

DEN D O L D A LÄROPLANEN

DONALD BROADY



KRITISK UTBILDNINGSTIDSKRIFT

PRIS: 40 KRONOR (inkl. moms)



DEN DOLDA LÄROPLANEN är ett särtryck ur KRUT – Kritisk Utbildningstidskrift. KRUT, som drivs utan vinstintresse av den ideella föreningen med samma namn, är Nordens största och Sveriges enda helt oberoende utbildningstidskrift. KRUT finns hos välsorterade bokhandlare, den kan också beställas direkt från redaktionen. Enklast och billigast är ändå att prenumerera och få fyra omfattande temanummer om året direkt hem i brevlådan. Varje nummer innehåller också en aktuell- och en recensionsavdelning.

Pressröster om KRUT:

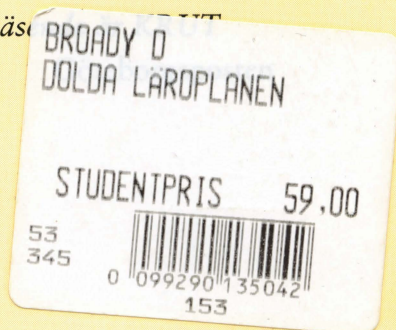
"Vitalare än någonsin... Sveriges bästa tidskrift om utbildning."

Lärarnas tidning

"Krutet är torrt och kritiken träffar mitt i prick!"

Dala-Demokraten

"Som granskare och kritiker av vårt utbildningsväsende enastående."



KRUT Torpedverkstaden Skeppsholmen 111 49 Stockholm
 Tel 611 70 10 Fax 611 62 60 Hemsida come.to/krut
 Prenumeration 200 kr (240 kr för institution) Pg 70 89 89-9

Begreppet *den dolda läroplanen* presenterades i Sverige i samband med att KRUT gavs ut för första gången. Materialet i detta häfte publicerades ursprungligen i KRUT 16. Trots tre omtryckningar är nu lagren åter tömda och efterfrågan är fortfarande stor. Därför ger vi nu ut det som särtryck.

Kanske kan en och annan bild eller tabell idag te sig något ålderstigen, men skolan har i grunden inte förändrats och innehållet i Donald Broadys text är i allra högsta grad aktuellt. *Den dolda läroplanen* utgör genom sitt sätt att närma sig skolverkligheten ett gott redskap för att förstå vad som sker bakom det som synes ske i skolan.

Artikeln är indelad i fem avsnitt:

Den dolda läroplanen	3
...När blev den dold?	6
...Kan den avskaffas?	16
...Nej, men göras mindre dold	28
...Den progressiva pedagogiken då?	36

DEN DOLDA LÄROPLANEN

Med artonhundratalet föddes en ny hjälte-
typ: Upptäcktsresanden, 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 folk-
slag och deras märkliga sedvänjor. Som att läsa
en av dessa reseberättelser känns det att läsa
Philip Jacksons *Life in Classrooms*¹, den bok om
lärares och elevers livsföring i några amerikanska
klassrum under 1960-talet som gjorde begreppet
"den dolda läroplanen" känt i vida kretsar.

Som en gäst från en främmande kultur, okun-
nig 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 helt andra saker. Som att vänta:

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 för-
sent; 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 arbets-
uppgift och läraren var upptagen av annat, kunde
han säga: "Hitta på något att göra". Och elever-
na såg kanske sysselsatta ut; som när man är
sysselsatt med att läsa gamla veckotidningar i
tandläkarens väntrum.

Eller också, om alla elever hade samma upp-
gift, 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 lek-
tionssystemet, fyrtiominutersterrorn, gör
att man börjar innan man vet riktigt varför
och slutar innan man är färdig.
- Att strunta i kamraternas runtomkring. In-
bördes 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 mise-
rabelt för de som måste tillbringa sin tid i
våra fängelser, våra fabriker, våra kontor
och våra skolor."

Detta var den dolda läroplanen (the hidden curri-
culum) 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.

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 som hand i handske med det alltmer polariserade arbetslivet, den krympande arbetsmarknaden, ungdomsarbetslösheten. Eftersom skolan faktiskt inte kan vara en stege 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 vanligt folkvett: att inte prata i munnen på varandra, passa tider, hålla ingångna överenskommelser. 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

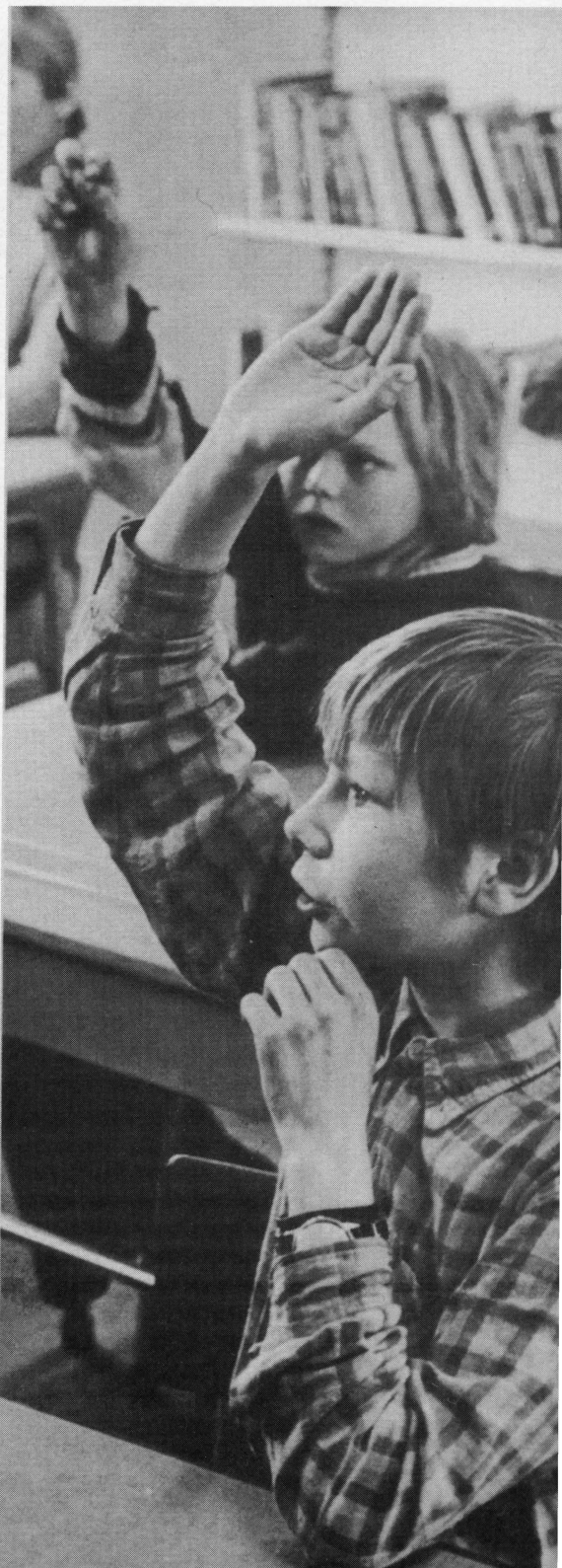
traditionell grammatikundervisning innebär, sociologer pekar på att i synnerhet arbetarbarn behöver ett konkret användningssammanhang för att lära. Men det som verkligen kräver sin förklaring är att man som svensklärare ägnar så mycket möda åt att lära ut grammatik till elever som inte lär in grammatik.

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

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 språkbekantning. 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 anledning 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?



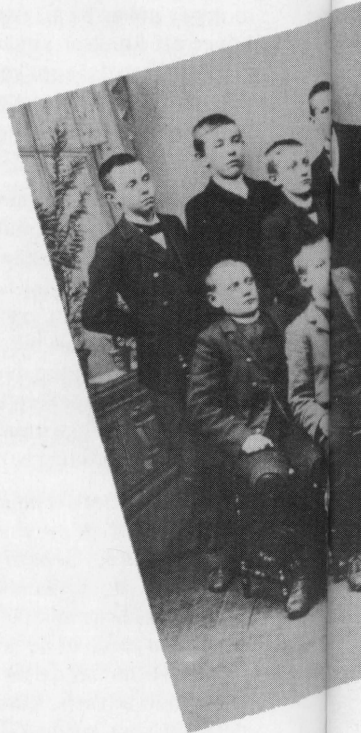
...när blev den dold?

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?"

T o 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 Sisyfos 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 bourgeoisins 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.



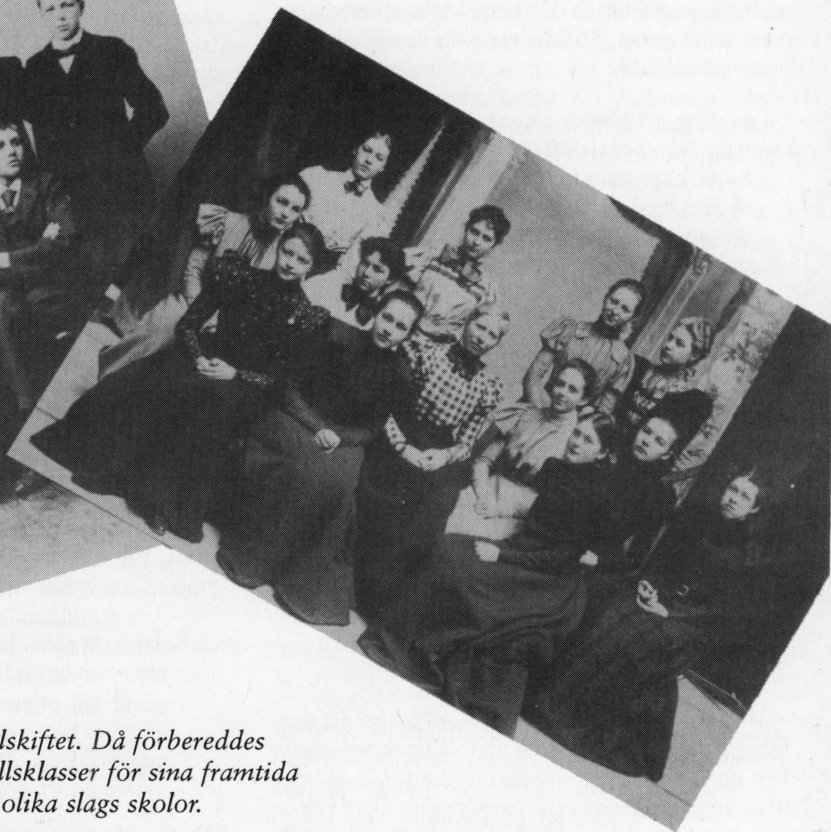
Den som talar om en hemlig hemlighet, har gått ut ur denna skola med gott resultat – eller också är han en cynisk skälm.

Den ohyggliga läroplanen för produktion i arbetskrafts- och undersåtefabriken är en offentlig hemlighet inom den härskande klassen.

Eleverna har vetat det länge."¹ anmärkte Johannes Beck när uttrycket "den dolda läroplanen" började dyka upp i den västtyska skoldebatten.² Dendolda läroplanen är inte dold för alla elever, enligt Beck. Kanske har han rätt. För pedagogerna har den hur som helst varit dold.

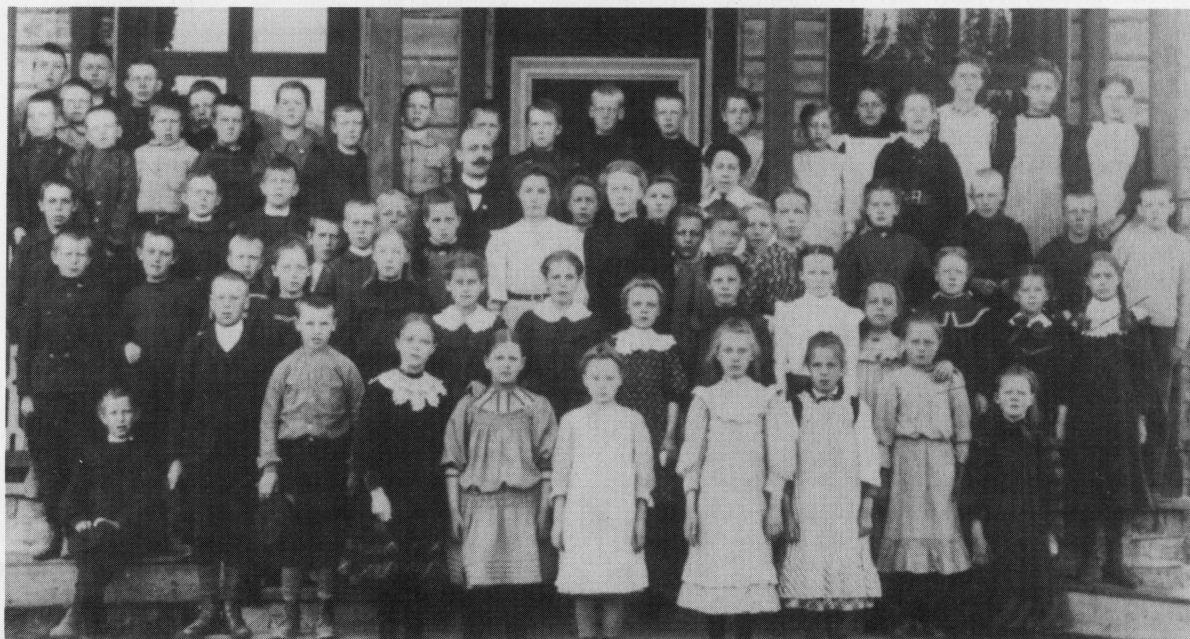
Låt oss gå vidare och ställa frågan: När blev den dolda läroplanen dold?

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



Klassfoton från sekelskiftet. Då förbereddes barn ur olika samhällsklasser för sina framtida samhällspositioner i olika slags skolor.

Foton från Nordiska Museet



femti, behövdes knappast sådana påpekanden. Det var självklart att folkskolläraren skulle fostrast: lära barnen hålla sig hela och rena, hut och hyfsning, gudsfruktan och respekt för ståndspersoner och överhet. Sådana var hans uppgifter och de var inte dolda.

Annu 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 /.../”

– 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 närmaste 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 artonhundratalet 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 defintivt 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 inuti 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 samhälleliga förhållandena förändrats. Därför kan det vara 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” avslipnas. ”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 jämt krupit ur äggen och fortfarande är blinda, hur de inte desto mindre vet att låta sina 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 sörjt 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.”⁴

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.”

Samma föreställning finner vi hos Herbart: ”Viljelöst kommer barnet till världen”, och för en vällyckad uppfostran krävs att barnets vildhet och häftighet bringas till underkastelse.

”Underkastelsen sker genom våld; och våldet måste vara tillräckligt skarpt och upprepats 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.”⁶

(Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, 1806)

Parallella tankegångar är allmångods 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 medeltidens degenererade tyska och ”munklatin”; med studiet av klassikerna kunde människan, Guds avbild, lyftas upp ur det djuriska tillståndet.⁷ 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

Texten från nr 21 av *Folkskolans Vän* 1898. ”Kvarsitning”, reproduktion av en oljemålning från Nordiska Museet.

omfattande i sin första gröningsperiod, i en växandets period och den tredje en fruktsättningsperiod i förhållande till de två föregående.

Mångfaldig är ungdomens vanart, men dess yttringar kunna så godt som utan undantag ledas tillbaka till endera af tvenne grunddrifter hos människan, lusten att njuta och driften att vara fri. Får den förra frodas, mynnar den ut i njutningslystnad, i någon af dess finare eller gröfre former, frässeri, dryckenskap, otukt o. s. v. Och när driften till frihet får fritt lopp, utvecklar denna den tredje af de nämnda ungdomsperioderna till en sannskyldig slyng- och slyngelperiod. Njutningslystnad och auktoritetsförakt, se där grundkaraktererna i den vanart, som i vår tid röjes hos ungdomen.

Frågar man efter orsakerna till ungdomens vanart, har man att den första perioden så godt

äkta vilja” kan växa i barnet först i och med att ”de råa begären” nedkämpas.

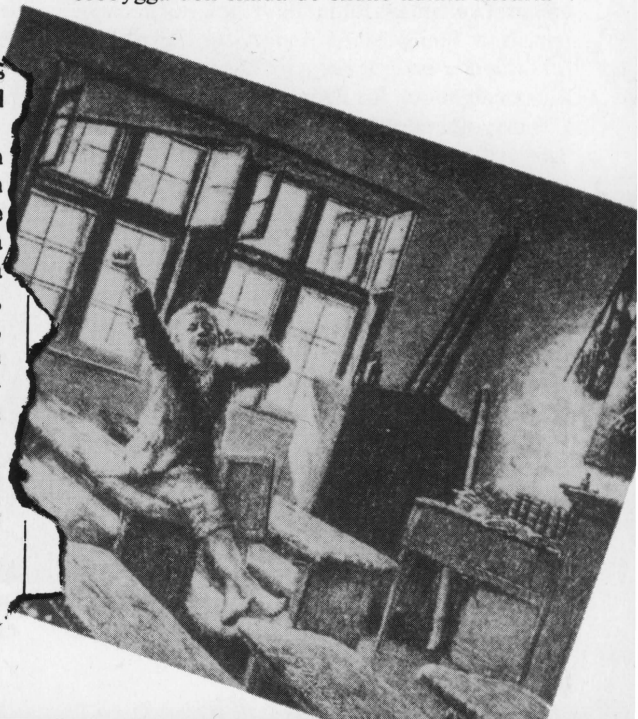
Och, frestas man tillägga, så långt som till ”en äkta vilja” och ”bildning” kom aldrig barnen ur de lägre samhällsklasserna. De klassiska borgerliga pedagogernas skräck för ”råheten” och ”djuriskheten” gällde nog inte bara det lilla barnet utan även proletariatet. Det är omöjligt att förstå den klassiska 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):

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

skriver Herbart och fortsätter med avväpnande öppenhet:

”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.”⁸

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 utbildning för andra än de människor som 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 den 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:

"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 distribuera än på de enskilda individerna och det sätt varpå de i det inre förarbeta sitt vetande."

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."

I hemmet kan och skall barnet behandlas som individ. Hemmets undervisning och fostran ska "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

sins 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 Central-europa något senare, och som statligt sanktionerad utbildningsideologi i Sverige efter 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."

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 t ex 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 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



Den dolda läroplanen har inte alltid varit dold. Bilderna tillhör Stiftelsen, SAF (=Sveriges Allmänna Folkskolläraryörening).

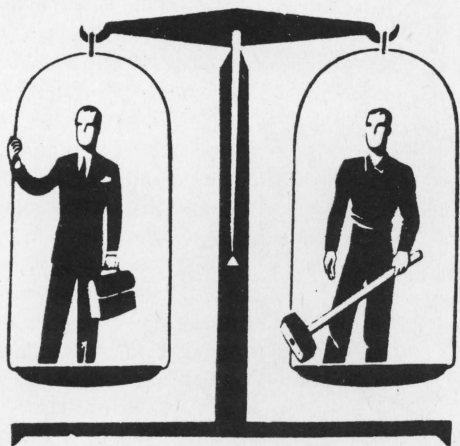
hedervärd. Förmodligen fanns förr större möjligheter för elever att undandra tankar och känslor, erfarenheter och privatliv från skolans kontroll. Hur som helst, vad vi än tycker om den gamla folkskolepedagogiken så började grunden för den oåterkalleligen att frätas sönder i och med industrialismens och kapitalismens genombrott. Det är i denna samhällsomvandling vi har att söka rötterna till 1900-talets progressivistiska idéer och uppgörelsen med den tidigare herbartraditionen. 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 allt fler barn ska bli "fria" lönarbetare som sådana tankar blir möjliga att tänka (- gällande folkflertalets barn; det expansiva bor-

gerskapets 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 betänkanden 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 partipolitiska 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 opolitiska, som angelägenheter för administratörer, ämnesexperter och psykologer. Därmed blev också den dolda läroplanen "dold" såtillvida att man inte talade om eller undersökte skolans sorterande

Annons ur tidningen Fackföreningsrörelsen 1945. Strax därefter slog progressivismen igenom som officiell skolideologi.



Alla väga lika



Alla äro lika välkomna att diskutera sina ekonomiska angelägenheter med Handelsbanken, som vill vara och är de många kundernas bank.

SVENSKA HANDELSBANKEN

och socialiserande funktioner sådana de framträdde i klassrummet, eller också uppfattades de som beklagliga störningar som förhindrade förverkligandet av de officiella läroplanernas mål men snart skulle vara undanröjda.

Den dolda läroplanen blev dold i och med progressivismen. 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 transponering 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 statliga skolan fick nöja sig med att kontrollera elevernas yttre beteende och prestationer. I och med progressivismen övertar skolan delvis hemmets funktion – och med ständigt ökande effektivitet, eller åtminstone stigande ambitionsnivå. Tänka bara på skarorna av psykologer, kuratorer, speciallärare. Eller alla diagnoser: IQ, läs- och skrivsvårigheter, MBD, varmed barnets inre klassificeras. Tidigare använde man uppförandetermer (flitig kontra lat) eller högst allmänna 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 undervisning som tog sikte på barnets och den unges "inre"; Herbart intresserar sig som nämnts i det avseendet för den undervisning som huslärare och informatörer bedriver, alltså i borgarklassens eller aristokratins hem. Men inte bara i hemmen utan också i vissa andra institutioner förekom undervisning som har likheter med progressivismens ideologi: tydliga exempel är filantropinerna, bland vilka Basedows i Dessau var det mest berömda. Dessa undervisningsanstalter kännetecknades av en myckenhet praktiskt arbete varvat med teoretisk undervisning. Verkstäder, trädgårdar osv uppfördes i anslutning till filantropinerna, som dock inte alls liknade fabrikkolorna som samtidigt växte upp i Preussen och annorstädes och som var tvångsarbets- och disciplineringsanstalter för proletär-

barn. Filantropiner var också något annat än de idealistiska mönsterfarmer de pedagogikhistoriska handböckerna gjort dem till. Enligt t ex den schweiziska socialisationsteoretikern 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 att 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.¹²

Genomgående gäller, tycks det mig, för de socialisationsformer, undervisningsinrättningar och tänkare (Rousseau 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 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 innevä-nare 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.¹³

Kanske tycker någon läsare att det här är historisk kuriosita. 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 beror inte på att vi läst Locke eller Herbart. Det beror på att vi lever i ett varuproducerande borgerligt samhälle. Idealet om den borgerlige jagindividen lever i högönsklig välmåga, vilket fått 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, dvs 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 om 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 idealbilden 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 suddas ut just barnens individualitet och därmed förneka lärarens intima stil.

Det är förstås ingen tillfällighet att denna konflikt mellan individ och helklass syns tydligast i första klass. Sjuåringarna förhåller sig till lärarinnan mer eller mindre utpräglat som till 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."¹⁴

(Projekt Skolesprog)

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 formule-

rade för att passa bestämda elever. (Kalle, du som varit i England, kan du berätta...) utan i princip riktas 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 utbjudes. Det är samma princip som fungerar på varumarknaden. Varje konsument som kan betala försig är utbytbar mot vilken som helst annan konsument.

I klassrummet gör denna utbytarhetsprincip 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 inlärning 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 progres-

sivismen. Jag har också provat tanken att denna övergång till progressivismen bl a innebar att den klassiska borgerliga socialisationsformernas ideologi transponerades till att gälla en skola för alla, 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 tjugor människor ska fungera ihop under bestämda betingelser.

*Skolgossen Eric Zetterströms subjekt – subjekt-förhållande 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 (tid, moment som ska genomgås, undervisningslokaler, antal elever, undervisningsgruppens sammansättning...) och hur skolan som institution fungerar.

Indirekt är den dolda läroplanens krav förbundna med skolans samhällsliga funktioner (att sortera eleverna och förbereda dem för livet som lönarbetare och samhällsmedborgare...). Där emot är det inte en gång för alla givet hur dessa krav utformas och det är heller inte 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 knappast avskaffa eller förändra den i grunden. Att överdrivna förhoppningar brukar knytas till just reformer av lärarutbildningen beror nog på att man överskattar attitydförändringarnas 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". 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 likaberrättigade. 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.

Skolans institutionella krav kan inte avskaffas, men det är inte likgiltigt hur de utformas. Bilden föreställer en byskollärare i Westerwald 1914.

Foto: August Sander



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 lym-larna, dom 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 lym-larna att han är 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.”³

Att denna beskrivning gjordes av en brittisk sociolog för tjugio 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 ”idealistiske” 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 sådana 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

återskaper samhällliga motsättningar som också måste prägla 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.⁴ Hennes undersökning gällde visserligen inte svenska lärare utan västtyska under de extremt pressade förhållanden som deras ”zweite Ausbildungsphase” innebär (motsvarande det gamla provåret 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” 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: "Därigenom att didaktiken /undervisningsvetenskapen/ försöker tänka sig den enskilda lärarens undervisning målrationellt /.../, förblir skolan som helhet, skolväsendet som system, orubbat, otänkt."⁶

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. 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 alls med undervisningens mål att göra; man kan lära sig på opatenterade britsar eller i klubbfåtöljer. Men i skolan ska det nu engång 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 borgerlig hut och hyfsning, men säkerligen inte för att det skulle befrämja undervisningen; måste tavlan, kriter och svamp vara iordningställda för läraren, även om det inte skulle störa honom nämnvärt att själv göra ten tavlan – eftersom han är 'herre', inte för att detta föjer 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 långtråkighet, uppbringa ett minimum av flit); **Avsikten** att ut-

rusta 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."⁷

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.

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 uppbadade i kampen mot elever som tuggade tuggummi och hade jackorna på i klassrummet. Varför skulle just sådana frågor stjåla 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 misshag, 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 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. Härba-kom 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 maktförhållandena på en skola. Dessa maktförhållanden är nämligen inte givna en gång för alla. De måste ständigt bekräftas, konsolideras och preci-

seras, varje dag ska maktförhållandena 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 cigarrett på gatan, idag är kanske frågorna helt andra. Gemensamt är just att det är "futtiga" frågor i betydelsen ofarliga: De får inte leda till onödig 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 "steltnade ritualer" som kännetecknar livet i sko-

lan. Alltifrån lärarens "Godmorgon", som inte betyder god morgon 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 "steltnade ritualer". "Vad är det för märkliga umgängesformer i skolan, vilkas innehåll betyder något helt annat än de utger sig för?"⁸

Skolans ritualer låter sig inte avskaffas utan vidare. Psykoanalytiskt orienterade skolforskare⁹ har fäst uppmärksamheten vid ritualernas och ceremoniernas funktion som nödvändiga skydd mot driftsimpulser. Att livet i skolan är så genomritualiserat skulle i så fall sammanhånga 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 manbarhetsriterna hos primitiva folkslag, i vilka "fäderna" symboliskt dödar sönerna för att de ska bli män och samtidigt grund-

Ghana 1975 Foto: Mikael Wahlberg/Mira



ligt lära sig att aldrig, aldrig sätta "fädernas" makt i fråga.

I vår kultur håller vi oss inte längre med våldsamma och spektakulära initiationssriter. Aga är förbjudet i skolan och numer också i hemmet, konfirmation 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 sina hemuppgifter (fast fel), räckt upp handen (fast svaret vanligen blivit fel), suttit med näsan i boken (utan att vända blad värst ofta)¹⁰, 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 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 lärarum 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 klassrummen än ligger, här diskuteras eleverna, här formuleras och här kalibreras en gemensam syn på eleverna och på skolans uppgift, innan lärarna

Korridor, Skanstulls gymnasium 1979 Foto: Maud Nycander/Mira



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 nya 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.



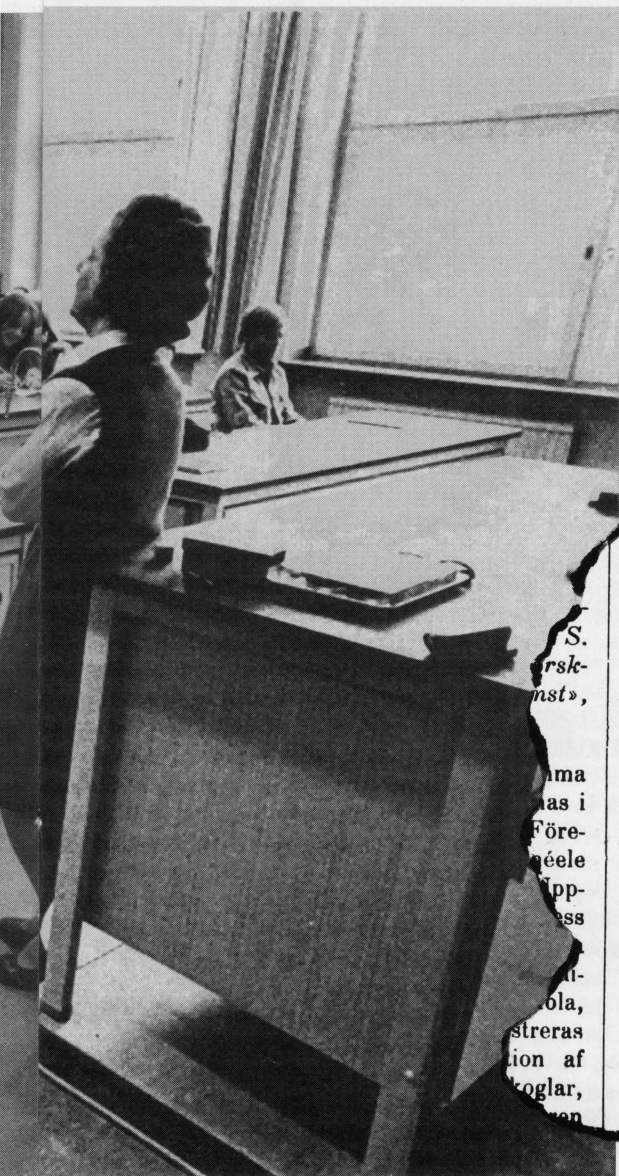
För att hålla fast vid skolans fysiska miljö som exempel: I Sverige finns numer en del skolor öppna skolor med ödsliga studiehallar som ingen använder och lyhörda dragspelsväggar mellan klassrummen som inga andra än busiga elever gläntar på. Bakom dessa innovationer låg säkert tanken att skolan är till för att eleverna ska få i sig kunskaper och färdigheter under så effektiva och angenäma former som möjligt – så troskyldig 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 runt om 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

Undantagsvis blir klassrumssituationen offentlig. Ordning råder när fotografen kommer på besök.

*Foto: Gunnar Smoliansky/Bildhuset
Nedan en notis ur Folkskolans Vän 1898.*



af ett 30-tal listor utelämnade af denna fond skola stipendier utdelas åt mindre bemedlade elever vid folkskolan.

Obehagligt uppträde i skolsal. Kristianstads skolråd har hos stadsfiskalen anmält, att hustrun Karna Berglund, född Larsson, där i staden den 1 sistl. februari inkommit i en af lärosalarne å N. folkskolan under pågående lektion och därvid afbrutit undervisningen samt öfveröst tjänstgörande lärarinnan med grofva okvädinsord, hvarmed hon fortfarande en längre stund, trots tillsägelse att aflägsna sig Skolrådet, som ansett, att ett dylikt kränkande af skolans rätt till hemfrid icke får lämnas ostraffadt, har med anmälan om det skedd hos allmänne åklagaren anhållit, att saken måtte genom hans försorg beifras vid rådhusrätten. Anledningen till hustru Berglunds obehöriga och otilleständiga tilltag uppgifves ha varit vrede öfver att en hennes dotter i skolan af ifrågavarande lärarinna tilldelats aga, hvilken aga dock varit i laga ordning utdelad och dessutom endast bestått i ett lindrigt slag å kinden.

Skolbad i Jönköping. Jönköpings kyrkostämman har anslagit 2,000 kr. för anordnande af skolbad.



man sitter i lärarrummet och diskuterar obildbara elever, ansvarslösa föräldrar, oförstående skollärdare, 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 i stället 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 "störfaktorer". – Man kunde annars tänka sig helt andra perspektiv, som kanske bättre förklarar vad som händer i skolan: Om exempelvis

elevernas vardag, "pedagogiken under bänklöcket", elevernas planering för festen på fredagskvällen toges till utgångspunkt för analysen, så skulle ur detta perspektiv läroplanens intentioner och lärarens bemödanden 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



Foto: Sven Oredson/Bildhuset

alltså vill öppna klassrumsdörrarna och ge offentlighet åt den undervisningspraxis som eleverna utsätts för, måste vara klar över att han därmed bryter med 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 kollektiv 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 institutionella 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 flygterminal fungerar som en kedja av logiska funktioner: passageraren anländer, checkar in, går genom passkontrollen, köper tulfri 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 samhällvetenskapen har i synnerhet Durkheim lanserat 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, arbetsdelningen och ytterst samhällsordningen som helhet upprätthålles 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 mänsk-

ligt och teoretiskt 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 framförallt 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 långtifrån självklart att skolan i alla sammanhang är samhällligt funktionell; när exempelvis undervisning 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 kapitalet 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."¹¹ (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 "output-effekter" risikerar 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 samhällseliga 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". I stället 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 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 nuftiden 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 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 skol-systemet. 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 dårhälsa, 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 kordad 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 förmår 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."

Det är alltså otillräckligt att anlägga "uppifrån"-perspektiv på skolan, dvs 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 en pil emellan – vilket är uppåt väggarna. Samhället är ingen mystisk överordnad storhet. Samhället är bland annat just skolan som institution. Skolan är ingen "avspeglning" 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 otillräckliga – varmed inte sagt att de är obehövliga, 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.

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 bakåsträvarer 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 dolda

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 elevernas 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 kritiseras 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 användbart 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 nämndes 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 lönearbetare. "Den kulturanthropologiska positionen är ett konstgrepp för att säga samhällskritiska ting om kapitalismen som egentligen inte låter sig sägas (om man inte är marxist)."

I Sverige blev studier av språkspelen i klassrummet en expansiv forskningsriktning under loppet av sjuttioalet. Till att börja med nådde rapporterna knappast utanför högskoleinstitutionerna, men nu publiceras också mer tillgängliga framställningar.² Det här är undersökningar som har bruksvärde 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

"Fråga fem, vad har ni svarat... (på den)?"

Det blir lite bläddrande i häftet, och efter ungefär 15 sekunder säger en av pojkarna lite tyst:

"Konstantin"

- och upprepar detta igen:

"Konstantin"

(- vilket inte är svaret på frågan.) En annan pojke ger i stället det riktiga svaret:

(JE): "Huvudskalleplatsen...
(på Golgata)."

Svaret från läraren blir mycket otydligt. Läraren frågar bara:

"Nummer fjorton?" (Dvs blid 14 i texten.)

UJ: "Hm"

Det hela drunknar i småprat.

"Alltså var det inte fler nu... Resten... (hinner ni /svårhörbart/.")

En av pojkarna ställer spontant en fråga:

SL: "Var det bara fem frågor?"

"Det är 6 och 7 också."

Det blir åter några arbetsminuter med småprat och bläddrande i häftena. Efter några minuter frågar läraren:

"Jha - är ni klara?"

Det har tydligen fortfarande inte blivit helt klart för eleverna hur många frågor som skulle göras. En av pojkarna upprepar den tidigare frågan:

JJ: "Är det bara fem frågor vi ska göra?"

Läraren upprepar igen utan alltför stor förvåning:

"Sex, sju också."

En av pojkarna sitter och mumlar för sig själv:

"Huvudskalleplatsen... det var döds-kalleplatsen..."

P upphöjer sin stämma och frågar lite irriterat:

P: "Magistern, var står ettan nånstans?"

Läraren svarar P medan klassens småmummel fortsätter:

"Inledningen, sidan två..."

Småmumlet fortsätter ytterligare någon minut om de olika frågorna. Några elever diskuterar också något helt annat: laborationer.

att alla hänger med, att Eva får hjälp att komma igång, att Pelle inte stör flickorna framför... Dessutom utvecklar man som lärare ett omedvetet "praktiskt behärskande" av klassrumssituationer, man agerar så som med ryggmargen; 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."³

Låt oss tjuvlyssna till ett autentiskt replikskefte 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?*

Mm!

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

Vad blir då tre gånger fyra?

– *De vet jag inte.*

Det blir alltså tolv, eller hur?

– *Ja, just det.⁴*

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.

Tydligt 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 inläring som gäller den egna förmågan att lära har Lundgren kallat "metainläring", 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.

Vidare lär sig eleverna – och jag fortsätter referera och låna exempel från Lundgren⁵ – 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", dvs 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 ("metainläring") och att bemästra lärarens språkbruk i klassrummet.

Så långt har jag refererat Ulf P. Lundgrens resonemang om "lotsning". Låt oss lyssna till



ar och skriva "grisar" på?
(Skratt) Nä men jag...

ännu en bandupptagning som illustrerar denna undervisningsprincip. Exemplet är hämtat från KROK-projektets⁶ 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...

– Här ska det va en stor gris först. Mmm.

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.

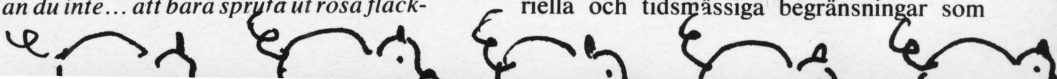
– Kan du inte... att bara spruta ut rosa fläck-

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 pappret 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 ritar 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 – **nämigen när elevernas förkunskaper är otillräckliga** – gör lotsningen till en nödvändig strategi för läraren. Under den här dubbellektionen i teckning skulle läraren hålla över tretti 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 (antal 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 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.””

Ur stånd att hinna bedöma elevens formulering av sitt problem försökte läraren i stället – den här gången utan framgång – ”lotsa” honom förbi problemet. (Däremot har eleven större framgång i att leda läraren. När eleven på ljudbandet höres förnöjt nynna ”Tralaa tralaa, tralaa tralaa” har han lyckats förmå läraren 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 genom 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 genom, 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 färskaste⁸, visar att säkraste sättet att skaffa sig framgång i skolan fortfarande är att ha försäkrat sig om välutbildade och höglönlade 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 betraktar urval av elever vars 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 trettioital, 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.⁹ 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;¹⁰ 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 utbildning och yrkesliv. I bottensatsen finner vi också de flesta invandrarbarn; men inte alla, inte ens från invandrargrupperna med lägst prestige: – Det är lättare att få högre betyg om man är svartskalle, har turkiska invandrarbarn sagt, antingen får man mycket dåliga betyg eller också, om man visar sig litegrann på styva linan, märks man mer än svenskarna. (Om detta är sant eller önsketänkande 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 döljer 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 mittraderna från katedern och bakåt i klassrummet. Detta är det sk ”pedagogiska T:et” känt från andra undersökningar¹¹ 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 avlägset strukturellt förhållande utan sker i konkreta vardagssituationer. 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 duktiga Calle redan givit ett alldeles utmärkt svar på min fråga, medan jag kan avfärda slöa Bennys usla svar med ett hycklande "Ja det är riktigt" för att sen själv ge det utförliga svaret. Det är så metainläringen 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 framgång i att trygga tillgången på arbetskraft i underordnade positioner och medborgare som inte kräver makt och inflytande. Gör tankeexperimentet att alla elever uppförde sig som skolan begär av dem! Föreställ dig hundratusen elever om året som stormande ut från skolan med sikte på att bli läkare, civilekonomer och jurister!

I detta avsnitt om hur den dolda läroplanen kan göras mindre "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 samhällsliga funktion i vitögat, och sluta personalisera och psykologisera; skylla på att rektorn är en bromskloss, kollegerna reaktionära, eleverna förstörda, föräldrarna ansvarslösa... – eller själva ta på oss skulden för "misslyckandena". Först då kan vi bygga en realistisk skolpolitisk strategi. Och vi måste inse att eftersom skolan faktiskt präglas av samhällsliga motsättningar kan vi inte hoppas på idylliska arbetsvillkor. Det vore tvärtom alarmerande om alla lärare och elever trivdes! Det är här all jolmig debattlitteratur 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 intressekonflikter, 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 tänkvärda 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 gäller talet om "pedagogisk motiverad differentiering" som det så vackert heter, dvs att "begåvade" barn ska undervisas 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 svagpresterande. De presterar svagt under de alldeles speciella inlärningsvillkor som skolan erbjuder. Med hjälp av begrepp som lotsning och metainläring kan vi förstå varför. Därför är uttrycket "pedagogisk differentiering" vilseledande 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 där emot att diskuteras (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 klasskampsförebyggande syfte för ögonen. Att Fridtjuv Berg tänkte så är välbekant, men tydligen var åsikten tämligen utbredd: 1922 kunde man läsa i tidskriften *Skola och samhälle* 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 antisociala 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 klassutjämnings och samhällsso-

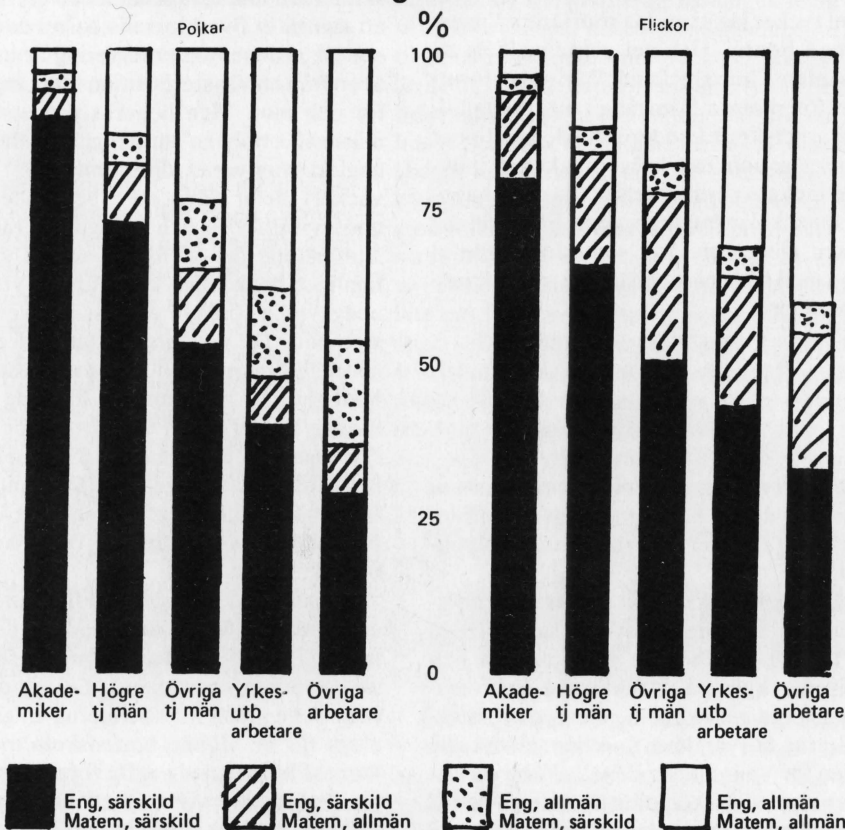
lidaritetsens intresse."¹²

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

De dolda linjerna i

Titta på de svarta och vita staplarna nedan. De visar att barn till akademiker och tjänstemän väljer särskild kurs i engelska och matematik i *mycket* högre utsträckning än barn till arbetare.

Olika social bakgrund – olika kursval



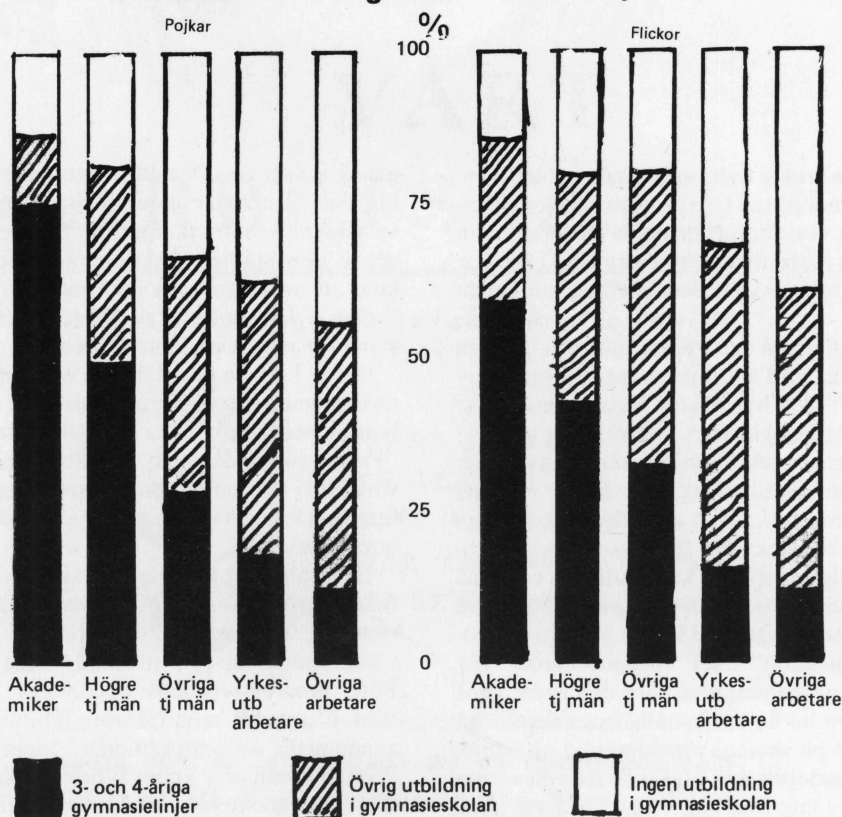
Diagrammet visar kursvalet hos de elever som gick i årskurs 9 läsåret 1975/76. Bilden har varit densamma under hela den period från början av 1970-talet som denna läroplan varit i bruk. Sambandet mellan social bakgrund och kursval är något starkare bland pojkar än bland flickor.

Diagrammen är hämtade ur Stig Fornengs rapport *Skola för alla? Information i prognosfrågor 1980:3 Sveriges officiella statistik, Statistiska Centralbyrån Stockholm 1980.*

a i grundskolan

Det finns alltså dolda linjer i den på pappret sammanhållna grundskolan. Samma snedhet som när det gäller kursval återfinns när det gäller linjeval till gymnasieskolan.

Olika social bakgrund – olika linjeval



Det är sex gånger så stor andel akademikerbarn som barn till arbetare utan yrkesutbildning som har genomgått utbildning vid en 3- eller 4-årig linje. Bland barn från de lägre sociala skikten är övriga utbildningar i gymnasieskolan, dvs 2-åriga linjer och specialkurser, vanligare. Det visar uppgifter sju år efter grundskolan för de elever som slutade våren 1971. Hela 40 procent av barnen till arbetare utan yrkesutbildning har inte någon utbildning i gymnasieskolan överhuvudtaget.

...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: framstegsvänlighet 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 idéer inuti huvudet på pedagoger: I USA har nämligen "progressive education" eller "progressivism" allt sedan tidigt nittonhundratal 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 kulturärv; en undervisning som bygger på elevobservationer och utvecklingspsykologi; en undervisning som lägger vikt vid samarbets- och 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 ackompanjera införandet av "den nya skolan". Under sjuttitalet skedde ett nytt uppsving för progressivismens idéer.

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, kulturärvet 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



**”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 SKARINGER-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

KE
S
FÖR
BOK

I VARJE BOKHANDEL

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

tiska linjer i hans teckningar. Just enkelheten verkade på barnen som incitament. Och som bevis härför

(Fort:
Omed
Ericsson
säger b
dervisni
Ett fle
och äver
som des
vilka ir
underv
Svare
ket olika
dersökn
plats ifr
flesta s
sist. F
Så vr
som
äskolk
sämst

elsson
bibeln:
togos n
se.

Kurser
ter Gösta
”Man har
något dyst
så, att kri
tillsamman
tiken, ha d
ångest och
på ett obe
men gav en
sjuklig för
att ge utan
se”. Efter
men 567.

Kursdelt
styrelsen f
re Martin

Omdöm
var enast

Kursen
dömen, e
olika bre
ningen b
ryckning

I ett
hör ma
'strålände
inte fel, o
skulle bli
dager

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 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, osv. 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, osv. 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" 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.³

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. 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 dess⁴, tyder på att grundmönstret för det språkliga umgänget i klassrummet i allt väsentligt förblivit oförändrat, nämligen: Lärarfråga – kort svar från en elev – lärarreaktion, dvs underkännande eller godkännande av svaret – ny lärarfråga, osv.

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 klass-

rummet 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.”

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: Undervisningssituationen ”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”, dvs 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 70-talets 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 andra 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 bandutskriften 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 redovisade⁶ observerades lärare som närmast var anti-auktoritärt sinnade, och bland resultaten kan nämnas att den s k ”två-tredjeds-regeln” återigen verifierades. Det är en fråga 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, dvs 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 genom 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 litet systematisk kunskap om den saken; ansevärd 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 uppmaningen 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 samhällliga 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 soffor gick det för sig att betvivla värdet av grupparbeten. Det var i offent-

liga 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 fascinerar – 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, erfarenheter 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 progressivism⁷ och fler är på gång. Vilket är välkommet, det här är undersökningar med direkt bruksvärde för skolfolk till skillnad från allt löst tyckande som annars präglar debatten för och mot progressivismen. 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, Bernste-

in 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 källan⁸). 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 sjuttitalet⁹ begreppet "integrerade koder" som gällde "progressiv" undervisning lite högre upp i årskurserna, och utvecklade senare¹⁰ 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. 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, samarbetssträning).

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 lärare och elever uppfattar undervisningen som meningsfull.¹¹ Bernstein formulerade alltså fyra krav som lärare och elever måste leva upp till för att progressiv pedagogik ska fungera, dvs 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 provat progressivismens metoder och måhända kört huvet 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 tänkande, 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 auktoritetsrelationer¹² 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 kunskaperens 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 socialiseringen 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 formulerade 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 (dvs 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", dvs 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.¹³ Det är inte 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 Universitetscenter¹⁴, 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", dvs strävan att upplösa gränser mellan kunskapsområden, karaktäriserat hela den progressivistiska traditionen från sekelskiftet och framöver: strävan att luckra upp gränser mellan skolämnena 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

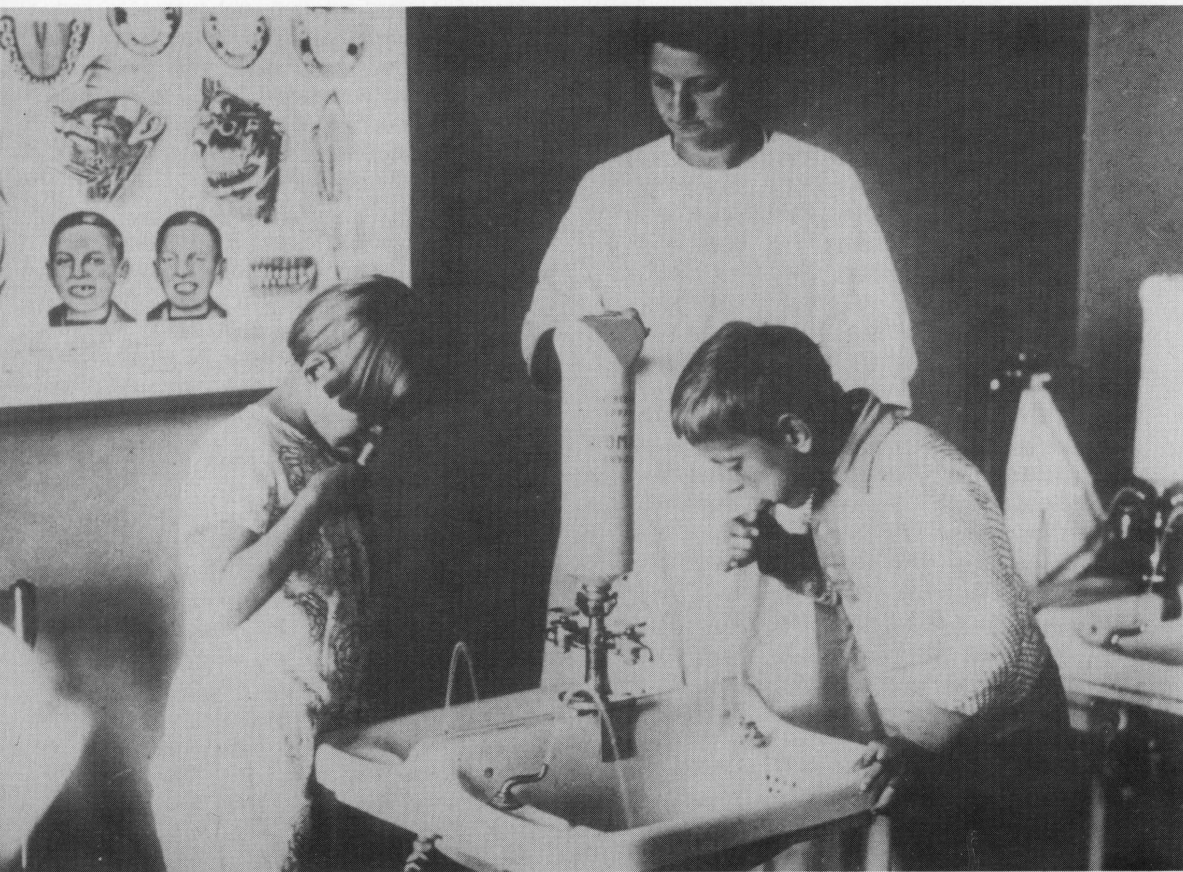
de senaste decenniernas övergång till pedagogiskt tänkande kännetecknat av gränsupplösning och osynlighet. Bättre än att tala om en "övergång" är kanske att tala om "uppbrott" från traditionell pedagogik eller ännu hellre "avbrott", "störning". Bernstein gör ingen isolerad analys av den progressiva pedagogiken utan relaterar den till traditionell pedagogik (Bernstein: *collection code, visible pedagogies*), vars kännetecken 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.

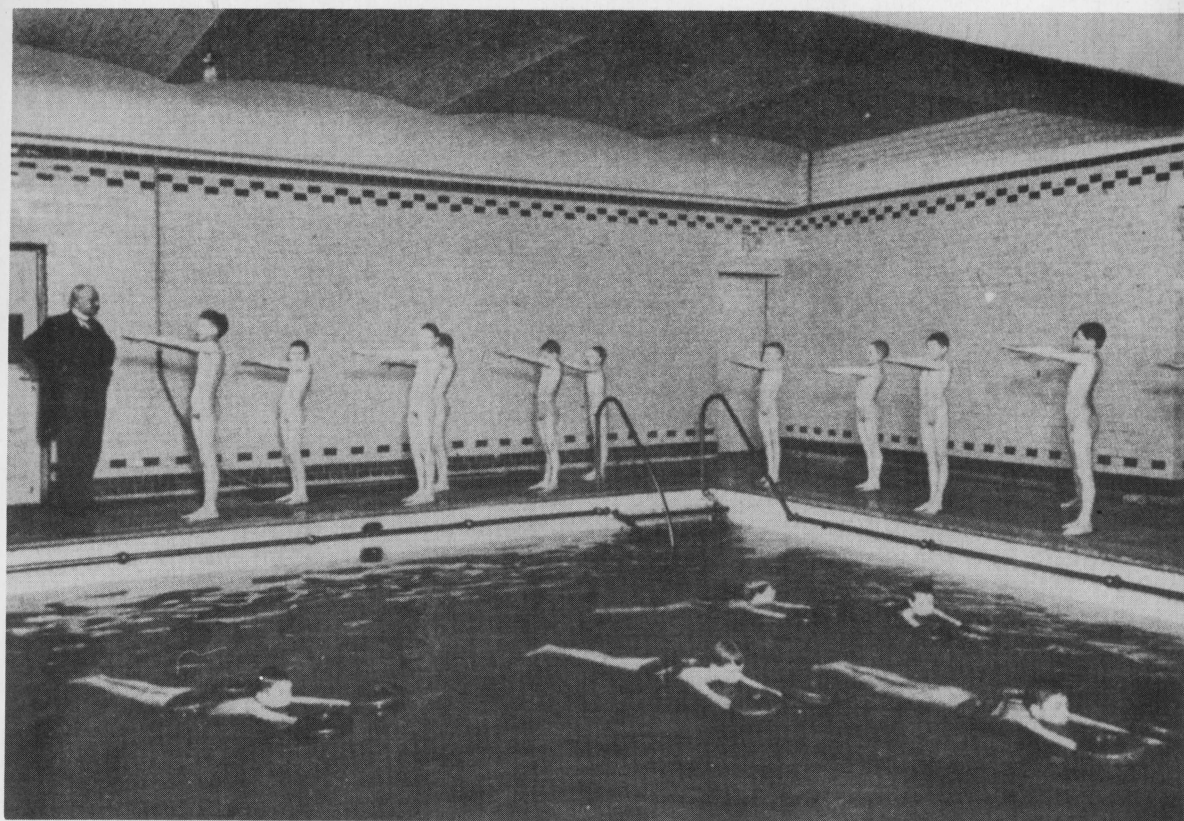
Och varför har detta uppbrytande betytt så mycket för skolan eller åtminstone för skolidelogin de senaste årtiondena?

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 kapita-

let i samhället. I stället har den "nya" medelklassen utbildning som ett viktigt "kulturellt kapital" och dominerar den offentliga diskussionen om utbildningsfrågor. Dess representanter bekläder 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 utbildningssideologi.)

Bernstein har gjort iakttagelsen att den progressiva pedagogiken i synnerligen konkret bemärkelse bygger på medelklassens begrepp om tid och rum och social kontroll¹⁵: den kräver avsevärda utrymmen, mycket material, stora ritpapper osv¹⁶, till skillnad från traditionell pedagogik som inte kräver stort mer än bänk, lärobok, papper och penna. Och den progressiva pedagogiken





Progressivismen är i sig varken vänster eller höger. Den växte fram med industrialismens och lönearbetets utbredning. Och det ökande förstatligandet av själen – och av kroppen! Här är det tandvård och bad i en på sin tid mycket modern skola, Högalidsskolan, 1927. Foton från Skolmuseet.

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".¹⁷ Den nya medelklassen kan kosta på sig progressiv pedagogik i barnaåren, tids nog hinner deras barn förberedas också för livets allvar, i högstadiet och på gymnasiet.¹⁸ (Detta stämmer väl med SOL-projektets kartläggning av skolkoder: den progressiva pedagogiken var mest accepterad i den utpräglade medelklasskolan 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. Arbetarbararna däremot drabbades värre.¹⁹)

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.²⁰ Överhuvudtaget gynnar skolan systematiskt medelklassbarnen:

"Medelklassens familjesocialisation av barnet är ett dolt understöd, såtillvida att den erbjuder både en fysisk och en psykologisk miljö som i 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."²¹

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.²² 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."²³

Och att progressiv pedagogik är kostsam, kräver utrymmen, material och tid, gör att den har, monierar 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 deschiffrera principerna bakom den progressiva pedagogiken. Ändå (eller 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".²⁴

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, massmeidefolk, 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

möjligheter 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 t ex i England, tycks motviljan mot att göra sig "finare", "märkvärdigare" än man är och föraktet mot plughästar och rövslickare fortfarande vara ganska utbrett. 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.²⁵

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 beskrivits i mer systematiska studier, exempelvis KROKprojektets²⁶ undersökning av teckningsundervisning i några svenska skolor som övertygande påvisar arbetarbarnens svårigheter att anpassa sig till en progressivistisk 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."²⁷

I KROK-projektets lektionsanalyser återfinnes 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 ilskna 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 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.

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 att 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 välavgränsad arbetsuppgift: 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 artskilt från de flesta andra skolämnena. På teckningstimmarna 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 vid 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 innebär ökad frihet, därom brukar både anhängare och motståndare vara överens; anhängarna tycker det kan behövas, motståndarna befävar eftergivenhet och kunskapsbrister. Men Bernstein lyckas vända uppochner 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, läroplaner el dyl som formulerar sådana kriterier osv.²⁸ Det innebär att den undervisning lärarna bedriver liksom bedömningskriterierna drives mot större enhetlighet, att utrymmet för avvikelser minskar.²⁹ När Bernstein hört berättas om svenska förhållanden, har han förundrats över att just vi svenskar, som gärna skryter med vår pluralism (dvs 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.³⁰ Och i en färsk utfrågning av förskollärare ett år efter avslutad utbildning säger det stora flertalet att samarbetssvårigheter inom personalgruppen skapar de största problemen; till skillnad från tidigare liknande undersökningar där förskollärarna svarat att de största problemen gällde arbetet med barnen.³¹ Detta måste studeras närmare, men 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, tvärt emot vad vi vanligen tror.

Inte heller elevernas frihet ökar 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.³² Om exempelvis betygen avskaffas, har Bernstein påpekat i ett annat sammanhang,³³ tvingas lärarna att i stället operera med diagnoser och terapi, dvs att bli utveckla metoder för att få eleverna att visa upp yttre uttryck, att göra det som finns inuti eleven synligt. Dessa uttryck ska läraren kunna diagnosticera, 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 välmenande 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: Hurudan 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. Här är Bernsteins kunskapsintresse nära släkt med ur-sociologernas, 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."³⁴

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 skolreformatorernas och lärarnas medvetna avsikter. "Den osynliga [progressiva] pedagogikens dolda läroplan kan mycket väl vara en synlig [öppet kontrollerande] pedagogik"³⁵, 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. 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 av – eller för – 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 ändra piskad att handla och välja (bl a pedagogisk metod) vare sig

jag fullt ut förstår villkoren för min verksamhet eller ej.

Låt oss därför ta allvarligt på frågan "Är progressiv pedagogik bättre eller sämre än traditionell?" och genast ställa följdfrågan: 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 tågloffar-kort... – 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 lokala omständigheter. I förra numret av KRUT berättades både om Journalisthögskolan där projektmetoder fått legitimera en urvattning av utbildningen i massmediekapitalets intresse och om andra sammanhang där projektor-ganiserade studier varit mer försvarliga.

Progressivismens undervisningsmetoder har dock oftare gynnat medelklassen än arbetarklassen. Den slutsatsen bygger jag på egna och andra 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 missgynnat 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 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 samhälleliga förhållanden. Det är kanske mänsk-

ligt 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 möjligheter 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 deltagarstyrd 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.) Ätminstone för vänsterorienterade lärare borde den frågan vara väsentlig. Ty där progressivismens idéer (och i någon mån 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, samhälleliga 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 pedagogik som förutsätter någon slags uttalad värdegemenskap för att fungera.³⁶

Den progressiva pedagogiken som Bernstein gärna kallar "osynlig" kan därför paradoxalt nog få till effekt att samhälleliga motsättningar blir mer synliga. Det ska bli intressant att se om något sådant på sina håll kan bli följden 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 diskjockeyerna – 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, dvs 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", dvs signalerar t ex en förhoppning att undervisningens effekter ska vara till fördel för demokratin eller arbetarklassen.

I den här artikeln har "progressiv pedagogik" eller "progressivism" i stället använts om en bestämmd historisk tradition, inom vars huvudfåra också den alternativpedagogiska vägen under

Föreställningarna om undervisningen skiftar ojämförligt mycket mer än själva undervisningen, som i decennier dominerats av fråga-svar-metoden.

Foto: Gunnar Wallin/Bildlagret

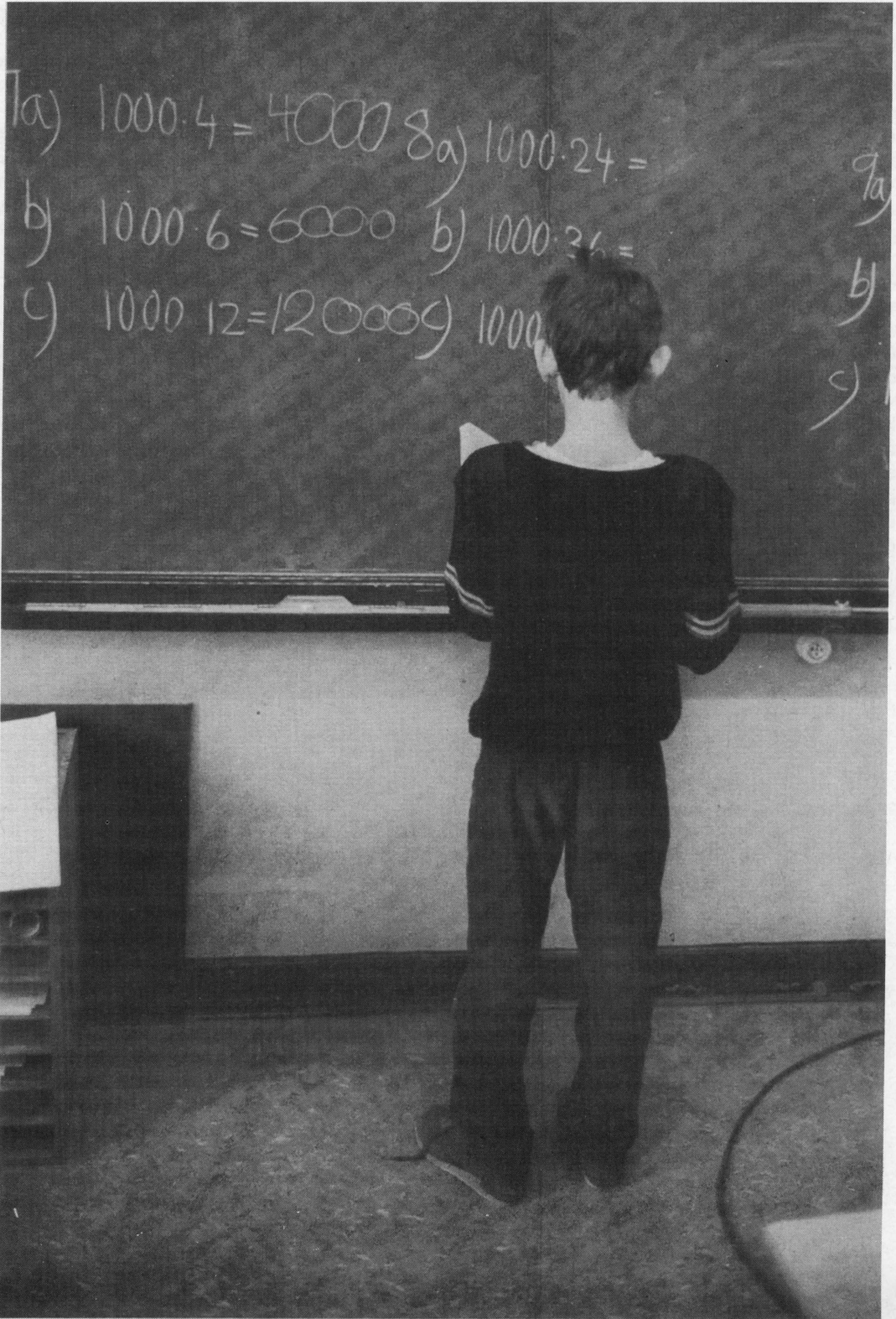


Foto Mikael Andersson MIRA

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 fyrtitalsskrivrier i skolfrågan, och förundrades över hur hon låt alla politiska idéer flyga och fara så snart hon hittade någon amerikansk utvecklingspsykolog som sagt ett eller annat om barns själsliv.³⁷ I detta avseende innebar importen av amerikansk progressivism alltså inget stöd för vänsterpositioner, tvärtom: den socialdemokratiska skolideologin knäfull 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-hyråkraters 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 förståttligt av själen.

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". ■

Noter

1. Den dolda läroplanen

- 1 Jackson, Philip W: *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston 1968.
- 2 Aa, s 18.

2. När blev den dold?

- 1 Johannes Benk: *Klasseskolen*. Köpenhamn: Rhodos 1975, s 94f.
- 2 Med ett temanummer av betrift: *erziehung*, 1973:5.
- 3 Immanuel Kant: *Werkausgabe*, Band XII, Frankfurt/M: Suhrkamp 1977, s 698.
- 4 Kant aa, s 699.
- 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.
- 7 Jan Thavenius: *Latinskolans traditioner – och svenskämnet*. Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga institutionen, Lunds universitet 1980, s 88.
- 8 Herbart: *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1841). Leipzig: Philipp Reclam jun. u å, § 331. Svensk översättning: *Konturer till föreläsningar i pedagogik*. Stockholm: Bonniers 1917.
- 9 Aa, § 332
- 10 Aa, § 333
- 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 en artikel om "progressivismens rötter" i *KRUT* 10 1979.

- 12 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.
- 13 Om Broocman och likasinnade samtida radikaler se t ex Klas Aquilonius: *Svenska folkskolans historia. Andra delen*. Stockholm: Bonniers 1942, s 3–40, 100–120, och Åke Isling: *Kampen för och mot en demokratisk skola. I. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Pedagogiska skrifter 262, Sober förlag 1980, s 62–73.
- 14 Projekt Skolesprog: *Skoledage*. Kongerslev, Köpenhamn: GMT, Unge Paedagoger 1979, band 1 s 298. Jfr om "svarsmarknaden" s 305–307.

3. Kan den avskaffas?

- 1 "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 "ramsystem", 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 enskilda lärarens och elevernas kontroll.

- 2 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.

- 3 Webb: "The Sociology of a School", i *British Journal of Sociology* 13 (1962), här översatt efter Hänsel aa, s 217.
- 4 Fassetemat är hämtat från Hänsel aa, s 217–221.
- 5 Siegfried Bernfeld: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. (1925) Frankfurt/M: Suhrkamp 1967, s 28.
- 6 Aa s 26.
- 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.
- 8 Beck: *Klasseskolen*. Köpenhamn: Rhodos 1975, s 96; "Skolans låtsasvärld driver eleverna på flykten", i *KRUT* 13 1980, s 51.
- 9 Exempelvis: Siegfried Bernfeld: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. (1925) Frankfurt/M: Suhrkamp 1967, 1976; Peter Fürstau: "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 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 Schöler", i *betrifft: erziehung* 5 1973, s 22.
- 11 Emile Durkheim: *Sociologins metodregler*. Sv övers Göteborg: Korpen 1978, s 78.
- 12 J. M. Servan citerad i Michel Foucault: *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Editions Gallimard 1975, s 105. För skolkolf är nog denna Foucaults fångelsebok det mest inspirerande av hans arbeten. Den finns i norsk översättning, *Övervågning och straf*. *Det moderne fængsels historie*. Rhodos/Gyldendal 1977, och en svensk utgåva planeras.
- #### 4. Nej, men göras mindre dolt
1. Jürgen Zinnecker: "Die Parteiligkeit der Unterrichtsforschung", i *betrifft: 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: "Klassrumsunkap", i Lundberg, Selander & Öhlund (red): *Jämlikhetsmyt och klassherravälde*. Lund: Cavefors 1976, s 25-134; 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 Dansklaererforeningen* 3/1977 samt i två slutrapporter från klassrumsforskningsprojektet: Projekt Skolesprog: *Skoledage*. Kongerslev, Köpenhamn: GMT, Unge pædagoger 1979 och Bloch, Christrup & Roepstorff: *Samfundet, skolen, og eleverne - om sortering og bevidsthedsdannelse i folkeskolen*. Köpenhamn: Rhodos 1978.
- En bok om "den dolda läroplanen" hos lågstadiets första läs- och skrivundervisning är under utgivning: Bertil Gustafsson, Eva Stigebrandt & Roger Ljungvall: *Grundskolans ordning* (prel titel). Stockholm: Liber 1981.
3. Emile Durkheim: *The Evolution of Educational Thought*. London: Routledge & Kegan Paul 1977, s 167 f.
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.
5. Lundgren i Lundgren & Pettersson a a 1979, s 31f, även i Lundgren a a 1977, s 203f.
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.
7. Ur en kommande rapport av Jiveskog, Pettersson & Åsén. Aven i nyssnämnda engelskspråkiga uppsats, s 140 f.
8. När det gäller den sociala ojämlikheten vid rekrytering till gymnasieskolans olika linjer, se den färskta statistiken beställd av gymnasieutredningen (Kjell Hårnqvist & 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.
9. Det nämnda danska Projekt Skolesprog gjordes om Basil Bernsteins klassiska undersökning från tidigt sextiotalet 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, bind 1 kap 7.
10. Se t ex Marianne Kristiansens artikel om "De stille piger" i *Kontext* 40 1980, s 85-140.
11. Se t ex Lundgren a a 1979, s 164, 188.
12. Citerat efter Agneta Linné: *Några anteckningar rörande klasslärarutbildningen i historisk belysning*. (dupl) 1979, s 29.
- #### 5. Den progressiva pedagogiken då?
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.
2. Gerhard Arfwedson och Lars Lundman, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
3. James Hoetker & William P. Ahlbrand: "The Persistence of the Recitation"; *American Educational Research Journal* 2 1969, s 145-167.
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. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber 1979, s 141-227.
5. Hoetker & Ahlbrand aa, s 163.
6. Projekt Skolesprog: *Skoledage*. Kongerslev, Köpenhamn: GMT, Unge Paedagoger 1979, Bind 1 s 48-59.
7. Gunilla Dahlberg: *Utbildningen 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 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 Gleerup, 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.
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, Codes 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 Pedagogisk 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.
11. De fyra följande villkoren formuleras i Bernstein aa 1977, s 107-109.
- 12 s 106.
- 13 s 93.
- 14 s 12.
- 15 Bernsteins tes att den osynliga pedagogiken bygger på medelklassens 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 Skoleverstyrelsen. Stockholm: Liber 1980.
- 20 Bernstein aa 1977, s 145
- 21 s 113
- 22 s 108
- 23 Citerad efter Dahlberg 1977, s 20
- 24 Bernstein aa 1977, s 139.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 31 Annemarie Collin m fl. Högskolan i Gävle/Sandviken.
- 32 Bernstein aa 1977, s 108f, 135.
- 33 seminarium 21.5 1979.
- 34 dito.
- 35 Bernstein aa 1977, s 139.
- 36 s 146.
- 37 Alva Myrdals arkiv finns tillgängligt på Arbetsrörelsens Arkiv i Stockholm.