



Växjö universitet  
Institutionen för pedagogik

# **Schleiermacher goes to Summerhill**

Allmänpedagogiska lärdomar från  
demokratiska skolor.

**Alexander Bolotin**



# ABSTRACT

---

Alexander Bolotin

Schleiermacher goes to Summerhill – Allmänpedagogiska lärdomar från demokratiska skolor.

Schleiermacher goes to Summerhill – Educational Sciences benefits from Democratic Schools.

Antal sidor: 44

---

Så kallade demokratiska skolor som Sudbury Valley i Massachusetts och Summerhill i England kombinerar individuell frihet och gemensamt ansvarstagande för att gynna både lärande och utveckling av demokratisk kompetens hos skolbarnen. Trots att deras koncept under mer än 80 års tid har visat sig vara synnerligen framgångsrikt och trots att både lärande och demokratisk kompetensutveckling står högt på agendan för skolutveckling i både Sverige och internationellt, nämns dessa skolor eller deras koncept inte alls i diskussionen om den svenska skolans utveckling.

I ett samhälle där beslut skall förankras i vetenskapliga fakta, faller det rimligen på allmänpedagogikens bord att kunna förklara de nämnda skolornas framgångar.

Mitt syfte är att med hjälp av relevant litteratur granska de demokratiska skolornas praktiska koncept, att undersöka möjligheter att formulera en allmänpedagogisk teori utifrån detta koncept, samt beröra den traditionella skolans utvecklingsmöjligheter i riktning som en sådan teori utpekar. En etnografisk innehållsanalytisk metod har använts för att jämföra och samordna denna litteratur. Det visar sig att befintlig kunskap ger ett utmärkt stöd för de demokratiska skolornas praktiska koncept och att analysen ger upphov till hypotesbildningar på den önskade teoretiska nivån. Frågan om den traditionella skolans utvecklingsmöjligheter i ”demokratisk” riktning måste diskuteras bland annat ur ett maktperspektiv, och ett par inlägg i en sådan diskussion finns i sista kapitlet..

---

Sökord: Summerhill, mikromakt, pedagogik, frihet, disciplin, vetenskap

---



*Att just Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, av alla världshistoriens pedagogiska förgrundsgestalter, fått låna sitt namn till föreliggande uppsats beror närmast på att han redan pryder omslaget till Michael Uljens bok om allmän pedagogik (i Studentlitteraturs utgåva). Här syns pedagogen avbildad tillsammans med okänd Summerhill-elev.*

# Innehåll

1 Inledning.....	1
1.1 Jag och skolan.....	1
1.1.1 Skolgången.....	1
1.1.2 Läraren.....	1
1.2 Bakgrund.....	2
1.2.1 Döda hundar av glömska och förtal.....	2
1.2.2 De demokratiska skolorna.....	4
1.2.3 Svårigheter att driva demokratiska skolor.....	4
1.2.4 Bristande kunskaper om demokratiska skolor.....	5
1.2.5 Är Democratic Education ett framgångsrikt koncept?.....	6
1.2.6 Sorg och överklighetskänslor.....	8
1.2.7 Sökande efter konceptets pedagogiska essens.....	8
1.2.8 De demokratiska skolornas betydelse för allmänpedagogiken.....	10
1.2.9 Sammanfattning om barns tidiga kontrolltagande och allmänpedagogisk teori.....	11
2 Syfte.....	12
2.1 Frågeställningar.....	12
2.1.1 Om administrationen av lärandet.....	12
2.1.2 Om den sociala fostran.....	12
2.1.3 Den traditionella skolans utvecklingsmöjligheter.....	12
2.1.4 Teoribyggandet.....	13
3 Vetenskapsteoretiska och filosofiska överväganden.....	13
3.1 Samhällsvetenskapens problem.....	13
4 Metod.....	14
5 Litteraturens verklighetsbeskrivningar – ett försök till analys.....	16
5.1 Alice Miller och den svarta pedagogiken.....	16
5.1.1 Arvet av det falska självet.....	18
5.2 Matti Bergström: Kropp och själ i ny belysning.....	18
5.2.1 Olika typer av hjärnor.....	19
5.2.2 Kopplingar till socialpsykologi och existentialism.....	19
5.3 Peterson och Westlund: Så tänds eldsjälar .....	20
5.4 Myndiggörandet.....	21
5.4.1 Hjälparsyndromet.....	23
5.5 Flykten från friheten.....	24

5.5.1 Självverksamheten.....	25
5.5.2 Socialpsykologin.....	26
5.6 Litteratur som tillkommit under arbetets gång.....	26
5.6.1 Donald Broady: Den dolda läroplanen.....	26
5.6.2 Chris Livesey: Den dolda läroplanen.....	27
5.6.3 Borg och Johansson: Maktens mikro- och makronivå.....	28
6 Åter till frågeställningarna.....	31
6.1 Om administrationen av lärandet.....	31
6.2 Om den sociala fostran.....	32
6.3 Den traditionella skolans utvecklingsmöjligheter.....	33
6.4 Teoretiska landvinningar.....	34
7 Fortsatt fördjupning.....	35
7.1 Vi blir inte automatiskt fria för att förtryckaren är död.....	35
7.2 Relevanser.....	36
7.2.1 Relevans hos den svarta pedagogiken.....	36
7.2.2 Relevans – Neuropedagogik.....	36
7.2.3 Relevans för den dolda läroplanen.....	36
7.2.4 Relevans för myndiggörandet.....	37
7.2.5 Relevans hos flykten från friheten.....	37
7.3 Mera om mikromakt.....	37
7.3.1 Mikromaktfältet.....	38
7.4 Den progressiva pedagogikens roll.....	39
7.5 Lärandet som självverksamhet.....	40
7.6 Måste skolan vara tråkig?.....	41
7.7 Om den demokratiska skolan.....	42
7.7.1 Frihet från manipulation är en förutsättning.....	42
7.7.2 Autonomi.....	42
7.7.3 I stormötet sker utvecklingen av den demokratiska kompetensen.....	42
7.7.4 Kunskaperna är inget problem.....	43
8 Slutsatser.....	43
Appendix.....	47

# 1 Inledning

## 1.1 Jag och skolan

### 1.1.1 Skolgången

– Fröken!! Alexander gör inte som vi ska! Den gälla klagande rösten från bänkgrannen hade i den stunden förklarat krig mot mig som person, och jag hade återgäldat krigsförklaringen. Jag minns inte hur Fröken reagerade, och jag tror att det beror på att hon bejakade bägge sidor: Det var å ena sidan sant att man skulle göra som man blev tillsagd men å andra sidan var det också sant att man kunde tillåta sig att följa sina ingivelser. Genom denna paradox undvek min fröken att ge sig in i kriget, men hon hade heller inte stiftat någon fred. Det var hennes auktoritet som den gälla klagande rösten hade åberopat och hon varken bekräftade eller förnekade denna auktoritet. Min motpart i kriget fick inget ansikte, och det blev ett krig i mitt eget huvud.

Min gröna mattebok fick mig att må illa. Under hela grundskolan tror jag inte att jag gjorde en enda läxa. Jag tog reda på saker som intresserade mig genom att fråga föräldrar och äldre syskon, låna faktaböcker på biblioteket och slå i uppslagsböcker. I skolan höll jag mig någorlunda informerad genom att hänga med på vad som sades under lektionerna. Mycket av detta visste jag dessutom redan.

Att skolan kunde uppfattas som ett fängelse hade jag tidigare läst, men det var inte förrän i högstadiet som jag tydligt minns att jag upplevde mig själv som frihetsberövad. Det var också under högstadietiden som jag började fundera över vad jag faktiskt hade lärt mig i skolan. Slöjd och engelska, var min slutsats, det var de enda ämnen i vilka jag faktiskt hade lärt mig något om av att vara i skolan. Att skolan dessutom hade påverkat mig negativt insåg jag först senare; den intensiva motviljan mot allt som liknade skolböcker behärskade mig i många år. Det var som trettioåring jag för första gången satte mig ner för att studera en längre teoretisk text *innan* jag gick lös på praktiken, vilket jag kommer ihåg därför att jag blev förbluffad över att jag kunde göra något sådant.

### 1.1.2 Läraren

Enligt Bengt-Erik Andersson i boken *Spräng skolan* (Andersson 1999) lämnar en tredjedel av alla ungdomar skolan med bestående, starkt negativa känslor. Hur många av dessa blir lärare?

Trots att skolan för mig var en i huvudsak negativ erfarenhet saknades det inte positiva möten med lärare. Under och efter (den avbrutna) gymnasietiden umgicks jag privat med flera av de yngre lärarna. Den pedagogiska relationen rymmer ömsesidig tillit, kärlek och respekt och har antagligen i grunden ingenting att göra med den skola som institution jag slutligen bröt mig ur då jag hoppade av gymnasiet.

Under 70-talet var det lärarbrist, inte minst i musikundervisningen. Jag fick ett terminsförordnande i en grundskola på landet redan som suttonåring, utan andra kvalifikationer än att ha gjort ett par inhopp för en musiklektör jag kände. Det var på den tiden möjligt att få lärarjobb utan att vara formellt utbildad, man kunde få erbjudande direkt i telefon. Detta förhållande bestod under hela 70-talet.

Mina första inhopp som musiklektör var på gymnasiet och jag var då mycket ung, bara ett år äldre än ”mina elever”. Jag var antagligen inte den bästa lärare de hade haft, men den relativa mognaden hos klassen, den lilla ålderskillnaden, plus den tillfälliga karaktären (jag var en ”gäst” som inte skulle sätta betyg) ledde ändå till ett utbyte och ett ömsesidigt lärande. Jag kände mig väldigt

smickrad av att därefter få ett terminsförordnande på den lilla lantliga grundskolan. Dessa unga elever såg mig mera som en gubbe, en representant för vuxenvärlden, och faktum var att jag skulle betygsätta dem, och dessutom hålla ordning. Jag lärde mig att detta var barn, som när ”de fick göra vad de ville”, blev helt vilda, satte igång att skrika och tjoa och hoppa på bänkarna. Det gjorde de ofta.

Min karriär som obehörig lärare kan indelas i tre delar. När det på 1970-talet var brist på musklärare var jag musklärare. När det senare på 90-talet var brist på datalärare blev jag datalärare. Att jag på 2000-talet blev mattelärare berodde på att jag, som elevassistent, fick gott betyg av eleverna i hur jag hjälpte dem med matte. Då var jag så gammal så jag tänkte att det är lika bra att jag utbildar mig till mattelärare, eftersom jag ändå hela tiden tycks återvända till skolans värld.

Sedan tre och ett halvt år undervisar jag nu vuxna i gymnasiematematik. Mina elever har själva bestämt vilka kurser de skall läsa, de har bestämt när de skall börja och dessutom vilken studietakt de skall hålla. Inom dessa ramar planerar de sedan själva in sina provtillfällen och kommer till mig för genomgångar av de moment de behöver, när de anser sig behöva det. Denna frihet kräver förstås ett stort mått av självdisciplin, men till skillnad från den disciplinering som bygger på nödvändigheten att synkronisera sig med andra med omedelbar bestraffning (missad genomgång, missat prov), föds självdisciplineringen som en konsekvens av de egna valen och handlar ytterst om att ta kontrollen över sitt eget liv. Detta kontrolltagande är ur psykologisk synpunkt en ytterst angelägen process och är en del av den så kallade individuationen.

Både som elev och som lärare har jag tidigare haft svårt att anpassa mig till skolan, men den flexibla vuxenundervisning jag nu är delaktig i, bjuder mig bara spännande och intressanta upplevelser. Varför verkar det för mig vara så svårt att undervisa barn och så lätt att undervisa vuxna? Handlar det om elevernas ålder eller handlar det om hur mycket kontroll de själva har över sitt lärande? Kan barn lära sig något vettigt om de skulle ha denna kontroll? I slutet av sjuttioåret fick jag av en kollega låna boken *Fria barn – lyckliga människor* av Alexander Sutherland Neill (1976). Neill berättar i boken om barnen på Summerhillskolan, en liten internatskola i Suffolk, England, och hans livsverk.

## 1.2 Bakgrund

För att syftet med denna uppsats skall bli riktigt begripligt måste jag först gå igenom några saker. Jag kommer här i uppsatsens inledning att visa att Summerhillskolans slogan *Founded in 1921 – still ahead of its time* inte på något sätt är gripen ur luften. Jag kommer här också att argumentera för att det måste vara allmänpedagogikens uppgift att förstå anledningarna till detta försprång.

### 1.2.1 Döda hundar av glömska och förtal

När Carlyle<sup>1</sup> skulle skriva Cromwells levnadsteckning, har han senare skrivit, var det som att dra fram densamme under ett berg av döda hundar, en väldig last av glömska och förtal (Deutscher 1973). Om det verkligen handlade om ett berg bör Carlyle, åtminstone under en del av arbetet, ha fått befatta sig lika mycket med olika döda hundar som med Cromwell själv.

En tysk sajt på Internet (PAED.com) innehåller en bibliografi på runt 650 publicerade böcker och artiklar som refererar till Neill eller Summerhillskolan. Utgivningsåren sträcker sig från 1911 och

---

1 Thomas Carlyle, 1795-1881



fram till idag<sup>2</sup>. Att denna kunskapsbas representerar en glömd kunskap troliggörs när man läser Nationalencyklopedins nätupplagas korta artikel om Neill:

Neill, Alexander Sutherland, 1883–1973, skotsk pedagog, radikal förespråkare för fri uppfostran. Grundade experimentsskolan Summerhill, där eleverna själva utformade regler för studierna och för skolans användning.

ne.se/artikel/1158424

I en längre artikel (den information som NE tar betalt för) tillkommer upplysningen att skolan *besöktes av pedagoger från många delar av världen*, och att Neill har skrivit om sin skola i boken *That Dreadful School* 1937.

NE:s artikel är ett utmärkt exempel på ”död hund” i bemärkelsen *glömska*. Inget som påstås där är direkt felaktigt och därför blir desinformationen så krånglig att avslöja och bemöta. Falsariet ligger inte direkt i vad som skrivs, utan i de slutsatser man luras att dra på grund den information som saknas. Skolan omnämns enbart som experimentsskola, och hur länge existerar en sådan, tio år kanske? Det står inte när den grundades, så läsaren kan bekvämt förlägga dessa förmodade tio år när som helst inom ett ganska stort tidsspann. Beskrivningen av skolan sker i perfektform; eleverna *utformade* regler och skolan *besöktes* av pedagoger. Inget sakfel finns i detta, då så faktiskt skedde, men det befäster ytterligare intrycket att Summerhillskolan, efter ett förmodat kort liv, antagligen för många år sedan upphörde att existera. Vilket, som vi skall se, är ren lögn



Smärtsam hågkomst



Fridfull glömska

3

Den andra bemärkelsen av ”död hund”, som Carlyle, enligt Deutscher, skall ha nämnt, är *förtal*. Neill lånar själv ett sådant förtalsomdöme i sin boktitel *That Dreadful School*. En typ av förtal som drabbar just Summerhill i olika texter är där författaren snabbt vill återkalla läsarens minne med förmodad ”bismak”, till exempel: *the country's most laid-back school*, eller *the Do-As-You-Please-School*. Denna lätta förtalsform kan man kanske likna vid då grannar hälsar på varandra, knappt, eller med ett tydligt förbehåll. Det är exempel på verkande mikromakt (Asplund 1987). Ibland har dock förtalet nått helt andra dimensioner som när brittiska skolinspektörer 1999 höll på att försaka en stängning av Summerhill, med en kritik som, visade det sig, var både osaklig och illvillig. Föreståndaren Zoë Readhead ger ett annat exempel där ett filmteam som verkade mycket positivt inställda till Summerhill fick fria händer att gå runt och filma på skolan. Resultatet blev förfärande. Just den aktuella terminen drabbades skolan av ovanligt många problem både med nyanlända barn och nyanställd personal. Två veckor in på terminen fick man dessutom veta att en japansk pojke, som ännu inte kommit tillbaka efter sommarlovet, hade dött i en astmaattack. Pojken hade gått på skolan i sex år och var älskad av alla. Den kollektiva sorg som följde gjorde att de nya barnen kände sig uteslutna ur gemenskapen. Långt ifrån att försöka spegla hur skolan sakta löste alla dessa problem, valde filmteamet i stället att visa ett hopklipp av det värsta de kunde hitta. Reportaget,

2 En komplett genomgång, eller ens ett stickprov, av denna litterära bas ligger helt utanför ramarna för föreliggande C-uppsats. Jag har åtminstone sett till att kopiera bibliografin till min hårddisk, och vill påminna om allas vårt ansvar att se till att sådan mödosamt hopskrpad information bevaras.

3 Bilderna flerfaldigt funna via Google bildsökning, med sökfras: *trotsky removed*.

som var av en knapp timmes längd, toppades av en scen där barn halshugger en kanin. Då man i reportaget aldrig förklarade att den dödssjuka och svårt lidande kaninen, på detta något o-ortodoxa sätt, ändå humant avlivades, framstod det i stället som en slags sjuk ritual, kanske återkommande, på Summerhill (Readhead 2006).

### 1.2.2 De demokratiska skolorna

Jag använder här uttrycket ”demokratiska skolor” som beteckning för det stora antal små skolor som är anslutna till och, så gott det går, försöker leva upp till de ideal som angivits av International Democratic Education Network (IDEN 2008). Idealen innefattar 1) respekt och förtroende för barn, 2) jämlikhet mellan barn och vuxna, 3) delat ansvar, 4) frihet att själv välja aktiviteter och 5) demokratisk styrning av elever och personal tillsammans, utan hänvisningar till något antaget överordnat regelverk eller system.

De demokratiska skolorna utgör en liten men anmärkningsvärt överlevnadsbenägen del av världens skolor. Summerhillskolan i England är den allra äldsta av dem och grundades redan 1921. Den är idag fortfarande en liten skola med mellan 50 och 100 elever. Det nätverk som försöker knyta samman de demokratiska skolorna världen över, IDEN, räknar med att det finns över 200 demokratiska skolor i fler än 30 länder och tillsammans engagerar dessa över 40000 elever (IDEN 2008). Skolorna Sudbury Valley och Summerhill, som är de demokratiska skolor jag här tänker fokusera på, står så att säga på två ben: elevstyre och frivillig undervisning, och detta gäller skolornas alla åldersgrupper (som omfattar åldrarna 5 till 15 år i Summerhill och 5 till 18 i Sudbury).

Summerhill School är med sitt internationella rykte den givna ambassadören för de demokratiska skolorna. Grundaren Neills böcker om sin skola och dess bakomliggande tankar har idag lästs av generationer världen över. Sudbury Valley School, som ligger i Massachusetts, lägger å sin sida en del möda på att utgöra ett mera aktivt stöd för uppkomsten av flera demokratiska skolor i världen. Detta gör man bland annat genom en riklig produktion av böcker, broschyrer, guider med mera, som kan beställas eller laddas ner från deras hemsida. Detta har lett till att det nu i världen finns 35 så kallade ”Sudbury-skolor”, varav 24 i USA. Alla dessa finns inte med på IDENs förteckning över anslutna skolor. Sudburyskolan *Neue Schule* i Hamburg har i sin tur länkar till ytterligare sex skolor i Tyskland som alla använder Sudbury som modell. Dessutom försvinner hela tiden skolor medan andra kommer till. Att hålla en aktuell förteckning över sådana skolor kräver med andra ord en del arbete.

### 1.2.3 Svårigheter att driva demokratiska skolor

Alla skolor som strävar efter de nämnda idealen betraktas av IDEN som demokratiska. Idealen fungerar alltså som strävansmål, snarare än att det finns krav på någon strikt efterlevnad för att få vara ansluten till nätverket. Orsaken till detta är utan tvivel att en del av skolorna har tvingats till olika kompromisser gentemot myndigheter och andra lokala omständigheter, och har därmed i varierande grad förhindrats att helt leva upp till alla idealen. Att kollisionerna mellan idealtroheten och myndigheternas krav inte är att leka med illustreras av händelserna efter OFSTED:s<sup>4</sup> inspektion av Summerhillskolan 1999, där skolan tvingades gå in i en rättsprocess mot myndigheten för att försvara sin existens och särart<sup>5</sup>. Många demokratiska skolor har inte, som Summerhill, möjlighet

4 "OFSTED" står för Office for Standards in Education och består av engelska skolinspektörer som arbetar under Her Majesty's Inspectors of Schools ("HMI").

5 Frånvaron av närvarotvång medför att barnen i stage 2, alltså åldrarna 7 till 11 år, har ganska liten lektionsnärvaro. Naturligtvis uppvisar de därför också betydligt sämre resultat i tester som gäller för åldern typiska skolkunskaper, jämfört med barn i traditionella skolor (till saken hör att dessa barn sedan ändå lämnar skolan med bättre uppvisade kunskapsresultat än det nationella genomsnittet). OFSTED riktade efter inspektionen 1999 klagomål mot skolan, i första hand motiverat av de undermåliga resultaten av kunskapstesterna på barnen i stage 2. Under hot om

att mobilisera tillräckligt mycket externt stöd för att de skulle våga ge sig in i en dyr process liknande Summerhillskolans. Av 130 000 pund i processkostnader täcktes runt 90 000 av olika frivilliga bidrag (Readhead 2006).

Engelska skolmyndigheter har gjort upprepade försök att stänga skolan, trots att den enligt engelsk lag har rätt att finnas precis som den är. Ian Stronach, pedagogikprofessor i Liverpool, formulerar följande slutsats angående det senaste stängningshotet 1999:

It can readily be seen that such forms of argument, capable of displacing unwanted evidence, suppressing rival interpretations, able to shift justifications from one locus to another, happy to invoke one criterion on one occasion and a quite different one on another, are essentially circular in nature.

/.../

More broadly, this form of authoritarianism in education in England threatens progressive education everywhere. The attack on Summerhill was symbolic in nature, and something that all educators must fight. /.../ So we should remember to laugh at, as well as to criticize, a government department and agency that acts as a bully while insisting that all institutions must have anti-bullying policies.

Stronach 2006:133

Trots de brister i skolmyndigheternas agerande som kom fram i rättegången (Stronach 2006) har inget ansvar utkrävts för de lagstridiga klagomål och förelägganden som kunde ha betytt slutet för Summerhill. Ingenting har egentligen hänt, utan allt är som förut och skolan får, som förut, finnas ett tag till (Readhead 2006, Stronach 2006).

#### 1.2.4 Bristande kunskaper om demokratiska skolor

Få som idag arbetar professionellt med skolfrågor eller skolutveckling känner till Sudbury Valley eller Summerhill, inte heller är det givet att de känner till den inmutning av begreppet "Democratic Education" som dessa och andra skolor, anslutna till IDEN, har gjort. Blott detta förhållande skapar en lätt överklighetskänsla hos den som har tagit reda på fakta. Jag nämner här denna känsla därför att överklighetskänslan lämpligen bör sporra, inte avskräcka, den som satt sig i sinnet att forska, bedriva grävande journalistik eller bara att gå till botten med med någonting. Jag återkommer till detta i uppsatsens metodbeskrivning. Överklighetskänslan, som möjligen kan liknas vid stanken från "Carlyles döda hundar" (sid. 2), uppstår när fakta, och därmed förnuft, utmanas utöver en viss gräns. Fakta är att Summerhillskolan grundades 1921 av A. S. Neill och att den idag, 87 år senare, drivs av hans dotter Zoë Readhead efter samma principer som då den grundades.

Okunnighet om Summerhillskolan kan knappast ursäktas med brist på information. Den tyska förteckning (PAED.com) som nämnts på sid. 2, omfattar mer än 650 titlar. Man listar även 18 tillgängliga ljud- och filmreportage (varav 11 är av en halvtimmes längd eller längre) som handlar om Summerhillskolan (PAED.com). Utöver detta gav en Googlesökning i november 2008 på frasen "A.S. Neill" fler än 45 000 träffar, med andra ord så råder det ingen brist på material att studera för den som är intresserad.

Trots att svenska skolans demokratiuppdrag formulerades redan 1946 (Fjellström 2002) och trots att utförandet av detta uppdrag alltjämt livligt diskuteras (Jonsson & Roth 2007) och skarpt kritiserats (Andersson 1999) ger en sökning på fraserna "sudbury", "summerhill" eller "A. S. Neill" inga som helst träffar i sökmotorn "uppsatser.se" (nov. 2008). Trots att sökmotorn enbart registrerar uppsatser som är tillgängliga i fulltext elektroniskt, och eftersom högskolorna först de senaste 2-3 åren på

---

stängning fick skolan tre månader på sig att presentera en "åtgärdsplan". Summerhillskolan, som ingalunda tänkte ändra sin grundfilosofi för att passa OFSTEDS tester, beivrade kravet i en rättslig process som de också vann.

bred front har börjat arkivera uppsatser på detta sätt<sup>6</sup>, antyder sökresultaten att dessa demokratiska skolor och deras arbetssätt överhuvud taget inte diskuteras i svenska akademiska kretsar just nu.

Kan det vara så att Summerhill numera enbart har ett historiskt intresse, som en kanske viktig milstolpe, men att vi i Sverige och andra länder redan har utvecklat den traditionella skolan så långt att vi inte längre behöver snekla på den lilla skolan i Suffolk, eller någon annan av de cirka 200 (IDEN 2008) demokratiska skolorna? Detta skulle behöva förutsätta att barn som har gått på en skola som Summerhill eller Sudbury *inte i något avseende* visar sig vara bättre rustade än barn som har gått på till exempel en traditionell svensk skola. Det skulle behöva förutsätta att de demokratiska skolorna *inte i något viktigt avseende* på ett klart bättre sätt kan uppfylla de förväntningar på unga människors bildande vi kan enas runt<sup>7</sup>, än vad den svenska skolan idag klarar. Bara då skulle vi inte ha någonting att lära av Summerhill och Sudbury, och bara då skulle en negligering av dessa skolors arbetssätt vara ursäktlig, förutsatt att en gjord sådan jämförelse, och dess resultat, fanns dokumenterade.

### 1.2.5 Är Democratic Education ett framgångsrikt koncept?

Jag kommer här och framledes att använda ordet *koncept* när jag talar om den praxis som utarbetats vid Summerhill och Sudbury och som utstakats av IDEN via formulerade ideal och definitioner.

Växjö Universitetsbiblioteks sökmotor ELIN fann en enda artikel om Sudbury Valley School. Det var en studie av Peter Gray, associate professor in psychology vid Boston College, och författaren David Chanoff. Studien, publicerad 1986 i *American Journal of Education*, heter *Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education?* Med hjälp av enkät svar, telefonintervjuer och personliga intervjuer har de två forskarna kartlagt hur det har gått för 69 före detta Sudbury-elever (man kallar dem *alumner*). Deras slutsats blir:

They have gone on to good colleges and good jobs. They have become, or are clearly en route to becoming, productive members of our society, contributing to the economy in nearly the entire range of ways that people can contribute. They are taking responsible positions in business, music and art, science and technology, social services, skilled crafts, and academia.

(Gray & Chanoff 1986:208)

Denna bild stämmer väl med den som tidigare framhållits av företrädare för Summerhill och Sudbury (Summerhills hemsida, Neill 1976, Readhead 2006).

Vidare finns det mycket få exempel på elever på dessa skolor som slutat på grund av vantrivsel, bristande anpassningsförmåga eller dåliga studieresultat. Noteringar om alumner som det gått mindre bra för (långtidsarbetslöshet, bidragsberoende, drogberoende) är också ytterligt sällsynta (Neill 1976, Readhead 2006, Sadofsky 1999).

Frågan måste ställas om de demokratiska skolorna lockar till sig en speciell kategori av barn som är så funtade att just de fungerar bra på dessa skolor, medan ett mera ”normalt” urval av barn skulle uppvisa ett signifikant större antal misslyckanden? Gray och Chanoff ställer också den frågan. Så gott som alla alumner som ingick i undersökningen kom från medelklassen och många hade dessutom sökt sig till Sudbury efter disciplineringsvårigheter i ”vanliga” skolan (Gray & Chanoff 1986).

---

6 En jämförelse mellan publiceringsår och totalt antal uppsatser motsvarande år ger vid handen att efter 1997 med 102 uppsatser har det skett en exponentiell ökning årligen med en faktor runt 1,67 fram till 2006 med 9334 uppsatser. Faktorn mellan 2006 och 2007 sjönk till 1,2 och 2008 har vi inte sett än.

7 Dessa förväntningar återspeglas eventuellt i det vi kallar skolans olika uppdrag, Europarådets och Kommissionens 12 punkter för livslångt lärande etc.

En kategori av föräldrar skickar sina barn till demokratiska skolor när de misstänker att den traditionella skolan inte fungerar för dem. Dessa föräldrar behöver inte alls vara övertygade att de demokratiska skolorna är bättre i sig, de prövar dem kanske som en sista utväg. En annan kategori av föräldrar skickar sina barn på grund av övertygelse om de underliggande principernas riktighet. Barn till bägge föräldrakategorierna rapporteras vara vanliga både på Summerhill och Sudbury, utan att det råder någon speciell övervikt för barn med speciella svårigheter att underkasta sig vanlig skoldisciplin. (Neill 1976, Readhead 2006, Sadofsky 1999).

Om det skulle finnas en stor grupp barn som inte fungerar väl på sådana skolor som Sudbury och Summerhill, borde väl, efter så lång tid som dessa skolor har funnits, så pass många barn av denna kategori av rent misstag ha hamnat där, att faktum vid det här laget borde vara klarlagt? Ingenstans har jag dock stött på en enda uppgift som styrker en sådan tanke, till exempel om någon som har upplevt sig få lida för sina brister i kunskaper eller självdisciplin efter att de lämnat dessa skolor. Det är naturligtvis alltid svårt att belägga ett påstående om icke-existens, men om sådana fall någonstans fanns dokumenterade har det demokratiska skolkonceptet tillräckligt många kritiker för att dessa fall borde ha framhållits i till exempel artiklar i engelska *Times Educational Supplement* där konceptet har diskuterats ganska flitigt genom åren.

Ett känt citat av Neill är *I would rather Summerhill produced a happy street sweeper than a neurotic prime minister* (Summerhills hemsida). Det är ett uttalande som kan tänkas oroa föräldrar med ambitioner för sitt barns räkning. Det kan också tänkas oroa ett samhälle som vill möta framtida internationell konkurrens med hög nationell genomsnittlig utbildningsnivå. Det viktiga här är att det fria barnet, som blev en lycklig gatsopare, även som gatsopare fortsätter att vara fri. Detta till skillnad från premiärministern, vars inautentiska, i grunden påtvingade, val har givit sig tillkänna i form av en neuros. Gray och Chandoff har funnit att ”den fria gatsoparen”, det vill säga en före detta elev som har struntat i att kvalificera sig i ämnesstudier, visar överraskande goda möjligheter att senare hämta in dessa kunskaper.

As we have seen, the graduates themselves explain this in terms of their positive attitude about learning, their feeling of responsibility for their own learning, their ability to find things out on their own, and their lack of inhibitions about communicating with professors and asking for help when needed-characteristics that they regard as having been fostered by their SVS experience.

(Gray & Chanoff 1986:211)

Det låter inte alls som någon anledning till oro, utan snarare som en god grund för det ”livslånga lärande” som idag ibland annat av Europarådet anses vara nödvändigt för att möta den snabba takt med vilken olika professioner i framtiden väntas skapas och försvinna. En granskning av den sorts lycka Neill talar om, verkar ytterligare bekräfta Democratic Education som ett framgångsrikt koncept.

All befintlig kritik mot de demokratiska skolorna tycks inrikta sig på metoderna<sup>8</sup> snarare än resultatet. Det gör inte kritiken ointressant i sig, men så som vi har valt att definiera resultatet (graden av framgång) kommer alla metodens effekter att räknas med. Om man anser att barn tidigt måste disciplineras med läxor, schema, timplaner, prov och betyg måste man rimligtvis också kunna peka på att frånvaron av allt detta leder till motsvarande brister i de demokratiska skolornas resultat.

Den svenska titeln på Neills bok *Fria barn – lyckliga människor* (1976) sammanfattar i sig både metoden och resultatet. Många är skeptiska mot att barn skall vara fria till den grad de är på Summerhill och Sudbury. Ingen ifrågasätter däremot det rättmätiga i dessa skolors anspråk på att

---

8 Belackare av Democratic Education har till och med framkastat att fria barn kanske blir lyckliga människor, men att dessa lyckliga människor sedan blir så dåliga föräldrar att deras barn i sin tur blir helt omöjliga. Denna ”backlash-teori” förklarar att resultatet kan verka bra, samtidigt som metoderna är dåliga.

frambringa lyckliga människor, och ingen har heller lyckats troliggöra att inte betydligt fler barn än nu skulle kunna lyckliggöras på samma sätt. Vi har däremot gjort troligt att en lycklig människa, även om hon först väljer att vara gatsopare, behåller goda framtidsutsikter även i en värld där det inte längre behövs några gatsopare.

Frågan som ställdes i rubriken till detta avsnitt var om Democratic Education” är ett framgångsrikt koncept, och ingen av den kritik eller de problematiseringar som står att finna leder till ifrågasättanden av Summerhills eller Sudburys egna försäkringar att den är det.

#### 1.2.6 Sorg och överklighetskänslor

Går man in på Summerhillskolans hemsida möts man av en sång, *Here we Stand*, skriven och framförd av skolorkestern 'The Bamboo Bambos':

*We're going to win  
it's in my heart – yeah  
it's time to celebrate  
we're going to win the war*

*Wind ruffling my wings  
flying around  
watching the people  
so far below*

*Here we are  
at the top of the hill  
we're looking down  
at the people below  
we're going to win*

(Summerhills hemsida)

”We're going to win the war” syftar naturligtvis i första hand på den rättsliga processen mot OFSTED och Department for Education and Employment. Den processen vann barnen (och de vuxna) på Summerhill, men är själva kriget över för det? Ända sedan grundandet har dessa myndigheter med jämna mellanrum trakasserat skolan genom att hota att stänga den. ”The people so far below”, det är vi det! Kan vi vara något att hoppas på?

Den överklighetskänsla som jag redan nämnt måste uppstå hos den som tagit reda på fakta om de demokratiska skolorna och samtidigt tvingas höra alla nuvarande visdomar som framhålls i bland annat debatten om den svenska skolan. Överklighetskänslan hanterar den unga poeten genom att se sig som en fågel som, högt uppe bland vindarna, iakttar folket långt därnere. Eller som vänner, stående högst upp på en kulle, totalt distanserade från de kringirrande människorna där nere. Detta sätt att hantera överklighetskänslor är kanske skön konst, men inte vetenskapligt, och vetenskapliga är vad vi skall bli nu!

#### 1.2.7 Sökande efter konceptets pedagogiska essens

IDEN definierar konceptet Democratic Education som ett antal överenskomna punkter och/eller ”ideal”. Dessa är försök att inringa, som med gränspinnar, något som jag vill kalla konceptets pedagogiska essens. Vi behöver direkt tillgång till denna essens för att kunna formulera en pedagogisk teori om barns tidiga kontrolltagande. Vi börjar med att begrunda konceptet så som det framgår hos IDEN.

På IDEN:s webbsida står följande försök till definition av Democratic Education:

At the Berlin IDEC in 2005 the participants agreed on the following statement:

We believe that, in any educational setting, young people have the right:

- to decide individually how, when, what, where and with whom they learn
- to have an equal share in the decision-making as to how their organisations – in particular their schools – are run, and which rules and sanctions, if any, are necessary.

(IDEN 2008)

De ideal som framhålls som gemensamma hos alla skolor som ingår i nätverket IDEN formuleras så här (IDEN 2008):

- respekt och förtroende för barn
- jämlikhet mellan barn och vuxna
- delat ansvar
- frihet att själv välja aktiviteter
- demokratisk styrning av elever och personal tillsammans, utan hänvisningar till något antaget överordnat regelverk eller system

Utifrån detta, och vad jag för övrigt har läst om Summerhill (Neill 1976, Vaughan 2006) och Sudbury Valley (Greenberg 1995, Sadofsky 1999) förstår jag att man kan tala om två grundläggande *axiom* som på ett markant sätt möter ett barn som just börjat på någon av dessa skolor. Om dessa axiom formuleras med största möjliga naivitet och kompromisslöshet lyder de:

- 1) Ingen skall tvingas till något, alla kan göra som de vill.
- 2) Tvistefrågor löses av barnen och de vuxna tillsammans enligt principen en människa - en röst. Ordningsregler skapas på samma sätt.

För att inte konflikt mellan de två axiomen skall uppstå måste alla vara beredda att offra ett minimum av den egna friheten för att andra också skall få sin frihet. Poängen är att de nödvändiga offren, eller kompromisserna, inte skrivs in i själva axiomen utan avvägs från fall till fall

Den första sentensen innebär ett krav på individens *autonomi*, det vill säga rätt att bestämma över sig själv, sin kropp och sitt liv.

Den andra sentensen innebär, om den skall vara förenlig med den första, att *tillit* mellan individ och grupp är nödvändig.

Tillsammans skapar axiomen i sin tillämpning en, i skolsammanhang ovanligt djup, erfarenhet av demokratisk samverkan. Detta påstående styrks av utanförstående, till och med kritiska, bedömare. Till exempel har OFSTEDs inspektörer upprepade gånger berömt barnen på Summerhill för deras ovanligt goda förmåga att uttrycka sig och sina synpunkter.

Konflikter mellan de två axiomen löses inte genom att skapa generella kompromisser, utan från fall till fall ur ett brett spektrum av möjliga lösningar, i en process som snarare måste beskrivas som dialektisk än linjär. Därvid bevaras och stimuleras i största möjliga utsträckning det mentala moln av möjligheter som är så viktigt i barnens liv och deras förberedelse för framtiden (Bergström 1995). Uppfattandet av sådana ”bredspektrum-lösningar” får indirekt stöd hos Davina Cooper,

professor i lag och politiskt teori vid University of Kent. Hon har publicerat en undersökning i *Law & Social Inquiry* av hur begreppet ”ägande” eller ”tillhörighet” (eng: property) differentieras i samfälligheten Summerhill. Hon återger som ett exempel historien om pojken som hade rensat bort brännässlor från en bit av skolans mark och därför gjorde anspråk på att äga denna markbit. Anspråket bestreds i skolmötet eftersom man ansåg att markbiten var för stor. Efter diskussion fann mötet emellertid att arbetet med att ta bort nässlorna stod i proportion till värdet av marken – som ju ändå helt och hållet var en produkt av hans möda (Cooper 2007).

Pojken begärde ju varken en avstyckning av skolans mark eller lagfart på området, han ville bara ha skolmötets erkännande av legitimiteten i hans anspråk. Historien förtäljer inte om pojken ville känna sig rik och att markbiten skulle symbolisera denna rikedom, eller om han betraktade sin arbetsinsats som allmännyttig, och äganderätten till markbiten då blev en konkret symbol som förtydligade hans arbete som gåva till de andra. I bägge fallen var (den symboliska) transaktionen antagligen viktig för pojkens självkänsla. Det är svårt att tänka sig en beslutande församling bestående av vuxna, som så resolut skulle våga väga in den typen av hänsyn.

Lev S. Vygotskij skrev 1930 i sin bok *Fantasi och kreativitet i barndomen* att fantasin hos det mognande barnet inte sakta tynar bort utan tvärt om förstärks. Vad som sker är att fantasin successivt underställs det växande förnuftet och att barnet i högre grad censurerar bort idéer som det bedömer som orealistiska (Vygotskij 2006). Det är lätt att inse vad en begreppsmässig differentiering, som Cooper (ibid) beskriver, kan ha för betydelse för detta skede av barnets mognad.

#### 1.2.8 De demokratiska skolornas betydelse för allmänpedagogiken.

Det finns ingen speciell Summerhill- eller Sudbury pedagogik på samma sätt som det exempelvis finns en Montessori- eller en Waldorfpedagogik. Vad de demokratiska skolorna gör som är annorlunda gentemot den traditionella skolan, står inte under pedagogers direkta inflytande. Det är inte undervisningens upplägg som avgör om en skola är demokratisk eller ej, det är barnets frivilliga närvaro där som är avgörande.

Om man anser att allmänpedagogiken handlar om vad som sker i interaktionen mellan lärare och elever, inom den ram som sätts av andra krafter och som brukar symboliseras av klassrummet, bidrar alltså de demokratiska skolorna med intet till allmänpedagogiken.

De, som däremot anser att alla faktorer som kan påverka människans bildning i någon positiv riktning är av intresse i pedagogisk teoribildning, inser också att en begränsning av pedagogiken till vad som är påverkbart inom lärarens maktsfär på en traditionell administrativt disciplinerande skola med både öppen och dold läroplan, innebär en stympling av pedagogiken som vetenskap.

Flera pedagogiska forskare var delaktiga i processen bakom skolans decentralisering på 1990-talet, både vad gäller kommunaliseringen och friskolereformen. Om vi skall bli lite lokala i tiden och se vilka som nu, i debatter och reportage, anlitas att stå som motvikter till den senaste tidens uppsving för disciplin i skolan, ordning och reda, tidigare betyg, ”timeout” med mera så är det pedagogikprofessorer. Mikael Alexanderson, Hans-Åke Schierp, Thomas Englund och Thomas Kroksmark har de senaste åren blivit allt mer synliga i media och förklaringen är inte svår att finna. Vilken akademisk disciplin borde i allmänhetens ögon vara vägledande för skolans utveckling, i både politiken och den fria debatten, om inte den pedagogiska?

Den dialektiska motsättningen mellan de två ”grundaxiomen”, individens frihet och det allmänna bästa, spänner upp ett rum av tillit där individens autonomi är maximal. Elevens *autonomi* är förutsatt i Dietrich Benners allmänpedagogiska teori, både i kravet på *bildsamhet*<sup>9</sup> och lärarens

<sup>9</sup> Som översättning av tyskans *Bildsamkeit* föredrar jag framför *bildbarhet* det äldre ordet *bildsamhet* som användes av både Erik Gustaf Geijer och P. D. A. Atterbom i början av 1800-talet. Anledningen framgår när man skapar



*uppmaning till självverksamhet* (Uljen 2007). I den pedagogiska relationen är ömsesidig *tillit* mellan lärare och elev oomstritt önskvärt. Om pedagogiska relationer mellan barn, mellan äldre och yngre, och mellan jämnåriga, skall kunna förekomma, är tillit mellan dessa önskvärd även av denna anledning, och inte bara på grund av tillitens nödvändighet för demokratisk samverkan och fostran.

Det finns anledning att undersöka om den distinkt demokratiska styrelseformen av en "barnsamfällighet", som i de flesta praktiska fall kan förhålla sig autonomt i förhållande till det omgivande samhällets institutioner, på ett bättre sätt än vad som kan ske i en traditionell skola, understöder det samgående mellan förnuft och skapande fantasi hos det mognande barnet som Vygotskij (2006) talar om.

#### 1.2.9 Sammanfattning om barns tidiga kontrolltagande och allmänpedagogisk teori

Jag har presenterat de demokratiska skolorna Summerhill School i England och Sudbury Valley School i Massachusetts, och låtit dessa två utgöra exempel på en världsomfattande pedagogisk rörelse som knyts samman av olika nätverk, IDEN är ett exempel på detta.

Jag har gjort troligt att barn som har gått på en skola som Summerhill eller Sudbury klart och tydligt visar sig vara bättre rustade än barn som har gått på till exempel en traditionell svensk skola. Jag har gjort troligt att de demokratiska skolorna på ett klart bättre sätt kan uppfylla de förväntningar på unga människors bildande vi kan enas om<sup>10</sup>, än vad den traditionella svenska skolan idag klarar.

Jag har problematiserat de demokratiska skolornas praktiska koncept ur ett pedagogiskt perspektiv och funnit en dialektisk process där kraven på individens frihet och det gemensamma bästa är drivande element. Jämförelse med en annan studie (Cooper 2007) antyder också att denna dialektiska process skapar en begreppsmässig differentiering, eller spelrum, som gynnar samväxandet mellan det mognande barnets förnuft och dess kreativa fantasi.

Jag har diskuterat möjligheten att införliva en pedagogisk teori om Democratic Education, eller barns tidiga kontrolltagande, i den allmänna pedagogiken. Det jag har funnit pekar på ett sådant införlivande som både möjligt och välmotiverat.

---

motsatsordet: jag skulle som lärare aldrig säga till föräldrar att deras barn var obildbart.

10 Dessa förväntningar återspeglas eventuellt i det vi kallar skolans olika uppdrag, Europarådets och Kommissionens 12 punkter för livslångt lärande etc.

## 2 Syfte

Mitt syfte är att med hjälp av relevant litteratur söka ytterligare stöd för de demokratiska skolornas praktiska koncept, att undersöka möjligheterna att formulera en allmänpedagogisk teori om detta koncept, samt studera den traditionella skolans utvecklingsmöjligheter i riktning som en sådan teori utpekar

Med litteratur avser jag här systematiska verklighetsbeskrivningar, där systematiken är logiskt konsistent och stödd av empiriska undersökningar och/eller av läsarens upplevelse av igenkännande.

Relevanskriterierna för litteraturen är med nödvändighet subjektiva och byggda på tolkning. Anledningen till detta är att flera av de tänkare jag vill ta med inte har skrivit något, eller mycket lite om ämnet skola eller pedagogik. Detta leder till att relevans inte kan styrkas via enkel begreppsmatchning ("X har också skrivit om Y"). Varken begreppen i sig överensstämmer alltid, eller, om de verkar överensstämma hänför de sig kanske till sinsemellan avvikande definitioner. Enligt en definition (Alice Millers) är "pedagogik" till exempel aldrig något önskvärt. Som ett positivt alternativ nämner hon "ledsagning". Det kan inte hjälpas att en sådan ledsagning för någon annan skulle kunna ingå som en del av en mera positiv definition av ordet pedagogik.

### 2.1 Frågeställningar

#### 2.1.1 Om administrationen av lärandet

*Förvalta, handhafa, sköta, styra*, är enligt Svenska Academiens Ordbok från 1898 detsamma som att *administrera*, i åtminstone en betydelse av ordet. I just den betydelsen administrerar barnen på Sudbury och Summerhill sitt lärande.

Givet att barn kan anförtros uppgiften att administrera sitt eget lärande, och att de då i tid kan lära sig det som är nödvändigt för att i framtiden kunna utnyttja sin potential,

- A) under vilka förhållanden kan sådan administration ske och
- B) är det önskvärt att den sker?

#### 2.1.2 Om den sociala fostran

- A) I vilken utsträckning behöver barn aktivt fostras av vuxna för att framtidens samhälle skall bli fredligt, jämlikt och demokratiskt?

Frågan ovan kan inte helt skiljas från den om nödvändigheten att hos varje generation nedkämpa "den onda sidan" i den mänskliga naturen. Eftersom det inte finns några tecken på att sådan "generationskamp" skulle förekomma på Summerhill eller Sudbury måste frågeställningen här bli:

- B) Existerar det överhuvudtaget en "ond"<sup>11</sup> sida av den mänskliga naturen?

#### 2.1.3 Den traditionella skolans utvecklingsmöjligheter

Kan den traditionella skolan, om så skulle visa sig önskvärt, utvecklas så att den till slut har samma effekt på barnen som de demokratiska skolorna?

---

<sup>11</sup> Begreppet "ond" anknuter snarast till psykologins diskussion om människan har en medfödd destruktiv egenskap, som till exempel det som hos Freud förklaras med begreppet *dödsdrift*, eller ej..

#### 2.1.4 Teoribyggandet

Ingen separat frågeställning behövs om möjligheterna att formulera en allmänpedagogisk teori om de demokratiska skolornas praktiska koncept. En jämförelse mellan konceptet och den valda litteraturens olika beskrivningar (som ju till stor del är psykologiska) kommer att framtvunga ett bildande av hypoteser på den sökta teoretiska nivån. Eller också uteblir dessa. I båda fallen är syftet tillfredsställt.

### 3 Vetenskapsteoretiska och filosofiska överväganden

De data jag valt att basera denna undersökning på består av olika texter som alla är teorier i den allmänna betydelsen att de försöker alltså ge en fördjupad kunskap om den verklighet de själva beskriver. Trots att vi antar att det finns en verklighet bakom alla teorier kan vi inte nå denna verklighet på annat sätt än just genom de olika teorierna. Verkligheten *i sig* är oåtkomlig för oss, den utgör, med Kants ord, den noumenala världen, vilken vi bara kan ha en dunkel föreställning om. Vår kunskap om världen baserar sig på de fenomen vi upplever och de teorier vi konstruerar och använder för att ge dessa fenomen en djupare mening. Härav följer att vår världsbild blir fragmentarisk i samma omfattning som teorierna skiftar.

#### 3.1 Samhällsvetenskapens problem

Pedagogik, psykologi, sociologi och statsvetenskap är samhällsvetenskaper vars teorier överlappar varandra till den grad att det knappast går att finna ett samhällsproblem som är rent pedagogiskt, psykologiskt, sociologiskt eller statsvetenskapligt. Uppdelningen är historiskt och administrativt motiverad och det finns inte någon övergripande samhällsvetenskaplig teori som motiverar en sortering av samhällsproblem och deras lösning i de olika discipliner och underdiscipliner vi har idag. Sorteringen vidmakthålls av att de olika disciplinernas teorier hålls separerade från varandra. I den mån samhällsvetenskapliga forskare fortsätter att hålla sig inom de ”gamla skrankorna” projiceras alltså grundstrukturen hos den nuvarande begreppsliga horisonten in i framtiden.

Fragmentiseringen inom samhällsvetenskapen kan begrundas tillsammans med det faktum att en hög grad av tolkande i resultatuttydningen ofta är nödvändig inom dessa vetenskaper, plus att forskaren själv som regel inte helt kan avskiljas från forskningsobjektet. Bryman tillstår att denna ”postmodernistiska kritik” problematiserar själva idén om vad samhällsvetenskaplig kunskap är eller omfattar (Bryman 2006:435).

Michael Uljens skriver i *Allmän pedagogik* om teoriers relativa regionalitet (Uljens 2007). Han utgår från allmänpedagogisk teori men resonemanget gäller även teorier i allmänhet:

Man kan alltså se förhållandet mellan teori och verklighet så att vi erfar världen mot bakgrund av vår egen begreppsliga horisont. Med dess hjälp strukturerar vi våra upplevelser till erfarenheter. Denna begreppsliga horisont är inte apriorisk utan dynamisk i Hegelsk mening.

(Uljens 2007:74)

Den begreppsliga horisont som är vår bild av världen är alltså inte statisk utan dynamisk, och dessutom dynamisk i Hegelsk mening. Vår världsbild revideras hela tiden via dialektiska processer, vilket i klartext betyder att vi inte kan ha någon kunskap alls om framtida kunskap. Vi kan känna tillförsikten att den väg vi för tillfället har slagit in på är den rätta, och att vi i framtiden kommer att kunna befästa det vi idag håller för sannolikt, men vad vi gör när vägen inte leder längre har vi ingen aning om. Hur det kommer sig att vi ändå ofta lyckas ställa sådana frågor, att framtida kunskap kan realiseras, är inte till fullo förstått. Vi har tydligen ändå denna förmåga till överskridande och expansion av vår kunskapshorisont.

Gränserna mellan samhällsvetenskapens olika discipliner är dragna av historiska och praktiska skäl, och de uttrycker i sig inte någon för samhällsvetenskaperna gemensam teori. Detta faktum befriar oss från all skyldighet att i sak föga oss efter dessa gränser.

## 4 Metod

I en förenande överbrygning mellan olika beskrivningar, av vad vi antar är en och samma noumenala verklighet, måste de olika beskrivningarnas beröringspunkter identifieras och för detta krävs en tematisk kodning som den kvalitativa innehållsanalysen, beskriven hos Bryman (2006). Metoden är den etnografiska innehållsanalysen (ECA) (Bryman 2006:368), gjord efter upphovsmannens beskrivning i en artikel i *Human Sciences Press* (Altheide 1987). Det etnografiska arbetssättet motiveras bland annat av att de disciplingränser som skall överskridas är praktiskt och historiskt betingade och i sig saknar teoretisk bevekelsegrund. Jag har stundtals haft väldigt lite ”färdig” teori att stå på i mitt arbete. Jag har under arbetets gång haft en närmast ad hoc-mässig tematisk kodning, som jag har modifierat flera gånger. Referenser inuti den valda litteraturen har, då kodningen ändrats, plötsligt visat sig vara viktiga och tvingat mig att föga ny litteratur till den befintliga. Detta är, såvitt jag har förstått, helt i överensstämmelse med den förväntade arbetsgången för ECA.

Altheide inleder själv beskrivningen av den etnografiska innehållsanalysen så här:

Ethnographic content analysis is used to document and understand the communication of meaning, as well as to verify theoretical relationships. Its distinctive characteristic is the reflexive and highly interactive nature of the investigator, concepts, data collection and analysis. Unlike QCA in which the protocol is the instrument, in ECA the investigator is continually central, although protocols may be used in later phases of the research. Like all ethnographic research, the meaning of a message is assumed to be reflected in various modes of information exchange, format, rhythm and style, e.g., aural and visual style, as well as in the context of the report itself, and other nuances.

Altheide 1987:68

Ett exempel på hur reflektivitet och interaktivitet har påverkat utvecklingen av föreliggande arbete är mitt urval av litteratur. Ursprungligen var litteraturlistan full med artiklar från dagspressen och delar av politiska partiers hemsidor och utbildningspolitiska program. Så småningom förstod jag att den aktuella debatten om skolan, som förs via dessa medier, inte innehöll någon som helst information som kunde kasta ljus över de demokratiska skolorna, och varför vi i Sverige, under de snart 90 år som Summerhillskolan har existerat, aldrig har diskuterat vad det är som får en sådan skola att fungera och vad en svensk liknande skola skulle kunna innebära. Detta fick mig att överge den aktuella svenska skoldebatten som källa och inriktade mig på att snarare försöka förstå orsakerna till denna brist.

Mitt arbete handlar om någonting som är mycket komplext, inte minst på grund av det ”motstånd mot blottläggande” jag under mitt letande efter material kommit att uppfatta i form av ”glömska och förtal<sup>12</sup>”. Jag har under läsningen av litteraturen (Fromm, Miller) inte kunnat undgå kontakt med mänsklighetens mörkaste sidor. Allt detta, plus min långa personliga involvering i skolan, har inneburit en stark psykisk påverkan med återkommande överklighetskänslor och temporär intellektuell blockering (ångest) som följde.

Intellektuell blockering är inte förenligt med vetenskapligt arbete och i synnerhet inte med det reflektiva och interaktiva arbetssätt som förutsätts i ECA. Jag vet inte hur vanligt det är att formen av självutförd psykoterapi anges i vetenskapliga arbetens metodbeskrivningar. Det kanske borde

---

12 Se avsnitt 1.2.1

räknas som relevant, i alla fall när forskningen är inriktad på svåra och kontroversiella frågor med kraft att röra upp starka känslor både hos forskaren och hos omgivningen, eller när forskaren mångordigt tvingas att försvara sitt utmanade av den anonyma auktoriteten (Fromm 1962) då denna är maskerad som ”allmän opinion” eller ”sunt förnuft”. Accepterandet av (måttlig) psykoterapi som en del av min metod innebar i sig ett genombrott och kan tjäna som ytterligare ett exempel på styrkan hos ECA.

Min främsta psykoterapi har byggt på Claes Janssens så kallade *fyrarummare* (Illustration 1). De fyra fälten i figuren<sup>13</sup> representerar var sitt självstillstånd:

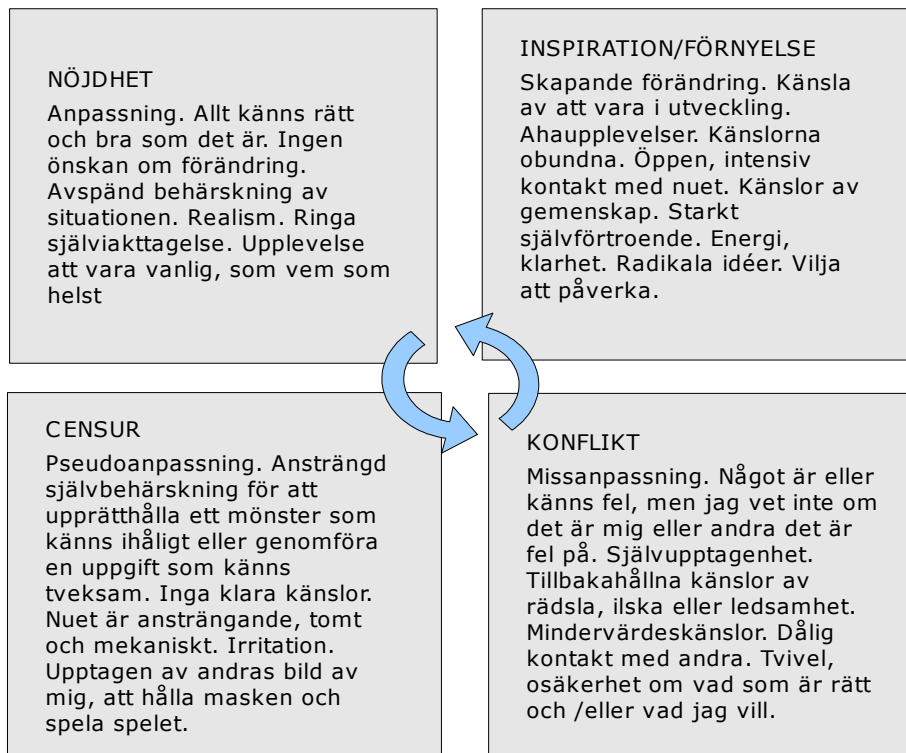


Illustration 1: "Fyrarummaren" efter Janssen (1995:74)

Instruktionen för fyrarummaren är enkel: Följ pilarna! Vi lever i myten, säger Janssen, att livet skulle vara enkelt. Vi vågar därför inte gå in i konflikt-rummet, ingen har ju talat om för oss att det är nödvändigt för att därifrån komma till inspiration/förnyelse-rummet (och via detta nå nöjdhet). I stället klamrar sig många fast i censur-rummet och hoppas att de åtminstone kan lura omgivningen att de alltså är nöjda (Janssen 1995).

Att som historikern Carlyle (och som vi förstår även förmälaren Deutscher [1973] själv) tvingas att gräva bland döda hundar (1.2.1) är något som tär på självkänslan. En forskare som erfar känslan att antingen hon, eller världen, blivit ”galen”, har enligt Janssen trätt in i konflikt-rummet. Det är då bra om denna forskare är medveten om att vistelsen i detta rum på sikt förmodligen inte alls leder till fortsatta och/eller ännu värre psykiska lidanden, utan mycket troligare till en avgörande, positiv, vändning i arbetet. Självklart kräver denna ”självterapeutiska metod” ett stort mått av både tålmod och tillförsikt, i alla fall så länge den ännu känns obeprövad.

13 Dessa fyra tillstånd är till den grad allmänt igenkända att upphovsmannen vid sina föreläsningar vågar anförtro åhörarna att fylla rutorna med förslag, själv antecknar han bara på tavlan. När detta är klart behöver han bara komplettera bilden med de rundade pilarna. Att i det levda livet följa dessa pilar är att använda sig av Janssens metod, ”fyrarummaren”.

## 5 Litteraturens verklighetsbeskrivningar – ett försök till analys

Inte alla böcker jag vill ta med som underlag i denna undersökning är i sin helhet relevanta för mitt syfte, men en del är det. Utrymmesbristen tvingar mig att göra mycket kompakta sammanfattningar av innehållet i dessa böcker, och jag hoppas att jag lyckats undgå att göra någon av dem en direkt orättvisa.

Jag har i varje avsnittsrubrik lagt in ett begrepp som är centralt både i författarens arbete och för denna uppsats. Presentationen som följer kan ha en eller flera av författarens böcker som utgångspunkt. Från en mera allmän presentation av författare och bok går jag så mot en mera specifik, varvid jag närmar mig det centrala begreppet jag valt att ha i rubriken. Här skall också relevansen hos detta begrepp för mitt syfte börja kunna skönjas.

Under arbetets gång har jag kommit att uppmärksamma vikten av begreppet *dold läroplan* och vad som skrivits och sagts om detta. Det kopplar även mycket bra till begreppet *anonym auktoritet* (Fromm 1962, Neill 1976). Via den dolda läroplanen (Broady 2007) har jag också förstått betydelsen av att ha bra verktyg för att förstå makt i olika former, och här har Foucaults maktanalys visat sig fungera mycket bra. I ett separat avsnitt i slutet av detta kapitel redogör jag för de källor jag har använt för denna senare tillkomna komplettering av mitt underlag.

### 5.1 Alice Miller och den svarta pedagogiken

Alice Miller (född 1923) är fil. dr. i filosofi, psykologi och sociologi och har skrivit 13 böcker som har översatts till trettio språk (A.Millers hemsida). Stoffet till sina många böcker har hon fått från forskning som praktiserande terapeut, ursprungligen som freudianskt skolad psykoanalytiker, och senare med en egenutvecklade terapiform. Bland hennes många klienter finns vanligt folk, celebriteter och seriemördare. Hon har även bedrivit psykohistorisk forskning på historiska personer av speciellt intresse, bland annat Adolf Hitler.

Alice Miller vill få oss att se uppfostrans skadeverkningar:

Humiliations, spankings and beatings, slaps in the face, betrayal, sexual exploitation, derision, neglect, etc. are all forms of mistreatment, because they injure the integrity and dignity of a child, even if their consequences are not visible right away. However, as adults, most abused children will suffer, and let others suffer, from these injuries.

(A.Millers hemsida:1)

Sexuellt utnyttjande av barn har antagligen aldrig varit tillåtet någonstans (men förekommer ändå). Smisk och slag (beatings) mot barn är förbjudet i Sverige sedan 1979, men är fortfarande tillåtet i många andra länder. Vi kan alltså konstatera att vi inte tillåter fysiskt våld mot barn, men Alice Miller räknar också upp icke-fysiska våldsformer som förnedring, svek (betrayal), förlöjligande (derision), och negligering. Eftersom ett visst mått av våld alltid måste ingå i den relationsbaserade maktutövning som Foucault kallar maktens mikrofysik (Borg 2001) (annars vore det inte maktutövning), och eftersom detta milda våld, då det inte egentligen är accepterat, dessutom måste döljas, jfr Anonym auktoritet (Fromm 1962), är våldet icke-fysiskt till sin karaktär. Bedömningen om ett sådant dolt, icke-fysiskt våld kan anses vara kränkande eller inte, är oerhört vanskelig. En vuxen människa kan, bättre än ett barn, förutse åsikts- eller beteendemässiga kollisioner med gruppen och kan så genom smidighet undvika att väcka gruppens förargelse (och därmed undgå risk för att bli kränkt). Den ”verktygslåda” av mödosamt inlärd sociala knep som den vuxne kan använda sig av, är inte i barnets besittning. Barn som för tidigt lär sig ”smidighet” betalar ett ohyggligt högt pris för detta (Miller 1981).

Ett centralt element i Alice Millers tankar är att människor ganska automatiskt kopierar sina föräldrars (eller andra vuxnas) beteende mot dem när de var små, mot sina egna (eller andras) barn. Avsikten med detta konstaterande är inte att ge någon dåligt samvete, utan att underminera föreställningen att det vi ”överför” till barn alltid står under förnuftets och den medvetna viljans kontroll. Inför ett ihärdigt tjtande eller ursinnigt barn rämman till slut den tålmodiga fasad vi kanske normalt lyckas upprätthålla (inför våra klienter, elever, kunder, kollegor eller vad vi nu har). När ”proppen har gått” upptäcker barnet vad vi verkligen tycker om tjtande eller ursinniga barn, och exakt vad som upptäcks beror på vad som hände den gången vi själva ansatte våra föräldrar, lite för mycket, med skrik och bråk. En viktig del i denna mekanik är att barnet inte bara förlåter den vuxne, det till och med *övertar* den vuxnes synsätt i sin helhet och glömmar (förtränger) den intensiva önskan som från början var anledning till upproret (Miller 1984).

I samband med barnuppfostran hör man ibland uttrycket ”sätta gränser” användas som om *gränssättandet i sig* vore något gott, som barnen behöver för att växa upp till harmoniska och goda människor. Alice Millers forskning pekar på att ett alltför effektivt gränssättande kan leda till att barnet inte bara rättar sig efter de nya gränserna, det kan också förtränga hela själva anledningen till gränsöverträdelsen, och den verböjd av sorg som samtidigt kapslas in kommer att göra varje försök att senare minnas händelsen, *hur det verkligen var*, till en plåga.

Begreppet svart pedagogik utvecklar Alice Miller främst i boken *I begynnelsen var uppfostran*:

Min antipedagogiska inställning vänder sig inte mot någon bestämd form av uppfostran utan mot uppfostran överhuvud, även mot den antiauktoritära.

(Miller 1984:104)

Pedagogik är enligt Alice Miller alltid ”svart”. Enligt henne är det uppfostrarna – inte barnen – som behöver pedagogiken. Alla råd om barnuppfostran fyller ett mer eller mindre tydligt behov hos de vuxna. Till dessa behov hör

1. det omedvetna behovet att ge vidare de förödmjukelser man en gång lidit,
2. att hitta en ventil för de avvärjda affekterna,
3. att förfoga över ett levande objekt som kan manipuleras,
4. att vidmakthålla det egna försvaret, dvs idealiseringen av den egna barndomen och de egna föräldrarna – genom att de egna uppfostringsprinciperna visar sig riktiga besannas också föräldrarnas,
5. ångest över friheten,
6. ångest över det bortträngdas återkomst, det som man än en gång träffar på hos det egna barnet och som man där åter måste bekämpa, sedan man förut har förintat det hos sig själv,
7. hämnd för utståndna smärtor

(Miller 1984)

En ”vit” pedagogik existerar alltså inte i Alice Millers begreppsvärld. Förmodligen anser hon att pedagogiken är alltför belastad av hundratals år med rent människofientliga pedagogiska teorier, hennes bok återger en mängd ganska härresande citat från flera pedagogiska urkunder<sup>14</sup>.

---

14 Alice Miller ägnar nästan ett helt kapitel av sin bok åt Katharina Rutschkys bok *Schwarze Pädagogik* (1977) som återger pedagogiska verk från 1600-talet och framåt.

### 5.1.1 Arvet av det falska självet

Alice Miller ställer frågan hur det kan komma sig att människans ”mörka” eller ”onda” sida av så många uppfattas som en del av den mänskliga naturen, fast det gång på gång har bevisats att en sådan uppdelning kan övervinnas utan viljeanspänning och utan moraliska bud. Svaret hon finner är att den goda och den onda sidan av människan mycket tidigt har fortplantat sig i uppfostran och som en följd av hur barn behandlas (Miller 1983).

Sjelva uppdelningen i en god och en ond sida är ett uttryck för det falska självet. Detta kan man sluta sig till av att uppdelningen permanent försvinner om en bearbetning av tidigt bortträngda minnen möjliggörs. Det är den uteblivna bearbetningen, eller sorgearbetet, som konstituerar ett falskt själv.

Den goda delen av det falska självet har man fått via så kallad socialisation, genom samhällets normer som föräldrarna medvetet och avsiktligt förmedlat, och den ”onda”, lika falska delen har haft sina rötter i de tidigaste iakttagelserna av föräldrarnas beteende, som fick visa sig oförställt inför det egna barnet som utnyttjades som ventil. Med barnets tillgivna och förtroendefulla ögon betraktades det vänligt, och i dess omedvetna lagrades det och fungerade sedan i den ena generationen efter den andra som den självklara ”mänskliga naturen”.

Miller 1983:202

## 5.2 Matti Bergström: Kropp och själ i ny belysning

Följande skall handla om hjärnforskaren Matti Bergström. Vi behöver inleda med några ord om den historiskt betingade separationen mellan ande och materia.

Med dagens breda uppslutning bakom Charles Darwins princip om det naturliga urvalet, *the survival of the fittest*, skulle vi egentligen ha lämnat bakom oss Descartes kluvna universum där ande och materia, tänkande och utsträckt substans existerar så att säga parallellt, utan klara ömsesidiga samband (Mouwitz 2002). Om ett naturligt urval ur slumpvisa ärftliga förändringar verkligen är evolutionens enda princip, måste ju även det vi kallar *ande* eller *andlighet* härstamma från samma princip, alltså direkt från naturen själv. Trots detta organiseras forskningen än idag i stort sett helt efter Descartes dualistiska kosmologi, med naturvetenskap och humaniora var för sig. Under 1900-talet föddes kvantmekaniken och kaosteorin, inom termodynamiken gjordes epokgörande framsteg och inom matematiken presenterade Kurt Gödel sin ofullständighetssats<sup>15</sup>. De här nämnda rönen utgör tillsammans, åtminstone på sikt, en fullt tänkbar murbräcka mot den ”Cartesiska skiljevägg” som uppstått mellan naturvetenskap och humaniora.

Matti Bergström är läkare och Professor emeritus i fysiologi vid Helsingfors universitet och docent i bioelektronik vid Tekniska högskolan, Helsingfors (M. Bergströms hemsida). Som sådan är han förstås naturvetare, men en naturvetare med ett *samhällsinriktat budskap*, och detta budskap finns med i samtliga åtta böcker som han har skrivit. Utifrån sin forskning om hjärnan och ett synsätt baserat bland annat på P. D. MacLains evolutionärt baserade tre-delade modell av hjärnan har han funnit att den moderna samhällsmänniskan i bara alltför stor utsträckning eftersträvar ordning och försöker att undvika kaos. Detta är tråkigt, för det är mötet mellan ordning och kaos som skapar det mentala *möjlighetsmoln* ur vilket vi kan välja vilka idéer vi skall omsätta i handling och inte. Denna

---

15 Gödels andra ofullständighetssats lyder (något förenklat): *Inget motsägelsefritt formellt system kan bevisa sin egen motsägelsefrihet* (Wikipedia.sv).



urvalsprocess är nyttig träning både för vårt värdeliv och för vår intuition. Dessutom är sådan träning i synnerhet viktig för oss när vi är barn (Bergström 1995).

Bergströms modell av hjärnan utgår ifrån att den evolutionärt sett äldre hjärnstammens kaosartade signaler utan bestämd tid-rumsordning möter den nya hjärnbarkens välordnade, från de högre sinnesorganen stammande, intryck. Mötesplatsen för detta kaos och denna ordning är det limbiska systemet, där jaget befinner sig, närmast i form av en *dissipativ struktur*<sup>16</sup>. Förändringar i jagets tillstånd sker alltså inte i takt med att fysiska nervförbindelser uppstår eller försvinner, jaget förändras så som alla dissipativa strukturer förändras, snabbt och oförutsägbart (Bergström 1990). Oförutsägbarheten innebär att vi måste betrakta *jaget som fritt*:

... Jag skulle kunna gå ännu längre och understryka att hjärnans 'Jag' är fullkomligt fritt från både biologiska och psykiska lagbundenheter om det inte förstörts under uppfostran. En felaktig uppfostran kan leda till ett försvagat och passivt 'Jag' som är benäget att lyda det genetiska programmet eller inflytandet från den sociala miljön. Det är då för det mesta fråga om en reducering av möjlighetsmolnet, som inte fått utvecklas i fred.

(Bergström 1990:145)

### 5.2.1 Olika typer av hjärnor

Varje människa utgör en plats för sammandrabbning mellan kaos och ordning. Därvid skapas nya konstellationer av fragment från den gamla ordningen. En del av dessa konstellationer är värdelösa medan andra kan vara genialiska. Vissa är hälsosamma och andra farliga (om de skulle förverkligas). Vårt värdeliv, förstärkt av vår blixtnabba intuition, är hela tiden sysselsatt med att sälla och sortera de nya konstellationerna. Värdelivet är den miljö i vilken nya idéer antingen går under eller vidareutvecklas enligt vad som kan kallas *idéernas darwinism*. Brist på denna sorteringsförmåga kallar Bergström för *värdeinvaliditet* och det är vanligt i vårt *hyperordnade* samhälle där kaoskrafterna i huvudsak associeras med något destruktivt och ordningen ofta ensidigt hyllas.

Bergström identifierar sorteringsförmågan med *jaget* eftersom det är i det limbiska systemet, som är associerat med jag-funktionerna, som den äldre hjärnstammens kaotiska signalmönster möter den nyare hjärnbarkens ordnade information. Han kallar hjärnor med denna sorterande förmåga för *jag-hjärnor*. Här har vi en överensstämmelse med psykologins sanna Själ eller transcendentala Jag som kan vara nyskapande, till skillnad från det *falska* Jaget eller Självet som ju bara återspeglar individens uppfattning om omvärldens förväntningar. Värdeinvaliden, eller den jag-svaga hjärnan dominerar ofta av antingen hjärnbarkens ordnade informationsstrukturer eller av hjärnstammens ursprungliga kaotiska medvetandekraft. Dessa kallar Bergström för *ordningshjärnor* respektive *kaoshjärnor*. Vissa jag-svaga pendlar mellan att attraheras av ordning och kaos och dessa kallar Bergström för *schitzo-hjärnor*.

### 5.2.2 Kopplingar till socialpsykologi och existentialism

Bergström generaliserar utan större tvekan den enskilda hjärnans olika resurser till grupper av hjärnor, *hjärnpopulationer*. När två hjärnor börjar kommunicera möts och överlappas deras *möjlighetsmoln*:

Men enligt vad ovan anförts är de objektiva orden omhöljda av sina ”möjlighetsmoln”, som de fått från hjärnan som producerat orden. I detta ”moln”

16 Ilya Prigogine fick nobelpriset i kemi 1977 för sina studier av *dissipativa strukturer*. Sådana strukturer kan uppstå i ett medium, till exempel en vätska (molekyler), ett gatunät (bilar) eller hjärnan (nervimpulser) under konstant inflöde av energi. Om energitillförseln stängs av upplöses de ofta oförutsägbara och mycket komplicerade strukturerna.

ligger ordets möjligheter, icke- eller svåranalyserbara helhetsaspekter och värderingar, i denna bemärkelse rentav färgade av mystik. I denna färgton ingår den talande individens djupa själskategorier och motiv, som i hjärnan representeras av det limbiska systemets inflytande genom Jaget. Här ingår även inverkan av den miljö hjärnan växt upp i, dvs. inflytanden från kultur, seder och bruk, samt mytologi.

Detta stämmer väl med vad t.ex. Cassirer kallat för "den mytiska undertonen" i alla språk. För oss finns här inget i negativ bemärkelse mystiskt /sic/, eftersom färgningen kommer från hjärnans djupare delar som innehåller bl.a. art- och släktmässiga mönster, som kan liknas vid vad Jung kallar för "arketyper" och som har med medvetandets kollektiva inverkan att göra.

(Bergström 1995:103)

Gruppens olika hjärnor kan dra nytta av varandras resurser och en population med majoritet jag-svaga hjärnor kan till exempel dra nytta av de jag-hjärnor som finns i gruppen. Idéer som får flöda fritt inom hjärnpopulationen kan kanske hitta ny och bättre grogrund för att vidareutvecklas. Det finns heller ingen gräns för hur stora sådana hjärnpopulationer kan vara och det ger en intressant koppling till socialpsykologins syn på växelverkan mellan individ och samhälle. När hjärnor kommunicerar flödar inte bara ordnad kunskapslogisk information utan hela hjärnan är involverad i kommunikationen. En persons ordning kan kollidera med en annans medvetandekraft, en tredje person försöker medla mellan de två varvid en fjärde plötsligt får en lysande idé.

Proklamerandet av jagets fullständiga och odisputabla frihet, och därmed möjligheten till total och odeterminerbar autenticitet i varje val vi gör, verkar koppla väl till existentialismen och den existentiella psykologin. Där Bergström talar om värdeinvaliditet talar existentialisterna om systematiskt icke-autentiska val och psykologin om ett falskt Själv.

### 5.3 Peterson och Westlund: Så tänds eldsjälur

Marielle Peterson och Christer Westlund är konsulter och utbildare inom pedagogik och management. På uppdrag av NUTEK har de skrivit boken *Så tänds eldsjälur* för att med teori, exempel och praktiska tips förklara hur skolor och lärare kan hitta mera givande sätt att arbeta med elever. Boken innehåller en skarpsinnig analys av skolans vanliga problem, till exempel om hur den dolda läroplanen återspeglas i elevernas sociala spel och antistrategier (för att ta sig genom skoldagen):

I en skola som förr dominerats av prestation och belöning har beteenden som "att göra minsta möjliga" och en mängd antistrategier för att "ta sig igenom skoldagen" utvecklats; kaffedrickande, smula/kasta sudd, sms-ande, dolt chattande, pladder, skicka papperslappar, räcka upp handen fast man inte kan svaret, fuska på prov, plagiera texter och arbeten, kunna skriva rätt på prov men inte ha beteendet i praktiken, springa på toabesök, snyta sig, ägna sig åt sociala "spel" och mer eller mindre medvetna statustävlingar, liksom en lång rad andra företeelser. Dessa företeelser kallas antistrategier då de motverkar skolans långsiktiga och övergripande mål.

(Peterson 2007:85)

Med dessa antistrategier fostrar eleverna varandra, bygger upp gruppdynamiken och de vidareutvecklade sociala spel som tar det mesta av deras uppmärksamhet i anspråk under skoltiden. Detta är en klart destruktiv process som leder till vad författarna kallar *skolskada*, som tar sig uttryck i *inlärd hjälplöshet* (Peterson 2007). De beskriver det hela så här:

Om barn och ungdomar lär sig att kunskaper levereras, uppstår eller framställs på ett visst sätt i skolan under hela sin uppväxt kommer de förvänta sig detsamma i yrkeslivet. Det vill säga att förväntningen ligger kvar på att "någon annan ska se till att jag får en uppgift". "Någon annan ser till att jag genomför uppgiften". "Någon annan tar det slutgiltiga ansvaret och bedömer om min prestation är värdefull, rätt eller fel" (belöna eller bestraffa). Avsaknad av denna personliga konsekvensmedvetenhet är det som i den här boken benämns "skolskada" eller en form av *inlärdd hjälplöshet*.

(Peterson 2007:43)

Vi ser att denna inlärda hjälplöshet följer med eleven efter avslutad skolgång (begreppet "skolskada" tycks vara välfunnet) och vi ser också att dessa ständiga förväntningar, på att *någon annan* skall ta initiativet, knappast skapas enbart ur elevernas antistrategier eller sociala spel. Elevernas sociala spel och antistrategier utgör ett svar på den dolda läroplanen, den representerar elevens speciella sätt att hantera sin situation i skolan.

#### 5.4 Myndiggörandet

Familjeterapeuten David Kvebæk delar in självkänslan i en myndighetsdel och en omsorgsdel, varvid han ungefär följer begreppsbyggnaden från de amerikanska terapeuterna Virginia Satir och Rollo May. Myndighetsdelen delar han sedan ytterligare ner i Kunskap, Erfarenhet, Färdigheter, Initiativ och Ansvar. Ett problem i relationen mellan människor ser han i att "myndighetsfunktionen" fördelas olika så att vi får en uppdelning i övermyndiga och undermyndiga människor, och dessa dras till varandra och har behov av varandra. Den undermyndiga människan utvecklar oftast omsorgsdelen av sin självkänsla längre än vad den övermyndiga gör, och detta leder till det nästan symbiotiska förhållande vi kan se inte bara hos gifta par utan även mellan arbetare och chefer, elever och lärare. Hela vårt samhälle genomsyras av sådan "symbios", och samhällsordningen bygger således på att vår självkänsla haltar och att vi behöver en motpart som "krycka". Kvebæk talar om detta som ett paradig:

Det paradig som präglar oss i barndomen och som blir förstärkt i mötet med skol- och militärväsen skapar en grund för de hierarkiska som vi finner överallt i samhället. Önskar man en förändring räcker det inte med att förändra strukturerna och hoppas att människan anpassar sig efter dem. Ett ledarmönster sitter djupt präglat i oss och förändras inte så raskt och effektivt som man kanske hoppats.

(Kvebæk 1991:69)

Illustration 2 (som är kopierad ur Kvebæks bok) visar på ett nästan komiskt sätt det problem som uppstår när (öppet) auktoritärt organiserade företag och institutioner försöker adoptera en mera tidsenlig och "kreativ"arbetsmodell.

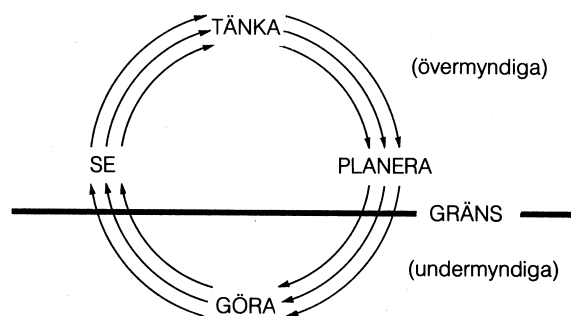


Illustration 2: (Kvebæk 1991:68)  
Kvalitetscirkeln i hierarkisk social kontext

En person vars självkänsla inte haltar och är välutvecklad kallar Kvebæk för *myndiggjord*. Vi har alla valet att myndiggöra varandra (och oss själva) i stället för att använda oss av de delar av den andres självkänsla vi själva har brist på. Att myndiggöra barn är för Kvebæk lika självklart som att myndiggöra vuxna, med den skillnaden att här handlar det om att försöka undvika att förvandla barnet till en krympling (Kvebæk 1990).

Centralt i Kvebæks tänkande är begreppen förstaperson och andraperson. Han tänker sig att vi bär på ett "själens hus" där det centrala rummet är reserverat för förstapersonen. När vi är mycket små ockuperar våra föräldrar detta centrala rum, det vill säga att de spelar rollen av förstapersoner i våra liv. Illustration 3 visar hur Kvebæk tänker sig barnets successiva övertagande av förstapersonrollen går till.

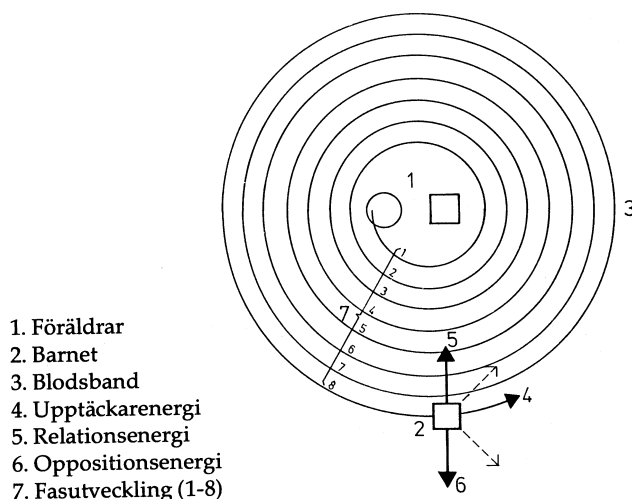


Illustration 3: (Kvebæk 1991:49) Barnets utveckling

Vi ser i bilden att barnet idealiskt "avlägsnar" sig från sina föräldrar, inte i dramatiska språng, utan i en ganska jämn takt. Relationsenergin (5) balanserar oppositionsenergin (6) precis lagom för detta. Föräldrarna kan påverka relationsenergin men inte oppositionsenergin (i alla fall inte direkt). Oppositionsenergin kan uppfattas som någonting negativt av föräldrarna, dels för att det är påfrestande att bli utsatt för opposition, dels för att oppositionsenergin syftar till att på sikt ta barnet ifrån en. Att föräldrar inte tycker om oppositionsenergin innebär därför en möjlig fara, det förstår vi av figuren, för den representerar ju den enda kraft som på sikt får barnet att bli en självständig vuxen individ (Kvebæk 1991).

Myndiggörandet som lyckligt slut på barndomen skildrar Kvebæk så här:

Barnet har blivit vuxet och känner sig som en fri och självständig människa. Det har kvar relationen till föräldrarna, men inte som en satellit som svävar omkring dem och är beroende av deras närhet och stabilitet för att känna trygghet. Tryggheten finns etablerad inom den vuxna sonen eller dottern. Man befinner sig i centrum av sin egen tillvaro. Föräldrarna fortsätter att vara betydelsefulla, men nu utifrån en helt annan utgångspunkt. Föräldrarna börjar som andrapersoner röra sig i en bana kring barnet, i en fri bana.

(Kvebæk 1991:54)

Kvebæks myndiggörande har alltså knappast något med myndighet i juridisk bemärkelse eller myndighetsålder att göra, men man förstår att det vore allra bäst om en person som uppnått myndig ålder också vore myndiggjord. Att så ofta ändå inte är fallet vittnar bokens många fallbeskrivningar om, många människor lyckas aldrig bli förstapersoner i sina egna liv, i den mån föräldrarna lämnar

sin plats i det centrala rummet (i själens hus) fylls detta i stället av andra auktoriteter, som till exempel lärare, polis, befäl och chefer. Kvebæks position skulle kunna sammanfattas med att vi idag har ett samhälle som i stora delar bygger på att myndiggörandet av individerna aldrig fullständigas, att de flesta aldrig blir förstapersoner i sina egna liv. Den empiriska grund han baserar sina ståndpunkter på är den psykoterapeutiska praktik där han genom myndiggörande behandling har lyckats hjälpa många personer till ett bättre liv.

#### 5.4.1 Hjälparsyndromet

Kvebæk är noga med att påpeka skillnaden på att ta ansvar för andra och att ta ansvar för sin hållning till andra. En övermyndig människa demonstrerar gärna sitt ansvarstagande för andra människor och trivs med att vara den som hjälper till och ställer tillräta. Den myndiggjorda (och myndiggörande) människan kan vara mera försiktig eftersom han eller hon uppfattar den hjälpbehövande tydligare och därmed hela den situation denne befinner sig i (Kvebæk 1991). Besitter man själv sitt *centrala rum* har man både vidvinkel- och djupsyn på andra människor utan att hela tiden behöva snegla på sig själv (Kvebæk 1990). Jag låter Kvebæk exemplifiera det hela med en film han sett:

Högt uppe i en skyskrapa såg man en ung man som tänkte begå självmord genom att kasta sig ut från ett fönster i en av de översta våningarna. En omfattande hjälpaktion igångsattes, men timmarna gick utan att man kom någonstans. Den unge självmordskandidaten höll alla i spänning och sitt liv i ett grepp om fönsterkarmen. Hjälparna var hjälplösa. Då sändes det bud efter en gammal psykiater som någon hade förtroende för. Denne kom och sattes in i situationen. Vi bevittnade det som jag kallat *den myndiggörande attityden*. Läkaren satte sig i en stol längst bort från fönstret. Han lät den unge mannens situation tränga in i sitt medvetande. Dramat i skyskrapan utvecklades till en relation mellan två personer, självmordskandidaten och den gamle läkaren. De började efter en stund *angå* varandra. Den gamle erfarna läkaren som hade sett så många livsöden greps av denne mans kamp på liv och död. Den unge mannen greps av den gamle, som inte gjorde minsta försök att lura honom bort från det dramatiska allvaret utan respektfullt lämnade honom i fred.

Jag minns inte detaljerna i det fortsatta förloppet, men det föresvävar mig att pojken fick en fråga som röjde den gamles omsorg om honom, något i stil med: ”Är du hungrig?” Det slutade med att den unge mannen gick in i rummet. Allt tydde på att den gamle genom sin myndiggörande hållning hade gett den unge ett gott skäl att rädda sig tillbaka till livet. Det visade sig sedan att en polis hade hållit sig gömd i rummet. Han kastade sig nu över den unge mannen och förde honom därifrån. Då grät den gamle.

(Kvebæk 1991:60)

Polismannens handlande skulle av många betraktats som rådigt. Ingridandets säkrade ju att det fruktansvärda inte skulle hända. Det resoluta omhändertagandet ger också ett tips till pojken om allt besvär han ställt till med och att han kanske till och med borde känna tacksamhetsskuld för detta. Allt det här ingår i det Kvebæk lägger in i *hjälparsyndromet*: Enligt detta är det *att hjälpa* som är det stora, inte *människan man hjälper*.

Man kan tillägga att kravet på snabba och rådiga ingripanden antagligen är den motsatta *undermyndiga* sidan av hjälparsyndromet som bäst formuleras i frågan: *Varför gör ingen något?* Kombinationen av kravet på snabbt, resolut handlande och den skumögdhet för andra människors situation som kommer av ”andrapersonparadigmet” d.v.s. bristen på myndiggjordhet, ökar risken för kosmetiska lösningar eller behandling av symptom i stället för orsak. För att inte nämna risken för ”felbehandling”, så att det hela blir värre än det var innan åtgärden sattes in.

## 5.5 Flykten från friheten

Den existencialpsykologiska traditionen skulle mycket väl kunna sägas börja med Erich Fromms bok *Flykten från friheten* (Fromm 1962) som utgavs första gången 1945. Han börjar sitt *företal*:

Denna bok ingår som en del i en omfattande undersökning av den moderna människans livsinställning och av växelverkingarna mellan psykologiska och sociologiska faktorer, en undersökning som har sysselsatt mig i flera år och som skulle ha tagit betydligt längre tid att slutföra. Den politiska utvecklingen och de risker den innebär för den moderna kulturens största landvinningar – personlighetens egenart och bestånd – kom mig att avbryta arbetet på den mer omfattande undersökningen och koncentrera mig på en synpunkt, som är avgörande för den nuvarande kulturella och sociala krisen, frihetens betydelse för den moderna människan.

(Fromm 1962:7)

Det var det enorma sår som fläkts upp av nazismen och andra världskriget som fick den då drygt 40-årige juristen, sociologen och psykoanalytikern Erich Fromm att på detta sätt kasta sig ut, och i en populärvetenskaplig bok försöka förklara vad som hänt. *Auktoritetstro* och *konformism* är enligt honom två flyktvägar från den känsla av personlig isolering och vanmakt som vår frihet (ett av existencialister framhållet faktum) i sin negativa betydelse leder till. Det var ett övermått av auktoritetstro och konformism som möjliggjorde andra världskrigets fasor.

Den växelverkan, mellan psykologiska och sociologiska faktorer, som Fromm nämner i sitt *företal* är fundamental i den socialpsykologiska förståelsen av samhället och individen. Hur vårt sätt att individuellt hantera *frihetens positiva och negativa aspekter* växelverkar med den grad av frihet eller tvång vårt samhälles institutioner utsätter oss för, är nycklar till den *existentialpsykologiska* förståelsen av samhället och individen (Fromm 1962, Janssen 1995).

Fromms bok tar sin avstamp i medeltiden och dess brist på individuell frihet, där *var och en var fjättrad vid sin roll i samhällsordningen*. Han låter Jacob Burckhardt beskriva uppkomsten av individen i modern mening:

Det var i Italien denna slöja (av tro, av illusioner och barnslig ängslan) först skingrades: en *objektiv* behandling av och syn på staten blev möjlig. Samtidigt fick den *subjektiva* sidan starkare relief: människan blev personlighet och blev medveten därom. På liknande sätt hade greken känt sig som något annat än barbaren och araben känt sig som en individ vid en tidpunkt, då andra asiater uppfattade sig själva endast som medlemmar av stammen.

(Fromm 1962:39)

Efter renässansen fortsätter Fromm att beskriva den gryende kapitalismen och reformationen. Det är omöjligt att på detta utrymme göra hans framställning någon som helst rättvisa, men det hela mynnar i alla fall ut i något han benämner *frihetens janusansikte*. Friheten får för den moderna människan en dubbel betydelse. Kapitalismen befriade människan från de traditionella inskränkningarna och frambringade en aktiv, kritisk och ansvarig personlighet, men friheten gjorde samtidigt den enskilde mera ensam och isolerad och fyllde honom med en känsla av ringhet och vanmakt (Fromm 1962).

Frihetens negativa aspekt, att frihet från de traditionella inskränkningarna kastade människan ut i ett tomrum hon själv måste fylla, har lett till ett behov av flyktvägar eller mekanismer av vilka Fromm räknar upp auktoritär hållning, destruktiv hållning och automatisk likformighet. Den auktoritära hållningen är benägenheten att uppge sitt eget jags självständighet och låta sitt jag uppgå i något annat utanför det för att uppnå den styrka som individen själv saknar. Vi märker denna mekanism i begäret efter att underkasta sig och att härska. I den auktoritära hållningen kan även ingå

antiauktoritära inslag och en sådan karaktär kallar Fromm för ”rebell”. Rebellen är således i grunden inte negativ till auktoriteter utan söker tvärtom en ny och bättre auktoritet att underkasta sig (Fromm 1962).

Den andra hållningen Fromm räknar upp, den destruktiva, söker i motsats till den auktoritära, inte en aktiv eller passiv symbios med omvärlden utan söker eliminera dess hot genom att förintna den. När den yttrar sig hos en enskild människa, och vi inte ser något objektivt skäl till destruktiviteten, betraktar vi honom eller henne som själsligt eller emotionellt sjuk. De destruktiva impulserna kan dock rationaliseras, d.v.s. maskeras bakom en påhittad rationell förklaring, och flera människor, kanske en hel samhällsgrupp, kan ge utlopp för sådan ”ren” destruktivitet dold bakom dylika rationaliseringar. Fromm anser att destruktivitetens styrka är proportionell mot hämningen av självverksamheten och utvecklingen av människans sensuella, emotionella och intellektuella möjligheter (Fromm 1962).

Den tredje flyktvägen är *automatisk likformighet*. Trots att människor föds med förmåga att tänka, känna och vilja som autonoma individer kan man lätt konstatera att det för det första är fullt möjligt att inte använda sig av dessa förmågor och, för det andra, att de flesta människor i det moderna samhället sällan gör det. Denna flykt från friheten sker genom att individen upphör att vara sig själv, och blir precis som alla andra och som de väntar att han skall vara. *Olikheten mellan jaget och världen upphör och därmed den medvetna fruktan för ensamhet och maktlöshet* (Fromm 1962:137). Likformigheten bereder vägen för en annan typ av auktoritär hållning, men denna auktoritet är anonym. Anonym auktoritet maskerar sig som sunt förnuft, vetenskap, själslig hälsa, normalt beteende, allmän opinion. Den verkar utan påtryckning, bara genom mild övertalning (Fromm 1962).

I sitt förord till A.S. Neills *Fria barn lyckliga människor* skriver Erich Fromm om den anonyma auktoriteten och om den så kallade progressiva uppfostrans misslyckande. (Neill 1976):

Det är inte så att auktoriteten har försvunnit eller ens har förlorat i styrka, utan den har förvandlats från den öppna tvångs auktoriteten till den anonyma auktoritet som arbetar med övertalning och suggestion. Med andra ord, för att vara formbar måste den moderna människan hysa illusionen att allting görs med hennes samtycke, även om detta samtycke utvinns från henne genom raffinerad manipulering. Man vinner hennes samtycke liksom bakom hennes rygg eller bakom hennes medvetande.

Samma knep tillämpas i den progressiva uppfostran. Barnet tvingas att svälja medicinen, men man sockrar medicinen först. Föräldrar och lärare har blandat ihop äkta icke-auktoritär uppfostran med en uppfostran där man tillämpar övertalning och dolt tvång. Den progressiva uppfostran har sålunda förvanskats. Den har misslyckats med att bli det som den var avsedd att bli och har därför inte utvecklats enligt intentionerna.

(s. 9)

### 5.5.1 Självverksamheten

Självverksamhet är ett centralt begrepp hos Fromm. Självverksamhet är vad vi finner hos konstnärer och hos små barn, och är motsatsen till den tvångsmässiga verksamhet vartill individen drives genom sin isolering och vanmakt. Den är den fria viljans spontana uttryck och enligt Fromm (1962) därtill nyckeln till lösningen av frihetens problem:

Självverksamheten är det enda sätt på vilket man kan övervinna fruktan för ensamheten utan att offra sitt eget jags oberoende. Ty i det spontana förverkligandet av jaget kommer på nytt enheten med tillvaron till stånd – med medmänniskorna, med naturen och med det egna jaget.

Självverksamhetens två element är *kärlek* och *arbete*. Inte sådan kärlek som består av jagets upplösning i en annan eller av att ta en annan person i besittning. Inte arbete som en tvångsmässig verksamhet för att fly ensamheten eller försök att skaffa sig herravälde över naturen. Denna kärlek är individens förening med andra på grundval av det individuella jagets fortbestånd, och arbetet är en skapande verksamhet där man blir ett med naturen i själva skapelseakten (Fromm 1962).

### 5.5.2 Socialpsykologin

Fromm beskriver manipuleringen av människan som en del av hur samhället reproducerar individuella karaktärer som bäst passar samhällets karaktär. Man kan alltså inte, som många psykologer gör, förklara individers personlighet med den uppfostran de fått, utan vi måste *...förklara uppfostringsväsendet efter de krav som resulterar i ett givet samhälles sociala och ekonomiska struktur* (Fromm 1962:213).

I det ovan citerade företalet till Flykten från friheten talar Fromm också om växelverkan mellan psykologiska och sociologiska faktorer. Vi kan inte till fullo förstå det enskilda psyket utan att ta uppväxtvillkor och den omgivande miljön i beaktande. Omvänt kan vi inte förstå samhället utan psykologisk kunskap om de individer som har byggt, och alltså byggt upp det, i en ständigt pågående danande-process.

## 5.6 Litteratur som tillkommit under arbetets gång

### 5.6.1 Donald Broady: Den dolda läroplanen

Begreppet *dold läroplan* stötte jag för första gången på hos Peterson och Westlund (5.3 s.20) men är där otillfredsställande förklarat. En efterforskning ledde mig till följande artikel.

Det är Phillip Jackson som i sin bok *Life in Classrooms* från 1968 anses vara den som först myntade begreppet *Hidden Curriculum* (dold läroplan) (WikEd 1). Donald Broady publicerade 1981 en artikel om den dolda läroplanen från en progressiv pedagogisk utgångspunkt. Artikeln har varit så uppskattad och efterfrågad att tidskriften KRUT publicerade om den 2007 (Broady 2007).

Inledningsvis presenterar Broady Phillip Jacksons arbete så här:

Som en gäst från en främmande kultur, okunnig men vetgirig, som inte tar 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.

(Broady 2007:13)

Broady har tydliga självupplevda exempel på hur oskrivna regler som läraren följer blir en del av den dolda läroplanen:

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), 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.

(Broady 2007:43)

Han beskriver också hur han kommit på sig med att "belöna" ett eländigt svar från en viss elev med ett "Ja, det är riktigt", varefter han själv avgett det korrekta svaret. En annan elev ansätter han i stället med frågor som "hur menar du, förklara närmare" trots att denne redan har levererat ett alldeles utmärkt svar (Broady 2007).

Broadys förklaring till de olika förväntningar som skolan har på olika elever är att den ur strikt pedagogisk synpunkt misslyckade utbildningen ...*är själva förutsättningen för skolans framgång i att trygga tillgången på arbetskraft i underordnade positioner och medborgare som inte kräver makt och inflytande* (Broady 2007:63).

Donald Broady påpekar att det som Jackson benämner dold läroplan inte alltid har varit dolt. Han återger ett citat av Kant från dennes pedagogiska föreläsningar från sekelskiftet 1800:

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 /.../

Immanuel Kant enligt Broady 2007:22

Det var först i och med progressivismen som startade i USA i början av 1900-talet som individens fria växt blev utgångspunkten för det allmänna skolväsendet, och det är från och med detta som Broady spårar den dolda läroplanen. Det ges ingen direkt förklaring till detta plötsliga döljande av skolans disciplinerande funktioner, men Broady fortsätter med att påpeka progressivismens likhet med det äldre klassiska borgerliga bildningstänkandet. Den individens frihet som tidigare varit utgångspunkten i det borgerliga eller aristokratiska hemmets undervisning skulle nu transponeras till den nya tidens kommande lönearbetare i de allmänna skolorna. En bieffekt av detta, som Broady pekar på, är att föreställningarna om ett personligt en-till-en-förhållande mellan lärare och elev kom samtidigt med progressivismen. Ett dialogiskt förhållande som är mycket lättare att tillämpa mellan en privatlärare och hennes elev än mellan en skollärare och en kanske 30-hövdad klass. (Broady 2007). Att gå från disciplinering via direkt ordergivning, till det borgerliga socialisationsmönstrets mera sofistikerade metoder, kanske förutsatte att disciplineringen gjordes mera "osynlig".

### 5.6.2 Chris Livesey: Den dolda läroplanen

Jag har inte läst Peter Jacksons bok från 1968, där uttrycket *Hidden Curriculum* först myntades, men Jacksons ståndpunkter tolkas av Chris Livesey i *Sociology Central*<sup>17</sup> i nedanstående citat, som är översatt från engelska. Översättarkommentarer är kursiva och avgränsade av //:

Jackson menar att eleven, för att kunna studera något som helst av läroplanens olika ämnen, först måste lära sig aktning //*deference*// (som Jackson benämner en form av "dolt lärande"). En elev måste till exempel lära sig att akta:

#### **Lärarens auktoritet:**

Att ignorera klassrummets uttalade eller outtalade regler kan leda till sanktioner (från mild tillrättavisning, via formella straff, till mindre öppna former av

---

<sup>17</sup> *Sociology Central* är en omfattande och fritt tillgänglig resurs på Internet för sociologistuderande (på gymnasienivå) upplagd av den brittiske sociologen Chris Livesey. Sajten renommeras här av uppmätta c:a 4500 träffar med sökmotorn Google och sökfrasen "www.sociology.org.uk" (2008-08-10).

läroplanen – få rykte om sig att vara en ”svår” elev, en ”bråkmakare”, ”dum”, o.s.v.). Reglerna gäller saker som:

- När det är lämpligt att tala.

Vem du tillåts tala med..

Var du får sitta.

### **Det presenterade urvalet av giltig kunskap:**

För att klara tester och prov (och därigenom nå framgång ur utbildningsmässig synpunkt), måste eleven lära sig konsten att rätta sig efter vad läraren presenterar som giltig kunskap.

### **Lärandet som system:**

inbegriper sådant som:

- **Individualism** – lärande är inte något som bör delas med andra.

**Konkurrens** – målet är att visa att du är bättre än dina kamrater.

### **Lärarens bedömning av framstegen:**

Här är det viktigt att eleven ger akt på vad läraren menar med framsteg – allt annat medför risk att bli negativt bedömd och bestraffad..

Vi kan därför tala om ett "utbildnings-spel", vars ”regler” beskriver de **socialt ursprungna antaganden** //socially-derived assumptions// som läraren burit med sig in i klassrummet. Alla lärare är förstas medvetna om det tryck de befinner sig under, att föga sig efter ett grundkrav som ställs på all utbildning i England, nämligen att eleverna skall orienteras mot prov och tester (och för att parafrasera Meighan, kunskapstester är ett spöke som på ett synnerligen påtagligt sätt hemsöker både skolan som organisation och lärare och elever i deras relation – på det strukturella så väl som det personliga planet).

Efter vad som sagts ovan innebär konceptet dold läroplan insikten om att lärandeprocessen (gäller både formell och informellt lärande):

- a. Äger rum inom ramarna för diverse strukturella imperativ.
- b. Inbegriper social interaktion mellan lärare och elever beträffande exakt på vilken basis ut- / inläringen äger rum.
- c. Återspeglar lärarens strukturellt ursprungna maktposition.
- d. Sätter gränser för sociala handlingar, med avseende på vad både läraren och eleverna legitimt kan göra i klassrummet.

För den enskilda eleven gäller därför att:

**Konformitet** medför långsiktiga fördelar vad gäller studief framgångar, men på kortare sikt kanske eleven får stå ut med tristess, strikt lärarkontroll o.s.v..

**Non-konformitet** ger kortsiktiga fördelar (lättar tristessen, får tiden att gå etc.), men på längre sikt kan detta leda till brist på framgång i studierna.

*övers. förf. (Sociology Central 1)*

### 5.6.3 Borg och Johansson: Maktens mikro- och makronivå

Donald Broadys, och andras, redogörelser för den dolda läroplanen innehåller referenser till Michel Foucault och maktens makro- och mikrofysik.

*När rummen råder – En studie om skolan som disciplinärt rum* är en uppsats på D-nivå av Anita Borg & Ann Johansson. Författarna avsätter tio sidor för Michel Foucaults maktanalytik. De inleder:

Det är inte alldeles enkelt att förstå vad Foucault avsåg med begreppet makt därför att han inte gav läsaren en tydlig definition av begreppet. //...// Ofta kräver Foucaults arbeten en omfattande bakgrundskunskap, framställningsformen är svårtillgänglig och rik på metaforer och hans resonemang är egensinnigt och okonventionellt. Foucaults texter är dessutom radikala, komplexa och polemiska. Han ändrade sig över tid, bytte perspektiv och ifrågasatte sig själv. //...// en del av Foucaults arbeten mer skall ses som hypoteser som är öppna för kritik än som slutsatser.

Borg 2001:11

Detta besked både stänger dörren till hoppet att någonsin helt och hållet förstå och omfatta "Foucaults tänkande", samtidigt som det öppnar för möjligheten att bygga vidare på det som han faktiskt säger och som egentligen framgår ganska klart hos Borg och Johansson.

Maktens existensformer, dess fysik kan inte enbart beskrivas som något som utgår från lagen, kontraktet eller institutionen. Denna maktens makrofysik är i allra högsta grad reell, men visar koncentrerade former av makt. Makt existerar även i det lilla. Foucault refererar till maktens mikrofysik. Han menade att maktens mekanismer verkar i och genom individen ända ner i vardagslivets rutiner och som till sitt förfogande har en rad makttekniker och maktteknologier.

Borg 2001:15

Makt är alltid och överallt närvarande i relationer mellan människor, direkt eller indirekt. Detta är och borde vara maktens mikrofysik. Ibland talas det om mikrofysiken, som i citatet ovan som ett alternativt sätt (annat än makrofysiken) att härska över människor, och det gör det förvirrande.

Termerna mikro- och makrofysik har Foucault valt att låna från den naturvetenskapliga fysiken, och jag utgår ifrån att det är hans naturvetenskapliga insikter som har styrt detta val. I *naturvetenskapens* mikrofysik gäller de svårbegripliga kvantfysikaliska lagarna och i motsvarande makrofysik gäller helt andra lagar, som relativitetsteorin, i vilken tid och rum smälter samman. Trots de stora skillnaderna vet vi att de två uppsättningarna av lagar är intimt knutna till varandra, precis som vi vet att universums galaxer står och faller med egenskaperna hos de elementarpartiklar de består av. Det storartade i Foucaults analys av makten på en mikro- och en makronivå visar sig då man inser att:

1. Alla framgångsrika försök att till en rimlig kostnad få andra människor att göra som man vill utgår ifrån en förståelse och ett utnyttjande av den ömsesidiga påverkan som finns inbyggd i alla människors relationer (mikromakt).
2. Alla framgångsrika försök att göra motstånd mot andras försök att få en att göra som de vill måste utgå ifrån en exakt likadan förståelse.

Det som ibland, något förvirrande<sup>18</sup>, kallas mikromakt (mikrofysikalisk makt) är egentligen ett utövande av makt på makronivå, men med kunskap om mikromaktens möjligheter som medel och utnyttjande av denna.

Från Broady har jag här lånat ett anonymt citat från 1767 med ett framsynt förslag till en moderniserad straffrätt inriktad på kontroll av själen i stället för kroppen. Det får tjäna som exempel på hur mikromakt kan utnyttjas på politisk makronivå:

---

<sup>18</sup> Kanske är Foucault själv medskyldig till denna förvirring? Min tolkning av "mikromakt" stöds dock av hur Johan Asplund (1987) använder uttrycket.

När Ni sålunda format idékedjan i Era medborgares huvuden, kan Ni skryta med att kunna styra dem och vara deras härskare. En korkad despot kan tvinga slavar med järnkedjor, men en riktig politiker binder dem mycket starkare med kedjan av deras egna idéer. Det är på förnuftets fasta mark han fäster kedjans ände, en boja som är desto starkare som vi är okunniga om dess uppbyggnad och som vi tror den vara vårt eget verk. Hopplöshetens och tidens tand gnager på bojor av järn och stål, men 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.

(Broady 2007:49)

Jag vet vid det laget jag skriver dessa rader att min läsning av Borg och Johansson inte kommer att beröras i uppsatsens centrala del, tråden får i stället tas upp i den fortsatta fördjupningen (på sid. ). Jag kan därför kosta på mig att förstärka min vederhäftighet som uttolkare lite grann. Genom att kombinera mikromakten med Matti Bergströms (1995) intersubjektiva möjlighetsmoln (han vill måhända hellre kalla det ”små hjärnpopulationers gemensamma möjlighetsmoln”), kom jag fram till något jag kallat för *mikromaktfältet*. Först långt senare hittade jag följande passus hon Borg och Johansson:

Foucault poängterade att det inte finns ett subjekt, varken kollektivt eller individuellt, som dirigerar samhället. Däremot finns det en mängd subjektiva taktiker som, i växelspel och relationer, hakar i varandra, samspekar och bildar mönster – ett maktnät. Dessa nät av styrkeförhållanden kan vara ostadiga, lättrubbade och olikartade.

Borg 2001:13

## 6 Åter till frågeställningarna

Meningen med detta kapitel är att besvara de frågor som ställdes i kapitel 2, *Syfte*, i ljuset av de verklighetsbeskrivningar som har sammanfattats i det föregående kapitlet.

### 6.1 Om administrationen av lärandet

A) Under vilka förhållanden klarar barn av att administrera sitt lärande?

Marielle Peterson och Christer Westlund beskriver i boken *Så tänds eldsjälarna* de antistategier barn kan tillgripa för att fördriva skoldagen (5.3 sid.20). Att fördriva tiden torde vara detsamma som att inte lära sig så speciellt mycket. I den traditionella skolan kan barnen påverka sitt lärande genom att variera sitt engagemang i det som lärarens planering handlar om. Styrdokumentens principer med strävansmål och deltagande målstyrning verkar inte ge något erkänt inflytande (Andersson 1999). Peterson och Westlund kallar de tidsfördrivande antistategierna för "elevernas dolda läroplan". Detta är en rimlig benämning då antistategierna svarar mot vad Chris Livesy kallar elevernas *non-konforma* lösning på tristessen, som eventuellt ges till priset av sämre studieframgångar (5.6.2 sid. 27). Enligt Donald Broady uppstod den dolda läroplanen i och med progressivismen och enligt Fromm ersattes den öppna auktoriteten med den anonyma auktoriteten i och med modernismen (5.5 sid.24). Bägge förlägger tidpunkten för dessa skiften till 1900-talets början.

Slutsatsen förefaller rimlig att den dolda läroplanen är ett uttryck för den anonyma auktoriteten och att den anonyma auktoriteten fortlever bland annat tack vare den dolda läroplanen.

Vare sig en skola är dolt eller öppet disciplinerande, erbjuder den inte några bra förhållanden under vilka barn kan klara av att administrera sitt lärande. Barn som ändå vill administrera sitt lärande hänvisas till att sköta dessa studier utanför skolan. Skolan måste de ändå gå till på grund av skolplikt eller för att få studiestöd och formella behörigheter. Trots att skolan kräver en stor portion av barnets livstid har den mycket begränsade möjligheter att hjälpa ett sådant barn som själv vill administrera sitt lärande. Möjligen har någon lärare tid att svara på någon fråga, kanske finns det möjligheter att genomföra provningar, men då oftast mot en avgift.

Skolans disciplinerande funktion är intimt förbunden med det omgivande samhällets tro på nödvändigheten av att disciplinera barn. Denna tro kan hos olika individer vara medveten (formulerad) eller omedveten, (ej formulerad). Är den omedveten kan vi vara säkra på att det handlar om människor som står under inflytande av anonym auktoritet (Fromm 1962).

Det är inte realistiskt att tro att barn i ett samhälle som genomsyras av tro på barnens disciplinering, får möjlighet att klara administrationen av sitt lärande på ett bra sätt.

B) Vore det önskvärt att barn kunde administrera sitt lärande?

Att uppmuntra och uppmana till ansvarstagande för det egna handlandet är en del av *myndiggörandet* enligt Kvebæk (1991), det är bättre ju mera ansvar en människa tar för sig själv. Man skall enligt honom aldrig ta ansvar *för* andra människor, man skall däremot alltid ta ansvar för *sitt förhållningssätt till* andra människor. Diskussionen gäller inte om barn behöver mer stöd och hjälp än vad vuxna behöver. Alla vet att man behöver mer stöd och hjälp när man är liten. Det handlar om att en individ, som får hjälp med sådant den utmärkt skulle kunna klara på egen hand, inte mår bra av denna "hjälp". Barn behöver generellt mera hjälp än vuxna behöver, men det kan, precis som med vuxna, vara lika fördärligt att ge dem för mycket hjälp som för lite (Kvebæk 1991).

Så frågan är vad som är lagom. Barn slits ju ofta, speciellt i tonåren, mellan oppositionsenergi och relationsenergi (Illustration 3, sid 22) och detta kan leda till dramatiska konfrontationer i hemmet.

Kvebæk erbjuder ingen ”patentmetod” för att avgöra när barnet menar vad det säger, och när det helt enkelt söker ett motstånd. Vad Kvebæk har att erbjuda som svar på frågan, om det vore önskvärt att barn kunde administrera sitt lärande, är att om det är möjligt så är det också önskvärt. Samma sak kan sägas om Matti Bergström (1995), som förespråkar utvecklandet av ”jag-hjärnor” med ett rikt värdeliv och stort ”möjlighetsmoln” framför ”ordnings-hjärnor” med förkrympt värdeliv och kollapsat möjlighetsmoln. Tonvikten på (öppen eller dold) disciplinering är, enligt Bergströms tänkesätt, förknippat med skolans statliga (eller kommunala) förvaltning, med sådana förvaltningars notoriska överbetoning av ordning och strikt kunskapslogiskt inriktad information.

## 6.2 Om den sociala fostran

Frågan om hur aktiva vuxna måste vara i barnens socialisation hänger samman med frågan om den mänskliga naturen har en god och en ond sida. Alice Miller (1983) ser uppdelningen av själslivet, i en god och en ond del, som en egenskap hos det falska självet. Det falska självet, eller det falska jaget, är ett gemensamt begrepp hos alla de psykologer och författare som Claes Janssen (1995) anser tillhör den existentiella psykologin. Hos Erich Fromm (1962) är det falska jaget uttryck för flykten från friheten genom konformism. Flykten till ”normalitet” yttrar sig i att vare sig åsikter, känslor eller vilja är autentiska uttryck för individen. Konformisten som ändå inte helt har lyckats ta död på sina äkta tankar, känslor och önsknings utvecklar i stället en neuros. Hos David Kvebæk består det falska självet i att någon annan än man själv är i besittning av det centrala rummet (”kontrollrummet”) i själens hus (Kvebæk 1990), kanske föräldrarna (som från början hade en naturlig plats där hos spädbarnet), eller kanske någon som senare har tagit föräldrarnas plats, till exempel läraren, chefen eller befälet. Myndiggörandet uppmuntrar individen att köra ut ”inkräkarna” ur detta rum (Kvebæk 1991). Alice Miller menar att själens uppdelning i en god och en ond sida fortplantat sig i uppfostran, och som en följd av hur barn behandlas. Detta har lett till missförståndet att uppdelningen är en del av den mänskliga naturen.

Om nu den mänskliga naturen hade haft en god och en ond sida, så skulle det godas kamp mot det onda vara en högst rekommendabel del av ungas socialisation. Vuxna som har tagit ställning för det goda skulle vara tvungna att med alla medel få över de ambivalenta ungdomarna på den rätta sidan, och detta skulle behöva ske för varje generationsväxling. Att inte föra denna kamp vore då att riskera att den onda sidan tog över, och präglade framtidens samhälle i dålig, kanske katastrofal, riktning. I äldre ”pedagogiska handledningar”, som Alice Miller (1984) ger flera exempel på, framställs barn som alltifrån ”bara” amoraliska väsen, till vilddjur och bestar som måste tämjas, ofta med hugg och slag.

A. S. Neill (1976) hävdar att barn som lever utan rädsla utvecklar godhet. Han har många gånger iakttagit barn som har kommit tillbaka efter ferierna i ett upprört tillstånd. Efter några veckor på Summerhill har de dock kommit tillbaka i gamla gängor och blivit lika sorglösa som de andra barnen (Neill 1976).

Hur viktiga är då de vuxna för barnens socialisering i sådana ”barnsamhällen” som Summerhill eller Sudbury? För det första ingår även lärare och personal i dessa ”barnsamhällen” och de har, precis som barnen, varken mer eller mindre än en röst var vid skolmötet, och som grupp är de i klar minoritet. Jag har i inledningen föreslagit att de två synbarligen motstridiga axiomen (sid.9) om individens frihet och det allmänna bästa, tillsammans med den beslutande barnmajoriteten, utgör en kanske oöverträffad grund för individens socialisering. Här skulle jag kanske kunna få medhåll av Matti Bergström eftersom barnhjärnors ”möjlighetsmoln” ofta är vida överlägsna vuxna hjärnors. Beslut fattade av barn tillsammans borde alltså uppvisa en större mängd av lösningar som öppnar för olika möjligheter än vad ”vuxna” beslut uppvisar. Det bör observeras att Vygotskij (2006) anser att detta fenomen bara till en del beror av att barn är mindre ”realistiska” än vuxna. Den vuxnas

fantasi är enligt honom vida överlägsen barnets, men någon beklaglig faktor leder till att den vuxne ofta slutar använda sin fantasi (Vygotskij 2006).

Regissören till BBC:s totalt 2 timmar långa dokumentär *Summerhill* som sändes i januari 2008 heter John East och han är tillika ledare för CBBC *drama*. Han säger till *Telegraph*, på tal om William Goldings *Lord of the Flies*, en bok han anser har gjort mer än något annat för att skada folks tilltro till barns essentiella anständighet:

If repressed public schoolboys who are used to being caned are suddenly left unrestricted on a desert island, it's not surprising that these terrible instincts are unleashed. However, I think that if Summerhill pupils crashed on to the same island, they'd soon have a meeting, set up a committee, find wood, make food and be basking in the sun, entirely happy.

John East i *Telegraph* 2008-01-19 (e-publ)

Denna tilltro till Summerhillbarnens förmåga att ta självständigt ansvar är tankeväckande! Vad jag tror man måste förstå är den, jämfört med den traditionella skolan, höga grad av ansvar som de äldre barnen i dessa skolor är vana att ta. Här existerar inte på samma sätt den uppdelning vi kanske är vana vid, mellan omyndiga barn och myndiga vuxna (Kvebæk skulle antagligen säga undermyndiga respektive övermyndiga [Avsnitt 5.4, sid.21]). Naturligtvis sätter de yngre som alltid sitt hopp till de äldre, mera erfarna, när svårigheterna tornar upp sig.

A) I vilken utsträckning behöver barn aktivt fostras av vuxna för att framtidens samhälle skall bli fredligt, jämlikt och demokratiskt?

Svaret på frågan blir att alla i det samhälle barnet är en del av bidrar till varandras fostran. Medlemmar med större social erfarenhet kanske bidrar med flera och bättre lösningar än sådana med ringa erfarenhet. Det är möjligt att Summerhilleleverna spetsade öronen på den tiden A. S. Neill tog till orda på skolmötena, liksom de nu kanske lyssnar med en extra förväntan när hans dotter Zoë Readhead har något att säga.

B) Existerar det en ”ond” sida av den mänskliga naturen?

Den hårda kritik, inte minst från den existentiella psykologins sida, av Freuds *dödsdrift* som förklaring till människors ondskefulla och destruktiva handlingar, utgör en historisk uppgörelse som har pågått under hela 1900-talet. Freuds teori har numera fått hård konkurrens från förklaringar i termer av socialt arv och konserverande samhällsstrukturer.

### 6.3 Den traditionella skolans utvecklingsmöjligheter

Vällovliga demokratiska och anti-auktoritära idéer har under decennier malts ner och förvanskats i den traditionella skolan (Andersson 1999, Bergström 1995, Broady 2007, Fromm i Neill 1976, Miller 1981) och det har fått själva idéerna att framstå som defekta. Kritiken har i Sverige nyligen formulerats som anklagelser för ”flumpedagogik” (FP hemsida:Flum). Som vi har sett infördes individens nödvändiga självdisciplinering i den amerikanska skolan redan i början av 1900-talet, med den borgerliga och aristokratiska hemundervisningen som modell (5.6.1 s.26). Den öppna disciplinerande auktoriteten ersattes av en anonym auktoritet (Fromm 1962). Det taktiska greppet att föra ett deliberativt eller intersubjektivt samtal med eleven, ”med piskan gömd i garderoben”, visade sig vara en ganska oflexibel lösning. Ju mer demokratiska, individbaserade och anti-auktoritära idéer man har försökt införa i undervisningen, desto egendomligare har kontrasten mot skolans (om än dolt) disciplinerande fundament blivit. Det kan hända att eleverna har varit mera känsliga för denna inneboende motsättning än vad deras lärare varit.

Att kalla den traditionella skolan för traditionell anspelar på just tradition. Att förstå traditionens roll kräver en maktanalys av Michel Foucaults slag, och trevare i denna riktning får anstå till denna

uppsats avslutande kapitel. Bekämpandet av gamla förlegade traditioner är dock knappast något nytt, det har vi numera både kvinnliga präster och samkönade äktenskap som exempel på.

Tron på att ondska och lättja är delar av den mänskliga naturen som måste disciplineras bort, är kanske vanligare än vad som visas. En sådan tro grundar sig på personliga erfarenheter av ett falskt själv, skapat av konsekvent flykt från ångest (Fromm 1962). Det handlar alltså om ett slags skrock, eller övertro, och detta kan bekämpas med goda motexempel.

Mera forskning om demokratiska skolor, deras existensbetingelser och resultat, över hela världen, måste till. Traditionalism och skrock måste, i en upplyst tid, alltid ge vika för vetenskapliga fakta.

#### 6.4 Teoretiska landvinningar

Flera av verklighetsbeskrivningarna i litteraturbasen har någon sorts psykoterapeutiskt ursprung och detta färgar och präglar terminologin. Termen ”falskt Själv” har till exempel färgning som en diagnos eller en del av en sjukdomsbeskrivning, och denna färgning vore inte intressant att ta med sig in i en allmänpedagogisk teori. Däremot är en teori som förklarar hur ett falskt Själv uppkommer intressant för allmänpedagogiken, om ett falskt Själv negativt påverkar människans bildningsmöjligheter. Förutsättningar för ett sant, eller äkta Själv kan då räknas in bland andra faktorer som är gynnsamma för bildning.

En vetenskaplig rapport, en avhandling, eller en uppsats som denna utgör försök att bilda, både författaren och omvärlden, och vetenskapliga arbeten är, kan man säga, exempel på pedagogiska *akter*. Därför är det inte överraskande att en uppsats, som handlar om allmän pedagogik, och som dessutom använder en reflektiv metod, kan komma att referera till sin egen metodbeskrivning mitt i själva användandet av denna metod. Metoden som anges av Claes Janssen, och som beskrivs i metodkapitlet i min uppsats (s.15), är en pedagogisk metod eftersom den möjliggör, inte bara kunskapsinhämtning, utan också hela den mänskliga metamorfos som bildning innebär. ”Fyrrummaren” är en modell av fyra kommunicerande själsliga rum. Metoden anges av pilarna och deras riktning mellan rummen (Illustration 3 s.15).

Det falska Självvet skapas av flykt från den negativa frihetens ångest (Fromm 1962), eller av bortträngandets uteblivna sorgearbete (Miller 1983). I Janssens modell handlar det om ett motstånd mot att gå från ”censur-rummet” till ”konflikt-rummet”. Anledningen till detta motstånd är närmast banal, med därför inte mindre sorglig. I kulturer som vår, frodas myter om att det idealiska livet är lätt och okomplicerat. De röster är för svaga, som vill tala om att det är sunt att ibland uppleva svåra stunder med ångest och överklighetskänslor, och att detta är en naturlig del av människans psykiska växt. Hur stor del av den upplevda ångesten kommer dessutom egentligen av tron, att om man förlorar greppet om verkligheten, så kan man skall trilla ner i ett stort svart intet, och förbli där? För att slippa träda in i konflikt-rummet snöper man hellre sin fantasi, ljuger för sig själv och andra, medicinerar sig med alkohol, knark och lyckopiller och kanske framför allt med konsumtion.

Denna kritik av ”vårt” nutida samhälle har tidigare anmälts till lust och leda, och inget av detta behöver formuleras av allmänpedagogiken. Bara förståelsen för de fyra själsliga kommunicerande tillstånden skulle behöva införlivas. Bidraget kommer indirekt från de demokratiska skolorna, genom att deras jämförelse med traditionell skola kastar ljus över den dolda läroplanen, vilken som vi sett är en följd av det falska självvet.

Ett mera direkt bidrag skulle vara någon variant av den analys jag själv ”av bara farten” råkade göra i uppsatsens inledning (1.2.7 s.9 och 1.2.9 s.11), och som jag vidareutvecklade här ovan i avsnittet om social fostran (6.2 s.32).



## 7 Ansatser till fördjupning

Följande är textstycken som jag har skrivit och under arbetets gång har nödgats klippa bort från uppsatsens mera centrala delar. Anledningen till denna förvisning är inte att dessa resonemang skulle ha visat sig mindre intressanta än de som fick vara kvar, de har bara en mindre tydlig koppling till de frågeställningar som valts att utgöra uppsatsens själva kärna. Här finns också referenser till litteratur och författare som inte tagits med bland de som finns sammanfattade i kapitel 5.

### 7.1 Vi blir inte automatiskt fria för att förtryckaren är död

Försvaret av traditioner brukar bygga på föreställningen att traditionen innehåller någon slags kunskap eller visdom som inte kan hållas kvar på annat sätt än att bevara just den traditionen. Tanken åtföljs vanligtvis av en ängslan och oro för vad som skulle kunna hända om traditionen upplöstes. Genom den relationsburna mikromakten bibehålls traditionerna, och när vi nu vet även detta om mikromakten förstår vi också att mikromakt kan konservera beteenden som inte längre gagnar någons medvetna eller omedvetna intressen (om de någonsin gjort det). Traditioner som ett medel att skapa en känsla av kollektiv identitet och mening och som botemedel mot ”den totala frihetens” isolering och maktlöshet (Fromm 1962) är ett fenomen som den existentiella psykologin beskriver.

Vi kan nu hitta tillbaka till de Jacksonska *strukturella imperativ* som sätter handlingsramarna för både lärare och elever. Där en traditionell maktanalys som bara ser till maktens 'makro-aspekt' inte kan förklara skeendena i klassrummet, kan en mikromakt-analys visa att elever och lärare i själva verket ”sprattlar i samma nät” och dessutom kanske utan att någon<sup>19</sup> har något direkt intresse av det.

En viktig följd av insikten att slaget om makten i samhället avgörs i mellanmänniska relationer, runt matborden och i fikarummen, är att makromaktens verkanstid därigenom blir diffus och fördröjd. Mikromakt verkar genom kollektiva vanor och traditioner, genom seder och bruk och redan vid tiden för kristnandet av de nordiska länderna insåg man att befintliga seder och traditioner inte skulle försvinna utan att man måste smyga in en kristen innebörd i dem. Det går inte alltid att avgöra om en hypotetisk manipulation som misstänks ligga bakom ett visst kollektivt beteende för länge sedan är avslutad eller alltjämt pågår. I många fall kan man ana sig till svaret genom att ställa frågan om det finns någon som tjänar på det kollektiva beteende som avses, om det (fortfarande) gagnar någons syfte. J. T. Gatto ger i en intervju från 2003 två belysande exempel från skolans dolda läroplan. Att denna borgar för konformism och likriktning gynnar kommersialismen genom att den ger grund för en ”konsumism”. När marknadsundersökningarna visat att vi är redo för purpurfärgade kläder börjar man marknadsföra dem. Vi slänger då alla våra gamla röda, gula eller blå kläder, eller vad det nu är, trots att de kan vara långt ifrån utslitna (Gatto 2003). Vad gäller den dolda läroplanens åtskiljande effekt, som Christies exempel *Centrifugen* (Christie 1975) anger han historiska skäl som sträcker sig ända till Darwins 1800-tal och Galtons *eugenik*. Rädslan för att större delen av mänskligheten var degenererad och på evolutionsmässig tillbakagång stoppade effektivt varje ansats att göra skolan jämlik och i vår mening demokratisk (Gatto 2003). Rädslan må vara för länge sedan bedarrad, men dess verkan styr fortfarande våra skolor.

---

19 Oförståelse för hur mikromakten fungerar, och dess tröghet, kan leda till att man söker en aktiv och levande orsak till det inflytande man tycker sig stå inunder. Även i de mest topphemliga projekt ingår dock människor som, precis som alla andra, står under inflytande av mikromakt. Bristande insikt om detta kan leda till konspirationsteorier som ibland kan anta smått paranoida proportioner.

## 7.2 Relevanser

Dessa textsnuttar kommer ursprungligen ifrån litteratursammanfattningarna där de var tänkta att i varje enskilt fall motivera litteraturvalet. Då detta föregrep uppsatsens genomförande del har de i stället ”förvisats” hit.

### 7.2.1 Relevans hos den svarta pedagogiken

Alice Millers svarta pedagogik kan kopplas till *den dolda läroplan* som flera författare anser vara ett attribut hos vår vanliga traditionella skola (Broady 2007, Christie 1975, Peterson 2007), och företer stora likheter med denna då bägge företeelserna tycks ske automatiskt och så att säga ”bakom ryggen” på både barnen och de vuxna. Om förträngningar är förseglade av hågkomstens smärta kan det *skolhat* som många känner under och efter skolgången (Andersson 1999) mycket väl bero på läckor i denna förseglning. Från de demokratiska skolorna har inga rapporter ännu kommit om vare sig skolhat eller dolda läroplaner.

Den bristfälliga eller haltande empati gentemot barn, som är en oundviklig följd av den svarta pedagogiken, skulle kunna göra föräldrar och lärare blinda, eller delvis blinda, för vad barn får utstå i skolan.

### 7.2.2 Relevans – Neuropedagogik

- I boken *Neuropedagogik – en skola för hela hjärnan* (Bergström 1995) adresserar Matti Bergström direkt frågan om barnens skolgång. Summerhillskolans grundare A. S. Neill gör ingen hemlighet av att de yngre barnen på hans skola mycket hellre klättrar i träd eller gräver hål i marken än går på lektioner, och att eftersom ingen tvingar dem att gå på lektioner leker de i stället och att han anser detta vara fullkomligt i sin ordning. Bergström ger här Neills (och barnens!) ståndpunkter en, så att säga, neurofysiologisk motivation<sup>20</sup>.
- Frågan kan ställas om den pedagogiska paradox som forskare som Michael Uljens och Dietrich Benner med flera försöker lösa är en direkt följd av den Cartesiska uppdelningen i ande och materia. I själva verket är det kanske en delfråga i den mera övergripande frågan *Hur tog sig naturen från bakterier till Dostojevskij?* Enligt min förförståelse av encelliga organismers själliv har de fullt upp med metabolismen, och att dela sig. Sett ur ett evolutionärt, naturvetenskapligt perspektiv är den ryske författarens verk ändå ytterst att se som ett naturens självförverkligande. Detta påpekande löser förstås inte gåtan med den pedagogiska paradoxen, men antyder vidden hos en sådan lösnings betydelse.

### 7.2.3 Relevans för den dolda läroplanen

Det är svårt att se att det skulle finnas utrymme för någon dold läroplan på en demokratisk skola. Den mikromakt som genomsyrar relationerna på den demokratiska skolan är fria normalt från inslag av hat och rädsla, något som ofta understryks av företrädare för till exempel Summerhill. Skrivna och oskrivna regler kopplar på ett enkelt och lättöverskådligt sätt till skolans officiella ståndpunkter och till barnets egen lust och förnuft. Man kan lugnt anta att det inte går att hitta någon dold läroplan på en demokratisk skola och just det gör den dolda läroplanen intressant då den uteslutande tycks röra den typ av skola som föredras i det samhälle vi lever i.

---

<sup>20</sup> Forskningsfältet neurologi – hjärna – samhälle är ju gigantiskt och förutsätter att den ”Cartesiska skiljeväggen” kan raseras, så att *intellekt* på allvar blir en i naturen inneboende möjlighet. Erland Lagerroth (Lagerroth 1) har skrivit en artikel som både presenterar Matti Bergströms tankar och reflekterar över deras filosofiska innehåll.

#### 7.2.4 Relevans för myndiggörandet

Konflikten som uppstår när ett auktoritärt hierarkiskt organiserat företag försöker införa en arbetsmodell som bygger på allas ansvarstagande (se Illustration 2) kan lösas på två sätt. Det ena innebär att man överför kontrollen till de anställda och detta innebär att företagets gamla styrelse tappar kontroll i motsvarande grad. För att undvika det senare föredrar många företagsledningar att mer eller mindre ge sken av att kontroll och ansvar ligger hos de anställda när man i själva verket styr arbetsgrupperna med järnhand genom att ockupera deras mikromaktfält<sup>21</sup> och därmed hålla dem kvar i en undermyndig position.

- Eftersom den traditionella skolan är både auktoritärt och hierarkiskt organiserad har det stående demokratiseringskravet från politiskt håll resulterat i en liknande konflikt. Att så totalt lägga kontrollen i händerna på barn (myndiggörandet) som sker på de demokratiska skolorna kommer i konflikt med den traditionella skolans styrelseform. Lösningen blir ett mer eller mindre kosmetiskt avlägsnande av iögonenfallande maktattribut samtidigt som man låter den svarta pedagogiken (Miller 1984) verka. Mikromaktfältet runt skolledning, lärare, elever och föräldrar upprätthålls av skolpolitiker och diverse tryckare i massmedia.
- Tittar vi på spiralen i Illustration 3, sid. 22, igen ser vi att varje varv visserligen benämns med en numrerad fas<sup>22</sup>, men att den återgivna processen ändå saknar ett distinkt slut. Spiralen fortsätter, varv efter varv, tills barnet blivit förstaperson i sitt eget liv och då kollapsar den (ersätts av något annat då "föräldrarna som andrapersoner börjar röra sig i en fri bana kring barnet" i stället). Detta är en bild av ett kontinuerligt vuxenblivande som motsäger varje pedagogisk teori enligt vilken barn som grupp bör behandlas på ett väsensskilt annorlunda sätt än man behandlar vuxna. Koppling finns här till det systematiska myndiggörandet på de demokratiska skolorna, där man låter varje individ kontinuerligt själv avgöra vilken grad av ansvarstagande den är redo för.
- *Hjälparsyndromet* ligger redan dolt och inlindat i vårt samhälles uppfattning om hur man går till botten med problem. Därför finns det stor risk att det visar sig när, i skolan, vuxna människors karriärer plötsligt ställs mot barns subjektivt uppfattade situation eller problem.

#### 7.2.5 Relevans hos flykten från friheten

Fromm ger oss relevans redan i sitt förord till *Fria barn...*

A. S. Neills system är ett radikalt barnuppfostringsprogram. Enligt min åsikt är hans bok av stor betydelse därför att den framställer den *äkta* grundsatsen om uppfostran utan fruktan. I Summerhill förekommer ingen maskerad manipulering från skolauktoritetens sida.

Summerhill utlägger inte någon teori, den relaterar den verkliga erfarenheten från nästan fyrtio års verksamhet. Författaren hävdar att "friheten fungerar".

(Neill 1976:9)

### 7.3 Mera om mikromakt

Vi har sett att alla de genomgångna tänkarna och författarna har kunna bidra med viktiga bitar till förståelsen om de olika krafter som i det fördolda påverkar våra dagliga val och preferenser. Viktiga grundläggande faktorer är den existentiella ångesten, eller *flykten från friheten* som uppstår när

21 Termen *mikromaktfält* har sitt ursprung i Foucaults påpekande att makt i mikrofysikalisk bemärkelse bara existerar i våra relationer (Borg 2001). Kan man påverka vad som kan sägas och inte sägas i fikarummet styr man arbetsgruppen som alltså inte blir myndiggjord utan manipulerad.

22 Dessa faser nämns inte i bokens text utan finns förmodligen med i bilden som anknytning till tal om barns "utvecklingsfaser" i största allmänhet.

människan inser att tillvarons mening inte är given utan att hon själv måste skapa den (Fromm 1962). En annan grundläggande faktor är *den svarta pedagogikens* förmåga att konservera hat och fruktan från generation till generation (Miller 1984). Främlingskapet inför vårt sanna själv, och därmed även inför våra barn märks i vår rädsla för kaos och vårt fastklamrande vid ordning. Rivningen av den Cartesiska skiljeväggen kan ge oss vår andlighet tillbaka utan att vi behöver tumma på våra vetenskapliga principer (Bergström 1995). En sund själ smittar av sig och den myndiggjorde myndiggör (Kvebæk 1991). Foucaults analys av maktens makro- och mikrostruktur hjälper oss att förstå den anonyma auktoritetens makt över våra tankar och minskar vår rädsla att sparka av oss de rostiga bojor som maskerats till tradition eller sedvänja. Socialpsykologin, i termer av vilken allt som nu har sagts kan beskrivas, visar oss ett människosamhälle i ständigt blivande – så vi vet att det lönar sig att kämpa!

I sin bok *Kultursociologi i praktiken* diskuterar Mats Trondman hur läraren kan fortsätta vara en auktoritet i klassrummet trots att den gammaldags lärarens närmast diktatoriska befogenheter de senaste decennierna på grund av skolans (och samhällets) demokratisering mer och mer har försvunnit. Dessa diktatoriska befogenheter kallar Trondman för *lärarens givna företräde*, och i stället för denna håller han fram *den sköra auktoriteten* som inte är given utan måste *vinnas* genom att läraren bygger upp ett *relationskapital* hos eleverna i en *ständigt pågående bevisnings- och omprövningsprocess* (Trondman 1999). Trondmans studie är en av många som fokuserar på maktförhållande och socialt spel inne i själva klassrummet, utan att ställa frågan om vilka yttre faktorer och inflytanden som både lärare och elever därvid står under.

Bengt-Erik Andersson redovisar<sup>23</sup> i sin bok *Spräng skolan* att varken elever som utvecklat ett skolhat eller sådana som älskar skolan anser att de har något nämnvärt att säga till om i klassrummet, fränsett klassresor och klasskassans användning. Intressant här är också storleken på andelen elever som enligt forskarna kvalificerar sig som skolhatare<sup>24</sup> – lika stor som skolälskarna – drygt en tredjedel (Andersson 1999). Andersson anmärker att den av eleverna uppgivna maktlösheten går helt på tvärs mot vad läroplanen föreskriver och har föreskrivit under de senaste 40 åren. Så vad är egentligen problemet, är lärarna fortfarande klassrummens härskare trots alla lagförändringar och trots att man i dagens skoldebatt titt som tätt hör klagomål över lärarnas hjälplöshet?

Paradoxen härrör ur en, anser jag, överförenklad syn på makt och en man som har kritiserat sådan överförenkling är den franske filosofen och idéhistorikern Michel Foucault.

### 7.3.1 Mikromaktfältet

Ett ofta citerat stycke av Foucault lyder (Pitsula 2001):

“The general juridical form that guaranteed a system of rights that were egalitarian in principle was supported by these tiny, everyday, physical mechanisms, by all those systems of micro-power that are essentially nonegalitarian and asymmetrical that we call the disciplines. . . . The ‘Enlightenment,’ which discovered the liberties, also invented the disciplines” (Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*, p. 222).

s 387

23 Undersökningen *Livsprojektet* pågick under första hälften av 90-talet och utfördes av Fil. Dr. Britta Jonsson, Lärarhögskolan i Stockholm, professor Bengt-Erik Andersson, Lärarhögskolan i Stockholm, professor Sverker Lindblad, Uppsala Universitet och docent Ann-Sofie Rosén, Stockholms Universitet (Andersson 1999).

24 Som kriterium för skolhat gäller här att man ser sin skolgång som en i stort sett helt och hållet negativ erfarenhet, och håller fast vid detta synsätt ännu två år efter avslutad skolgång (Andersson 1999).

Formuleringen och sammanhanget kan leda till förståelsen att termen mikromakt (micro-power) i huvudsak hänvisar till något som förekommer i planerad kollektiv *disciplinering*, och eftersom sådan disciplinering pågår i skolor, fabriker, kaserner och på fängelser är där mikromakten ”finns”. Därmed skulle vi i princip kunna undandra oss påverkan genom att hålla oss borta från sådana institutioner. Borg och Johansson drar en annan slutsats, nämligen att enligt Foucault skall makt ses som relationer., något som alltid utövas. Makt är mångfaldig och flerformig, och utgör en viktig del i alla relationer mellan individer och grupper (Borg 2001).

Enligt Bergström ingår inte bara kunskapslogisk information utan också kaotisk medvetandekraft och värdeinnehåll i människors kommunikation med varandra. Vi kommunicerar helt enkelt hela det *möjlighetsmoln* som orden, gesterna, eller vad det nu är, inuti våra hjärnor är behäftade med. När två eller flera människor kommunicerar skapas ett nytt möjlighetsmoln som är en produkt av de olika individernas möjlighetsmoln. Denna process kan berika individens möjlighetsmoln, men den kan också utarma det. Han nämner att felaktig uppfostran till och med kan ödelägga ett Jags ursprungliga frihet på så vis att dess möjlighetsmoln reduceras (Bergström 1995).

För mig skapar dessa två teorier om kommunikation/relationer mellan grupper och individer bilden av ett *mikromaktfält*, i vilket vi ständigt vistas när vi kommunicerar med andra människor. Jag tänker mig att detta fält är något olika strukturerat vid olika konstellationer av människor, för var och en av oss bidrar ju till det fält vi vistas i. Därför tänker jag mig också att mikromaktfältet har en *mikromaktstruktur* som skulle kunna specificeras för varje grupp av kommunicerande individer. Om denna struktur är lika stabil som gruppmedlemmarnas Jag, skulle det enligt Bergströms teori betyda att den kan uppvisa både stor stabilitet över tid och plötsliga oförutsägbara förändringar. Generellt skulle jag-svaga (värdeinvalida) grupper uppvisa större stabilitet än jag-starka

Mikromaktfältet med sin förmåga att vara både stabilt och samtidigt föränderligt förklarar för mig den svårfångade och undanglidande karaktären hos den *anonyma auktoritet* som Erich Fromm talar om. Finns det någon mera patetisk person än den som känner sig lurad, men inte kan peka ut vem eller vad som lurat honom? Han lägger helt enkelt ner saken, men känslan av att ha blivit lurad blir han inte av med.

Foucault beskriver hur maktbärande under 1700-talet började införa disciplinering av medborgare inom ramen för institutioner som arbetsplatser, skolor och fängelser. De artificiella grupper som där uppstod var det lättare att ympa in mikromaktstrukturer än det hade varit i andra, mera spontant uppkomna grupper. Naturligtvis spred sig strukturerna sedan in i de andra grupperna via individerna och där blandades de med befintliga strukturer, traditioner och livsåskådningar. Därmed kunde familjer förbereda sina barn för det kommande institutionella livet, och därmed blev de disciplinerande institutionerna en del av vår kultur och tradition.

Med den hastighet i vilken vår omvärld förändras idag vore det knappast effektivt att planera ett samhällsbyggande för generationer framåt på så sätt som skedde under 17- och 1800-talen (likväl vore vi inte vad vi är idag utan det oerhört välsmorda samhällsmaskineri man under dessa århundraden trots allt lyckades bygga upp). Den traditionella skolan är en disciplinerande institution och konserveras just av traditionens kraft. Behovet att hålla fast vid traditioner i tider av snabba förändringar är kanske sympatiskt men kan inte försvara en bakåtsträvande skolpolitik. I synnerhet inte när landets ledande forskare på skolområdet i samlad kör står och skriker ”Stopp! - Fel håll!”.

#### **7.4 Den progressiva pedagogikens roll**

Thomas Popkewitz, Ph. D. och skolforskare vid bland annat University of Wisconsin-Madison har undersökt vad Deweys och Vygotskijs efterföljare har för sig i skolan och här kommer en sammanfattning från James Pitsulas artikel:

Of particular value for the purpose of this discussion is the application of Foucault's theories to early-20th-century discourse about childhood, the state, and schooling. The pedagogical science of the day, influenced greatly by the ideas of American philosopher/psychologist John Dewey, aimed to create self-disciplined, self-motivated individuals capable of participating effectively and co-operatively in democratic society. Popkewitz (2001)<sup>25</sup> maintains that these pedagogical discourses "connected the scope and aspirations of public powers with the personal and subjective capabilities of individuals" (p. 314). Social progress required the development of a "New Man," a new secular citizen who "would shed the dispositions of religious and inherited social order and replace them with a subjectivity [how one thinks, feels, and acts] that embodied the obligations, responsibilities, and personal discipline embodied in liberal democratic ideals. The school was a central institution in this form of governance" (p. 318). The state targeted the "self" as a "site of administration" (p. 318), and the social sciences, especially psychology, were enlisted to carry out the project by "giving focus to the microprocesses by which individuals become self-motivated, self-responsible, and 'reasonable'" (p. 321). "Developmental and learning theories opened the child's behavior, attitudes, and beliefs to scrutiny, such that they could be acted upon to effect cognition and affect" (p. 323). The key point is that progressive schooling constituted a power relation — the social administration of the soul.

(Pitsula 2001:388)

Disciplineringen av individen skall alltså skötas av individen själv. För att vi skall vara säkra på att det blir rätt sorts disciplinering måste skolan preparera individen för sin egen disciplinering. Om det hela skall fungera får ju inte eleven misstänka att den självdisciplinering hon utför egentligen är följden av en manipulation?

## 7.5 Lärandet som självverksamhet

Vi kommer nu till det som Fromm anser vara ett av psykologins svåraste problem – problemet om självverksamheten. Självverksamhet betecknar han som en fri verksamhet hos jaget. Verksamhet – inte i betydelsen "att göra något" utan ...*den säregna karaktär av skapande aktivitet som finns med lika väl i de emotionella, intellektuella och sensuella upplevelsena som i viljeyttringarna* (Fromm 1962:192). Det finns en pedagogisk teoribildning om *uppfodran till självverksamhet* representerad av linjen Rousseau – Kant – Fichte – Herbart – Schleiermacher – Benner (Uljens 2007). Enligt Uljens (ibid) är denna självverksamhet snarast del i en utvecklingsfas som föregår det självständiga handlandet, vilket ju inte stämmer exakt med Fromms beskrivning ovan. Anmärkas kan här också att den administrativt disciplinerande skolan (Borg 2001, Broady 2007) snarast ser som sin primära uppgift att undertrycka all form av självverksamhet hos barnen. Detta är kanske anledningen till att (ett visst mått av) självverksamhet senare måste *uppporas* till? Vi får inte glömma det Kant tillskrivna pedagogiska föreläsningscitat som Broady ger oss (se denna uppsats sid. 27), inte heller den pedagogiska litteratur från sexton- och sjuttonhundratalet som Alice Miller ägnar 50 sidor åt under rubriken *Hatets smitthärdar (Pedagogiska skrifter från två århundraden)* (Miller 1984:21). Man kan anta att denna "svarta gren" av pedagogisk kunskap mer eller mindre försvann samtidigt som den dolda läroplanen uppstod i början av 1900-talet, det vill säga att den byggdes in i institutionerna och glömdes bort. Ingenstans i litteraturen som beskriver arbetssättet på Summerhill eller Sudbury framgår att speciell uppfodran till självverksamhet förekommer. I vår traditionella skola är det en annan sak eftersom de institutionella förväntningarna en sådan skola har på barnen innebär konformitet och ett konsekvent undertryckande av självverksamheten.

25 Pitsula refererar här till: Popkewitz, T. (2001). *Dewey and Vygotsky: Ideas in historical spaces*. In T. Popkewitz, B. Franklin, & M. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp. 313–349). New York: Routledge Falmer.

Inga barn tror att de kan gå okunniga genom livet. De vet att de behöver kunskaper, de vet att de behöver betyg. De är alltså dubbelt motiverade att lära sig vad som krävs. På Summerhill och Sudbury, där ingen tvingar barnen till något, lär de sig vad som krävs, och kanske lite till. I den traditionella skolan tvingas barnen att gå på lektioner och likväl lär sig många *inte* vad som krävs. Hur hänger detta ihop? Svaret, skulle många säga, hänger ihop med självverksamhet, att sätta sig in i ett ämne på grund av ett inifrån mognat beslut. *Detta vill jag lära mig – och jag vill lära mig det nu!* Kvebæk skulle kanske hänvisa till det *myndiggörande* som ligger i att barnet anförtros det yttersta avgörandet när och hur (och om!) det vill studera. Myndiggörande har att göra med självkänsla och om att vara i besittning av det centrala rummet i själens hus (Kvebæk 1990). Alice Miller har dömt ut antiauktoritär *uppföstran*, men har uttryckt sig i positiva ordalag om tillvaron på Summerhill (Miller 1984, A.Millers hemsida).

## 7.6 Måste skolan vara tråkig?

Finns det något hållbart skäl till att utsätta barnen för tristess? Det kanske är en poäng i skolans uppföstran att man skall lära sig hålla ut och helt enkelt bara "sitta av" tid? Den amerikanske läraren, författaren och lärarkonsulten John Holt gör följande reflektion om sådan föstran i sin bok *How Children Fail* (Holt 1969):

En mamma sade till mig för inte så länge sedan: "Jag tror att ni gör fel när ni försöker göra skolarbetet så intressant för barnen. De kommer ju i alla fall att få ägna största delen av sitt liv åt att göra saker som de inte tycker om, och de kan lika väl vänja sig vid det nu."

Ganska ofta öppnar sig ridån av floskler och plattheter som de flesta människor lever bakom och man får för en sekund en glimt av vad de verkligen tänker. Det här är inte första gången en mamma eller pappa har sagt detta till mig, men det förskräcker mig lika mycket varje gång. ... Det var som om hon hade sagt: "Min pojke skall tillbringa sitt liv som slav, och därför vill jag att ni vänjer honom vid tanken och ser till, att när han blir slav blir plikttrogen, flitig och välbetald."

(Holt 1969:148)

Med tanke på vad alla pedagoger har sett som sin uppgift alltsedan Platons dagar, och sedan ytterligare förstärkt och formulerat från Rousseau och framåt, är mammans uttalande ganska kränkande, och varje pedagog måste känna denna kränkning. Det är inte att undra på att John Holt ser sig nödsakad till ovanstående retoriska, avslutande, "punchline". Här skymtar också fram vad som skulle kunna kallas *pedagogikens vederhäftighetsproblem* i vårt samhälle. Hur skall en vetenskaplig disciplin, som ser som sin främsta uppgift att befria och höja människoanden, kunna anförtros fostransuppdraget i ett samhälle där fostran åtminstone delvis innebär att den som skall fostras vänjs vid påtvingad tristess?

Peterson och Westlund anser inte att skolan måste vara tråkig, tvärt om. De anser att skolan kan och bör tända eldsjälar. Med hänvisning till bland annat *Europaparlamentets rekommendation om nyckelkompetenser för livslångt lärande* vill de att skolan skall se som sin uppgift att ge eleverna inte bara kunskaper utan också de 22 olika kompetenser som alla ingår i vad de kallar *Entreprenöriellt lärande*. Hälften av dessa ingår i gruppen *personligt ledarskap och självkunskap* och är:

- Självkänsla och självförtroende
- Personliga gränser och integritet
- Behov och lust
- Uppmärksamhet och bekräftelse

- Konsekvensbedömning
- Ansvarstagande
- Känslohantering
- Medvetenhet om sina talanger
- Värderingstydlighet
- Tålamod och uthållighet
- Förmåga att hantera osäkerhet och tvetydighet

(Peterson 2007:35)

Det märkliga är att de flesta av oss inte i första hand skulle välja skolbänken för att komma tillrätta med brister i dessa ovanstående kompetenser, vi skulle antagligen söka oss till en psykoterapeut i stället. Men barnen, som större delen av sitt liv har tvingats till olika klassrum, skall där återfå den psykiska hälsa som vistelsen i *andra klassrum* – det står också i Petersons och Westlunds bok – har berövat dem.

## 7.7 Om den demokratiska skolan

### 7.7.1 Frihet från manipulation är en förutsättning

All manipulation av individer eller grupper via deras mikromaktstrukturer medför oro eller ängslan och efter en tid även hat<sup>26</sup> som beror på känslan av att vara manipulerad. Den anonyma auktoritet som etablerar sig i en kollektiv ängslan är inte mindre skräckinjagande än en öppen auktoritet, tvärtom, för anonymiteten omöjliggör en bedömning av auktoritetens styrka, Resultatet blir att det bildas en hackordning där hatet leder till en drift att klättra i hierarkin vilket sker bland annat genom manipulation och utnyttjande av de som är svagare. Just barn är mycket adaptiva i alla avseenden och även i detta, konkurrensen blir därför snabbt skoningslös. En skolledning som önskar avlägsna de mera iögonenfallande tecknen på barnens hat kommer att få ägna mycket tid för att komma till rätta med till exempel mobbning.

IDENs femte och sista ”ideal” lyder ”demokratisk styrning av elever och personal tillsammans, utan hänvisningar till något antaget överordnat regelverk eller system”. Därigenom undviker man situationen att någon vuxen känner sig tvungen att gripa in och ”styra upp” ett möte där man börjar närma sig ett beslut som kommer i konflikt med ett överordnat regelverk eller system som barnen inte redan bär i sina hjärtan.

### 7.7.2 Autonomi

IDENs femte ideal (som motiveras i föregående stycke) medför ett krav på intellektuell och ideologisk/religiös autonomi. Detta innebär inte nödvändigtvis egen förvaltning eller oberoende i ekonomisk mening. Det är inget ”friskolekrav”.

### 7.7.3 I stormötet sker utvecklingen av den demokratiska kompetensen

Två grundläggande demokratiska kompetenser måste utvecklas, dels insikten om Kants kategoriska imperativ i formerna *Lämna den gemensamma resursen i det skick du själv önskar finna den* och *Min frihet slutar där din frihet börjar*. Den andra kompetensen är att lyssna på andra och försöka

26 Ordet *hat* har en mycket otrevlig klang och även de demokratiska skolorna är försiktiga med att använda det i sina idémässiga redovisningar och deklamationer. Ändå är det ett nyckelord för att förstå skillnaden mellan traditionell och demokratisk skola. A. S. Neill nämner ofta frånvaron av hat som avgörande för att en skola som Summerhill kan fungera (Neill 1976).



förstå vad de menar. De allra flesta barn har redan när de börjar skolan erfarenheter som utgör tillräcklig grund för att dessa kompetenser skall utvecklas i en icke-manipulerande miljö.

Stormötet som form står inte angivet i IDENs deklamationer men de flesta demokratiska skolor inser att olika former av representativ demokrati inte alls har samma demokratiska fostransvärde som stormötet. Dessutom är de i regel tillräckligt små för att stormötesformen skall vara praktiskt användbar.

#### 7.7.4 Kunskaperna är inget problem

Den tid som barn har till sitt förfogande att uppnå kunskapskraven vid skolans slut är antagligen mycket frikostig. Anledningen till många barns dåliga studieresultat i Sverige och andra länder beror snarare på för mycket styrning och kontroll än på motsatsen. Både Summerhill och Sudbury ger rikliga exempel på där barn avverkar kurser på en bråkdel av den tid som är avsatt i traditionella skolor. På Summerhill anses det helt normalt att 11- 12-åringar struntar i att gå på lektioner och i stället är ute och leker, gräver, klättrar, berättar och rasar runt i största allmänhet. Ingen fäster någon notis om detta, för de vet i vilken rasande fart dessa barn kommer att smälla i sig de kunskaper som krävs för både godkänt och väl godkänt på de centrala prov de flesta väljer att göra innan de slutar på Summerhill. I appendix till denna uppsats återges en historia från matematikundervisningen på Sudbury som kan ge en bättre känsla för vad en sådan mobilisering handlar om.

## 8 Slutsatser

Jag har redan i kapitel 6, *Åter till frågeställningarna*, försökt att besvara de frågor jag ställde i kapitel 2, *Syfte*. Denna inre del, eller kärna, av min uppsats som spänner från kapitel 2 till kapitel 5 har formen syfte-frågeställningar-metod-slutsatser och den förgås av en lång introduktion vars avsikt är att beskriva de demokratiska skolorna och vidden hos den utmaning som dessa skolor innebär gentemot vår mera traditionella skolform. Under arbetets gång har en mängd skilda kodifieringar av den använda litteraturen gjorts och litteraturvalet har också modifierats, allt inom ramen för den valda metoden (ECA). Samtidigt har jag dessutom fortlöpande producerat text i vilken jag prövar olika samband eller helt enkelt försöker att sammanfatta olika författares ståndpunkter. Sammantaget har detta producerat ett överskott av text som jag inte har kunnat foga in i uppsatsens kärna, men som jag ändå vill ha med i ett separat kapitel (7, *Ansats till fördjupning*).

En fråga som följer av dessa texter kan till exempel handla om makt och hur den utövas (och i vilket syfte) i både skolan och i vårt samhälle i stort. Vilken roll spelar till exempel hjälpsyndromet (5.4.1) för maktutövning över barn (jfr kriminal-vård)? Texterna om mikromakt och mikromaktfältet är angelägna att diskutera eftersom de kan tänkas utgöra en ingång till förståelse för hur den anonyma auktoriteten och därmed den dolda läroplanen fungerar.

En annan fråga är om den motsättning mellan så kallad progressiv pedagogik och en mera traditionell kunskapsbetonad pedagogik som ofta märks i skoldebatten. Den progressiva pedagogiken, i den form den mest förekommer idag, stöder sig på föregångare som Vygotskij och Dewey, men verkar ha svårt att frigöra sig från den traditionella skolans administrativt disciplinerande metoder. Donald Broady besvarar själv frågan, om den dolda läroplanen kan avskaffas, nekande, även om han säger att den nog kan göras ”mindre dold” (Broady 2007). Bengt-Erik Andersson påpekar att beskyllningen för ”flumpedagogik” som ofta drabbar progressiva pedagoger beror just på (den medvetna eller omedvetna) oförmågan hos en nytänkande lärare att bli kvitt beroendet av de maktstrukturer som finns inbyggda i den traditionella skolan (Andersson 1999). Är tron att skolan måste bygga på den administrativt disciplinerande modellen exempelvis orsaken till den förskjutning mot kunskapsorienterade skolor vi ser i Socialdemokratis skolpolitiska formuleringar idag?

En allmän oförmåga att se den grundläggande skillnaden mellan en demokratisk skola och en administrativt disciplinerande skola med ett demokratiuppdrag, och därmed oförmågan att uppskatta eller ens förutse svårigheterna som kan uppstå om man vill skapa det föregående med utgångspunkt i det senare, har stor betydelse för svaret på frågan, om den traditionella skolans utvecklingsmöjligheter, som ju ingår i denna uppsats syftbeskrivning.

En avgörande skillnad mellan demokratiska och traditionella skolor kan sägas vara synen på "livet mellan lektionerna". I den demokratiska skolan tas barnets självverksamhet för given och lektionsnärvaro tas som ett uttryck bland många för denna självverksamhet. Detta medför att varken lektionsnärvaro eller ens enskilda studier av skolämnen (läxläsning) kan anses utgöra någon slags prioriterad verksamhet på den demokratiska skolan. I samband med tal om den traditionella skolans utvecklingsmöjligheter i demokratisk riktning måste detta beaktas. Den demokratiska skolan är en plats där unga människor lever sina liv tillsammans och fattar beslut i gemensamma angelägenheter tillsammans. De är därför fel att betrakta dem som elever så fort de går in genom skolans dörr. I den traditionella skolan går elever, i den demokratiska skolan uppehåller sig unga människor som kan *bli* elever, och då som ett uttryck för självverksamheten. En följd av detta är att skolans inre liv och verksamheter, lektioner undantagna, inte kan organiseras av andra än av ungdomarna själva (de är ju i majoritet). Uppsökandet av lärare för lektioner är däremot något annat, här är det viktigt att läraren kan styra verksamheten och sätta villkor. En skola som vill vara demokratisk, eller en traditionell skola som vill utvecklas i demokratisk riktning måste ge akt på detta nya sätt att se på "livet mellan lektionerna".



## Litteraturförteckning

- Altheide, David L. (1987). *Ethnographic Content Analysis* i *Qualitative Sociology*, 10(1), Spring 1987, Human Sciences Press, Finns som e-tidskrift.
- Andersson, Bengt-Erik (1999). *Spräng skolan*, Brain Books AB, Jönköping
- Asplund, Johan (1987). *Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsamhet*, Bokförlaget Korpen, Göteborg
- Bergström, Matti (1990). *Hjärnans resurser - en bok om idéernas uppkomst*, Seminarium förlag AB, Jönköping
- Bergström, Matti (1995). *Neuropedagogik - En skola för hela hjärnan*, W&W, Stockholm
- Borg, Anita & Johansson, Ann (2001). *När rummen råder - en studie om skolan som disciplinärt rum (D-uppsats)*, Linköping University Electronic Press, Finns som e-publication
- Broadly, Donald (2007). *Den dolda läroplanen*, Föreningen kritisk utbildningstidskrift, Göteborg
- Bryman, Alan (2006). *Samhällsvetenskapliga metoder*, Liber, Malmö
- Christie, Nils (1975). *Om skolan inte fanns*, W&W, Stockholm
- Cooper, Davina (2007). *Opening Up Ownership: Community Belonging, Belongings, and the Productive Life of Property*, Law & Social Inquiry Volume 32, Issue 3, 625–664, 2007, Blackwell publishing, Finns som e-tidskrift.
- Deutscher, Isaac (1973). *Den avväpnade profeten - Trotskij 1921-1929*, René Coeckelberghs förlag, Stockholm
- Fjellström, Roger (2002). *Behvs värden och ideal för fostran - omprogressivismen och läroplanens etik* (tillg 081119: <http://www8.umu.se/philos/personal/fjellstrom/Fjellstrom/RFfostran.pdf>) i Agell (red) *Fostrar skolan goda medborgare? - mångvetenskapliga perspektiv på den svenska skolan*, Iustus förlag, Uppsala
- Fromm, Erich (1962). *Flykten från friheten*, Natur och kultur, Stockholm
- Gray, Peter & Chanoff, David (1986). *Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education?* i *American Journal of Education*, Vol. 94, No. 2 (Feb., 1986), pp. 182-213, The University of Chicago Press, Finns som e-tidskrift.
- Greenberg, Daniel (1995). *Free at last - The Sudbury Valley School*, Sudbury Valley School Press, Dover, Massachusetts
- Holt, John (1969). *Hjälp ditt barn att klara sig bättre*, Bonniers, Stockholm

- Janssen, Claes (1995). *Skratta med Gud - En introduktion till den existentiella psykologin*, W&W, Stockholm
- Jonsson, Britta & Roth, Klas (red.) (2007). *Demokrati och lärande*, Studentlitteratur, Malmö
- Kvebæk, David (1990). *Ditt rum i mit hus*, Bokförlaget Libris, Örebro
- Kvebæk, David (1991). *Det balanserade jaget - en bok om den myndiggjorda människan*, Libris, Örebro
- Miller, Alice (1981). *Det självutplånande barnet*, Wahlström & Widstrand, Stockholm
- Miller, Alice (1983). *Du skall icke märka*, W&W, Stockholm
- Miller, Alice (1984). *I begynnelsen var uppfostran*, W&W, Stockholm
- Mouwitz, Lars (2002). *Filosofi - en lärobok*, Gleerups, Kristianstad
- Neill, A. S. (1976). *Fria barn - lyckliga människor*, Aldus, Stockholm
- Peterson, Marielle & Westlund, Christer (2007). *Så tänds eldsjälar - en introduktion till entreprenöriellt lärande*, NUTEK, Stockholm
- Pitsula, James M (2001). *Unlikely Allies: Hilda Neatby, Michel Foucault, and the Critique of Progressive Education*, Canadian Journal of Education 26, 4 (2001): 383–400, Finns som e-publication
- Readhead Zoë (2006). *Summerhill today* i Vaughan (red) *Summerhill and A. S. Neill*, Open University Press, New York
- Sadofsky, Mimsy et al (1999). *Reflections on the Sudbury School Concept*, Sudbury Valley School Press, Dover, Massachusetts
- Stronach, Ian (2006). *Inspection and Justice* i Vaughan (red.) *Summerhill and A. S. Neill*, Open University Press, New York
- Trondman, Mats (1999). *Kultursociologi i praktiken*, Studentlitteratur, Lund
- Uljens, Michael (2007). *Allmän pedagogik*, Studentlitteratur, Lund
- Vaughan, Mark et al (2006). *Summerhill and A. S. Neill*, Open University Press, New York
- Vygotskij, Lev (2006). *Fantasi och kreativitet i barndomen*, Daidalos, Göteborg

## **Internetreferenser**

- A.Millers hemsida *Child Abuse and Mistreatment*, [www.alice-miller.com/](http://www.alice-miller.com/), tillgänglig 2008-06-22
- A.Millers hemsida:1 *Alice Miller defines Child Mistreatment, Child Abuse*, [http://www.alice-miller.com/flyers\\_en.php?page=6](http://www.alice-miller.com/flyers_en.php?page=6), tillgänglig 2008-07-18

- FP hemsida: Flum *Flumskola är motsatsen till kunskapsskola*,  
<http://www.folkpartiet.se/FPTemplates/ListPage.aspx?id=40054>, tillgänglig  
2008-12-07
- Gatto 2003 *J. T. Gatto interviewed by Lennart Mogren*, <http://video.google.com/videoplay?docid=-8404777388320594019&hl=en>, tillgänglig 2008-09-14
- IDEN 2008 *International Democratic Education Network*,  
<http://www.idenetwork.org/index.htm>, tillgänglig 2008-04-30
- Lagerroth 1 *I hjärnan finns människan*, <http://www.psykologibasen.dk/Lagerroth.shtm>,  
tillgänglig 2008-07-30
- M. Bergströms hemsida *Matti Bergström, Emeritus Professor*,  
<http://www.brainmanagement.fi/>, tillgänglig 2008-10-28
- PAED.com *A. S. Neill / Summerhill*, <http://summerhill.paed.com/phshell/i-shill.htm>,  
tillgänglig 2008-11-09
- Sociology Central 1 *Jackson*, <http://www.sociology.org.uk/tece1e12.htm>, tillgänglig  
2008-08-13
- Summerhills hemsida *A. S. Neill's Summerhill School*, <http://www.summerhillschool.co.uk/>,  
tillgänglig 2008-11-09
- WikEd 1 *Hidden Curriculum*, [http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Hidden\\_Curriculum](http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Hidden_Curriculum),  
tillgänglig 2008-04-30
- Wikipedia sv *Wikipedia, den fria encyklopedin*, <http://sv.wikipedia.org/>, tillgänglig  
2008-06-27

## Appendix

Utdrag ur boken *Free at last* av Daniel Greenberg:

Sitting before me were a dozen boys and girls, aged nine to twelve. A week earlier, they had asked me to teach them arithmetic. They wanted to learn to add, subtract, multiply, divide, and all the rest.

"You don't really want to do this," I said, when they first approached me.

"We do, we are sure we do," was their answer.

"You don't really," I persisted, "Your neighborhood friends, your parents, your relatives probably want you to, but you yourselves would much rather be playing or doing something else."

"We know what we want, and we want to learn arithmetic. Teach us, and we'll prove it. We'll do all the homework, and work as hard as we can."

I had to yield then, skeptically, I knew that arithmetic took six years to teach in regular schools, and I was sure their interest would nag after a few months. But I had no choice. They had pressed hard, and I was cornered.

I was in for a surprise.

My biggest problem was a textbook to use as a guide. I had been involved in developing the "new math," and I had come to hate it. Back then when we were working on it -- young academicians of the Kennedy post-sputnik era -- we had few doubts. We were filled with the beauty of abstract logic, set theory, number theory, and all the other exotic games mathematicians had played for millennia. I think that if we had set out to design an agricultural course for working farmers, we would have begun with organic chemistry, genetics, and microbiology. Lucky for the world's hungry people that we weren't asked.

I had come to hate the pretensions and abstruseness of the "new math." Not one in a hundred math teachers knew what it was about, not one in a thousand pupils. People need arithmetic for reckoning: they want to know how to use the tools. That's what my students wanted now.

I found a book in our library, perfectly suited to the job at hand. It was a math primer written in 1898. Small and thick, It was brimming with thousands of exercises, meant to train young minds to perform the basic tasks accurately and swiftly.

Class began -- on time. That was part of the deal. "You say you are serious?" I had asked, challenging them: "then I expect to see you in the room on time -- 11:00AM sharp, every Tuesday and Thursday, if you are five minutes late, no class, if you blow two classes -- no more teaching." "It's a deal," they had said, with a glint of pleasure in their eyes.

Basic addition took two classes. They learned to add everything -- long thin columns, short fat columns, long fat columns. They did dozens of exercises. Subtraction took another

two classes, it might have taken one, but "borrowing" needed some extra explanation.

On to multiplication, and the tables. Everyone had to memorize the tables. Each person was quizzed again and again in class. Then the rules. Then the practice.

They were high, all of them. Sailing along, mastering all the techniques and algorithms, they could *feel* the material entering their bones. Hundreds and hundreds of exercises, class quizzes, oral tests, pounded the material into their heads.

Still they continued to come, all of them. They helped each other when they had to, to keep the class moving. The twelve year olds and the nine year olds, the lions and the lambs, sat peacefully together in harmonious cooperation -- no teasing, no shame.

Division -- long division. Fractions. Decimals. Percentages. Square roots.

They came at 11:00 sharp, stayed half an hour, and left with homework. They came back next time with all the homework done. All of them.

In twenty weeks, after twenty contact hours, they had covered it all. Six years' worth. Every one of them knew the material cold.

We celebrated the end of the classes with a rousing party. It wasn't the first time, and wasn't to be the last, that I was amazed at the success of our own cherished theories. They had worked here, with a vengeance.

Perhaps I should have been prepared for what happened, for what seemed to me to be a miracle. A week after it was all over, I talked to Alan White, who had been an elementary math specialist for years in the public schools and knew all the latest and best pedagogical methods.

I told him the story of my class.

He was not surprised.

"Why not?" I asked, amazed at his response. I was still reeling from the pace and thoroughness with which my "dirty dozen" had learned.

"Because everyone knows," he answered, "that the subject matter itself isn't that hard. What's hard, virtually impossible, is beating it into the heads of youngsters who hate every step. The only way we have a ghost of a chance is to hammer away at the stuff bit by bit every day for years. Even then it does not work. Most of the sixth graders are mathematical illiterates. Give me a kid who *wants* to learn the stuff -- well, twenty hours or so makes sense."

I guess it does. It's never taken much more than that ever since.