det var kanske till fördel för oss att själva tvingas orientera oss; i Sverige var vid sjuttitalets mitt intresset för den marxistiska utbildningsforskningens metoder och resultat betydligt mer utbrett bland lärare än bland universitetspedagoger.

Att vi som startade KRUT inte anknöt till den universitetsmarxism som ändå existerade i Sverige, hade delvis med vår gemensamma förhistoria att göra. Många för oss viktiga problemområden — lokala rörelser, typ Markittabornas aktioner, där lärare kunde göra nytta; elevernas socialisationsproblem som man som lärare kommer i kontakt med varenda dag; skolans inre liv och lokala maktförhållanden — kunde vi inte handskas med, varken teoretiskt eller politiskt-strategiskt, inom de ramar som den då dominerande svenska universitetsmarxismen uppställde. Denna var nämligen vid sjuttitalets mitt tämligen monolitisk<sup>10</sup>, och renhållningsambitionerna var framträdande; den leninistiska principen om »skoningslös kamp mot alla avvikelser« hölls i ära. Vilket i och för sig inte var så konstigt. Marxismen var sent omsider på väg att etableras som en erkänd forskningsinriktning vid de svenska universiteten, och hade behov av att inmuta det egna territoriet och avgränsa sig gentemot såväl »borgerlig« vetenskap som »ovetenskaplig« marxism, vilket förmodligen var en förklaring till att auktoritetsrelationerna kunde föra tanken till katolska kyrkans apostoliska

10 Den svenska universitetsmarxismen dominerades vid denna tid av komintertraditioner kompletterade med den första generationen anglosachsisk nymarxism (ekonomerna kring Monthly Review och kretsen kring New Left Review) samt Nicos Poulantzas begreppsapparat.



*Kultursprutan. »Mina herrar! Då man betraktar dessa båda vapen, den primitiva stenoxyan med dess ytterst ringa dödningskapacitet och den moderna kulspåran med en eldhastighet av 500 skott i minuten — på endast en minut, mina herrar, ett halvt tusental släckta liv, då förstår man tillfullo vilken betydelsefull utveckling som ligger mellan oss, högstående kulturfolk och våra förfäder, barbarerna.« Teckning av Ivar Starckenberg i Naggen 1914.*

## Redaktionella texter 1977-80

succession. Liksom andens nådegåva tänkes meddels handpåläggning överflyttad från apostlarna till biskopsämbetets innehavare, fanns inom den svenska universitetsmarxismen en föreställning om en legitim arvsföljd som garanterade Vetenskapligheten, från Marx till Engels till Lenin till Althusser till Poulantzas till Therborn. . .

Vi sökte oss till andra traditioner för att begripa skolans plats i samhället<sup>11</sup>. Marx' kritik av den politiska ekonomin är redan nämnd, liksom den västtyska marxistiska utbildningsekonomi och kvalifikationsteori. Det var kontakten med regionalistiska rörelser runt om i Europa och teoriutvecklingen kring t ex Sozialistisches Büro (Oskar Negt m fl) som gav oss teoretiska redskap att begripa den lokala organiseringens och »rörelsernas« möjligheter.

Det var forskningen i frankfurtskolans förlängning som hjälpte oss hantera socialisationsproblemen.

Det var så småningom Bourdieu-gruppens antropologiskt inspirerade undersökningar av sociala fält och praktiskt behärskande som hjälpte oss analysera skolan »inre« sociala villkor, och Michel Foucaults arbeten som hjälpte oss förstå den makt som växer »underifrån« t ex i skolan och inte låter sig förklaras som något som droppar ned uppifrån, från t ex staten eller borgarklassen eller kapitalet. Och så vidare.

— Men detta är redan att gå händelserna i förväg. Syftet med den historiska snabbkiss som nu är avslutad, var att ge en bild av de miljöer i vilka behovet av en kritisk utbildningstidskrift växte fram. Den inriktning KRUT sedan skulle komma att få, skolpolitiskt och teoretiskt, illustreras av ett urval redaktionella texter som nu följer.

---

<sup>11</sup> Nordiska Sommaruniversitetet (NSU) bör nämnas som en diskussionsmiljö som KRUT-redaktionen genom åren haft stor glädje av.

Redaktionen:

## DET FALSKA SAMFÖRSTÅNDET \*

(KRUT 2, maj 1977)

Varför lanserar skolmyndigheterna »dialogen« som patentmetod i dessa dar? Varför är SAF trots allt såpass positivt till försök med »medinflytande«?

Ett svar är detta: det finns idag ett missnöje och ett tryck underifrån som kan innebära att en maktförskjutning hotar. Man svarar uppifrån med »mjukhet«, »samtal«, »medinflytande«, men man är naturligtvis noga med att dessa ska hållas inom bestämda ramar. Man vill skapa en känsla av att vi alla sitter i samma båt men samtidigt dölja vem som håller i rodet. Man hoppas att den mjuka linjen ska ge högre »produktivitet« både på verkstadsgolv och i klassrum. Arbetarna ska sjukskriva sig mindre. Eleverna ska inte skolka så ofta och inte vara så bråkiga.

Ett annat svar är detta: den gamla auktoritära stilen är inte ändamålsenlig längre: I arbetslivet behövs folk som kan jobba självständigt (fast inom bestämda ramar, förstås). Allt fler kommer att arbeta inom den offentliga sektorn, där klimatet inte är lika öppet auktoritärt som i industrin.

\* Ett av de första KRUTnumren handlade om »Frigörande dialog?«. Frågetecknet i temarubriken gällde grunderna för den officiella, retoriska dialogpedagogiken.



»Vi sitter alla i samma båt«

Här finns alltså stora möjligheter till manipulation och skendemokrati.

Men samtidigt kan stat och kapital inte helt styra den process som sätts igång. Förväntningar kan födas. Så exempelvis av Medbestämmandelagen. När de anställda upptäcker hur svagt den är skriven kan deras besvikelse leda till att de blir mer klarsynta och beredda till kamp.

Skolan brukar ibland, särskilt av socialdemokrater, kallas »en spjutspets mot framtiden«. I verkligheten är det så att skolan i mycket släpar efter samhällsutvecklingen. Därför kan också en rätt vag »dialogpedagogik« ha **något** gott med sig. Den kan bidra till att bryta de allra mest förstenade auktoritära mönstren.

Men för att man ska komma vidare och inte hamna i falskt samförstånd krävs helt andra saker.

I Danmark prövade man alternativ pedagogik i större skala redan i slutet av 60-talet. Neill och Freinet var namn man hänvisade till, särskilt i de många »lilleskoler« där man kände sig fram med friare arbetssätt. (Detta var möjligt genom att bestämmelserna för statsbidrag till privata skolor är mycket liberalare i Danmark än i Sverige.)

Försöken gav en erfarenhet som är viktig också för den svenska debatten: trots de nya metoderna fungerade skolan som samma gamla sorteringsverk. Samma grupper av elever slogs ut som tidigare, framför allt barn ur arbetarklassen.

Det förtryck som ligger inbyggt i det kapitalistiska systemet innebär ojämlikhet mellan olika grupper i samhället. Ojämlikheten gäller alla områden: de som har dåliga arbeten har oftast också dålig ekonomi, litet inflytande på politiker och myndigheter, låg utbildning, knackig hälsa, taskig bostadsmiljö, fattig fritid och ofta splittrade hemförhållanden. Detta är en ojämlikhet som man kan ta på, som slår igenom hela tiden. Och den försvinner inte därför att man säger att alla människor »egentligen« är lika mycket värda. Den upphör heller inte genom att man »kommunicerar« med varandra, »lyssnar« på varandra. Ett jämlikt samtal kan bara föras mellan två parter som har lika mycket makt.

Skollivet är bara en bit av ett större mönster och samma krafter slår igenom också här. Man kan inte angripa det mönstret bara med pedagogiska metoder och bara inom skolans väggar.

Den rena utslagningen är dessutom bara ett uttryck för det statliga utbildningssystemets allmänna inriktning: det är anpassat till över- och medelklassens intressen. Arbetarklassens verklighet hålls utanför.

Borgerliga forskare har medvetet eller omedvetet försökt dölja detta. De har framställt arbetarbarnen som dåligt utrustade för studier överhuvudtaget. Fram till slutet av 50-talet pekade man på INTELLIGENSEN som den helt avgö-

rande faktorn för studieframgång. På senare år har man istället skjutit in sig på SPRÅKET som en förklaring till att barn ur arbetarklassen ofta inte har nåt större utbyte av skolan. Arbetarbarnen har hemifrån med sig ett otillräckligt språk, underlägset medelklassens, heter det.

»Intelligens« och »ett gott språk« definieras givetvis så att det passar vissa skikt ur medel- och överklassen.

Och, allra viktigast: innehållet i undervisningen — den »rena, objektiva« kunskapen har mycket lite att göra med arbetarklassens verklighet.

Arbetslivet stängs ute. I den mån det har kommit in har bilden av det varit utslätad eller direkt bestämd av »näringslivets« intressen. Det är exempelvis först nyligen som läroböckerna i företagsekonomi anmälts av löntagarsidan för bristande objektivitet. Och det är bara under de senaste åren man har fått enstaka läroböcker i främmande språk som bygger på annat än en fadd och falsk medelklassbild av livet i respektive land.

Redaktionen:  
**DEN ÖPPNA SORTERINGEN  
 OCH DEN DOLDA\***

(KRUT 5, februari 1978)

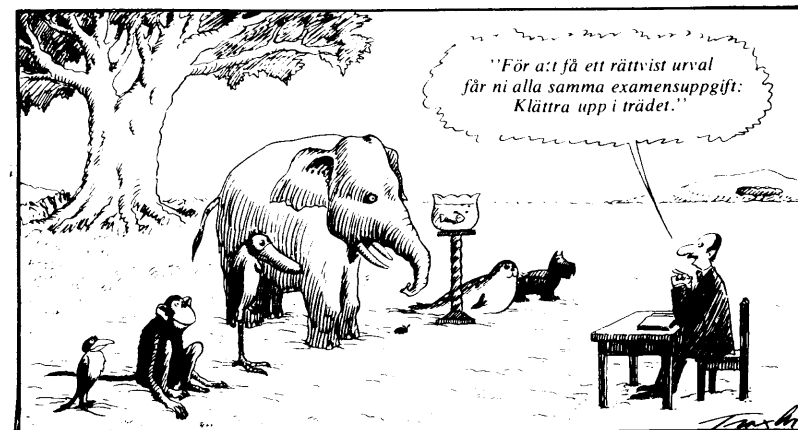
I maj ska remissvaren på Betygsutredningen, BU, vara inne. Liksom Elevförbundet, Seco och de flesta politiska ungdomsförbunden för vi fram kravet: Bort med betygen!

(Och med betyg menas också de s k omdömen som föreslås av BU och som vi betraktar som en sämre och lömskare form av betyg än de nuvarande.)

Men det är samtidigt viktigt att inte låta BU bestämma hur problemen ska ställas. För att kunna se klart i betygsfrågan måste man sätta in betygen i ett större sammanhang. Och det är det vi försöker göra i det här numret av KRUT.

Man måste se betygen som en form bland många för sortering i vårt samhälle — synliga och mer dolda. Tillsammans bidrar dessa till att klassamhället upprätthålls. Ytterst kommer kraven på sortering från själva produktionsprocessen och från arbetslivet i stort. Från den arbetsdelning och maktfördelning som råder där och de vinstintressen som styr.

\* KRUT gick in på sin andra årgång samtidigt med att frågan om betygens vara eller inte vara tog stort utrymme i skoldebatten. Alltför stort, menade vi.



Ur Ästhetik und Kommunikation 22/23 1975-76

Förr skedde sorteringen på ett mycket öppnare och tydligare sätt än idag. I det gamla ståndssamhället sörjde varje stånd för utbildningen av sina egna medlemmar. Och folkskole-reformen 1842 skapade *inte* en gemensam skola för alla svenska barn. Man fick istället ett system med läroverk för de mer välbeställda och en fattigskola för den stora majoriteten (av vilka många länge inte gick i skolan alls eller bara gjorde det ofullständigt). Denna organisatoriska uppdelning — som levde kvar i formen realskola: folkskola — försvann inte förrän grundskolan var helt genomförd 1973.

Enligt förslaget till ny läroplan för grundskolan ska delningen i allmän och särskild kurs tas bort på högstadiet. Och yrkesskolan har redan byggts in i gymnasiet. Utifrån sett får vi en skola som verkar motsvara kravet: Lika möjligheter åt alla.

Ändå vet vi att verkligheten är en annan. Framför allt ar-

betarklassens barn missgynnas av skolan och slås ofta ut av den. Men numera sker sorteringen i mer dolda former.

Tidigare berodde studiemöjligheterna mycket på var man bodde i landet, särskilt på hur nära man hade till tätorter. Idag spelar skillnader mellan bostadsområden stor roll. (Detta belystes i KRUT 4). Kontrasten är stark mellan lugna, stabila medelklassområden — där samma elevgrupp hålls ihop hela stadier igenom och ofta också har samma lärare hela tiden — och fattigare områden med stor in- och utflyttning och stora synliga problem och där elever ofta byts ut och lärare inte stannar särskilt länge. Såna skillnader i arbetsvillkor bör ha en hård och klar sorteringseffekt, vilket inte uppmärksammas så ofta.

Även om vi har fått en grundskola som sägs vara till för alla, är innehållet till stor del övertaget från den gamla lärdoms- och urvalsskolan. De ämnen, problem och konflikter som hör till arbetarklassens närmaste erfarenhet, får mycket liten plats i skolan, eller ingen alls.

Till den »dolda« sorteringen bidrar också själva stilen och språket i skolan, som präglas av medelklassens uttrycksätt och värderingar. (Fast man måste varna för att se språkproblem som mer grundläggande än de bakomliggande sociala motsättningar som de är uttryck för. Språket är inte mer centralt än själva innehållet i undervisningen och de många icke-språkliga faktorer som finns med i det vi i KRUTs tidigare nummer presenterat som »den dolda läroplanen«. Man bör också akta sig för förenklade idéer om »medelklasspråk« och »arbetarklasspråk« när det gäller själva språkformen.)

Lärarnas och studie- och yrkesvalspersonalens mer eller mindre tydliga förväntningar och »realistiska« råd bidrar till att styra arbetarklassbarnen mot »mindre krävande« mål. »Individualisering« genom fylleriuppgifter blir ofta ett sätt att låta eleverna sortera sig själva. En form av sortering

som tycks vara skrämmande vanlig exempelvis i matematik, är att många eleverna får sitta timme ut och timme in med uppgifter, som de inte kan klara för att de inte har fått tillräcklig hjälp med att lära sig grunderna i ämnet. Under tiden ökar de andra eleverna sitt försprång. Och upplösningen av klasssystemet i SIA-modellen kan utnyttjas för att införa fast nivågruppering och därmed smugla in det gamla parallellskolesystemet bakvägen.

Vi vet också att det i stort sett är över- och medelklassens barn som får de höga betygen och som väljer de mer teoretiska linjerna på gymnasiet. Hela dessa elevers bakgrund ger dem motivation och självförtroende att slåss för dessa betyg, och att sen utnyttja dem för att komma vidare. Där de upplever framgång känner arbetarklassbarnen sig misslyskade.

Att specialundervisningen har ökat så kraftigt under de senaste årtiondena kan man se som ett uttryck för att pressen i skolan har blivit hårdare, men också för att skolan är dåligt anpassad till behoven och förutsättningarna hos stora grupper av elever, de som tidigare gick i skolan bara en kort tid. I början av 1900-talet var det i stort sett bara elever med svårare fysiska och psykiska handikapp som fick särundervisning. Idag gäller huvuddelen av specialundervisningen elever som visar »bristande anpassning« eller »beteenderubbningar«. (De sista åren har man också tagit sig för att sätta den bekväma etiketten »MBD« (Minimal Brain Dysfunction) på barn som har svårt att hålla sig lugna.) 1975 fick 20 procent av eleverna i grundskolan samordnad specialundervisning under det att 2,6 procent gick i specialklass. Det är främst de mest utsatta och lägst utbildade gruppernas barn som blir föremål för den här särbehandlingen. Det man vill »bota« och »korrigera« med kompensatorisk undervisning är ofta uttryck för erfarenheter och attityder som är kvalitativt andra än medelklassens.

I 1800-talets Sverige var klassmotsättningarna klara och tydliga. Inom den tidiga socialdemokratin brännmärkte man dåtidens skola som ett ställe där de makthavande försökte disciplinera arbetarklassen. Till skillnad från många välmenande liberaler insåg dessa tidiga socialdemokrater att man inte kunde utbilda bort klassamhället. Grundläggande ekonomiska och politiska förändringar behövdes för att skolans grundkaraktär skulle ändras.

I de senare årtiondenas socialdemokratiska skolpolitik har de här insikterna kommit bort. Man har med ekonomiska och administrativa medel velat skapa »lika« möjligheter till utbildning. Man håller uppe skenet av att utbildningssystemet erbjuder alla elever fritt val, samtidigt som detta system har som inbyggd uppgift att hålla klassamhället vid makt, att se till att det återskapas. Man har accepterat den borgerliga bilden av begåvning och duglighet som en sorts medfödda egenskaper, fördelade i befolkningen enligt normalfördelningens »naturgivna« klockkurva. De »begåvade« och »duktiga« bland arbetarbarnen skulle få samma chans som medel- och överklassens barn att besätta de högre positionerna i samhället. De som inte hade lika goda förutsättningar skulle få utveckla sina anlag efter förmåga. I stället fick man en skola som inte uppfyllde någotdera syftet.

Att ståndscirkulationen inte ligger i arbetarklassens intresse och inte kan lösa dess problem — det är en insikt som kommit bort i socialdemokratisk skolpolitik, även om det vid olika tillfällen har påpekats också av socialdemokrater.

De många stegen på lönetrappan och statusskolan är en viktig faktor för att skapa splittring inom de löntagargrupper som objektivt har gemensamma intressen.

Betygen i skolan fungerar på samma sätt. Många fler än de som verkligen har chans att få 4:or och 5:or inbillas att de är med i tävlan om dem. Annars skulle de lättare inse att det inte ligger i deras eget intresse att underkasta sig ett sys-

tem som är till för att sålla fram ett övre skikt.

Man brukar ofta hänvisa till att arbetsköparna behöver betygen när de anställer folk. Men vi vet att det finns hela batterier med tester och intervjutekniker för såna ändamål. Betygen spelar i den situationen inte alls så stor roll som man brukar göra gällande. Istället får man se dem som ett led i disciplineringen av den blivande arbetskraften.

Och kanske är det så, vilket strax ska utvecklas närmare, att betygen inte längre är särskilt ändamålsenliga i ett samhälle med teknologiskt avancerad kapitalistisk produktion.

Kanske behövs inte betygen längre. Men att ta bort dem skulle inte upphäva sorteringen. Det sker inte förrän den nuvarande produktionsordningen byts ut. Om betygen tas bort kan den sortering som sker i arbetslivet bli mer tydlig och kännas mer brutal. Förhoppningsvis kommer den därför att väcka större motstånd, när eleverna efter skolan ställs direkt inför den.

Att ta bort betygen skulle heller inte automatiskt göra undervisningen meningsfullare. Men det skulle öppnas stora möjligheter för bättre och vettigare arbetsformer och innehåll i skolundervisningen. Detta är viktigt.

Men lika viktigt i ett progressivt skolarbete är att göra lärare, elever och föräldrar medvetna om hur sorteringsmekanismerna fungerar — med eller utan betyg — och varför de finns. /- - /

Redaktionen:

## UTBILDNING OCH ARBETE \*

(KRUT 6, april 1978)

Arbete och utbildning är temat för det här numret av KRUT. Att skolan måste öppna sig mot samhället och arbetslivet är alla överens om. Det menar vi också. Men det får inte bara innebära flera studiebesök regisserade av företagsledningen, mer isolerad pryoverksamhet, fler korporativa råd och styrelser.

Istället måste arbetet in i undervisningen. Vi som arbetar i skolan måste lära känna våra elevers föräldrars arbetsvillkor. Vi måste relatera det vi gör i skolan till utvecklingen inom arbetslivet, kapitalkoncentrationen, strukturrationaliseringarna, rovdriften på människor, kultur och miljö.

I det här numret av KRUT tar vi upp folkhögskolan i det sydtyska Wyhl som exempel på hur kampen om hotade arbetsvillkor och livsbetingelser kan skapa underlag för en läroprocess, som griper in i människors hela livssituation.

\* Sambanden mellan skola och det övriga arbetslivet har behandlats i många KRUTnummer. Viktigt i sammanhanget har varit att Lena Hellblom i redaktionen sedan 1976 arbetat med lokala fackliga kontakter och studiecirkelorganisering i krisorter, först i Vikmanshyttan och sedan på andra håll (se historieskrivningen i Lena Hellblom: *Kampen för jobben, En handbok* (R&S 1981)).

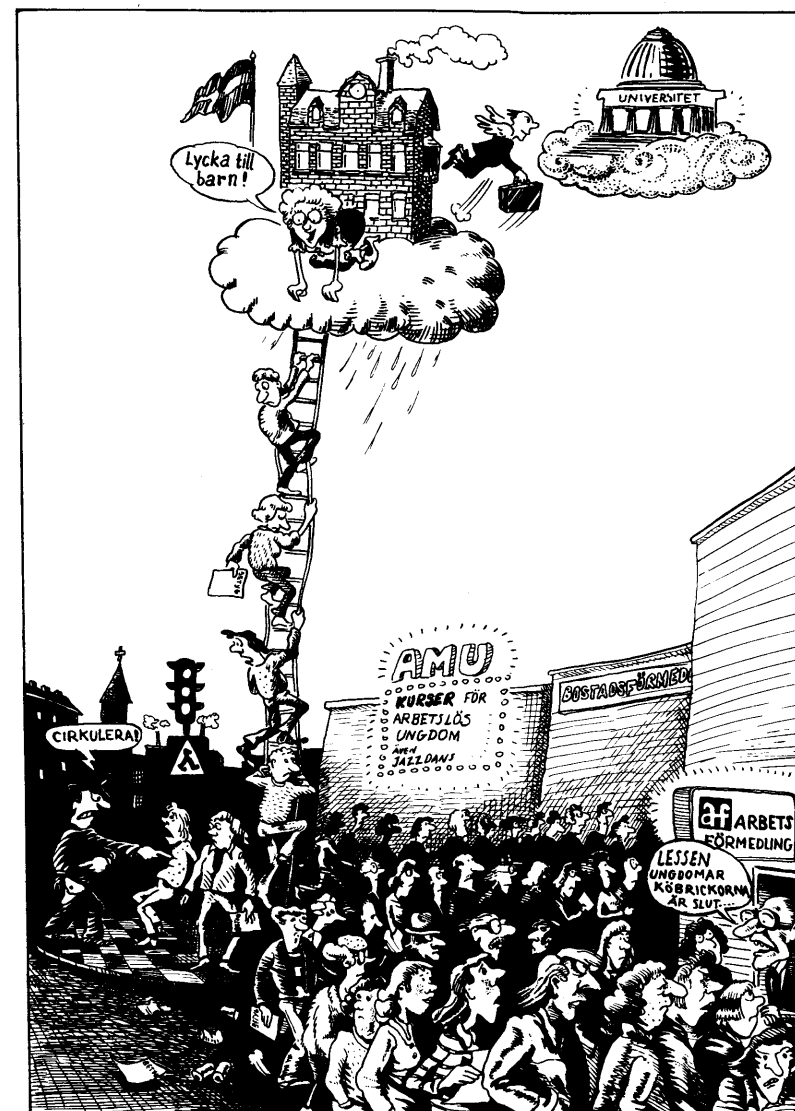


Bild: Anders Hamlin



I flera av de orter i Sverige som idag hotas av nedläggning sluter sig människor samman. I det här numret skriver vi om studiecirkelarna i Vikmanshyttan och vi kan se hur viktigt det är att läroprocessen omfattar både arbetet, fritiden och de sociala relationerna. Annars blir det ingen läroprocess, utan endast fragmentarisk kunskap och tillfälliga aktioner som inte leder vidare.

Vi som arbetar med utbildning borde kunna göra mer för att stödja den här sortens rörelser, vilket innebär att vi måste vidga vår syn på vad pedagogiskt arbete är, kanske arbeta mer utanför klassrummet. Och inom skolan måste vi försöka se till att eleverna verkligen får kunskaper om de villkor som deras föräldrar och de flesta andra människor här i landet arbetar och lever under. Här kan man exempelvis ha glädje av arbetarlitteratur och fackföreningspress, vilket vi försöker visa i det här numret av KRUT.

En möjlighet som måste utvecklas är att arbeta fram goda kontakter med lokala fackliga företrädare. LO har nu byggt ut ett nät av skolorganisatörer (på regional nivå) och skolinformatorer (på lokal nivå).

»Det är med lärarna man måste börja«, sa en skolinformator vi pratat med, »men det kan vara nog så svårt, eftersom läraren ofta går ut när skolinformatoren kommer. Två års erfarenheter från industrin eller vårdarbete plus en bredad rekrytering till läraryrket vore bra«.

Staten försöker knyta skolan närmare arbetslivet med hjälp av SSA-råd (Samarbete Skola-Arbetsliv, ett korporativt organ med »arbetsgivar«- och »arbetstagar«-representanter samt byråkrater och skolpersonal), starkt ökad syo-verksamhet, lärarpryo osv. Vi tror i och för sig att man måste arbeta på ett annat sätt, underifrån, men även om t ex SSA-råden till hela sin form och uppbyggnad är utpräglade samförståndsorgan är det viktigt att det finns skolfolk med som kan stödja den sk arbetstagarparten och rösta

med den. Ett exempel från ett mellansvenskt industrisamhälle:

De kollektivanställdas företrädare föreslog att barnen som började skolan skulle få en fadder ute på någon arbetsplats, dvs en arbetare som de kunde komma och hälsa på, kanske bjuda till skolan osv. Skolchefen motsatte sig detta för han menade att det fanns risk för mobbing. Barnen skulle nämligen upptäcka att några föräldrar hade smutsiga, dåliga jobb medan andra hade rena, fina jobb, menade han.

I Danmark har det största LO-förbundet utformat ett skolpolitiskt program och driver på för att få in ämnet arbetskunskap så tidigt som möjligt i skolan. När ska de svenska LO-förbunden ställa mer offensiva krav på utbildningens innehåll? Det är exempelvis förbluffande att facket på så få platser har ställt krav på att utbildningen inom 25-kronans ram, som omfattar 100 000-tals personer, ska få ett vettigt innehåll. Det finns dock undantag: i Emmaboda drog Fabriks igång studiecirkel om glasverket och framtiden inom 25-kronans ram.

Även skolan borde inrymma en aktiv bearbetning av människors arbets- och livsvillkor. Skolan kan bara förändras om de som själva gått i skolan och reagerat på det förtryck de då utsattes för, nu som föräldrar börjar ställa krav på innehållet och arbetsformerna i skolan.

Donald Broady, Svante Weyler,  
Brutus Östling:

## FYRA TESER OM UNGDOMSKULTUREN \*

(KRUT 9, februari 1979)

Man ska ta utgångspunkt i elevernas erfarenheter och behov. Så har det hetat länge i den pedagogiska debatten, och det är en tänkvärd paroll. Men det gäller att få grepp om vilka dessa erfarenheter och behov är, och hur vi ska förhålla oss till dem.

### 1

Vi misstror den moraliserande kulturkritiken. Dels förstås den värdekonserverande sorten som tar för givet att äldre kultur och borgerlig kultur alltid är detsamma som bättre kultur. Men vi misstror också den sortens kulturkritik som pekar ut könsfördomar i veckopressen, rasfördomar i serierna, våldsdyrkan i B-filmerna, profitintressena i musikbranschen — och som sen gör halt! Och därmed inte uppnår stort mer än att avslöja vad de flesta — även kulturindust-

\* Mot slutet av sjuttitalet dominerades debatten om ungdomskulturen och kommersialismen fortfarande av den typ av ytlig ideologikritik som nöjer sig med att peka ut könsfördomar, rasfördomar, fascistiska tendenser osv, men inte frågar efter behoven därbakom och därför inte kommer längre än till moraliserandet.

rins konsumenter — redan vet. I värsta fall hamnar kritiken i moraliserande över just dessa konsumenter.

Lösrivna ideologikritiska analyser av dåliga serier eller skräpfilmer är alldeles otillräckligt. Det vet varje ambitiös lärare som velat visa sina elever på kvinnoförtryck i kärleksserierna eller de fascistiska tendenserna i amerikanska våldsfilmerna. Visst, eleverna är väl medvetna om att tjejnerna de läser om är korkade höns, de har lagt märke till att Bondfilmernas skurkar ofta är asiater. Det är inte bara så att eleverna vill vara läraren till lags, de *vet* att kulturindustrin producerar med tanke på profiten, och de ser förljugenheten och de tvivelaktiga värderingarna. När sen lektionen är slut står läraren där med sina vällovliga avsikter och undrar vad han egentligen åstadkommit, medan flickorna tar fram Starlet ur väskan för att läsa på rasten och pojkarna pratar om att åka in till stan och se Clint Eastwood.

Ideologikritiska analyser besvarar inte frågan varför eleverna använder kulturindustrins produkter — och ändrar knappast deras konsumtionsvanor. Ty det är helt enkelt så att kulturindustrin bjuder ut lättåtkomliga varor som svarar mot elevernas omedelbara behov av gemenskap, kärlek, uppskattning, spänning, avgränsning av den egna gruppen. . . Därför är vår första tes: *Kulturindustrin skapar inga »falsa« behov ur tomma intet; i stället suger kulturindustrin tag i, förvränger och slår mynt av faktiskt existerande behov.*

Nöjer man sig med att racka ned på kulturindustrins usla produkter, så riskerar man att dels moralisera över dem som inte får viktiga behov tillfredställda på annat sätt; dels blir man blind för förklaringen till produkternas förmåga att fascinera. Och därtill, om man inte ser att *faktiskt existerande* behov exploateras, missar man möjligheten att ta hänsyn till dessa behov när man försöker finna former att arbeta med ungdomar, former som verkligen är alternativ

till — och inte något vid sidan av — vad de sysslar med på fritiden. Från försöksskolan i arbetarstadsdelen Glocksee i Hannover berättar socialisationsforskaren Thomas Ziehe om erfarenheter av »Mode« som tema i undervisningen:

»Modets manipulerande funktion / . . . / kan man bara ge en meningsfull förklaring, om också dess funktion som identifikations-, avgränsnings- och lustobjekt för barnen tas med i analysen, formuleras, reflekteras och, kanske, förändras« (*Ästhetik und Kommunikation* 22/23, 2:a uppl 1977, s 134)

## 2

Vår andra tes är: *Kulturindustrins produkter måste analyseras i sina funktionssammanhang.*

Som musik- eller svensklärare vill man gärna övertyga sina elever om att amerikansk massfabricerad discomusik är sämre än Bellman, Taube, Dylan, Hendrix eller kanske Patti Smith, beroende på vilken generation man själv tillhör. Discoprodukterna från de stora musikfabrikerna är dåliga, enligt alla gängse kvalitetsmåttstockar. Men erfarenheten visar att det i stort sett bara är vissa medelklassbarn som lär sig tillämpa sådana måttstockar, och som överhuvudtaget tycker det är av intresse att fundera över om Hendrix gjorde bättre musik, mer nyskapande, mer uttrycksfull, än ABBA. Flertalet ungdomar uppfattar musiken från en helt annan utgångspunkt: i dess funktionssammanhang, som en del av »miljön«. På diskoteken eller på en fest fungerar musiken ungefär som kläderna eller ölet — som inslag i bakgrunden, medan helt andra saker, som kamratkontakterna, spelet mellan killar och tjejer, är det intressanta. Därför blir det absurd att bedriva ideologikritik genom att låta eleverna sitta i rader i klassrummet och höra ABBA eller Baccara från skolans skraltiga grammofon.

Det här har kulturindustrin begripit betydligt bättre än de flesta kulturkritiker. Vi ser idag alltfler medvetna försök att

marknadsföra hela livsstilar, inte bara produkter. Inte bara skateboard utan Coca Cola-kulturens alla lockelser på en gång, »gränser mellan varan och köpprocessen börjar försvinna«, som W F Haug skrev i sin fortfarande alltför aktuella bok om varuestetiken. På alla plan vävs inköpen samman med upplevelser, inköpen *blir* upplevelser och butikerna omvandlas till »upplevelsescener« (Haug).

När ungarna betalar sin biobiljett, hamburgare eller skateboard blir de delaktiga i en livsstil. Också av det skälet är det förfelat att göra lösrična produktanalyser, exempelvis av *Grease*, den film som spelade in mest pengar förra året. Ty suget från amerikanskt sockervaddsfemtioital handlar mindre om filmer som *Grease*, eller aktören John Travolta eller femtioalet än om kulturindustrins försök att lansera en stadskultur — och svenska ungdomars behov av en stadskultur.

## 3

Vår tredje tes är: *Sambandet mellan socialisationens olika områden måste analyseras.*

De flesta ungdomars liv är splittrat mellan flera olika »områden« och institutioner i samhället: familjen, skolan, ungdomsgården, idrotten, fiket osv. Barns och ungdomars socialisationsprocess innebär att upplevelser och erfarenheter från de olika områdena kopplas samman och i denna sammankoppling växer identiteten fram.

Det som i vårt perspektiv är viktigast är hur »områdena« skola och fritid hänger ihop. Skolan är en tvångsinstitution, fritiden fylls av frivilliga aktiviteter, varav en del faller inom det vi kallar »ungdomskulturen«.

För vuxna fungerar fritiden som en reproduktion av arbetsförmågan — man vilar upp sig, tvättar sina kläder, äter för att åter kunna arbeta för fullt nästa dag och nästa. Men fritiden har också en annan sida: den ger plats för *komp-*

sation för alla de mänskliga behov som man inte får tillfredställda i arbetet — fantasi, gemenskap, ansvar. Författaren Göran Palm talar i det här sammanhanget om »flykten från arbetet«: vi längtar och sätter vårt hopp till fritiden.

För skolelever har ofta fritiden precis samma funktion. Eleverna flyr skolan (ibland bokstavligen) och använder fritiden till att kompensera allt det man inte får tillfredställt i skolan.

Många elever uppfattar skolan som meningslös. Så meningslös att vad som helst tycks vara bättre. Helst vill man ut och arbeta och ofta har eleverna paradoxalt höga förväntningar på vad arbetet ska ge. Paradoxalt för oss som vet hur de jobb ser ut som erbjuds utbildade ungdomar. Här kan man tala om flykten *till* arbetet.

I det här numrets artikel om ungdomsfotboll finns ett exempel på hur unga pojkar »flyr« från skolans diffusa målsättningar till fotbollens kadaverdisciplin och enkla sätt att mäta framgång. För att begripa varför den preussiska pedagogiken fungerar i fotbollen måste vi fråga oss varför den inte fungerar i skolan.

Bilden av ungdomars socialisationsprocess blir fullständig först när vi kopplar samman de olika »områdena« i ungdomarnas liv. Det ligger nära till hands att det gäller att i skolan föra in elevernas »fria« områden. Det är också den pedagogiska praktik som brukar underförstås i slagordet »utgå från elevernas egna erfarenheter«. Men det låter sig inte göra utan vanskligheter!

Eleverna har ofta en mycket klar uppfattning om *vad* som enligt skollag, tradition eller praxis ska behandlas i skolan, och *hur* detta behandlas. När det nu börjar bli vanligt att läraren försöker överbrygga de objektivt existerande maktförhållandena i skolan (som eleverna ofta har en instinktiv känsla för) genom att i undervisningen ta upp teman från

elevernas fritid, reagerar dessa ofta med stor misstänksamhet. Vi har hört flera lärare vittna om de misstrogna blickar de fått från sina elever när de kamratligt meddelat att »idag ska vi kolla kvinnosynen i Starlet!«

Misstänksamheten har fog för sig, för den pekar på den rävsax som den progressive läraren sitter i: å ena sidan vet hon att skolan är en utbildningsapparat som i grunden bara tar hänsyn till det kapitalistiska samhällets behov; å andra sidan vill hon bryta igenom elevernas misstänksamhet mot henne som lärare för att sen just kunna visa på denna skolans sanna karaktär.

Alltså: om man anser skolan vara en tvångsinstitution, vars organisation sätter käppar i hjulet för en »bra« och »progressiv« undervisning, då är det inte helt självklart att man som lärare ska försöka dra in så stor del av elevernas fria liv i undervisningen! Gör man det så minskar man ju i motsvarande mån elevernas »fria« område:

»Det är ju dock så att en särskilt framgångsrik form av maktutövning från lärarnas sida består i att de, förutom att de kontrollerar den formella sidan av elevernas liv, även försöker nästla sig in i deras informella relationer, där de sedan distanserar sig från sin formella roll och försöker ställa sig in bland eleverna för att härigenom bryta deras motstånd. Typiska exempel på sådan självdistansering och den typen av insmickrande beteende kan man iakttä på klassutflykter, där lärarna med en menande blick tillsammans med eleverna bryter mot alkohol- eller rökförbud; eller på skolfester, där det bjuds många tillfällen att för en gångs skull uppträda inför eleverna som en riktig människa med personliga känslor och problem / . . . / Inte ens en allvarligt menad självdistansering och en ständigt förstående kommunikation mellan lärare och elever är av något värde, så länge det inte även tillkommer mod och beslutsamhet att också praktiskt förändra skolorganisationen. (Klaus Ottomeyer; *Människan under kapitalismen*, Röda Bokförlaget 1978, sid 204).

Vår fjärde tes är: *Behoven förändras historiskt.*

Det har inte alltid funnits ungdomar.

Uppfattningen om en speciell »ungdom« bygger på att det finns en grupp människor i samhället som befinner sig — på alla sätt — *mellan* barndomen (totalt beroende) och vuxenheten (totalt oberoende).

Att ha en ungdom var tidigare ett privilegium för överklassen. I ungdomen skulle man (män) leva ut, »leka rommen av sig«, »så sin vildhavre«, vara oppositionell (»jag var också röd en gång, min son«). Därefter var man färdig för inträdet som jämbördig medborgare i samhället. I arbetarklassen fanns ingen ungdom. Där fanns barn, unga arbetare och vuxna. Idag är ungdomen ett stadium i alla människors liv.

Den sociala *grupp* som vi kallar »ungdomar« uppstår i Sverige efter andra världskriget, och det hänger naturligtvis samman med att överklassen berövas sitt monopol på ungdomen. Det är självfallet inte någon slump att det sker just då; bl a de här politiska och ekonomiska förutsättningarna spelar roll:

- Förlängningen av utbildningen till nioårig obligatorisk grundskola och sedan till (i praktiken lika obligatorisk« gymnasieskola. Utökningen av skoltiden har bidragit till att unga människor ur alla sociala klasser »hålls kvar« i ungdomen. Övergången från barndomen till vuxenheten dras ut över en längre tid än tidigare.

- Både arbetarungdomen och skolungdomar börjar i takt med det ökade välståndet i familjerna få en egen ekonomi och inträder som starka konsumtionsgrupper på varumarknaden. De konsumerar dessutom »onyttigheter« som tidigare varit förbehållna överklassen: musik, restaurangbesök, mode (och så småningom: resor, bilar osv).

Så. Precis som uppfattningen om ungdomen är ett samhälleligt producerat — inte »naturligt« eller »mänskligt« — fenomen, är ungdomskulturen samhälleligt producerad. Under 60-talet kommer ungdomens definitiva genombrott. Då blir ungdom och ungdomlighet norm för alla människor. De vuxna unga försvinner. Nu skall alla vara unga vuxna. Slagordet »Lita inte på någon över 30!« föds i yppierörelsen, men sugts snabbt upp av varumarknadens herrar.

Men utvecklingen sedan 60-talet har visat på en ny paradox: samma ekonomiska och sociala utveckling som tidigare skapade »ungdomen« som ett slags frirum mellan barndom och vuxenhet, underordnar nu ungdomarna under ett nytt slags tvång — denna gång inte produktionens utan *konsumtionens* tvång. Frirummet stängs! Och marknadens herrar skyr inga medel; tvärtom utnyttjar man listigt t o m resultatet och parollerna från 60-talets ungdomsuppror: »Beat the system buy a Volvo« (Ur Volvo-reklam i USA).

Undervisningen ska ta hänsyn till elevernas erfarenheter *och behov*, så brukar formuleringen lyda. Kulturindustrin lever gott på att ta hänsyn till ungdomarnas omedelbara behov. För att kunna resonera om pedagogik, eller om ungdomskultur, måste vi få grepp om hur dessa behov är beskaffade. En spännande fråga gäller behovens *föränderlighet*. Är ungdomars behov idag annorlunda än för något eller några decennier sedan? Här kan vi kanske finna delförklaringar både till »skolans kris« och till kulturindustrins makt över själarna. Som föräldrar eller lärare gör vi ofta misstaget att (omedvetet) göra hågkomsterna från vår egen skoltid till förklaringsmönster.

Här finns inspirerande synpunkter att hämta i den aktuella diskussionen bland västtyska marxister om »den nya socialisationstypen«. Det är en diskussion som gäller frågan »Är ungdomen av-politiserad?«, för att citera undertiteln

till Thomas Ziehes avhandling *Pubertät und Narzissmus* (EVA 1975, 2. uppl 1978). Ungdomsrevolten och året 1968 förefaller långt borta, den nya ungdomsgenerationen är föga disponerad för den sortens politiska engagemang. Vad har hänt? Ziehe talar (med en term från Michael Schneider) om »en ny socialisationstyp« med narcissistiska drag: »jag-svaghet«, orealistiska föreställningar om sin egen förmåga, rädsla för djupare känslomässiga relationer — exempelvis menar Ziehe att kamratgruppen fungerar som »social livmoder«, som man använder för att undfly krav från omvärlden och för att få självbekräftelse, men där man snarare söker symbiotisk närhet än ömsesidiga relationer till andra självständiga människor. Den här nya socialisationstypen som blir allt vanligare bland barn och ungdomar bevarar många drag från den narcissistiska fasen, dvs enligt psykoanalytisk teori barndomens tidigaste fas, som utmärks av ett symbiotiskt förhållande till modern, oskarpa gränser mellan det egna jaget och omvärlden, omnipotensföreställningar — Freud talade om en »oceanisk känsla«.

Känns resonemanget igen? I Sverige myntade Kristina Brandt-Humble under sextioalet begreppet »Aniaramänniskan«. Hon hade bland ungdomsbrottslingar funnit

»en ny människotyp, /- - / mer oberoende av andra, utan starkare känslomässiga barn, med ganska lågt ställda förväntningar på känslomässigt liv överhuvudtaget. /- - / Aniaramänniskan är ur psykisk struktursynpunkt primitiv och narcissistisk /- - / Verklig djup kontakt och närhet undviks /- - / Aniaramänniskan fungerar i moraliskt hänseende så, att han hålles hårt utifrån av övervakning och straff, då han har föga av inbyggd moral.« (ur Brandt-Humbles och G. Settergrens lic-avh. Sth 1965, s 48f)

Det blev en debatt som fortsatt in i sjuttioalet och ofta handlat om barnen från betongförörterna. Men i den aktuella marxistiska diskussionen betraktas inte den här nya socialisationstypen som en avvikelse från den »normala« per-

sonlighetsutvecklingen. Enligt Ziehe m fl blir det allt mindre vanligt att barn verkligen identifierar sig med sina föräldrar och deras normer, och utvecklar ett starkt jag eller en auktoritär personlighet — socialisationsmönstren som varit »normala« i det borgerliga samhället är på väg att försvinna.

Vilket har med förändringar i familjestrukturen att göra. Grovt sagt använder sig modern av barnet för att klara av sin egen osäkerhet, medan fadern som auktoritet tenderar att försvinna ur bilden. Barnets symbiotiska bindning till modern upplöses inte, och föräldrarna och deras normer fungerar inte som identifikationsmöjligheter.

Dessa förändrade familjeförhållanden beror av den ekonomiska och sociala utvecklingen: familjens utrymme krymper i takt med att dagis, TV, skola etc tar över alltmer av socialisationen. På arbetsmarknaden och arbetsplatserna blir föräldrarnas situation alltmer pressad och osäker. Arbetskraften ska bli flexibel, anpasslig, flyttbar. För kapitalet får konsumtionsvaruproduktionen ökad betydelse etc.

Och samtidigt börjar hela den »klassiska« borgerliga ideologin vittra sönder, med sina principer om det rättvisa bytet, bestämda fasta normer, flit och sparsamhet som ideal osv.

Så vill Ziehe förklara den nya socialisationstypen. Det här har betydelse för vad som händer i skolan. Normdebatten, talet om att »dom har inte respekt för nånting längre«, är kanske symtom på reella förändringar och inte bara reaktionärt kvirr. Man får inte glömma att — vilket psykoanalytiskt orienterade marxister påmint om alltsedan Siegfried Bernfeld på tjugotalet — lärare använder eleverna för att tillfredställa sina egna behov, främst för att bekräfta sin uppfattning om sig själva. därför tror vi att »skolans kris« delvis består i att eleverna helt enkelt vägrar tillfredställa lärarnas behov. Annorlunda uttryckt: att lärarnas och elever-

nas behov blir oförenliga. Som lärare har man idag, i och med den borgerliga bildningstraditionen och lärarauktoritets sammanbrott, egentligen bara ett ideal att leva upp till: att vara en omtyckt lärare, och härvidlag behöver man för självkänslans skull bekräftelse från eleverna. Men en »narcissistisk« elevgrupp undflyr känslomässiga bindningar och har egentligen bara ett behov: att bli lämnad ifred.

Upplagt för konflikter alltså, när lärarens och elevernas behov är oförenliga. Men möjligen öppnar denna delvis nya situation också nya pedagogiska möjligheter. Thomas Ziehe resonerar ungefär så här: Vi har nu den nya socialisationstypen som ett faktum, och vi ska inte mer än nödvändigt sörja att »jagstyrkan« verkar gå förlorad. De unga narcissisterna skapar problem för läraren, inte minst på grund av att de har sina »underbara idealjag« att försvara; kulturindustrin hjälper till att blåsa upp orealistiska föreställningar om hur en ung människa ska vara. Det väldiga glappet mellan idealjagets orealistiska omnipotensspråk och de begränsade möjligheter ungdomarna faktiskt har, det är den motsättning som utmärker den nya socialisationstypen (och som avlöst den »klassiska« borgerliga personlighetens typiska motsättning mellan förträngda driftimpulser och kontrollerande, tillbakahållande drag) / . . . / Men i bästa fall kan man som lärare skapa förutsättningar för en *kollektiv* bearbetning av denna elevernas vanmaktssituation, som ett gemensamt problem, med samhälleliga orsaker. Och »den nya socialisationstypen« är trots allt öppnare och mer föränderlig än den »klassiska«.

Här finns utgångspunkter för en diskussion om den alternativa pedagogikens möjligheter idag. Vi har refererat Thomas Ziehes resonemang som ett exempel på hur diskussion kan föras. Det finns förstås andra sätt, vi menar inte att Ziehe levererat patentröslösningen. Det viktiga är att vi, progressiva lärare och andra, försöker analysera elevernas situation

och deras behov och behovens förändringar. Det ger en bättre grund för pedagogisk praktik än de senaste årens myckna abstrakta prat om pedagogiska metoder. / - - - /

Men marknadskrafterna har det mesta av ungdomskulturen i ett stadigt grepp. Även om faktiskt existerande behov är själva förutsättningen för kulturindustrins framfart, så modellerar den dessa behov i sitt eget intresse. Ungdomskulturen är i hög grad kultur *åt* ungdomarna. Ta Aftonbladets bilaga UNG — men tänk på alla andra liknande massmediala ungdomsprodukter: Deras beskrivning av ungdomskulturen är som resor in i exotiska landskap — välfärdssamhällets subkulturer. I bästa fall har beskrivaren/resenären ritat en karta över det underliga landet som hon kan visa upp när hon kommer tillbaka.

Ungdomarna känner inte igen kartan.

Far och mor och magistern och kvarterspolisen och socialborgarrådet skäller på kartan.

Marknadsdirektören lär sig kartan.

De *andra* ungdomarna lär sig snart att hitta på kartan.

Plötsligt har KARTAN blivit identisk med ungdomskulturen. I någons intresse.

Donald Broady:

**MERA ORDNING,  
FLERA KUNSKAPER,  
DET VAR BÄTTRE FÖRR  
– TANKAR OM  
KUNSKAPSDEBATTEN\***

(KRUT 12, december 1979)

Den sista tidens kunskapsdebatt i massmedierna har varit förbryllande. Den närmast följande artikeln är ett försök att begripa varför debatten blivit sådan och vad den kan vara symtom på./- - -/

Låt mig börja med ett reseminne.

Det var en vinter för sju år sedan. Vi var en liten grupp skolaktivister som farit ner till Tvindskolorna i Danmark mitt ute på slätten på Västjylland. Vi anlände vid midnatt men överallt var folk i verksamhet. I garagen slet ungdomar för att få utrangerade bussar i stånd för en resa till Indien.

\* KRUT startades bl a som motvikt till en offentlig skoldebatt där åsikter och slagord var vanligare än argument och kunskaper om skolan. Många massmediadebattörer krävde en personlighetsutvecklande och demokratisk skola, men få bekvämade sig att analysera villkoren för dessa vackra tankars förverkligande. Till råga på allt lanserade massmedierna 1979 dessutom en annan skara debattörer som lät kungöra sin åsikt att skolan borde överföra kunskaper och bildning till eleverna. Så kunde den s k »kunskapsdebatten« bryta ut på kultursidorna och i lärarfacktidsningarna.



*Byskollärare i Westerwald 1914.  
Foto: August Sander*



Boningshusen och undervisningslokalerna hade lärarna och eleverna byggt själva. Man var i färd med att bygga upp ett ganska avancerat tryckeri för undervisningsmaterial och elevernas egna alster. Skolorna expanderade åt alla håll, man köpte åkermark, höll grisar och får, förberedde sig för att ta emot fler ungdomar som slagits ut ur den vanliga folkskolan. Och man studerade: De som fick sin lärarutbildning på Tvind tillägnade sig på ett enda år tack vare disciplinerade och kollektiva studier samma kurser som lärarkandidater på andra seminarier ägnade fyra år — och förfogade därmed över tre år till andra och mer meningsfulla studier, till resor och praktik i fabriker och på skolor.

En episod gjorde starkt intryck: Lärarkandidaterna på Tvind hade behov av kunskaper inom ett visst område och kallade in några sakkunniga från universitetet i Köpenhamn. Anlända till Tvind, den progressiva pedagogikens berömda flaggskepp i Norden, började universitetslärarna med att deklarerat sitt demokratiska sinnelag. De önskade ingen lärarstyrning. Undervisningen skulle utgå från deltagarnas erfarenheter och behov och ske i smågrupper. Men Tvindfolket blev inte alls imponerade: Vi har betalt er resa hit för att ni kan sånt vi behöver veta. Då är det eran förbannade skyldighet att hålla effektiva föreläsningar. Sen har vi annat att göra.

Omskakade återvände vi svenskar hem till en offentlig pedagogisk debatt som mest handlade om undervisningens former — föreläsningar stod inte värst högt i kurs — men knappast alls om innehållet. Sådant var fortfarande debattklimatet när vi startade KRUT för att bidra till en diskussion om innehållet i det skolan förmedlar och dess samhälleliga betingelser. I första numret med temat Vad lär man sig egentligen i skolan? sägs i den redaktionella kommentaren: »Skolan ska inte i första hand vara mysig, den ska vara lärorik«. Och det är många som arbetat i samma

riktning. Exempelvis har de mer utvecklade försöken med projektarbeten lämnat den ensidiga läsnings- och arbetsättet och alltmer gällt vilka kunskaper eleverna når fram till (vilket framgår t ex av Gunnar Sundgrens kartläggning av utvecklingen på folkhögskolorna, *Problemorienterade studier — en bildningsväg för folket?* Ped.inst. Sth univ 1978).

## Kunskapsdebatten

Då börde vi väl vara glada nu när den offentliga skoldebatten handlar om kunskaper, innehållet i skolan?

Ja somligt är löftesrikt:

Kraven om basfärdigheter och baskunskaper till alla; fackföreningsrörelsens ökande intresse för vad skolan lär ut; att Elevförbundet lämnat fixeringen vid betygsfrågan och nu driver en bredare kampanj om vad man lär sig i skolan och mot att skolan används till förvaring av arbetslös ungdom. Med mera. Och bland dem som prövar deltagarstyrning, problemorientering, projektorganisering etc är det nog som sagt allt färre som uppfattar sådana undervisningsformer som goda i sig. I stället riktas uppmärksamheten mot undervisningens innehåll och syfte, i bästa fall också mot skolans samhällsfunktioner och de reella förändringsmöjligheterna. Berättelserna i detta nummer av KRUT om norr- och västerbottniska elever och lärare som tar del i kampen mot utsugning och flyttlasspolitik är bara några exempel.

Som vidare framgår av detta nummer av KRUT förs på många håll viktiga diskussioner om vilka kunskaper skolan ska ge. Det är nyttigt. Minns ni fortfarande det stora MUT-projektet på SÖ? Sedan detta försök att öppet formulera mål för olika skolämnen utsatts för hård kritik och SÖ-ledningen givit ordföranden Åke Isling sparken (så att Jonas Orring i lugn och ro skulle kunna genomdriva skötebar-

net SIA-reformen) har sådana tankegångar varit tabubelagda i den offentliga skoldebatten, och kanske alldeles särskilt i SÖ:s korridorer. Så här i efterhand kan man undra om inte progressiva lärare (undertecknad inräknad) felbedömde läget när vi attackerade MUT:s ambitioner istället för att just då, när SIA-debatten intresserade många människor, ta chansen att driva den diskussion om innehållet i skolan som diskussionsförslagen från MUT-grupperna faktiskt inbjöd till. I stället fick vi som bekant i den SÖ-dirigerade skoldebatten den betydligt mer svårhanterliga dialogpedagogiska strömningen, som i sin tur bidragit till att kunskapsdebatten idag är så förvirrad.

Det är viktigt att slå fast att det var just i den offentliga debatten som dialogpedagogiken var ett dominerande inslag, däremot knappast på så många skolor. Och mer utvecklade progressivistiska undervisningsformer som projektorganisering har förstås inte kunnat genomsyra skolans vardag redan på grund av ämnesgränserna, fyrtiominuterterrorn, individuella betyg, skolbyggnader som omöjliggör grupparbeten. . .

Att diskussionen nu handlar mer om undervisningens innehåll är löftesrikt, liksom att de värsta romantiska föreställningarna om progressivismens undervisningsformer som frigörande i sig sopas undan. Men annat är oroande. Från skolor runt om i landet berättas att lärare och elever som försöker bryta upp etablerade undervisningsmönster skälls för kunskapsföraktare och flummare. Kammen växer på lärarna utan annat pedagogiskt program än att det mesta var bättre förr, som nu kan luta sig tillbaka i soffan i lärarrummet: Vad var det jag sa. En bred mellangrupp av lärare som inte velat eller vågat tillämpa auktoritära undervisningsmetoder men lyckats dåligt med att utveckla alternativ, kan nu känna sig lurade av »de nya idéerna« som de sekelgamla progressivistiska traditionerna brukar kallas. Och

som vanligt har vi föräldrar som försäkrar att de inte tagit någon som helst skada av psalmversar och disciplin. Allt bidrar till ett bistrare klimat för förändringsförsök i skolarbetet. Och i den offentliga debatten breder *populistiska* tendenser ut sig och skapar jordmån för reaktionära opinioner.

## Populism och mediahändelser

Med populistiska tendenser i skoldebatten menar jag här att debattörer åberopar människors högst reella problem: lärares bekymmer med disciplin och motivation, föräldrars oro för att barnen får otillräckliga kunskaper och betyg, elevernas behov av normer — men sen inte bidrar till förståelsen av dessa problem och vad man kan göra åt dem, utan i stället stryker fördomar medhårs.

Alltså argument av typen: Jaså du gillar projekt och grupparbeten du, tycker du det är bra att 20 000 ungdomar om året lämnar skolan som analfabeter? Ungefär så argumenterade Ana Maria Narti i en TV-debatt 30/10 och utnyttjade alltså ett problem som oroar många människor inte för att diskutera det (hur ska en bra läsinlärning gå till) utan för att propagera för sina egna antipatier mot deltagarstyrning och sympatier för ett inte närmare definierat kulturarv. Narti tillhör kretsen av debattörer kring Föreningen för kunskap i skolan, på vars opinionsmöte i Stockholm 8/9 man kunde höra åtskilliga exempel på samma typ av argumentering. Delar av Fria Proteatern framförde en sketch av Gunnar Ohrlander där LTG-metoden buntades samman med »flumpedagogiken« — trots att LTG (läsinlärning på talets grund) sådan Ulrika Leimar utformat den torde vara minst lika systematisk och genomtänkt som någon annan metod. Att ungdomar inte lär sig läsa ordentligt är förvisso allvarligt. Det är populism att utnyttja ett sådant reellt



Man börjar längta efter en förening för kunskap om skolan. Men trots att Föreningen för kunskap i skolan hittills åstadkommit mer skrammel än analyser och åtgärdsförslag, har den haft betydelse på ett helt annat plan, nämligen *som mediahändelse*. SvD's ledarsida upphöjde 1/11 föreningen till »ett organiserat uttryck för kamp mot 60-talets antiintellektualism« (!) Med hjälp av massmediernas hårda lansering har föreställningen skapats att nu har vinden vänt. Nu plötsligt växer en ny opinion fram, får TV-tittare och tidningsläsare veta, en opinion som vill ha fasta ämneskunskaper, drill och disciplin och slut på radikalism och nymodigheter ute på skolorna. Detta är en typisk massmedianyhet. I levande livet är denna opinion ingen nyhet, den har existerat sen parallellskolan avskaffades på femtitalet och ännu längre tillbaka: Emil Hägg skrev 1915 i *De svenska läroverkens förfall*:

»Jag kommer härmed till den efterlåtenhets- och slapphetsregim som grundlagts genom den nuvarande läroplanen, som under Överstyrelsens hägn och ytterligare utvecklad av densamma nu råder vid våra läroverk med avseende på fastställandet och framför allt det effektiva upprätthållandet av kunskapsfordringarna.«

Fast de luktat lik länge har den sortens läroverksläraropinioner varit starka på många skolor även under sjuttitalet. I den offentliga skoldebatten däremot, där bara en åsikt åt gången tycks rymmas, har de legat lågt. Och de som nu drabbas värst när föreställningen att »nu har vinden vänt« breder ut sig är nog inte SÖ-byråkrater, »flumpedagoger« och socialdemokratiska skolpolitiker (måltavlorna för det mesta av kritiken från Föreningen för kunskap i skolan) utan lärare, elever och föräldrar som i vardagsarbetet försökt utveckla alternativ till traditionell undervisning. Det är egentligen absurt eftersom åtskilliga bland dem bättre än de flesta inser värdet av brukbara kunskaper och bl a just därför söker alternativ till den oreflekterade tvångsmatningen.

just därför söker alternativ till den oreflekterade tvångsmatningen.

Det är bl a genom att medverka till att bromsa förändringsförsök de tongivande debattörerna kring föreningen ställer till skada. Sen finns det en hel del vettiga lärare och andra som är sympatiskt stämda till föreningen mest för att den framstår som en motvikt till SÖ:s marknadsföring av innehållstom dialogpedagogik och annat som berett marken för låt-gå-undervisning och en än värre utslagning av arbetarbarnen. När jag kritiserar debattörernas argumentationsknep är det inte dessa sympatisörer jag vill åt. Det är en god sak om det äntligen blir klargjort att progressivismens pedagogiska metoder inte i sig är politiskt progressiva.

## Varför just nu?

Jag har velat fästa uppmärksamheten vid dels populistiska knep i kunskapsdebatten, dels »massmediahändelsernas« betydelse. Effekterna i massmedierna och i den offentliga debatten har haft föga samband med vad debattörerna kring föreningen faktiskt haft att komma med. Många progressiva lärare och andra som reagerat mot och försökt bemöta de värsta stollerierna har nog underskattat den sidan av saken. Att diskutera sakfrågorna är inte nog. Minst lika väsentligt är att avslöja metoderna att nå effekter i offentligheten som inte är någon sportslig diskussionsklubb där bästa argumentet vinner. Dessvärre lönar sig ofta populistisk argumentering. Debattörerna kring föreningen har vädjat till ett missnöje som är utbrett — och befogat. (Det är inte klokt så det verkar vara i skolan nuförtiden, något måste göras, sa bänkgrannen på bussen till mej häromdan). Och de har presenterat ett lika oprecist och oförpliktande som populärt åtgärdsprogram: Mera ordning. Flera kunskaper. Det var bättre förr.

Dessutom har de dragit fördel av att kretsarna kring Jan Myrdal och SKP — som i den offentliga debatten räknas till vänstern — backat upp föreningen och uttryckt konservativa åsikter. En bred front, överraskande koalitioner, skriver tidningarna. (Samma debattknep som när Jan Myrdal och Lars Gustafsson brukar framföra likadana åsikter och därvid noga framhålla att den ene är marxist, den andre liberal. Ju fler krokas desto fler som fastnar.)

Varför kommer den här kunskapsdebatten just nu? Det kan inte bara bero på »krisen« och »högervindarna« i största allmänhet, eller på det partipolitiska spelet, där socialdemokraterna får äta upp att de tagit åt sig äran av att ha skapat »den nya skolan«. Jag ska avslutningsvis försöka ge några fler pusselbitar till en förklaring.

### ”Back to basic”

Också i andra länder har kraven på basfärdigheter och baskunskaper vuxit sig starka. Alldeles särskilt i USA är det tydligt att »back to basic«-rörelsen har samband med en allmän reaktion mot progressivismen och en frammarsch för auktoritära undervisningsidéer. Baskunskaper och basfärdigheter uppfattas som lättkontrollerade såtillvida att här finns riktiga och felaktiga svar. Barnen testas halvt ihjäl i vissa skolor, minimikraven tenderar att också bli maximitkrav och inflytelserika föräldraopinioner regerar många skolor.

Det är en utveckling vi kanske kan vänta i Sverige i takt med decentraliseringen av kontrollen över skolan. Men än så länge handlar vår baskunskapsdebatt mest om reella problem för människor som inte lär sig läsa, skriva, räkna ordentligt (och för samhället som får bekymmer med dessa medborgare).

Ett reaktionärt drag i debatten bör påtalas: det myckna talet om försämrade kunskaper och färdigheter. Såvitt jag

kan förstå finns ingen grund för den sortens generella påståenden.

Pedagoger här i landet som försökt undersöka saken säger att det är svårt att göra meningsfulla jämförelser bakåt i tiden, och att det saknas belägg för att det skulle barkat utför med kunskaperna och färdigheterna (om man jämför samma andel av en årskull). Ändå odlas i den offentliga debatten myterna om det fortskridande förfallet. Margareta Grogarn skrev nyligen en avhandling som visar att många elever på gymnasiet yrkeslinjer läser dåligt och hur de upplever sin situation. En värdefull och skrämmande avhandling. Men trots att Grogarn inte alls mätt analfabetismens omfattning eller jämfört med hur det var förr, gav TV snabbt spridning åt slagordet »de nya analfabeterna« — som om analfabeterna har ökat i antal. (Dessutom handlar det inte om analfabeter i vanlig mening utan om »funktionell« analfabetism; i beräkningarna har man ofta använt det s k årskurs 6-kriteriet, dvs räknat alla som läser sämre än en genomsnittlig sjätteklassare som funktionella analfabeter).

I och för sig är det ointressant om elever var »duktigare« förr — det för oss väsentliga måste vara att elever idag får lära sig vad de har behov och glädje av. Men alla obevisade påståenden om den sjunkande nivån inbjuder förstas till reaktionära lösningar på skolans problem: Det var bättre förr. Folkskolan och realskolan framstår som ideal.

### Realskolan som ideal

Folkskolan förmedlade inga överväldigande kvantiteter kunskap och bildning. Litet mer därav fick man i realskolan, men där gick inte så många. Fortfarande på sluttampen strax innan enhetskolereformen tog bara ca en femtedel av en årskull realexamen. Då hade resten, var fjärde elev i realskolan kuggats ut, och de som blev kvar till examen var i ge-

nomsnitt drygt 17 år gamla. (Sixten Marklund, *Lärartidningen* 29/1979). Vill man hävda att realskolan gav bättre kunskaper måste man jämföra med motsvarande elevgrupp idag, dvs de »bästa« 20 procenten i gymnasiets första årskurs.

Detta bör de som nostalgiskt blickar tillbaka på realskolan påminna sig. Men viktigare än minnesförlusten, är nog att de problem med sammanhållna klasser vi fick när parallellskolesystemet avskaffades kvarstår. — Eftersom den pedagogiska debatten ideligen skiftar vindriktning är det lätt att glömma att skolverkligheten är mer trögrörlig. De gamla läroverkslärarintressena av att slippa »obegåvade« elever är starka idag likaväl som när realskolan började hotas för tretti år sen. Det är inte så konstigt att rektor Hagnell inhöstar bifall när han far land och rike kring och propagerar för differentiering på högstadiet.

I och för sig är det inte självklart att sammanhållna klasser alltid är bäst, men det är lite tjatigt att Hagnell m fl fortfarande vill skilja »begåvade« och »obegåvade« elever åt. Bland de »svagpresterande« eleverna i grundskolan finns få som inte klarar skolans krav för att de är dumma i huvet. Flertalet presterar svagt under de alldeles speciella omständigheter som skolan erbjuder. Vilket innebär att differentieringen kan fungera cementerande. Ty har skolan möjlighet att sortera ut de sämsta och bråkigaste eleverna ur exempelvis varje ny sjuor som börjar högstadiet, får resten en lugnare tillvaro, och kanske också de utsorterade. Men samtidigt slipper skolan förändra undervisningssituationen. Nästa år när nya sjuor börjar är det återigen ungefär lika många ungar som utsätts för en undervisning inte avsedd för dem.

## Kampen om innehållet i skolan

Dessa traditionella »läroverksläraropinioner« som återgjort sig breda är nog inte bara relikter från förr. De kan också ses som uttryck för lärarnas aktuella professionaliseringssträvanden, dvs hävdandet att lärarjobbet kräver alldeles specifika förutsättningar och kunskaper som vi lärare äger men inga andra. Kampen för läraryrkets professionalisering är sekelgammal och tar sig idag särskilt tydliga uttryck i skrivierna från gruppen som drog igång Föreningen för kunskap i skolan. Arne Helldén utfärdar följande varning:

»När praktiskt folk börjar syssla med skolfrågor finns det anledning att se upp.« (Peterson (red.): *Skolan som kunskapsförmedlare*, s 115)

ty det är lärarna och inga andra som begriper sig på skolan:

»Läraryrket är sannolikt (enligt sakens natur) ett av de mest demokratiska yrken som finns.« (a.a. s 128)

Och Knut Lindelöf och Stig Södergren skriver:

»Vi lärare måste återfå yrkes stoltheten. Det är vi som kan lära barn läsa, skriva och räkna. Det är vi som kan förklara svåra sammanhang så barn förstår. Vi skall kunna fånga barn med berättande och läsande. Vi lärare är kulturarbetare, inte någon ny sorts socialvårdare.« (a.a. s 154)

Lärarnas professionaliseringssträvanden ingår i ett större sammanhang: maktkampen om innehållet i skolan. Ska lärarna eller några andra bestämma över det? Just nu är den kampen mer aktuell än på länge. Under större delen av 1900-talet, åtminstone från 1927 då folkskolan definitivt blev den obligatoriska grunden för all vidare utbildning, har skolans innehåll i hög grad bestämts av universitetsämnenas struktur. Med reformerna från 50-talet och framöver sked-

de emellertid en brytning. Ansvaret för skolans innehåll överfördes till ett statligt verk, Skolöverstyrelsen, och började betraktas som en opolitisk och rent teknisk angelägenhet, att hanteras av psykologiskt och ämnesmetodiskt skolade specialister. Men nu tyder det mesta på att SÖ:s makt härvidlag är på väg att försvagas. Riksdagen har tillsatt en skoldelegation som är rena misstroendetörklaringen mot SÖ. Enligt senaste riksdagsbeslutet i läroplansfrågan ska SÖ inte utforma detaljerade kursplaner, det ska ske lokalt, s k arbetsplaner, enligt parlamentariskt beslutade principer.

Frågan är: vem ska överta makten över läroplansskrivning och kursinnehåll? Ska arbetarrörelsen få vara med på ett hörn? Det är ingen tillfällighet att SAP på kongressen 1981 ska anta sitt första skolpolitiska program sen 1946, att VPK just skriver på sitt första skolpolitiska program någonsin, att LO ägnar skolan ett allt större intresse.

Eller kommer universiteten att återerövra något av initiativet? Avdelningsdirektör Gudrun Norstedt, styrelsemedlem i Föreningen för kunskap i skolan, har i olika sammanhang pläderat för

»en samlad ledning för utbildningsfrågorna här i landet. En minister med ett departement med ansvar för utbildningen från lågstadium till forskarutbildning. Vi måste få en helhetssyn i svensk utbildningspolitik, när det gäller sambandet mellan de olika utbildningsstadierna.« (UNT 12/10)

Norstedt vill krympa SÖ:s inflytande och kräver att skolan förbereder i synnerhet för de mest krävande universitetsutbildningarna (och glömmer att flertalet elever är bättre betjänta av en god förberedelse för arbetslivet och livet i övrigt).

Eller kommer vi i likhet med många andra länder att få föräldraopinioner som lokalt får avsevärd makt över innehållet i sina barns skola?

En huggsexa förestår. Det kan vara en delförklaring till att den senaste tidens kunskapsdebatt varit så osaklig och förbryllande.

## UPPROP

Den nuvarande skolpolitiken är djupt oroande. Kunskaperna står inte längre i centrum. Detta motsätter vi oss. Vi vill satsa på kvalitet i kunskapsutvecklingen. Till kunskap finns inga genvägar. Den enda vägen dit går över goda ämneskunskaper. Att satsa på kvalitet i skolarbetet innebär därför inte på ett diffust sätt utgå från den så kallade verkligheten eller elevernas direkta erfarenheter eller spontana intressen utan i stället att undervisa om den allmänna erfarenhet som finns i vårt kulturarv.

Kunskap och vetande utvecklas genom en växelverkan mellan teori och praktik. Det är dock inte nödvändigt för varje människa att göra alla erfarenheter själv. Andras praktiska och teoretiska erfarenheter kan inhämtas genom teoretiska studier. Skolans arbete måste i huvudsak inriktas på bokliga studier och återgå till ordnade och disciplinerade former. Därför krävs en återgång inte till den "gamla skolan" men till en skola med målmedvetna studier och kunskapsinnehållet i centrum.

Den oroadna utvecklingen i skolan går parallellt med en likartad utveckling på hela kulturområdet. Det finns ett smygande, ibland öppet uttalat förakt för traditionellt intellektuellt arbete. Arbetsformerna förändras mot "grupparbeten", "projekt" osv, som skall "kännas meningsfulla" för eleverna/studenterna, allt medan dessa arbetar mindre och den allmänna kunskapsstandarden sjunker. Men det är inte arbetsformerna som skall kännas meningsfulla i skolan. De är ej självändamål. Det är arbetet med studierna som skall upplevas som meningsfullt av eleverna/studenterna.

Målet "harmoniska individer", dvs privata, individuella strävanden, betonas alltmer medan kunskapernas betydelse för demokratin i ett samhälleligt perspektiv undervisar betonas allt mer.

Uppropet från Föreningen för Kunskap i Skolan, FKS, publicerades som annons i DN 31.5 1979.

## Dakapo på tvångsvårdskampanjen

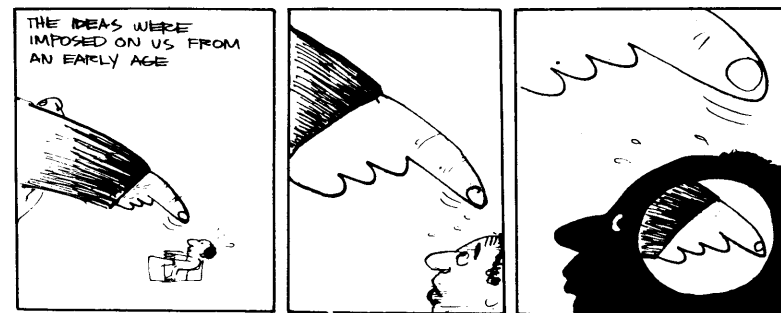
Till sist vill jag peka på en kanske trivial orsak till ett av de mer bisarra inslagen i debatten, nämligen lanseringen av hård disciplin som lösning på skolans problem. När Anders Björnsson, representant för Föreningen för kunskap i skolan på en podiumdebatt 18/11, fick frågan vad han ville göra med elever som inte var mottagliga för de kunskaper han önskade förmedla, menade han att de bör sättas i svettning. Radio Klara ställde motsvarande fråga till Jan Myrdal 8/9 och fick svaret att man kunde låsa klassrumsdörren.

Det handlar alltså inte om det enkla faktum att ordning behövs i skolan (inte minst om man organiserar undervisningen som grupparbete, projekt el dyl) utan om blåögd tilltro till övervåld som pedagogisk patentmedicin.

Det är ingen tillfällighet att Jan Myrdal, Nils Bejerot, Yngve Persson och Hasselakollektiven återfinns bland dem som undertecknat kunskapsuppropet i dagspressen 31/5. De avser tydligen att i skoldebatten göra dakapo på sin framgångsrika kampanj för tvångsvård i debatten om behandling av missbrukare.

Det tror jag är en fatal felsatsning.

I vårddebatten fanns förutsättningar för en kampanj mot liberalism och frivilligvård. Men när nu Yngve Persson hetar mot »flumkulturen« i skolan (han buntar ihop »flumkulturen« med »knarkliberalismen«) och när SKPare anammar en liknande svartvit världsbild där »flum« är inbegreppet av allt ont, så blir de oförmögna att begripa skolans specifika problem. Bland annat borde det vara självklart att »Hasselapedagogik« som utvecklats i ett sammanhang där det gäller att bryta ned en (flummar)identitet, knappast låter sig överföras till skolans normala vardag som handlar om att bygga upp barnens identitet.



Ur ett nr av Idac-Dokument om Guinea-Bissau



Donald Broady, Mikael Palme,  
Svante Weyler, Brutus Östling:

## MOTSTÅNDET OCH MAKTEN\*

(KRUT 13, mars 1980)

/---/ Egendomligt nog har skoldiskussionen de senaste åren inte handlat så värst mycket om det motstånd som faktiskt finns i skolorna, låt vara ofta diffust och till synes meningslöst. Diskussionen har mer uttryckt önskedrömmar om hurdan skolan borde vara: fostra till demokrati och solidaritet, förmedla kunskaper. . . Och den har handlat om hur useft skolan fungerar, hur långt det är till målen.

I bästa fall har diskussionen också handlat om varför skolan fungerar som den gör, t ex om den »dolda läro-

\* En röd tråd i KRUT har varit uppgörelsen med de förenklade föreställningarna att skolan ser ut som den gör för att samhället ser ut som det gör, skolan som »avspegling« av samhället, skolan som uttryck för statens, kapitalets eller borgarklassens herravälde. För att begripa skolan krävs dessutom teorier utvecklade »underifrån«, från de maktförhållanden och praktiker som tar sig olika ut på olika skolor. Ett forskningsprojekt som betytt en hel del för diskussionerna i KRUT om sambanden skola/närsamhälle finns slutrapporterat i Arfwedson/Goldstein/Lundman: *Skolan och lärarna* (Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, institutionen för pedagogik, 1979). Och en tänkare som har mycket att säga om hur makten växer »underifrån«, ur relationer mellan människor, är Michael Foucault, som inspirerade till ett KRUT-nummer med temat: »Höjda ögonbryn och ABAB-vakter — om makten i skolmiljön«.

planen«, dvs de krav som själva undervisningssituationen i klassrummet ställer till eleverna: kraven att sitta still och hålla tyst, göra vad man blir tillsagd och vara läraren till lags (se KRUT 1/1977). För att förklara varför skolan fungerar som den gör, har vi också hänvisat till dess funktioner i samhället. Den dolda läroplanens krav har samband med skolans uppgifter att sortera eleverna — alla kan ju inte bli läkare — att sörja för att industrin får foglig och anpasslig arbetskraft, att de som är förutbestämda för ledande positioner får klart för sig att de är förmer än sina kamrater. Skolans samhälleliga uppgift är kort sagt att bidra till att upprätthålla den sociala ordningen.

Det är viktigt att inse att dessa teorier om skolans funktioner i samhället har sina begränsningar. De besvarar inte alla frågor. De är allmänna teorier, dessutom fortfarande ganska outvecklade, som handlar om *skolan* i samhället. För att få besked om hur det står till på olika *skolor*, och varför, räcker inte de allmänna teorierna. Som vi försökt illustrera i detta nummer av KRUT måste varje enskild skola undersökas. De som arbetar på en skola är tvungen att också ha ett gräv-där-du-står-perspektiv på sin arbetssituation, att undersöka *varför* den ser ut som den gör. Först med den utgångspunkten blir det möjligt att lägga upp en strategi för sitt arbete.

Just för att teorierna om skolans samhällsfunktioner är allmänna, kan de också bli politiskt problematiska. Vi känner flera progressiva lärare som slutat arbeta som lärare sedan de studerat marxistisk utbildningsekonomi och utbildningssociologi. Det verkar rätt tröstlöst att fortsätta slitet i klassrummet som bara är ett av tiotusentals klassrum här i landet när hela den väldiga indoktrineringsapparaten i stort ändå bara tycks tjäna att befästa samhällsordningen man vill se förändrad. — Visst kan man överväga att ägna sin kraft åt annat än skolan, men ett sådant beslut bör väl helst

inte grundas på läsningen av några tyska och franska böcker. Ty dels är det inte alls säkert att — som vissa förenklade teorier om skolans samhällsfunktioner gör gällande — skolan enbart och i alla avseenden anpassar eleverna till den givna samhällsordningen. Dels är, även om skolan *i stort* fungerar samhällsbevarande, inte allt sagt om vad just jag kan åstadkomma tillsammans med just mina elever och deras föräldrar.

Och lika viktigt är att inse att teorierna om skolans samhällsfunktioner långt ifrån ger *hela* förklaringen till varför skolan är som den är. Dessa teorier är nyttiga därför att de pekar ut vissa maktcentra: staten, kapitalet, som håller sin tunga hand över skolan. Men makten är inte bara något som »uppifrån« droppar ned i skolan. Maktförhållanden byggs också upp »underifrån«. I skolan finns människor, och varje förhållande mellan människor är ett maktförhållande. Och inte bara relationerna lärare/elever osv utan t o m själva skolans arkitektur, det fysiska rummet, katederns placering i klassrummet, lärarrummets i skolbyggnaden, uttrycker maktförhållanden. Maktförhållandena i skolan måste undersökas konkret, bl a för att de är förutsättningar för protesterna, motståndet och förändringsmöjligheterna. Makt föder motstånd.

Den franske idéhistorikern Michel Foucault har i en rad arbeten fäst uppmärksamheten vid just detta: att makten inte bara är statens eller kapitalets som »uppifrån« behärskar institutionerna. Foucault försöker analysera också »maktens mikrofysik«, det fintrådiga nät av synliga eller osynliga maktförhållanden mellan människor som utgör det nödvändiga underlaget varpå statens eller kapitalets maktutövning vilar.

En utgångspunkt för arbetet med det här KRUT-numret var att vi i redaktionen läste Foucaults *Övervakning och straff*.

*Det moderna fängelseväsendets historia* (norsk övers Rhodos/Gyldendal 1977). Boken handlar alltså mest om straffets och fängelsernas historia, men var och varannan sida fick oss att tänka på en annan institution, skolan.

»Omkretsen är en kedja byggnader. I mitten står ett torn. I detta finns fönster åt alla håll. Omkretsens byggnader är indelade i celler, som alla är lika breda som byggnaden själv, och har två fönster: Det ena är vänt inåt och svarar mot tornets fönster, men det andra är vänt utåt och låter ljuset slippa in i cellen. Det är då tillräckligt att placera en vakt i centraltornet, och spärra in en sinnessjuk, en dömd, en arbetare eller en skolelev. Genom motljuseffekten kan man från tornet — om fönstren är noggrant avpassade efter ljuset — iakta de små fängelsesiluetterna i periferin.« (Foucault s 179-180)

En enda vakt kan på så sätt övervaka flera hundra fångar. Det viktiga är emellertid inte att fångvaktaren alltid kan se alla fångar. Det väsentliga i denna modell är istället att fången, den sinnessjuka, arbetaren, eleven eller vem det nu gäller hela tiden vet att han *kan vara* iakttagen. (Man måste m a o samtidigt göra vakten osynlig när man gör alla fångar synliga). Arkitekturen motverkar oroligheter (genom att de skilda cellerna omöjliggör prat), samtidigt som den tvingar på dem som befinner sig i synfältet ett visst beteende.

Den här modellen kallas *Panopticon*, och utformades på 1700-talet av engelsmannen Bentham som princip för fängelsebyggnader. Idén hämtade han från ett besök på en skola, där han sett hur man i matsalarna placerat »studieinspektörer på en förhöjning, så att de kunde se alla sina elever under måltiden.« Man hade installerat toaletter med halva dörrar, så att inspektörerna kunde se elevernas huvuden och ben, medan sidoväggarna var så höga att de som satt på toaletterna inte kunde se varandra.

Panopticon utgör idealbilden av en arkitektur avsedd för bevakning, men principen kan utformas på många sätt.

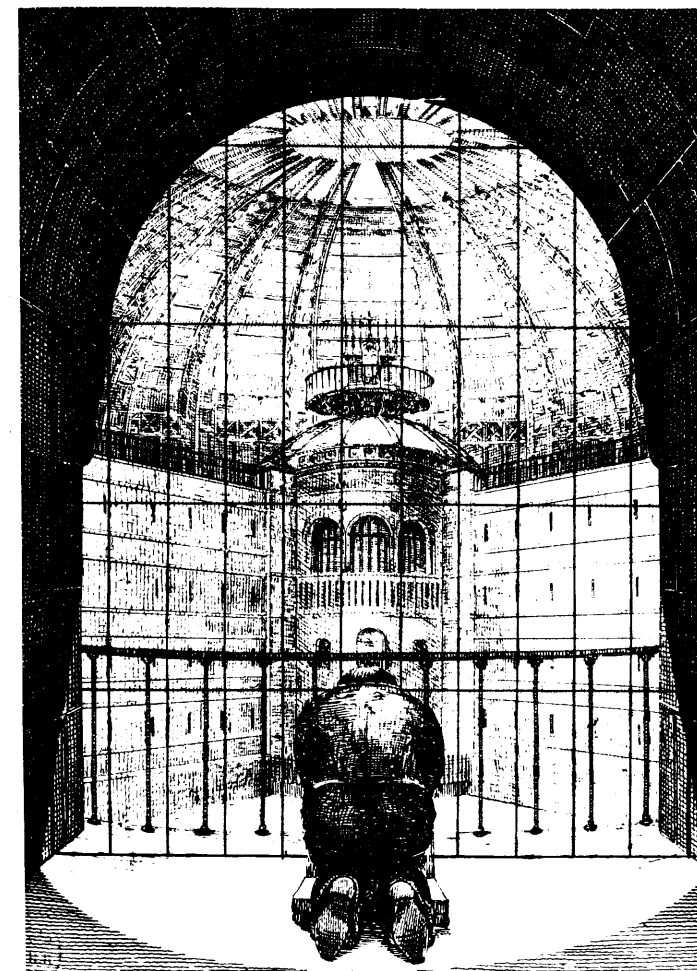
»Disciplin«, det är ännu en teknik för övervakning och kontroll av människor som utvecklats från 1600-talet, i fabriker, i skolorna, i sjukhusen och i fängelserna, skriver Foucault. Disciplin består av en mängd små övningar, regler, exerciser, manövrer och taktiker.

»Den disciplinära kontrollen består inte i att bara påbjuda en rad definierade gester. Den föreskriver det bästa förhållandet mellan en gest och kroppens hållning som helhet... En god handstil förutsätter t ex att det utförs en hel gymnastik, en hel rutin, vars stränga kodex omsluter hela kroppen, från topp till tå.«,

skriver Foucault och citerar ur en instruktion från 1700-talet:

»(Man) måste hålla kroppen rätt, lite snett från vänster och lite framåtböjd, på så sätt att när armbågen sätts på bordet kan hakan stödja sig på näven, där detta inte hindrar en från att se. Under bordet skall vänster fot stå något längre fram än höger. Mellan kroppen och bordet bör det vara ett avstånd på två tummar... Vänster underarm och hand skall ligga på bordet. Höger arm skall vara omkring tre tummar från kroppen och stå ca fem tummar ut från bordet, som skall beröras helt lätt. Läraren visar eleverna den rätta skrivställningen och korrigerar genom tecken eller på något annat sätt när de avviker från den.« (s.140)

I fängelset liksom i skolan skapas ett inre straffväsen. Vid sidan av, under eller bredvid skollagens och läroplanens stadgar och officiella målsättning skapas ett mikrostraffväsen vars målsättning är att skapa ett visst beteende och som stämplar och slår ned på alla de beteendesätt som de stora bestraffningssystemen betraktar som harmlösa. Det gäller att på samma gång göra de allra minsta detaljerna i uppförandet tillgängliga för straff, och ge skolans skenbart neutrala element en straffande funktion. Utsatta för disciplinära straff är alla regelbrott, alla avvikelser (prat, ouppmärksamhet, frånvaro, försening, ohövlighet, ointresse).



»En enda vakt kan övervaka flera hundra fångar. Det viktiga är emellertid inte att fångvaktaren alltid kan se alla fångar. Det väsentliga i denna modell är att fången, den sinnessjuka, arbetaren, eleven eller vem det nu gäller hela tiden vet att han kan vara iakttagen.«  
Teckning av Panopticon från 1840.

»Med ordet bestraffning menas allt som kan få barnen att kanna att de har gjort något fel, allt som är i stånd att förödmjuka dem och göra dem osäkra: (. . .) en viss kyla, en viss likgiltighet, en fråga, ett kränkande, en avsättning«, citerar Foucault. Disciplinstraffet ska korrigera, skapa konformitet. Men det fungerar bäst om det kombineras med ett belöningsystem i miniatyrskala. Läraren »bör så långt det är möjligt undvika att straffa eleverna. Tvärtom bör han pröva att utdela belöningar oftare än straff. Därför är det en stor fördel om läraren innan han är tvungen att straffa kan vinna elevens hjärta.« (Skolreglemente 1716)

Systemet med belöning och straff gör det möjligt att bedöma uppförande och prestationer som antingen goda eller dåliga; man får en graderad skala av avvikelser; man kan mäta varje enskild elev, och slutligen blir det möjligt att sätta siffror på bedömningarna. Med hjälp av kvantifieringen kan eleverna rangordnas från »goda« till »dåliga« elever. Disciplinen skapar en ordning, en hierarki, där eleverna hela tiden kan stiga i graderna.

»I början av 1700-talet ville Demia dela in läsundervisningen i sju stadier: Första stadiet för dem som lär sig bokstäverna, andra stadiet för dem som lär sig stava, tredje för dem som lär sig att sätta samman stavelser till ord, fjärde för dem som läser latin meningsvis eller från punkt till punkt, femte stadiet för dem som läser ännu bättre, och sjunde för dem som läser hela manuskript. Men där det finns många elever måste det införas underavdelningar. Första klass borde ha fyra grupper: En för dem som lär sig en bokstav i taget, en annan för dem som lär sig sätta samman bokstäver, en tredje för dem som lär sig korta vokaler, en fjärde för dem som lär sig dubbla bokstäver. Andra klass skulle delas in i tre grupper...« (s.146)

Disciplinen inför en slags »utvecklingsmässig« tid, en lineär tid av ögonblick. Genom att ordna tiden i en rad stadier skapas en ny makt, som kan utöva en detaljerad och punktlig kontroll. Den här sortens tidsekonomi infördes ganska sent inom skolväsendet.

Den »utvecklingsmässiga« tiden, som ordnas i hela tiden uppstigande stadier, gjorde det möjligt att ledsaga hela utbildningen med en form av examens-apparat. Det blev möjligt att på varje stadium införa prov, som dels garanterade att eleverna inhämtade just den kunskap som bestämts, och dels garanterade en ökad kunskap om de enskilda eleverna.

Om den fysiska miljön, arkitekturen, i sig var uttryck för makt genom att den alltid gjorde eleverna synliga kan man säga samma sak om den skenbart neutrala examensapparaten. Den efterlämnar ett detaljerat och noggrant arkiv över varje elev och dag. »Individerna placeras inte bara i ett övervakat fält, de anbringas också i ett nät av skrift eller också blir de sittande fast i ett tjockt lager av dokument (. . .) Det skapas en skriftmakt«, skriver Foucault.

Så långt Foucault som i sina arbeten behandlar perioden 1600-1800-talen. Idag upplever vi i skolan andra, ofta mer subtila och osynliga kontroll- och maktmekanismer, som bärs upp också av nya personalkategorier: speciallärare, kuratorer, psykologer, syofunktionärer, med åliggandet att bedöma och kategorisera eleverna. Vissa bland eleverna utgränsas, och när »avvikare« skapas formas samtidigt bilden av »normaleleven«. De icke normala elevernas protester uppfattas som störningar i det reguljära skolarbetet.

Också för progressiva lärare blir elevprotester problematiska. Alla har vi väl erfarit hur desperationen kommer krypande när elevernas motstånd tar »fel« former; vi kan gott förstå att de protesterar mot orimliga villkor — men varför genom att röka innanför skolporten istället för utanför? Varför gör de inte något konstruktivt av sitt motstånd?

Här gäller det att begripa sambandet makt/motstånd. Motståndet är inget eleverna »tänker ut«, det liknar inte några politiska program utan är oupplösligt knutet till de aktuella maktförhållandena. Makten föder motstånd, eller

med Foucaults radikala formulering: Makt är alltid också motstånd.

Det låter kanske lite allmänt. Medges. Ofta får vi höra om KRUT att den inte ger handlingsvägledning nog. »Vad ska jag göra då menar ni, i mitt klassrum på måndag?«

Som sammanfattning av det föregående vill vi svara: den frågan kan bara du själv och dina arbetskamrater besvara. Allmänna teorier om skolans funktioner i samhället kan inte ge annat än just allmänna besked om villkoren för skolarbetet. Och berättelser om hur man gjort på andra håll kan inspirera och ge perspektiv, men inte kopieras. När vi i KRUT 11 presenterade Glocksee-skolan, när vi planerar ett kommande nummer om Brattebergsskolan på Öckerö och andra försök, är det inte för att saluföra vissa pedagogiska metoder som överlägsna andra. Ingen av oss kan slippa undan att analysera villkoren för vårt eget arbete. Först ur sådana undersökningar av skolan där man arbetar, eleverna, kollegorna, föräldrarna, maktförhållandena och motståndskrafterna kan konkreta pedagogiska strategier växa fram.

Donald Broady, Göran Folin,  
Mikael Palme:

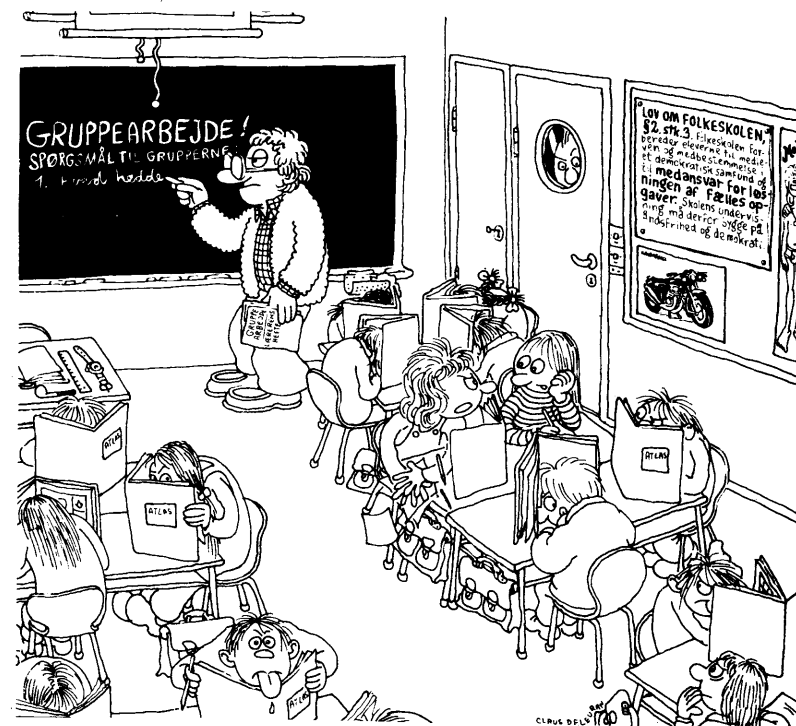
## KVALIFICERA PROJEKTARBETET!\*

(KRUT 15, oktober 1980)

Det har gått troll i »projektarbete«. Ordet har kommit att symbolisera nymodiga, omstörtande pedagogiska idéer; kanske för att försök med projektorganiserad undervisning tillhör de få spår som återstår efter sjuttioalets alternativpedagogiska yra.

Och det har gått inflation i ordet »projektarbete«. Så snart lärarn låter eleverna vara ifred i ett hörn av biblioteket kallas det projekt. I den vulgära skoldebatten cirkulerar föreställningen att projektorganiserad undervisning skulle vara vanligt förekommande på skolorna idag. Trots att själva ramarna för skolarbetet — schemasplitringen, avsaknad av arbetsutrymmen för eleverna, den individuella betygssättningen — gör det praktiskt taget omöjligt att genomföra projektarbete åtminstone på högstadium och gymnasium. Längre ner i årskurserna kan någon form av projekt kanske förekomma, men som marginalföreteelser, liksom på högskolorna. Det är närmast på folkhögskolorna som projekt-

\* Genom åren har KRUT innehållit många bidrag som diskuterat alternativ till traditionell undervisning. Därför kan det passa bra att till sist återge inledningen till ett temanummer om projektarbete.



organiserad undervisning prövats en längre tid och mer konsekvent och blivit föremål för utvärdering. /---/

Vad är då projektarbete? Är projektarbete bra eller dåligt? Enda sättet att besvara sådana frågor är att anlägga ett historiskt perspektiv, att ta reda på varför och hur försök med projektorganiserad undervisning vuxit fram, hurdana villkoren varit, vilka problem man försökt lösa. Själva ordet »projektarbete« har ju använts i alla möjliga betydelser och sammanhang, och i sig är projektorganiserad undervisning förstås varken bra eller dålig, lika litet som föreläsningens formen eller vilken annan pedagogisk form som helst.

## Projektarbete ingen sjuttiotalsuppfining.

Däremot har projektorganiserad undervisning haft bestämd innebörd i olika konkreta sammanhang, och fungerat bra eller dåligt i förhållande till de specifika villkoren för undervisningen och målen för den och till de problem man försökt bemästra. Projektarbete måste diskuteras i samband med villkor och mål för undervisningen i olika konkreta sammanhang, inte som något mystiskt diffust fenomen, en »pedagogisk idé« att tycka bra eller illa om. Det hindrar inte att problemorienterad undervisning *kan* ha förtjänster som annan undervisning saknar och att dessa förtjänster hänger samman med »arbetssättet« — att kunna överbygga klyftan mellan vardagserfarenheter och abstrakt kunskap, att skapa aktiva kunskapssubjekt och inte passiva osv. Men förverkligandet av sådana egenskaper i arbetsformen »problemorienterad undervisning« kan aldrig lösgöras från de specifika villkoren för undervisningsprocessen — lika lite som de speciella förtjänsterna i föreläsningsformen (t ex att på kort tid gå igenom ett omfattande material) kan förverkligas om inte vissa förutsättningar är uppfyllda.

Projektorganiserad undervisning är ingen sjuttiotalsuppfining. Redan inom den amerikanska progressivistiska rörelsen, vars glansperiod inföll under tio- och tjugotalet, var projektmetoden en omtalad och välkänd företeelse. Tack vare främst William Heard Patrick (*The Project Method*, 1918), som var en central gestalt inom lärarutbildningen, lärde sig generationer amerikanska lärare att arbeta enligt »projektmetoden«. Progressivistiska idéer nådde som bekant också Sverige, först från Tyskland, fr o m 40-talet övervägande från USA, förmedlade av Alva Myrdal och andra socialdemokrater. Det var idéer om »eleven i centrum«, att utgå från deltagarnas erfarenheter och behov, grupparbete osv, och dessa idéer, som kom att flyta in i »den nya

skolans« ideologi och läroplaner, var inte tankefoster utan hade sina betingelser i förändrade villkor för lönarbetarna, industrins nya krav, folkomflyttningar, upplösningen av tidigare uppfostringsmönster etc, vilket sammantaget gjorde traditionella pedagogiska metoder ofunktionella. (Se vidare artikeln om »Progressivismens rötter«).

## Studentrevolt och statliga reformer.

På liknande sätt betingades den senaste återupptäckten av projektarbetsmetoden för tio år sedan av att tidigare inlärningsmetoder i bestämda sammanhang blivit ofunktionella. I Sverige liksom på andra håll (kanske tidigast och mest omfattande i Västtyskland) var ungdomsrevolten en avgörande betingelse för projektmetodens renässans. Delar av den unga generationen tog avstånd från den borgerliga världsbild de fått sig till livs i 50- och 60-talets skola. Och åtskilliga hade, i FNL-grupper, byalag, vänstergrupper skaffat sig erfarenhet av att själva formulera problem och söka kunskap; studiecirkeln, folkrörelsernas klassiska studieform, återfick något av sin forna betydelse som alternativ till de hierarkiska, borgerliga inlärningsformerna.

När denna 68 års generation läste Freire och Illeris och fann något att ta till sig, berodde det alltså på att de kände igen sig. De hade prövat »projektorganiserade« studier redan innan Freire och Illeris översattes. Så hade t ex på Teckningslärarinstitutet i Stockholm den nya vänsterorienterade studerande- och lärarkår som definitivt övertog makten mot slutet av 60-talet förespråkade en arbetsområdesorientering som liknade det som senare benämndes projekt. (En viktig bok i sammanhanget var Gert Z. Nordströms och Christer Romilsons *Bilden, skolan och samhället*, 1970)

Nu ska man förstås akta sig för att överskatta studentrevolutionärernas insatser. Vad de åstadkom på universiteten var kanske främst smärre kulturrevolutioner här och var i uppgörelsen med professorsväldet. Någon ämneskritisk rörelse av det slag som den danska studentrevolten kunde etablera lyckades aldrig få ordentligt fotfäste på de svenska universiteten. Under några år existerade kritiska seminarier och institutionsgrupper, men förde en tynande tillvaro och förvisades snart till sammanhang helt eller delvis utanför universitetsinstitutionerna — till Nordiska sommaruniversitetet, alternativa tidskrifter eller andra håll. Åtskilliga av dem som arbetat för en förändring eller förnyelse av institutionerna försvann helt från dem.

De svenska studentrevoltörerna skulle snart upptäcka att de stod inför en betydligt mäktigare motståndare än de gamla borgerliga professorerna och en motståndare som kunnat utnyttja dem i sin förvandling av universiteten: staten. Studenterna krävde medbestämmande, men fick de av socialdemokratin sedan länge planerade teknokratiska universitetsreformerna: U 68, H 75 och allt vad de kom att heta. Utrymmet för bedrivande av kritisk vetenskap blev mindre än någonsin. I Danmark var de historiska förutsättningarna för studentrevolten andra. Den statligt regisserade anpassningen av universiteten till administrationens och näringslivets behov hade inte kommit igång och den danska socialdemokratin höll delvis studentrörelsen om ryggen i dess uppgörelse med det gamla universitetet. Socialdemokratins, studentrörelsens och de progressiva kapitalfraktionernas intressen sammanföll i skapandet av de nya radikala universitetscentra i Roskilde och Aalborg.

## Pedagogik för förtryckta.

Just Paolo Freire kom som bekant att figurera åtskilligt i debatten. Hans *Pedagogik för förtryckta* översattes redan 1972 på ett halvkristet förlag, Gummessons, och trycktes om i många upplagor. Och innan dess var Freire känd på våra breddgrader i radikala kristna kretsar och introducerad i samband med några ekumeniska möten; men redan i inledningen till den svenska översättningen var det religiösa inslaget hos Freire kraftigt nedtonat till förmån för det politiska. Boken var särpräglad och svårläst, den lästes nog inte från pärm till pärm av värst många. Men Freires vokabulär var suggestiv: förtryckare contra förtryckta, bankundervisning contra problemformulerande undervisning; frigörande pedagogik; genererande teman, osv — ord som dessa kunde man lätt ta till sig och skänka den innebörd man hade behov av.

Inte så få av 68 års generation hade givit sig in på lärarbana, och för dem fick Freire avsevärd betydelse, inte minst för att han föreföll erbjuda en lösning på ett problem av närmast existentiell art: De ville verka som pedagoger för att bidra till samhällsförändringen, men att i en borgerligt dominerad skola bedriva undervisning med antikapitalistiskt innehåll är svårt. De som försökte åkte ofta på pumpan, och även om de slapp repressalier från skolledning, kolleger eller föräldrar, märkte de snart att missionerande sällan fick avsett resultat. Men Freire, som han ofta tolkades (med orätt, menar vi), föreföll mena att en viss pedagogisk *form* kunde vara medvetandegörande.



## Freire i Sverige.

En viktig fråga i förlängningen av Freire-läsandet var: Vilka är de förtryckta hos oss? I nordöstra Brasilien var det fattigbönder och egendomslösa lantarbetare, det stod lika klart som att förtryckarna var jordägarna och den inhemska och internationella, imperialistiska bourgeoisin. Men i Sverige?

De marxistiskt orienterade iakttog klassförtryck också i Sverige, och i den svenska skolan. De förtryckta att solidariser sig med var arbetarklassens barn. Och somliga konstaterade att också medelklassbarnen var förtryckta i skolan, att de kapitalistiska tvångsmekanismerna grep in i och deformerade *allas* läromöjligheter; att exempelvis skolans språk inte var medelklassens, utan ett könlöst och »klasslöst«, syntetiskt språk, som knappast var i någons intresse. (Bland de skribenter som intog denna ståndpunkt kan nämnas Gutt & Salfner, översatta till svenska 1977).

Men vänstern var inte den enda och förmodligen inte heller den största falangen inom den skolkritiska och alternativpedagogiska rörelse som växte sig starkare under första hälften av sjuttioalet. En välbekant riktning, representerad t ex av den statligt påbjudna dialogpedagogiken, menade att *barnet* är förtryckt i vår barnfientliga kultur; därav betoningen av subjekt/subjektförhållandet och den urskilningslösa dialogen.

Ytterligare en falang, med fäste inom bl a elevvårdarkåren, såg de ur skolan *utslagna* som de förtryckta, och koncentrerade sitt intresse till dem. (Jordbroprojektet: *Skola i förort*, 1977).

En stor del av den skolkritiska och alternativpedagogiska strömningen var alltså inte alls marxistiskt orienterad. Särskilt i början av sjuttioalet var de anti-auktoritära strömningarna starka. I rask följd översattes ett par av Neills böcker t ex *Fria barn — lyckliga människor*, 1974 — en symto-

matisk försvenskning av originalets lakoniska titel *Summerhill*.

## Socialisationsproblem får pedagogiska konsekvenser.

Inom en organisation som Aktiv skola hade kanske hälften av medlemmarna visserligen läst sin Göran Palm, men betraktade sig inte som socialister eller kommunister eller marxister, utan var närmast humanistiskt sinnade. Och omtanken gällde inte bara barnen, lärarna hade också för egen del intresse av drägliga och utvecklande arbetsvillkor. Efterhand hade också skolans problem blivit svårare, det var inte lätt att motivera ungarna. Suget efter nya metoder var starkt. Resultatet av den anti-auktoritära strömningen var också delvis förvirring och oklara auktoritetsförhållanden — den »eftergivenhetens pedagogik«, varom Erling Lars Dale talar i sin nya bok, förekom (och förekommer) förvisso, och nu inte längre bara i förhållande till vissa barn, de utslagna — som skolan som institution alltid struntat i — utan i förhållande till hela elevkollektivet. Vilket alltså inte hade sin grund främst i att lärarna hade antiauktoritära idéer inuti huvudet (sådana lärare utgjorde trots allt en försvinnande liten minoritet), utan i faktiska socialisationsproblem som följd av omvandlade familjemönster, kommersialism och annat runt skolan.

Allt detta skapade marknad åt massmediaindustrin. Amerikanska debattböcker från 60-talet översattes; de hundratusentals lärarna var ett köpstarkt kundsegment, vars osäkerhet de kommersiella förlagen inte var sena att utnyttja. Gemensamt för de amerikanska debattböckerna var att de visserligen registrerade problem i den traditionella undervisningen men serverade lättviktiga åtgärdsförslag och i

stort sett inga analyser alls av *varför* skolan fungerade som den gjorde.

Det var i det här moraset av missnöje med den existerande skolan och en massa prat om hur den borde vara, som Illeris bok om projektarbete, *Problemororienterad och deltagarstyrd undervisning* (1974), av många upplevdes som något handfast att ta ställning till, eftersom både resonemangen om utbildningens samhällsvillkor och åtgärdsförslagen var väl argumenterade och möjliga att ta ställning till. Dessutom hade, särskilt inom folkhögskolorna, men också på sina håll på andra högskolor, projektarbetsmetoder prövats redan förut i Sverige.

## Projektarbete.

Det finns här anledning att återknyta till Illeris bok, frågan är om den inte än idag är den mest systematiska introduktionen till projektarbete. Hos Illeris var analysen av utbildningens samhälleliga funktioner själva utgångspunkten för hans pedagogiska idéer. Här fanns också en klar redovisad inlärningspsykologi, inspirerad främst av Piaget, och ett försök att utifrån en sammankoppling av samhällsanalys och psykologisk-teoretiska antaganden formulera en pedagogik.

Illeris grundläggande resonemang gällde förändringar i de kvalifikationskrav samhället och näringslivet ställer på utbildningssystemet — i kraven på de kunskaper och förmågor utbildningen förväntas ge eleverna på olika nivåer. Enligt Illeris analys får de avancerade kapitalfraktionerna allt mindre behov av speciella »fasta« kunskaper hos arbetskraften. I stället kräver de samarbetsförmåga, flexibilitet, kreativitet och en förmåga till snabb anpassning till olika slags jobb och yrkeskunskaper. Ur kapitalets synvinkel är

det därför viktigt att eleverna »lär sig att lära«, kan arbeta i grupp osv — och här är den traditionella undervisningen ofunktionell.

De nya kvalifikationskraven samverkar, menade Illeris, med de politiska behoven av att utbildningssystemet ska vara »rättvist« och »jämlikt« för att upprätthålla sin legitimitet. Sammanhållna klasser och längre skolgång skapar behov av nya metoder i undervisningen och projektorganiserad undervisning kan här också visa sig vara ett billigt alternativ:

»Pedagogiska reformer som bygger på de grundläggande didaktiska principerna om problemorientering och deltagarstyrning tycks vara enda möjligheten att effektivt bringa utbildningsformerna i närmare överensstämmelse med de allt mer påträngande behoven av helhetsbetonade kvalifikationer utan att erfordra ökade resurser, medan man samtidigt tillgodoser jämlikhetsmålet. Det är därför inte överraskande att man kan iakttä ett växande intresse för reformer med en sådan inriktning, inte bara bland så kallade »progressiva« pedagoger utan från många olika håll, inte minst från den mer avancerade delen av näringslivet.

Men utbildningsreformer som syftar till ökad problemorientering och deltagarstyrning kommer naturligtvis också att möta motstånd, inte minst från lärare och andra som känner sig bundna vid de bestående utbildningstraditionerna — och från människor som bara mer allmänt upplever decentraliseringen, deltagarstyrningen och raseringen av ämnesgränserna som ett angrepp på den bestående samhällsordningen.

Därför kan sådana reformer lätt komma att genomföras med bristande konsekvens, som halvhjärtade kompromisser. Och sådana kompromisser kommer att vara tämligen verkningslösa inför de problem som tränger sig på.«

Så skrev Illeris 1974, och man kan tycka att den aktuella svenska diskussionen om projektarbete inte nått mycket längre. Bland annat höjs nu varningsrop för att projektstudier kan ligga i kapitalets intresse. Men det var ju just detta som var Illeris utgångspunkt! Att projektstudier förmodligen ligger i de avancerade kapitalfraktionernas intresse, och *just därför*, och för att de är billiga, är möjliga att genom-

driva med statlig sanktion — annars vore ju alltihop bara fromma förhoppningar —, men att samtidigt projektarbete kunde ligga i arbetarklassens intresse. Teoretiskt har diskussionen om de *samhälleliga betingelserna* för projektarbete knappast utvecklats mycket längre än så.

### Projekterfarenheter.

Inte heller praktiskt har projektarbete prövats i så särdeles stor skala eller mer systematiskt. I grundskolan torde det mest långtgående försöket vara det vid Brattebergsskolan på Öckerö, där man som mest använt 11 timmar i veckan till fritt valt projektarbete men nu är i färd med att skära ned på den tiden. Intresset för projektstudier finns kvar (enligt Lgr 80 skall tid avsättas för temastudier, i SÖ:s förarbeten talades om projektstudier). Men någon mer systematisk och kritisk erfarenhetsuppsamling har inte gjorts; däremot finns det gott om solskenshistorier om lyckade försök, som säger föga om betingelserna för verksamheten.

Inom vuxenutbildningen, på universitet och högskolor, tycks en hel del av vad som benämnes »projekt« gå i pakt med ekonomisk nedskärning, minskande lärarinsatser och allmän urvattning. Det har ofta blivit »halvhjärtade kompromisser«, just som Illeris fruktade, som ibland fungerar effektivt systembevarande. Som det förlopp på Journalisthögskolan Bengt Nerman beskriver i en artikel i det följande; där blev projektstudieformen en legitimation när massmediaindustrins krav skulle sammanjämkas med föreställningen om en obunden, statlig högskoleinstitution.

På andra håll (exempelvis i Stockholm på Teckningslärarinstitutet och Tekniska Högskolans arkitektursektion) där projektarbetsformen utvecklats som en följd av krav »underifrån«, från en radikaliserad elevkår, sitter idag stac-

kars lärare och försöker fösa motvilliga elever som inte alls har samma kritiska kunskapsintresse som 68 års generation, in i projektorganiserade undervisningsformer. Där skulle förmodligen former som tillåter hårdare lärarstyrning göra större nytta.

### Kvalificera projektarbetet!

Mycket återstår att göra, både teoretiskt och i praktiska projektförsök. Diskussionen om projektorganiserad undervisning är inte avslutad; just nu är det på åtskilliga håll opportunt att försvara traditionella undervisningsmetoder och döma ut bl a projektmetoder; som vore det hela en åsiktsfråga: är du för eller emot projektarbete? Det skallet vill vi inte instämma i, den opportunistiska kritiken mot projektorganiserad undervisning brukar riktas mot barnsjukdomar: formfixeringen, de oklara auktoritetsförhållandena, myten att läraren kan vara »medstuderande« på nivå med eleverna osv. Men sådant har de mer utvecklade försöken med projektarbete passerat; vi vill t o m hävda att bland dem som mer systematiskt arbetat med projektorganiserade undervisningsförlopp återfinns de som mer än de flesta brottats med *just* problem som rör undervisningens innehållsliga sida contra formsidan, auktoritetens problem samt läraransvaret. /---/

## TIDERNAS SKIFTAR. UPPGIFTER FÖR EN KRITISK UTBILDNINGSTIDSKRIFT

Återblicken på förhistorien till KRUT och utgivningen av årgångarna 1977-1980 ger anledning till några funderingar om vad en kritisk utbildningstidskrift egentligen kan åstadkomma.

När vi — en grupp lärare, elevvårdare och annat skolfolk — 1976 beslöt starta en kritisk utbildningstidskrift, hade vi redan en hel del erfarenheter gemensamma. Vi hade varit verksamma inom organisationer som SOL (Socialistiska skolarbetare), Progressiv folkhögskola, Skolarkivet och Aktiv Skola. Vi har ordnat studiecirkel om Kapitalet och marxistisk utbildningsforskning likaväl som om alternativ pedagogik. Vi hade tagit intryck av Tvindskolorna och andra danska alternativskolor och försöksgymnasierna i Oslo och Göteborg, och själva diskuterat och prövat alternativ till traditionell undervisning. Och vi hade arrangerat kurser och seminarier för att träffa likasinnade och givit spridning åt erfarenheterna, framför allt med hjälp av otaliga stenciler. Gestetnerapparaten stod hemma i sovrummet; vi tillhörde sannerligen »stencilvänstern«.

Så plötsligt vid mitten av sjuttitalet var delar av den verksamheten inte »underground« längre. På Socialstyrelsen

och Skolöverstyrelsen fanns nu tjänstemän som på betald arbetstid pläderade för progressiva pedagogiska metoder. Förlagen började ösa ut lättviktiga alternativpedagogiska debattböcker på marknaden. Dialog, projektorganisering, problemorientering och deltagarstyrning blev honnörsord i den offentliga debatten; själv minns jag hur jag hösten 1975 kallades upp till läromedelsjätten Esselte och erbjöds medverka i produktionen av en ny lärobok i svenska för lärare som ville arbeta utan lärobok.

KRUT var tänkt som ett forum för diskussion på de kritiska skolarbetarnas egna villkor; dittills hade i synnerhet förlagens utgivning och olika statliga utspel (UKAS och U 68, Betygsutredningen och SIA-utredningen osv) fått definiera vilka frågor som debatterades, och när och hur. Dessutom startades KRUT som reaktion mot det nya klimatet i den offentliga skoldebatten:

»Av debatten att döma verkar det som om skolans problem skulle bero på att lärarna och skolbyråkraterna har felaktiga pedagogiska idéer inuti huvudet. Detta innebär ett alldeles orimligt krav på den enskilde läraren: att med »alternativa« pedagogiska metoder lösa problem som inte är pedagogiska, att individuellt ta på sig skulden för utslagning, sortering och förtryck som har samhällsrelaterade orsaker.« (KRUT 1 febr 1977, s 35).

Allt munväder i skoldebatten och övertron på de alternativpedagogiska metoderna bäddade förstås för en reaktion mot den progressiva pedagogiken. En sådan reaktion tog fart från och med 1979. Metallarbetarförbundet drev en annonskampanj för arbetsro i skolan och snart kappades debattörerna i massmedierna om att kräva kunskaper, drill och disciplin. För oss som arbetade med KRUT innebar denna vindkantring att det inte längre var meningsfullt att på obetald arbetstid (redaktionsarbetet är nämligen oavlönat) kritisera den officiella urvattnade dialogpedagogiken och övertron på alternativpedagogiska metoder. Det vore nu att skjuta på sittande fågel; uppgiften för en kritisk ut-

bildningstidskrift måste vara att stryka de dominerande föreställningarna mot håren, att driva en diskussion som inte bara beredes utrymme i andra medier.

Men fastän vinden vänt så att slagorden nu gällde disciplin, kunskaper och kulturarv, var skoldebatten sig ändå förbluffande lik, fortfarande dominerade av diffust missnöje med att skolan är som den är och åsikter om hurdan den i stället borde vara. På tidningarnas kultursidor tillkännagavs att lärarna borde förmedla normer, kunskaper och bildning till eleverna — en vacker tanke, men till föga hjälp för alla lärare som försökte åstadkomma detta i skolvardagen och faktiskt hade problem; vid ingången till åttitalet hade den offentliga skoldebatten urartat till åsiktsmarknader och kampanjer av typ moralisk upprustning på långt avstånd från de svårigheter skolarbetarna stod mitt uppe i.

I det klimatet var det för KRUT minst lika angeläget som tidigare att uppmuntra till samhällsvetenskapliga studier av varför skolan är som den är, som grund för en realistisk diskussion om förändringsmöjligheter. Möjligen bör vi dock värdera den uppgiften annorlunda framöver; i dessa tider av social nedrustning — när man kan misstänka att samhällsvetenskaplig utbildningsforskning kan utnyttjas för att rättfärdiga besparingar, effektiviseringar och reformstopp — kanske gedigna undersökningar av mål och möjligheter fungerar minst lika kritiskt som undersökningar av hinder och ramar.

### För en kritisk utbildningsjournalistik.

Tiderna förändras och med dem uppgifterna för en tidskrift som KRUT. Just nu diskuterar redaktionen och kontaktpersonerna hur KRUT skall kunna bli mer aktuell och bevakande och bidra till att utveckla en kritisk utbildningsjournalistik.

Idag existerar nämligen ingen utbildningsbevakning värd namnet här i landet. På de stora drakarna hör skoljournalisterna till dem som åtnjuter lägst prestige, och det märks. Tänk om Dagens Nyheters bevakning av arbetslivet skulle likna samma tidnings skolreportage: — Idag på förmiddagen hälsade vi på i en fabrik där arbetarna själva fått dekorera dassdörrarna, och arbetarna och cheferna trivs jättebra och gör en massa skoj ihop, berättade Sture och Stig och Sune som jag och fotografen träffade på fabriksgården och som ler så rart mot läsaren på bilden härintill. . . Eller om utrikesrapporteringen i Svenska Dagbladet liknade behandlingen av skolfrågor: — Angående situationen i Iran, har kommunikationsexperten John Mjukberg framfört åsikten att iranierna borde tillskapa samtalsgrupper som diskuterar ayathollarollen, vilket föranleder fil dr Arne Helfrälst att i en kultursidesartikel uttala åsikten flera kunskaper och mera bildning åt det iranska folket.

I lärarnas fackpress förekommer en mer kontinuerlig bevakning, som naturligt nog präglas av lärargruppens särintressen. I den bredare massmediadebatten om skolan bereder journalisterna tjänstvilligt avsevärt utrymme åt parlamentarikernas och utbildningsideologernas senaste utspel, utan att granska motiven bakom dessa utspel. En nyhetskategori för sig är de återkommande larmrapporterna som består i att en eller annan vetenskaplig undersökning tas till

intäkt för slutsatser för vilka den inte utgör något som helst stöd; jag har tappat räkningen på alla de larmrapporter om katastrofalt sjunkande kunskaps- och färdighetsnivå som vid närmare påseende befunnits grundade på missbruk av forskningsresultat som inte tillåter sådana generella slutsatser.

En kritisk utbildningsjournalistisk behövs, som håller tummen i ögat på utbildningsmyndigheterna och det läro-medelsindustriella komplexet, som bedömer forskningsresultat, skaffar fram informationer och tolkar utvecklingstendenser på utbildningens område, som presenterar och analyserar tillstånden ute på skolorna — och som ger offentlighet åt hoppfulla tecken och lovvärda initiativ.

### Skolan ska lova mer än den kan hålla.

Att lyfta fram och analysera lovvärda initiativ är inte minst viktigt. Hittills har de samhällsvetenskapliga verktygen mest använts för att kasta ett nyktert ljus över de bestående förhållandena och visa på ramar och hinder, och för att punktera illusioner om lärarens obegränsade handlingsutrymme i klassrummet, illusioner om skolans möjligheter att förändra samhället osv.

En sådan inriktning är för begränsad, den lämnar skolarbetare i sticket som behöver redskap för att undersöka sina möjligheter att göra något vettigt och därför också har bruk för undersökningar av förutsättningar för exempelvis undervisningsexperiment. Undersökningar ensidigt inriktade på att uppdaga ramar och hinder kan enbart visa vad som inte kan ske, aldrig varför det som faktiskt sker sker, och utgör i värsta fall ett stöd för reaktionära krafter som

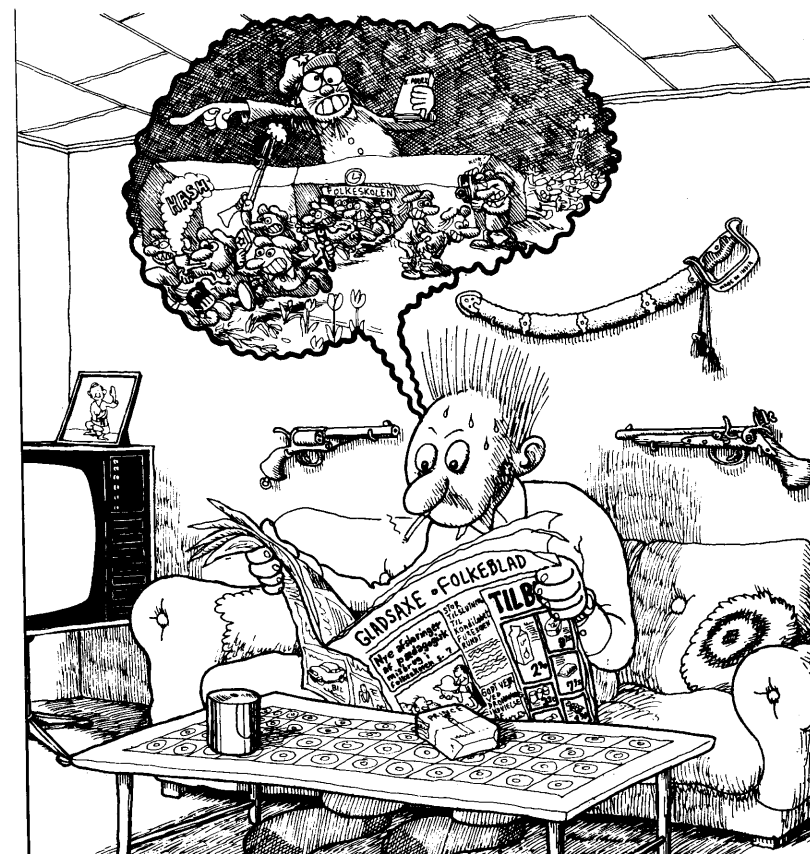


Bild: Claus Deleuran

alltid hävdat att förändringar är olämpliga och gärna vill få Vetenskapens ord på att de dessutom är omöjliga.

Dessutom kan det få utbildningspolitiskt betänkliga konsekvenser att stanna vid att påtala att skolan är en disciplineringsinrättning och ett sorteringsverk med uppgift att befästa den bestående ordningen, punkt och slut. I den mån skolarbetare, föräldrar och andra tar intryck av dessa analyser, blir de mindre benägna att ställa »realistiska« krav på

skolan. Den sprängkraft som ligger i att utbildningsideologins vackra utfästelser — om en skola som utvecklar alla elevers förmågor osv — inte motsvarar skolans verklighet kan minska om detta glapp mellan utfästelser och verklighet stängs igen. Det tror jag vore demobiliserande och dumt. Skolan ska lova mer än den kan hålla.

### Självreflektion.

Låt oss återknyta till skildringen ovan s 210-234 av de skolarbetarkretsar där idén om en kritisk utbildningstidskrift föddes. De progressiva pedagogiska rörelser som växte fram från slutet av sextitalet kan kanske bäst begripas som ett möte mellan å ena sidan växande socialisationsproblem och andra förändrade arbetsvillkor i skolorna som gjorde traditionellt pedagogisk tänkande mindre brukbart, å andra sidan det sena sexti- och tidiga sjuttitalets sociala och ideologiska strömningar: uppsvinget för vänsterpolitik och den antiimperialistiska rörelsen, kampen för demokratiska arbets- och beslutsformer på vissa utbildningsanstalter, ideologikritiska strömningar som SECO:s indoktrineringskampanj, kritiken av den kapitalanpassade mentalhelsokampanjen, eller på pedagogikens område kritiken av rättspsykologi, undervisningsteknologi och förmedlingspedagogiken och det uppsplittrade och fördummande undervisningsinnehållet i skolan.

Ett särmärke för den svenska utvecklingen var nog att dessa progressiva pedagogiska strömningar så oproblematiskt etiketterades som »vänster« och motståndet mot dem som »höger«. (I många andra länder komplicerades bilden av att de traditionella kommunistpartiernas ideologer förespråkade drill och disciplin, faktakunskaper och betyg. Även odogmatiska marxister utvecklade kritik av liberala tendenser i den pedagogiska debatten.)

För att begripa den pedagogiska progressivismen tror jag vi måste göra upp med föreställningen att den till sitt väsen är »vänster« eller »höger«. Det är fråga om en bred och traditionsrik strömning vars innebörd och effekter varit olika i skiftande historiska situationer. I början av sjuttitalet var visserligen förbindelserna till den politiska vänstern tydliga i Sverige; inom t ex Arbetsgruppen för en progressiv folkhögskola härrörde intresset för projektorganisering och liknande progressiva pedagogiska metoder ur en diskussion om hur *innehållet* i undervisningen skulle kunna förnyas, ge sammanhang och erbjuda möjligheter att begripa världen. Men vid mitten av sjuttitalet tog intresset för undervisningsmetoder överhanden, inte bara bland folkhögskolelärarna, och det gick inflation i uttrycket »alternativ pedagogik«. På många håll glömde man vad alternativpedagogiken egentligen var alternativ till.

Det var en glömska som beredde marken för de senaste årens kampanjer som angripit alternativpedagogiken utan att reflektera över hur denna utvecklats som protest mot uppenbara skadeverkningar hos traditionella undervisningsmetoder. (Den offentliga debatten tycks uppmuntra till minnesförlust. När detta skrives, har uttrycket »alternativ produktion« råkat ut för samma inflation som under sjuttitalet drabbade »alternativ pedagogik«. Få minns att diskussionen om »alternativ produktion« bl a har sina rötter i försöken att finna alternativ användning för krigsindustrins produktionsapparat.)

Men om jag vill lära något av och bygga vidare på progressiva pedagogiska traditioner har jag inte råd med så kort minne. Jag måste ställa frågan varför jag attraheras av dessa traditioner, vad i min förhistoria och situation som gör mina egna tankar möjliga att tänka. Självreflexion, som betyder »att böja sig in mot sig själv«, är svårt; jag har lättare att finna och analysera orsaker bakom mina menings-

motståndares ställningstaganden än bakom mina egna, som jag gärna vill tro att jag omfattar för att de är riktiga rätt och slätt. Men en progressiv skolrörelse som vill komma vidare måste reflektera över sina egna historiska, sociala och existentiella betingelser. Till denna självreflexion, som är en kollektiv angelägenhet som ingen klarar av på egen hand, kan en kritiskt utbildningstidskrift bidra.

### Skolan kan bara förändras från sidan.

För KRUT är villkoren annorlunda idag än vid starten för fem år sedan. Då var den naturliga basen en rad lärargrupper som uppstått under första hälften av sjuttitalet: Socialistiska skolarbetare (SOL), Progressiv folkhögskola, Skolkiviet, Föreningen Aktiv Skola.

Idag lever ingen av dessa lärargrupper. SOL ligger i malpåse. Skolkiviets verksamhet gick upp i KRUT. Aktiv Skola somnade in. En rest av Progressiv folkhögskola kallar sig »Lustpedagogerna«. Tiderna förändras.

Men andra lärargrupper har tillkommit. Ur Aktiv Skola växte 1977 Kooperativet Arbetets Pedagogik (KAP) vars medlemmar förbinder sig att bidra med pengar och »kooperatörsrapporter« till verksamheten; denna fastare ekonomiska och organisatoriska bas tillsammans med anknytningen till den franska och internationella Freinet-rörelsen har gjort att KAP kunnat fungera mer kontinuerlig och pedagogiskt målinriktat än sina närmaste föregångare. En annan lärargrupp, Den Alternativa Gymnasieutredningen (DAG), är ett exempel på att en avgränsad fråga, gymnasieskolans framtida utformning, kan utgöra underlag för organisering av kritiska lärare. Bl a har DAG bidragit

till att vidga debatten om gymnasieskolan till att omfatta ungdomsarbetslöshetens problem och över huvud taget effekterna av arbetslivets omvandlingar. Sådana frågor har även elevförbunden och andra elevorganisationer ägnat mycket uppmärksamhet på senare år, och Elevförbundet och Sveriges folkhögskoleelevers förbund (SFEF) har bl a med kampanjen »Skolan lever« fått samverka med LO och TCO, ABF, Verdandi och Brevskolan till stånd. Sjuttitalets progressiva lärar- och studentrörelser har alltså sina fortsättningar.

Intresset för skolpolitik har ökat inom fackföreningsrörelsen och de politiska partierna. En mer samhällsvetenskaplig utbildningsforskning har börjat etableras i vårt land, och det finns exempel på mer kontinuerligt samarbete mellan kritiska forskare och lärare (Pedagogiska gruppen med centrum i Lund). Och i många lokala och regionala sammanhang typ miljöaktioner eller 7 april-rörelsen i Norrbotten är skolfolk verksamma.

På sätt och vis är det att välkomna att fler breda sammanhang öppnats där kritiska skolarbetare kan bidra *som skolarbetare*. För fem år sedan var det nog vanligare att dessa antingen ägnade fritiden åt politiskt arbete som inte hade ett dugg med skolarbetet att göra, eller också slöt sig samman i grupper med enbart lärare. I sådana lärargrupper uppförstoras gärna de pedagogiska problemen och odlas en övertro på lärarens möjligheter i klassrummet; varefter många kritiska lärare som satsat sin själ på att genomdriva förändringar kör huvudet i väggen och resignerar. Skolan låter sig knappast förändras »inifrån«; för den enskilde läraren är nog ofta den mest realistiska strategin att försöka minimera skolans skadeverkningar, snarare än att försöka maximera skolans goda verkningar.

Skolan låter sig knappast heller i grunden förändras »ovanifrån«, t ex med hjälp av centrala reformbeslut.



Reformatorernas och läroplansmakarnas förhoppningar är ju att så ska ske, och varje gång blir de lika besvikna. Varför fungerar inte reformen som vi tänkte? är deras vanligaste fråga. Varför omsätts inte våra intentioner i praktiken? Beror det på brister i informationen, konservatism inom lärarkåren, eller vilka är de faktorer som »stör« genomförandet av reformen?

Den frågan är fel ställd. En annan fråga är mer rimlig och fruktbar: Varför åstadkommer överhuvudtaget reformer någonting? Att någonting faktiskt kan åstadkommas med hjälp av en reform eller en ny läroplan när skolan är så bestämd av utvecklingen i samhället i övrigt, av alla redan etablerade kraftfält utanför och alla cementerade maktförhållanden och verksamhetsformer på skolorna — det kräver verkligen sin förklaring. Ur detta perspektiv framträder reformgenomförandet som en »störfaktor« i redan etablerade system, och var och en med någon erfarenhet av skolans vardag vet att just så ser verkligheten ut. När en ny reform introduceras utan att skolarbetets betingelser i övrigt förändras, blir den vanliga och fullt förståeliga reaktionen: Vi kan nog fortsätta som förut ändå.

Avgörande förändringar av skolan kan varken genomdrivas »inifrån« eller »ovanifrån«. De kan enbart ske i samband med rörelser och förändringar i samhället utanför skolan. För att efter förmåga bidra till lokalt samarbete mellan kritiskt skolfolk och andra lönarbetare, har KRUT bl a tagit initiativet till Skolarbetarnas solidaritetsfond (pg 888 22-2) som ger ekonomiskt stöd till samsarbetsinitiativ, materialproduktion m m som kan bidra till varaktiga kontakter mellan skolarbetare och människor på andra arbetsplatser runt skolorna. Genom att bli fasta bidragsgivare kan folk inom skolan visa att där finns kritiska skolarbetare som är

beredda att med annat än ord och proklamationer stödja kampen för att förbättra arbetsvillkoren på andra arbetsplatser. Och skolan kan förändras i människovärdig riktning enbart om sociala krafter utanför skolan börjar ställa krav på den: om lönarbetarna börjar betrakta vad skolan gör med våra barn inte som en fråga om just mitt barns karriär utan som en gemensam angelägenhet.

Skolan kan bara förändras från sidan.

# UTBILDNING SOM REPRODUKTION. FÖRSLAG TILL VIDARE LÄSNING.\*

För hundra år sedan, eller bara femtio, var det en självklarhet för de flesta att det ålåg folkskolläraren att lära ungarna hålla sig hela och rena, hut och hyfsning och respekt för överhet och ståndspersoner. Att skolan bidrar till att reproducera – återskapa och upprätthålla – den sociala ordningen var dåför tiden ingen hemlighet.

Men detta reproduktionsperspektiv hamnade i bakgrunden efter andra världskriget när en ny statligt sanktionerad skolideologi skulle etableras, en legering av efterkrigstidens demokratiideal, socialdemokratisk jämlikhetsideologi och amerikanskt pedagogiskt tänkande. "Det fria valet", "Eleven i centrum" och senare "Skolan en spjutspets mot framtiden" löd slagorden. Skolans "fostran" innebar inte längre reproduktion av givna moralnormer, skolan tilldelades uppgiften att sörja för den enskilde elevens maximala utveckling och skulle tillpåköpet omdana samhället.

Skolreformerna medförde också att stora summor pengar flöt till den pedagogiska forskningen, som kapade navelsträngen till den praktiska filosofin. Nu skulle pedagogiken bli en modern empirisk vetenskap med metoder lånade från amerikansk test-, differentiell och utvecklingspsykologi, en vetenskap som kunde göra nytta i reformarbetet; pedagogerna som samhällsingenjörer. Som alla reformister föredrog skolreformatorerna att blicka framåt, mot hurdan skolan borde bli, hellre än att undersöka varför den var som den var. Skolans bidrag till samhällsförändringen framstod som intressantare än skolans beroende av samhällsförhållandena.

Men de allra senaste åren har reproduktionsperspektivet på nytt fått betydelse för den offentliga skoldebatten. För det första genom att den

---

\* Texten är skriven för Lunds Bokcafés nya lagerkatalog som trycks hösten 1981.

normativa uppfattningen att skolan *skall* reproducera samhällets normer pånytt blivit salongsfälig. Konservativa opinioner, som hela tiden präglat diskussionsklimatet i många lärarrum och bland breda föräldragrupper, fick fr o m 1979 sitt genomsåg även i massmediaoffentligheten. Och det var inte enbart fråga om en högervåg rätt och slätt. Även debattörer med mer eller mindre samhällskritiska intentioner hävdade att skolan gör bättre nytta som släpänkare än som spjutspets. Skolan skall vara ett bålverk mot den anstormande kommersialismen, kulturindustrin och normupplösningen; *Teaching as a Conserving Activity* var den tidstypiska titeln på en bok från 1979 av Neil Postman (samme Postman som tio år tidigare var medförfattare till den entusiastiska alternativpedagogiska debattboken *Teaching as a Subversive Activity* vars svenska översättning begåvades med den år 1973 säljvänliga titeln *Lära för att överleva. Angrepp på en förlegad undervisning – förslag till en revolution!*, W&W).

Och i Norge utgav Erling Lars Dale våren 1980 *Hva er oppdragelse?* (Gyldendal sv övers NoK 1981), enligt undertiteln *en oppgørelse med 'alternativ pedagogik'*, som kom en del uppståndelse åstad eftersom författaren under första hälften av sjuttitalet skaffat sig renommé som en av den progressiva pedagogikens banérförare. Nu ville högerdebattörerna sluta honom till sitt bröst som "mannen som bytte sida", vilket inte var alldeles rättvist; Dale var alljämt kritisk till traditionell pedagogik och hans kapitalismkritik hade snarast skärpts med hjälp av Marx- och Foucault-läsning. Dale hade helt enkelt som lärare prövat alternativa pedagogiska metoder och kört huvet i väggen, i likhet med många generationskamrater inom lärarkåren vilka dock inte skrivit böcker om sina erfarenheter – men sådana bekännelseböcker är säkert att vänta. Hans Berg i Borås har förresten redan skrivit en (*Överleva skolan?* W&W 1980).

För det andra, om vi lämnar skoldebatten med normativa anspråk, har reproduktionsperspektivet fått aktualitet också i samband med att kritisk samhällsvetenskap sedan mitten av sjuttitalet haft ett visst inflytande på utbildningsdebatten i Sverige. Inflytandet har mer gällt debatten än den forskning som faktiskt utförs; visserligen inleds numer åtskilliga pedagogiska forskningsrapporter med konstaterandet att utbildningen bidrar till den samhälleliga reproduktionen av arbetskraft, klasskiktning och ideologi, vartill gärna fogas respektfulla hänvisningar nedåt kontinenten till marxistiska pionjärböckerna som Altvater & Huisken 1971 eller Baudelot & Establet 1971, men i den undersökning som sedan redovisas brukar de samhällsvetenskapliga verktygen sällan komma till användning. Att de nyare marxistiska utbildningsteorierna använts på så sätt – som en marmortrappa upp till dasset – är kanske inte så konstigt, nya teoretiska perspektiv importerar ju ofta i form av allmänna teser. Det är illustrativt

att de avsnitt ur de två nyssnämnda pionjärböckerna som först översattes till nordiska språk (i *Studenterrådets årsberetning*, Århus universitet 1972 respektive i Berner, Callewaert & Silberbrandt: *Skola, ideologi och samhälle*, 1977) inte hämtades ur de omfattande historisk-empiriska partier som också finns i dessa bägge arbeten.

Den här tonvikten vid allmänna teser medverkade nog till att många praktiskt verksamma skolarbetare, även bland de vänstersinnade, uppfattade de marxistiska reproduktionsteorierna som akademiska och "pessimistiska". Det är sant att dessa teorier till att börja med ensidigt användes för att punktera illusioner: illusioner om lärarens möjligheter i klassrummet, illusioner om möjligheterna att med skolan som verktyg förändra samhället. Men en viktigare orsak till att praktikerna uppfattade dem som "pessimistiska" var att de delvis kolliderade med progressivismens pedagogiska tänkande som fått ett uppsving under sjuttitalet:

"Progressivism" eller "progressive education" är sedan tidigt nittonhundratallet den i USA vedertagna benämningen på en pedagogisk tradition som vill ta utgångspunkt i elevernas erfarenheter och behov i stället för i en på förhand given kunskapsstruktur; som använder metoder som projektorganisering, deltagarstyrning och problemorientering och gärna betonar skolans samband med arbetslivet och andra praktiska användningsområden för de kunskaper skolan ger; som har en vetenskaplig grund i utvecklings- och gruppsykologi. (Se t ex ett nyöversatt urval texter av "den progressiva pedagogikens fader" John Dewey: *Individ, skola och samhälle* (utg Sven Hartman & Ulf P Lundgren), N o K 1980.) I vårt land blev som redan nämnts denna tradition en ideologisk bas för socialdemokratiens "nya" skola efter andra världskriget.

Den pedagogiska progressivismen fick ny aktualitet under sjuttitalet, då den tämligen oproblematiskt kom att uppfattas som "vänster". Så var inte fallet i en del andra länder där bilden komplicerades av att exempelvis de traditionella kommunistpartiernas utbildningsideologer i stället förespråkade drill och disciplin, fasta kunskaper och betyg. Och minsta eftertanke ger vid handen att progressivismen i sig varken är "vänster" eller "höger". Det är en historisk tradition med skiftande innebörder och effekter i olika historiska konjunkurer och sociala sammanhang. Att den i Sverige under sjuttitalet uppfattades som "vänster" bäddade för den reaktion som vid ingången till åttiotalet kunde utmåla den progressiva pedagogiken som raka motsatsen till vänster, nämligen som socialdemokratiens och flumpedagogernas tjuvknep för att förvägra folket kunskaper och bildning.

Ungefär där stampar skoldebatten fortfarande när detta skrives; den flödar över av åsikter om hurdan skolan borde vara och vilka pedagogiska metoder som är bäst. Den ene debattören önskar mer personlighetsutveck-

ling och dialog, den andre mer kulturarv och katederundervisning. Fortfarande samma torka på kunskaper om varför skolan är som den är och om den kan bli sådan man tycker den borde vara. Här behövs analysredskap som den samhällsvetenskapliga utbildningsforskningen erbjuder.

Följande lästips representerar några olika forskningstraditioner när det gäller att undersöka hur utbildningen bidrar till reproduktionen av arbetskraft, klasskiktning och arbetsdelning, ideologi och personlighetsmönster i det borgerliga samhället.

Den bästa breda överblick över fältet ger nog antologin *Power and Ideology in Education* (1977), sammanställd av amerikanen Jerome Karabel och en grand old man inom brittisk utbildningssociologi, A H Halsey. Det är ett omfattande urval korta texter, representerande såväl etablerad samhällsvetenskaplig utbildningsforskning som det som i anglosachsiska länder brukar kallas "den nya utbildningssociologin".

På den svenska bokmarknaden introducerades dessa "nya" strömningar i början av 1976 med *Jämlikhetsmyt och klassherravälde*, redigerad av Svante Lundberg, Staffan Selander och Ulf Öhlund. Här presenterades franska, tyska, engelska och amerikanska texter (av Bourdieu, Altvater, Keddie resp Gintis) samt några svenska bidrag (Callewaert, Lundgren m fl) som signalerade nyorientering för den kritiska utbildningsforskningen.

Dittills hade vänsterfolk här i landet ofta odlat den dödfödda förhoppningen att man kunde snickra ihop en s a s "separat" marxistisk pedagogisk teori byggd på Komintern-traditionens ABC-marxism samt Marx', Engels' och Lenins strödda uttalanden om uppfostran och utbildning, utan att bekväma sig att undersöka hur utbildning faktiskt fungerar i nutida kapitalistiska samhällen. Men i Frankrike och Tyskland och på andra håll pågick intensiva försök att utveckla metoder för kritisk utbildningsforskning och det var dessa impulser som vid mitten av sjuttioalet nådde Sverige.

Ett exempel var den s k marxistiska utbildningsekonomi som Elmar Altvater m fl ("Berlinskolan" eller "Proklaskolan") utvecklade åren kring 1970 och som bör betraktas som en gren av den då aktuella västtyska diskussionen om statsinterventionismen (se tex några inflytelserika artiklar av Altvater och av Müller & Neusüss som föreligger i svensk översättning: *Stat och kapital – om statsinterventionism och socialstat*). Den statliga utbildningspolitiken och planeringen analyserades som strategier för att tillgodose kapitalets reproduktionsbetingelser, i synnerhet kapitalets behov av adekvat kvalificerad arbetskraft. Freerk Huiskens *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie* (1972, den viktigaste delen året därpå översatt till danska) var en mönsterbildande analys inom denna tradition.

Idag är den jämförbara forskningen i Förbundsrepubliken som regel mer empiriskt inriktad. Som exempel kan nämnas en rad s k kvalifikationsundersökningar (dvs studier av ändringar i kraven på arbetskraften till följd av den politisk-ekonomiska och tekniska utvecklingen). Horst Kerns och Michael Schumanns stora undersökning av automationens effekter för arbetsvillkoren under sextioalet är klassikern i genren. Liknande studier utförs nu bl a vid det institut SOFI i Göttingen där Michael Schumann är vetenskaplig ledare tillsammans med Martin Baethge.

Användbara introduktioner till både traditionell och marxistisk utbildningsekonomi och kvalifikationsforskning är två artikelsamlingar som dansken Anders Mathiesen redigerat (1977, 1978). En samling från 1976 av Mathiesens egna texter i ämnet finns för övrigt översatt till svenska (*Utbildning och produktion* PAN/Norstedts 1978).

Inom tysk kritisk statsvetenskap har även diskussionen om den borgerliga statens legitimitetsproblem fått betydelse för utbildningsforskningen. I motsats till Altvater m fl som försökte komma utbildningens gränser på spåren genom att studera den politisk-ekonomiska utvecklingen och ytterst kapitalackumulatens villkor, har i synnerhet ett par arbeten av Jürgen Habermas och Claus Offe från början av sjuttioalet fått uppmärksamheten vid statens behov att behålla medborgarnas "masslojalitet". Det är egentligen Max Webers gamla legitimitetsbegrepp som kommit till heders igen; Weber avsåg med "legitimitet" det som får människor att av fri vilja underkasta sig makt, och den aktuella diskussionen har bl a handlat om hur staten får allt svårare att upprätthålla sin legitimitet. I Sverige har framför andra Bo Lindensjö arbetat inom denna forskningstradition (se *Häften för Kritiska Studier* 1978:5, 1979:6 samt ett kommande avhandlingsarbete om högskolereformen).

Innan vi lämnar det tyska språkområdet bör den psykoanalytiskt orienterade samhällskritiska utbildningsforskningen nämnas. En pionjär var Siegfried Bernfeld, psykoanalytiker i Wien och Berlin som studerat för själve Freud. Bernfelds bitska texter från tjugotalet om hur skolans "institutionella förväntningar" modellerar barnet på det att samhällsordningen må bestå föregriper långt senare undersökningar av "den dolda läroplanen". Tyska utbildningsforskare som vidarefört denna i Sverige dåligt kända psykoanalytiska tradition är Fürstenau, Wellendorf, Tillmann och Brück.

För den praktiska pedagogiska diskussionen i Förbundsrepubliken har psykoanalytisk teori fått ny aktualitet på senare år tack vare Thomas Ziehes avhandling (1975) om förändringar i den unga generationen i riktning mot en ny "narcissistisk" socialisationstyp. Ziehe och en annan prominent representant för den marxistiska s k "hannoverskolan", Oskar Negt, är dessutom verksamma som vetenskapliga ledare för en omtalad

experimentalskola i arbetarstadsdelen Glocksee i Hannover.

Låt oss övergå till några franska bidrag. Louis Althusser's uppsats från 1970 om ideologiska statsapparater utlöste diskussioner bland marxister långt utanför Frankrikes gränser, och även Nicos Poulantzas' bidrag till den marxistiska diskussionen är väl kända i Sverige (se tex Berner, Callewaert & Silbeebrandts ovannämnda antologi från 1977).

I Frankrike är också den klassiska utbildningssociologiska tradition som grundlades av Emile Durkheim fortfarande vid liv. Se tex dennes formidabla historiska föreläsningar för lärarkandidater vid Sorbonne vid sekelskiftet (sedan några år tillgängliga i engelsk översättning); det var tydligen klass på lärarutbildningen dåför tiden. Till Durkheim-traditionen idag bör man räkna Pierre Bourdieu och dennes medarbetare vid Centre de sociologie européenne. I Sverige är nog Bourdieu mest känd för sina allmänna teorier om kulturell reproduktion, men dessa har en solid empirisk grund i hans egna och andras antropologiska och kultursociologiska undersökningar. En mängd viktiga empiriska studier har genomförts vid centret sedan sextitalet. Ett par av dem presenteras i Berner, Callewaert & Silberbrandt: *Utbildning och arbetsdelning* (1979), och den löpande verksamheten vid centret kan man följa i den periodiska publikationen *Actes de la recherche en sciences sociales*. Bourdieu själv skriver mer än lovligt knöligt; en förhållandevis lättillgänglig bok är därför en samling intervjuer och föredrag där Bourdieu vänder sig till en bredare publik: *Questions de sociologie* (Ed de Minuit, 1980).

I England bedrivs liknande antropologiskt inspirerade kultursociologiska undersökningar vid Centre for Contemporary Cultural Studies i Birmingham, vars för svenskt skolfolk mest kände representant är Paul Willis. En presentation av "Birminghamskolans" inriktning ger antologin Hall & Jefferson (Eds 1977): *Resistance through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain* (Hutchinson).

I England förvaltas arvet från den klassiska sociologin också av Basil Bernstein och dennes kolleger vid Sociological Research Unit vid Londonuniversitetet. Bernstein betraktar sig själv som Durkheimian (Hans vid ett tillfälle: - Jag kommer nog att överleva revolutionen. Först blir det kanske Marx som gäller, men efter revolutionen blir det Durkheim - då blir det fråga om kontroll igen. Och då kommer jag till min rätt.) I likhet med Durkheim är Bernstein lidelsefullt intresserad av frågan hur uppfost-  
ran och utbildning bidrar till att upprätthålla makten och kontrollen i ett samhälle. Bernsteins viktigaste sjuttioåtalsuppsatser är samlade i andra utvidgade upplagan (1977) av *Class, Codes, and Control*, Vol 3. Bernsteins senaste arbete, *Codes, Modalities, and the Process of Cultural Reproduction* är i Sverige tillgängligt som *Pedagogical Bulletin 7* från Lunds universitet, pedagogiska institutionen 1980, och kommer så småningom i

svensk översättning i Bernstein & Lundgren: *Social struktur och pedagogik* (prel titel, Liber).

I Sverige har Bernstein inspirerat till analyser av dialogpedagogiken och liknande progressivistiska strömningar som exempel på "osynlig" (dvs inte öppet kontrollerande) pedagogik i "den nya medelklassens" intresse (se Daniel Kallós *Den nya pedagogiken. En analys av den sk dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. W & W, 1978).

I USA har den marxistiska utbildningsforskningen kommit att identifieras med namn som Samuel Bowles och Herbert Gintis, Martin Carnoy och Henry A Levin. Dessa laborerade med vad de kallade en "korrespondensprincip", enligt vilken skolan ser ut som den gör för att samhället ser ut som det gör. Dessa forskare ägnar sig numer åt andra ormåden än utbildningen, och inte bara marxistisk utan även annan kritisk samhällsvetenskaplig utbildningsforskning står svagare i USA än i Västeuropa.

Men även i Europa är nog marxismen i någon mån på reträtt, inte minst under inflytande av det parisiska intellektuella klimatet, där kritiken mot Makten, samhällsinstitutionerna och Vetenskapen kan föra tankarna till den "avskolningsrörelse" som Ivan Illich och andra initierade för tio år sedan. Ett för skolfolk spännande maktkritiskt arbete är Michel Foucaults stora fängelsebok *Surveiller et punir* (Ed Gallimard, 1975) som inom kort utkommer i svensk översättning. Skolkritik i den genren är säkert att vänta; mest pregnant har kanske Pink Floyd uttryckt en radikal strömning i tiden: "We don't need no education/We don't need no thought control/No dark sarcasms in the classroom/Teacher, leave us kids alone", och i Frankrike finns redan en "antipedagogisk" litteratur (se Dominique Bouchets presentation i *Tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning 2* 1980).

Kanske är det lite förhastat att säga att marxismen är på reträtt. Snarare har, när det gäller utbildningsforskningen, de övergripande perspektiven fått lämna plats för mer konkreta, empiriska studier, i vilka förstas andra verktyg än de marxiska också behövs. I Sverige har exempelvis klassrumsundersökningar blivit en expansiv forskningsriktning, och Staf Callewaert och Bengt-A Nilsson har genomfört ett projekt "Skolklassen som socialt system" i samband med vilket de introducerat en del kontinentala reproduktionsteorier. Centralfiguren för klassrumsforskningens utveckling här i landet är Ulf P Lundgren, se tex dennes bok *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori* som sätter klassrumsforskningens resultat på plats i ett socialhistoriskt sammanhang.

Just historisk pedagogisk forskning är ett annat expanderande område i Sverige. Inom kort utkommer Jan Thavenius grundläggande arbete om modersmålsundervisningens historia *Modersmal och fadersarv* (Symposium Bokförlag). Det är ett gott exempel på vad historiska pedagogiska

studier kan ge; från många håll kräver man idag mer ämnesmetodisk och mindre "allmänpedagogisk" forskning, och då är det viktigt att denna ämnesmetodiska forskning inte reduceras till perspektivlösa undervisningstips (det finns illavarsnande tecken i den vägen) utan verkligen försöker besvara frågan varför de olika skolämnena ser ut som de gör.

Jan Thavenius tillhör Pedagogiska gruppen, som har sitt centrum i Lund och är ett efterföljansvärt exempel på att kritiska forskare och yrkesverksamma lärare lyckats utveckla ett kontinuerligt och fruktbarande samarbete (Fr o m *Svenskämnets kris*, Liber 1976, och en rad följande arbeten) och prövat sätt att hantera den inledningsvis nämnda motsättningen mellan å ena sidan forskare som kan kosta på sig lyxen att förstå utan att behöva handla, å andra sidan praktiker som är piskade att finna lösningar på konkreta undervisningsproblem och ofta uppfattar samhällsvetenskapliga förklaringar som akademiska och "pessimistiska".

Det är en motsättning som har sin rot i den fortskridande samhälleliga arbetsdelningen. Under 1900-talets förra hälft fanns fortfarande folkskolläramiljöer där en kvalificerad pedagogisk diskussion fördes, vilket framgår av den tidens lärarpress eller Sveriges allmänna folkskolläraryrkesförbunds imponerande utgivning av *Pedagogiska skrifter* (se Leif Duprez' bibliografi *Pedagogiska skrifter 1898 - 1976*, Sveriges lärarförbund 1977). Idag finns i stället horder av specialister, däribland pedagogiska forskare som bli ägnar sig åt att följa och utvärdera vad lärare som vill arbeta förändringsinriktat (eller som SÖ eller Socialstyrelsen hoppas ska göra det) har för sig. Varigenom dessa forskare, i bästa välmening, bidrar till att utarma och dequalificera lärarjobbet. Ty på varje skola, förskola, högskola borde det vara ett självklart inslag i det dagliga arbete att personalen reflekterar över sin egen praktik och delger andra sina erfarenheter. Men de frånhändes denna rättighet och skyldighet när professionella utvärderare tar över, skaffar sig tolkningsföreträdare när det gäller verksamheten på arbetsplatsen, föreskriver vad som är bra och dåligt, normalitet och avvikelser, och vilket språk som är giltigt för att benämna världen (försöksverksamhets- och utvärderingsrapporter är ofta avfattade på ett vederstyggligt kvasivetenskapligt språk, som kryllar av omotiverade hänvisningar till amerikanska auktoriteter) – och som till råga på allt inte sällan uppstår högre lön, bekvämare arbetsvillkor och ett större mått av social prestige än praktikerna.

Spåren förskräcker alltså; det är vanskligt för forskare att gå in i samarbete med lärare. Ändå måste kritiska forskare göra just detta, men mer medvetet, med ambitionen att skärpa de samhällsvetenskapliga analysredskapen så att de blir brukbara även för praktiker, så som exempelvis Pedagogiska gruppen försöker. Ty annars kommer skolfolk, föräldrar och andra att fortsätta uppfatta reproduktionsteorierna som en

akademisk angelägenhet och som "pessimistiska och "deterministiska".

I själva verket har studier av hur skolan är determinerad eller bestämd av samhällsutvecklingen inte ett dugg med pessimism i betydelsen fatalism att göra; sådana studier borde tvärtom uppfordra till att sätta samhällsutvecklingen i fråga.

Litteraturgenomgången ovan är tänkt som en orientering om olika forskningscentra och framförallt olika traditioner inom aktuell kritisk samhällsvetenskaplig utbildningsforskning. Det följande urvalet titlar ger några exempel på "klassiska" diskussionsinlägg och grundläggande arbeten inom dessa olika traditioner, där så är möjligt på nordiska språk.

- Althusser, Louis (1976): "Ideologi och ideologiska statsapparater. (Noter för en undersökning)" (1970), sv övers i *Filosofi från proletär klassståndpunkt*. Cavefors.
- Altwater, Elmar & Huisken, Freerk (Hrsg 1971): *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*. Politladen.
- Altwater, Elmar, Müller, Wolfgang & Neusüss, Christel (1976): *Stat och kapital – om statsinterventionism och socialstat*. Röda Bokförlaget.
- Baudelot, Christian & Establet, Roger (1971): *L'Ecole Capitaliste en France*. Maspero.
- Berner, Boel, Callewaert, Staf & Silberbrandt, Henning (1977): *Skola, ideologi och samhälle. Ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. W & W.
- (1976): *Utbildning och arbetsdelning. Ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter av Chamboredon/Prévoit, Grignon, Gorz, Bissereit, Illich/Verne*. W & W.
- Bernfelt, Siegfried (1969): *Antiauktoritära Erziehung und Psychoanalyse* Bd 1-2. März Verlag
- (1976): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925). Suhrkamp.
- Bernstein, Basil (1977): *Class, Codes and Control. Vol 3*, 2nd ed. Routledge & Kegan Paul.
- Callewaert, Staf & Nilsson, Bengt A (1977): *Samhället Skolan och Skolans inre arbete*. Lunds Bok och Tidskrifts AB.
- (1980): *Skolklassen som socialt system. Lektionsanalyser I och II. Sammanfattning*. Lunds Bok och Tidskrifts AB.
- Durkheim, Emile (1977): *The Evolution of Educational Thought. Lectures on the formation and development of secondary education in France*. Routledge & Kegan Paul

- Foucault, Michel (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison.* Éditions Gallimard. (En svensk översättning planeras.)
- Fürstenau, Peter (1972): Til psykoanalysen af skolen som institution (1964), i Per Quale: *Kritikk og Krise i pedagogikken.* Pax.
- Habermas, Jürgen (1975): *Legitimationsproblemer i senkapitalismen* (1973). Fremad.
- Huisken, Freerk (1973): *Uddannelsesøkonomi og uddannelseskrisen i Vesttyskland* (1972). RUC.
- Karabel, Jerome & Halsey, A H (Eds 1977): *Power and Ideology in Education.* Oxford University Press.
- Kern, Horst & Schumann, Michael (Studieutgåva 1977): *Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewusstseins* (1970). Suhrkamp.
- Lundberg, Svante, Selander, Staffan & Öhlund, Ulf (red 1976): *Jämlikhetsmyt och klassherravälde. En antologi om skola och utbildning i avancerade kapitalistiska samhällen.* Cavefors.
- Lundgren, Ulf P (1979): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori.* Liber.
- Mathiesen, Anders (1977): *Uddannelsesøkonomie og politik. Uddannelse og kvalifikation I.* Munksgaard.
- (1978): *Produktion, kvalifikation og arbejdsmarkedspolitik. Uddannelse og kvalifikation II.* Munksgaard.
- Offe, Claus (1972): *Strukturprobleme des kapitalistischen Staates.* Suhrkamp.
- Thavenius, Jan (1981): *Modersmål och faders arv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet.* Symposion Bokförlag.
- Willis, Paul (1977): *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs.* Saxon House. (En svensk översättning planeras på Röda Bokförlaget.)
- Wellendorf, Franz (1973): *Schulische Socialisation und Identität. Zur Socialpsychologie der Schule als Institution.* Beltz Verlag.
- Ziehe, Thomas (1975): *Pubertät und Narzissmus. Sind die Jugend entpolitisiert?* Europäische Verlagsanstalt. (En svensk översättning planeras på Röda Bokförlaget.)

## INNEHÅLL

Förord av Ulf P. Lundgren .....	9
1. LÄRARENS YRKESJUKDOM.....	14
(KRUT 1, februari 1977)	
Den dolda läroplanen och lärarens yrkessjukdom	14
Några förhållanden som förvärrar	
lärarens yrkessjukdom	16
Och botemedlet?	19
Det får vara någon måtta på pessimismen	22
2. LÄRAREN OCH LÖNARBETET .....	28
(KRUT 4, december 1977)	
Upp till kamp mot pratet om lärarroller	28
Skolan förbereder eleverna för lönarbete	31
Läraren som lönarbetare	41
Några utgångspunkter för diskussion	
om handlingsmöjligheter	54
3. UTBILDNINGENS GRÄNSER.....	74
(KRUT 7, oktober 1978)	
Siegfried Bernfeld och utbildningens gränser	75
Stat och utbildning	79
Vi behöver användbar forskning	82
4. PROGRESSIVISMENS RÖTTER.....	86
(KRUT 10, maj 1979)	
Två oförvägna lärarinnor	86
Progressivismen i det stora landet i väster	90
Progressivismens dubbelhet	92
Folkskolläraprogressivismen	94
Socialdemokratins skola	101
70-talet och progressivismens dubbelhet	
än en gång	107



5. DEN DOLDA LÄROPLANEN .....	114
(KRUT 16, december 1980)	
Den dolda läroplanen	114
När blev den dold?	120
Kan den avskaffas?	138
Nej, men göras mindre dold	158
Den progressiva pedagogiken då?	174
APPENDIX:	
KRUT:s förhistoria 1970-76 .....	210
Några redaktionella texter ur KRUT 1977-80:	
Det falska samförståndet av redaktionen (KRUT 2, maj 1977)	236
Den öppna sorteringen — och den dolda av redaktionen (KRUT 5, februari 1978)	240
Utbildning och arbete av redaktionen (KRUT 6, april 1978)	246
Fyra teser om ungdomskulturen av Donald Broady, Svante Weyler, Brutus Östling (KRUT 9, februari 1979)	250
Mera ordning, flera kunskaper, det var bättre förr — tankar om kunskapsdebatten av Donald Broady (KRUT 12, december 1979)	262
Motståndet och makten av Donald Broady, Mikael Palme, Svante Weyler, Brutus Östling (KRUT 13, mars 1980)	280
Kvalificera projektarbetet! av Donald Broady, Göran Folin, Mikael Palme (KRUT 15, oktober 1980)	290
Tiderna förändras. Uppgifter för en kritisk utbildningstidskrift .....	302
UTBILDNING SOM REPRODUKTION. FÖRSLAG TILL VIDARE LÄSNING .....	315