
Skola i modernitet

AV JONAS FRYKMAN

det är ett välkänt faktum att den sociala mobiliteten med hjälp av högre utbildning avstannar i det senmoderna samhället. För Sveriges vidkommande var det under de radikala decennierna, 1960- och 1970-talen, som tillströmningen från hem utan bildningstraditioner började svara emot de politiskt uppsatta målen om lika chanser för alla oavsett social bakgrund. I dag har den högre utbildningen allt mer kommit att reproducera den övre delen av medelklassen (Gesser 1985, Vogel 1987, Eriksson & Jonsson 1995). Från den gruppen fortsätter nära nog nittio procent till högre studier.

I modernitetens visioner av ett tillkommande samhälle spelar de intellektuella och de professionella en avgörande roll. Befolkningens inneboende förmågor och begåvning måste frigöras och tas tillvara om utvecklingen inte skall förlora sitt rörelsemoment.

Talet om "den nya klassen" eller om "meritokratin" styrelseskick följer troget varje definition av modernitet. När mobiliteten minskar kan detta läsas som ett tecken på mer djupgående samhälleliga och kulturella förändringar.

Vad det svenska exemplet visar är att begåvning spelar en relativt liten roll för socialt avancemang. Långt mer avgörande är föräldrarnas innehav av kulturellt kapital

och inkomster i skön förening.¹ I dag är utvecklingen på väg mot en förnyelse av förmoderna eller feodala principer. Skomakare bliv vid din läst (jfr Frykman 1997).

Om detta har det förts en lång och utdragen debatt i vetenskapliga och politiska fora — mekanismerna bakom den sociala snedrekryteringen till högre utbildning är ständigt i fokus inom de demokratiska samhällena.²

Utgångspunkten för denna artikel är vare sig samhället som helhet eller de studerandes sociala bakgrund. Frågan är hur skolan som kulturell arena skapar framtid, hur den ger incitament, initierar möjligheter och stakar ut spår. Skolgången i Sverige är formellt lika för alla — möjligheter till privata lösningar är kraftigt begränsade.

Mitt antagande är att den kulturella reproduktion som i dag äger rum här har blivit rent kontraproduktiv i förhållande till målsättningen om att bereda lika chanser för alla — alltså att skolan blivit en del av det problem den försöker överbrygga. Om så är fallet finns det anledning att återvända till en äldre skolform för att spåra vilka strukturer i dess kulturella organisation som möjliggjorde ett socialt överskridande. Detta är desto angelägnare eftersom samhället då inte på samma sätt som i dag möjliggjorde ett socialt avancemang.³

Uppmärksamheten här kommer att fästas vid de fysiska, mimetiska dimensionerna av

utbildningen — formandet av elevernas kroppar.⁴

För tydlighetens skull kommer jag att konstatera två i tiden skilda skolsystem. Det ena är modernitetens gamla pluggskola med sitt regelverk, sin disciplin och sin orientering mot formaliserat kunskapsinhämtande — den som blev satt under så häftig debatt och förändring under 1960- och 1970-talen. Det andra är den reformerade skola som i dag mycket mer utgår från individen, som är anpassningsbar till sin pedagogiska form och sin läsplan som syftar mer till personlig utveckling än till torrt pluggande.⁵

De exempel jag utnyttjar för diskussion är merendels hämtade från gymnasiet. Flertalet av de attityder som barnen tillägnar sig när det gäller relationen till utbildning och skolgång är dock grundlagda redan vid ingången till högstadiet, alltså i tolvårsåldern (Arnman & Jönsson), varför resonemanget har en något bredare tillämplighet.

Det stora sorteringsverket

Det existerar en tidlig parallellitet i diskussionen av å ena sidan skolan som bärare av den disciplinerande diskursen och som det samhälleliga sorteringsverket — och å andra sidan den breddade tillgängligheten. Samtidigt som utbildningssystemet på 1960-talet öppnade de många vägarna och skapade en *agency* i form av klassresenärer som erövrade territorier hade relativt liten kunskap om, fördes en kritisk vetenskaplig debatt om hur samma system egentligen blott "interpellerade" lydiga subjekt. Det tidigare 1900-talets optimistiska syn på utbildningens värde förbyttes nu i en kritik av hur skolan kommit att ingå i etablerandet av en klassbetingad hegemoni.

Ur Michel Foucaults banbrytande analyser — som mer eller mindre utgick från skolan som ett centrum i skapandet av det disci-

plinerade subjektet — tog tidens debatt egentligen fasta på just övervakningen och underkastelsen. Vissa dimensioner av *Surveiller et punir* passade samtiden som handen passar handsken. Christopher Lasch skrev t.ex. om hur skolan översatte samhällets politiska makt i terapeutiska termer och normaliserade det uppväxande släktet för att därigenom "bana väg för klassen av intellektuella och företagare som styr samhället" (1984:49).⁶

Läsningen av Foucault var tendentiös. Hans analyser av hur "optimeringen av förmågor", hur utvecklingstänkandet, längtan efter ständig kvalifikation och skapandet av ett individualiserat, autonomt subjekt var ett resultat av just disciplinen, ja den bereddes bara förstrött utrymme. Modernitetens oro, otålighet och transcendent framåtlutning har varit otänkbar utan dessa disciplinerade, optimerade institutioner (Foucault 1977).

I Foucaults analyser av skolan betonas hur detta "disciplinerade rum" måste vara tillgängligt för ett brett register av människor som ville — eller tvingades — genomgå processen. Optimeringen av medborgarnas förmågor innebar samtidigt att makten måste få tillträde till "begåvningsreserven". Här ligger implicit en möjlighet till klassöverskridande.

Den framväxande idrotten visar vissa parallella drag. Den blev en separat värld där deltagande i tävlingar var öppet för dem som accepterade spelets regler — och hade förutsättningar. Inträdesbiljetten hette skicklighet och motivation, inte nödvändigtvis pengar. Idrotten var socialt likgiltig genom koncentrationen på resultat, sekunder och millimetrar. Idealt sett vägde likaledes skolprestationer mer än social tillhörighet.⁷ Särskilt tydligt blev detta vid utbildningen inom de tekniskt inriktade skolorna där också klassblandningen var hög (jfr Berner 1996).

I motsatsernas värld

Kanske — hädiska tanke — var Foucault själv mer upptagen av att visa hur diskurser producerar flitiga och förutsägbara subjekt än att se på vad som faktiskt händer när disciplinära rum konstitueras — alltså hur olika praxisformer utvecklas på andra premisser än vad diskursen låter ana. Sådana rum i sig kan utvecklas till platser där motstånd och alternativ utprovas och tränas in som en fysisk färdighet.

Det "bakhtinskt" (1968) karnivaleska, benägenheten att vända ordningen på huvudet, öppna för det irrationella genom skratet, löjet och vitsandet följer ju skolan genom århundradena. Det upptågsartade motståndet mot skolan har varit det mest utdragna gerillakrig som vi känner från de europeiska städerna sedan allmän utbildning lanserades (McLaren 1986, Sandin 1986).

Hos Foucault är antagandet om att diskursen (läroplanen likaväl som arkitekturen, bänkarna i klassrummet och tilltalet) också anpassas efter och formas av praxis en återkommande tanke. Den trevar som den undersökande handen efter de grepp som är möjliga.

Men exemplet med skolan visar, som bl.a. Walter Ong påpekat (1981), att diskursens konstruktion i sig ger upphov till det som blir överraskande och överskridande. Varje förmedling av ett föregivet, objektivet vetande rymmer i sig en gensägelse. Varje formaliserad struktur blottar sig, som Bakhtin visat, för att förlöjligas och utsättas för den tankeväckande frågan: "Varför inte precis tvärtom?". På så vis lade själva diskursen grunden för en praxis som den möjligen kunde förutse, men vars resultat den inte kunde kontrollera eller överskrida utan att bryta ramen för sin egen utövning. Ett system som syftade till att fungera som det stora, väl integrerade sorteringsverket visade sig producera precis den typen av gränsöver-

skridande elever som var själva förutsättningen för modernitetens otåligt sprängande kraft. Och detta helt oavsiktligt.

Härvidlag skilde sig skolsystemet radikalt från familjens mönster, från den kunskap som överbringades genom tradition och färdighetsträning. Hemmets socialisation var långt mer uppbyggd på den direkta kommunikationen, på aktiverandet av de "primära processerna", för att tala med Scott Lash (1992), medan skolan i sin strukturerade form laborerade med de "sekundära", de som ständigt ger upphov till det konträra. Skolans lärlingsskap var inte blott inövade av "högre utbildning i social medgörlighet" (Gouldner 1979:44) utan lika mycket en fysisk färdighet till oppositionens och motståndets princip. De två sfärerna, skolan och hemmet — den "moderna" och den "förmoderna" eller kanske t.o.m. feodala världen — gav kontrastrika perspektiveringar av varandra.

Det förefaller som om det vore möjligt att resonera om skolan som en arena där rådande mönster inte bara kommunicerades, utan lika mycket prövades, ifrågasattes och därmed gav upphov till det oväntade. Det förefaller vidare som om dess potentialer i den sociala mobilitetens tjänst, var att den så tydligt *inte* efterliknade hemmet. Den gav eleverna möjligheter till en annan mimetisk relation till framtiden — en annan habitus genomsyrad av frågor, nyfikenhet och personlig osäkerhet om man så vill — än vad den egna bakgrunden kunde erbjuda. Skolan gjorde till och med en poäng av att erbjuda en ruptur i förhållande till hemmet.

Vem har huvudrollen i ditt liv?

Men kritiken av skolan som en disciplinär institution i normaliseringens tjänst fick djupgående konsekvenser för läroplaner och undervisning under 1960- och 1970-

talen. Gamla strukturer bröts ned, nya planer med eleven i centrum sattes i stället. Skolans arbetssätt skulle byggas upp med just eleven som utgångspunkt. Eller som det sägs i en informationstidning från lärare och ansvariga myndigheter hösten 1997: "Du har huvudrollen i ditt liv. Det är du själv som besämmer hur du utnyttjar det stöd som du kan få i skolan för ditt lärande och växande. Du skall se till att du lär dig allt som behövs för att få ett bra liv och kunna försörja dig när du blir vuxen" (Startskottet 1997:23). Inom ramen för detta system skapades då ett nytt subjekt som skulle lära sig bli människa i stället för skolelev. Olika former av "livskunskap" förs upp på skolschemat.

Vad detta innebär är i korthet att skolan har kulturaliserats. Den har invaderats av det man alltid provat att hålla utanför murarna: verkligheten. I stället för att skära ut en distinkt kultur — som varje delkultur definierat av ett territorium, av gemensamma ritualer, av sitt speciella kunskapsfält — har gränserna mellan hem och skola och den omgivande miljön luckrats upp, profilen suddats ut. Skolan fungerar som en plats där elevernas kulturella identitet tas in som material för undervisningen, där deras bakgrund slår igenom och blir föremål för ständigt bearbetning, reflexion.

Här finns det alltså ingen elevroll att gå in i utan utbildningen kräver tillträde till hela individen. I den äldre skolan gick de flesta av gossarna omkring och kände sig lite kissnödigt ensamma. De vågade inte lämna ut sig, blotta sitt inre för några andra än kanske för den bästa vännen. Det djupt personliga var inte tillgängligt för kommunikation. I dag krävs det att eleven skall kunna tillhandahålla alla sina potentialer, som etniska bakgrund, sitt kön, sin kropp och dess sinnen. Ett sådant omsorgstänkande innebär att hemmets informalitet förflyttas in i skolans värld. Avritualiseringen medför enligt Tho-

mas Ziehe en intensiv personlig närvaro och en instinktiv avsky mot varje form av förställning som tenderar att aktualisera en bakomliggande maktstruktur (1989).

Den gamla kampen som bestod i att låta den egna kulturen utmana skolan, att sabotera undervisningen genom att föra in beteenden från antingen hemmet eller *the streetcorner society*, har upphört. Skolan arbetar inte som en heterotopi utan som en förhandlingsplats där elevernas hela värld skall komma till synes. Därmed har det skapats en annan mimetisk relation inte bara till kunskap utan också till framtiden. Den blir inget att uppnå utan är på något sätt redan här. Låt oss återvända till den äldre skolan för att se hur mönstret byggdes upp.

Territoriet

Skolan fungerar under hela 1900-talet, fram till nutid, till synes som en illustration till den "indelningens konst" Foucault talat om (1977). Att visa hur den fungerade som ett slags korrektionsinrättning är närmast att skjuta på sittande byte. Som den anstalt där elever skulle fabriceras, var den avskild från resten av samhället, varje lärdomsnivå hade sitt rum, varje elev inom rummet hade sin plats och läraren kunde genom en snabb blick över klassrummet se vilka som var frånvarande. Varje enskild elev blev omedelbart tydlig för den panoptiska blicken.

Skolans rum bar inte individuella spår — byggnaden var en yta utan tid. Trappor och golv var av hård, lättstädad sten, väggarna kala eller behängda med godkända konstverk (i kopior), fönstren placerade i regelbundna rader för att släppa in maximalt med ljus. Här fanns varken elevfotografier, glada teckningar, myshörnor eller sittvänliga soffgrupper. Bänkarna i klassrummen var inte som i dag ergonomiskt utprovade och justerbara för vars och ens individuella behov

(jfr Olsson 1997). Hur kunde den då verka som plats för överskridande?

Denna fabrik producerade dels barnen som elever — dels världen utanför som annolunda och lätt spännande. Arbetargrabarna hängde förvisso andligen eller lekamligen utanför grindarna och hånade "kissedoggarna". Hela den omgivande staden blev ett territorium att upptäcka. Det vilar något av Walter Benjamins berusning inför mångfald över flera av de skildringar av stadens lockelser som finns i minnesteckningarna. Staden blev exotisk, fylld med brottslingar, farliga farbröder och proletära sluskar, av prostituerade och av fattiga, av vackra damer och av stiliga herrar. Staden kom att representera "the flight into sabotage and anarchism" (Benjamin 1978:11); en okänd kontinent som dock räknade skolan som sitt upphov.

Också hemmet kom att framstå i ett förklarat sken. Det trädde fram just i ljuset av annorlundaheten; en för-modern plats, som rymde mamma (mer sällan pappa) glimrande av kärlek och omsorg. Hemmet blev gemenskapens *communitas* där informella relationer var rådande. Skolan var tvärtom de formella värdenas tummelplats, ett avgränsat och disciplinärt territorium.

Kroppen

Genom att "kontrollera verksamheterna", skriver Foucault, definieras kroppens handlingar så att de skall kunna passas in i rörelserna av den mycket större organism som samhället utgör. Var enskild kropp övas att mimetiskt återge grunddragen i samhällskroppen. Så producerades elevernas kroppar vid uppställningen i korridoren, de satt i bänkarna, räckte upp handen, höll blicken vid arbetet i stället för drömskt ut genom fönstret, tränade handen i skrift och räkneuppgifter, rörde sig avmätt på rasterna. Un-

dervisningen ritualiserade kropparna, bevakade dem och fäste den vuxnes blick på dem. De blev därigenom en beröringsyta mellan lärare och elev, mellan varje övervakande insats och det enskilda subjektet.

Disciplinen skulle få som resultat en optimering av kroppens färdigheter, dess prestationsförmåga, punktlighet och regelmässighet. Makten i samhället vilade på denna förmåga att skapa subjekt genom daglig nöting, en finslipning av det instrument en hörsam elevkropp utgjorde. Sådillvida ger oss ett foucauldianskt synsätt fördjupade kunskaper om sambandet mellan modernitet och fysisk disciplin.

Träningen till optimering gjorde också något annat än att internalisera disciplin. Den placerade kroppen i ett politiskt centrum. För att disciplinen skulle vara framgångsrik, måste läraren, makten, "nå" eleverna, få dem solidariska med pedagogikens mål. I samma ögonblick som metoderna blev polisiära blev makten prohibitiv i stället för produktiv, stängande i stället för öppnande. Därigenom blev kroppen också möjlig att nyttja som en motståndarena för att producera annan kunskap än den efterfrågade.

Den fysiska protesten löper också som en ständigt närvarande annorlundahet genom skolsalen. Att eleverna sitter med korslagda armar, låter blicken vandra, vippar på stolen, rynkar pannan och småler blev till vardagens självskrivna, nästan omedvetna motståndsskamp. De finstämda eller grova signalerna talade om hur långt disciplinen kunde sträcka sig, var gränsen kunde dras. Ingen tradition omfattades med en sådan vållust som detta kroppsliga pajaseri mot disciplinens uppblåsthet och reglernas stelbenthet.

Den starka betoningen på fysisk kontroll öppnade en hel kamparena där inte blott den enskilde eleven kunde utöva sitt truliga motstånd. Det blev området där kollektivet bereddes tolkningsutrymme, där varje för-

sök till kontroll över verksamheterna blev möjlig att ifrågasätta. Klassen som grupp aktiverades vid varje fysisk övning och vid varje bestraffning för att upprätthålla ordningen. Till och med det enskilda straffandet kunde brukas för att ifrågasätta den hierarkiska kommunikationsstrukturen. Straffet skapade inte bara eleven som ett tydligt subjekt för lydnad, han framträdde också i förklarad ljus som en hjälte. Han led för de andra, han gav klassen tydlig gestalt, han personifierade dess grundläggande regler i klar kontrast till systemets orättvisor osv.

Straffet skapade också hela klassen med lärare och kamrater som en enhet. Det barn som blev ställt i skamvrån eller utkört från klassrummet bekräftade att en pakt existerade mellan honom och läraren. De knöts samman i den pakt av motstånd och beroende som var skolans speciella särmarke (jfr Brückner 1987:99).

Den fysiska läxa man lärde sig som elev var att låta kollektivet fungera som försvar emot disciplin. Man utvecklade en skicklighet i mimetisk kommunikation, i att lära sig den kollektiva kroppens uttryck och möjligheter. Förmågan att avläsa varandra var ett villkor, att ensam förkroppsliga en allmän uppfattning, en sedan länge inövad fysisk färdighet. Sätillvida tränade skolan upp eleverna till det som också var alternativ till den panoptiska blicken — medvetenheten om dess korta räckvidd, kollektivets hårda skal och en träning i att sätta upp ett motstånd mot redan befintliga ordningar. I ett stycke sammanfattar det modernitetens inneboende förmåga att ur det givna hela tiden skapa det annorlunda.

Det kanske inte behöver sägas, men på ett radikalt annorlunda sätt är kroppen närvarande som inlärningssubjekt i dagens skola. Eleverna skall använda var fiber i sin lekamen för att tillägna sig kunskaper. De skall uppmärksamt "lyssna till kroppens signaler", vara medvetna om hur de "känner"

inför den kunskap de skall inkorporera, de skall släppa fram aggression, sorg och glädje.

Läraren somatiserar mindre makten än sig själv. Kommunikationen går direkt mellan lärare och elev utan att behöva passera kollektivet. Eftersom det inte existerar ett reglemente för de fysiska rörelserna, kan heller inte kroppen utmana några bestående ordningar. Bråken som förekommer bär mer av de individuella protesternas kännetecken än den kollektiva. Vill eleverna söka sig till ett fält där den fysiska disciplinen dels kan internaliseras, dels överskridas, får de söka sig utanför klassrummet — till idrotten, kampsporterna, rollspelet. Sätillvida aktualiseras sällan det gemensamma mönster i klassen, som tidigare kunde fungera som ett skydd för en hjälp.

Kunskapen

Skolan skapade föreställningen om en differentierad värld med många arenor att utforska, många platser dit kontrollen aldrig nådde fram. Den skapade också en kroppslig medvetenhet där det hela tiden fanns möjligheter att dra sig undan disciplinen — just eftersom den fysiska fostran var så reglementerad. Men kontrollerade den då inte de kunskaper som bankades in i huvudet på eleverna? Också här kan vi se hur det fasta mönstret hela tiden gav upphov till det oväntade — till motstånd och överskridande.

"När vi gick i skolan visste vi att lärarna var våra fiender" säger många intervjupersoner. "Nutida gymnasister har ingen aning om vilken terror detta innebar, även för dem med mycket goda utförsgåvor" menar författaren Hans Granlid i sina memoarer från 1940-talets skola (1988:116). Och han fortsätter "Den här tiden var det en tjock mur mellan lärare och lärjungar, vilken icke var riven under min egen lektorstid kring 1960;

först under 1970-talet blev det ett mera jämligt förhållande mellan de två grupperna" (1988:90).

Sedermera författaren och konstnären Peter Dahl berättar om en förbittrad, men humorladdad motståndskamp under samma tid. Tillsammans med bästa kompisen Janne startade han på ett Stockholmsläroverk "...en hemlig motståndsrörelse, NMRW, som betydde Ner med rektor Wetterblad. Vi hälsade varandra med beslutsam min och ett NMRW, NMRW, NMRW! Sen skrev vi och ristade in koden överallt där vi kom åt. Vårt mål var att lägga Kungsholmens läroverk i ruiner. Att våra tennsoldater skulle bli stora och verkliga och befria skolan. Sen skulle det bli rättgång. De skyldiga skulle hängas i galge som Manslem skulle få rita, slöjdläraren snickra och rektorn inviga" (1989:345).

Man skall nog inte hänga upp sig på att det var ett krig med soldater, domstol, galge och andra paraferalia, så mycket som att situationen här och annorstädes beskrivs som ett spel. Peter Dahl med god vän avskydde sina lärare och de gjorde förmodligen livet surt för dem i sin tur. Det vilar en påfallande jämvikt, ett verkligt erkännande i det att se varandra som motståndare. När man är viss om att alla följer spelets regler öppnar det vägen för diverse utmaningar och floretteringar.

Spelarna blev spelet — de behövde inte vara enskilda personer och sin bakgrund. Eller som filosofen Hans-Georg Gadamer framhållit "the players are ... not the subject of the games, but the game finds expression through them" (Bernstein 1983:173, jfr Reksten-Kapstad 1997:69). Möjligheten att kunna gå upp i spelet, öppnade också scenen för de otaliga busen som på ett symboliskt sätt ifrågasatte rådande definitioner.

Buset utgjorde, som antytts ovan, ett slags karneval i Bakhtins mening. Det betydde att man i skydd av det rituella, klassrummet och

medvetenheten om lärandet som ett spel, kunde och faktiskt förväntades driva med auktoritet, normer och regler. Här attackerades friskt varje tendens till kälkborgerlighet, var given social eller gudlig ordning. På samma sätt som man knappast kan förstå medeltidens samhälle utan att se det genom karnevalen, kan vi inte förstå skolan om vi inte tar upp buset och humorn.⁸

Det spelade ut en värld av låghet och plumphet som uppnosig kommentar. Därav de otaliga skämten som höll sig femton centimeter under bältet, som hysteriskt hyllade pruttar och rapningar, som uppehöll sig vid de "lägre" organiska processerna i stället för andens höghet och själens djup. Men samtidigt skapade de ett utrymme för just detta, en kontrast av gymnasial Weltschmerz och svåra ord varemot det burleska gav relief.

Den världen aktualiserade något rörigt, äkta, något folkligt i bemärkelsen vitalt. Därigenom var det en kontrast till skolans mekaniska och exercismässiga plugg. Det kittlade ordningen under fötterna och blåste därmed liv i det förstelnade. Det höga ropade på det låga och vice versa.

Skämtet var det ologiskas triumf. Det var rationaliteten och de rappa svaren parodierade eller mystifierade. Det satte upp en värld där allsköns obskurantism fanns som en möjlighet. Det öppnade vägen till de alternativa njutningarna av kunskapen, till diktläsande för romantikens skull, till konsten som skönhet och som under, till musiken som känslostorm och hänförelse (jfr Stallybrass & White 1986).

Lärarna förvandlades i pojkarnas fantasi till monster och eleverna blev små vidriga busfrön. De blev varandras motståndare — eller idealiserade och beundrade över alla gränser. Extremerna hänvisar till en kultur som i konstruktionen av sin diskurs kom att laborera med tydliga polariteter. Vid sidan av de kunskaper som skulle läras ut, överbringade skolan också en fysiskt inövad vana

att ifrågasätta samma kunskapsmängder. Det föregivna kunskapsstoffet behövde inte tas emot på gruvligt allvar, det var skolans läxa.

Uppbrottets tradition

Undersökningen utgick från en enda konkret fråga: Hur har skolan bidragit till att minska den sociala mobiliteten? Vissa vaga konturer börjar nu bli tydligare.

I dag vilar ansvaret för vad skolan kan göra med de unga alltmer på dem själva och på deras hem och familj. Kontrasten mellan världarna har reducerats och eleverna tar med sig stora bitar av den egna verkligheten in i skolarbetet. Skolans förmåga att framkalla nya rum, se det välbekanta i nytt och annorlunda ljus har därmed reducerats. För de hem som förmår stödja barnen in på framtida upptäcktsfärder är detta helt opöbematiskt. Till dem utan den kapaciteten ger skolan ingen hjälp.

Möjligheten att glida in i rollen som elev, en som definierades av skolans fysiska reglemente, gjorde att bakgrunden kom i skymundan. Det kollektiv som disciplin och straff en gång skapade, finns i dag inte som en fond att försvinna in i. För den som har en resursstark identitet att falla tillbaka på är detta snarare en hjälp än ett hinder. För den som saknar sådan existerar heller inte något skyddsnet.

Skolans kunskapsförmedling kunde utmanas, buset och motståndet kunde plockas fram, utan att man för den sakens skull behövde gå miste om själva kunskapsinhämtandet. Det var formerna mer än innehållet som förlöjligades. Att busa ingick i ett kollektivt mönster, ett spel som man kunde gå ut och in i. I dag förekommer ytterst sällan den typen av rituellt busande, snarare bråk och destruktivt beteende. Därmed förvandlas busen till problem och blir efterhand föremål för särskild behandling och terapi.

Sannolikheten att hamna i den rollen ökar dramatiskt om man även i andra avseenden är marginaliserad.

I svepande ordalag kan det sägas att den postmoderna kulturen betonar *presens* på *futurums* bekostnad, att konsten att *vara* har betonats på *blivandets* bekostnad. Det kan äga sin riktighet. Men utmaningen består knappast i att konstatera att så är fallet, utan i att peka ut de enheter i vardagens liv där den typen av attityder tränas in som en fysisk färdighet. Skolan av i dag är en av dem.

Hur hatad och avskydd (ibland t.o.m. älskad) den äldre skolan än var erbjöd den en separat verklighet där man med lock och pock orienterades med kropp och sinne mot framtiden. Däri låg dess kraft att fungera som träningsläger för det annorlunda.

Noter

¹ Faktiskt har rekryteringen från samhällsskikt som saknat bildningstraditioner varit påfallande hög under hela vårt sekel (Moberg & Quensel 1949). Tendensen förstärktes dramatiskt under några decennier.

² Att hemmen spelar den avgörande rollen är så självklart att det inte behöver ytterligare diskuteras. Mycket talar för att det inte är den sociala tillhörigheten som mycket som bildningsnivån i hemmen som spelar den avgörande rollen. Vidare finns det en tydlig koppling mellan hustruns position i familjen och den sociala mobiliteten. Klassresenärer kommer genomgående från hem där modern också haft bildningsambitioner och kunnet förmedla dem till barnen (jfr Frykman 1989, Trondman 1993).

³ En av många förklaringar till utvecklingen går att finna i den förändrade roll som skolan givits i samhället genom att den inte längre står i centrum för en diskussion om hur kulturen skall reproduceras. Forskare och politiker är i dag långt mer upptagna av att dryfta ungdomskultur, medier och nya sociala rörelser.

⁴ Forskningsprojektet *Skola i kulturell identitet* är bekostat av Skolverket och har drivits vid Etnologiska institutionen vid Lunds universitet i tre år. I det arbetar Birgitta Svensson, Gunnel Olsson, Magnus Gudmundsson och Jonas Frykman.

⁵ Naturligtvis är förändringen långt mer differentie-

rad och liknar mer en fortskridande transformation än ett byte mellan två system. Jämför studien *Vi i femman* av fil.kand. Gunnel Olsson inom ramen för projektet. Hennes perspektiv på en förändring i kroppsuppfattningen sträcker sig från gymnastikens introduktion på skolschemat vid förra seklets början och fram till nuläget.

- ⁶ Lasch 1984:49. Litteraturen som är skriven om skolans och utbildningens roll i vårt samhälle fyller bibliotek. Det finns akademiska discipliner som bara sysslar med lärandets teknik och villkor, hur utbildningen fördelar sig mellan olika sociala grupper, vem som är vinnare och förlorare i spelet etc. Hur skolan används för att reproducera samhället och kulturen är ett väl inmutat och viktigt forskningsfält. Se t.ex. Sandin 1986.
- ⁷ Hindren för att alls tillägna sig spelreglerna och kunskapsinhämtande var djupt avhängigt ekonomi, geografi och motivation. Men systemets etos vilade i dess föregivna koncentration på kunskaper och begåvning. Vad sedan eleverna gjorde med de lärdomar som systemet erbjöd dem är en annan fråga.
- ⁸ "As opposed to the official feast one might say that carnival celebrates temporary liberation from the prevailing truth of the established order; it marks the suspension of all hierarchichal rank, privileges, norms and prohibitions. Carnival was the true feast of time, the feast of becoming, change and renewal. It was hostile to all that was immortalized and complete" (Bakhtin 1968:109).

Litteratur

- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid, 1983. *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Arkiv.
- Bakhtin, M.M., 1968. *Rabelais and his World*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Berner, Boel, 1996. *Sakernas tillstånd. Kön, klass och teknisk expertis*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Bernstein, R.J., 1983. *Bortom objektivism och relativism. Vetenskap, hermeneutik och praxis*. Göteborg: Daidalos.
- Brückner, Peter, 1987. *Avsides: Att växa upp i Tredje Riket*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Feldman, Allen, 1991. *Formation of Violence. The Narrative of Body and Political Violence in Northern Ireland*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, Michel, 1977. *Discipline and Punish. The Birth och the Prison*. New York: Pantheon.
- Frykman, Jonas, 1997. "Bakgrunden är viktigare än framtiden." I: *Sydsvenska Dagbladet Snällposten* 17.8. 1997.
- Gesser, B., 1985. *Utbildning, arbetsdelning, jämlikhet*. Lund: Arkiv.
- McLaren, Peter, 1986/1993. *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols & Gestures*. New York: Routledge.
- Moberg, Sven, 1851. *Vem blev student och vad blev studenten?* Malmö: CWK Gleerups.
- Moberg, S. & Quensel, C-E., 1949. "Studenternas sociala ursprung, betyg i studentexamen, vidareutbildning, yrkesval m.m." I: *SOCI* 48:1949.
- Reksten-Kapstad, Connie, 1997. "Escaping Identity." I: *Ethnologia Scandinavica*.
- Sandin, Bengt, 1986. *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan*. Lund: Arkiv.
- Stallybrass, Peter & White, Allon, 1986. *The Politics and Poetics of Transgression*. London: Methuen.
- Trondman, Mats, 1994. *Bilden av en klassresa. Sexton arbetarbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Ong, Walter, 1981. *Fighting of Life. Contest, Sexuality and Consciousness*. Ithaca: Cornell UP.
- Ziehe, Thomas, 1989. *Kulturanalys. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Symposion.

Summary

School in Modernity

This paper concentrates on the mimetical of modernity in schools in 20th century Sweden. Up to the last twenty years, schooling more or less demanded a change in bodily habitus. Boys especially had to reorganize their mimetical relation to fathers and friends. They represented masculine ideals founded upon the immediate surroundings and action. Theirs, on the other hand, was an identity of "becoming": reflexivity and literacy had to be incorporated. Schools were the most important arenas for learning transcendence. Bodily mastery in gymnastics as well as in the ritual relation to knowledge organized body and soul, set off school from the rest of social life.

A different phase in modernity was marked off when education became centered on the individual, when knowledge and discourse no longer organized bodies. Boys had no need to mimetically distance themselves from the premodern setting of home. Their backgrounds were taken along to school, not transcended. Today social mobility by the means of schooling is considerably slowing down. Schooling has become a booster of — not an alternative to — home and social background.