

Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola

DENNIS BEACH

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Sammanfattning: *Denna artikel baserar sig på en etnografisk studie av den nya gymnasieskolan, en skola många ser som en del av en demokratisk rörelse för att höja kunskapsnivån i samhället, baserad på idéer som ›kunskapslyft› och ›livslångt lärande›. Artikeln problematiserar denna uppfattning av skolan, genom att visa hur olika livet där gestaltar sig för elever på två i grunden olika gymnasieprogram: handelsprogrammet och det naturvetenskapliga programmet. Erfarenheter och observationer från de två programmen – huvudsakligen gjorda vid samma skola – utgör undersökningens empiriska grundmaterial, som främst består av intervjuer och deltagande observationer.*

Den här artikeln ger exempel på hur den sociala reproduktionen kommer till uttryck i dagens gymnasieskola och bygger på etnografiskt material från en undersökning av denna nya gymnasieskola¹. Deltagande observationer, kontakter, samtal och intervjuer med elever och lärare i framförallt en skola, utgör det huvudsakliga materialet. Drygt 80 timmars deltagande observation har gjorts, främst i en Nv-klass (Naturvetenskapliga programmet åk 1) men även i en Hp-klass (Handelsprogrammet åk 1; 6 timmar). Nv och Hp utgjorde vid det aktuella tillfället två av 16 nationella program i gymnasieskolan. Ett mindre antal observationer (10 timmar) har också gjorts i Nv- och Hp-klasser i två andra skolor. I studien ingår intervjuer med 30 elever och 10 lärare från de aktuella skolorna.

TEORETISK BAKGRUND

Skolans pedagogiska funktion i det moderna samhället är enligt Althusser (1972) och efterföljare till honom (t ex Apple 1981; Willis 1981; Giroux 1981; Connell, Dowsett, Kessler & Ashendon 1981) att förmedla ideologier, vilket återspeglas i hur skolan sorterar och behandlar eleverna.² Att kunna dölja detta förhållande är en fråga om hur hegemonin fungerar (Apple 1981), när den sortering och det urval i skolan som undervisningen resulterar i uppfattas som ett naturligt utfall istället för resultatet av en medveten planering

(t ex Dale 1981, Giroux 1981). För att få grepp om denna process krävs en ansats som fokuserar intresset för den kulturella produktionens roll i skolan (Apple 1990 s 7) eller, som Willis (1981 s 59) beskriver det, för:

[H]ow schooling helps produce an overall pattern of social attitudes and suppression of cultural penetration as a basis for decision(s) and action(s) which are commensurate with the functioning of the capitalist mode of production.

Ett intresse som Apple (1990 s 3) ser som nyfikenhet kring hur:

[i]nstitutions of cultural preservation and distribution like schools create and recreate forms of consciousness that enable social control to be maintained without the necessity of dominant groups having to resort to overt mechanisms of domination.

Bilden av skolan som konservativ institution och ideologisk statsapparat (Althusser 1972) står i bjärt kontrast till den officiella diskursen om skolan och dess roll i samhället, så som den kommer till uttryck i bland annat skolans läroplan, skollagen och SOU 1997:107. Där ses skolan som en del i en demokratisk rörelse med syftet att höja kunskapsnivån hos alla. Men som jag visar överensstämmer verksamheten i dagens skola inte med dessa ideal (jfr Beach 1999a), vilket framgår bland annat i undervisningen i kärnämnet matematik för elever från gymnasieskolans Hp- och Nv-program.³

I den följande framställningen läggs fokus inledningsvis på klassrumsinteraktionen som betingas av klart uttalade förväntningar från lärarnas och skolledarnas sida, och som kommer till uttryck på olika sätt, i följande uttalanden om de två programmen:

Angående Hp-klasser

Det är helt olika elever med olika behov som ställer olika krav på oss. Med Hp handlar inte vårt jobb egentligen om att verkligen lära dem matte, engelska eller svenska. Du har sett vad [deras problem] handlar om. Jag behöver förstå dem som individer. Det är något helt annat än didaktiska kunskaper jag behöver. (Lärare 1)

Angående Nv-klasser

Men med Nv-elever handlar det om att komma bakom en fasad. Det de söker, som inte nödvändigtvis är bra, är insikt i hur man löser [uppgifter]. [D]e har ett stort behov av att vara duktiga. Detta innebär att jag behöver didaktiska kunskaper framförallt för att kunna förklara hur saker hänger ihop. Men jag behöver komma bakom denna fasad också för att kunna se vem som har problem [och vad dessa] består av. (Lärare 1)

Skillnaden i synen på eleverna får konsekvenser, och det är tydliga skillnader i hur det arbete som delegeras till eleverna utformas inom programmen. Det finns också klara olikheter i elevernas självförståelse: Hur de ser på skolan, hur deras liv i skolan gestaltas och det sätt på vilket de tillägnar sig och

använder sin självförståelse. Här finns en viss variation mellan de besökta skolorna, men de beskrivs som ganska likartade eftersom skillnaderna mellan programmen är betydligt större än mellan skolorna. Citatet nedan, som beskriver några iakttagelser⁴, är ett utdrag från fältdagboken gjorda under ett vikariat om fyra timmar som jag hade i två klasser.

(Under)cover work

I was able to do some cover work today which got me into contact with classes of N and H students [who] were both meant to be doing maths from the ... A course according to their ... timetable ... Although I had expected some differences in the work they were doing (these were as) startling (as those) between Newsome classes ... in Burgess (1983) ... and the descriptions of highly motivated and older science students from my own studies previously ... (Fältdagbok: Oct 26/97)

Skillnaden mellan »Newsome classes» i den engelska grundskolan, vilka motsvarar det *individuella programmet* i dagens svenska gymnasieskola, och klasser av blivande NO-lärare och ingenjörer är stora (jfr Beach 1997). Utdraget ovan visar på ett efterhängset fenomen, något man inte kan befria sig från⁵. Den omstrukturerade gymnasieskolan ger både en ny inlärningsmiljö i form av omdisponerade resurser och nya kurssammansättningar, liksom till viss del också nya elevgrupperingar. Samtidigt kvarstår dock det tidigare skolsystemets mest fundamentala imperativ – skapandet av skillnader – vilket blir synligt till exempel när det gäller:

- klassrumsinteraktion
- genomsnittlig arbetstakt
- punktlighet och närvaro
- sätt att söka hjälp
- lärares och skolledares syn på eleverna
- rekrytering och fördelning av individer över programmen
- innehåll i matematikundervisningen

SKILLNADER I INNEHÅLL

Skillnader i undervisningens formella innehåll och dess relation till matematikämnet kan belysas genom jämförelser mellan de respektive programmets läroböcker, då läroboken i matematik vanligtvis dominerar matematikundervisningen (Boaler 1996, Dahland 1998, Beach 1999a). Nedan ges exempel på matematikproblem från kursböcker för Nv respektive Hp i motsvarande kapitel, numrerade och med svårighetsgradsbeteckning A, B eller C. A är rutinuppgifter och C är de svåraste uppgifterna. Följande exempel är »A-uppgifter» från Nv-boken och »C-uppgifter» från Hp-boken:

Nv-uppgifter:

- Begreppet pH definieras av sambandet $\text{pH} = -\lg [\text{H}^+]$ där $[\text{H}^+]$ är vätejonkoncentration i mol per liter lösning. Skriv sambandet i tiopotensform.

- Ange lösningen till följande ekvationer med fyra värdesiffror
 $450 \cdot 3^{2x} = 1800$
 $600 \cdot 2^{-3x} = 60$

Hp uppgifter:

- Hur stor diameter ska en stock ha för att genomskärningsarean ska vara 450 m^2 .
- Arean av en bandyboll är 113 cm^2 . Bestäm bollens volym.

Exemplen visar bland annat på skillnader när det gäller svårighetsgrad och tillämpningsområden. Men viktigare är dock hur lärobokens innehåll styr i klassrummet. Det visade sig att undervisningen i Nv-klasserna strikt följde läroboken, medan mer än hälften av Hp-studenterna saknade matematikbok under flertalet lektioner och att de i liten utsträckning följde boken när den var med. Detta framgår av anteckningarna från observationspassen och av samtal med 3–4 elever i respektive klass liksom med deras lärare.

Det informella innehållet måste vi söka i andra källor, till exempel i utdrag ur elevernas samtal i klassrummen. Utsagor från lärarnas beskrivningar av det klassrumsspråk de hör är också viktiga. När det gäller samtal mellan elever i klassrummen förkom ofta följande typ av meningsutbyten:

Nv-klassen

Kom igen, jag fick x upphöjt till sex. Vad fick du?

Har du gjort läxan? – Nej, jag var på teater med mamma och pappa. Vi kom hem ganska så sent. Jag tänkte göra det på håltimmen.

Såg du Five? De är fantastiska, snygga! Vad fick du på 3213a? Jag tänker fråga henne.

Vi åker antagligen ut till kusten. Vi har en stuga och det är farmors födelsedag.

Hp-klassen

Var det han, tror du? Det tror jag fan att det var (skratt).

Som fan! Om hon frågade, vad skulle du säga då? Det hade du tackat ja till? Du med!

Han är en riktig [f-a]! Han ska minsann få! Jag berättade för kärningen, men hon gjorde inte ett skit.

Fan är det inte dags att sluta än? Oj, vad du nu heter igen, är det inte dags att sluta än?

Bortsett från att det i den senare gruppens samtal inte ingår ett enda matematiskt exempel, varken ovan eller i stort sett för övrigt, kan skillnader noteras i termer av vulgära vardagsuttryck. Dessa skillnader återspeglas även i lärarnas utsagor om elevernas språk.

De (Hp-eleverna) har svårt att hålla sig till innehållet. De svävar ut förstår du. Det handlar i princip om allt annat än matematik. (Lärare 2)

Det kan vara lite runda ord och så ibland, även där (Nv-eleverna), men i stort håller de sig till diskussioner omkring dagens arbete. De är duktiga och kan föra intelligenta samtal. (Lärare 3)

Skillnaden hör man mellan tjejgrupperna. Pojkar är ju pojkar, eller hur? Hp-tjejer kan vara [värre än] pojkarna ibland. Könsord, allt, allt annat än matte i alla fall. (Lärare 4)

SKILLNADER I GENOMSNITTLIG ARBETSTAKT

Slutsatser när det gäller skillnader i genomsnittlig arbetstakt mellan grupperna ska inte dras för långt, eftersom det ibland även är stora skillnader inom grupperna. Vad jag visar här är endast ett grovt genomsnitt, vilka tagits fram genom skattningar av antalet sidor matematikproblem, som de olika grupperna arbetat med per elev och vecka. Beräkningarna visar att skillnaderna mellan eleverna i Nv-gruppen är mycket små (allra störst i storleksordningen tre gånger) i jämförelse med skillnaderna i Hp, där det fanns skillnader på mer tio gånger. Dessutom var den högsta arbetstakten inom respektive grupp densamma. De hårdast arbetande fem procenten i Hp-gruppen arbetade lika mycket som motsvarande fem procent i Nv-gruppen. Beräkningsgrunden baserar sig på mätningar av 10 godtyckligt valda elever från två klasser. Ytterligare data som använts för att skatta arbetstakten är muntliga rapporter från lärare och elever.

Det finns en påtaglig övensstämmelse i data mellan den uppmätta produktiviteten (antalet sidor eleverna hunnit med) och lärarnas och elevernas egna bedömningar. Detta stödjer idén om att Nv-elever är produktivare i den meningen att de gör mer skolarbete i förhållande till Hp-elever, och att arbetet kvalitativt skiljer sig åt mellan de två grupperna. Men skillnaden framställs ofta av lärare och skolledare som tecken på något annat, nämligen som skillnader i de två gruppernas intellektuella förmåga, attityder och värderingar. I följande citat av lärare vid olika skolor beskrivs Nv-elever som bra, positiva och motiverade, och Hp-studenter som negativa, destruktiva och besvärliga när det gäller undervisningen i matematik:

Det har att göra med deras (Hp:s) attityder och värderingar [av skolarbete] samt deras förmågor. De kan inte koncentrera sig [längre än kortare stunder] och blir lätt trötta. De klarar inte av svår matematik. (Lärare 1)

De (Nv) är duktiga elever som vet vad de kan och måste göra. [De är medvetna]. Den matematik de gör speglar [det positiva] intresse för ämnet och [deras] intelligens. (Lärare 4)

Det förmodade sambandet mellan observerad arbetstakt och värderingen av elevens intellektuella förmåga eller motivation är mycket vanlig i det empiriska materialet. Samtidigt är detta förrädiskt, om inte helt felaktigt. Materi-

alet antyder en annan förklaring till dessa skillnader i arbetstakt än attityder, intelligens och motivation: en anpassning till kulturspecifika krav och framtvingade normer (Beach 1999a). Denna alternativa förklaring är dessutom bättre när det gäller att förklara variationer i materialet, liksom den också bättre överensstämmer med elevernas egna utsagor.

En elev uttryckte det som att »det går [helt enkelt inte] att jobba mindre [i Nv-programmet] om man vill hänga med och vara kvar». Det innebär att Nv-programmet i sig har en inbyggd *skyddsmekanism*⁶ mot improduktivitet, som innebär att eleven får svårt att följa med i undervisningen om hennes arbetstakt avtar. Det är en press som så småningom försätter eleven i svårigheter om hon inte anpassar sig, vilket man enligt eleverna snabbt lär sig: de elever som inte anpassar sig åker ut (Beach 1999a).

Denna process verkar inte på samma sätt i Hp-programmet, då där inte finns samma typ av yttre tvång. Följande citat kan således vara något som gäller för många Hp-elever: »Man gör [något] om man känner för det. Man skiter i det annars.» Detta förhållningssätt är omöjligt för den Nv-elev som vill vara kvar i programmet. Men även Hp-programmet har en skyddsmekanism. Denna gör emellertid låg produktivitet till norm. Det är detta som ger både den breda variationen inom Hp-gruppen och de stora genomsnittliga skillnaderna i förhållande till Nv-gruppen. Förhållanden som försvårade en höjning av arbetstakten i Hp-gruppen var:

- att det lätt kunde bli stökigt i klassrummet och att man därför fick svårt att koncentrera sig,
- att eleverna egentligen ville ägna sig åt annat än skolarbete, samt
- att vissa grupperingar i klassen ibland faktiskt starkt ogillade att andra elever jobbade hårt och därför satte en viss press på dessa att »lugna ner sig och sluta fjäska».⁷

Dessa processer och deras utfall i Nv- och Hp-programmen visar i den nya gymnasieskolan på en »dubbelhet». Denna dubbelhet är problematisk då den nya gymnasieskolan ju ska vara »en skola för alla». I fältarbetsdagboken uttryckte jag praktikens dubbelhet på följande sätt (jfr Hollands 1991):

[a division] comprising a process of symbolic exchange based on competitive elimination and the unreflected (high paced) consumption of education goods in one context (Nv) ... whilst ... what happens in Hp is a social process of interaction in which limits of tolerance (towards each other) are tested and retested by students and teachers.

SKILLNADER I PUNKTLIGHET OCH NÄRVARO

Hög närvaro och punktlighet ses av lärare och andra i skolan som tecken på respekt för skola och skolarbete. Och, som vi redan har noterat, i Nv-gruppen finns det gott om tecken på sådan positiv anpassning, medan det i Hp-gruppen mestadels är tvärtom. I Hp-gruppen har många elever allvarliga problem när det gäller närvaro och punktlighet, vilket bland annat framgår av närvarorapporter och kommentarer från både elever och lärare. Vid en av skolorna befann sig hela 55% av en Hp-klass i riskzon för icke godkänt i ett eller flera

kärnämnen på grund av dålig närvaro. Nv-elevernas närvaro betraktades sällan komma i riskzonen på samma sätt, och när de gör det tas detta som tecken på att eleven egentligen inte är en »riktig» Nv-elev (jfr nedanstående citat från olika lärare):

Dålig närvaro visar sig ofta med [Nv-]elever, som behöver välja ett lättare program har vi märkt [och en] del av dem behöver faktiskt stöttas till att använda studiepassen. Det är annorlunda för en Hp-elev. Vad leder Hp till sedan? De är borta mycket mer. (Lärare 1)

Nv-elever är duktiga och skötsamma på ett annat sätt. Dålig närvaro visar sig enbart för de som börjat få det svårt. De behöver stöd ibland även om detta är i val av annat program. De har i regel ansvarsfulla föräldrar med bra yrken. De verkar ta efter de goda vanorna. De svåra programmen kräver sin »man», så att säga. Detta är nödvändigt för kvalifikationerna de får sedan är väldigt meriterande. Oftast visar de duktiga eleverna den rätta anpassningen till skolan och dess krav. (Lärare 3)

Skillnader i punktlighet mellan de två elevgrupperna uttrycks således ofta i termer av hur eleverna anpassar sig. Detta perspektiv är emellertid inte oproblematiskt. Det finns annat arbete än skolarbete och det finns knappast skäl att anta att Hp-eleverna är mera negativa till andra sorters arbeten än vad Nv-eleverna är. Till exempel kommer Hp-eleverna mycket sällan sent till sina deltidsjobb och praktikbesök enligt data i studien. Samtidigt är de i de flesta fall mycket omtyckta av sina chefer och arbetskamrater som beskriver dem som duktiga, arbetsvilliga och kamratliga.

Dessa positiva omdömen, som kontrasterar mot vad man vanligtvis hör från lärare och skolledning om samma elever, stämmer dock överens med andra inslag av positiv karaktär i mina data. Det kan handla om att ta hand om sjuka syskon i hemmet så att föräldrarna inte behöver ta barnledigt, eller om att ta hand om en sjuk förälder eller att ha ett deltidsarbete utanför hemmet för att dryga ut hushållskassan. Flera Hp-elever har gjort denna typ av insatser, vilket dock aldrig kommit till uttryck i form av höjda betyg på samma sätt som punktligt inlämnade läxor eller av lärarna uppmärksammade satsningar på »positiva» fritidsaktiviteter.

Trots att skillnaden är stor mellan antalet elever som är närvarande i kärnämnesundervisningen i de två program som här fokuseras, ska detta inte med nödvändighet förstås som något som enbart beror på negativa attityder och brist på motivation och intresse när det gäller Hp-eleverna. Eftersom skolan är en tävlingstillvänd belöningsapparat kan den inte ge alla elever i varje ungdomskull de bästa betygen. Och då Hp-eleverna belönas negativt av skolan jämfört med Nv-eleverna i detta avseende, kan deras reaktion förstås som motstånd och ibland även som ett sätt att slå tillbaka mot ett system som man känner behandlar en illa.

Att slå tillbaka är inte så vanligt enligt materialet, men är ändå något som inträffar och skiljer vissa Hp-elever från de flesta Nv-elever. Även när Nv-

elever är negativa finns en positiv tolerans av skolan. Skillnaderna framgår i följande exempel:

Hp-elev (1): Vad skulle jag vara där för, förutom att ge dem en anledning att gnälla på mig. Det är mer dem än mig. Bara att vara närvarande så mycket som möjligt ger dem mer än mig. På ett sätt är det en förolämpning mot dem. Men jag har tagit emot så många förolämpningar från lärare så det räcker.

Hp-elev (2): Det är inte så mycket och inte så ofta man [verkligen] bryr sig om att ta reda på någonting. Jag går till skolan nästan varje dag men jag kommer inte alltid ihåg vilka lektioner jag har. Mitt schema ligger i skåpet och jag har tappat min nyckel. Jag har inte kommit in i skåpet på flera veckor. Om någon annan kommer på att gå på en lektion och vi känner för det så går vi. Om vi inte känner för det är det väl ingen idé eller hur?

Nv-elev (1): Visst, det är tråkigt ibland men värt det hoppas jag. Det finns mycket att göra ibland. Det är en bra investering.

Nv-elev (2): Det är inte bara lektioner. De behöver vi, och kunskaper och så, som de [lärarna] redan har. Det finns [även annat] som orkestern, kompisar. Jag trivs i skolan helt enkelt. [D]et finns saker att göra som jag tycker är bra [meningsfulla] och som jag är bra på. Man bygger relationer och saker för livet.

Här framgår hur Nv-eleverna blir positivt bekräftade i sin självuppfattning genom att delta i lektioner och att anpassa sig till skolan, medan det för flertalet Hp-elever är svårt att se skolan som en miljö för positiv identitetsutveckling. De har ju rankats som andra klassens elever och placerats i ett program där denna negativa värdering enbart med ansträngning kan döljas. En avhoppad Hp-elev uttryckte på följande sätt vad hon kände att hon hade fått i utbyte av skolan:

Det som är bra det är kompisarna. Vi hittar på annat. Men de [lärarna] gör så att man känner sig lat, dum eller både och. Det spelar ändå ingen roll, men en del lärare säger det rakt ut, att man är en djävla idiot liksom. Det är bara det att de inte kan ändra på det på något sätt ändå. Deras problem är att de inte kan inse det och tar det alltid personligt, även när det faktiskt inte är menat så. De blir elaka helt enkelt, men det är [systemet] som trycker ner oss egentligen. (fd Hp-elev 1)

SKILLNADER I SÄTTET ATT SÖKA HJÄLP AV LÄRAREN

Utöver de skillnader som beskrivits ovan, visar data även på skillnader mellan hur de olika elevgrupperna tog kontakt med sina lärare för att be om hjälp. Vid ett tillfälle vikarierade jag i ett par klasser vid en skola. I mina fältanteckningar finns följande:

Nv-klass

In science I did much the same as Liz, went to students who raised their hand and answered the questions they had. /.../ There were very few questions and the students worked quietly and held themselves to doing maths from the book and in the main talking maths. /.../ They were capable of helping each other and did so. /.../ Most talk was about maths and about the maths they were doing /.../ The book seems to steer /.../ Graphic calculator keys rattle incessantly. They get on with their work on their own and asked me only if they couldn't sort it out themselves /.../ There seemed to be a proudness in doing it themselves but they weren't either prepared to risk the issue I felt /.../ (Fältdagbok: Oct 26/97)

Hp-klass

There were big differences in [the Hp students concerning visible] working commitments /.../ This was reflected in what they did, when they came and what they asked me /.../ For instance what I was regularly asked here was »why are we to do this, what's it for?« /.../ or »why has she sent this to do?«, »when are we to do this for?«, »is it finished yet? /.../ is it time to go now?« and so on /.../ There were exceptions /.../ There were three boys who worked consistently in the class [and, together with two hard working girls may] do so most of the time. [These few students] asked questions in the same way as the Nv students /.../ Although the level of the maths they were doing was different they raced through the work compared to the others and would sometimes ask for help /.../ Generally though they didn't /.../ As most [of the others] didn't do much work if any, they didn't need very much [normal classroom] help either. (Fältdagbok: Oct 26/97)

Skillnader i sättet att arbeta och söka hjälp återspeglar hur skolarbetet uppfattas av eleverna enligt ett antal tidigare studier (t ex Keddie 1971, Anyon 1981, Ball 1981, Woods 1979, Riseborough 1983, Davis 1984, Griffin 1985, Valli 1986) vilka i detalj undersökt skillnader när det gäller klassrumsinteraktion. Denna forskning visar också hur kvalitativt olika undervisning hänger samman med lärarens subjektiva bedömning av eleven som intellektuellt motiverad och duktig eller ej, vilket Tickle (1983) betonar. Liknande samspel har visats även av andra (Becker 1952, Hargreaves 1967, Lacey 1970, Lambart 1979).

Jag vill inte överbetona de skillnader som finns när det gäller hur, om vad och i vilket syfte Nv- och Hp-elever söker kontakt med lärare. Ibland verkar det som om Hp-eleverna bara vill provocera sina lärare, men vanligtvis önskar de flesta helst bara vara i fred. Så är inte fallet bland Nv-eleverna där provokationer är sällsynta och de flesta oftast vill ha mycket uppmärksamhet.

Undantagen bekräftar regeln sägs det och så förefaller det vara här. De Hp-elever i studien som ville ha stöd, hjälp och uppmärksamhet från sina lärare ville framförallt ha det för att de önskade byta program. De Nv-elever som *inte* ville ha uppmärksamhet från läraren var oftast oroliga för att läraren då skulle

avslöja bristande kunskaper. Detta gäller både i förhållande till en relativt främmande person (jag som vikarierande lärare i det här fallet) samt den egna läraren. I Nv-gruppen frågade elever om råd och hjälp med relativt svåra uppgifter. I Hp-gruppen gjorde många elever lite, om något alls, och bad därför inte om hjälp över huvud taget. Vidare föreföll de Hp-elever som arbetade sig genom flest matematikuppgifter genomgående föredra att fråga varandra snarare än läraren, vilken också gällde mig i egenskap av vikarie.

SKILLNADER I SÄTT ATT SE ELEVERNA OCH DERAS UNDERVISNING

I överensstämmelse med de beskrivna och direkt iakttagbara undervisningsmönstren finns ett ramverk och ett ideologiskt stöd som möjliggör och legitimerar just de handlingar som inträffar (t ex Lundgren 1972, Gustafsson 1999)⁸. Här finner vi den utbildningsmeritokratiska tanken och idén om att »gräddan» av alla elever kan lyckas i utbildningssystemet, oberoende av bland annat klasstillhörighet, kön och etnicitet. Detta är en idé som har färgat den svenska skoldebatten under mer än 50 år där den direkt och indirekt har givit stöd åt en förklädd segregation i utbildningssystemet (SOU 1945:43, SOU 1945:45, SOU 1945:61, SOU 1946:31). Men det finns väl kända problem med den meritokratiska tanken (se t ex Young 1958, Baudelot & Establet 1977, Erikson & Jonsson 1996, Goldthorpe 1996). Visserligen har denna princip varit vägledande för utbildningsplanering under många år, men det har enbart funnits motsägelsefullt empiriskt stöd för att meritokratin har fungerat annat än ideologiskt och hegemoniskt (Goldthorpe 1996)⁹.

Meritokratibegreppet är väsentligt för analysen: lärare, elever och andra i undersökningen talar om skillnader i hur Hp- och Nv-elever behandlas och betar sig i utbildningen, genom att åberopa meritokratibegreppet. Det förefaller användas för att stabilisera övertygelsen om »naturlig differentiering» och individuella differenser som grund för de observerade skillnaderna i prestation i den undervisning lärarna ger. Detta tillåter oss att tro att alla bara gör sitt bästa och visar hur skillnader konstitueras som en »ideologisk» variabel även efter 1994 i det nya gymnasiet. Utfallet av detta när det gäller undervisningen i de grupper vi diskuterar här beskrivs i följande samtalsutdrag:

Hp-gruppen

Egentligen är det synd om dessa stackars (Hp-)elever, de har det svårt. Det är koncentrationssvårigheter – tidigare kunskaper som brister – läsproblem, problem hemma. Vi försöker ge dem nå't de klarar av. Man vill inte göra saken ännu värre än vad det redan är för dom. (Lärare 1)

Egentligen har du rätt på ett sätt. De klarar inte av ens de enklaste uppgifter. Men de skiter i skolan för det mesta. Det går inte att få dom att förstå att det är [sig själva] de skadar. De begriper inte bättre. De får vad de förtjänar också på ett sätt tycker jag, hur hemskt det än låter. (Lärare 4)

Nv-gruppen

Nej det gick bra. De (Nv-klassen) kom in och satt igång bara. Jag behövde inte säga nå't. Böckerna framme och öppna – pang på liksom. Det var inte så svåra grejor så de klarade sig själva, rätt mycket på egen hand så att säga. (DB)

De klarar av mer än så redan nu, det är klart, [men] de behöver träna också. Det är viktigt så att det sitter i fingrarna sedan. De behöver ha dessa färdigheter också, även senare. De är duktiga och kapabla elever som kommer att möta en mycket svårare matematik sedan. De klarar av det [både den repetitiva och senare den avancerade] för de är motiverade och duktiga. (Lärare 1)

Ovan diskuteras de konkreta skillnaderna i skolarbetet mellan Hp- och Nv-eleverna och hur lärarna ser dessa skillnader som uttryck för egenskaper eller personlighetsdrag hos eleverna. Problemet är att skolan inte är neutral i förhållande till klass, kön och etnisk bakgrund och därför inte kan motsvara meritokratins krav. Skolan reproducerar en dold segregation baserad på klass, kön och etnisk tillhörighet och skapar och förstärker förtryck och marginalisering baserade på dessa tre aspekter. Detta visar sig om vi i analysen för in information som belyser rekryteringsmönstren till de olika programmen i gymnasieskolan.

SKILLNADER I REKRYTERING

De tidigare redovisade exemplen från skolans vardag visar att de aktuella förhållandena i gymnasieskolan betingas av en förfluten tids organisation, där segregation av olika elever inom skolan var och är norm. Detta sker i form av en kulturell produktion men ges nytt liv genom ett föråldrat meritokratiskt tänkande. Detta är ett exempel på en klassisk interaktion mellan kulturell produktion och kulturell reproduktion (Willis 1977, 1981). I denna process finner vi att:

Cultural production designates ... the creative use of discourses, meanings, practices and group processes to explore, understand, and creatively occupy particular positions in sets of general material possibilities. For oppressed groups, this is likely to include oppositional forms and cultural penetrations at particular concrete sites or regions. /.../ Cultural Reproduction designates the manner in which this set of processes, both in its internal operations ... and through complex ideological effects which epochally help to structure the elements toward what it is possible to be thought operates finally and in effect to give new life to and reinforce general ... beliefs. (Willis 1981 s 59)

Att man i skolan skapar möjligheter att dela upp elever i två skilda grupper, de arbetsvilliga och de som saknar förmåga, samt använder en arkaisk diskurs för att legitimera denna delning är en sak. Men den kvalifikationsgrundande utbildning som ges till ena gruppen är starkt snedvriden i termer av rekrytering

och ges som ett privilegium till barn som redan är privilegierade. Detta framgår av tabellen nedan som baseras på uppgifter om 9.000 individer födda 1972 som genomgått gymnasieskolans N- eller T-linje (Svensson & Reuterberg 1998, Reuterberg & Svensson 1998). Tabellen ger en bild av den relativa andel av män och kvinnor inom varje socioekonomisk grupp som fullföljde sina studier inom gymnasieskolans N- eller T-linje.

Tabell 1: Manliga och kvinnliga studenter födda 1972 med gymnasieskolans N- eller T-utbildning fördelade efter socioekonomisk grupptillhörighet (relativa andelar i %).

	Socioekonomisk bakgrund		
	1	2	3
män med N/T	45	24	9
kvinnor med N/T	21	11	5

Samvariationen mellan kön, socioekonomisk bakgrund och avslutade studier på N- och T-linjen framgår tydligt i denna tabell. Den sammanfaller också med studier i Västernorrland (Staberg & Assarsson 1997) och det material som redovisas här. Detta tyder på att gymnasieskolans övergång från linjer till program inte har fått några väsentliga effekter på vilka elever som fullföljer Nv-programmet¹¹. Men problemet med denna snedfördelning begränsar sig inte till gymnasieskolan, utan rör även samhällets mest prestigeladdade högskoleutbildningar (bl a de till civilingenjör, läkare och högre datautbildning), eftersom rekrytering till dessa sker över Nv-programmet (eller motsvarande). Det innebär att även dessa utbildningar blir ojämlika med avseende på klass och kön. Med tanke på den högre utbildningens förhållande till arbete, politisk makt och framtida hälsa och välfärd, kan detta bli ett stort hot mot jämlikhet och den form av social rättvisa som den västerländska demokratin säger sig stå för (Dewey 1966, Berns 1986).

DISKUSSION

Det finns olika sätt att avgränsa begreppet social reproduktion, till exempel ett minimalistiskt (Willis (1981 s 50):

Social reproduction should direct us to the limited, basic, truly open »teeth-gritting» elements of the conjunction between Cultural Production and the minimal maintenance of the capitalist social relation.

Det är denna minimalistiska form för social reproduktion som jag anser har visat sig vara verksam i dagens svenska gymnasieskola, där vi möter ett socialt urval av elever och lärare till olika linjer vilken återspeglar liknande »klasser» i samhället utanför. Det vill säga att det uppstår samma typ av antagonistiska relationer och alienation i skolan mellan olika grupper och klasser som i samhället i övrigt. Skolans sätt att reproducera ideologin gör det svårt att korrekt bestämma klassförhållanden, maktrelationer och alienation som de kulturspecifika fenomen de är (Connell m fl 1981 s 102). Detta innebär att jag här framhåller skolan som en reproduktionsapparat, samtidigt som jag förnekar den enkla versionen (den maximalistiska; t ex Bowles & Gintis 1976, Bowles 1983) av teorin om social reproduktion. Där är relationen mellan skola och ekonomisk verksamhet direkt, och skolans uppgift ses som att enbart reproducera arbetskraft med de kvalifikationer, färdigheter och kunskaper som behövs, för att möta den aktuella produktionens mest grundläggande behov.

De jämförelser som gjorts i denna artikel förbigår detaljer beträffande flertalet nya program, där nya konstellationer och kombinationer av kön, klass, etniska grupper, teori och praktik kan ha uppstått. Men poängen med de jämförelser som gjorts, är inte att förneka möjligheten av nya kombinationer, utan att peka på det ideologiska arv och de former av praktik i skolan som hindrar utvecklingen av några av de uttalade intentionerna med den nya skolan. Detta är lika mycket en fråga om demokrati som det är en fråga om pedagogisk förnyelse. Att gamla reproduktionsmönster och ideologier fortfarande är verksamma verkar för mig vara ofrånkomligt.

Jag gör inga försök att hävda att all klassbunden diskriminering av lärande individer och grupper i skolan är medveten. Tvärtom, menar jag i likhet Scheurich (1997) att, trots vad som utifrån verkar vara det motsatta, dessa olika former av diskriminering sker utan utbildningsagenternas samtycke. De former av segregering som opererar mellan individerna i skolan, är dolda och därmed inte i sig självklart klassförtryckande eller sexistiska från den agerande individens (t ex lärarens) sida. De blir detta först inom en övergripande struktur, där den segregering som accepteras och förmedlas i ideologi och handling, som grundade i individuella differenser av intellektuell och motivationsmässig karaktär får betydelsefulla sociala konsekvenser. Detta sker när vi vänder ut och in på problemen kring differentieringen i våra förklaringar av den och i detta ögonblick, åkallar en ideologi om de begåvades och de mindre begåvades praktik och behov, om den vetenskapliga utbildningen och dess krav och den praktiska utbildningen och dess krav, samt sätter en relation mellan dessa reifikationer som sedan styr våra handlingar.

Vi står med andra ord i skuggan av det förflutna och har återskapat dess ideologiska diskurser och praktiker i nuet, där olika undervisning ges till olika grupper av elever, vilka – som det sägs – förtjänar den behandling de får. Att bidra till den sociala reproduktionen var givetvis inte vad som avsågs med gymnasieskolan efter 1994. Detta sker dock när man i skolan, istället för att se hur ideologin reproduceras genom utbildningssystemet och i dess praktik, accepterar klasssamhällets symptom och ideologiska och praktiska behov som uttryck för »riktiga och naturliga» individuella skillnader, samt skuldbelägger

de drabbade individerna för den differentierade utbildningsproduktionen som oundvikligen uppstår. Detta gör vi ständigt i skolan trots att vårt samtida samhälles grundläggande form, vilken återspeglas i klassificering och behandling av individer både i skolan och utanför, inte har rum för annat än ett utbildningsmässigt misslyckande för minst hälften av varje generation.

NOTER

1. Beträffande den nya gymnasieskolan som infördes 1994 se *Läroplan för gymnasieskolan 1994* (Lpy 94).
2. De beskriver med andra ord de sociala och kulturella former skolans praktik tar i detta reproduktiva arbete. Den förlängning av Althussers teori som Apple och andra gör, sätter agenter och agenternas subjektiva handlingar och dispositioner in i korrespondens-perspektivets ramverk, såsom aktiva element i den socialt reproduktiva processen i skolan.
3. Dessa program har valts därför att både lärare och skolledare vid de skolor som ingått i undersökningen ser de aktuella programmen som både mest lika och samtidigt helt olika varandra i den meningen att båda är allmänna till sin karaktär men rekryterar helt olika elevkategorier.
4. Utdraget återges här på engelska. I samtliga fall kommer utdragen från mina fältanteckningar, fältdagbok eller fältjournal. Som i Beach (1999b), återges utdragen på engelska så att deras ursprung ska kunna identifieras. Anteckningarna skrevs ursprungligen på engelska.
5. På franska »revenant», ett begrepp från Derrida (1994) som refererar till en kvarleva, efterlämningar eller något oföreglömligt efterhängset, som aska eller spår (se även Derrida 1991).
6. Se text Beach (1999b) angående *protective adaptations*.
7. Dessa processer kan ses ge viss stöd till *differentiation-polarisation theory*, som behandlar skolanpassningens dynamik och kommer ursprungligen från den så kallade manchesterskolans etnografiska skolstudier under 1960 och 1970-talet (Hargreaves 1967, Lacey 1970, Lambart 1979). Dessa har senare utvecklats av till exempel Stephan Ball (1981). Tillsammans utgör dessa två mekanismer, som visas ovan, en systematisk anpassning till en reproduktion av kapitalismens behov av skilda klasser.
8. Se även den beskrivning av de materiella, sociala och diskursiva förhållandet i pedagogiska miljöer och individuell och kollektiv identitetsutveckling i skolan hos Brown (1989).
9. I Halsey, Lauder, Brown & Wells (1997).
10. Centralt i ett meritokratiskt tänkande är ett essentialistiskt perspektiv på individuella differenser i intellektuell förmåga såsom en naturlig och legitim grund för samhällelig organisation. Men detta är samtidigt ett problem, för som Baudelot och Establet (1977) påpekat, är denna intellektuella »förmåga» i själva verket en social produkt som inte är klassneutral. I bruk har denna föreställning gjort att meritokratiska system har blivit en grogrund för en form av (re)produktion i skolan, som leder till en situation där arbetarklassens värdesystem, språk och andra kommunikationsformer domineras och nedvärderas i det offentliga skolsystemets egna diskurser och praktikformer (se även Willis 1981, Becker 1952, Keddie 1971, Whitty 1985). Resultatet blir att elevens slutligt erhållna utbildningskvalifikationer korrelerar starkt med samhällsklass, hudfärg och kön. I Storbritannien (till exempel) och Sverige under 1940- till 1970-talet, erhöles akademisk utbildning i läroverken eller motsvarande nästan enbart av medel- och övre medelklassens ungdomar. Och en praktisk och moralisk uppfostransinriktad utbildning bjöds ut till arbetarklas-

sens barn. Detta menar jag lever kvar ännu och syns i jämförelser liknande de som presenterats i denna artikel.

11. I den här aktuella studien och i genomsnitt bland skolorna, stämde köns- och klassfördelningen (SEG) i Nv-programmet med Svensson och Reuterbergs siffror. Beträffande alternativ etnicitet mätt i termer av att ha båda föräldrar av annan ursprungsnationalitet än svenska, har 12 procent av eleverna i allmänhet, vid de skolorna jag besökte i studien, icke svenska föräldrar. Men procenttalet i de naturvetenskapliga ämnena är dock långt mindre än hälften av detta.

LITTERATUR

- Althusser, L. 1972: Ideology and the ideological state apparatuses. I B. Cosin (red): *Education, structure and society*. Harmondsworth: Penguin.
- Anyon, J. 1981: Elementary schooling and distinctions of social class. *Interchange*, 12(2/3), 118–132.
- Apple, M. 1981: Reproduction, contestation and curriculum. An essay in self-doubt. *Interchange*, 12(2/3), 27–46.
- Apple, M. 1990: *Ideology and the curriculum*. London: Methuen.
- Ball, S. 1981: *Beachside comprehensive. A case study of comprehensive schooling*. London: Cambridge University Press.
- Baudelot, C. & Establet R. 1977: Grundskolans funktion i det kapitalistiska samhället. I B. Berner, S. Callewaert & H. Silberbrandt (red): *Skola, ideologi och samhälle*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Becker, H. S. 1952: Social class variation in the teacher-pupil relationship. I Hammersley, M. 1993 (red): *Controversies in classroom research. A reader*. Milton Keynes: Open University Press.
- Beach, D. 1997: *Symbolic control and power relay: Learning in higher professional education*. (Göteborg Studies in Educational Research 119) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, D. 1999a: Matematikutbildningens politik och ideologi. *Nämnamnaren*, 26(3), 56–61.
- Beach, D. 1999b: The problems of education change. Working from the ruins of progressive education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 43(3), 231–247.
- Berns, W. 1986: Equally endowed with rights. I F. Lucash (red): *Justice and equality here and now*. Ithaca: Cornell University Press.
- Boaler, J. 1996: Learning to loose in the mathematics classroom. A critique of traditional schooling practices in the UK. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(1), 17–34.
- Bowles, S. 1983: Unequal education and the reproduction of the division of labour. I B. Cosin, & M. Hales (red): *Education, Policy and societ: Theoretical perspectives*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bowles, S. & Ginties, P. 1976: *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradiction of economic life*. New York: Basic Books.
- Brown, P. 1989: Schooling for inequality. I B. Cosin, M. Flude & M. Hales (red): *School, work and equality*. London: Hodder & Stoughton.
- Burgess, R. 1983: *Experiencing comprehensive education. A study of Bishop McGregor School*. London: Methuen.
- Connell, R., Dowsett, G., Kessler, S. & Ashendon, D. 1981: Class and gender dynamics in a ruling class school. *Interchange*, 13(2/3), 102–116.
- Dahland, G. 1998: *Matematikundervisning i 1990-talets gymnasieskola*. (Rapport 1998:05) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Dahle, R. 1981: From expectations to outcomes in education systems. *Interchange*, 12(2/3) 68–85.

- Davis, L. 1984: *Pupil power. Deviance and gender in school*. London: Falmer.
- Derrida, J. 1991: *Cinders*. London: University of Nebraska Press.
- Derrida, J. 1994: *Spectres of Marx. The state of the debt, the work of mourning and the New International*. London: Routledge.
- Dewey, J. 1966: *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Erikson, R. & Jonson, J. 1996: *Can education be equalized. The Swedish case in comparative perspective*. New York: Westview Press.
- Giroux, H. 1981: Hegemony, resistance and the paradox of education reform. *Interchange*, 14(2/3), 3–26.
- Goldthorpe, J. 1996: The problems of meritocracy. I R. Erikson & J. Jonsson (red): *Can education be equalized. The Swedish case in comparative perspective*. New York: Westview.
- Griffin, C. 1985: *Typical girls? Young women from school to the job market*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gustafsson, C. 1999: Ramfaktorer och pedagogiskt arbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 40–54.
- Halsey, A., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A. 1997: *Education, culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. 1967: *Social relations in a secondary school*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hollands, R. G. 1991: *The long transition. Class, culture and youth training*. London: MacMillan.
- Keddie, N. 1971: Classroom knowledge. I Young, M. (red): *Knowledge and control*. London: MacMillan.
- Lacey, C. 1970: *Hightown grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- Lambart, A. 1979. The sisterhood. I M. Hammersley & P. Woods (red): *The process of schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lundgren, U.P. 1972: *Frame factors and the teaching process*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Reuterberg, S-E. & Svensson, A. 1998: *Vem väljer vad i gymnasieskolan? Förändringar i rekryteringsmönstret efter den senaste gymnasiereformen*. (Rapport 1998:06) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Riseborough, G. 1983: Pupils, teacher's careers and schooling. I S. Ball & I. Goodson (red): *Teachers lives and careers*. London: Falmer.
- SOU 1945:43. *Skolungdomens vägledning till utbildning och yrke*. (1940 års skolutredning) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1945:45. *Skolans betygssättning*. (1940 års skolutredning) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1945:61. *Skolpliktstidens skolformer. Realskolan. Praktiska linjer*. (1940 års skolutredning) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1946:31. *Skolans inre arbete. Synpunkter på fostran och undervisning*. (1940 års skolutredning) Stockholm: Liber.
- SOU 1997:107. *Den nya gymnasieskolan – steg för steg*. Stockholm: Liber.
- Scheurich, J. 1997: *Research method in the postmodern*. London: Falmer.
- Staberg, E-M. & Assarsson, M. 1997: *Den breda vägen. Flickor och pojkar om gymnasieskolans naturvetenskapsprogram*. (Rapport nr 118) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska Institutionen.
- Svensson, A. & Reuterberg, S-E. 1998: *How to get more students to science and technical programmes in higher education?* Paper presented at the International Conference on Science, Technology and Society, March 16–22, 1998, Tokyo, Hiroshima and Kyoto, Japan. Göteborg: Göteborg University, Department of Education.
- Tickle, L. 1983: One spell of ten minutes or five spells of two. Teacher-pupil encounters in art and design education. I M. Hammersley & A. Hargreaves

- (red): *Curriculum practice*. Lewes: Falmer.
- Valli, L. 1986: *Becoming clerical workers*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Whitty, G. 1985: *Sociology and school knowledge*. London: Methuen.
- Willis, P. 1977: *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Willis, P. 1981: Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction. *Interchange*, 12(2/3), 48–66.
- Woods, P. 1979: *The divided school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Young, M. 1958: *The rise of the meritocracy*. Harmondsworth: Penguin.