

Att organisera kunskap

– om skolans kunskapsuppdrag
i teorin, i praktiken och i framtiden

Innehåll

Förord	5
1. Att organisera kunskap – några inledande reflektioner	7
Eviga frågor med nya svar?	10
2. Dagens system – bara problem?	13
Nationellt – lokalt, vad sker var och varför?	16
3. Skolans kunskapsuppdrag i teori, i praktik och i framtiden	21
1990-talets reformer – ”från pensum till förmågor”?	24
Pedagogiska diskurser och skoltraditioner	26
På väg mot ett paradigmskifte?	29
Nya perspektiv på skolans kunskapsuppdrag	32
En skola som inte bara reproducerar kunskap	35
Mångfaldens skola	38
4. Läroplaner och målstyrning	41
Kort om framväxt av läroplaner och målstyrning	43
Läroplan som föreställning och konkretion	46
Kräver ett decentraliserat system målstyrning?	47
Vad kan styras med läroplaner?	50
Behövs det något mer än läroplanen framöver?	51
5. Skolämnen – begränsningar, möjligheter eller?	55
Skolämnen – ämnen för utbildning	57
Skolans innehåll och skolämnen	60
Behövs skolämnen?	61
Skolämnen; teman, kvaliteter, förmågor...?	63
Att organisera kunskap för lärande – gymnasieskolans kärna, ett exempel	64

Beställningsadress:
Liber Distribution
Publikationstjänst
162 89 Stockholm
tel: 08-690 95 76
fax: 08-690 95 50
e-post: skolverket.lidi@liber.se

Best.nr: 01:654
ISBN 91-89314-48-4

Grafisk form och illustrationer:
Mera text & form, www.mera.tf
Tryck: db grafiska, Örebro, 2001

6. Den besvärliga likvärdigheten	69
I dag ...	71
... i framtiden	74
7. I vilken värld skall skolan verka?	75
Staten och internationaliseringsprocessen	77
Kommunens roll	79
Det lärartunna (skol)samhället	80
IT-utvecklingen och skolan – ett scenario	81
Konsekvenser för kunskapsuppdraget?	84
8. Och nu då?	85
Bakgrundsmaterial	91

Förord

Denna skrift är en sammanställning av tankar och idéer som uttryckts i skriftliga underlag och muntliga inlägg och diskussioner vid ett antal seminarier på temat Läroplaner och organisering av kunskap. Tanken med seminarierna var att lyfta blicken från dagens akuta problem, granska systemet som sådant ur ett antal olika perspektiv och försöka skåda framåt. Att ta sats i det som varit men tankemässigt lägga ut spår för framtiden, en framtid där sammanhanget för läroplaner i dess vidare mening blir förändrat.

Det betyder att seminarierna har haft ett annat och kanske snävare tema än vad som idag betraktas som skolans aktuella och brännande problem. Det är framför allt frågor om hur skolans kunskapsuppdrag kan uttryckas, beskrivas och organiseras som varit i fokus i diskussionen. Med begreppet ”kunskapsuppdrag” menar vi den del av skolans uppdrag som är inriktad mot utveckling av kunskap och förmågor. Detta innebär inte att vi ser någon motsättning mellan skolans kunskapsuppgifter å ena sidan och de fostrans- och personlighetsutvecklande å den andra. Kunskap utvecklas i ett socialt sammanhang som omfattar såväl särskilda perspektiv som värderingar vilket bidrar till möjligheterna att ha en ståndpunkt.

Vi driver inga teser utom möjligen en – sättet att nationellt utforma kunskapsuppdraget bör omprövas. Däremot vill vi inte låsa oss för hur detta ska ske. Syftet har inte varit att förespråka vissa lösningar utan att snarare att ta fram underlag för att formulera nya frågor. Skriften uttrycker därför inte några gemensamma ståndpunkter och ingen seminariedeltagare är ansvarig för eller står bakom alla tankar och idéer som framförs eller de bakgrunder och scenarier som tecknas – men alla har bidragit med texter, med muntliga inlägg, i diskussioner eller med synpunkter på texterna.

Seminariedeltagarna representerar kunskap och erfarenheter av dessa frågor från olika verksamhetsområden. Seminariedeltagare har varit Mats Björnsson, Donald Broady, Ingrid Carlgren, Bengt Johansson, Olle Holmberg, Berit Hörnqvist, Ulf Linnell, Ulf P Lundgren, Gunvor Sehlberg, och Sune Stjärnlöf. Berit Hörnqvist har varit projektledare och också ansvarig för att skriva samman och redigera materialet i nära samråd med projektgruppen som utgjorts av Mats Björnsson, Ingrid Carlgren och Ulf Linnell.

Diskussionerna har gett nya vinklar på frågorna och har också gett insikt i frågornas vikt och komplexitet. Förhoppningsvis kan våra tankar och idéer utgöra ett bidrag i en fortsatt nödvändig diskussion om skolans kunskapsuppdrag och utgångspunkter för att organisera kunskap i läroplaner, kursplaner och i praktisk skolverksamhet.

**Att organisera
kunskap
– några inledande
reflektioner**

1

Att kunskaps- och informationssamhället, IT-revolutionen, internationaliseringen och globaliseringen, liksom förändrade villkor och värderingar i familj, samhälle och arbetsliv ställer nya krav på kunskaper och förmågor, har hävdats ganska länge i skoldebatten. Helt klart är att vi lever i en tid med ett rikt kunskapsflöde där information finns tillgänglig i många olika kanaler och förpackningar och där frågan om vad som är värt att veta – idag och i framtiden – ständigt är aktuell och där svaret ständigt förändras.

Hur vi beskriver och organiserar kunskap och kunskapskrav för skolan är därför inte längre lika givet som förut. 1990-talets reformer på utbildningens område har också ställt mycket på ända. En del av det som under lång tid varit ramar som hållit samman strukturerna har förändrats. Förändringar i timplaner, högskolornas och lärarutbildningens ämnesstruktur, fristående skolor med möjligheter att organisera och arbeta på andra sätt etc. utgör nya villkor. *Men vi har en skola där nationella läro- och kursplaner fortfarande – i en lång, lång tradition – formulerar kunskapskraven och gör det i form av skolämnen. Är detta hållbart också framöver eller behövs nya sätt att tänka? Finns det andra sätt att möta och uttrycka nya och framtida kunskapskrav?*

Den diskussion som idag förs om den gamla och den nya ekonomin kan vara tankeväckande som jämförelse, med reservation för de brister som sådana jämförelser har. I den nya ekonomin kan man inte mäta, värdera och kategorisera på samma sätt som man är van. Men, på lite sikt, kommer med största säkerhet ekonomierna, den nya och den gamla, att smälta samman. Inte så att det nya helt kommer att sluka det gamla. En del av det gamla är obsolet och kommer att försvinna, annat blir kvar och utvecklas av det nya. En del av det nya är ballonger som kommer att stickas hål på ganska snart, annat är mer bestående. Det kan vara på ett likartat sätt med ett traditionellt skolämnestänkande och dess konsekvenser och en modernare kunskapsuppfattning och dess konsekvenser. Det nya går inte att mäta, värdera och kategorisera på samma sätt som man är van... Kanske är vi inne i en sådan fas just nu där det gäller att skapa förutsättningar för att smälta samman gammalt och nytt och ge temat ”släpp skolorna loss ...” en ny innebörd?

När vi talar om att organisera kunskap handlar det till en del om hur kunskap lokalt organiseras för undervisning och lärande, och till en del om hur kunskapsuppdraget till skolan nationellt organiseras i ett antal skolämnes-

boxar, ett antal paket med ett mer eller mindre bestämt innehåll. Paketerna står för något, de betyder

- att det finns en föreställning om att innehållet hör ihop och att det har ett värde i sig att hålla detta innehåll samman,
- att detta sätt också prioriterats framför andra tänkbara sätt att presentera skolans kunskapsuppdrag, att det är så man nationellt tänker om kunskap,
- att man negligerat, missbedömt (eller möjligen avsett) att konsekvensen skulle bli att paketeringssättet också styr hur man lokalt organiserar undervisning.

Inte minst utifrån den sista punkten finns det anledning att problematisera relationen mellan nationellt och lokalt. Det finns en ganska stark idé på olika nivåer i systemet om samstämmighet mellan att nationellt organisera ”för styrning” och lokalt organisera för undervisning. Men måste samma paket som nationellt skapas, återfinnas i undervisningspraktiken? Är det å andra sidan möjligt att komma ifrån detta med tanke på hur stark all organisatorisk styrning verkar jämfört med mer ideologisk styrning?

Många uppfattar kursplaner i skolämnen som stöd för ämnesundervisningstraditionen. Kursplanernas kunskapsskrivningar ses som väsentligast, medan läroplanens riktlinjer att skapa helhet och sammanhang kommer i skymundan. Skrivningar i betänkanden, propositioner m.m. om att kursplaner i ämnen inte skall uppfattas som styrande för hur man skall organisera undervisning, har haft svårt att få genomslag.

Att skolans kunskapsuppdrag organiseras i skolämnen beror bland annat på traditionen, på lärares utbildning och kanske framför allt på frånvaron av ett reellt alternativ.

Eviga frågor med nya svar?

Det finns en rad frågor som kan ställas idag utifrån erfarenheter av 1990-talets arbete med läroplaner, program mål, kursplaner och betygskriterier. Många av de frågorna är inte nya – det är om inte eviga frågor så dock frågor som varit mer eller mindre aktuella under lång tid. Det här skriften kommer framför allt att beröra några av de grundläggande frågorna som

- **Vad skall det nationella kunskapsuppdraget till skolan innebära och hur skall det uttryckas?** Hur skall en kunskapsvision utformas som förenar tanken på att överföra kunskapsarvet från tidigare generationer med en öppenhet och en pluralistisk hållning, som omfattar olika perspektiv och sammanhang för kunskaperna liksom en respekt för eleverna? Kan man formulera ett ”relativt” kunskapsuppdrag för skolan utan att det leder till att vad som helst duger? Kan skolan ha både ett reproducerande och ett producerande uppdrag och hur skall dessa kombineras? Men också: vad är ett nationellt kunskapsuppdrag i ett europeiskt och ett globalt perspektiv?

- **Vad skall bestämmas nationellt och vad skall avgöras lokalt?** Hur långt skall det nationella uppdraget specificeras och var skall det lokala ansvaret ta vid? Var går gränsen för vad som är realistisk, effektiv och meningsfull nationell styrning? Och vad menar vi med lokalt dvs. var dras och vem drar gränsen mellan det kommunala politiska ansvaret och det lokala professionella – och är detta möjligen ett alltför litet diskuterat fält?

- **Vad skall likvärdighet i ett utbildningssystem innebära och hur skall den åstadkommas?** Frågan är brännande och svår att hantera. Den är full av spänningar och konflikter. I ett skolsystem med valfrihet, mångfald och variation som honnörssord utmanas likvärdigheten. Och om man ser ur ett läroplansperspektiv: Öppna mål med lokalt professionellt tolkningsutrymme kontra ”tydliga” utvärderingsbara mål (som i sin tur riskerar att bli detaljerade och stoffinriktade). Lärares professionella bedömning kontra nationella prov. Läroplansmål kontra kursplanernas mål att uppnå respektive de uttolkningar som görs lokalt? Även det nationella kan ifrågasättas framöver när vi får en allt starkare europeisk dimension att väga in. Skall likvärdigheten vara mer gränslös framöver?

De senaste årens erfarenheter gör att dessa frågor kan ställas på ett annat sätt och med en annan innebörd idag än för 8-10 år sedan då det nuvarande systemet utformades. De förändringar som skett och sker i samhället ger också frågorna nya dimensioner. Också sammanhanget för arbetet med de här frågorna har förändrats.

Allt viktigare blir också att begrunda vilka sätt att organisera kunskap som ”världen” utanför skolan har. Hur tänker man i olika miljöer om kunskap och kunskaper? Ämnesorganiserat, tematiskt, innehållsligt, samlade kompetenser eller förmågor? Vad i vetenskapens sätt att organisera kan vara fruktbart att utgå från? Finns det något i kunskapsforskningen som kan bidra eller kan utgångspunkten vara synen på lärande? Finns det överhuvudtaget någon gemensam syn på detta som kan vara en fruktbar utgångspunkt för organisering av det nationella kunskapsuppdraget till skolan?

Kring dessa frågor, hur de kan formuleras och tänkbara konsekvenser av olika svar på dem har seminariets diskussioner kretsat. De olika inläggen och texterna har berört olika aspekter på frågorna.

Vi har försökt att binda ihop bakgrundstexter och diskussionsinlägg och gjort vissa kompletteringar för att få en mer sammanhållen text. Den inleds med reflektioner kring dagens system – problem och relationer mellan aktörer.

Några nyckelbegrepp ägnas var sitt avsnitt; även om de hänger nära samman har vi valt att fokusera vart och ett: Skolans kunskapsuppdrag, Läroplaner och målstyrning, Skolämnen, Likvärdighet. Avslutningsvis skisseras några tänkbara scenarier som berör den värld skolan skall verka i och några väsentliga frågor för den fortsatta diskussionen sammanfattas.

I slutet av varje avsnitt sammanfattas kortfattat de väsentliga punkter som avsnittet behandlat

**Dagens
system
– bara problem?**

2

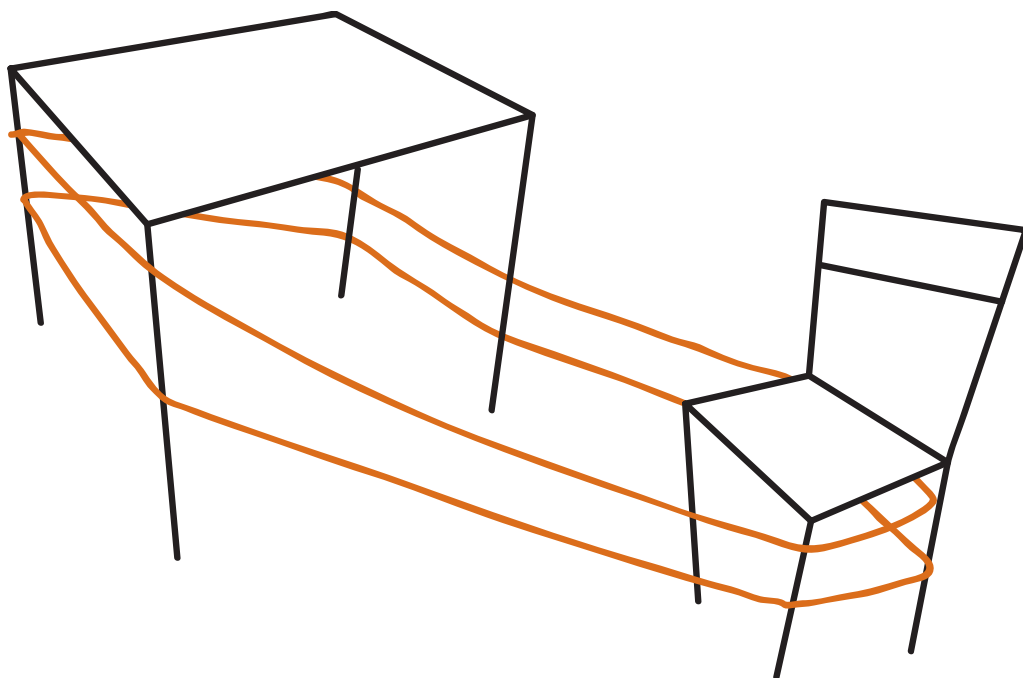
Dagens debatt om skolan handlar till stor del om problem och elände, försämrade ekonomi, överlastade lärare, ökad press på elever, om våld och trakasserier. Några tecknar bilden av en skola i ständigt kaos där eleverna inte lär sig något, andra en stillastående katederundervisande skola. Det finns en viss tradition av misstro och negativa förväntningar på skolan från olika håll – idealen för skolan ser ut att alltid komma på skam.

Det är lätt att frestas att stämma in i klagokören. Vi vill inte göra det. Förenklade bilder av tillståndet i skolan leder ingenstans, allra minst till utveckling. Det som händer i svensk skola är betydligt mer mångfacetterat än vad debatten visar. Skolan förflyttar och förändrar sig. Det pågår intressant och spännande verksamhet i många skolor med engagerade lärare och elever. Om detta är en konsekvens främst av förändringar i samhället eller av styrningen av skolan med läroplaner och kursplaner eller av andra faktorer, är givetvis inte lätt att säga. Somligt i reformerna har haft svårt att slå rot i praktiken – av flera skäl. Annat har startat en diskussion och en process som har vitaliserat skolan. Nya eller kanske snarare nygamla frågor om kunskap och lärande har kommit på dagordningen, samtalet har fått en ny betydelse i skolan liksom andra sätt att arbeta i och organisera skolan. Vi ser också idag andra relationer mellan lärare och elever.

Detta inte sagt för att förtiga att det finns problem av flera olika slag. Några är kanske problem som uppstår i varje system som man försöker styra skolan med – skolan låter sig inte lätt styras. Andra är konkreta problem som kan behöva åtgärdas, genom bättre villkor för praktiken eller förändringar och justeringar i systemet. Här ges bara några exempel och vi koncentrerar oss på frågor som har direkt bäring för vårt tema.

Mängden av mål och målnivåer splittrar uppmärksamheten. Relationen mellan de olika måltyperna, mål att uppnå och mål att sträva mot, är oklar och mål att uppnå har blivit de mål som dominerar. Många elever såväl i grundskolan som i gymnasieskolan når inte målen för godkänd och utvärderingar pekar bl.a. på brister när det gäller förmåga till sammanhang och överblick hos grundskoleelever. I gymnasieskolan uppfattas av många kurssystemet splittra upp ämnena och detta tillsammans med de små kärnämneskurserna gör det svårt att få ett sammanhang.

Ett problem av delvis ett annat slag, är risken för att det håller på att ske en trivialisering av skolans innehåll. Öppnandet för olika uttolkningar av



målen, lokalt och individuellt, i kombination med betygssystemet kan ha lett till att lärarna övergår till att försöka följa och stödja eleverna – vart de än går. Bidrar den ökade elevstyrningen och minskade innehållsliga styrningen möjligen till att eleverna själva i högre grad än tidigare reproducerar sin egen bakgrund genom skolan? Denna fråga har samband med segregeringsfrågan och därmed med likvärdigheten.

Några problem hänger ihop med systemets konstruktion, bl.a. med de olika styrdokumenterna och deras funktioner. Andra hänger ihop med de betingelser och det tänkande som finns i skolvärlden. Detta skulle vara värt att fördjupa sig i: vad är det som gör att mål att uppnå blir styrande men inte mål att sträva mot? Vad är det som ger aktörerna i systemet en känsla av att mål att uppnå och betygskriterier ”säger” något meningsfullt men inte mål

att sträva mot och det som kallas bedömningens inriktning¹? Har det att göra med kraven på kommunikation till föräldrar och elever? Eller trycket från elever och föräldrar? Eller att stoffet är så inbyggt i den organisation och de redskap lärare har att hantera? Eller gör den press lärare utsätts för när yrkestraditionerna inte längre är självklara och staten inte ger tydliga riktlinjer att hålla sig till, att de tydligaste definierade kunskapsmålen, de som liknar riktlinjer, blir de som får mest genomslag i undervisningen?

Men man kan också byta perspektiv och fråga sig om ett av problemen är att lärarna lämnats i sticket med en rad reformer på i stort sett alla sina arbetsområden, med ”nya” elever, flera elever och inga pengar. Även lärare med den bästa vilja och ambition kan bli knäckta av detta. De nödvändiga redskapen för att kunna realisera förväntade förändringar har inte funnits eller inte varit tillgängliga.

”Tydliga mål” går också som ett mantra genom skoldebatten utan att egentligen ifrågasättas. Vilken betydelse har det att den officiella retoriken säger att målen skall vara tydliga och utvärderingsbara, att eleverna skall kunna få reda på exakt vad som krävs av dem osv? Vad lägger man egentligen för innebörd i tydliga mål? Vilken kvalitativ kunskap är möjlig att uttrycka i tydliga väldefinierade mål? Blir det inte ganska trivial men lätt beskriven kunskap som uttrycks i mål som ska uppnås, mål som därigenom uppfattas som tydliga och då också blir styrande? Kan bristen på diskussion om vad tydlighet kan och inte kan vara, ha bromsat utvecklingen av tänkandet om kvaliteter och förmågor?

Nationellt – lokalt, vad sker var och varför?

Det nuvarande systemet av nationella mål- och styrdokument består förutom av läroplanerna av en rad andra dokument. Gymnasieskolan skall exempelvis hantera skollag, gymnasieförordning, läroplan, program mål, kursplaner med ämnesdelar och kursdelar, betygskriterier. Detta är de nationella styrdokumenterna. Därtill kommer de lokala: skolplan och lokal arbetsplan och de mål och kriterier som man på skolan skall utveckla.

Det finns anledning att fundera över om detta är en bra ordning, ett effektivt system, ett system som överhuvudtaget fungerar och över vad alternativen kan vara. I hur många led och hur i detalj skall den statliga styrningen ske? Vilka måldokument behövs för en nödvändig – och möjlig – nationell styrning och vilka utgångspunkter skall dessa ha för att organisera kun-

1) Bedömningens inriktning är en inledande text till betygskriterierna för varje ämne, en text som utifrån mål att sträva mot anger de kvaliteter i elevernas kunskande som skall bedömas såväl i den löpande bedömningen (i utvecklingssamtal mm) som för olika betygsteg.

skapen? Vad är nödvändigt för den lokala kommunala styrningen och kan detta skifta mellan kommuner och skolor? Och å den andra sidan – vilken styrning i form av uppföljning, utvärdering och kontroll behövs?

”Triangeln” *läroplan-kommunal skolplan-lokal arbetsplan* är möjligen ett alltför lite diskuterat frågefält. Vi har ett dubbelkommando av skolan som innefattar motverkande krafter. Medan staten, åtminstone delvis, försöker utveckla en viss konsistens i styrsystemet så pågår på kommunal nivå en annan styrning av verksamheten i skolorna t.ex genom att vissa metoder och arbetssätt förordas, ja överhuvudtaget sådana saker som ”staten” förlagt till den professionella nivån att besluta om. Gränsdragningen mellan det lokala politiska ansvaret och det lokala professionella ansvaret är oklar och har också bidragit till en ökad misstro mellan berörda parter. Möjligen kan detta hänga samman med att så som skolans uppdrag är formulerat, kan den kommunala styrningen uppfattas som inte särskilt meningsfull utan mest bestå i att bidra med resurser utan att egentligen kunna påverka verksamheten. Avsaknaden av en fruktbar och konstruktiv dialog mellan den politiska och den professionella sfären är påtaglig liksom en ömsesidig bristande kunskap om varandras ansvarsområden. I vissa kommuner utgör förvaltningen dock en konstruktiv förbindelselänk mellan de båda lägren.

Ett perspektiv på frågan om hur kunskap skall organiseras rör om och hur gränsen mellan nationell och lokal nivå skulle kunna sättas på annat sätt än i dag. Om grundidén bakom den nuvarande läroplansreformen skall bibehållas – staten skall ange de nationella målen och de professionella skall välja innehåll och vägar för att arbeta mot dem – är frågan egentligen hur de nationella målen skall utformas. Hur långt i detalj och precision skall man gå? Vad som är möjligt att på kort sikt förändra i relationen centralt – lokalt beror av flera faktorer. Starka traditioner i skolan och i synen på vad skolan skall innehålla och ägna sig åt är en. Tolkningen av likvärdighetskravet är en annan. Också en hel del andra s.k. ramfaktorer påverkar. I vilken takt de statliga styrsignalerna förändras, till innehåll och form, för att stödja eller bromsa den förändring av skolan som sker återstår att se.

Frågan om fördelningen mellan central och lokal nivå kan ses mer som en formfråga än en innehållsfråga – dock får formfrågorna inte negligeras. De kan ha en avgörande betydelse för innehållet, det visar inte minst den läroplansreform som senast genomförts. I den stod inte innehållet i läroplaner och kursplaner för den stora förändringen utan formen. Formen avgjorde i sin tur vad som inte längre var innehåll, vad som lämnades till den lokala nivån att besluta om – något som har visat sig vara en av de större förändringarna.

Det nuvarande systemet av läroplaner och kursplaner utgår från och bygger på tidigare läroplanstänkande och erfarenheter av tidigare läroplaner. Utformningen av systemet har dock präglats starkt av införandet av ett nytt ansvars- och styrsystem för skolan liksom av politiska signaler om skolans

styrning och inriktning. Dagens system bygger på en tankefigur om ett system av mål för skolans styrning. Som tankefigur hänger den ihop, även om vissa led skulle behöva tydliggöras. Som praktiskt fungerande system finns det svårigheter. Att hantera läroplansmål, program mål, ämnesmål, kursmål och kriterier, skolplanemål och arbetsplanemål och smälta samman detta till något meningsfullt, där resultaten kan bedömas och utvärderas utifrån alla dessa mål, är inte enkelt. Tänkvärt är att flera gymnasielärare menar att den förnyelsebärande diskussionen på skolorna fördes när man bara hade program målen att utgå ifrån och kursplaner och kriterier ännu inte hade fastställts.

Utifrån en pragmatisk utgångspunkt kan man konstatera att en s.k. deltagande målstyrning med nationella mål på flera nivåer, medför att de mål som ligger närmare den praktiska verksamhetens krav, kursmål och kriterier, tar överhanden. Kontakten med läroplansmål och i viss mån också program mål tappas. De två typerna av mål, ”att sträva mot” respektive ”att uppnå” drabbas av en liknande mekanism, det är mål att uppnå som har blivit utgångspunkt för undervisningsplaneringen, undantagen är enstaka, i varje fall om man skall utgå från vad lärare uppger i olika studier. Detta är något man måste förhålla sig till vid en framtida läroplansreform.

Men problemet är inte enkelt. Det går inte att lösa genom att bara slopa mål att uppnå utan att detta får andra konsekvenser. Mål att uppnå är kopplade till godkännandnivån och till kraven på skolor och kommuner att minst detta skall alla elever ges möjlighet att nå. Detta har i sin tur medfört att problemen för elever med svårigheter synliggjorts på ett annat sätt än tidigare, att lärare uppmärksammat dessa elever i större utsträckning och att skolor och kommuner arbetar aktivt med att skapa olika lösningar för att alla elever skall nå målen.

Förändringarna i början av 90-talet innefattade inte någon egentlig utredning och förändring av skolans uppdrag. Snarare skulle de uttrycka skolans uppdrag i en annan form, en form som i sig innefattade ett starkt förändringstryck. De skulle också uppdatera uppdraget i förhållande till pågående samhällsförändringar. Mycket av kontinuiteten behölls även om läroplansförslagen också innehöll förnyelse i några avseenden. Situationen har förändrats. Att utifrån de erfarenheter som finns idag forma läroplaner och ett läroplanstänkande för 2000-talet är något som blir nödvändigt de närmaste åren. Det kommer att behövas en diskussion och ett nytänkande om skolan, visioner och bilder av vad skolan skulle kunna vara, vilka människor som skall dansa och vilken slags kunskap som kan utvecklas där. Denna skrift kan förhoppningsvis vara ett inlägg för en sådan diskussion.

Skolans kunskapsuppdrag i teori, i praktik och i framtiden

3

Sammanfattningsvis: Ur debattens problembeskrivningar av skolan har vi i det här avsnittet lyft fram några problem eller svårigheter som hänger samman med det nuvarande målstyrda sättet att formulera skolans kunskapsuppdrag. Vi påstår att mängden av mål, målnivåer och måltyper riskerar att splittra uppmärksamheten och reser frågan om hur i detalj den statliga målstyrningen behöver ske och var gränsen centralt – lokalt skall sättas. Vi ser en risk i att retoriskt tala om tydliga mål samtidigt som en stor frihet har lämnats till lärarnas uttolkning av målen, en frihet som lärarna lämnats att själva hantera utan särskilt mycket stöd. Det finns starka indicier på att kursplanernas mer tydliga ”mål att uppnå” tar överhanden och sätter ett tak för skolans ambitioner för elevernas kunskapsutveckling. Samtidigt har dessa mål haft stor betydelse för att få syn på och rikta insatser till elever som har svårigheter.

***Utbildningens och skolans historia
kan förstås som en ständig kamp
mellan olika uppfattningar av vad kunskap är,
vad som är värt att veta
och vad olika individer och grupper
kan lära sig.***

Lundgren/Lindensjö s 16

Varje samhälle måste för att överleva överföra tidigare generationers kunskaper till nya generationer. I s.k. moderna samhällen görs detta delvis i vad som kallas skola och genom utbildning. Det som skiljer samhällen med och utan skola, är inte att kunskap måste överföras utan vad som räknas som nödvändig kunskap och hur överföringen sker. Efterhand som kunskaper utvecklas reses krav på att mer och mer kunskaper skall utgöra innehåll i skolans undervisning. Urvalet av innehåll blir en alltmer brännande fråga.

Men det är inte bara vad eller vilken kunskap som skall förmedlas i skolan som är frågan utan också vad det betyder att kunna något. Att kunna läsa i ett samhälle med mycket begränsad tillgång på böcker är t.ex. något annat än att kunna läsa (huvudsakligen okända texter) i ett samhälle som är översköljt av texter. Betydelsen av att kunna läsa skiljer sig åt.² För att klargöra vad skillnaden består i kan man skilja mellan det direkta och det indirekta innehållet i det man lär sig.³ Det indirekta är "det man lär sig när man lär sig". Det indirekta lärandet kan gälla olika saker. Om man t.ex. lär sig om olika växter genom att samla in dem, identifiera och analysera dem, se vilken växtfamilj de tillhör etc. med hjälp av en flora, lär man sig inte enbart en mängd fakta utan också att urskilja och känna igen växterna, skilja dem från varandra etc. Om man istället lär sig genom att se i vilka sammanhang de ingår, tillsammans med vilka andra växter de lever, så lär man sig något annat även om de konkreta växter man studerar är desamma.

Skillnaden i vad man lär sig kan gälla små detaljer. Det kan också vara något större skillnader som exempelvis om man tillägnar sig ett område på "traditionellt" skolmanér genom att först lära sig grunderna, i en viss ordning, och därefter "sätta ihop" eller om man tar sig an helheten direkt i någon form av projektorganiserat eller problemorganiserat lärande. I skillnaderna kan också ingå aspekter som huruvida kunskapen är förhandlingsbar eller inte, om det förekommer samtal och dialog, om olika perspektiv och lösningar prövas etc. Det är inte bara kunskaperna i snäv mening utan också hur de används och bedöms, som blir en del av vad

2) Resnick, R (1987) "Learning in school and out". *Ur Educational Researcher* 16(9),13-20

3) Marton, F & Booth, S (2000) *Om Lärande*. Lund; Studentlitteratur

man lär sig. Man lär sig att vissa saker förhåller sig på vissa sätt, men man utvecklar också olika färdigheter och dispositioner eller hållningar.

1990-talets reformer – ”från pensum till förmågor”?

Skolans kunskapsuppdrag formuleras i läroplanerna. Där görs formuleringar om kunskap och om verksamheten i skolan. Vidare organiseras innehållet i kunskapen på något sätt – vanligen i skolämnen. I samband med skolreformer skrivs skolans kunskapsuppdrag om. Det kan t.ex. handla om kunskapssyn, undervisningsuppmärksamhet eller nya konstruktioner av skolämnen.

Det mest iögonfallande när det gäller det sena 1900-talets läroplansreformer i olika länder är vad som i Sverige har kallats mål- och resultatstyrning. Huvudinnebörden för skolområdet är att man i olika hög utsträckning frångår den tidigare traditionen att definiera kunskapsuppdraget i termer av vad som skall undervisas om och istället på olika sätt försöker formulera vad det är eleverna skall kunna. I en del länder innebär det en långt driven s.k. ”targeting”, där man preciserar en rad olika saker eleverna skall lära sig – i andra länder är det istället kriterierna för bedömningen av elevernas kunskaper som preciseras. Med detta som grund kan skolorna på ett helt annat sätt än tidigare göras ansvariga för att nå upp till dessa ”standards”.

Att formulera kunskapsuppdraget på detta nya sätt har av en del kritiker uppfattats som en återgång till en kunskapsuppfattning där kunskapen kan styckas i smådelar och man hänför 90-talets reformer till samma fälla som 1960-talets undervisningsteknologi. Sammantaget menar dessa kritiker att förändringarna i det kunskapsuppdrag som skolan fått, innebär en tillbakagång i förhållande till tidigare landvinningar och att innebörden är trivialisering av såväl kunskaperna som eleverna skall införliva som av lärarnas arbete.

I de svenska styrdokumenterna är det främst vad som kallas mål att uppnå samt betygskriterier som kan förknippas med mål i betydelsen ”targets”. Andra aspekter av de svenska reformerna är svårare att förena med en sådan uttolkning, exempelvis idén om en deltagande målstyrning, där man på lokal nivå gestaltar de mål som formuleras på nationell nivå som mål att sträva mot. Då handlar det inte om att lärarna skall ”leverera” av andra definierade ”produkter” utan snarare om att målformuleringen på den enskilda skolan blir en väsentlig del av skolans kunskapsuppdrag. En annan aspekt av den svenska målstyrningen är ”mål att sträva mot”, som inte är definierade i termer av vad eleverna skall kunna utan mer i vad det är för slags kunnande (kvaliteter eller förmågor) eleverna skall utveckla. Också när det gäller bedömningen av elevernas kunnande skall detta ske utifrån de kvaliteter eller förmågor som eleverna förväntas utveckla. Alla elever behöver inte lära sig exakt samma saker men alla bör däremot utveckla de kunskapskvaliteter som

bedöms som nödvändiga för samhälls- och vardagsliv och som grund för fortsatta studier. I första hand bör betygen därför gälla dessa kvaliteter.

Mål och ”standards” formulerade på detta sätt går inte att utvärdera på ett enkelt sätt – det kräver uttolkningar och diskussioner. Om man knyter an till exemplet om olika sätt att lära sig om växter, kan man säga att de kvaliteter som formuleras i mål att sträva mot snarare handlar om ”det man lär sig när man lär sig”, dvs. mer det indirekta innehållet än det direkta. Urvalet av konkret innehåll, av stoff man arbetar med i undervisningen, har flyttats till lokal (skol) nivå medan kvaliteterna är det innehåll i ämnena som föreskrivs på nationell nivå. I den meningen kan man *beskriva förändringen av kunskapsuppdraget som en förskjutning från att föreskriva kurser i olika ämnen till att föreskriva de förmågor eleverna skall utveckla genom de olika skolämnena*. En del av vad som tidigare funnits som ”dold läroplan”, som mer haft karaktären av biprodukt, har nu synliggjorts och blivit till det väsentliga.

Detta tycks dock inte vara något man uppmärksammar eller arbetar med på skolorna i någon större utsträckning. Istället är det de mer specifika uppnåendemålen och betygskriterierna å ena sidan och i viss mån de allmänna, övergripande formuleringarna i läroplanen å den andra som skolorna valt att på olika sätt hantera. Detta har naturligtvis samband med den betygsreform som på ett omvälvande sätt har påverkat den svenska skolan under 1990-talet. Lärarna tycks uppfatta att de fått ett nytt kunskapsuppdrag genom betygsreformen som kan formuleras som: från undervisning till att åstadkomma lärande. Uppdraget gäller framför allt att se till att eleverna lär sig tillräckligt mycket för att bli godkända⁴. En av konsekvenserna av detta tycks bl.a. vara att de elever i grundskolan som är i riskzonen, får betydligt mer uppmärksamhet än tidigare.

Det nya betygssystemet tycks också ha lett till ett intensifierat ”förhandlingsspel” mellan lärare och elever – särskilt i gymnasieskolan. Jämfört med tidigare kan grunden för lärarnas betygssättning diskuteras i relation till vad som finns skrivet. Denna synlighet innebär inte bara tydligare krav för eleverna utan också en möjlighet att förhandla om vad som krävs för de olika betygstegen. Risken med det är att lärarna tvingas till en operationalisering av kunskaperna. Om innebörden av detta är en trivialisering av kunskaperna (om du gör det och det så blir du godkänd) eller om det tvärtom kan leda till en ökad reflektion över vad det egentligen är man förväntas lära sig, är än så länge en öppen fråga.

4) Lindberg, V (1999 manus) ”På gränsen till godkänd. Godkänd-gränsen, konsekvenser för lärarnas arbete och elever som inte får betyg.” ”Att närma sig andra värden: hur gymnasielärare uppfattar att införandet av en godkänd-gräns har påverkat deras arbete och hur de uppfattar att eleverna berörs av den.” NOS-projektet : Restructuring in education: reform policy and teacher professionalism in different Nordic contexts. Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J., Simola, H. & Sundkvist, M. (2000) Restructuring Nordic Teachers: an analysis of policy texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway. University of Oslo, Institute for Educational Research: report no.10

Många bärande tankar kopplade till kunskapsuppdraget har haft svårt att få genomslag; kunskapens kontextuella aspekter, idén om kunskapskvaliteter, innebörden och konsekvenser av att begreppet förtrogenhetskunskap lyfts fram. Man kan relatera dessa svårigheter till både de tanketraditioner som präglar skoldiskussionen såväl i som om skolan, och de verksamhets-traditioner som finns i skolan och som formuleringarna ”landar i”. Reformen kan vara mer eller mindre i samklang med en utveckling som pågår eller vissa dominerande sätt att tänka och tala som finns. Det är samtidigt viktigt att komma ihåg att alla reformer med nödvändighet måste innebära vissa svårigheter – annars vore de ju inte reformer.

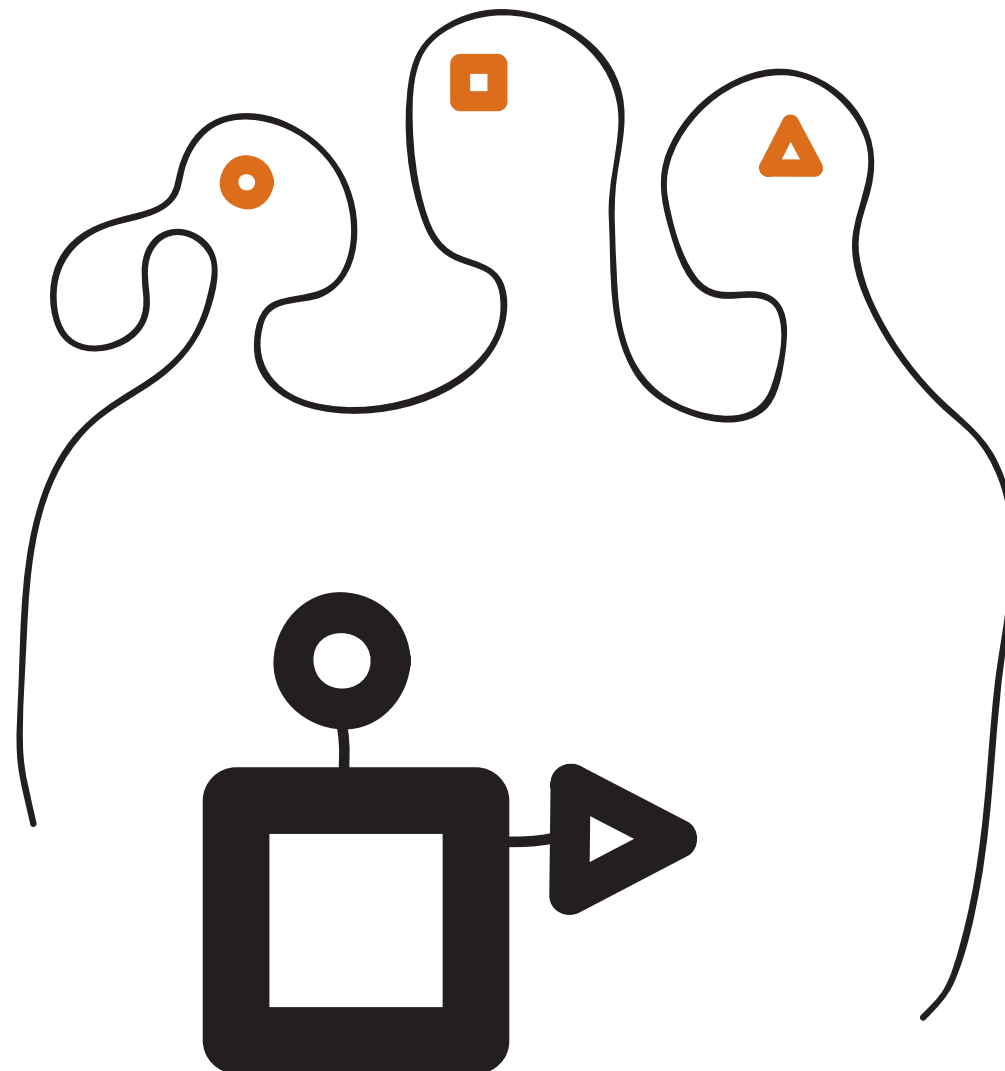
Pedagogiska diskurser ⁵ och skoltraditioner

Diskussionen om skola och utbildning har under 1900-talet kännetecknats av en polaritet mellan å ena sidan traditionella, kunskapsförmedlande verksamheter där eleven uppfattas ha en passiv, mottagande roll och å den andra progressiva, pedagogiska verksamheter inriktade på elevers aktivitet i kunskapsbyggandet. Förespråkarna för respektive sida har ”stridit” om vad som är viktig kunskap i skolan respektive hur lärande går till. ”Kunskapsförespråkarna” framhävde betydelsen av kunskap. De progressiva pedagogerna betonade elevernas aktiva lärande. För dem har den aktiva, skapande människan stått i centrum – däremot har frågan om kunskapens karaktär och innehåll inte varit lika aktuell.

Den kunskapsuppfattning som ligger bakom 1994 års läroplaner svarade varken mot den ena eller andra sidan av denna strid. Den stod å ena sidan för en kraftig betoning av kunskapsbegreppet (kanske var det därför som kunskap-i-skola rörelsen var så tyst under första hälften av 90-talet) – å andra sidan en relationell och relativistisk kunskapsuppfattning som blev problematisk för traditionalisterna.

Det har funnits en tradition av en ideologisk kunskapsdiskussion snarare än en teoretisk/analytisk. Tidigare läroplaner hade också präglats av idéer om ”den rätta kunskapssynen” och att alla skall ha en gemensam pedagogisk grundsyn omfattande en kunskaps- och människosyn som svarar mot en viss pedagogisk praxis. En annan aspekt – eller snarare konsekvens – av detta är att det finns en kunskapshierarki. Bättre och sämre kunskaper. Man talade om yt- och djupkunskaper, där den senare uppfattades vara bättre. När därför

5) Det finns pedagogiska diskurser av olika slag och på olika ställen. Det finns diskurser inne i skolsystemet – på skolorna, bland lärarna, på fortbildningskurser, bland kursplanemakare, i skolbyråkratin etc. Och det finns diskurser utanför skolan – dels i samband med det offentliga samtalet om skolan – och dels diskurser i sammanhang där man på olika sätt sysslar med näraliggande frågor eller frågor som har med skolan att göra. De pedagogiska institutionernas diskurser hamnar någonstans mellan innanför och utanför.



kunskap i 1994 års läroplaner diskuteras i fyra former låg det nära till hands att göra om det från aspekter av kunskap till en hierarki av kunskaper.

Går man till de diskurser som ligger lite längre från skolsystemets vardag, de pedagogiska institutionernas, så kan man nog säga att dessa vid 90-talets början fortfarande i hög utsträckning präglades av individualkonstruktivistiska perspektiv.

Förflyttar vi oss till det offentliga samtalet om skolan så har där närmast för-

fåttats en förkonstruktivistisk kunskapsuppfattning – kunskap är något man har mer eller mindre av, urvalet av kunskap uppfattas inte som något problem och det enda problemet som uppfattas är hur lång tid det tar för olika människor med olika begåvning att inhämta dessa nödvändiga kunskaper.

Man kan karakterisera 1990-talet som en period av diskurser i otakt. Detta innebar problem för ett reformgenomförande som krävde stödstrukturer av ett annat slag än tidigare reformer. Den uttolkningskunskap som skolorna efterfrågade i början på 90-talet i relation till reformtexterna fanns inte på de pedagogiska institutionerna. Därtill kommer att kritiken mot målstyrningsreformerna nog har varit störst på de pedagogiska institutionerna – eftersom dessa knöt dem till den tidigare undervisningsteknologiska perioden som för många framstod som pedagogikens ”svarta” period.

1900-talets obligatoriska skola har präglats av att den utvecklades och tog form under 1800-talet och parallellt med industrialismen. Denna, vad vi här kan kalla traditionella, skola, fick tidigt sin karakteristiska utformning. Idealet var åldershomogena klasser som undervisades av en lärare enligt ett återkommande schema med lektioner i olika skolämnen. Läraren undervisade, gav läxor och prov, förhörde och tillrättavisade. Den goda läraren uppfattades som sträng men rättvis – framförallt förväntades han eller hon ha kontroll över klassen. Verksamheten i skolan har utvecklats i relation till dessa speciella drag. Klassundervisning varvas med enskilt bänkarbete. Innehållet i undervisningen bestäms av schemat. Det speciella språkspel som är kännetecknande för klassundervisning kallas ”recitation” och innebär att läraren formulerar en fråga, ger frågan till en elev som svarar, och läraren värderar svaret. Det enskilda bänkarbetet har efter hand vuxit i omfattning – i takt med läroböckernas och med dem övningshäftenas utveckling.

Hela 1900-talet har präglats av försök att skapa och genomföra alternativ till denna traditionella skolverksamhet. Även om det fanns – inte minst i seklets början – många olika reformpedagogiska riktningar kan man beskriva seklets strider om skolan som huvudsakligen en strid mellan å ena sidan traditionalister, som förordat en strukturerad, skolämnese organiserad och kate-derstyrd verksamhet, och å den andra pedagogiska progressivister som förordat en ”verklighetsanknuten”, tematisk eller ämnesintegrerad elevaktiv undervisning. Striderna har pågått i stort sett hela seklet – och med i stort sett samma argument. Kanske kan man karakterisera 1900-talets skolsamtal som präglad av dels det ständiga påståendet att skolan inte förändras, dels de ständigt återkommande försvaren för den traditionella skolan. Möjligen kan man tolka situationen så att synen på skolan kännetecknas av en stor förväntan om att den skall bli något annat än den är.

Förmodligen har skolan förändrats mycket mer än vad man kan förledas att tro av det offentliga samtalet. Under de senaste decennierna har förändringarna blivit mer synliga och 1990-talet är kanske det decennium när man

kan tala om ett genombrott – åtminstone i delar av skolsystemet. De förändringar vi tänker på skulle kunna sammanfattas som att den traditionella klassundervisningen är under upplösning och mer och mer ersätts av olika former av individstyrd verksamhet – där eleverna gör olika saker med utgångspunkt i sin egen planering. Särskilt i de lägre årskurserna kan man se hur den traditionella undervisningen av den samlade klassen där kollektiva genomgångar varvades med enskilt ”bänkarbete” alltmer håller på att ersättas av ett individuellt, självreglerat ”eget arbete”.

Ett sätt att beskriva det som sker är följande: Skolans arbetsorganisering förändras från en uppdelning i ämnen, lektioner, åldershomogena schema-styrda klasser där alla ägnar sig åt samma saker på samma gång i en vertikalt styrd verksamhet, där läraren dominerar och styr det som sker, till en mer flexibel arbetsorganisering som kännetecknas av integrering, drivs av små arbetsgrupper som är projektorganiserade, där relationerna mellan lärare och elever är mer horisontella, tiden mindre uppdelad, rummen mer flexibla och reflexionen över det som pågår ökar i omfattning.

Denna utveckling kan förknippas med samhällets förändring till vad som brukar kallas ett post- eller senmodernt samhälle, medan det är lätt att dra paralleller mellan den traditionella skolmodellen och industrialismens framväxt och utveckling. Den ovan beskrivna förändringen av skolan påminner om ersättandet av den tayloristiska arbetsorganiseringen med mindre organisationer och nya mönster.

Den ”tayloristiska skolan” var organiserad utifrån en logik som innehöll kurser och pensum, att alla lärde sig samma saker på samma gång, att det alltid fanns ett facit – ett rätt svar. Liksom den uppstyckade tiden och att komma i tid. Både skolklockan och fabriksklockan symboliserar den tidsomställning av människorna som det moderna samhället krävde. Förskjutningen av kunskapsuppdraget mot en mer relativistisk och relationell syn på kunskap kan man se i linje med en övergång till ett senmodernt samhälle. Striden mellan ”traditionalister” och ”progressivister” kan också ses i ljuset av detta. Det som gör att progressivisterna har ”tiden” med sig är att de förordar ett kunskapsuppdrag och en fostran som möjligen är mer i överensstämmelse med ett postindustriellt samhälle.

På väg mot ett paradigmskifte?

1900-talet tycks alltså sluta med att den förändring man strävat efter hela århundradet är på väg att ske. Samtidigt framstår skolan som en allt mindre självklar anordning fylld av omöjliga uppdrag. Det finns en rad problem som kan formuleras när det gäller elevernas kunskapande arbete i skolan:

- å ena sidan större behov av utbildning än någonsin – å andra sidan uppfattas skolarbetet som meningslöst av många elever
- att alltför många elever misslyckas (dels när det gäller baskunskaper som att skriva, läsa – men också i förhållande till mer komplicerade kunskapsmål. Tusentals undersökningar visar på hur skolan misslyckas med att få eleverna att förstå på rätt sätt)
- att det håller på att bli alltmer individuellt, samtidigt som efterfrågan på social kompetens är stor
- att frågor om pluralism och relativism är svårt att förena med skolans traditionella kunskapsarbete
- att alltför områden och kunskaper underordnas skollogiken
- att skolarbetet är ”på låtsas” – en massa saker görs för att ge det ett skimmer av autenticitet
- att samtidigt som skolarbetet är på låtsas får det inte vara ”på lek” utan skall genomföras allvarligt för att komma fram till det rätta svaret
- att man talar om skolan som en skola för alla samtidigt som skolan är konstruerad så det endast är en liten del som lyckas
- att läraren möjligen inte kan lära eleverna att lära utan att själv vara en som lär?
- att man lär sig i skolan saker som skall användas i andra sammanhang, dvs. hur kan det man lär sig i skolan bli generellt giltigt?

Vare sig traditionalistiska eller progressivistiska diskurser har begrepp, språk och handlingsalternativ för att hantera dessa frågor. De saknar begrepp och distinktioner för att ta sig an t.ex. frågor om den individualisering av skolarbetet som pågår idag genom bl.a. eget arbete. De två diskurserna har utvecklats i relation till varandra vilket innebär att de å ena sidan kan förefalla helt motsatta och oförenliga samtidigt som de å andra sidan delar en rad (tysta) förutsättningar och utgångspunkter. Bägge tillhör samma, 1900-talspräglade, skolkunskapsparadigm. Med paradigm menar vi helheten av tänkandet om och organiseringen av skolsystemet och verksamheten där.

Man kan se flera av dagens tendenser som strävanden bortom ett sådant paradigm. Exempelvis utvecklas på många skolor former som möjliggör att olika elever kan lära sig olika saker, mängden facit-bestämda uppgifter minskar och man producerar istället olika saker som kan bedömas och diskuteras ur olika perspektiv. Utvecklingen av den nationella beställningen till skolorna ”från pensum till förmågor” som tidigare beskrivits pekar också bortom det nuvarande paradigmet. Ett sådant kunskapsuppdrag är svårt att realisera inom ramen för det nuvarande paradigmet utan att det uppstår problem. Den traditionella skollogiken leder lätt till att förmågor operationaliseras och görs till ett innehåll i sig vilket i sin tur leder till att innehållet trivialiseras. Till paradigmskiftet kan också ”förskolningen av livet” sägas höra – fler och fler ska in i skolan som pågår allt längre. Integreringen av fritidshemmen och den samlade skoldagen vidgar också tiden i skolan och

med den logik som för närvarande råder kan oron att hela utvidgningen underordnas den traditionella skollogiken vara berättigad.

Hur kan man då beskriva detta paradigm? Inte så mycket genom det som sägs – som genom vad som inte sägs utan tas för givet eller utelämnas. Genom att fokusera det som inte sägs kan man formulera underliggande och dolda tankefigurer som bestämmer vårt tänkande utan att vi nödvändigtvis är medvetna om det. De är inbyggda såväl i tänkandet om skolan som i de redskap och artefakter som utvecklats inom skolsystemet, t.ex. schema, lektion, prov, läxa, godkänd, skolämne, betyg...

Samtalet om skolan har flera lager. För det första finns en retorisk och ideologisk nivå som handlar om en skola för alla där alla barn får plats och möjligheter att utvecklas optimalt efter sina individuella och kulturella förutsättningar. Under denna nivå finns mer eller mindre explicita antaganden att inte alla har förmågan att lära sig det skolan förväntar. I skolan talar man ofta om ”starka” och ”svaga” elever. Att många inte klarar sig så bra är ett allmänt accepterat faktum och samtidigt en paradox. Normen blir på så vis misslyckandet samtidigt som man behandlar misslyckandet som något onormalt som bör åtgärdas (det finns krav på att upprätta åtgärdsprogram). På ytterligare en nivå finns de helt tysta och för-givet-tagna tankefigurerna om skolan t.ex. att alla skall försöka lära sig samma saker, vilket samtidigt uppfattas som en ”självklar” omöjlighet.

Idén att alla skall lära sig samma saker är oftast inte formulerad – och kanske inte ens tänkt. Ändå är den en förutsättning för t.ex. diskussionen om ”hur mycket” eleverna lär sig i skolan eller när man diskuterar olika system för rättvis betygssättning (t.ex. att eleverna skall jämföras med varandra). En annan sällan ifrågasatt tanke är att det finns en viss ordning för lärandet. Först när man har lärt sig grundläggande fakta kan man gå vidare med mer avancerade kunskapsfrågor. Detta tas oftast för givet när man t.ex. talar om vikten av att eleverna skall gå framåt i sin egen takt.

Idén om att alla skall lära sig samma saker är nära förbunden med idén att skillnader i elevernas kunnande hänger ihop med skillnader i förmågan att lära. Antingen man knyter denna förmåga till en generell intelligens eller en sammansatt (t.ex. Gardners sju intelligenser) är grundfiguren densamma: det är förmågan som avgör vad och hur mycket man kan ta in på en bestämd tid⁶ – i stället för att utgå från att skolans uppgift faktiskt är att utveckla elevernas förmåga.

I de flesta texter om skolan tas för givet att skolans uppgift är att reproducera kunskaper. De misslyckanden man talar om är ett misslyckat överförande av det kollektiva kunskapsarvet till mer eller mindre kvantitativt

6) Jfr H Erikssons debattartiklar för några år sedan om att 25% av eleverna egentligen inte är kapabla att vara i skolan. Då Kjell Härnqvist, Jan-Erik Gustafson och Ference Marton försökte besvara detta med att visa hur förmågan (intelligensen) förbättrats över en längre tidsperiod – sannolikt som ett resultat av skolgång – avfärdades det som flum.

omfattande grupper av elever. Även om den progressiva pedagogiken har betonat elevernas aktiviteter och konstruktion av kunskaper, har det ändå handlat om att tillägna sig kunskapsarvet snarare än att utveckla nya kunskaper. T.o.m. när det står forskning på schemat (vilket blir allt vanligare idag) är "forskning" närmast ett uttryck för den process varigenom eleven tillägnar sig "fakta", dvs. det som redan fått status av fakta. Eleven förväntas producera kunskaper som är till glädje för honom/henne själv, men inte till glädje för andra. De skall aktivt återskapa de kunskaper som redan finns och som uppfattas som mer eller mindre "sanna". Och det i sin tur är förknippat med en föreställning om att kunskapen är en representation av världen. Det finns en föreställning om en sann eller i alla fall en bästa kunskap som bör utgöra norm för att bedöma elevernas kunskaper.

Såväl "traditionalistiska" som "progressivistiska" diskurser omfattar ett kunskapsreproducerande paradigm. Utgångspunkten är att det finns vissa kunskaper som eleverna skall tillägna sig genom att gå i skolan. Ur ett traditionalistiskt perspektiv är dessa kunskaper givna. Skolprojektet handlar om att så många som möjligt skall lära sig så mycket som möjligt. Vidare är lärarna bärare av den kunskap som skall förmedlas, varför kunniga lärare blir den viktigaste förutsättningen för framgång, dvs. kunniga elever. Progressivisternas fokus är inte kunskapen som sådan, utan de individer som skall lära sig. Det är dessa individer som själva måste söka den kunskap som finns och det viktigaste för en lärare att kunna är därför inte att kunna det eleverna skall lära sig utan att ha kunskap om hur eleverna kan stödjas i sitt eget lärande. Slutprodukten är dock densamma: kunniga individer i betydelsen individer som övertagit kunskap som redan finns. Skolans projekt är att åstadkomma lärande. Detta vill traditionalisterna åstadkomma genom att exponera elever för den kunskap som finns, medan progressivisterna istället vill frigöra och stödja elevernas inneboende lust att lära.

Medan tidigare styrsystem riktats mot att styra innehåll och form i undervisningen – och därmed indirekt lärandet – har mål- och resultatstyrningsreformerna inneburit ett skifte till en styrning av det man förväntas åstadkomma i skolan.

Nya perspektiv på skolans kunskapsuppdrag?

Skolan har hamnat i en återvändsgränd med ett omöjligt uppdrag. Samtidigt är det en institution som blivit en alltmer självklar del av livet och samhället – för 30 år sedan föreslog Illich att skolan skulle läggas ner, idag verkar ett sådant förslag mer avlägset än någonsin. Men däremot behöver skolan kanske "tänkas om" och göras om. Detta är också något som pågår – på olika sätt i olika delar av skolsystemet.

Att tänka nytt kan innebära olika saker – dels att man utvecklar nya tankar och lösningar inom ramen för tänkandet som finns – men man kan också om-inrama (reframe) tänkandet och därigenom skapa nya förutsättningar för att utveckla lösningar på problem. Det är framförallt några aspekter av nuvarande tänkande som skulle behöva problematiseras och förändras:

- a) idén om skolan som kunskapsreproducerande
- b) skollogikens centrering runt det "rätta svaret" eller den sanna kunskapen
- c) utbildning som något skilt från verkligheten, som i sin tur är ett ställe där man "tillämpar" det man lärt sig i utbildning.

Det handlar om att åstadkomma några synvänder – att se olika aspekter av samma gamla frågor i nytt ljus. Några exempel:

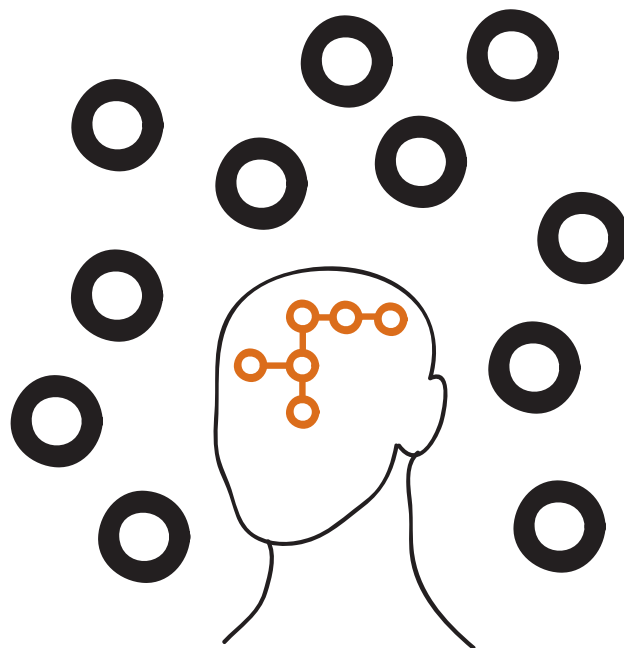
- Från en föreställning om att alla skall lära sig samma saker (dvs. på olika sätt ta till sig samma innehåll) till idén om att även om man deltar i samma arbete så lär man sig olika saker och skolkunskaperna får olika innehåll
- Från föreställningen om den sanna kunskapen till uppfattningen att det finns flera sanningar beroende på perspektiv och situation
- Från föreställningen om kunskap som neutral till att också se hur etiska och andra frågor är en del av eller relaterade till kunskapen.
- Från att ensidigt fokusera den enskilda elevens lärande till att också uppmärksamma skolans kunskapande arbete

Synvändorna är en förutsättning för att tänka nytt. De behöver kompletteras med ett nytänkande, nya kunskapsvisioner. Sådana skall inte bara svara på frågan vilka kunskaper människor behöver för att leva ett gott liv i det samhälle de själva skall vara med och förändra, eller vilka slags människor samhället behöver för att bli ett gott samhälle. De skall också visa varför det är viktigt med en skola, vad det är man kan lära sig just där och inte någon annanstans och varför. Kort sagt: vilken slags kunskapsbildning som skall försiggå i skolan och varför.

En modern kunskapsvision kan inte utgå från en absolutistisk kunskapsuppfattning med rätt och fel. Hur kan man förena tanken på att överföra kunskapsarvet från tidigare generationer med en öppenhet och en pluralistisk hållning? Hur kan man tänka om skolans kunskapsuppdrag på ett sätt som omfattar olika perspektiv och sammanhang för kunskapen liksom en respekt för eleverna?

Vi behöver ett tänkande som utgår från att skolan är ett ställe där alla barn finns – med sina olika kulturella bakgrunder och olikartade livsprojekt och där mångfalden och variationen bli en tillgång och inte ett problem. Och det borde väl egentligen inte vara så svårt. Om man tänker arbetslag och samverkan så bygger det ju på att man kompletterar varandra och varandras kunskaper.

Kanske är tiden mogen för att se skolan som ett ställe där kunskaper produceras, där sanningen inte är en enda och där skolan mer direkt än tidigare deltar i samhällets utveckling genom att delta i projekt av olika slag. Några skäl som talar för detta är:



1. Det svarar mot vad som redan pågår s.a.s. i smyg. Det pågår en förändring från att alla arbetar med samma saker på samma gång (den traditionella klassundervisningen) till att eleverna på olika sätt håller på med olika saker. Medan facit-uppgifterna dominerade tidigare (man svarade på frågor och det fanns ett rätt eller fel svar) resulterar alltför uppgifter i någon slags produkt som bedöms.

2. Det är en naturlig vidareutveckling av det konstruktivistiska tänkande som redan nu är ganska ordentligt förankrat i skolan. Då handlar det inte enbart om elevernas aktiva återskapande eller privata kunskapande utan om ett nyskapande i samband med detta. En konsekvens av ett sådant gestaltskifte är att elevernas olika sätt att förstå och se på saker inte i första hand uppfattas som en bristsituation i förhållande till "det rätta" utan som någonting som kanske kan bidra till förståelsen och som kan innehålla fröet till en innovation.

3. Sociokulturella teorier om lärande och utveckling av skolan som ett ställe för kognitivt lärlingskap. En ofta formulerad kritik mot skolan som ett ställe för lärande är att den inte – som andra praktiker – erbjuder lärlingskap och ett successivt växande in i den verksamhet som försiggår.⁷ Istället läggs skolarbetet upp så att alla som är ungefär lika okunniga skall göra samma saker och lotsas fram av en lärare som eleverna för det mesta inte får se i aktion

7) Det är t.ex. intressant att fastän åldersblandad undervisning genomförs på många skolor för de första åren används åldersblandningen snarare för socialisation att växa in i den sociala gemenskapen – men inte att växa in i det kunskapande arbetet eller lärandet. I alla fall inte systematiskt.

när det gäller det han försöker lära ut. Man får gissa sig till det rätta svaret och hur man skall göra. En annan aspekt av skolarbetet som kritiserats är att när kunskapen förflyttas till skolkontexten transformeras den till en form av precisa frågor och precisa svar medan den kunskap som i skolan presenteras på det viset har vuxit fram under helt andra betingelser. Skolan som ett ställe för kognitivt lärlingskap skulle innebära att lärandet sågs som att delta i en verksamhet där kunskaper utvecklas och används, en praktik där man lär sig analysera och lösa problem, diskutera och argumentera, se andra perspektiv och tänka tillsammans med andra. Resnick (1987) menar exempelvis att de mest framgångsrika pedagogiska arrangemangen delar egenskapen att de påminner om lärandesituationer utanför skolan, dvs. att de har drag av lärlingskap. Många av de senaste decenniernas pedagogiska försök har också tagit fasta på detta.⁸

4. I ett vidare perspektiv kan man argumentera för att samhällsutvecklingen nödvändiggör en förändring av skolan. Även om det är en utveckling som pågått länge, och som skolan också aktivt har bidragit till, kan man kanske säga att det blivit alltmer uppenbart att det inte längre är industrisamhällets pliktrogna, tidsstyrda, utifrånstyrda medborgare som efterfrågas. För att överleva i det senmoderna samhället krävs i högre utsträckning än tidigare att man kan leva utan auktoriteter och regler och sanningar. Att man kan lära nytt i nya situationer man aldrig tidigare erfarit. Att man kan leva med osäkerhet. Man kan därför inte i första hand luta sig mot kunskaper man haft tidigare utan det krävs en beredskap att ständigt lära nytt och utveckla nya kunskaper.

5. Skolans fostransuppdag är också förändrat. Det är svårt att genomföra en (sen)modern fostran i en traditionell skola som bygger på läraren som auktoritet och den som styr och ställer i klassrummet och lotsar okunniga elever i kunskapens labyrinter. Det behövs ett gemenskapsprojekt, ett sammanhang, demokratifostran av ett nytt slag. Tankar om deliberativa samtal som förts fram bl a i ett värdegrundsperspektiv kan ses i detta sammanhang.

En skola som inte bara reproducerar kunskap

Traditionellt har skolan givits en kunskapsreproducerande roll. Visserligen har det skett med en förväntan om att de kunskaper man får där senare skall kunna användas i olika sammanhang av mer eller mindre kunskapsprodu-

8) T.ex. genom att utveckla s.k. "communities of learning" (Rogoff) eller organisera undervisningen så att eleverna använder olika kompetenser och kunskaper i gemensamma projekt ("distributed expertise") (Brown, A. & Palincsar, A. (1989) Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. Resnick (ed) Knowing, learning and instruction. Essays in honour of Robert Glaser. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.). I Sverige går ofta sådana försök under beteckningen "samarbetsinläring" (se t.ex. Gröning, I. (red) Att lära i samarbete – grupparbete i förskola och skola. Uppsala universitet, rapporter från institutionen för lärarutbildning, 1996:3)

cerande karaktär. Skolans uppdrag att förbereda för samhällsliv, vardagsliv och fortsatta studier. Hur skulle en skola se ut som inte behövde legitimera sin verksamhet med hänvisning till enbart en framtida nytta för eleven, utan som framstår som meningsfull här och nu?

Hur skulle en kunskapande skola kunna se ut? Vilka slags verksamheter tar tillvara elevernas olikheter och har utrymme för kulturell mångfald? Hur kan skolan bli ett ställe där kunskapens relativitet accepteras och där den misslyckande överföringen av kunskapsarvet ersätts av ett lyckat användande av kunskapsarvet?

Olika saker produceras redan i skolan (teateruppsättningar, utställningar, projektarbeten av olika slag). I gymnasieskolan har detta fått ett formaliserat uttryck genom elevernas projektarbete. Men än så länge motiveras detta med att man gör det för att eleverna skall lära sig så mycket som möjligt. I den mån man genomför projekt eller liknande är det ”på låtsas”. Skolan handlar enbart om elevernas lärande, de skall lära för sin egen skull (vilket många elever finner förskräckligt meningslöst). Man skulle kunna tänka sig att kunskapsuppdraget fick en vidgad innebörd. Man skulle exempelvis kunna tänka sig att grundskolan var en plats där man erbjöds ett deltagande i samhällslivet genom att skolan var en del av samhället ’på riktigt’ i betydelsen att den bidrar till produktionen av kunskaper. På så vis skulle det skapas en naturlig grund för ett kognitivt lärlingskap där eleverna genom samvaro och deltagande tillägnar sig och utvecklar olika slags kognitiva färdigheter.

Ett gestaltskifte skulle här innebära att istället för att se den aktive eleven som en som (re)konstruerar kunskaper utvecklade av andra, kan man se dessa kunskaper som instrument eller redskap som kan användas i och tillföras vars och ens individuella kunskapsprojekt, alternativt mer kollektiva lokala kunskapsprojekt.

Detta innebär såväl ett reproducerande som ett producerande perspektiv. Det är inte överförandet av kunskaper i sig som är i fokus – istället behövs överföringen av kunskaper som instrument i elevernas eget kunskapande arbete. Det handlar inte om elevens aktiva tillägnande av det kollektiva kunskapsarvet, utan om elevernas aktiva kunskapande med hjälp av det kollektiva kulturarvet. Betydelsen av att skolan inte bara skulle vara till för att reproducera kunskaper utan också producera ny kunskap kan diskuteras på flera nivåer. För det första ur individens perspektiv – ur ett sådant perspektiv har vi en lång progressivistisk tradition av att se eleven som konstruktör av sin egen kunskap. Dock har det för det mesta varit förknippat med att komma fram till det ”rätta svaret” eller den ”sanna kunskapen”. En lärande människa i en osäker värld kan inte luta sig mot vare sig den ena eller andra absoluta sanningen. I stället ska han eller hon kunna möta olika svar, men hur hantera det?

På en annan nivå skulle man kunna se skolans funktion relativt den lokala kunskapsproduktionen. I varje lokalt sammanhang finns frågor och problem som behöver belysas och lösas. Man kan t.o.m. säga att en aspekt av kun-

skapssamhället är att den lokala nivåns kunskapsproducerande aktiviteter ökar. Det torde därför finnas en rad olika kunskapsproducerande sammanhang som eleverna kan ingå i och bidra till. Det s.k. globala kunskapsamhället innebär också en rad andra saker med konsekvenser för skolan – t.ex. behovet att på lokal nivå utveckla situationsanpassade lösningar som kräver att man lokalt utvecklar en egen kunskap, snarare än tar över färdiga lösningar.

Här skulle det kunna finnas utrymme för kommunen att bli aktör på ett nytt och aktivt sätt för skolan. För skolans kunskapsproducerande uppdrag skulle kommunerna kunna vara en resurs genom att exempelvis knyta skolor till kommunala (och andra) verksamheter, som kommunens miljökontor, kulturförvaltning etc. Detta skulle kunna göras i projektform där olika skolmiljöer samverkar med kommunen. Det kan exempelvis handla om att yrkesprogrammets kärnundervisning knyts till ett arbetsmiljöprojekt eller till studier av miljökonsekvenser av olika verksamheter. Det kan också vara att skolor involveras i mätningar av olika slag, t.ex. trafikmätningar eller attitydundersökningar.

En sådan utveckling förutsätter dock ett mer nyanserat tänkande när det gäller skolans verksamheter än vad som är fallet idag. Tillsammans med andra utvecklingstendenser, som t.ex. integreringen av fritidsverksamheten med skolans verksamheter, måste skolans verksamheter bli mer differentierade. Därigenom blir traditionell undervisning endast en del av det skolan håller på med – även om det också fortsättningsvis kommer att vara dess kärnverksamhet. Förhoppningsvis kan denna då bli mer meningsfullt integrerad i en helhet som också rymmer andra såväl praktiska som intellektuella verksamheter.

Men man kan också se skolans kunskapsproducerande roll ur ett mer generellt eller globalt perspektiv. En vanlig föreställning är att kunskap produceras genom forskning och sedan sprids, diffunderar ut i samhällskroppen. En alternativ uppfattning är att kunskap utvecklas i ett intrikat samspel mellan en rad olika kunskapsproducerande sammanhang⁹. Med ett sådant sätt att se skulle skolan kunna bidra med kunskaper som inte kan utvecklas på annat håll. Frågan är vad skolan då kan bidra med p g a av sin unika karaktär. Skolan är ett ställe där alla människor – och därmed perspektiv, erfarenheter och bakgrunder – möts. Hur skulle denna kunskapspotential kunna omvandlas till kunskaper som blir en del i samhällsutvecklingen (förutom genom elevernas ”vidsynthet”)?

Att utgå från att skolan skall både producera och reproducera kunskaper får också konsekvenser för innehållet i den kunskapsreproducerande delen av skolans verksamhet. Det är inte det konkreta innehållet eller stoffet som är

9) se McGinn, M.K. & Roth, W. M. (1999) *Preparing students for competent scientific practice. Application of recent research in Science and Technology studies. Educational Researcher*:28

det centrala att reproducera, utan snarare det indirekta lärandet eller kunandets kvaliteter. Om vi ånyo går tillbaka till exemplet om insamling och klassificering av växter, så är det de dimensioner man blir varse genom dessa aktiviteter som eftersträvas och som kan användas i andra sammanhang. Genom att analysera klassiska litterära verk kan man bli varse dimensioner som sedan går att använda för att analysera t.ex. såpoppor. Huvudpoängen är inte att ”kunna” vissa av litteraturens klassiker utan att kulturarvet görs levande och bidrar till kunskapsutvecklingen i olika sammanhang.

Mångfaldens skola

Industrisamhällets monolitiska skola går inte att försvara i en senmodern värld. Tidigare kunde man motivera att man i utbildning lärde sig sådant som man sedan kunde använda om inte resten av livet så i alla fall en stor del. En modernare skola behöver förbereda för ett liv som kännetecknas av variation – av att människor hamnar i nya situationer och avkrävs nya responser. Det går då inte att luta sig mot erfarenheten och plocka fram de tillvägagångssätt som tidigare visat sig vara fruktbara – snarare måste man kunna se i vilka avseenden en ny situation är ny och mot bakgrund av det konstruera nya handlingsmönster.

En kritik som riktats mot skolan är, vilket påpekats tidigare, att den genom att omformulera kunskapsfrågorna (fråga-svar) ger en felaktig bild av såväl kunskapers karaktär som hur de bildas. Om en del av de kunskaper och förmågor som eleverna utvecklar är resultat av att de deltar i gemensamma kunskapsprojekt får eleverna erfarenhet av kunskapsbildning i sammanhang som präglas av en liknande svår genomtränglighet som ”verkligheten” utanför skolan. Det finns inte heller något facit utan lösningarna måste bedömas utifrån olika aspekter. I en sådan situation kan elevernas olika erfarenheter och perspektiv välkomnas som en reell resurs i kunskapsarbetet.

Att ta sig an frågan om skolan som inte bara kunskapsreproducerande utan också kunskapsproducerande öppnar för nya sätt att ta sig an frågan om pluralism vad gäller skolkunskaperna. Elever kommer inte bara till utan lämnar också skolan med olika erfarenheter och kunskaper. Och det senare är inte ett tecken på utebliven framgång utan något för såväl individen som samhället önskvärt.

Pluralism och mångfald när det gäller skolan har många aspekter.

- Kunskapsrelativism i betydelsen att det inte finns en och absolut sanning. Detta betyder inte att vad som helst duger, men att olika saker kan vara ”sanna” i olika sammanhang. Man skulle kunna tala om en ”situationell” epistemologi, kunskapen måste bedömas gentemot den situation som är samt det perspektiv som anläggs.

- Kulturell mångfald bland eleverna.
- En kunskapsrikedom. Många kunskapstraditioner – inte enbart s.k. teoretiska skolämnen utan olika former av praktiska och estetiska verksamheter.
- En differentierad verksamhet.

För närvarande försöker vi hantera de reproducerande och producerande aspekterna av skolans verksamhet på samma gång – genom att hitta ”den optimala aktiviteten”.

Den särskilda slags praktik som utvecklats i skolan har framförallt utvecklats relativt den reproducerande uppgiften. Vilka andra sätt att organisera verksamheten på skulle man kunna tänka sig? Just nu tycks det som om någon slags föreställning om ”forskning” fungerar som modell för hur man kan lägga upp arbetet. Men man skulle ju kunna tänka sig en rad andra olika sammanhang och aktivitetsområden som förebildliga; kommunikativa, produktiva, underhållande, vårdande etc.

Hur mycket ”upp i det blå” är då det här? Egentligen inte alls, snarare handlar det om en synvända som kan få en del pusselbitar som redan finns att falla på plats. På skolorna pågår redan en rad förändringar som är i linje med ett sådant tänkande, den ökande ”produkt”-orienteringen av elevers arbete, talet om den förändrade lärarrollen mot att ”leda” elevernas lärande, förekomsten av lokala uppdrag till gymnasieskolor liksom skolans egna initiativ till undersökningar på orten. Gymnasieskolans projektarbete kan komma att nyttjas i den riktningen.

Sammanfattningsvis: I detta avsnitt har vi belyst några perspektiv på skolans kunskapsuppdrag, på vilken kunskap som skall förmedlas och vad det betyder att kunna något. Man kan säga att utvecklingen gått från ett pensumtänkande till ett förmågetänkande, en förskjutning från att föreskriva kurser i olika ämnen till att föreskriva de förmågor eleverna skall utveckla genom de olika skolämnena.

Vi har beskrivit hur diskussionen och "striden" om skolan har förts huvudsakligen mellan två grupper som vi här kallat traditionalister och progressivister. Båda tillhör dock samma skolkunskapsparadigm, de delar en rad förutsättningar och utgångspunkter och utgår från ett kunskapsreproducerande paradigm. Enkelt uttryckt så är enligt traditionalisterna kunskaperna givna och skall förmedlas, så mycket som möjligt till så många som möjligt; enligt progressivisterna är kunskaperna givna men skall sökas av den aktive kunskapssökande eleven. Kunskapens natur är inte särskilt problematiserad.

Mycket talar för att vi är på väg mot ett paradigmskifte. Ett förmågeinriktat kunskapsuppdrag är svårt att realisera inom ramen för det nuvarande paradigmet utan problem. Mängden facitbestämda uppgifter minskar i skolan. Alltmer skall in i skolan som skall vara allt längre, fritidshemmen integreras i skolan etc. Med andra perspektiv på skolans kunskapsuppdrag menar vi att synvänder behövs. Från föreställningen om att alla skall lära sig samma saker, om den sanna kunskapen, den neutrala kunskapen till att man lär sig olika saker, att det finns flera sanningar och att etiska och andra frågor är relaterade till kunskapen.

Att se på skolan som ett ställe för ett kognitivt lärlingskap skulle innebära att lärandet ses som att delta i en verksamhet där kunskaper utvecklas och används, en praktik där man lär sig analysera och lösa problem, diskutera och argumentera, se andra perspektiv och tänka tillsammans med andra.

Vi menar att skolans kunskapsuppdrag skulle kunna vidgas till att också vara producerande. I ett kombinerat producerande och reproducerande perspektiv är det inte överföringen i sig som är i fokus, i stället behövs överföringen av kunskaper som instrument i elevernas eget kunskapande arbete. Det handlar inte om elevens aktiva tillämpande av det kollektiva kunskapsarvet – utan om elevernas aktiva kunskapande med hjälp av det kollektiva kulturarvet. Skolan kan bli något mer än bara den enskilde individens lärande, den kan bli en del av det kollektiva samhällsbyggandet. I denna utveckling anser vi att det finns utrymme för kommunen att bli aktör på ett nytt och aktivt sätt för skolan.

Läroplaner och målstyrning

4

Mål i denne sammenheng er:
a, noe en arbeider mot
b, noe en kan vite om
en naermer seg eller ikke

Norges læreplan

Kunskapsoppgavetillskottet til skolen endrades altso savel til form som til innhold i den reformering av skolevesendet som skett under 1990-tallet. I den reformeringen kan malstyrning og laeroplaner – ikke minst laeroplaners utformning – sages vara nyckelomradene og vi skall darfor opphaalla oss noget vid dessa; vad ar inneborden i og konsekvenser av den nuvarande formen av malstyrning, vad kanneretegner laeroplanerna og vilken roll spelar de i sammenhanget?

Skolevesendet har alltid i noen mening varit mal- og laeroplanstyrt men malstyrning og laeroplaner har statt for ulike saker og haft ulike innborden over tid. I Sverige har laeroplan forknippats fremst med de dokument som utgor den offisielle bestillingen til skolen. Dessa dokument har ofta kritiserats i skoledebatten savel for brist pa realism kopplat til praktisk skoleverk-samhet som utifra politisk-ideologiske perspektiv. Det internasjonelt anvendte begreppet curriculum har i regel en videre innbord an det svenske begreppet laeroplan, i det kan rymmas baade de ideer og forestillinger som ligger bakom et skolesystem, de skrivne dokument som forventas styre det og den praktik som gjennomfores. En likartet innbord har begreppet laeroplan innen laeroplansteorien.

Fore den senaste laeroplanreformen var laeroplan en sammenfattende benamning for de dokument som omfattet mal og retningslinjer, kursplaner og timplaner. I og med 1994 ars laeroplaner reserverades laeroplan for mal og retningslinjer for utdanningen som helhet. I praktiken har denna atskillelse varit svar att opprettholde og sprakbruket har blivit glidende. Vi anvender dock har laeroplan i forste hand som betegnelse for mal og retningslinjer for utdanningen som helhet.

Kort om framvaxt av laeroplaner og malstyrning

I Sverige borjate laeroplaner i den mening ordet nu anvendes etableres forst med 1940-tallets skoleutredninger. Laeroplanen for grunnskolen 1962 (Lgr62) kan sages vara den forste laeroplanen i mer moderne mening. I samband med beslutet om grunnskolen betonades sterkt at laeroplanerna ikke skulle betraktes som for evigt fastslagne. De skulle stendig anpassas til forandringer i

omvärlden liksom till resultat av utvärdering och forskning. Skolöverstyrelsen (SÖ) fick ansvar för vad som kallades en rullande läroplansreform. Ett första resultat av detta var den reviderade läroplanen 1969 (Lgr69) som bl a innebar att kurserna delades i grundkurser och överkurser.

Så småningom kom arbetet inom SÖ att inriktas mot att utforma mål, och MUT-gruppen (Mål och Utvärdering) tillskapades för detta ändamål. För varje ämne tillsattes grupper med uppgift att precisera de enskilda ämnernas mål. I de första direktiven angavs att målen skulle uttryckas i beteendeterminer, i mätbara termer. MUT-gruppens arbete kom att utsättas för kraftig kritik bl.a. från Barnstugeutredningen och SIA-utredningen. Kritiken riktades framför allt mot den kunskaps- och individsyn som MUT-arbetet uppfattades ha.

Motsättningen mellan SIA-utredningens inriktning och MUT-gruppens ledde till att MUT-gruppen lades ned och arbetet med förslag till ny läroplan tog en annan vändning. Detta innebar att Lgr 80 blev en fortsättning på de huvudvägar SIA-utredningen slagit in på. Med Lgr 80 förändrades läroplanens konstruktion. Läroplanen fick en klart uttalad inriktning i fråga om skolans övergripande mål, men gav utrymme för lokal anpassning när det gällde hur dessa mål skulle nås. Varje skola skulle också utifrån analyser av läroplanen utarbeta en lokal arbetsplan som successivt skulle följas och utvärderas. Med Lgr 80 kom vad man kan kalla en ny form av målstyrning in i läroplaner och kursplaner. Styrningen av innehållet var inte lika tydlig som förut. En ambition i Lgr80 var att ange mål för vilka kunskaper eleverna skulle få i termer av begrepp, modeller och teorier – detta skulle ge utrymme för läraren att välja stoff. Fullt ut skedde dock inte detta och det finns intressanta skillnader mellan vad som i propositionen anges som principer för läroplanen och kursplanerna och de kursplaner som Skolöverstyrelsen sedan tog fram.

Diskussion om hur ansvaret för skolan skulle fördelas mellan stat och kommun har förts kontinuerligt från 1946 års skolkommision och framåt. Synen på kommunens respektive statens roll har växlat, beroende på hur man över tid sett på möjlig och önskvärd styrning av skolväsendet och var huvudansvaret för olika delar skulle ligga.

I den s.k. ansvarspropositionen¹⁰ preciserades en ansvarsfördelning mellan stat och kommun som bl a innebar att

- staten skall ange mål och riktlinjer
- i skollagen skall anges de grundläggande målen för utbildningen, grundläggande demokratiska värderingar, aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö
- mål och riktlinjer skall anges i läroplaner för de olika skolformerna
- läroplanerna skall primärt riktas till lärare och skolledare.

Styrmodellen byggde på två pelare: målstyrning och resultatvärdering. Denna mål- och resultatstyrning ställde nya och andra krav på hur läropla-

nerna skulle utformas. Målen kan inte, menade föredragande statsrådet, utformas så att de blir direkt styrande för undervisningen. Det skulle innebära en alltför långt driven detaljstyrning. ”Målen skall i stället utformas så att de kan konkretiseras och preciseras på lokal nivå. Detta skall ske genom att lärarna tillsammans, t.ex. inom en arbetsenhet, med utgångspunkt i de centrala målen och i kommunens skolplan ställer upp preciserade mål för sin undervisning”. De nu gällande läroplanerna Lpo94 och Lpf 94 kom att utformas i linje med dessa tankegångar.

Professionsstyrning?

Skolan är en professionell organisation i den meningen att den verksamhet som bedrivs, utövas av personer med en lång och specifik utbildning. Den enskilde läraren äger av tradition rätt att själv bedöma hur undervisningen skall bedrivas. Den pedagogiska ledning som skolledare kan utöva har inte kunnat ”påtvingas” enskilda lärare. Detta innebär att om en reform skall kunna genomföras, måste den uppfattas som väsentlig för lärarna och i någon mening innebära en vinst för dem och deras arbete. Reformers genomförande i ett alltmer decentraliserat system ställer krav på att dess motiv både har sin grund i lokala erfarenheter och kan översättas lokalt.

Regelstyrning förutsätter att det finns goda kunskaper om vilka medel som skall väljas för att nå målen. Det är på den kunskapen som reglerna grundas. Komplexa områden där medel måste väljas med hänsyn till för ögonblicket rådande villkor kan inte styras av centralt formade regler. Sådana områden och verksamheter måste, om de effektivt skall nå målen, befolkas av personal som har kunskap om genom vilka processer målen kan nås och som kan göra uttolkningar av målen och vad det innebär att nå målen. I grunden handlar professionell kunskap om just detta: att kunna göra uttolkningar och göra kloka bedömningar. Det är krav på just en sådan professionell kompetens som decentraliseringen och en tydligare mål- och resultatstyrning har som konsekvens. Det innebär att lärarna inte bara är genomförare av läroplanen, utan lärarna skapar även miljöer för lärande och konstruerar elevernas läroplaner.

Det finns dock en risk för att decentraliseringen genomförs på ett sätt som innebär att den tidigare centrala skoladministrationen reproduceras i kommunen och att decentraliseringen inte når den professionella nivån.

En grundbult i den svenska målstyrningsfilosofin har alltså varit att den i stor utsträckning bygger på lärarnas professionella omdömen. Det finns en motsättning mellan att involvera de professionella och deras omdömen och att formulera alltför precisa mål och krav. Också i den internationella diskussionen speglas spänningen mellan en tekniskt rationell instrumentalism med precisa mål, där den professionelle lärarens omdöme inte behövs och en tendens att involvera de professionella i planering och utvärdering av verk-

10) Prop 1990/91:18, UbU 4, rskr.76

samheten i skolan. Det svenska systemet med sina öppna mål, sitt innehåll som inte beskrivs som pensum utan som förmågor, nationella prov som bygger på lärarnas professionella bedömningar osv., har – ännu så länge – ingen uttalad instrumentalistisk orientering. En aspekt av öppenheten i målstyrningen är dock att den – på gott och ont – mer än tidigare utsätter skolan för krafter utifrån.

Läroplan som föreställning och konkretion

I diskussionen om läroplaner kan man – om än något förenklat – skilja mellan idéer, dokument och praktik.

1. *Idéer och föreställningar*

- om kunskap och lärande
- om skolans kunskapsuppdrag – varje läroplan kodifierar sin tids värderingar av vad som är värt att veta
- om ”den goda skolan” och
- om styrning

I brytpunkten mellan dessa idéer formas

2. *De skrivna läroplansdokumenten*

- skollag
- läroplan
- kursplaner etc

3. *Den praktik som genomförs och de föreställningar och villkor som ligger bakom den*

Det finns förväntningar om att skolans praktik skall svara både mot de dokument som formuleras och alla de idéer och föreställningar som ligger bakom men som kanske inte alltid uttryckts i dokumenten. Men de som ansvarar för skolans praktik har egna föreställningar både om kunskap och lärande, om den goda skolan och om vilken slags kunskap eleverna skall och kan utveckla i skolan och vägarna dit. De har dessutom erfarenheter, de har ramar och begränsningar som anger vilken praktik som är möjlig att genomföra, de lever och arbetar i ett sammanhang som har sina traditioner och rötter. Allt detta formar sammantaget både den praktik som kan genomföras och som de facto genomförs.

Detta innebär att det alltid uppstår en skillnad mellan idéer, dokument och den praktik som genomförs. Det är när denna skillnad uppfattas vara alltför stor som det uppstår problem.

Diskrepansen mellan läroplaner och praktik är i och för sig inget nytt, men – och detta är nytt – i ett system där målen är det väsentliga styrmedlet och flertalet andra nationella styrmedel är borttonade blir en sådan diskrepans svårare att acceptera, den uppfattas som större än tidigare och tolkas

som att målstyrningen inte fungerar. Detta hänger givetvis samman med att de s.k. hårda styrmedlen (regler och resurser) visat sig vara de som ”styr” mest och vid en uppföljning av en reform kan man se effekter av dessa. De ideologiska styrmedlens styreffekt är mer osynlig, mer komplex och behöver analyseras och diskuteras.

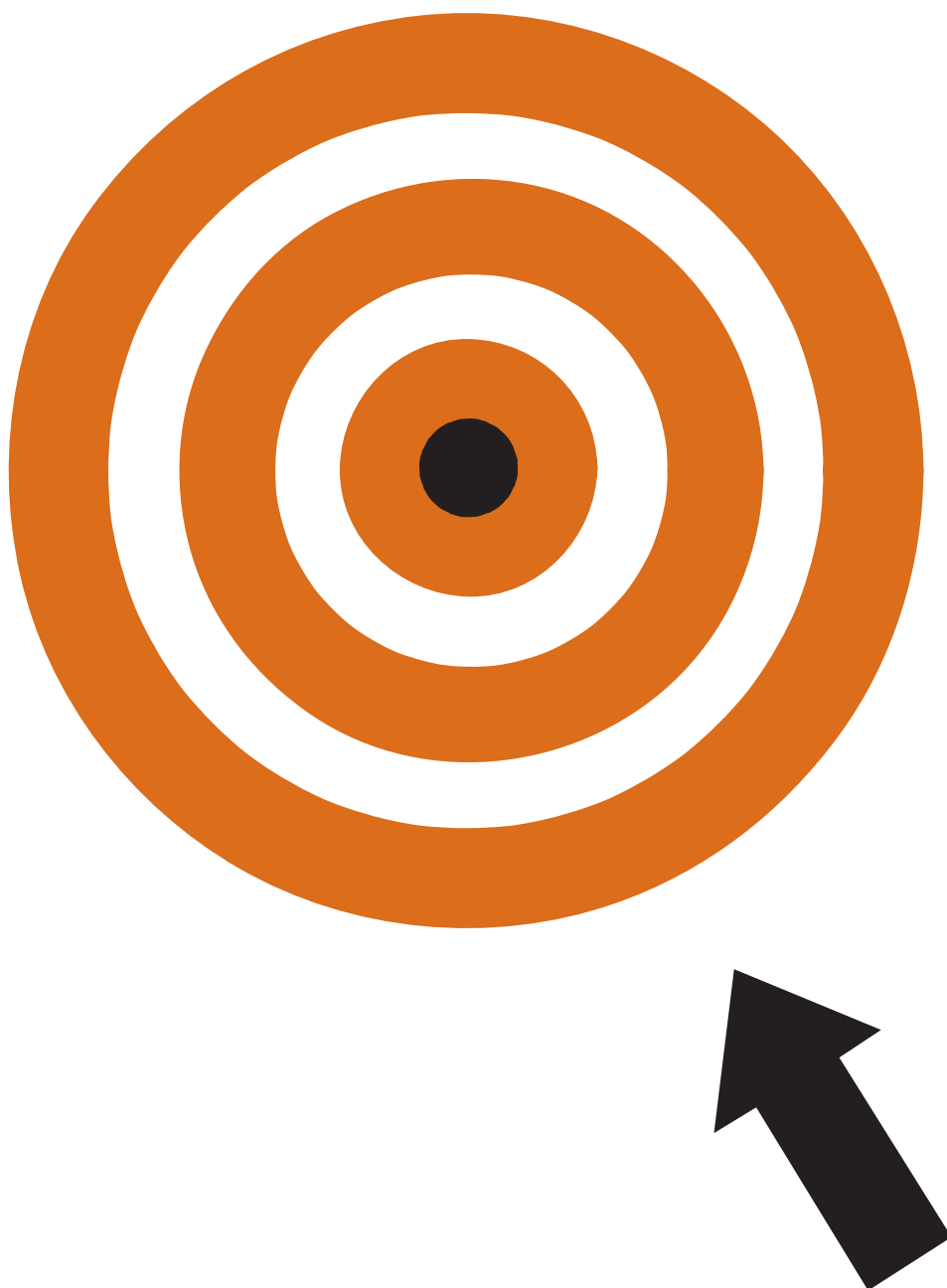
Erfarenheterna från 1990-talet talar för att den tankefigur som reformen byggde på inte har varit tydlig för dem som skall genomföra den. Även om läroplanen har en enkelhet och tydlighet i sig har de idéer som ligger bakom den, såväl om styrningen, om kunskapsuppdraget, om vad det professionella uppdraget skulle vara, bara delvis fått genomslag. På många punkter har man uppfattat sig få dubbla budskap, på andra har icke avsedda tolkningar legat nära – som exempelvis att systemet rekommenderar ämnesundervisning. Man kan givetvis diskutera om idéerna är goda i sig eller en del av problemet. Samtidigt utgör de en del av decentraliseringens konsekvenser, en decentralisering som blivit något av en nödvändighet i ett informationstätt samhälle.

Det finns olika förklaringar till att reformen och dess idéer inte fått genomslag. En närliggande sådan är att den kanske är för komplicerad för att vara praktisk. Den innehåller många målnivåer, många mål, svår (eller möjligen bristande) logik i relationen målstyrning-resultatstyrning. En komplicerad modell kan behöva förenklas för att få genomslag, men den måste framför allt bygga på en idé som de som skall genomföra den kan äga eller helst redan äger. Kopplingen till de praktiskt verksamma föreställningar och erfarenheter har visat sig vara väsentlig för att reformer skall slå rot.

Kräver ett decentraliserat system målstyrning?

Det finns ett huvudargument för målstyrning med resultatansvar. Resurser och regler kan styra områden eller sektorer där vi har djup kunskap om relationen mellan mål och metoder. Om vi vet att det finns ett klart samband – för att ta ett exempel från trafikpolitiken – mellan hastighet, vägens och bilarnas kondition och bilolyckor kan vi agera med resurser och regler. Men ju mindre generell kunskap det finns om relationen mellan mål och metod (som exempelvis inom skolan), desto klarare blir målstyrning det som gäller. Detta kräver, som vi tidigare nämnt, i sin tur kvalificerad personal som har förmåga och kunskaper att göra uttolkningar och bedömningar och att anpassa metoder till speciella omständigheter. Vid övergång från en central till en lokal styrning skärps också frågan om var ansvaret ligger, en rörelse mot decentralisering fokuserar inte bara lärares professionella förmåga utan också deras professionella ansvar.

En ny och snabbt växande ekonomi och produktion, globalisering och en ganska dramatisk förändring i kunskapens volym och struktur gör att man



måste inse att det blir svårare och svårare att centralt planera och organisera utbildningens innehåll. Mer decentralisering innebär att andra sätt att styra innehåll måste sökas. Skolor som institutioner skapades i ett samhälle med sparsam information och sättet som läroplaner och kursplaner har utformats speglar detta. I ett informationstätt samhälle kan tyngdpunkten i läroplanen inte längre vara organisation och ordning av innehåll. Den måste baseras på hur kunskap är strukturerad och artikulera i grundläggande begrepp, teorier, modeller och kompetenser, vilka i sin tur måste uttryckas i termer av mål, som inte är detsamma som resultat. Processerna för läroplanskonstruktion måste förändras och andra intressen än de som är kopplade till specifikt innehåll och/eller specifika skolämnen behöver involveras i arbetet.

Ett system med målstyrning kräver i någon mening tydliga mål (jämför dock avsnitt 2). Samtidigt måste dessa mål ge utrymme för tolkning och implementering. Målen kärna är att de inte är utformade som regler. I spänningsfältet mellan styrning med, mot och genom mål kan de två måltyperna mål att uppnå och mål att sträva mot sägas höra hemma. Styrning med mål kan innebära att precisera mål så att allt tolkningsutrymme elimineras och att målen snarast övergår till att bli regler och direktiv för handling. Styrning mot mål däremot kan i högre grad öppna för ett lokalt tolknings- och handlingsutrymme.

I linje med vad vi ovan sagt om reformers möjlighet att slå rot menar vi också att mål bör ägas av dem som har ansvaret för att genomföra dem. Man skulle kunna uttrycka det som att målen kärna möter professionalismens kärna i lärarnas kunskapsbas, i deras grund för att tolka och göra mål konkreta i relation till undervisnings- och lärandeprocesser. Frågan om relationen mellan mål och medel hör hemma i denna diskussion. Medel kan inte väljas på godtyckliga grunder, utan skall vara resultat av hur målen innebörd tolkas och översätts till handling.

Målen har dubbla funktioner: de skall påverka och styra verksamheten genom att översättas till handling som leder mot målen och samtidigt i någon mening utgöra kriterier för kontroll av i vad mån verksamheten har lett mot målen. Målstyrning kräver mer än mål för enskilda elever. Målen måste också uttrycka systemets kvalitet och de samhälleliga målen för utbildningens roll och för utveckling av utbildning. Sådana mål innebär att skolan måste agera på nya sätt. Det betyder nya former för arbetsorganisation, samarbete och arbetsdelning och nya former för ledarskap och ledning.

Om utbildningssystemet skall kunna främja likvärdighet och en gemensam värdegrund återstår för centrum i ett decentraliserat utbildningssystem som fränhänt sig resurssystemet och stora delar av regelsystemet, att stärka det ideologiska systemet och utvärderingssystemet. Samtidigt kan en kantning mot nationell kontroll och utvärdering – hur nödvändig den än må vara – innebära en risk, en risk att decentraliseringen blir till en ny form av cen-

tralisering, bl.a. genom den styrning som utvärdering och kontroll innebär. Då kan den flexibilitet som är nödvändig för utveckling försvinna och det lokala frirummet minska.

Vad kan styras med läroplaner?

Utvärderingar av tidigare läroplansreformer liksom de få som gjorts av den pågående reformen pekar entydigt på att läroplanerna inte genomförts och att reformerna genomförts vad gäller organisatoriska delar men i övrigt i någon mening misslyckats. Detta reser en berättigad fråga om det går att styra skolan med läroplaner, om det går att styra skolan alls eller om skolans egna inre mekanismer (eller möjligen samhällsutvecklingens) är så starka att de tar över varje försök till styrning. Begreppet styrning i sig är svårt – vi skall här bara ge några reflektioner kring hur retoriken om styrning av skolan kan möta skolan och dess utveckling i praktiken.

Man kan fråga sig om föreställningarna om hur läroplaner skall och kan styra är felaktiga eller i vart fall orealistiska. På område efter område lyfts fram att skolan har misslyckats med att genomföra de vackra orden i läroplaner. Men man utgår ofta från en ganska enkel bild av hur komplexa verksamheter, och verksamheter som är utsatta för många andra påverkansfaktorer, kan styras och vilka resultat som kan förväntas.

Skolan är just en sådan komplex verksamhet och en verksamhet som brottas med en verklighet där hart när alla samhällets problem och fenomen kommer in inte minst genom de barn och ungdomar som kommer till skolan. De kommer från hem med olika slags erfarenheter, från hem där man vant sig att ställa krav, att vara med och påverka, att inte bara finna sig i vad andra bestämmer, från hem med erfarenheter av arbetslöshet, missbruk, segregering, utanförskap och andra sociala och ekonomiska problem. Det är barn och ungdomar som lever i ett samhälle präglad av ett allt större mediabrus, och via media möter de inte bara all tänkbar kunskap och stimulans utan också all världens elände – inget mänskligt blir dem främmande. Gemensamma värden och värderingar i samhället utanför skolan är inte lika tydliga som förr – samtidigt ställs det krav på skolan att stå för en gemensam värdegrund. Den aktuella situationen är också att samtidigt med dessa ständigt pågående förändringar av krav och villkor för skolans verksamhet har andelen vuxna i skolan minskat; de yrkeskategorier i skolan som tagit en del av stötarna både för elever och lärare, såsom psykologer, kuratorer, specialpedagoger, har blivit mer sällsynta. Detta är det sammanhang där mål och styrdokumentet för skolan landar – hur kan de då verka och påverka?

Frågan om vad som är styrbart och vad som påverkas av faktorer långt utanför läroplans- och kursplanestyrning är relevant att ställa. Det finns

gränser för vad skolan kan göra. Den bör inte heller anklagas för tillkortakommanden på det sätt som sker idag. Vart skolan går och hur långt den kan komma handlar inte bara om tid, resurser och andra förutsättningar – även om detta är viktigt – det handlar också om hela samhällsutvecklingen där skolan är en del men där andra delar av samhället har starka påverkanskrafter och också ett ansvar.

Detta inte sagt för att förtiga vikten av att i skollag och läroplaner lägga fast vart skolan skall sträva, vilken riktning man skall ha för arbetet, vilka slags kunskaper och förmågor eleverna skall utveckla, vilka värden och värderingar skolan skall förmedla och gestalta. Mycket talar för att det, trots allt, sker en viss styrning av skolan genom läroplanerna om än inte på det direkta sätt som kanske förväntas. Läroplanernas grundläggande frågor finns ofta som en, ibland osynlig eller oformulerad, referensram eller grund för faktiska bedömningar och ageranden i skolans olika frågor.

Behövs det något mer än läroplanen framöver?

Mot bakgrund av tidigare diskussioner om mängden av mål och målnivåer kan man fråga sig om skolan är nationellt överstyrd? Ett tankeexperiment vore att göra en helt annan fördelning nationellt – lokalt, där statens styrning koncentrerades till läroplanen medan kursplaner och eventuella kriterier blir en helt lokal fråga. Kursplaner kan då utformas utifrån hur man lokalt kan och vill utforma verksamheten utifrån lokala villkor men med läroplanen som grund.

Det kan tyckas vanskligt att ens leka med tanken att ytterligare dra in på de statliga styrmedlen när staten avhänt sig så mycket av tidigare styrmedel och i ett läge då diskussionen om vad som faktiskt händer i skolväsendet pågår som bäst. Men det kan faktiskt diskuteras om inte staten på ett sätt skulle stärka sin styrning om beställningen till skolan koncentrerades till läroplanen. Om de nuvarande drygt 30 läroplansmålen, något utökade, fick ersätta de nästan 500 målen i grundskolans kursplaner.

De väsentliga läroplansmålen har svårt att bli levande i skolan idag. Det gäller såväl kunskapsmålen som mål om normer och värden, elevers inflytande och ansvar mm. Överhuvudtaget har mål att sträva mot (flertalet mål i läroplanen är av den karaktären) en tendens att försvinna i mängden av alla kursplaners mål att uppnå och betygskriterier. Detta speglas i de i och för sig ganska glesa utvärderingar som gjorts inom området.

Om detta är problemet idag finns det givetvis olika vägar att gå: strama upp och förstärka kontrollen, informera och påverka mera etc. Men man kan också välja att renodla styrningen, att göra den tydligare.

Många menar att detta bör ske genom mer preciserade mål. Det finns på

många håll en tilltro till att styrningen blir bättre med fler och mer detaljerade mål. Men risken är då stor att kraven på fullständighet gör att allt blir lika viktigt, att styrningen blir mot detaljer och att mer väsentliga och övergripande mål missas.

Att göra styrningen tydligare menar vi i stället kan ske genom exempelvis färre mål och målnivåer, genom att minska den nationella målproduktionen. För att en deltagande målstyrning skall fungera i praktiken krävs troligen att mer av målformuleringen läggs över på lokal nivå. När man söker styra med måldokument på flera nivåer tar de mål som ligger nära den praktiska verksamheten lätt över och mer övergripande mål tonar bort.

Om läroplanen skall vara det huvudsakliga styrmedlet fordras en översyn och en noggrann analys av att den verkligen uttrycker de väsentliga målen för skolan. De nuvarande läroplanerna är skrivna med tanke på att det finns kursplaner och program mål som utvecklar de generella kunskapsmålen i läroplanen. En beställning utan kursplaner och program mål vid sidan av läroplanen ställer helt andra krav på läroplanens målformuleringar. Läroplanen skall då motivera skolans olika lokala kursplaner och ur den skall principer för verksamheten i skolan kunna härledas. Den skall ge en förståelse för utbildningen som helhet och hur olika delar kan bidra till denna helhet. I det perspektivet bör läroplanen tydligare uttrycka de förmågor och förhållningssätt eleverna skall utveckla i skolan – hur dessa förmågor kan utvecklas är lärares och skolledares professionella uppdrag att utforma.

Med läroplanen som den huvudsakliga beställningen till skolan blir det också viktigare med olika komplement, inte minst för att skolpersonalens professionella utveckling skall stärkas så att de kan utgöra den nödvändiga kraften i skolans utveckling. Det kan vara komplement i form av stödstrukturer från lärarutbildningar, pedagogiska institutioner, lärarorganisationer etc. Men det krävs också ett ordnat samtal om skolans sakområden, ett samtal där de professionella i skolan tar en aktiv del. Det är i detta samtal som skolans politiker såväl på central som lokal nivå och skolans professionella kan och bör mötas – den ömsesidiga misstro som finns mellan politiker och skolans personal behöver ersättas av en fruktbar dialog. Diskussionen om relationen målstyrning – resultatstyrning aktualiseras också. Är de som kommunicerande kärl, dvs. om man minskar antalet mål och målnivåer ökar då utvärderings- och kontrollinslagen och -behoven?

Några tänkbara konsekvenser av att ha läroplanen som enda måldokument:

- Det skulle innebära en renare och rakare styrning, ger en tydligare markering av att det är läroplanens mål att sträva mot som skall styra och som man nationellt skall utvärdera mot och utforma prov utifrån.
- Det innebär ett lokalt läroplansarbete, (dvs. att man lokalt får utforma undervisningen, att nationella kursplaner och timplaner försvinner, att det är målen, inte vägen dit som verkligen är det viktiga) som skulle kunna utgöra

grunden för en verklig utveckling av lärares och skolledares yrkeskunskaper (professionalism om man så vill).

- Det krävs en omfattande och över hela skolväsendet spridd diskussion om vad som är skolans uppdrag i ett senmodernt samhälle, hur det kan genomföras, vilka redskap som behövs, vad som måste vara nationellt reglerat, och vad innebörden i det lokala ansvaret är.
- Likvärdighetsfrågan kommer att få en ny innebörd och betyg, nationella prov och nationell utvärdering och kontroll kommer i fokus, relationen målstyrning- resultatstyrning aktualiseras.
- Lärarutbildningen får ett större ansvar men också ett större frirum.
- Det kan uppfattas som att staten abdikerar från kunskapskraven.
- Lärarna kan uppfatta att de får ett merarbete (även om de redan gör lokala kursplaner och kriterier) och många kommer att känna sig än mer osäkra i sina målskrivningar och bedömningar – det förutsätter nya redskap.
- Nationella prov och standards kan komma att få en alltför styrande effekt.

Skolämnen – begränsningar, möjligheter eller?

5

Sammanfattningsvis: I det här avsnittet har vi relaterat kunskapsuppdraget till målstyrning och läroplaner och gett en kort bakgrund till utvecklingen av dessa begrepp under 1900-talet. Vi har också diskuterat idéer och föreställningar bakom läroplaner och hur skolans praktik ser ut relaterat till detta. Vi menar att ett starkt argument för målstyrning i ett decentraliserat system är att det är svårt att nå kunskap om relationen mellan mål och metoder i skolsystemet liksom i andra komplexa system. Målstyrning kräver dock personal som kan uttolka målen.

Vi har redovisat svårigheter med styrning med läroplaner, med reformers problem att slå rot, men också problemen med den mängd av mål och den målhierarki som finns.

Vi avslutade med ett tankeexperiment där nationell styrning sker enbart genom läroplaner och läroplansmål, medan kursplaner och kriterier blir lokala frågor och därmed också ger tydligare mandat att organisera skolverksamheten tema- eller projektorienterat, i skolämnen eller på annat sätt. Vi menar att det krävs en översyn av läroplansmålen så att de verkligen täcker det som alla elever skall ges möjlighet att utveckla i skolan.

**Än mindre bör man nämna "förståndets bildning"
i samband med den olyckshändelsen
att skolan omdanar ett huvud till ett kryddskåp,
där ett visst antal lådor – etiketterade historia,
kemi, matematik, geografi o.s.v –
äro fyllda med vissa mängder fakta,
fakta om vilka många av världens högst bildade män
i forna tider icke ens haft en aning.**

Ellen Key

Skolans kunskapsuppdrag, vad som ansetts vara viktig kunskap för alla elever, har av tradition formulerats och preciserats i skolämnen och kursplaner för skolämnen. Ämnen och ämnesbeteckningar är också förvånansvärt stabila över tid och mellan länder – åtminstone på ytan. Det har alltid varit svårt för nya ämnen att ta sig in i skolan, oftast har i stället nytt innehåll stoppats in i de gamla ämnena.

Men hur kommer det att bli framöver. Är skolämnen en relik som snarare hindrar än gynnar kunskapsutveckling? Finns det alternativ som är eller kan bli legitima eller är ämnenas egna traditioner alltför starka? Kan andra sätt att organisera kunskapsuppdraget bättre svara mot lokal organisering för lärande? Att formulera skolans kunskapsuppdrag som att utveckla förmågor och kvaliteter i kunnandet, kan det möjligen resa krav på förnyelse i skolämnestänkandet?

Skolämnen – ämnen för utbildning

Kort kan man säga att skolämnen är ämnen för utbildning, ämnen som man av tradition har lagt fast som form för det innehåll skolan skall förmedla till alla elever. Skolämnena skiljer sig åt bl.a. när det gäller vilka slags kunskaper de omfattar. I en del ämnen är speciella begrepp och teorier det väsentliga, i andra handlar det mer om att vissa frågor och områden behandlas. Några ämnen är främst inriktade mot kommunikativa färdigheter och verbala såväl som ickeverbala uttrycksformer, medan andra framför allt omfattar kunskaper för praktisk problemlösning eller skapande arbete. Ämnen skiljer sig också när det gäller formen för kunskapande. I några ämnen är det manuella arbetet en viktig väg. I andra är det samtalet, analysen, argumentationen. För vissa ämnen är det genom empiriskt arbete och prövning av antaganden som kunskaperna utvecklas medan det i andra sker genom tolkning av innebörder och diskurser. Genom skolämnen förvaltas därför en mångfald av kunskaper, kunskapstraditioner och former för kunskapande.

Skillnaden mellan skolämnen har ibland kommit till uttryck genom klassificering av ämnen. Så skilde man tidigare mellan läroämnen, övningsämnen och yrkesämnen. Andra beteckningar har varit färdighetsämnen, kunskaps-

ämnen, orienteringsämnen och praktiskt-estetiska ämnen. Det har också gjorts en åtskillnad mellan praktiska och teoretiska ämnen. En nackdel med sådana klassificeringar är att det är svårt att hitta beteckningar som på ett meningsfullt sätt täcker in en speciell karaktär hos en grupp ämnen. Ett annat problem är att variationen av kunskaper och former för kunskapande inom ämnena osynliggörs liksom den utveckling av kunskaper och kunskapande som sker.

Ett försök att minska ämnessplittringen var att införa blockämnena, t.ex. naturorienterande och samhällsorienterande ämnesblock. Konstruktionen gjorde det möjligt att organisera undervisningen både ämnesvis och ämnesövergripande. Detta är dock inte liktydigt med att de har utgjort integrerade skolämnen vilket däremot är fallet i en del andra länder i världen.

Också internationellt har till och från förts en diskussion om och analys av skolämnen som fenomen. Under lång tid handlade diskussionen mer om ämnesintegrering än om ämnen men även andra perspektiv börjar åter bli aktuella.

Paul Hirst¹¹ talar om skolämnen som "disciplines that form the mind". Han använder beteckningen kunskapsform närmast så som vi använder kunskapskvalitet. "as a distinct way in which our experiences becomes structured round the use of accepted public symbols" och skiljer mellan logiska, empiriska, moraliska och estetiska tankemönster (sätt att tänka) som i sin tur utvecklats inom olika kunskapsdomäner.

Om ämnen säger Hirst: ett ämne är de meningsfulla och valida sätt på vilka dess termer och kriterier används. De är ett ramverk för kunskaper. Skolämnen kan ses som språkspel – det finns ett antal kvalitativt skilda mänskliga språkspel och skolämnena svarar enligt Hirst mot "the diversity of the forms that human knowledge and understanding in fact take."

Skolämnenas framväxt och funktion kan ses som ett generellt fenomen, men varje ämne har också sin historia, sin utveckling och ger sina bidrag till förståelse av kunskapsutveckling och lärande. Skolämnena befinner sig också i olika stadier av utveckling, integrering eller kanske upplösning.

Skolämnet matematik

Man kan exempelvis i matematikämnet följa mycket av den generella skolämnensutvecklingen tillämpad på ett ämne som har djupa rötter både som skolämne och som vetenskaplig disciplin. Matematiken har relationer till i stort sett alla andra ämnen och kan sägas spegla förhållandet att ett ämne kan ha både en alldeles unik kärna eller kunskapsdomän och också vara del av andra ämnens eller kunskapsområdets praktik.

Matematiken som skolämne har en lång historia och ämnet och dess redskap har utvecklats över tid, kopplat till varje tids fenomen och problem: talssystem, måttssystem, tideräkning, handelsräkning, ingenjörskonstens matematik, statistik, modelltänkande, kulramar, räknebord, räknesticka, miniräknare etc. Först på 1600-talet började intresset för matematik i svensk utbildning. I 1611 års läroverksstadga blev det tillåtet att arbeta med aritmetik, om det inte inkräktade på övrigt kursinnehåll. Översättningen till svenska av Euclides Elementa fick stor betydelse för matematikundervisningens utveckling i vårt land och översättaren ger i förordet en rad motiv för att lära sig matematik i allmänhet och geometri i synnerhet "ty man finner näppeligen något tjenligare ämne att Öfva förståndet på, till att tänka redigt, det är att göra sig tydliga begrepp, och af otvifvelaktiga grundsatser härleda ofelbart slut, och således att väl skilja det vissa från det ovissa" (Strömer, 1744). Matematiken kom också att så småningom med latinet att dela och sedan överta rollen som ett formalbildande ämne.

Matematiken har varit i fokus för differentieringsfrågan, och idéer om vad olika elever kan lära och på vilket sätt har präglat hur man organiserat verksamheten. I försöksverksamheten med enhetsskola infördes två alternativkurser, en enklare, alternativkurs 1 och en svårare, alternativkurs 2. Dessa är föregångare till de allmänna och särskilda kurser som fanns ända fram till den senaste reformeringen i samband med Lpo94.

Många studier visar att de allra flesta tycker att matematik är viktigt, många elever säger att matematik är viktigt men svårt. Tilltron till den egna förmågan spelar stor roll och det finns studier som visar att betydligt fler än som idag väljer utbildningar med matematik i och för sig skulle ha förmåga att klara av sådana, men av olika skäl väljer de annat. Matematikens vikt visas också i att det är ett ämne som eleverna måste vara godkända i för att antas till ett nationellt program, det är ett kärnämne i gymnasieskolan etc. Kopplingen mellan matematik och demokratisk fostran har betonats – för att kunna ta ställning till olika samhällsfrågor och göra sin röst hörd, måste man kunna sätta sig in i frågor, läsa tabeller, ta del och göra bedömningar av statistik och andra matematiska presentationer etc.

Matematiken har också blivit (kanske främst sedan "Sputnikkrisen") ett symbolämne för samhällelig framgång. Det har representerat naturvetenskapens och ingenjörskonstens framsteg, det har färgat och färgats av naturvetenskapens och naturvetarlinjernas status. Samtidigt har detta inneburit ett problem för vardagsmatematiken. Skolmatematiken har alltid levt med konflikten mellan den abstrakta, avskalade, "rena" matematiken och den tillämpade, nyttobetonade matematiken som kan motiveras och förstås i ett vardagligt samhälleligt sammanhang. Det har också varit och är ett ämne som hos många elever väcker starka otillräcklighetskänslor, känslor som sitter i långt upp i vuxen ålder. Hur ämnet upplevs hänger samman med konflikten inom ämnet – studier visar exempelvis att elever som kan lösa ett

11) Hirst, P. (1974) *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers.* London och Boston: Routledge and Kegan Paul

matematiskt problem på samhällskunskapslektionen inte klarar samma frågeställning på matematiklektionen. När problemet blir ett matematikproblem blir det ett annat problem och plötsligt gäller inte de regler som förut tillämpats och eleven tappar tilltron till sin förmåga att lösa det.

Om man aktualiserar frågan om ämnenas hela eller delvisa upplösning kan man fundera över matematikens situation. Behövs skolämnet matematik? Matematikens tillämpningar finns inom i stort sett alla ämnen och kunskapsområden. Innebär detta att matematikämnet nuvarande mål kan tillgodoses och också uttryckas inom ramen för andra kunskapsområden? Om man flyttar matematikmålen till andra kunskapsområden blir det då en annan matematik? Vilka andra konsekvenser kan detta få? Kan den inramning som matematikämnet utgör för kunskapsutvecklingen bestå även med ett annat sätt att tänka om kunskapsmålen? Vilka matematiska förmågor skall eleverna ges möjlighet att utveckla i skolan och i vilken form skall man formulera dessa förmågor?

Skolans innehåll och skolämnen

Skolämnen har fungerat som benämning på vad man håller på med i skolan. Skolans verksamhet har kunnat beskrivas som att man har lektioner i ämnen på särskilda tider. Därigenom har skolämnen fungerat som beteckning på såväl innehåll som verksamhet i skolan. Genom att på olika sätt ”bryta schemat” med t.ex. temaaktiviteter har innehållet från de olika skolämnen förts samman i relation till något gemensamt tema (t.ex. kan man i anslutning till temat vatten ta upp innehåll från svenska, naturvetenskap, bild, samhällskunskap, hemkunskap, musik etc.). Det har länge funnits en strävan efter mer av integrering mellan ämnena i skolan. Detta är dock inte oproblematiskt. Lärande handlar mer om att lära sig hantera redskap i olika verksamheter än att ”ta in och begripa” fakta och begrepp. Det blir därför problematiskt att tala om att integrera ämnen som om ämnet vore neutralt exempelvis i förhållande till olika sammanhang. Alltså – om man integrerar matematiken blir det en annan matematik. Det finns på något vis både ”ämnen i sig” och ämnen som del i något annat.

Skolämnen utgjorde inte bara ett innehåll i undervisningen utan gav också sammanhang och struktur. Samtidigt uppfattar vi att de är föråldrade. Givet detta måste man ställa sig frågan: Vad är det i det som kallas ämneskunskaper som är viktigt att bevara och att ”alla” på något vis får med sig från skolan? Går det att lära sig detta på något annat sätt än genom traditionell ämnesundervisning?

I och med 1990-talets reformer har ämnen reducerats till innehåll samtidigt som deras stoffkaraktär ytterligare nedtonats och ersatts av ett tänkande om

särskilda kunskapskvaliteter. Detta tänkande kan vidareutvecklas och exempelvis kopplas ihop med tanken om möjligheterna att organisera verksamheten utifrån en annan logik, t.ex. med sociala praktiker av olika slag som förebilder. Genom att beskriva innehållet i skolämnen som kvaliteter i kunnandet uppstår en åtskillnad mellan benämningen av innehållet i ämnena och hur man organiserar verksamheten. Utveckling av kvaliteter kan ju inte direkt översättas till en verksamhet – istället måste kurser eller andra slags aktiviteter utvecklas som möjliggör för eleverna att utveckla dessa kvaliteter – och för lärarna att främja utvecklingen av dem. Man kan tänka i bilder som: ett landskap som man lär känna alltmer – och då träder nyanser och detaljer fram; när sikten blir allt klarare förmår man urskilja alltmer, horisonten flyttas...

De kvaliteter i kunnandet som eleverna förväntas utveckla genom de olika skolämnen är nationellt fastslagna. Däremot inte det konkreta innehållet i eleverna skolarbete. Detta betyder inte att det särskilda innehållet är oviktigt. Man kan inte utveckla kvaliteterna i sig, lära sig tänka i största allmänhet eller lösa problem i största allmänhet. Det är alltid något man tänker om och något specifikt problem man löser. På så vis är det konkreta innehållet en förutsättning för utvecklingen av de mer generella kvaliteterna. Val av innehåll kan dock variera mellan skolor och elever.

Behövs skolämnen?

Av naturliga skäl har alltid frågan om vilken kunskap skolan skall förmedla och varför just denna kunskap skall förmedlas varit aktuell på skolans dagordning. Skolämnen har varit sättet att tydliggöra detta.

En hel del har förändrats under 90-talet och mer är på gång (t.ex. försök med slopande av nationella timplaner) som gör att det finns anledning att ifrågasätta den nuvarande ordningen och pröva alternativa vägar att formulera den statliga beställningen i framtiden. Nationellt formuleras idag skolans kunskapsuppdrag i läroplanen samt i kursplaner för ämnen – skolämnen. I den senaste läroplansreformen betonades och beskrevs skolans kunskapsuppdrag på ett nytt sätt och läroplanen fick en egen och självständigare ställning än tidigare. Samtidigt formulerades kunskapsuppdraget i kursplaner för skolämnen, samma skolämnen som funnits under ganska lång tid.

Det gällande ansvars- och styrsystemet för skolan markerar klart kommunens och skolans frihet att organisera verksamheten, även friheten att organisera undervisningen i ämnen, ämnesgrupper, teman, projekt etc. Det kan då tyckas att man nationellt gick ett steg för långt när man organiserade skolans kunskapsuppdrag i ämnesvisa mål i grundskolans kursplaner 1994. Kritik mot detta som ett för snävt ämnestänkande fördes fram tidigt och bl.a.

som svar på denna kritik fick Skolverket i uppdrag av regeringen att utarbeta NO- och SO-kursplaner och motsvarande betygskriterier. Detta kan snarare ses som ett sätt att backa tillbaka till en tidigare modell med ämnesblock än att tänka nytt och ta ett reellt steg framåt.

I anslutning till detta kan ställas frågan:

Varför skall också fortsättningsvis den traditionella skolämneshierarkin väljas för att uttrycka skolans kunskapsuppdrag?

Svaret – som inte är nytt – kan formuleras: Det är den form vi har uttryckt skolans kunskapskrav i under överskådlig tid, lärarutbildningen har utbildat lärare för dessa skolämnen, stat och kommun har i sin tur byggt tjänstekonstruktionen utifrån från de ämnen och ämneskombinationer som lärarutbildningen av tradition har haft. Svårigheterna att få en förändrad lärarutbildning att slå igenom i förändrad tjänstekonstruktion har visat sig vara påtagliga. Och det kanske avgörande skälet; det är den enda någorlunda accepterade indelningen av skolkunskaper, inget annat alternativ har någon form av legitimitet.

Det finns fördelar med att välja skolämnen som indelningsgrund för kunskapsuppdraget bl.a.:

- Ämnena förvaltar kunskapstraditioner och sätt att förstå.
- Det finns en direkt kanal till lärare, lärarutbildare etc.
- Det finns en underförstådd konsensus av vad ämnena är, trots att kopplingen till de vetenskapliga disciplinerna försvagats och ibland aldrig funnits

Men det finns också nackdelar

- De kan uppfattas som en styrning mot ämnesundervisning och ger inte signaler till andra sätt att organisera undervisning.
- Det kan ha en konserverande effekt på både hur skolans kunskapsuppdrag uppfattas, utformas och genomförs och kan kanske framför allt vara ett hinder för att det utvecklas och förändras; den förändring som sker blir den som rymms inom ämnenas ram.
- Ett gymnasieprogram i dag kan innehålla ett 20-30-tal ämnen som i sin tur är uppdelade i ett antal kurser. För många elever är detta en mosaik utan ett tydligt sammanhang och mönster.
- Den hårda ämnesstrukturen har skapat en ensidig och traditionell lärarroll. Ämneslärare har varit hänvisade till att deras undervisningsämnen skall ligga nära varandra. Matematik och fysik har ansetts vara en naturlig kombination medan t.ex. kombinationen matematik och engelska inte har uppfattats som lika rimlig.

Är skolämnen ändå inte det mest rationella sättet att göra en indelning för att nationellt ge tydlighet och klarhet över den kunskapsmängd som skall ingå i t.ex. en gymnasieutbildning? Även de försök som gjorts i grundskolan att bryta mönstret i form av t.ex. SO- och NO-block och som syftat till att utveckla mer av integrering mellan ämnena, ligger ju ändå inom ramen för detta ämnestänkande. För att sortera kunskapen på nationell nivå är det möjligen svårt att hitta något annat system, men frågan är om det är det bästa

sättet att organisera kunskap för lärande.

Fullföljer man tankeexperimenten från föregående avsnitt där kursplanerna blir en helt lokal fråga, skulle man kunna tänka sig en lokal benämning av skolämnen som svarar mot de teman, projekt och verksamheter man utvecklar. På nationell nivå skulle man då kunna tala om olika kunskapstraditioner, förmågor eller olika "qualities of mind".

Skolämnen, teman, kvaliteter, förmågor...?

Hur kan man tänka framåt? En helt ny friare skola utan de styrda former vi idag har? Nya eller nygamla ämnesboxar att paketera kunskap i? Finns det något i det som pågår inom skolan, högskolan, lärarutbildningen eller annat tänkande som kan leda oss på spåren, fånga fantasin eller vara grogrund för något som kan ge frukt? Hur tänker de som praktiskt arbetar i skolan kring dessa frågor? Hur kan man nationellt organisera kunskapsuppdraget för att bättre möta det lokala professionella arbetet?

Det går att tänka om organisering av skolans kunskapsuppdrag utifrån en rad olika utgångspunkter – det finns ingen självklar väg att gå. Ämnen kan grupperas på olika sätt, typologier av ämnen kan diskuteras, (olika typer av ämnen beroende på deras funktion i utbildningen), utgångspunkt kan tas i samhällsrelaterade problem eller företeelser etc. Hirst talar bl a om att organisera utifrån olika praktiker. Intressant är att oavsett om man tar utgångspunkt i elevernas erfarenheter, samhällsrelaterade problem eller nya informationskanaler så landar man inte i någon ämnesindelning i traditionell mening. En ytterligare väg att gå som vi tidigare diskuterat är att tänka utifrån förmågor och förhållningssätt som eleverna skall ges möjlighet att utveckla

Flera utredningar inom utbildningens område har under de senaste åren tagit upp frågan om ämnen och skolämnen.

Läroplanskommittén menade att skolämnen inte är något naturgivet fenomen, de är mänskliga och sociala konstruktioner som förändras över tid. Behovet av att undervisa om vissa saker kan försvinna ibland för att de inte längre bedöms som väsentliga, ibland för att de införlivats på olika sätt i människors vardagsliv, men kvarlevor från långt tillbaka liggande traditioner är dock ganska seglivade.

*Skolkommittén*¹² menar att dagens kursplaner styr skolan mot en ämnesorganiserad undervisning. Man säger att även om det varit praktiskt att på nationell nivå organisera skolans kunskapsmål i relation till ämnen, så är det nödvändigt att man har den lokala friheten att organisera undervisningen efter egna utgångspunkter.

12) Om skola i en ny tid SOU 1997:121

*Lärarutbildningskommittén*¹³ för en diskussion om ämnesbegreppet och vilka utgångspunkter lärarutbildningen skall ta i detta. ”Exempelvis kan ämnesstudierna vara ämnesövergripande, tvärvetenskapliga eller tematiskt orienterade”, säger man. Man talar sedan om tre olika utgångspunkter för att formulera ämneskunskaper i lärarutbildning:

1. Universitetsämnet – de frågor som ställs inom den vetenskapliga disciplinen.
2. Förskolans och skolans sätt att normativt formulera frågor (via läroplaner).
3. Barnets, elevens eller den vuxnes sätt att formulera frågor om världen, t.ex. frågor om naturvetenskapliga fenomen, historiska skeenden eller moraliska och etiska dilemman.

Enligt kommittén bör ämneskunskaperna i lärarutbildningen grundas på alla tre utgångspunkterna och lärarutbildningen måste identifiera och lyfta fram skillnader och likheter ifråga om ämneskunskaper när dessa formuleras som skolämnen, universitetsämnen eller barns, ungdomars och vuxnas frågor om världen.

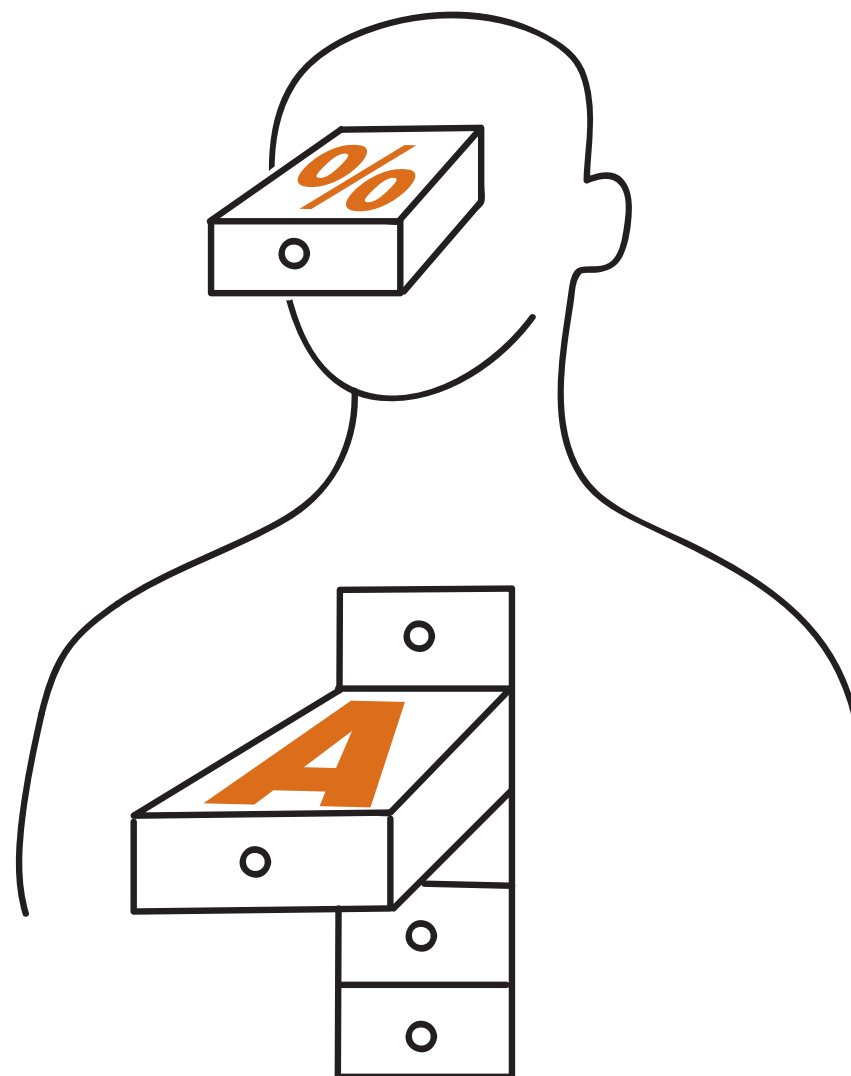
Att organisera kunskap för lärande – gymnasieskolans kärna, ett exempel

Gymnasieskolans kärnämnen står för den gemensamma kärnan i gymnasieutbildningen. Redan från starten fanns kritiska röster och i olika utvärderingar har kritiken skärpts. De många små ämnena utgör en mosaik utan mönster. Hur kan den nationella beställningen göras för att komma närmare ett fruktbart sätt att ”organisera kunskap för lärande”?

När man söker en utgångspunkt för att ge mönster åt mosaiken handlar det ytterst om perspektiv på skolans roll och uppdrag. Läroplanen ger några utgångspunkter som belyser detta:

- Elevernas förmåga ”att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir viktig”.
- Eleverna skall ”närma sig ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka”.
- Eleverna skall få utveckla sin förmåga ”att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra”.
- ”Skolan skall utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens”.
- ”De etiska perspektiven är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan.”
- ”Elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband”¹⁴.

Utifrån utveckling av några övergripande kompetenser som grund för att organisera innehållet kan – fortfarande utifrån läroplanens formuleringar om skolans huvuduppgifter – en ordnande princip fås ur svaret på frågan: Vad



¹³) Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utbildning, SOU 1999:63

¹⁴) Lpf 94, avsnittet Skolans huvuduppgifter

behöver en människa ha för färdigheter och kunskaper för att fungera väl som människa och samhällsmedborgare? Fem fundament kan exempelvis formuleras, varav de fyra första kan sägas höra till ”kärnan”:

a. Kommunícera (i tal och skrift på sitt modersmål och gärna också på ett eller flera främmande språk)

b. Lösa problem

c. Social och etisk kompetens

d. Att förstå sammanhang (hur det varit, hur det är och hur det kanske blir)

e. Yrkeskunnande

Beskrivningen i det följande ger utifrån dessa fundament en struktur för vad som närmast motsvarar kärnämnen i gymnasieskolan (och möjligen ytterligare några andra allmänna ämnen) och diskuterar detta utifrån såväl nuvarande kursplaner som undervisningspraktik.

1. Kommunícera. Att kunna kommunicera, meddela sig, ta emot information etc. är kanske den mest grundläggande förmågan vi behöver för att fungera väl i samhället.

Ett fokus på den kommunikativa förmågan skulle bl.a. innebära en större vikt vid det som tidigare kallades svenska språket i tal och skrift. En utveckling mot ett sådant synsätt finns i den nuvarande uppdelningen i svenska A och B. Men det finns fortfarande en stark tradition att koppla svenskundervisning till skönlitteratur. Mycket av den text som läses för att ge språkliga förebilder är skönlitterär och detta skapar hos många elever känslan av ett svåruppnåeligt språkligt ideal. Med ett funktionellt fokus skulle undervisningen koncentreras till texttyper som är frekventa, såväl för läsning som för egen produktion. (Skönlitterära texter utgör ju en utomordentligt liten del av alla texter som produceras.) Större vikt skulle också ägnas den muntliga kommunikationsförmågan. Undervisningen i främmande språk behöver inte skilja sig åt i någon högre grad från detta. Det övergripande syftet – att skapa en god kommunikativ förmåga – gäller oavsett språk. Detta bör också leda till att det i språkundervisningen allmänt läggs stor vikt vid att skapa insikter om hur språket används för olika syften, dvs. vad vi kan göra med hjälp av språket. All språkundervisning inordnas under kommunikation. Skönlitteratur och litteraturhistoria däremot hör hemma där deras huvudsakliga funktion, att ge bilder av människor, idéer, miljöer, tidsepoker etc. blir en tillgång – dvs. som en del i det block som nedan kallas Sammanhangsförståelse. De kan dessutom bidra till blocket Social och etisk kompetens.

2. Lösa problem (Att tänka och reflektera). Ett block som tar sin utgångspunkt i att skapa kritiskt (vetenskapligt) tänkande och problemlösningförmåga som generell kunskap och färdighet. Att utveckla förmågan att identifiera ett problem, kunna se på det ur olika perspektiv och sedan hitta en lösning är fundamental för att kunna fungera väl i samhället.

I dag är mer formell problemlösning nästan uteslutande kopplad till benämnda tal i matematiken, vilket ger intryck av att problemlösning i mycket

är att söka en matematisk lösning. Men på livets olika områden ställs vi ständigt inför problemställningar, allt från praktiska problem som att beräkna hur många meter tyg som behövs för att kunna sy en viss typ av gardinuppställning eller bedöma vilken typ av försäkring som är lämpligast med hänsyn till min familjesituation, till mer psykologiska/etiska överväganden som t.ex. hur man bryter en relation eller som chef meddelar en uppsägning. Följande komponenter skulle kunna ingå:

● *Logik.* Utveckla logiskt tänkande på praktiska exempel, exempelvis uppgifter av typen: Givet dessa premisser, vilken slutsats är då rimlig att dra? (jmf för övrigt en del i högskoleprovet).

● *Vetenskapsteori.* Diskussion om vad vetenskaplighet är, t.ex. vilka krav ställs på ett bevis för att något skall kunna sägas vara bevisat sant. Många högskolor lägger in eller önskar lägga in en propedeutisk kurs i vetenskapsteori. Det är fullt rimligt att lägga en grund för detta redan under gymnasietiden och inte bara som grund för högskolestudier.

● *Informationssökning.* Det sägs ofta att väl så viktigt som att ”kunna” en mängd saker är att kunna söka, värdera och bearbeta information. Ställd inför ett problem skall man kunna bedöma vilken kunskap som behövs för att lösa problemet och var denna kunskap kan sökas.

Idag riskerar de enskilda ämnena och ämnesinnehållet att skymma den här typen av generella kunskaper. Utan att på något sätt ta ställning för enbart generella kunskaper måste behovet av en perspektivförskjutning påtalas. Genom att ge ”lösa problem” ett eget fokus och samtidigt utnyttja programmetts karaktärsdelar för övningar och exempel stärks både den generella kompetensen och den speciella.

3. Social och etisk kompetens. Detta block utgår från en helhetssyn på den enskilda människan i relation till andra och skall så långt möjligt utveckla en kunskap om vem man själv är och hur man fungerar och hur samspel med andra människor går till och hur man bör bete sig mot varandra.

Inom detta block kan psykologi, sociologi men också religionskunskap och etik ge värdefulla perspektiv, men framför allt handlar det om att skapa miljöer och utveckla arbetssätt och arbetsformer som medverkar till att utveckla de förmågor som blocket syftar till.

4. Att förstå sammanhang. Under denna kryptiska rubrik handlar det om att se i vilket sammanhang man som människa är satt att fungera och för detta krävs en insikt om vår historia, vår nutid och vår framtid. Ett block som sätter in människan i sitt historiska, nutida och framtida sammanhang. Det idéhistoriska perspektivet bör vara framträdande:

● *vår dåtid:* Innehåller historia som utgår från idéhistoria och som beskriver kunskaps- och idéhistorisk utveckling. Lika stor vikt läggs vid den vetenskapliga utvecklingen, tekniska nyvinningar etc, som vid den idéhistoriska utvecklingen. En indelning i epoker som ges en helhetsbeskrivning med hjälp av litteratur- musik- och konsthistoria samt den allmänna historien.

- *vår nutid*: Kunskap om dagens samhälle och geografi, Sverige och världen.
- *vår framtid*: Skapa insikt om vilka möjligheter och problem som ligger framför oss och på vilket sätt vi kan arbeta för att få en önskvärd framtid av alla de möjliga framtiderna.

Denna skissartade framställning gör långt ifrån anspråk på att ge en heltäckande beskrivning av en annan struktur. Vad som antyds är möjligheten av att organisera kunskap för lärande utifrån en annan indelningsgrund än för närvarande och därmed ge förutsättningar för ett nytt sätt att kombinera kunskaper från de "gamla" ämnena. Det kan kanske bidra till att skapa en tydligare bild av i vilket sammanhang olika kunskaper kommer in och därmed ge ett slags mönster åt mosaiken.

Den besvärliga likvärdigheten

6

Sammanfattningsvis: Skolämnen har en lång historia och tradition, och detta är en bakgrund till de perspektiv vi tagit upp i detta avsnitt. Vi ifrågasätter om skolämnena spelat ut sin roll som huvudsaklig organisationsform för skolans kunskapsuppdrag. Skolämnena är starkt kopplade till ett traditionellt reproducerande uppdrag, till skolans schema, planering och organisation. Men alla dessa delar är i gungning. Kunskapsuppdraget med kvaliteter i elevernas kunnande som skall utvecklas i skolan är heller inte ämnesbundet på samma sätt som tidigare när uppdraget mer var knutet till kursmoment och stoff. Frågan ställs om skolämnen behövs för att formulera kunskapsuppdraget på nationell nivå. Avslutningsvis har vi gett ett exempel på hur man kan tänka om organisering av gymnasieskolans kärnämnen ur ett perspektiv inriktat mot utveckling av förmågor: kommunicera, lösa problem, social och etisk kompetens, att förstå sammanhang.

Hur mycket olikhet tål likvärdigheten?

Likvärdighet har länge varit en grundläggande princip för svenskt skolväsende. Oavsett skola skall utbildningen vara lika bra, lika mycket värd och alla skall oavsett bakgrund ha tillgång till den. Om vikten av att åstadkomma likvärdighet, rättvisa och jämförbarhet i skolsystemet har det rätt stor enighet. Innebörden i likvärdighet och hur man åstadkommer det har dock förändrats över tid och inrymmer mycket sprängstoff.

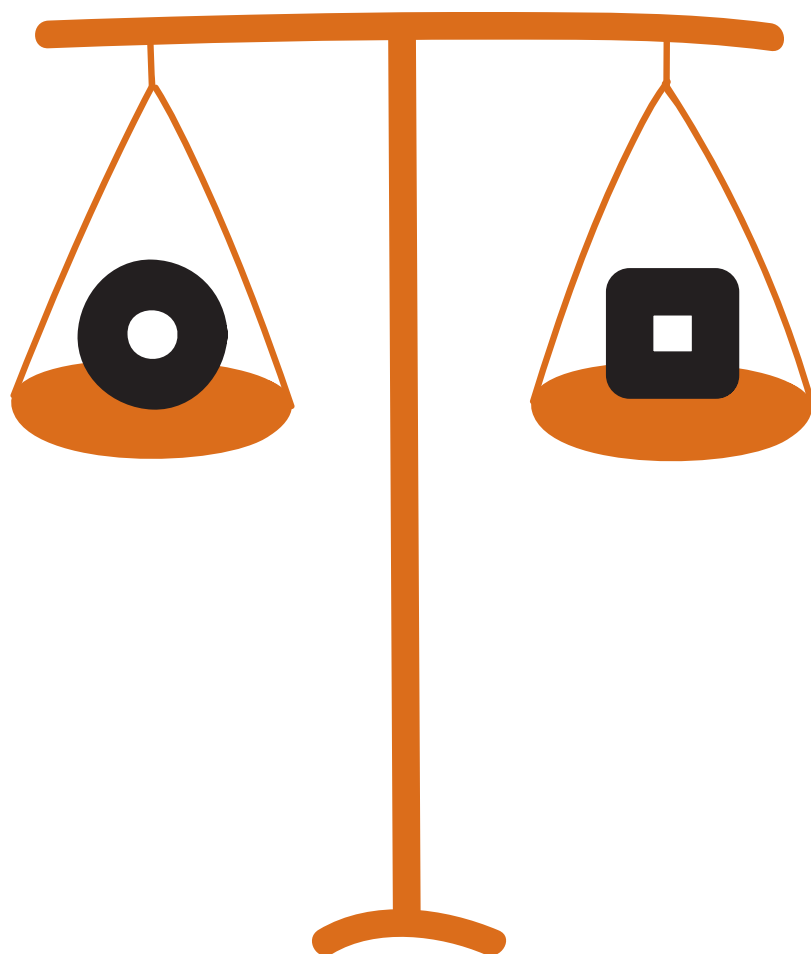
”Att ge alla samma formella chans kan innebära ett argument för att dela in människor i olika fack. Så länge stora skillnader i uppväxtvillkor råder är idealet utopiskt. Att öka jämlikhet i möjligheter kan snarare bidra till att berättiga sociala skillnader. Mot den bakgrunden kan kraven på verklig jämlikhet i möjligheter tonas ned. Eftersom ”idealet om lika möjligheter” i praktiken är omöjligt att förverkliga, behövs en princip som både erkänner detta faktum och lindrar effekterna av det. Vi kanske – med Rawls – kan argumentera för att det går att arrangera ordningen så att de mindre gynnade får dela de framgångsrikas resurser.

För sen differentiering talar också att studiebegåvning inte är en gång för alla given. Den påverkas inte bara av arv och tidig miljö, den kan alltid förändras. Elever kan främjas eller bromsas av sina samhälleliga villkor. Det betyder att det inte går att vid en viss tidpunkt definitivt mäta studiebegåvning och motivera differentiering.”¹⁵

Likvärdighet idag...

Det likvärdighetsbegrepp som de nuvarande statliga styrdokumenterna ger anledning att fundera över, skiljer sig från de tidigare och det behöver både tänkas om och talas om likvärdighet på ett kvalitativt annorlunda sätt än tidigare. Tidigare fanns vissa ramar som var desamma för alla, antalet lektioner per ämne och årskurs, resurstilldelning etc. , ramar som ansågs garantera en likvärdighet. En uppluckring av detta har skett och sker. Om skolans mål nu skall nås genom att skolornas verksamhet varierar, blir tidigare måttstockar svåra att använda sig av. Skolor kan välja helt olika lösningar och om man

15) Lindensjö/Lundgren s 87



skall värdera dessa ur ett likvärdighetsperspektiv kan man få problem. Man kan på olika skolor åstadkomma 'samma' resultat men på olika vägar och med olika innehåll och metoder. Själva variationen kan vara förutsättning för resultatens likvärdighet.

Det är alltså ingen enhetlighet som förespråkas utan mångfald och situationsanpassade lösningar. "Olika men samma", dvs. den realiserade läroplanen kan se olika ut för olika elever och olika skolor men ändå handla om att utveckla samma slags förmågor. När nu allt har inkluderats i skolan (från vaggan till graven s.a.s.) är det dags att utveckla språket om skolan så att det blir möjligt att tala om skolan som ett ställe med olika slags verksamheter,

utformningar och t.o.m. kunskapslogiker – att de små barnens skola inte behöver tänkas på samma sätt som de större barnens – att grundskolan kan tänkas på ett annat sätt än gymnasieskolan etc. Alltså ytterligare ett steg bort från tidigare föreställningar om den rätta pedagogiken oavsett ålder, personlighet eller social/kulturell bakgrund.

Om man skall granska likvärdigheten ur ett individperspektiv handlar det kanske mer om lika möjligheter. Man kan säga att kombinationen av kursplaner och betygssystem och kommunens ansvar att alla elever skall nå målen sammantaget pekar på ett starkare likvärdighetskrav än tidigare, dvs. en likvärdighet i möjlighet att nå resultat.

Likvärdighet i ett system med vad man kallat en deltagande målstyrning kan alltså inte betyda att alla har exakt samma kunskaper eller att kunskaperna mäts på exakt samma sätt. Det betyder i stället att samma mål präglar verksamheten och att det är samma kvaliteter som bedöms och betygssätts – oavsett hur man valt att lägga upp undervisningen på den enskilda skolan.

En aspekt av likvärdighet är att betygen som sätts på elevernas kunskaper skall vara rimligt rättvisa och jämförbara. Jämförbarheten i systemet beror dels på i vilken utsträckning lärarna har gemensamma referensramar för sina bedömningar och på hur förutsättningarna för sådana referensramar skapas, genom lärarutbildning, fortbildning, förekomst av lokala och kollegiala samtal och diskussioner etc. Det gäller uppfattning om kunskap, kunskapande, lärande och lärandets villkor etc.

Decentralisering och valfrihet innebär allt större variationer mellan skolor. Ett återkommande tema i den mediala bilden av skolan har också varit att olikheterna ökat. Intressant är att fast skiftet från begreppet jämlikhet till likvärdighet innebar en nedtoning av likhetskravet, så lever detta kvar. Att skolsystemet blivit mer transparent har inneburit att olikheterna blivit mer synliga. Det är relevant att ställa frågan: Hur mycket olikhet tål likvärdigheten?

Det finns inslag i de reformer som genomförts under 1990-talet som möjligen sätter likvärdighetstanken på sin spets: Att alla elever skall ges möjligheter att nå mål att uppnå och skolans och kommunens ansvar för detta har ett symbolvärde i systemet. Ur likvärdighetssynpunkt kan detta sägas vara på gott och ont. På gott därför att det trots allt lägger en lägsta ribba, ett golv, på ont därför att detta golv samtidigt riskerar att bli ett tak. Om det sätts ett tak för likvärdigheten, hur blir det då med alla elevers rätt att utvecklas så långt deras möjligheter räcker? Ett utpräglat individcentrerat synsätt kan göra att elevernas egen bakgrund slår igenom i större utsträckning. Med större frihet, större ansvar, mindre lärarstöd kan elever från hem med bristande studietraditioner komma till korta. Öppnandet för olika uttolkningar av målen, lokalt och individuellt, kan också ha lett till att lärarna övergår till att försöka följa och stödja eleverna – vart de än går.

Bidrar den ökade elevstyrningen och minskade innehållsliga styrningen möjligen till att eleverna själva i högre grad än tidigare reproducerar sin egen bakgrund genom skolan? Utlämnas eleverna till sin egen upplevelsehorisont? Och – för att knyta an till det tidigare – bidrar öppenheten, valfriheten till att berättiga sociala skillnader?

... i framtiden

Hur kommer likvärdighet ur ett nationellt perspektiv te sig i en alltmer globaliserad värld?

Var kommer referenspunkterna att finnas framöver? I fritt svävande internationella ”standards”?

Sammanfattningsvis: Vi har i detta avsnitt inte lyft de frågor om skolans likvärdighet som kan ställas utifrån resultat från olika aktuella studier, dvs. vad som faktiskt kan sägas om den bristande likvärdigheten i dagens skola. Vi har i stället valt att fokusera de förändringar som dagens system har medfört i syn på och möjliga krav på likvärdighet. Decentralisering, valfrihet, mångfald, lokalt frirum och tolkningsutrymme och en ökad individualisering innebär en helt ny situation. Om skolans mål skall nås genom att skolornas verksamhet varierar blir tidigare måttstockar svåra att använda sig av. Det behövs nya sätt att tänka och värdera. Likvärdighet kan inte längre betyda att alla har exakt samma kunskaper eller att kunskaperna mäts på exakt samma sätt. Men frågan är hur olika får det vara och ändå vara likvärdigt? Frågan i mångfaldens skola blir: hur mycket olikhet tål likvärdigheten? Men också: får den sociala bakgrunden allt större genomslag i valfrihetens och öppenhetens skola och gör vissa elevgrupper till förlorare?

I vilken värld skall skolan verka?

7

***Det tjugoförsta århundradet
blir ingen mörk tidsålder.
Inte heller kommer det att ge flertalet människor
de håvor som utlovats av den mest fantastiska
teknologiska revolutionen i historien.
I stället kan det mycket väl komma att präglas av
välinformerad förvirring.***

Manuel Castells: Millenniets slut

Att den värld som skolan verkar i förändras är en truism. Hur den förändras och hur dess förändringar påverkar skolan och dess uppdrag och de villkor skolan lever i är intressantare. Skolan är en samhällsinstitution och i stort sett alla samhällsförändringar berör skolan och dess villkor. Internationaliseringsprocesserna, förändringar i relationerna stat-kommun, demografiska förändringar, informationsteknikens utveckling och – mer närliggande – läraryrkets minskande attraktionskraft och lärarbrist etc.

Från ett bredare politiskt perspektiv uppstår nya problem eller dilemman. Exempelvis har vi på relativt kort tid sett mediavärlden dramatiskt förändras. Bl.a. har medias tryck på beslutsfattare ökat. Man kan med fog fråga sig om det inte ofta är genom mediernas hantering som den politiska dagordningen sätts. Decentraliseringen gör att nationella politiker förlorat en hel del av sina möjligheter att agera. Mediastormar tenderar då att få nationella politiker att återta initiativet till central nivå, vilket påverkar decentraliseringsprocessens legitimitet. Balansen mellan målstyrning och resultatstyrning tycks också ändras genom att den centrala kontrollen (uppföljning och granskning) av utbildningsväsendet ökar och utrymmet för professionell utveckling begränsas.

Vi ser ut att ha passerat den punkt där central administration och styrning kan ses som en dominerande drivkraft för utveckling. Styrning av nationella system måste nu göras i en mer global värld – och utifrån lokala förutsättningar – och det finns tydliga svårigheter i att styra stora system effektivt från centrum. I vilken takt och vilken riktning kommer relationen nationellt – globalt – lokalt förändras?

Men också: för att överleva i det senmoderna samhället krävs i högre utsträckning än tidigare att man kan leva utan auktoriteter och regler och sanningar. Att man kan lära nytt i nya situationer man aldrig tidigare erfarit. Att man kan leva med osäkerhet. Man kan därför inte luta sig mot kunskaper man haft tidigare utan det krävs en beredskap att ständigt lära nytt och utveckla nya kunskaper.

Staten och internationaliseringsprocesserna

Hur kommer den nationella staten och ramarna för det statliga åtagandet att utveckla sig på sikt? Givna inslag i en sådan framtidsbild är dels den

process som kan benämnas internationalisering, dels det man kan kalla statliga kärnuppgifter. Vad betyder medlemskap i en europeisk union på sikt? Vad blir innebörden av ett intensivare samarbete inom utbildningsfären?

Vi kan konstatera att den svenska staten minskat i storlek och omorganiserats över den senaste 15-årsperioden. Delar har sålts ut, bolagiserats etc., och en viss tendens till mindre sektorsmyndigheter med ett delvis nytt uppdrag kan ses. En tänkbar utveckling på samma tema är att fler beslut och mer hantering även vad gäller utbildning, läggs på europeisk nivå, dvs. unionen övergår från att syssla främst med program för rörlighet och utbyte m.m. till att forma utbildningspolicy, arbeta fram bindande kvalitetskriterier, gemensamma kunskapsmätningar o.d. Samverkan inom OECD och EU under 1990-talet kan tolkas som en utveckling i den riktningen. Det väsentliga i detta är troligen inte om beslut kommer att fattas på en ny nivå om 15 år utan att internationaliseringen i sig håller på att skapa en helt annan påverkan på nationella beslut om styrning och medel för styrning.

Forskning visar att transnationella standards av olika slag hela tiden breder ut sig, inte genom utan ofta vid sidan av de nationella statliga och demokratiska strukturerna. Dessa är alltså inte föremål för några tydliga beslut utan de sprider sig, antas och verkar.

- Vad innebär en utveckling mot internationella "curricula" i form av standarder, examinationer och ackrediteringar som tränger ut eller ersätter de statliga normerna i form av kursplaner m.m.? För det politiska inflytandet på olika nivåer? För de lokala skolorna? Hur långt kan det specifikt svenska få skilja sig från det övriga europeiska? Ett aktuellt exempel är de nyligen reviderade kursplaner i språk för grund- och gymnasieskola. De tar sin utgångspunkt i sju nivåbeskrivningar – med fyra olika slags språkfärdigheter – som utarbetats inom Europarådet. Denna europeiska modell har anpassats på svensk grund, och innebär genom sina taxonomiska struktur en detaljeringsgrad i kursplanerna som kan komma i konflikt med den idé om deltagande målstyrning som är en princip för läroplansarbetet här. Det europeiska synsättet kan också komma i konflikt med den syn på ett lärande, uppbyggt kring konstruktivistiska och kontextuella aspekter som präglar ett svenskt läroplanstänkande.

- Om normer för kunskapens innehåll – och vad som nationellt uppfattas som framgångsrika utbildningssystem – alltmer styrs av internationella kunskapsmätningar och kvalitetssystem, vilka konsekvenser får detta i framtiden, vilka risker och ev. möjligheter kan det innebära?

- Vilka nya möjligheter i tänkandet om läroplanen och kunskapsorganisation kan öppnas genom det intensivare internationella samarbetet?

16) Se t.ex. Brunson N, Jakobsson B. *A world of Standards*, Oxford University Press 2000.

Kommunens roll

Decentralisering av ansvaret för skolan har varit en trend under en längre tid och har i den svenska modellen förknippats med rollen för självständiga kommuner, vilka uppbär skatt och i princip kan finansiera skola och förskola. Vilken roll kan kommunerna tänkas få med tanke på hittillsvarande erfarenheter och vilka konsekvenser av olika utvecklingstrender kan vi se?

Regeringens s.k. omställningsarkitekt har påstått att 100 av landets nuvarande kommuner om ett antal år troligen inte kommer att vara egna kommuner. De har inte möjlighet att bära det ansvar och erbjuda den service m.m. som kommer att krävas. I förlängningen av detta blir naturligtvis frågan om det lokala politiska och administrativa ansvaret för skolan intressant.

Det finns tendenser i debatten som kan tolkas så att man i större utsträckning skulle koppla bort – eller koppla förbi – den kommunala nivån till förmån för en mer direkt relation mellan nationell nivå och skolnivå. Den diskussionen har också funnits i flera andra europeiska länder, t.ex. i Storbritannien. För ett sådant scenario på svensk botten skulle kunna tala den starka kritik som riktats mot hur kommunerna sköter sitt skolansvar, och kanske framför allt krav från starka föräldragrupper på att få ett mer direkt inflytande på skolornas inriktning och arbete. Detta skulle kunna innebära både en form av centralisering genom att staten för enskilda skolor anger mål och villkor och ev. finansiella grunder, och en decentralisering genom att skolor får ett större mått av svängrum och självständighet. En sådan utveckling skulle också möta den diskussion om fristående kontra kommunala skolor som är under uppsegling. Låt villkoren för kommunala skolor mer närma sig dem som gäller för de fristående!

I vart fall sett i ett kort politiskt perspektiv, skulle detta lösa en del problem med nuvarande konstruktion, och dessutom kunna ses vara i linje med tendensen till fortsatt avreglering, t.ex. det pågående arbetet med att ta bort den nationella timplanen. Mot en sådan skisserad utveckling talar traditionen med det kommunala självstyret i sig och under vilka villkor detta ska utvecklas vidare, men också argumentet att ett helhetsansvar för kommunens innevånare när det gäller förskola och skola inte kan tas av enskilda skolor utan kräver en större struktur, som bl.a. kan möjliggöra en diskussion om nödvändigheten av politiska beslut, om likvärdighet och kanske inte minst om samhällsekonomisk effektivitet.

Å andra sidan skulle en fortsatt decentralisering kunna innebära stärkt makt åt kommunerna. I ett sådant scenario kan den kommunala politiska nivån komma att tilldelas skarpare uppgifter i form av att leda och styra utvecklingen, utifrån vissa nationella kriterier eller standards. Gränserna mellan det politiska och det professionella ansvaret kan då komma att luckras upp mer än idag, och vi kan komma att få se exempel på kommun-

fullmäktigebeslut om en rad frågor av som är av rent pedagogisk natur. En annan bild skulle också kunna tecknas, där en ökad decentralisering ger större förutsättningar att tydliggöra ansvarsfördelningen mellan politiker och professionella, ett tydliggörande som skulle kunna innebära förutsättningar för dialog och ett fruktbart samarbete om skolans frågor, inte minst när det gäller möjligheterna att skapa förutsättningar för skolan att klara sitt kunskapsuppdrag.

- Relationerna stat-kommun-skola och därmed också relationen lokala politiker – professionella förändras med en ökad decentralisering. Leder detta till en skev maktbalans? Finns det en risk att kommunerna får alltför stor makt?
- Vilka redskap skulle behöva utvecklas för skolor (och kommuner) för att kunna hantera ett ökat ansvar?

Det lärartunna (skol)samhället

Lärarnas centrala roll, lärartillgången och läraryrkets attraktionskraft har talats en hel del om och har också diskuterats mycket internationellt. OECD målar i en av sina policyskrifter¹⁷ upp ett scenario som heter Teacher exodus – The Meltdown Scenario. Det utmärks av en djup lärarbrist som inte låter sig lösas med politiskt tillgängliga medel. Konflikter och allt sämre standard i skolor leder till att skolan i vissa områden helt enkelt inte fungerar. Situationen skapar en hel del påhittighet och nytänkande men lösningar för framtiden saknas, säger man i scenariot.

Sverige har Europas äldsta lärarkår (primary och lower secondary). Krisrapporter om avhopp från lärarutbildning och från läraryrket är legio. Löner och attraktivitet uppfattas vara i botten. ”Vem vill bli lärare i dessa dagar?” Hur kommer framtidsscenario att se ut? Antag att vi kommer att ha en kraftig lärarbrist om 10-15 år. Antag att den är mer omfattande i vissa delar av städer och landsändar. Program för att möta situationen (så att profetierna automatiskt inte riktigt uppfylls) kommer självfallet att utformas, andra yrkesgrupper med akademisk bakgrund och som drabbats av arbetsmarknadsproblem mobiliseras in i skolan med hjälp av kortare lärarförberedande program. Vissa etablerade professioner i skolan kanske får delvis andra roller. På en del håll räcker inte detta, det rekryteras andra vuxna och andra professioner in i skolan, kanske oskolade för att vara lärare, kanske entusiastiska för sin uppgift?

Kanske växer ur en sådan kris fram nya modeller för bemanning på skolorna och också för organisering av verksamheten. På en skola kanske knappt hälften av personalen utgörs av välutbildade lärare, en mer fast del,

som håller bl.a. i organisationen av de arbetslag som har hand om undervisningen av olika elevgrupper. Eleverna är – i de högre stadierna – bara på skolan i form av schemalagd tid ungefär 2/3 av den tid som gäller idag. Vid sidan om den fasta lärardelen finns en blandning av ”experter” och människor med andra erfarenheter med olika uppgifter i förhållande till lärandeprocesserna. Detta underlättar för de litet annorlunda sätten att arbeta som man börjat med och som knyter an till ett mer ”producerande” kunskapsuppdrag. Människor med kontakter och nätverk i närsamhället, men som sagt framför allt med andra erfarenheter och synsätt på lärande. Blandningen av personal skulle kunna vara befruktande, i den mån som de ”nya kompetenserna” som de nya kategorierna står för, erkänns.

● Är det möjligt att diskutera om sammansättningen av personal i skolorna ska kunna se ut på ett annat sätt än idag? Är alla scenarier om djup lärarbrist bara dystopier? Kommer vi att hamna i snabba nödlösningar eller kan ett krisläge när det gäller tillgång på utbildade lärare erbjuda en möjlighet till en mer förutsättningslös prövning av vilken kompetens skolan skulle behöva för att utvecklas? Skulle en förändring av sammansättning och erfarenhetsbas i skolpersonalen kunna bilda plattform för ett annat innehåll i skolan?

● Vad händer i ett skolsystem som bygger på en professionell lärarkår med en professionell kunskaps- och tolkningsbas för ett lokalt läroplansarbete om den gruppen eller stora delar av den ersätts av personer med andra kompetenser? Kan nya samarbetsformer, ledningsformer etc utvecklas för att lösa detta?

IT-utvecklingen och skolan – ett scenario (av flera)

Informationstekniken och skolan har det diskuterats och skrivits mycket om. Flera mer eller mindre fantasifulla scenarier har tecknats, och än vet vi inte var det kommer att sluta. Att informationstekniken har och kommer att ha stort inflytande på skolans kunskapande arbete är klart även om hur detta kommer att ske fortfarande i mycket är spekulationer.

Informationstekniken och tillgången på information via Internet skapar nya villkor för kunskapssökande och kunskapsutveckling. Informationen på nätet är inte ämnessuppladad och värderingen av den kräver andra och kanske nya strukturer. I SGML-världen¹⁸ hyllas en intressant princip: skilj informationens innehåll och struktur från presentationsformerna! Tack vare denna princip kan information lagras, bearbetas och utbytas i standardiserat flyttbart format, vilket tillåter publicering på olika medier och för olika ändamål, däribland medier och ändamål som vi inte ens kan gissa idag. Ett och samma grundmaterial kan produceras som pappersutskrift, som

¹⁷ Education Policy Analysis, What Future for Schooling DEELSA/ED/CERI/(2000)12 draft

¹⁸ SGML, ett metaspråk för beskrivning av informationens innehåll och struktur

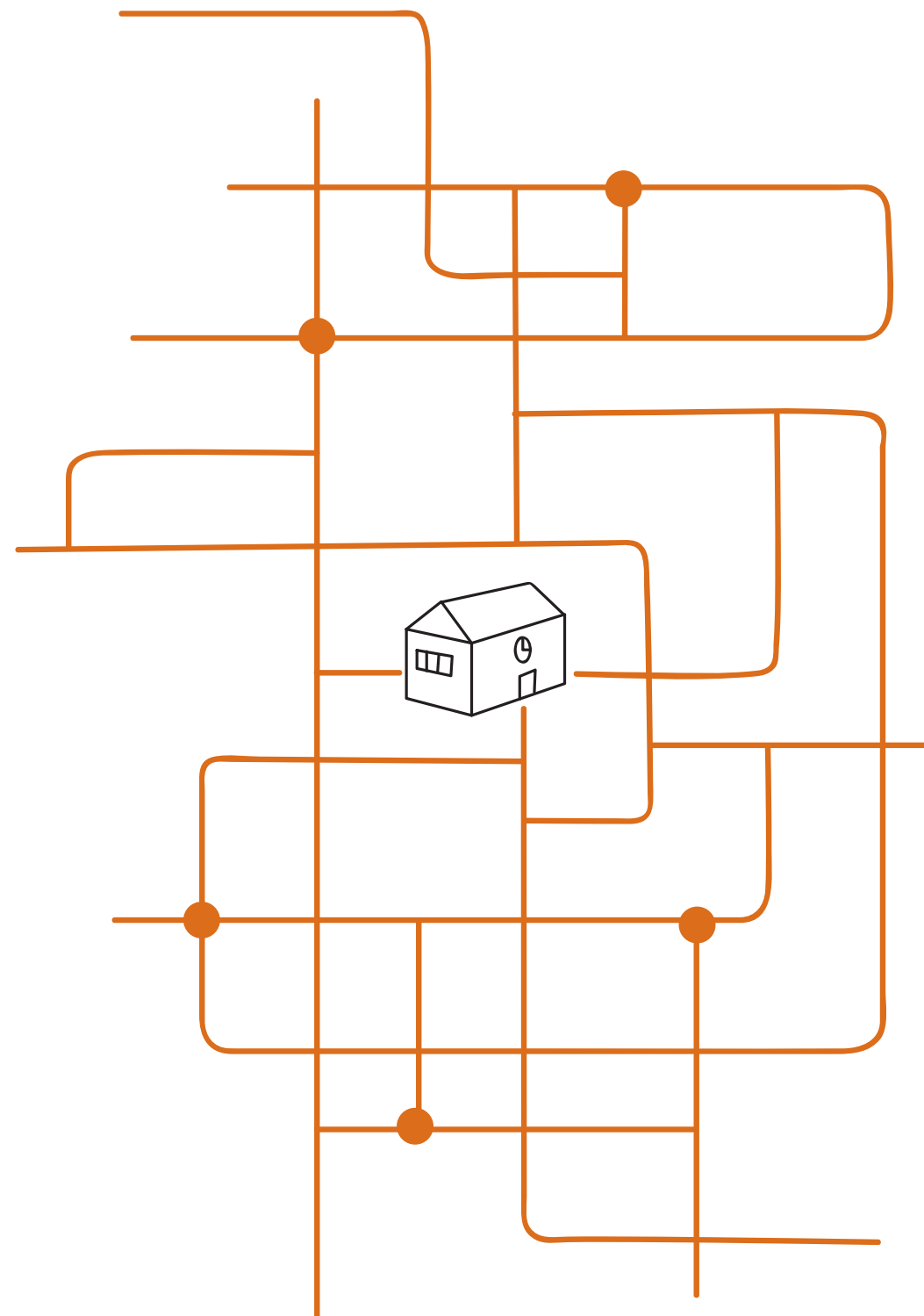
ordinära HTML-sidor på Internet, som mer strukturerade SGML- eller XML-sidor, på CD-rom eller kanske för synskadade som brailleutskrift, på punktskriftsplatta, som talsyntes eller med stor stil på skärm eller papper. Vidare kan materialet med utgångspunkt i märkningen filtreras på skiftande vis för olika ändamål, vilket exempelvis i undervisningssammanhang gör det möjligt att använda ett och samma grundmaterial för skilda behov, för olika elevgrupper, för lärares fortbildning, ja till och med för forskare och andra specialister.

Det är nu möjligt att – på ett sätt som är begripligt både för människor och datorer – tala om att ett undervisningsmaterial på webben handlar om hälsorisker förenade med genmodifierade grodor, är avsett för första årskursen och skapat av läraren Andersson på Huddinge gymnasium, reviderat av läraren Petterson på Fyrisskolan, granskat av forskaren Lundström vid institutionen för medicinsk genetik vid Uppsala universitet och kompletterat med examensarbeten från Sveriges Lantbruksuniversitet i Ulltuna och projektarbeten från en gymnasieskola i Skövde etc. Poängen är att detta slags metadata kan knytas till materialet självt, inte bara till den webbplats eller den CD-ROM där materialet ursprungligen presenteras. Eleverna i en skola kan ta hem material om genmodifierade grodor, förena det med material hämtat från annat håll, tillfoga sina egna kommentarer och göra alltsammans tillgängligt för eleverna i en annan skola. En lärare kan fylla sitt eget digitala handbibliotek med råmaterial för framställning av skräddarsydda läromedel.

Vi börjar skönja hur lärarna skall kunna skapa digitala arkiv och elever egna digitala portföljer vilka kan följa dem under skoltiden och som de bär med sig ut i livet, även om pedagogiken och metodiken behöver utvecklas ytterligare innan detta kan realiseras på allvar.

Det behöver också diskuteras vart det skulle leda att verkligen försöka skapa undervisningsinnehåll som inte är anpassat till särskilda undervisningssituationer, ett innehåll som talar om vad det är, inte hur det skall presenteras och för vem.

Ett generöst utbud av modulariserat undervisningsstoff som är anpassat till relevanta internationella standarder och därför flyttbart kan utnyttjas på oändligt många fler sätt än ett läromedelspaket. Aktiva lärare behövs för att skapa någon slags ordning i mångfalden. Under en period har det varit populärt att be lärarna att kliva ned från katedern för att i stället finnas till hands för elever som "tar ansvar för sitt eget lärande". En sådan tillbakadragen hållning duger inte i en vidsträckt delad digital läromiljö där eleverna om de lämnades att leta på egen hand genast skulle gå vilse. Här måste lärare ta på sig ny uppgifter. Om innehållet hålls åtskilt från presentationsformen, kan läraren fylla sin uppgift genom att föreslå vägar genom ett landskap som i och för sig är detsamma men som kan genomkorsas i olika riktningar och som därför framträder på vitt skilda sätt för olika elever.



Och det behövs nya former för arbetsdelning bland lärarna. Somliga blir personliga guider som tar hand om eleverna i klassrummet. Andra finns på annat håll och skapar material eller arbetar som kartografer, reseledare, vägvisare, stigfinnare eller ägnar sig åt att innehållsdeklarera och kvalitetsgranska olika resmål. Åter andra är specialister med lokalkännedom som välkomnar lärare eller elever som vill stifta närmare bekantskap med deras trakt.

- Vad händer med lärarrollen? Vilka konsekvenser får det för lärarna?

Konsekvenser för kunskapsuppdraget?

Internationaliseringens konsekvenser, förändrade roller för stat och kommun, risker för en lärartunn skola, informationsteknikens inflytande – givet allt detta vilka blir konsekvenserna för kunskapsuppdraget?

- Ökar kraven på statliga insatser, på central styrning i olika former?
- Gör IT-utvecklingen att skolämnenas helt tappat relevansen eller blir de kanske viktigare än någonsin?
- Kommer lärarnas professionaliseringsdiskussion helt av sig i den lärarbrist-situation som talas om eller tar den sig kanske helt nya banor?
- Kommer skolans roll i samhället, i kommunen att förändras, kan skolans kunskapande arbete knytas in i kommunernas kunskapsarbete?

Sammanfattningsvis: Vi har tecknat en omvärld för skolan där strukturer och organisationer är i gungning. Skolans kunskapsuppdrag skall formas i kraftfältet mellan nationalstatens vilja till styrning och internationella krav och påtryckningar om gemensamma standards. Det skall verka i spänningen mellan kommunala politikernas vilja till ansvar och påverkan och berättigade krav från skolans personal om professionellt frirum respektive föräldrars och elevers om påverkan och inflytande. Det skall fungera i ett samhälle där nätverkslogiken råder och där sociala rörelser och kulturella projekt växer fram utanför de traditionella organisatoriska mönstren, där barn och ungdomar lever i helt nya vardagskulturer. Samtidigt skall det vi kallar för kulturarv och skolans reproducerande uppdrag samsas med uppdraget att rusta barn och ungdomar för att leva med osäkerhet, att lära nytt i nya situationer, att ständigt lära nytt och utveckla nya kunskaper.

Vi menar att detta sätter kunskapsbegrepp och kunskapsformer under debatt.

Och nu då?

8

Vart vill vi då komma med den här skriften? Vi har inte gett många svar eller förslag till lösningar – vi har mest tecknat bilder och ställt frågor. Många frågor, kanske alltför många. Men den process som det innebär att försöka analysera och diskutera med sikte framåt men med utgångspunkt i dagens system och erfarenheter genererar inte svar utan nya frågor. Vi har försökt att formulera frågorna på nya sätt. Det vi någorlunda meningsfullt kan sägas om framtiden är att den kommer att kräva analys och ställningstagande till svåra frågor. Den enda tes vi genomgående drivit är att en omprövning av skolans kunskapsuppdrag och sättet att formulera det måste ske. För att föra frågorna vidare vill vi knyta an till de huvudfrågor vi inledningsvis formulerade.

Nationell styrning, lokal styrning och relationen nationellt – lokalt

Man kan med fog fråga om staten hittills varit alltför ambitiös i sin målstyrning, om själva iden med en deltagande målstyrning har förfelats när man exempelvis nationellt formulerat nästan 500 kursplanemål för grundskolan och drygt 30 läroplansmål.

Behövs överhuvudtaget nationella kursplaner? Skulle den nationella styrningen bli tydligare om den koncentrerades till läroplanen och kursplanerna överlämnades till skolorna. Då blir den väsentliga frågan: Vad skall kunskapsuppdraget innebära? Vad är det som är viktigt och nödvändigt för staten att ange som beställning till skolan, vad skall riktas till den kommunala politiska nivån och vad skall riktas till professionen? Vilka konsekvenser skulle detta få för organiserandet av undervisning, för likvärdigheten, för andra styrmedel som exempelvis nationella prov, utvärdering mm?

Det kommunala uppdraget när det gäller skolans styrning behöver bli tydligare, både vad det innebär och vad det inte innebär. Dagsaktuella handlingar visar på oklarheter i gränsdragningen mellan stat och kommun i många frågor. En ny skollag kanske kan åstadkomma en klarare bild.

Också ansvarsfördelningen mellan lokala politiker och professionella är oklar. Vad är politiska frågor och vad är pedagogiska frågor där de professionella skall ha ansvaret? Här finns stora skillnader i uppfattningar idag. Hur åstadkomma en för båda sidor acceptabel gränsdragning och hur skapa

en fruktbar dialog mellan den politiska sfären och den professionella sfären?

Kan kommunerna ta en helt annan roll än den de tagit eller försökt att ta? Kanske inte bygga upp små skolmyndigheter i varje kommun utan använda sig just av sin egen breda kommunala verksamhet och kunskapsutveckling som en kraft för skolans utveckling. Och överlämna de professionella frågorna och bedömningarna åt skolans personal.

För skolans professionella innebar decentraliseringen att ett statligt stödssystem försvann och inte ersattes av något. Alltför mycket blev upp till den enskilde läraren att hantera utan att egentligen ha rustats för detta. Avsaknaden av ett stödssystem är fortfarande tydlig. Det innebär inte krav på en återgång till tidigare centrala stödformer. Däremot behöver det utvecklas ett stödssystem som möjliggör utveckling och vidareutveckling av en professionell lärargrupp som arbetar i ett decentraliserat system, det behöver utvecklas nya redskap, nya kanaler, öppnas nya rum, nya dialoger...

Är målstyrning överhuvudtaget möjlig? Handlar det kanske bara om att ha 'rätt' förväntningar på resultatet och rätt ansvarsfördelning nationellt – lokalt, såväl när det gäller mål och målskrivning som uppföljning och utvärdering?

Likvärdighet

En likvärdig skola i alla begreppets innebörder har vi aldrig haft och lär vi aldrig få. Det är tveksamt om vi ens kan tala om någon ökning av likvärdigheten. Snarare visas i skilda studier att skillnaderna mellan olika elevgrupper ökar och tendensen är att samma elevgrupper drar det kortaste strået i de olika förändringar som genomförs i skolan. Utvecklingen mot och betoningen av valfrihet och mångfald innebär när det gäller likvärdighet en ständig balansgång – hur mycket olikhet får det vara, vad kan vara lika utan att vara samma, hur kan mångfald och likvärdighet samsas. Och när det blir kollision, vad tar över?

Kan det exempelvis göras trovärdigt att ett kunskapsuppdrag riktat mot att utveckla förmågor och kvaliteter i elevers kunskande kan öka likvärdigheten även om variationen i verksamheten, i arbetssätt, stoff mm ökar?

När villkoren för skolan och dess verksamhet förändras reses hela tiden nya frågor:

- Kan vi vänja oss vid att skolor allt mindre liknar varandra? Är variation till och med en förutsättning för likvärdighet?
- Bidrar den ökade elevstyrningen och den minskade innehållsstyrningen till att eleverna själva i högre grad än tidigare reproducerar sin bakgrund genom skolan? Blir de övergivna och överlämnade till sin egen upplevelsehorisont?
- Vilka blir vinnare respektive förlorare i olika scenarier, är det möjligen samma elevgrupper som förlorar och samma som vinner i alla scenarier eller ...?

I ett öppet system där inga entydiga svar går att få, där lärares tolkning av mål och måloppfyllelse är avgörande blir samtalet, dialogen, analysen och

diskussionen om skolans frågor och villkor av avgörande betydelse också för likvärdigheten. Hur skapa förutsättningar för sådana samtal där de professionella i skolan blir huvudaktörer i större utsträckning än i dagens debatt?

Skolans kunskapsuppdrag

Att tydligare formulera kunskapsuppdraget som utveckling av förmågor och förhållningssätt, av kvaliteter i elevernas kunskande får konsekvenser. Är eller blir exempelvis skolämnen i sin nuvarande form överspelade i vart fall som sätt att nationellt organisera kunskapsuppdraget? Blir den skiss som ges för gymnasieskolans kärnämnen tänkbar också för grundskolan?

Man skulle också kunna ställa helt andra frågor. Skall skolan bli mera skola, renodla det som är skolans egenart? Behövs de gamla strukturerna med skolämnen, lektioner etc. ändå mer i en osäker värld?

Det behövs en kunskapsvision för skolan, som inte bara svarar på frågan vilka kunskaper människor behöver för att leva ett gott liv i det samhälle de själva skall vara med och förändra eller vilka slags människor samhället behöver för att bli ett gott samhälle. Den skall också visa varför det är viktigt med en skola, vad det är man kan lära sig just där och inte någon annanstans och varför. Kort sagt: vilken slags kunskapsbildning skall försiga i skolan och varför?

Med en vidgad syn på skolans kunskapsuppdrag med också ett producerande inslag skulle skolan kunna bli något mer än bara den enskilde elevens lärande, den kan bli en del av det kollektiva samhällsbyggandet. I denna utveckling finns det utrymme för kommunen att bli aktiv på ett nytt och aktivt sätt för skolan

Är det möjligt att åstadkomma de synvänder en ny kunskapsvision för skolan förutsätter?

- Från en föreställning om att alla skall lära sig samma saker (dvs. på olika sätt ta till sig samma innehåll) till idén om att även om man deltar i samma arbete så lär man sig olika saker och skolkunskaperna får olika innehåll
- Från föreställningen om den sanna kunskapen till uppfattningen att det finns flera sanningar beroende på perspektiv och situation
- Från föreställningen om kunskap som neutral till att också se hur etiska och andra frågor är en del av eller relaterade till kunskapen
- Från att ensidigt fokusera den enskilda elevens lärande till att också uppmärksamma skolans kunskapande arbete

Vi behöver ett tänkande som utgår från att skolan är ett ställe där alla barn finns – med sina olika kulturella bakgrunder och olikartade livsprojekt och där mångfalden och variationen blir en tillgång och inte ett problem Och det borde väl egentligen inte vara så svårt?

Bakgrundsmaterial

Förutom de skriftliga inlägg seminariedeltagarna har bidragit med har vi också tagit del av manuskript och utkast (och de slutliga produkterna) till andra skrifter de medverkat i bl a

Skolan under 1990-talet, rapport till kommittén Valfärdsbokslut
Donald Broady m fl

Utbildningsreformer och politisk styrning,
Bo Lindensjö Ulf P Lundgren HLS Förlag 2000

Lärare av i morgon Ingrid Carlgren, Ference Marton
Pedagogiska magasinets skriftserie nummer 1. Lärarförbundets förlag 2000

Övriga bakgrundstexter:

Skola för bildning SOU 1992:94

Kursplaner för grundskolan SOU 1993:2

Grundskola för bildning, Skolverket 1996

Skolfrågor – Om skola i ny tid SOU 1997:121

Att lära och leda SOU 1999:63

Aurelius räknelära från 1614, nyutgåva med inledning av
Bengt Johansson, Uppsala 1994