

Mål och kunskapsformer i gymnasieskolans kursplaner



Göran Linde, professor, Lärarhögskolan Stockholm

Innehåll

Förord	4
Inledning	5
1. Fyrtio år av gymnasiereformer	6
1.1 Läroplaner och generationsväxlingar	
1.2 Avsiktsdeklarerade läroplaner	
1.3 Från gymnasium till dagens gymnasieskola	
1.4 Gymnasiereformer i grundskolereformernas efterföljd	
1.5 Revidering av gymnasieskolans kursplaner	
1.6 Skolverkets självkritiska hållning	
1.7 En förväntad reform som återkallades	
1.8 Vad är förslagets innebörd?	
1.9 Remissinstansernas synpunkter	
1.10 Vilka problem löses genom förslaget?	
1.11 Elva steg för utveckling av gymnasieskolans kvalitet	
1.12 Konsekvenser för Skolverkets kursplanearbete	
2. Granskning av ämnen och kurser	22
2.1 Frågor och metod för granskning	
2.2 Val av program för granskning	
2.3 El-programmet: Utbildning för behörighet och certifikat	
2.4 Byggprogrammet	
2.5 Skolbesök i Barn- och fritidsprogrammet	
2.6 Gemensamt och särskiljande i yrkesinriktade program	
2.7 Kursplaner och intervjuer med lärare i kärnämnen	
2.8 Mål och betygskriterier för A-kursen i Svenska	
2.9 Mål och betygskriterier för engelska, A-kursen	
2.10 Mål och betygskriterier för samhällskunskap, A-kursen	
2.11 Mål och betygskriterier för Matematik, A-kursen	
2.12 Jämförelser mellan epistemologiska utgångspunkter i de fyra A-kurserna i kärnämnen	
2.13 Intervju med lärare i Svenska	
2.14 Intervju med lärare i engelska	
2.15 Intervju med lärare i samhällskunskap	
2.16 Intervjuer med matematiklärare	
2.17 Att tolka mål utan specificerat innehåll	
2.18 Integration – separation	

3. Några idéer om förnyelse av kursplaner	64
3.1 Förslag kan inte härledas	
3.2 Att lyfta fram förmågor	
3.3 Att tänka i bruksvärdestermerna	
3.4 Att formulera kriterier för ämnesbetyg	
3.5 Gränsdragning mellan program	
3.6 Klassifikation och inramning av ämnen	
3.7 Från studier till yrke	
3.8 Katalogt, analogt och dialogiskt lärande	
3.9 Avslutande kommentarer	
4 Referenser	74

Förord

Gymnasiekommittén 2000 lämnade vid årsskiftet 2002/2003 sitt betänkande Åtta vägar till kunskap En ny struktur för gymnasieskolan (SOU 2002 :120). Där föreslås att den reformerade gymnasieskolan genomförs successivt med start i år ett i alla gymnasieskolor hösten 2006. I budgetpropositionen för 2004 förordar regeringen ett ikraftträdande den 1 juli 2007. Regeringen lämnade den 22 april 2004 en proposition om en reformerad gymnasieskola (Kunskap och kvalitet - elva steg för utveckling av gymnasieskolan, prop. 2003/04:140), där startåret också föreslås vara 2007. Denna rapport färdigställdes dock före propositionen, varför inga hänvisningar till denna tas upp. Dock finns några korta hänvisningar till det pressmeddelande Elva steg för utveckling av gymnasieskolans kvalitet, som regeringen utfärdade i mars 2004.

Skolverket började hösten 2003 förbereda det kursplanearbete som kommer att bli följden av riksdagens beslut om ny gymnasieskola. Ett projekt (Gy 2006) med syfte att utifrån en empirisk grund skapa ett teoretiskt underlag för arbetet, påbörjades. En av de frågor som projektet ville belysa var vilken samhällssyn, människosyn, kunskapssyn och syn på lärande som präglar dagens kursplaner.

Föreliggande rapport *Mål och kunskapsformer i gymnasieskolans kursplaner* är en av flera forskarrapporter som behandlar kunskapsformer och synen på lärande i de nuvarande kursplanerna. Professor Göran Linde som är ansvarig för rapporten, börjar sin framställning med en historisk tillbakablick över fyrtio år av gymnasiereformer och fortsätter med en granskning av ett antal program, ämnen och kurser utifrån kunskapsteoretiska utgångspunkter. Han avslutar med några idéer om förnyelse av kursplanerna. Projektledare har varit Anita Börlin.

Skolverket i augusti 2004

Inledning

Det uppdrag för Skolverket som här redovisas bygger på följande uppdragstolkning:

Uppdraget är att jag skall analysera ett antal aktuella kursplaner för gymnasieskolan. Analysen skall avse underliggande kunskapsteoretiska ställningstaganden, läroplanskoder och elevsyn som kan läsas ut ur kursplanerna vid textkritisk läsning. Skilda tolkningsmöjligheter av kursplanernas mål skall också diskuteras. Min analys av kursplanerna skall jämföras med några lärares faktiska kursplanetolkning.

Även betygskriterier analyseras i relation till kursplanerna och i relation till skilda tolkningsmöjligheter. Lärarintervjuerna skall också avse deras resonemang och praktiker vid betygssättning.

Arbetet kan ses som en fortsättning och utvidgning av min tidigare rapport "Skolverket som aktör på epistemologins arena" och vad som skrivits i min bok "Kunskap och betyg" (Linde, G. 2003).

De ämnen och årskurser som skall analyseras är alla årskurser i gymnasieskolan i ett antal kärnämneskurser samt tre yrkesförberedande kurser, inom elprogrammet, barn- och fritidsprogrammet och byggprogrammet. Valet av dessa program och ämnen bestäms av att de kan kontrasteras som "mjuka" och "hårda" ämnen och att el-lära är kognitivt krävande och att det därför är särskilt intressant att analysera vilka kunskapsformer som dominerar. Valet av kurser i barn- och fritidsprogrammet grundas i intresset för hur människosyn hanteras i kursplaner och kursplanetolkning i förhållande till samtida diskursiva praktiker.

Uppdraget har formulerats i samarbete med uppdragsgivaren som är Skolverket representerat av Anita Börlin i hennes egenskap av ansvarig för projektet: Underlag för kursplanearbete. Jag tackar för förtroendet att få medverka som en av de externa forskarna och jag passar på att tacka alla dem som gjort arbetet möjligt, de lärare som medverkat vid observationer och intervjuer och de kollegor och tjänstemän vid Skolverket som deltagit i diskussioner i samband med arbetet.

Rapporten vänder sig främst till Skolverkets personal och till dem som kommer att kallas till expertgrupper för formulering av nya kursplaner. Rapporten skall utgöra ett av underlagen för deras arbete genom tillgång till kritik granskning av det nuvarande. Jag skall ge rekommendationer för kommande kursplanearbete, dock sparsamt och i stället förhoppningsvis genom granskningen av det nuvarande bidra med några av många aspekter för ingång till diskussionen.

1 Fyrtio år av gymnasiereformer

1.1 Läroplaner och generationsväxlingar

Förnyade läroplaner och kursplaner följer tidigare som generationsväxlingar. Vad som funnits i tidigare läroplaner och kursplaner ger avtryck i vad som följer. Nya läroplaner (i generella beskrivningar används fortsättningen termen "läroplaner" för både vad som i administrativ mening kallas "läroplaner och vad som kallas "kursplaner") tillkommer därför att händelser i tiden och samhällsutveckling reser krav på förändringar av utbildningar. På så sätt kommer alltid nya läroplaner att på något sätt förhålla sig till gamla. De kan förhålla sig till de gamla genom att vidareutveckla dem, genom att tillföra visst nytt stoff och reducera eller ta bort gammalt och de kan vara avsiktliga avbrott mot det tidigare för radikal förnyelse.

På så sätt har nya läroplaner en avsikt som relateras till erfarenhet av tidigare läroplaner och också avsikter relaterade till nya och förändrade villkor för utbildning.

När gymnasieskolan trots återkallandet av förslagen till reducering av sjutton program till åtta sektorer, troligtvis i framtiden ändå kommer förändras från en organisation med sjutton program till färre men ihopslagna, så kan vi förutse att tidigare läroplaner kommer att leva vidare som avlagringar i de nya. I transformeringen och realiseringen av de nya läroplanerna kommer än mer att traderas i de nya läroplanerna än vad som kommer att framgå av formuleringarna i dem. Så är det eftersom traditioner, lärares rutiner i planering och deras repertoarer i undervisning inte ändras över en natt när nya läroplaner träder i kraft. Vissa förändringar sker givetvis och främst sådana förändringar som är direkt kopplade till förnyade organisatoriska och administrativa ramverk.

1.2 Avsiktsdeklarerade läroplaner

Läroplaner som formulerade föreskrifter ger uttryck för intentioner. Dessa intentioner bryts mot verklighetens villkor och de tolkas i rådande traditioner. De som genomför läroplanerna är bärare av traditioner, rutiner och repertoarer i sin undervisning. Många andra inflytelser än den föreskrivande läroplanstexten kommer att påverka utformningen av undervisningen. Till de yttre faktorer som påverkar vad som sker hör bland annat lokalsamhällets ekonomi och arbetsliv, rekryteringen av elever till olika program, den etniska sammansättningen av skolans elever och även de fysiska ramar som begränsar vad som är möjligt. Till dessa hör lokalernas utformning, tillgången på laboratorier och undervisningsmaterial och annat.

I formuleringen av nya läroplaner bör intentionen framgå tydligt. Intentionerna är mer än vad läroplansskrivarna önskar sig skall ske. De är också uttryck för bedömning av hur tidigare läroplaner realiserats i relation till den föreskrivande texten och villkoren för förverkligande. De utgör också ett slags bedömningar av tendenser i pågående och framtida förändringar. Därmed säger de någonting om hur vi i samtiden ser på behov av nya kunskaper och nya villkor för utbildning.

Min föreställning (G.L.) är att ju mer explicita avsiktsdeklarationerna för nya läroplaner kan göras i relation till hur de gamla svarat mot sina intentioner under sina konkreta villkor och hur de förhåller sig till förutsedda framtida villkor och förändringar, ju klarare kan förändringsintentionerna belysas och ju öppnare blir de för konstruktiv kritisk debatt om nya läroplaner.

Det finns inte någon enhetlig teori ur vilken en läroplan kan härledas. En läroplan är till sin natur *eklektisk* d.v.s. den bygger på mångahanda teorifragment utan inbördes sammanhang. Hänsyn tas till vad olika intressenter önskar, till kunskapsteoretiska uppfattningar, till föreställningar om ungas utvecklingsnivå, till föreställningar om samhällsliga behov av kunskap, till bedömningar av framtida arbetsmarknad och mycket mer. Allt detta hämtas ur skilda teorier. Att skriva en läroplan är också att väga ihop skilda intressen och ståndpunkter. En läroplan är på det sättet en produkt av "deliberation" (ett samtal med mogna överväganden). En läroplan skrivs inte för evigheten utan för en viss tid och i medvetande om att även den nya läroplanen kommer att revideras eller rent av överges. Visst finns det kunskaper som inte förändras över tid och som står över tidens, smakens och teknikens förändringar, men det finns också mycket av dagsaktuellt stoff i dem. De är således *preliminära*. Tre utmärkande drag i läroplaner är alltså i bästa fall att de är eklektiska, deliberativa och preliminära.

Denna rapport kommer att huvudsakligen handla om de nuvarande läroplanerna. Den är således avsedd att belysa en av många aspekter som bör vägas in i konstruktionen av nya kursplaner för gymnasieskolan, nämligen granskning av vad som föregått den kommande förändringen.

1.3 Från gymnasium till dagens gymnasieskola

Med syfte att föreslå en genomgripande reform för skolan efter grundskolan tillsattes 1960 en gymnasieutredning och två år senare en fackskoleutredning. Under de senaste femton åren hade det skett en markant ökning av tillströmningen till gymnasiet och framför allt till de s.k. fackgymnasierna, alltså tekniska gymnasier och handelsgymnasier. I utredningarna framgår att det problem som krävde sin lösning inte endast var den kvantitativa ökningen av antalet elever i gymnasiet utan också utmaningen att utbilda elever från andra sociala grupper än de som tidigare återfunnits i gymnasierna. Den breddade rekryteringen ledde till frågor om

differentieringen inom gymnasiet. Med en sammanhållen grundskola utan avgångsexamen och med en ökande levnadsstandard följer en ökad efterfrågan på utbildning utöver obligatorisk skola. Fackskoleutredningen föreslog möjligheter till vidare studier efter grundskolan, andra än traditionella gymnasielinjer och den motiverade förslagen med att de fyller en "gymnasieavlänkande" funktion. Fackskolan skulle ge utbildning på mellannivå i främst vård, teknik och ekonomi. Samma år som betänkandena från Gymnasieutredningen (1963:42) och Fackskoleutredningen (1963:50) presenterades, 1963, tillsattes en ny utredning, Yrkesutbildningsberedningen. Det var i dess förslag som den radikala idén presenterades, att skapa en sammanhållen gymnasieskola där teoretiska linjer, fackskola och yrkesförberedande utbildning skulle sammanföras till en skolform (SOU 1967:48).

Inte bara fackskola utan också de yrkesförberedande linjerna avsågs fylla en gymnasieavlänkande funktion. Politiska argument för likvärdighet mellan andens och handens arbete fanns också med som motiv för den nya sammanhållna gymnasieskolan. Den första nationella läroplanen för den nya skolformen utfärdades 1970. En ny gymnasieutredning tillsattes 1976 och ett betänkande presenterades 1981 (SOU 1981:96). I betänkandet föreslogs radikala förändringar i gymnasieskolans organisation, bl. a. ett treterminssystem, införandet av kurser efter reguljära linjer i gymnasieskolan för att ge behörighet för dem som gått i yrkesförberedande linjer att bli behöriga att söka till högskolestudier och också korta koncentrerade yrkeskurser för att lättare kunna gå ut på arbetsmarknaden för dem som gått studieförberedande linjer. Möjligheter att tämligen fritt välja kurser föreslogs också, liksom möjligheter att under pågående gymnasiestudier byta linje genom tillgodoräkning av tidigare lästa kurser och genom den ökade valbarheten. Flexibilitet i skolformen med uppmjukning av strikta linjer var en princip som betecknar förslagen.

En annan princip var att se på gymnasieskolan som framför allt en förberedelse för kommande arbetsliv. I betänkandet föreslogs att alla elever, inklusive de som väljer i huvudsak studieförberedande linjer skulle ha obligatorisk arbetslivspraktik under gymnasiestudierna, och ganska omfattande sådan. Utredningen arbetade i en period när en gyllene efterkrigsperiod med ständigt ökande realinkomster och en växande arbetsmarknad var på väg att förbytas mot ekonomisk stagnation och ungdomsarbetslöshet. Det låg nära till hands att tänka i termer av grundskolan som den allmänbildande gemensamma utbildningen för alla och gymnasieskolan som en förberedelse för arbetsliv och också specialiserade ingångar till framtida studier, alltså en anpassning till arbetsliv (Elisabeth Hultqvist 2001) och ett medel för att återerövra den förlorade ekonomiska tillväxten.

Yrkesutbildning som statlig angelägenhet har växt fram som en koppling mellan arbetsmarknadspolitik och socialpolitik, ett medel att bereda unga människor arbete

och egen försörjning (Nilsson 1981). I en skolform där yrkesförberedande och studieförberedande utbildning är sammanförda i en gemensam skolform och i en tid när risken för arbetslöshet ganska plötsligt uppenbaras på nytt, kan man säga att gymnasieutredningens inriktning var ett konsekvent eller åtminstone inte oväntat svar på de krav som den aktuella situationen reste.

1976 års gymnasieutredning kom emellertid inte att leda till någon proposition om någon genomgripande gymnasiereform. I stället intog Regeringen den hållningen att gymnasieskolan fungerade ganska bra och att reformer skulle ske stegvis och inte genomgripande. Ett antal nya utredningar följde varav den första var "Översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen", ÖGY (SOU 1986:2)

Bit för bit genomfördes en del av de förslag som kommit i gymnasieutredningen (SOU 1981:96). Kurserna i yrkesförberedande utbildningar modulindelades och det strikta linjesystemet bröts upp så att kurser kunde vara gemensamma för flera linjer. Linjesystemet ersattes med färre ingångar i form av *program*, närmare bestämt 16 stycken nationella program i stället för 22 linjer och närmare 400 specialkurser. I programmen fanns sedan flera valmöjligheter mot specialiseringar. Kurserna kom att poängsättas och delas in i A-kurser, B-kurser etc. på ett sätt som i mycket liknade gymnasieutredningens förslag om differentierade kursnivåer. Alla gymnasieprogram blev treåriga och ämnade att ge allmän behörighet för högskolestudier.

Två nya kategorier för indelning av ämnen infördes, nämligen "kärnämnen" och "karaktersämnen". Kärnämnen är den gemensamma allmänbildande kanon som ges i alla gymnasieprogram och som bygger under behörigheten för högskolestudier. Gymnasieutredningens förslag verkställdes stegvis (om inte i exakt den form som de föreslagits men i sina avsikter) i de avsnitt som gällde en flexibel studieorganisation, förenklade ingångar och studievägar utan återvändsgränder. Det betygssystem som infördes var också likt vad som föreslagits i utredningen. Den långt gångna arbetslivsinriktningen genomfördes dock inte och skälen till det kanske (spekulativt) kan sökas i den konjunkturuppgång som kom senare under 1980-talet.

Den nuvarande gymnasiestrukturen fick sin form enligt den proposition, *Växa med kunskaper*, som riksdagen antog 1991 (Prop. 1990/91:85) och som gällde gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Dess främsta innebörd är att alla ungdomar skall erbjudas en treårig gymnasieutbildning. Alla program skall ge behörighet för fortsatta studier i högskolan. Grunden för behörigheten för högskolan är fullständig genomgången gymnasieutbildning och godkända betyg i kärnämnen, vilka är den gemensamma kanon av allmänbildande ämnen som återfinns i alla program. Av de 16 nationella programmen är 14 yrkesförberedande och två är teoretiska program. Programmen är kursutformade och den gamla mer strikta linjeindelningen och också grenindelningen inom linjerna är upplöst till

förmån för större valmöjlighet av kurser, vilket också förutsätts överbrygga gränser mellan studieförberedande och yrkesförberedande program. Förutom de 16 nationella programmen infördes ett individuellt program. Alla elever har inte godkända betyg från grundskolan och alla elever förväntas inte kunna uppnå godkänt i kärnämnen och genomgå ett fullständigt gymnasieprogram direkt i anslutning till grundskolan. Det individuella programmet syftar till att också ta mot dessa elever i gymnasieskolan och det skall kunna fungera som en förberedelse för övergång till ett nationellt program.

De förhoppningar om en inkluderande integrering som knutits till konstruktionen av det individuella programmet har dock inte kunnat infrias och det individuella programmet har växt i omfång mer än vad som förutsetts när det skapades. I en avhandling framlagd av Elisabeth Hultqvist (2001) med titeln *Segregerande integrering*, hävdas att det individuella programmet genom sina kompensatoriska lösningar inte har lyckats uppnå en inkluderande integrering utan i stället en vad Hultqvist kallar "segregerande integrering", en term som lånats av Peder Haug (1998).

Den nya läroplanen från 1994 (Lpf 94) är en läroplan i anslutning till 1991 års gymnasieskola. Den är så uppbyggd att det dels finns en läroplan som uttrycker mål för utbildningen och som är mycket övergripande och fri från detaljföreskrifter, dels kursplaner tryckta i separata häften. Meningen med att skilja mellan en läroplansdel och en kursplanedel är att läroplanen är skriven för längre hållbarhet än kursplanerna, vilka skall kunna revideras fortlöpande.

1.4 Gymnasiereformer i grundskolereformernas efterföljd

Den kanske största frågan som behandlades i 1946 års Skolkommision gällde den sammanhållna bottenskolan, tanken att alla elever skulle gå i en sammanhållen skolform till skolpliktsålderns slut och att differentiering skulle ske därefter. Försök med enhetsskola inleddes på 1950-talet och 1962 fick vi den första läroplanen för grundskolan. Men även andra stora frågor behandlades i den skolkommision som i många avseenden blev en vändpunkt i modern svensk skolhistoria. En fråga gällde de värderingar som skall prägla skolans arbete där en omsvängning skedde till förmån för en konfessionsfri skola och demokratiska grundvalar för skolans arbete, vilka kom att ersätta de mer kristet och patriotiskt präglade värderingar som tidigare varit vägledande.

De idéer som brukar sammanfattas under beteckningen "progressivism" och som importerades från USA kom att inkorporeras i diskussionerna om hur arbetet i skolan skulle ske. Progressivismen innebär bland annat att ett integrativt tänkande med ämnesintegration, individualisering, aktivt kunskapssökande, elevaktivitet och samarbete präglar skolan som lärmiljö. Progressivismens idéer har fått ett starkt

genomslag i talet om skolan och manifesterats i läroplanssupplement och som normativt stoff i lärarutbildning alltsedan 1950-talet.

De tankegångar som väglett skapandet av grundskolan och den gradvisa reformeringen av den, har också trängt in i debatten och i de faktiska reformerna av gymnasieskolan. Detta har dock skett med en fördröjning jämfört med grundskolan. Ett första steg i ett organisatoriskt integrationstänkande kom med förslagen att skapa en gemensam skolform för vad som tidigare var yrkesskolor, fackskolor och gymnasier, nämligen "gymnasieskolan". Föreskrifter om ämnesintegration utfärdades från dåvarande Skolöverstyrelsen på 1970-talet. Tanken på ett gemensamt stoff för alla i de allmänna ämnena ger inte endast uttryck för att alla skall bli behöriga för högskolestudier utan också för att de allmänna kunskaper grundskolan förmedlat som förberedelse för vuxenlivet bör byggas på för alla. Arbetsformerna i gymnasieskolan föreskrivs inte i detalj i läroplaner och kursplaner men vissa värderingar som skall prägla skolans arbete och innehåll föreskrivs. Vissa av dessa värderingar har direkt bäring på arbetssätten såsom att "skolan vilar på demokratins grund" och likaså vad som skrivs till stöd för individens rätt att utvecklas efter sina förutsättningar och intressen. Gymnasieskolans arbetssätt har i mycket kommit att efterlikna grundskolans. Det är t.ex. det vanliga att lärarna arbetar i arbetslag, att de förelägger eleverna arbetsuppgifter att utföra självständigt och i grupp, att bedömningen görs av inlämnade arbetsuppgifter som komplement och ersättning för prov etc.

Vi kan alltså konstatera att de principer som väglett reformeringen av grundskolan också har väglett reformeringen av gymnasieskolan och det i en riktning mot vad Basil Bernstein (1971) kallar en "integrativ skolkod". Principen för den koden är *keep things together*. Skolkoden för gymnasieskolan före reformperioden som inleddes på 1960-talet var vad Bernstein (op. cit.) kallade *samlingskoden* och som bygger på principen om *keep things apart*.

Rekryteringen till gymnasieskolan breddades då den sammanhållna gymnasieskolan infördes och det innebar utmaningar att organisera det inre arbetet. Vad som integreras centralt har dock en tendens att separeras lokalt. Trots ambitionen att ge lika status och värde för studieförberedande linjer som för yrkesförberedande fortsatte de socialt bestämda rekryteringsmönstren. I många kommuner separerades yrkesförberedande och studieförberedande linjer lokalmässigt så att de gamla yrkesskolorna fick hysa vissa linjer och den gamla läroverksbyggnaden andra linjer. Lärarna träffades sällan och de yngsta och minst erfarna adjunkterna i allmänna ämnen fick de yrkesförberedande linjerna i sin tjänstefördelning. En lärare i svenska och franska uttryckte i en intervju (Linde 1986) att "Naturvetenskapliga linjen, det är *creme de la creme* det", vilket ger uttryck för lärares i allmänna ämnen intresse av att arbeta med elever i studieförberedande linjer/program.

1.5 Revidering av gymnasieskolans kursplaner

När den gamla Skolöverstyrelsen arbetade fram nya läroplaner och när det nuvarande Skolverket arbetar med kursplaner ingår det i proceduren att anordna hearings, med expertgrupper och med brett sammansatta referensgrupper innan ett slutligt förslag överlämnas till regeringen.

När den första omgångens kursplanearbete för 1994 års läroplan utfördes under åren 1992 - 93, återkom i stor utsträckning samma experter som anlits på den gamla Skolöverstyrelsens tid. Dessa var inskolade i den då rådande läroplanstraditionen med centralt utfärdade mål och huvudmoment i ämnena och preciseringar av dessa i separata och ganska detaljerade läroplanssupplement.

Vid den revision som påbörjades 1997 försökte Skolverket att rekrytera nya experter och de flesta som medverkade hade inget förflutet från den tidigare Skolöverstyrelsen. Skolverket kommer i kontakt med presumtiva experter på olika sätt. Vid skolbesök träffar dess tjänstemän engagerade lärare. Det finns lärare som skriver till Skolverket och lärare som publiceras i olika sammanhang, och det finns naturligtvis personer vars namn är välkända i fackkretsar. Skolverket är också måna om att undvika att låta lärare eller andra experter från Stockholm dominera. Det är viktigt att hela landet representeras, bland annat för att villkoren för undervisningen är olika. Det finns små gymnasieskolor där inte allt som är möjligt att göra i en större skola är genomförbart. De påtryckningar som riktas mot kursplanegruppernas experter är olika i skilda ämnen. De är allra starkast i naturvetenskapliga ämnen och då särskilt i det naturvetenskapliga programmet, där företrädare för de akademiska disciplinerna vid universitet och högskolor gör sina röster hörda. Men även i andra ämnen som motsvaras av discipliner vid universiteten mottas en hel del påtryckningar från akademien såsom i religionsvetenskap, filosofi och geografi.

1.6 Skolverkets självkritiska hållning

När Skolverket förra gången fick regeringens uppdrag genom regleringsbrev att revidera gymnasieskolans kursplaner var det en order att verkställa med mycket knappt om tid. Innan arbetet med att formulera de kursplaner som utfärdades år 2000 inleddes fanns inte den erforderliga tiden för att föra kritiska och granskande diskussioner om existerande kursplaner eller att kritiskt belysa väsentliga grundvalsfrågor såsom bland annat kunskapsteoretiska utgångspunkter (intervjuer med undervisningsråd vid Skolverket). Arbetet kom att ske på ett mer tekniskt/administrativt sätt. Så beskrivs tillkomsten av de nuvarande kursplanerna av de ansvariga i Skolverket som var med och som jag har talat med. Det finns

alltså en formulerad självkritik om tillvägagångssättet och det finns en medvetenhet om behovet av att inför nästa revision ta sig tid att föra kritiska diskussioner och att genomlys de kunskapsteoretiska grundvalarna för kursplanearbetet. Ansvariga undervisningsråd har uttryckt tillfredsställelse över att denna gång ha en längre förberedelsetid. Verket har valt att bland annat använda den till att vidga dialogen och besöka skolor och tala med lärare och skolledare på fältet och också att anlita externa forskare för en fördjupad analys.

Att besöka skolor för att ta reda på hur kursplaner tas emot och används, att ge externa forskare fritt spelrum att kritiskt kommentera kursplaner och att lyssna på sina kritiker och bedriva självkritik torde vara värdefullt för det kommande kursplanearbetet. Kursplanearbetet är knutet till ett program i elva punkter för utveckling av gymnasieskolan

1.7 En förväntad reform som återkallades

Riksdagen förväntades att under våren 2003 fatta beslut om en organisatorisk förändring av gymnasieskolan i enlighet med huvuddragen i de förslag som lagts i betänkandet: Åtta vägar till kunskap: En ny struktur för gymnasieskolan (SOU 2002:120). Reformförslaget återkallades av Utbildningsdepartementet efter samråd med stödpartierna i riksdagen i ett pressmeddelande den 04 03 17. I stället föreslogs ett program i elva steg för utveckling av gymnasieskolans kvalitet läggas fram som en proposition till våren 2004.

Reformförslaget i betänkandet "Åtta vägar till kunskap" redovisas här endast mycket kortfattat och med kommentarer. Precis som i fallet med 1976 års gymnasieutredning, vilken aldrig ledde till någon proposition om någon omfattande strukturreform direkt grundad i betänkandets förslag, kan även denna gång de återkallade förslagen stegvis återkomma i framtida reformförslag.

Motiven för att genomföra en omfattande strukturreform av gymnasieskolan är dels förutsedda omvärldsförändringar, dels konstaterade brister och problem i den nuvarande strukturen. I framtiden anses ungdomarna bli bättre skickade att hantera förändringar genom en bredare utbildning. Lärandet av specialiserade yrkeskunskaper anses snarare höra hemma i arbetslivet. I breda sektorer anses ungdomarna också beredas bättre valmöjligheter. Den nuvarande gymnasieskolan anses alltför fragmentiserad genom sitt stora utbud av kurser, i vissa fall alltför små kurser och kursbetygen anses bidra till fragmentisering och också skapa betygshets. Dagens unga beskrivs som en individualiserad och solidarisk generation med solidarisk utblick mot världen.

För framtidens arbetsliv anses generella kompetenser betydelsefulla och efterfrågade. Sådana är bland annat kommunikativa färdigheter i tal och skrift och språkkunskaper, entreprenörskap, miljökunskap, förmåga att lära nytt och problemlösningsförmåga. Gymnasieskolans traditioner har sina rötter i ett helt annat samhällsuppdrag än dagens och morgondagens. Samhällsuppdraget för morgondagens gymnasieskola reser krav på en lärande kultur som främjar reflektion och ett aktivt förhållningssätt hos eleverna.

I dagens gymnasieskola kan vi urskilja en tydlig uppdelning i mer studieförberedande och mer yrkesförberedande program och denna uppdelning är kopplad till en social snedfördelning i rekryteringen till högre studier. Vi kan också urskilja en uppdelning av program som domineras av flickor respektive av pojkar. Reformförslaget avses motverka dessa uppdelningar.

Kärnämnen utgör en minsta gemensam kunskapsbas utöver vad som förvärvats i grundskolan och de lägger grunden för ökad förståelse och samverkan i vuxenlivet. Kärnämnen bör dock inte studeras med samma innehåll och samma omfång för alla. När en kärnämneskurs är ett första steg mot ett karaktärsämne bör studierna planeras med hänsyn till hela förloppet. Kärnämnen föreslås behållas med samma omfång som för närvarande och med tillägget av historia som kärnämne med 50 poäng.

Strukturen föreslås bli en gymnasieskola indelad i åtta sektorer. I varje sektor skall finnas ett sektorsblock med gemensamma kurser för alla i sektorn, ett inriktningsblock med flera valbara kurser inom sektorn, och ett fördjupningsblock. Dessutom skall det finnas kärnämnen och individuella val samt gymnasiearbete. Gymnasiearbete är en vidareutveckling av dagens projektarbete. Det skall omfatta minst 100 och högst 200 poäng och det bör påbörjas under andra året i gymnasieskolan.

Eleverna skall under första året läsa kurser i sektorsblocket och i kärnämnen. På så sätt skall studierna till stor del koncentreras till den valda sektorn vilket bör tillgodose deras intressen. Kärnämnesstudier under första året anses nödvändigt då kunskaper i kärnämnen också utgör stöd för mer avancerade sektorsspecifika studier. Eleven skall sedan få göra successiva val.

Preciseringen av innehållet i de åtta sektorerna kommer att ske genom Skolverkets kursplanarbete. För varje sektor bör specifika sektorsmål skrivas, vilka skall ange de kompetenser som är särskilt viktiga för sektorn.

Den minsta byggstenen i gymnasieskolans struktur är kursen och idag finns 854 kurser i 132 ämnen. En ambition i förändringen är att strukturen skall gynna helhet och motverka fragmentisering. Omfattande kritik har riktats från flera håll mot de för närvarande tillämpade kursbetygen. I gymnasiepropositionen Elva steg för utveckling av gymnasieskolan föreslås införandet av ämnesbetyg. Med mer

omfattande kurser och ofta kurser som är lika stora som ett block så kommer kursbetyg och ämnesbetyg i hög grad att sammanfalla. Alla elever föreslås i den nya strukturen få ett avgångsbetyg oavsett om man har klarat alla kurserna. Om vissa specificerade krav uppnåtts skall en gymnasieexamen utfärdas.

Alla elever vare sig de är behöriga för gymnasieskolan eller inte skall erbjudas heltidsstudier i gymnasieskolan. I de fall eleven saknar behörighet skall studiegången individualiseras så att eleven kan påbörja studier inom sektorn och samtidigt reparera brister från grundskolan.

Alla elever i gymnasieskolan bör få rätt att lära i arbetslivet genom APU eller annan form och det gäller alltså även för elever som riktar sina inriktnings- och fördjupningsstudier mot studieförberedande ämnen. För elever som väljer yrkesinriktade inriktningar och fördjupningar föreslås minst 15 veckor APU.

I kommunernas utbud av sektorer och inriktningar skall elevernas val i mesta möjliga mån tillgodoses. Kommunerna bör samarbeta regionalt i avsikt att garantera eleverna ett stort och allsidigt utbud där även lågfrekventa inriktningar och fördjupningar ingår. Riksrekrytering vid ett fåtal gymnasieskolor kommer också att behövas. Utlandsförlagd praktik eller utbildningsinslag skall uppmuntras.

Vid övergången från gymnasieskola till högskola bör grundläggande behörighet kvarstå som nu. Frågan om särskilda behörigheter för vissa högskoleutbildningar skall behandlas i en särskild utredning.

1. 8 Vad är förslagens innebörd?

I det följande prövas några läsarter för att granska innebörden av förslagen:

Läsart 1. Integration – separation.

En rimlig läsart av förslaget är att läsa det i termer av integration och separation och ställa sig frågorna om vad som sammanförs och vad som separeras. Som nämnts har gymnasieskolans reformering följt grundskolans och riktningen har varit att sammanföra och integrera vad som tidigare åtskilts. Frågor att ställa är då vad som sammanförs och på vilket sätt och vad som hålls isär, och att söka meningen med det. Ett preliminärt svar på frågan är att ett syfte med förslagen är att åstadkomma ökad likvärdighet och statusmässig jämlikhet mellan sektorerna genom att integrera både studieförberedande och yrkesförberedande inslag i alla sektorer.

Läsart 2. Återblick i 1976 års gymnasieutredning

Förslaget har också en förhistoria från och med 1976 års gymnasieutredning där sektorsbegreppet för första gången fördes in i debatten om gymnasieskolans organisation. Vid den tidpunkten föreslogs endast tre sektorer nämligen arbete med människor, med papper eller med maskiner och material. Tidsandan föreskrev att gymnasieskolan skulle kopplas nära till kommande arbete. Sverige hade efter decennier av oavbruten tillväxt, löneökningar och en arbetsmarknad som kunde suga upp nästan alla, på kort tid drabbats av arbetslöshet och stagnation. På så sätt kom talet om gymnasieskolan att bli kopplat till arbetsmarknadspolitik på samma sätt som yrkesutbildningen alltid har varit. En läsart är sätta in förslaget i sitt nutidshistoriska diskursiva sammanhang. Det kan läsas som en fortsättning och ett vidareförande av en diskussion som när den initierades var mycket prematur men som senare har återupptagits i takt med att tiden hunnit ikapp resonemangen.

Läsart 3. Agenturen för styrning

Förslaget handlar om vad man kan kalla "agenturen för styrning". Styrningen av gymnasieskolan började med *eforus* som högste tillsynsman. *Eforus* var densamme som biskopen som hade denna titel i sin egenskap av tillsynsman för gymnasiet (Se Thelin 1981). Efter att först Läroverksstyrelsen inrättades 1904 och sedermera Skolöverstyrelsen, inrättad 1920, förflyttades *eforus* makt till den centrala myndigheten, även om eforusinstitutionen formellt fortlevde till 1958. Såväl Läroverksstyrelsen som Skolöverstyrelsen tilldelades genom sina stadgor en stark central makt med bland annat rätt att tillsätta och avskeda lärare och rektorer och de hade ett avgörande inflytande över val av läroböcker. Vad beträffar undervisningen i kristendomskunskap accepterade inte Sveriges biskopar någon sekulär styrning den närmaste tiden efter att Läroverksstyrelsen inrättats och det uppstod en häftig strid i riksdagen 1907 om inflytandet över ämnet. För andra ämnen än Kristendomskunskap fanns vid Läroverksstyrelsen kommissioner för val av läroböcker. Tillkomsten av Skolöverstyrelsen och dess föregångare innebar en administrativ sekularisering och en centralisering av skolans ledning av genomgripande betydelse för det pedagogiska reformarbetet under 1900-talet. Inte minst gäller detta den försöksverksamhet som ledde fram till grundskolans genomförande. Skolöverstyrelsen som hade att effektuera statsmakternas reformbeslut, kritiserades stundom för ett alltför detaljinriktat och byråkratiskt arbetssätt. Som avslutning på den på 1970-talet inledda decentraliseringen av skolväsendet avskaffades Skolöverstyrelsen 1991. Till en del övertogs dess uppgifter av Skolverket.

Den centrala styrningen har bit för bit och för varje läroplansgeneration under efterkrigstiden förflyttats en liten bit från centrum till skolorna. Den första läroplanen i den nya gymnasieskolan, Lgy -70, innehöll allmänna mål och riktlinjer och mål och huvudmoment för varje ämne. Dessa var skrivna på ett sätt som gav

utrymme för lärarnas personliga repertoarer och profilering av kurserna. Centrala prov användes bara i vissa ämnen med gammal tradition i gymnasiet men inte i t.ex. filosofi, psykologi, historia, samhällskunskap. Styrningens agentur har alltså förflyttats från centrum till skolorna och nästa steg är att i ökande grad förflytta den från skolorna till eleverna själva, d.v.s. en strävan att öka elevernas valmöjligheter och också i viss mån möjlighet att sekvensera och organisera studierna själva (Den tanken introducerades också i 1976 års gymnasieutredning). Vad som sker med den förändrade agenturen för styrning är att liksom i lärarutbildningen organisera studierna enligt en kurslogik, vilken ersätter en tidigare programlogik. I hur grad eleverna kommer att ha möjligheter i att organisera sin utbildning enligt egna kursval och i vilken mån styrningen från skolorna kommer att inskränka valmöjligheterna är oklart. Mycket beror på hur man lokalt kommer att tolka och tillämpa styrdokumentet.

Läsart 4. Kontinuitet och förnyelse, om gammalt vin i nya läglar.

Nya kursplaner bygger på gamla. De kan vara vidareutvecklingar av gamla kursplaner eller förnyelse av dem för att inkludera nya kunskaper och tekniker och de kan vara omorienteringar i relation till gamla kursplaner. På ett eller annat sätt finns gamla kursplaner med i de nya som ett slags "arkeologiska avlagringar" t.o.m. när de nya kursplanerna är radikalt förändrade finns de gamla med som det man fronderar emot. Det är inte rimligt att föreställa sig att nuvarande kursplaner kommer att leda till omfattande omorienteringar i synen på mål. I vissa fall kommer kanske inte förändringar alls att ske. Vad som förnyas blir i stället den organisatoriska inramningen av kurserna, att de ingår i ett eller flera sektorer i stället för i program. Det kan också ske förskjutningar i vad som blir obligatoriskt och vad som blir valbart. Vid kursplanerevisioner gäller att lärares rutiner och lärares repertoarer spelar en stor roll i transformering av kursplanerna och när inte tvingande omständigheter finns, så är överlevnadskraften i det tidigare som regel påtaglig.

Läsart 5. Jämförelse med andra sektorer av utbildning, närmare bestämt en jämförelse med högskolan.

Högskolan styrs genom högskolelag och examensordningar. Den statliga styrningen av innehåll inskränker sig till vad som stipuleras i examensordningar och för övrigt är det högskolorna själva som utfärdar såväl utbildningsplaner som kursplaner. Den statliga kontrollen sker främst genom utvärderingar och kvalitetsbedömningar av mångahanda slag. Högskolorna rapporterar också kvalitetsaspekter av sin verksamhet i årsredovisningar.

Den deltagande målstyrningen och det omfattande kursutbudet inom sektorer kan liknas vid högskolans kursutbud inom fakulteter eller professionsutbildningar. Detta i kombination med Skolverkets förstärkning av inspektionen och utvärderingen gör utvecklingen av gymnasieskolan i organisatoriskt hänseende lik högskolan. I vilken mån gymnasieskolan också kommer att bli mer lik högskolan i sin skolkultur är mer en öppen fråga, värd att diskutera.

1.9 Remissinstansernas synpunkter på Åtta vägar till kunskap (SOU 2002:120)

En del tunga remissinstanser bl.a. Höskoleverket, Riksrevisionsverket och Statskontoret avstyrker reformförslaget i dess huvudlinjer medan Skolverket, Lärarförbundet och Skolledarförbundet tillstyrker det.

Förslag om sektorsgaranti d.v.s. att eleverna garanteras plats i den sektor de söker och inriktningsgaranti, att garanteras plats i sökt inriktning vid successiva val gillas i princip men anses resurskrävande.

Förslaget att även elever som inte uppfyller de formella kraven för att antas (ej godkända i matematik, svenska eller engelska från grundskolan), skall kunna antas och med särskilda arrangemang i gymnasieskolan kunna nå nivån godkänd från grundskolan inom gymnasieskolans ram, tillstyrkes av de tunga remissinstanserna men med påpekandet att det kommer att bli resurskrävande.

Sektorsindelningen kritiserar av flera remissinstanser som otillräcklig för att nå en jämn könsfördelning och för att den inte kommer åt uppdelningen i yrkesförberedande och studieförberedande gymnasieutbildning. Kritik riktas också mot att utgångarna från gymnasieskolan är oklart angivna i förslagen.

Den mest positiva av de betydelsefulla remissinstanserna är Skolverket. Myndigheten för Skolutveckling är mer skeptisk och Höskoleverket är kritiskt.

Den politiska debatten i avvaktan på propositionen handlade i hög utsträckning om inriktningsgaranti, alltså att en elev som börjar i en sektor skall garanteras plats i vald inriktning i årskurs 2.

1.10 Vilka problem löses genom förslaget?

Motiven för förändringar anges av kommittén vara att vi kommer att leva med en fortsatt hög förändringstakt och att:

2004-08-25

19 (75)

Dnr: 2003:1767

”Mycket talar för att ungdomarna blir bättre förberedda för en förändrad omvärld om de har en bredare utbildning och att den mest specialiserade utbildningen därmed bör ske efter gymnasieskolan, i eftergymnasial utbildning eller i en anställning. Genom en bred grundutbildning har ungdomar fler valmöjligheter inledningsvis och en möjlighet att vid behov byta verksamhetsfält” (SOU 2002:120, sid. 17).

I betänkandet refereras också kritik som ofta framförts mot den nuvarande gymnasiestrukturen och det sker med tonvikt på fragmentisering och betygsstress, vilket är kopplat till många och små kurser. Kritiska frågor att ställa om förslagen som ges är då om framtidsanalysen är hållbar och om bredare kunskaper för fortsatt lärande efter gymnasieskolan och i den föreslagna sektorsindelningen på ett bättre sätt än något annat skapar denna förändringsbenägenhet. Andra frågor är om mer omfattande kurser verkligen minskar fragmentisering och minskar betygsstress.

En kritisk metod att analysera reformförslag har introducerats av March och Olsen (1976). Deras modell kallas *garbage can* alltså soppåse. Tesen i *garage can* modellen är att när det finns en situation i vilken det är möjligt att agera, när det samtidigt finns personer som är villiga att handla och när det finns ett problem att lösa och det finns lösningar, då händer oftast någonting men inte nödvändigtvis någonting genomtänkt och meningsfullt. Nära nog vad som helst kan hända. Lösningarna kan vara hämtade ur en katalog eller repertoar av tänkbara lösningar och problemet att lösa kan formuleras för att passa lösningen.

När en lösning har presenterats slängs ett problem i papperskorgen. Ett *exempel* på ett fenomen som låter sig analyseras med denna modell är den betygsdebatt som fördes i den senaste valrörelsen. Där förespråkades tidigare betyg och fler betygssteg av två borgerliga partier och var en profilfråga för folkpartiet. Tydligt väckte förslagen anklag. De problem som kopplades till lösningen var bland annat att många elever blir överraskade när de inte får godkänt i grundskolans sista år. Om detta vore problemet så borde väl lösningen rimligtvis ha handlat om att identifiera vilka svårigheter som finns med diagnos och återkoppling till eleverna och finna förnyade och förstärkta former för detta. Tidigare betyg ger ju betydligt mindre nyanserad och profilerad information och möjligheter till stöd än vad andra former för återkoppling kan ge. Vilket problem som skulle lösas med fler betygssteg fick väljarna inte veta mer än att förslaget kopplades ihop med slagorden ”kunskap och kvalitet” och med budskapet att den svenska skolan befinner sig i kris. Om det vore så kanske krisen borde beskrivas mer nyanserat än i siffror över hur många som inte får godkänt i alla ämnen i grundskolan. Det är föga troligt att en verklig och analyserad kris skulle kunna lösas med fler betygssteg.

Läs oss nu fundera över förhållandet mellan problemidentifiering och lösningsförslag i den planerade reformen. I en kommentar till behovet av bredd i utbildningen anges i betänkandet (sid.231) att "Idealet är att skapa specialiserade kurser som ger generaliserbara kunskaper". Intresset riktas alltså mot analogt lärande, d.v.s. att lära sig någonting som är värdefullt i sig men som också har egenskaper att genom gemensamma principer, begrepp eller innehåll kunna "översättas" till kunskaper om någonting annat. Ett exempel på analoga kunskaper är att genom att lära sig ett grammatiskt begrepp som t.ex. "konjunktiv" i tyska, så är det lättare att förstå konjunktiv när man lär sig franska. Risken med tonvikt på analogt lärande är att det är lättast att åstadkomma om man riktar sig mot högre abstraktionsnivåer och det är ibland fördelaktigt att rikta undervisningen mot konkretion och specifitet (såsom t.ex. idiomatiken i ett målspråk, vilken knappast fungerar för analogt lärande).

Om vi vill åstadkomma bredd, analogt lärande för förändringsberedskap och mer sammanhållen och mindre fragmentiserad utbildning, kunde man då inte göra detta genom kursplanereformer inom de nuvarande sjutton programmen. Jo, antagligen kunde man se till att kurserna inom en inriktning samlades kring någonting gemensamt. Att rikta kurserna mot analogt lärande kan göras med reformer inom kurserna. Att sammanföra mindre kurser till större block kan göras genom kursplanereformer. Det kan alltså se ut som om den föreslagna strukturreformen som återkallades inte är direkt kopplad till angivna syften med gymnasieskolans reformering. Vi bör då fundera på vad det kan finnas för annan mening med de åtta sektorerna. Vid välvillig läsning av förslagen kan vi finna att bredden och sammanhållningen ökar men frågan är om det skulle göra det endast i yttre form när man ser på strukturen eller om bredd och sammanhållning också ökar för den elev som går i en sektor om man jämför med den elev som går i ett av dagens program. Det kan kanske vara så att sammanhållna inriktningar i programgymnasiet ger lika mycket av det eftersökta som inrättandet av nya sektorer, sett ur elevens perspektiv.

Nåväl, när reformbeslut om elva steg för utveckling av gymnasieskolan blir ett faktum batar det föga att fråga om den tidigare föreslagna reformen eller den beslutade utvecklingsplanen behövdes eller vilket förslag som var bäst. I båda förslagen överläts mycket av detaljerna till Skolverkets kommande kursplanearbete och det innebär att verket fått en mycket maktpåliggande uppgift att utforma kursplanerna så att de stödjer utvecklingsplanens intentioner.

1.11 Elva steg för utveckling av gymnasieskolans kvalitet

Den 17 mars 2004 utfärdade Utbildningsdepartementet ett pressmeddelande om en överenskommelse med vänsterpartiet och miljöpartiet om att lägga fram en

proposition under våren med förslag till elvapunktsprogram för gymnasieskolans utveckling. I det nya förslaget behålls en del av vad som föreslagits i betänkandet men den stora tänkta strukturreformen att ersätta de sjutton programmen med åtta sektorer återkallades. I det nya elvapunktsprogrammet skall det individuella programmet finnas kvar och särskilda medel skall ställas till för förfogande för att utveckla lärmiljön i det individuella programmet. Vad som återkommer från betänkandet är bl.a. att fragmentisering skall undvikas genom att kurser med få undantag skall omfatta minst 100 poäng, att historia skall bli ett nytt kärnämne och att gymnasiearbete skall ersätta nuvarande projektarbete. Det som är nytt i utvecklingsplanen jämfört med tidigare förslag i betänkandet är följande:

- En ny lärlingsutbildning skall införas och de mål som gäller för skolförlagd utbildning skall också gälla i lärlingsutbildningen.
- Det individuella programmet skall förbättras kvalitetsmässigt
- Eleverna skall ha rätt till frisök, d.v.s. att eleverna har rätt att söka program i andra kommuner även om de finns i hemkommunen.
- Kärnämnen bör präglas av programmets inriktning.
- Lokala kurser skall kvalitetssäkras av Skolverket.
- Yrkesutbildningens kvalitet skall förstärkas.

1.12 Konsekvenser för Skolverkets kursplanearbete

Den största utmaningen för Skolverkets kursplanearbete torde alldeles oavsett vilka förslag till strukturreformer som än kommer att vara knutna till långsiktiga utvecklingstendenser och till förändringar grundade i identifierade problem i aktuella kursplaner.

Särskilda utmaningar kopplade till utvecklingsprogrammet gäller yrkesutbildningen i allmänhet och lärlingsutbildningen i synnerhet. De gäller också utvecklingen av det individuella programmet, programanknytningen av kärnämnen och att bygga in de mindre kurserna i större helheter.

Omfattande delar av de förslag till kvalitetsförbättringar som föreslås torde dock snarare kunna ses som krav riktade till kommuner och den lokala nivån än till Skolverket.

2 Granskning av ämnen och kurser

2.1 Frågor och metod för granskning

Granskningen av ämnen och kurser bygger på två metoder. Den ena är en "desktopanalys" genom studier av texter i kursplaner inklusive betygskriterier. Den andra är empiriska datainsamlingar vilka består av observationer av lärares undervisning med efterföljande intervjuer och intervjuer med lärare som har särskilt god inblick i sitt program, såsom lärarutbildare i ämnesdidaktik. Dessa har besökt många olika skolor och känner flera ämneskollegor och har i olika sammanhang diskuterat kursplanetolkningen i seminarier och andra sammankomster.

Såväl det textanalytiska studiet som de empiriska datainsamlingarna syftar till att besvara frågorna:

Vad väljs ut som giltig kunskap i gymnasieskolans ämnen och kurser och hur bedöms elevernas kunskaper?

De frågorna innehåller många skilda aspekter och dessa aspekter studeras på olika sätt och med skilda teoretiska och metodiska utgångspunkter.

I den textanalytiska delen är utgångspunkterna en filosofikritisk ansats med frågor om vilka kunskapsteoretiska föreställningar som kan läsas ut ur kursplanetexterna och betygskriterierna, liksom till vilka diskursiva praktiker kursplanerna är knutna. (Alltså, hur förhåller de sig till vad andra säger, vad som "ligger i tiden" hur man talar om ett ämne idag etc. och vilka modernhistoriska faktorer som bestämmer det).

Frågorna om vilka kunskapsteoretiska föreställningar som kan läsas ut ur kursplanerna är följande:

1. Finns det spår av någon uppfattning om vad vetande är, några sanningskriterier för vetande eller vad som gör vetande välgrundat? (betingelser för vetande).
2. Finns det spår av någon uppfattning om hur människan når kunskap såsom genom förnuftet eller genom sinnenas vittnesbörd? (rationalism -empirism).
3. Finns det spår av någon uppfattning om huruvida kunskapen kan handla om en värld som existerar oberoende av människan och hennes språk eller om kunskapen konstitueras av föremål som byggs

upp av människans kunskapsförmåga och språk? (epistemologisk realism - idealism).

4. Finns det spår av att någon kunskapsform anses särskilt värdefull? (De kunskapsformer som Aristoteles nämner är praktiskt behärskande (techne), vetande om begrepp, fakta och relationer (episteme), förmåga till omdömesgillt handlande grundat i kunskap, erfarenhet och etiska överväganden (fronesis) och den filosofiska reflektionen om kunskapens ursprung och grund (noesis). I den fortsatta framställningen skall de aristoteliska begreppen ersättas med: ”Praktiskt behärskande”, ”begreppsligt vetande”, ”omdöme” och ”reflexion”

Frågorna ett till tre utgör epistemologins klassiska frågor. Fråga fyra handlar om att värdera olika slag av kunskap.

Metoden för att diskutera de frågor som ställts är att ta utgångspunkt i kursplanernas och betygskriterierna och sedan kommentera vad som står i relation till de ställda frågorna. Det är långt ifrån säkert att frågorna låter sig besvaras endast med stöd i styrdokumentens texter. Undersökningen bör uppfattas som ett tämligen spekulativt resonemang om epistemologiska utgångspunkter för kursplaner och betygskriterier.

I den empiriska delen gäller frågorna hur lärare resonerar när de väljer stoff och hur betingelserna för ett visst stoffurval ser ut, liksom hur lärarna resonerar vid betygssättning och hur dess betingelser är formade.

2.2 Val av program och ämnen för granskning

Den följande granskningen kan av lätt insedda skäl inte behandla gymnasieskolans 832 kurser. Valen av ämnen och kurser för granskning är grundat i följande principer:

Val av program för granskning har varit att kontrastera tre program som kan tyckas mycket olika. Elprogrammet och Byggprogrammet rekryterar huvudsakligen pojkar. Huvudämnena el-lära och elkunskap kan ses som ”hårda” ämnen, faktaspäckade, tekniska och med krav på praktiskt behärskande av teknik. Ämnena kan betraktas som kognitivt krävande. BF-programmet, barn och fritid rekryterar huvudsakligen flickor. Huvudämnena kan betraktas som mjuka ämnen med krav på en omhändertagande förmåga och som är emotionellt krävande. Eftersom dikotomier såsom pojkprogram – flickprogram, hårda ämnen – mjuka ämnen, kognitivt krävande – emotionellt krävande valts som utgångspunkter för studier av

program så kan skillnader och kontraster mellan dem knappast utgöra några intressanta resultat. Därför kommer också sökandet efter likheter, vilka kan säga någonting om gemensamma drag i svensk skolkultur präglade analysen.

Analysen av kärnämnen kommer att riktas mot Svenska, Engelska, Samhällskunskap och Matematik, fyra omfattande ämnen inom tre fakultetsområden.

2.3 Elprogrammet: Utbildning för behörighet och certifikat

Alla grenar i Elprogrammet utbildar inte för yrkesverksamhet där det finns behörighetskrav för yrkesutövande. Det gäller bland annat en del elektronikyrken. För att bli starkströmsinstallatör eller för att arbeta med flygelektronik behövs däremot behörigheter och certifikat som utfärdas av myndigheter eller organisationer externa till den svenska gymnasieskolan.

Tre lärare i el-programmet besöktes i F-skolan. En arbetar en med kurser i elektronik och besöktes under en förmiddag i en kurs i flygelektronik. En besöktes under en halv dag och han arbetar med kurser i starkströmsinstallation. Den tredje, som för närvarande ger en kurs i trefas besöktes inte vid undervisning men deltog i samtal. För både flygelektroniker och starkströmsinstallatörer krävs behörighet för att få arbeta. Elever som går flygmekanisk utbildning och avser att arbeta med flygelektronik måste ha en internationell behörighet som flygtekniker för att självständigt få utföra sina arbetsuppgifter. Sådan behörighet vinnas genom att dels ha gått igenom gymnasieutbildningen med godkända betyg och därefter fortsatt med en ettårig påbyggnadsutbildning, dels blivit godkänd i ett internationellt prov som administreras genom Luftfartsverket. Provet sker på engelska, som är det internationella luftfartsspråket. Eleverna som utbildas till flygtekniker, såväl de som är specialiserade i flygmekanik som i flygelektronik erbjuds ett fjärde år efter det nationella programmet. Eftersom eleverna befinner sig gymnasieskolan följer undervisningen gymnasieskolans kursplaner. Samtidigt skall eleverna förberedas för ett prov administrerat av Luftfartsverket. En fråga som då kan uppstå är vad som väger tyngst, kursplanen eller förberedelse för Luftfartsverkets prov. Svaret är att det inte finns någon motsättning. Den blir upplöst genom att de nationella kursplanerna är skrivna med ett så vitt tolkningsutrymme att kraven i det internationella provet kan utgöra en rimlig tolkning av kursplanen.

Elektronik förekommer som bekant i en väldig mängd apparatur av vitt skilda slag. Ingen kan utbildas för att reparera alla dessa slags apparater såsom TV-apparater, kameror, verktygsmaskiner, hushållsmaskiner, flygplan, bilar, ljudanläggningar etc. Utbildning för reparatörer måste därför bygga dels på elektronikens allmänna

grunder, dels på apparatspecifik utbildning. Den som en gång utbildats till TV-tekniker har inte så mycket att göra idag. Vi reparerar inte längre våra TV-apparater utan betraktar dem som avskrivna den dag de inte fungerar och i de fall de ändå repareras är det fråga om att byta ut ett flertal komponenter sammansatta i en större box. Däremot efterfrågas hjälp med krånglande DVD-spelare och stöd i användarledet såsom t.ex. att ställa in parabolantennor. För att TV-reparatören skall kunna göra detta fordras att han/hon tillägnar sig ny och apparatspecifik kunskap. De gamla håller inte. Förmågan att förvärva de nya kunskaperna bygger dels på de generella kunskaperna i elektronik, dels på den instrumentvana som förvärvats i arbete med annan apparatur. Den grundläggande kunskapen i elektronik är en slags analog kunskap, alltså en kunskap som bygger på generella principer och som kan översättas till tillämpad kunskap i samband med att teknikern lär sig specifika saker om de apparater elektroniken finns i.

För starkströmselektriker gäller att för tillstånd att arbeta med installation skall elektrikerna först ha gått igenom gymnasieskolans elprogram, gren installation med godkända betyg eller motsvarande kunskaper samt kurs Matematik B och därefter ha arbetat 2 år under tillsyn av behörig elektriker för att få genomgå en av branschen anordnad utbildning och därefter prövas i ett prov som ges av branschen. Den formella behörigheten utfärdas av Elsäkerhetsverket. Behörigheten finns i flera olika grader där alla utom den högsta innebär begränsningar i vad elektrikern får göra självständigt. För att uppdatera sina kunskaper skall elektrikern under sin yrkesverksamma tid genomgå elsäkerhetstest var tredje år.

Utbildningen i gymnasieskolan är liksom för flygmekaniker styrd av Skolverkets kursplaner vilka i sin tur riktas mot behörighetsprovets innehåll. Det finns klara hänvisningar till behörighetskriterier i kursplanerna. Det uppstår därför ingen konflikt mellan Skolverkets och Elsäkerhetsverkets styrdokument.

2.4 Fastlagt innehåll och flexibla former i utbildning av starkströmsinstallatörer

Klassifikation och inramning i el-lära och elkunskap

Ämnen kan vara mer eller mindre starkt klassificerade (Bernstein 1971). Stark klassificering innebär att det finns tydliga gränser runt ämnet och ämnets underdiscipliner för vad som hör dit och vad som faller utanför. För varje läroplansreform under reformskedet från 1950-talet och framåt har funnits en strävan att göra skolämnen svagare klassificerade, d.v.s. att lösa upp ämnesindelningen till förmån för ämnesintegration och tematiska studier. Ju

starkare klassifikationen är ju starkare kan inramningen bli. Inramningen handlar om kontrollen över vad som är legitimt att göra i undervisningen. Om vi drar en skarp linje runt t.ex. ämnet matematik och säger att det är strikt avgränsat till algoritmiska lösningar i aritmetik, algebra och geometri så kommer bl.a. problemlösningssuppgifter inom diskret matematik att bli tveksamma som legitimt stoff. När klassifikationen är stark kan inramningen bli starkare och läraren kan avvisa sådant som bl.a. "tändsticksproblem" som mer lek än matematik och något eleverna kan roa sig med på sin fritid.

Stark klassifikation behöver dock inte nödvändigtvis leda till stark inramning. Utbildningen av elever till starkströmsinstallatörer i F-skolan är ett exempel på det åtminstone vad beträffar formerna för undervisningen. Eleverna följer en bok med övningshäfte och de skall utföra alla uppgifter i övningshäftet. Övningsboken i sin tur är riktad mot de kompetenser som efterfrågas i behörighetsproven. Vi kan säga att behörighetskraven styr stoffvalet och att ämnet ges en stark klassifikation i transformeringen från kursplanetext till undervisningsplanering.

Trots den starka klassifikationen ges eleverna stor frihet att välja vad de för stunden vill göra och om de vill arbeta individuellt eller tillsammans med kamrater. Lokalerna för undervisningen är mycket flexibelt inredda. Det annex i vilket undervisningen sker består som huvuddel av ett stort öppet rum. Där finns datorer längs väggarna. Där finns runda bord med stolar och med fåtöljer. Där finns kaffeautomat. Vid första anblicken ser rummet mer ut som ett uppehållsrum än som en undervisningslokal. Det används dock för undervisning. Lärarna inleder arbetspassen med att samla eleverna kring ett runt bord och de som vill sitter i fåtöljer nära bordet. Läraren gör en kort genomgång och ger praktisk information. Eleverna släpps sedan fria att arbeta med övningsbokens uppgifter. De väljer vad de vill göra. Det finns också en avdelning med väggar klädda med ett korkmaterial och den avdelningen är avsedd för praktiska övningar.

Eleverna klamrar kabel på väggarna. Där finns också väggavsnitt för att lära sig dra kabel från dosor genom väggar. Där finns elcentraler för övningar att göra anslutningar. I skåp och lådor finns det material som behövs för övningarna. Under de observerade arbetspassen befann sig en del elever i denna avdelning och gjorde praktiska övningar. Andra satt vid datorerna och ytterligare några var spridda runt och löste papper och penna uppgifter i övningsboken. Alla elever skall hinna alla övningar. På frågan hur läraren bär sig åt om någon elev halkar efter blev svaret att då får de hjälpas åt. Det är alltså inte bestämt av läraren i vilken utsträckning eleverna skall arbeta självständigt och i vilken utsträckning de skall arbeta tillsammans i grupp. Elever som har hunnit långt förväntas hjälpa elever som inte har kommit så långt. De långsammare eleverna slutför ofta sina övningsuppgifter

inom grupparbete. Läraren finns hela tiden till hands och svarar på frågor, förklarar, hjälper till och ger gensvar på elevernas arbeten.

Sammanfattningsvis kan man säga att undervisningen bygger på hög grad av frihet under ansvar för eleverna och med läraren i rollen av mentor. Samtidigt med denna frihet i formen i undervisningen finns en stark innehållslig styrning med givna uppgifter.

APU

De två lärarna i elinstallation hade delvis olika uppfattningar om hur APU fungerar. Den ene ansåg att det var svårt att få fram tillräckligt med platser och den andre ansåg att det inte var så svårt. Under detta år hade betydligt fler elever från årskurs 1 valt att i årskurs 2 inrikta sig mot att bli starkströmsinstallatör och det ansågs innebära stora krav på att skaffa fram nya APU platser. Företagen som tar emot elever i APU ställer vissa motkrav på skolan, bland annat att vissa moment i kurser eller ämnen skall vara klara innan eleverna kommer. Ett sådant moment är den första kursen i el-lära.

Bedömning

Vad beträffar bedömningen så bygger den främst på dokumentation av elevernas arbeten. Färdiga praktiska övningar fotograferades av den ene läraren med digitalkamera. Läraren kunde därmed dokumentera kvaliteten på installationerna och det gjordes i vissa fall med noggranna närbilder av installationer inne i elskåp.

Fotodokumentationen användes för att ge gensvar till eleven, att tala om hur arbetena utförts med stöd i bilderna. De användes också för betygsättning. Som komplement till dokumentationen gav läraren också några prov per termin som papper och penna test. Även proven användes både för gensvar och som del i betygsunderlaget. APU bedöms inte för betygsättning på grund av praktiska svårigheter. Eleverna får innan de börjar kurserna tillgång till kursplaner och betygskriterier, så att de vet vad som gäller för att bli godkända eller för att få högre betyg.

Övriga kommentarer

Den ovan beskrivna läraren hade en kollega i samma avdelning. Kollegan hade vissa planer, vilka inte helt tagit form och som ännu befann sig på idéstadiet, att införa en ny uppläggning av studierna, nämligen att centrera hela kursen till en apparat, en sofistikerad sådan, nämligen en modern tvättmaskin. Med den som

utgångspunkt kan det bli möjligt att täcka de flesta kunskapsmål inom installation, kabeldragning, styr- och reglerteknik, elmotorer, reparation etc. Om dessa planer skulle ta form kan vi anta att ett antal övningar centrerade till tvättmaskinen skulle utarbetas och att de skulle komma att fungera som en slags checklista för att alla moment som krävs i kommande prov för behörighet skulle komma att ingå. Det är svårt att tänka sig utbildning av elektriker på annat sätt än allt som krävs för behörighet ingår som delmoment, vilka alla skall täckas av och följas upp. Behörighetsbestämmelserna utgör kriterierna för stoffurval i yrkesämnen som siktar till behörighet i ett bestämt målyrke.

Vad står i kursplaner och i betygskriterier i el-programmet?

I kursplanen nämns att det förr fanns ett antal avgränsade elektrikeryrken såsom elinstallatör, reparatör, fordonselektriker, styr- och reglertekniker etc. men att mängden tillämpningar för elanvändning hela tiden ökar och att yrkena inte längre är lika klart avgränsade. Programmet innehåller gemensamma obligatoriska karaktärsämneskurser vilka är: Arbetsliv, datoranvändning, el-lära, elkunskap, elektronik och styrteknik. Ett antal valbara kurser riktas mot arbetslivets olika tillämpningar av elkunskap. Valbara ämnen är eldistribution, elinstallation, elektronik och elektronisk system. Utbildningen kan också riktas mot elarbete i fastigheter, fordon och i medicinsk teknik.

Om vi ser närmare på de två stora karaktärsämnena i programmet, nämligen el-lära och elkunskap och granskar kunskapsynen i dessa så finner vi följande:

I el-lära lyfts betydelsen av grundläggande begrepp fram liksom samband mellan elektriska storheter. Vidare ges eftertryck åt instrumentanvändning och mätning. Matematiska beräkningar i el-lära nämns. I detta ämne liksom i övriga karaktärsämnen i programmet återkommer frågor om miljö och elsäkerhet.

Vi kan konstatera att de fyra kunskapsformer som nämndes i metodkapitlet, alltså praktiskt behärskande, begreppsligt vetande, gott omdöme och reflexion balanseras i ämnet. Handhavandet av mätinstrument är praktiskt behärskande och det är kopplat till vetande om elektriska storheter. Det begreppsliga vetandet lyfts tydligt fram. Gott omdöme manifesteras i eftertryck på miljömedvetande och elsäkerhet. Det reflekterade vetandet syns inte direkt i de specifika instruktionerna om kursens , mål men i inledningen om ämnets karaktär och uppbyggnad lyfts de historiska och samhällseliga aspekterna av elanvändning fram.

I kursplanen för elkunskap nämns handlag, intresse, förståelse och utbildning för behörighet BB2 och BB1. Kunskapsformerna är alltså till stor del centrerade till praktiskt behärskande och begreppsligt vetande men också till intresse, vilket kanske relaterar till reflekterat vetande. Att utbildning som syftar till behörighet i ett yrke som endast får utövas av behöriga särskilt inriktas mot praktiskt behärskande

och begreppsligt vetande är inte konstigt. Det kunde knappast vara annorlunda. Det begreppsliga vetandet är speciellt i elkunskap eftersom det dels verkligen handlar om begreppslig förståelse, vilken också skall kunna manifesteras i mätningar och beräkningar som förutsätter denna förståelse, dels också i viss mån riktas mot katalogiska fakta såsom säkerhetsbestämmelser.

2.5 Byggprogrammet

Det empiriska underlaget för framställningen om byggprogrammet är en och en halv timme lång intervju med en bygglärare som också anlitas för lärarutbildning och som expert i skilda sammanhang och som har en mycket god överblick över pågående diskussioner och breda kollegiala kontakter. Till denna intervju kopplas en desktopp analys av kursplaner och betygskriterier.

Bygglärares kritiska hållning till programgymnasiets byggprogram

Den vanliga kritiken är att utbildningen är splittrad och att de studieförberedande kurserna tar för stor plats. I det tidigare linjegymnasiet användes andra årskursen huvudsakligen till arbetspraktik på ett bygge med begränsade studiepass i skolmiljö. Nu är den arbetsplatsförlagda utbildningen uppspjälkad på flera korta perioder. APU är en del i ämnen och kurser och skall bedömas som sådana. I realiteten kommer det som sker i APU att knytas till många olika ämnen och kurser och kan inte utgöra underlag för bedömning och betygssättning i enskilda kurser såsom förutsatts i kursplaner och betygskriterier. Dessutom är det inte möjligt att göra tillförlitliga bedömningar för betygssättning eftersom lärare inte tilldelas tillräcklig tid för besök vid APU. I en stor skola i Stockholmsområdet har t.ex. en lärare 35 timmar om året tilldelade för att besöka samtliga byggelever i arbetsplatsförlagd utbildning. Tid för att diskutera bedömningskriterier med handledare finns inte heller. Det är tidsödande att sätta sig in i hur bedömning skall gå till enligt betygskriterier, särskilt som elevens verksamhet inte alltid så lätt låter sig kopplas till bestämda ämnen och kurser. Yrkeslärare ser alltså en splittrad yrkesutbildning.

Att yrkeslärare betraktar utbildningen som splittrad och anser att annat än den riktade yrkesförberedande utbildningen tar väl stor plats, är inte en förvånande ståndpunkt. Alltsedan den sammanhållna gymnasieskolan etablerades 1970 så har samma kritik riktats från yrkeslärare. I linjegymnasiet klagade yrkeslärarna över minskad tid för yrkesämnena och också över den ökade bredden som inte möjliggjorde en riktig yrkesutbildning. När sedan programgymnasiet infördes 1991 ökade bredden ytterligare och tid för andra ämnen än yrkesämnena ökade på bekostnad av yrkesämnena. I den kommande reformen kommer samma tendens att ytterligare förstärkas och vi kan vänta oss kritik från yrkeslärare. Vad vi kan

konstatera är att det finns en inbyggd konflikt mellan intresset att skapa en bred sammanhållen gymnasieskola och att ge riktad specifik utbildning för kommande yrkesarbete eller studier. Det politiska vägvalet har varit att gå mot integration och bredd och att minska uppdelningen mellan yrkesförberedande och studieförberedande utbildning.

Ett program med förgrening till många yrken

Byggprogrammet förbereder för ett stort antal olika yrken inom byggsektorn. Yrkesspecialiteter i husbyggnad är bland annat byggnadsträ, murning, plattsättning, målning, betongarbete och takplåtslageri. Byggyrken förutom husbyggnad är bl.a. vägbyggnad.

Det säger sig självt att i ett program där eleven inte väljer inriktning första året utan skall pröva på fler av de olika yrkesspecialiteterna, så ges mycket lite utrymme för något substantiellt lärande i något av de olika yrkena. I viss mån behärskar erfarna byggnadsarbetare flera specialiteter så att t.ex. den som främst är byggnadsträarbetare också kan klara av murningsarbeten och plattsättning och också tar på sig sådant arbete, särskilt på mindre byggen.

De olika specialiteterna har vissa kompetenser gemensamt såsom t.ex. ritningsläsning och mätteknik, ekonomisk planering, arbetsmiljöfrågor etc.

Elevernas val av yrke sker inför andra året. Den yrkesspecialisering som yrkesläraren i hus- och anläggningsbyggnad har (den största kursen i det obligatoriska ämnet byggteknik), påverkar elevernas val av inriktning och profilering. Mest populärt är att välja husbyggnad som inriktning och med yrkesprofilering mot träarbetare.

Från skola till arbetsliv

Vägen till att bli fullbetald byggnadsarbetare går via skolan och yrkespraktik efter skolan. I den kompletterande yrkespraktiken sker styrning genom de regionala yrkesnämnderna. Dessa förser lärlingarna med en utbildningsbok. För att bli fullbetald skall eleven ha arbetat 6800 timmar. 2400 timmar får räknas av mot godkänd gymnasieutbildning. För tillgodoräkning av gymnasieskolans ämnen och kurser kräver de regionala yrkesnämnderna för vart och ett av de specialiserade yrkena att eleven gått vissa specificerade kurser. Dessa kallas bland yrkeslärarna till vardags för "måstekurser". "Måstekurserna" sätter delvis valbarheten av kurser ur spel eftersom eleven inte kan få en utbildningsbok om inte "måstekurserna" lästs. En fråga för det kommande kursplanearbetet är om inte byggsektorn mer entydigt skall riktas mot de krav som arbetsmarknaden ställer och att en överenskommelse träffas med de regionala yrkesnämnderna om vilka kurser som skall ingå i de olika inriktningarna mot förekommande byggyrken.

Karaktersämnet byggteknik

Under det första året läser alla elever obligatoriskt kursen byggteknik. Den omfattar kurserna byggkunskap 50p, hus- och anläggningsbyggnad 150 p, måleri och byggplåt 100p samt rit- och mätteknik 50p. Uppläggningsavdelningen av ämnet och graden av integration mellan kurserna varierar mellan skolor. Faktorer som påverkar hur ämnet läggs upp är bland annat fysiska ramar såsom arbetsutrymmen och ekonomi, traditioner som bärs av skolan, externa kontakter, yrkeslärares egen yrkesbakgrund och inte minst styrning genom läromedel. En princip som gäller är skolor inte onödigtvis förändrar ett vinnande koncept. Har man väl etablerat rutiner och traditioner som fungerar bra så är incitamenten till förändring inte så stora.

Två extrema uppläggningar är å ena sidan att integrera kurser för att göra någonting helt och färdigt och å andra sidan att bryta ut arbetstekniker i teknikövningar som sedan rivs och materialet återvinns. Ett exempel på det förstnämnda är en skola i vilken eleverna bygger en lekstuga för försäljning. De eleverna lär sig inte bara ritningsläsning utan de producerar också ritningar och elevernas kreativitet ges spelrum. Eleverna gillar att ta ut svängarna och tillför dekorativa element till lekstugan. Betongarbete ingår i kursen hus- och anläggningsbyggnad och i en skola tillverkar eleverna utegrillar i betong för försäljning. I vissa skolor förlägs delar av kursen till verkliga byggen och det gäller i de fall då skolan har en kontakt med byggföretag med pågående arbeten i skolans närhet. Det vanligaste är dock att arbetsmoment bryts ut och att teknikövningar görs utan att det som produceras skall användas.

En sådan uppläggning stöds av det mest använda läromedlet utgivet av Libers förlag. Frågan om att tillverka någonting färdigt och säljbart eller att öva arbetsmoment för senare återvinnings av materialet är en klassisk stridsfråga inom yrkesutbildning. Argument för det förstnämnda är huvudsakligen av motivationspsykologisk art och motargumenten är att arbeten med dyra material riskerar att göras med otillfredsställande kvalitet om eleven inte tidigare övat arbetsmomentet. Argument för den sistnämnda uppläggningsavdelningen är att eleven skall behärska tekniken tillräckligt innan autentiska produkter görs därför att dessa skall vara av tillräcklig kvalitet. Exempel på arbetsmoment där förövningar krävs är kakelsättning och byggplåtslageri där konsekvenserna av otillräcklig kvalitet i verkliga byggen kan vara förödande. Den gamla stridsfrågan berör dock inte kursplanearbetet eftersom den exklusivt hör till den lokala planeringen.

Bedömning

Låt oss först se hur betygskriterierna är skrivna för den största gemensamma obligatoriska kursen; hus- och anläggningsbyggnad:

Kriterier för betyget Godkänd:

Eleven planerar och utför sina arbetsuppgifter med stöd av handledare.

Eleven hanterar och vårdar verktyg och utrustning på lämpligt sätt.

Eleven ger exempel på material som är lämpliga med hänsyn till miljön.

Eleven använder signalsystem för byggkran enligt gällande bestämmelser.

Eleven utför sina uppgifter på ett arbetsmiljömedvetet sätt.

Kriterier för betyget Väl godkänd:

Eleven tar fram och bearbetar uppgifter från ritningar och bestämmelser och använder dessa med visst stöd av handledare i sitt arbete.

Eleven förklarar sina val av material och metod med hänsyn till kvalitet, resurshushållning och ekonomi.

Eleven arbetar så att arbetsmiljörisker förebyggs.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd:

Eleven utför arbetet med ansvar och noggrannhet inom rimlig tid.

Eleven bedömer resultatet utifrån fastställda kvalitetskrav och identifierar de faktorer som påverkat resultatet.

Hur noga lärare läser och diskuterar betygskriterier varierar. I byggprogrammet är en svårighet med bedömningen att indelningen av kurser inte helt motsvarar indelningen av praktiska arbetsuppgifter, vare sig i skolans egen verkstadsmiljö eller i APU. Vad som görs integreras över kursernas gränser. Kursbetyg är alltså inte så lätt att sätta i alla kurser. Bygglärare är också erfarna byggnadsarbetare och de har erfarenhet av att göra informella bedömningar av unga lärlingar och nyanställda yngre arbetskamrater. Vad bygglärare ser till vid bedömning (genom vad de själva ibland kallar "ryggmärgsbedömning") är dels nyckelkvalifikationer som tidpassning, arbetsamhet, pålitlighet och att smälta in i gänget, dels yrkesskicklighet som handlag, förmåga att göra klart sina uppgifter, förmåga att självständigt ta sig an uppgifter etc. Vad lärarna kallar "ryggmärgsbedömning" och de nyckelkvalifikationer och yrkesskicklighetskriterier som ingår i den är också vad de bedömer vid återkoppling till elever och vid betygssättning.

Vad beträffar APU så har lärare i regel alltför kort tid tilldelad för att kunna följa upp varje elev. De samlar in uppgifter från handledarna på fältet och tar del av

deras bedömningar och väger in det i betygssättningen i olika grad. Få lärare anser sig ha tid att diskutera betygskriterier med handledare. Vad som gäller är snarare den bedömning som hör yrkeskulturen till. Svårigheterna med bedömning gäller främst i årskurserna två och tre. Eleverna splittrats då i många yrkesprofileringar och APU är huvudsakligen förlagd till dessa årskurser, samtidigt som eleverna läser fler karaktärsämneskurser parallellt.

Om vi ser till hur betygskriterierna är skrivna i kursplanerna så ser vi att de kriterier som hör till yrkeskulturens ”ryggmärgsbedömning” kan betraktas som rimliga tolkningar av dem. Vi kan alltså säga att i byggprogrammet har lärare stöd för sin tolkning av betygskriterier genom att de i yrket är vana att göra bedömningar som ligger nära dem som skrivits in som betygskriterier, åtminstone i fråga om yrkesskicklighetskriterier. Nyckelkvalifikationerna är mer indirekt inskrivna i betygskriterierna men är vissa fall specificerade såsom t.ex.

”Eleven hanterar och vårdar verktyg och utrustning på lämpligt sätt”.

Vi kan ana att nyckelkvalifikationerna spelar något större roll i lärarnas betygssättning än vad som framgår av betygskriterierna och samtidigt kan vi ana att sambandet mellan nyckelkvalifikationer och yrkesskicklighetskriterier har så starkt samband att den vikt som läggs vid bedömning av nyckelkvalifikationer också blir en giltig bedömning enligt betygskriterier.

2.6 Skolbesök i Barn - och fritidsprogrammet.

Barn- och fritidsprogrammet syftar till att ge grundläggande kunskaper för arbete med människor i alla åldrar inom pedagogiska och sociala yrkesområden samt inom kultur- och fritidssektorn. Programmet syftar även till att ge en grund för ett fortsatt lärande i arbetslivet och för vidare studier.

Programmet är indelat i två inriktningar. Den ena är pedagogiskt och socialt arbete och den andra är fritidsinriktning. I den besökta skolan som är en mindre friskola i Stockholm erbjöds endast inriktningen mot pedagogiskt och socialt arbete.

Arbetslag

Tre lärare arbetar tillsammans i ett lärarlag. Två av dem har kurser i både BF programmet och i Omvårdnadsprogrammet i vilket de undervisar i Social omsorg. Två av lärarna kombinerar också sitt yrkesinriktade ämne med allmänna ämnen, nämligen samhällskunskap respektive filosofi. Två av lärarna delar också samma klasser i en av kurserna så att eleverna alltså har två lärare som turas om med att undervisa i klassen och som delar avsnitten mellan sig.

Tiden för samarbete i arbetslag känns otillräcklig. Lärarna anser att det är fördelaktigt att kunna tala ihop sig om planeringar och de skulle gärna vilja göra bedömningarna för återkoppling och betygsättning gemensamt. För att hinna med arbetet med eleverna och besöken vid APU- arbetsplatser måste dock en del av det önskade samarbetet offras. Denna bild av spänning mellan intention och önskemål för arbetslagen och verklighetens betingelser med tidsbrist, bekräftas av andra studier, bl.a. min egen (Linde 2002) om lärares repertoarer.

Stoffurval

De båda besökta lärarna uppger att de läser målen i kursplanerna och utifrån dem delar in kursen i kursavsnitt avsedda att uppnå målen. Valet av läromedel avgörs av att det ofta inte finns konkurrerande titlar för kurserna i BF-programmet. Det är litet program. De böcker som finns tillgängliga anses bra i det avseendet att de riktar mot kursplanernas mål. En av lärarna klagade över att det för vissa kurser inte finns någon tillgänglig litteratur som är lämplig för de elever de har. När det finns läromedel att tillgå blir dessa tämligen styrande. En av lärarna uttrycker viss förtjusning över att kursplanerna är skrivna så att lärarna får stor egen frihet att utforma kurserna samtidigt som hon ger kursplanerna viss kritik för att vara alltför diffusa. Inställningen till kursplaner med öppenhet för deltagande målstyrning är alltså i viss mån ambivalent men med övervikt för en positiv bedömning.

APU

Tillgången på APU- arbetsplatser är bristfällig och det är ett omfattande arbete att finna platser för alla. I den skola som besöktes finns endast den pedagogiska inriktningen av BF programmet och skolans policy är att eleverna bör göra sin APU i förskolor eller i förskoleklasser. Där uppstår konkurrens om praktikplatserna med Lärarhögskolan vars studenter ju skall förlägga delar av sin utbildning i verksamheten. De mest populära APU- platserna är i elevernas ögon att få följa en idrottslärare. Lärarna får inte timmar tillgodoräknade i sin tjänstgöring för att besöka sina elever under APU- perioderna. Ändå besöker de alla sina elever. Ett av skälen till det är att visa sitt intresse för den mottagande förskolan för att säkra ett framtida samarbete. Andra skäl är att de vill följa upp sina elever och också visa att de bryr sig om dem under APU.

Elevernas framtidsplaner

Majoriteten av eleverna tänker sig att i framtiden arbeta med barn i pedagogisk verksamhet som förskollärare eller lärare för lägre åldrar. Några vill bli idrottslärare. Ytterligare några har obestämda framtidsplaner och läraren har intrycket att de valt BF-programmet för att de uppfattar det som mindre krävande och många är inte så

intresserade av krävande teoretiska studier. I årskurs 2 finns tre pojkar av sexton elever och tidigare har det funnits fler pojkar. Pojkarna som väljer BF-programmet väljer oftast fritidsinriktningen med sikte på att bli fritidspedagoger. Den inriktningen finns inte i denna skola, och därför är pojkarna färre än i andra skolor med båda inriktningarna.

Undervisningens inramning

Klassrummens möblering är flexibel och eleverna kan sitta tillsammans runt ett U-format bord eller de kan sitta spridda. I klassrummen finns såväl vanliga konferensrumsstolar som fätöljer. Vid besöken satt några elever i fätöljerna under lektionen. Läraren hade inga synpunkter på hur de placerade sig och hade ingenting emot att trötta elever kunde halvligga i fätöljerna. Detta är ett vanligt mönster i skolor idag. Eleverna föreläggs arbetsuppgifter som de utför och sedan redovisar. De är mindre förtjusta i längre pass av direkt frontalundervisning och vill ha uppgifter för eget arbete, enskilt eller i grupp. Lärarna har för vana att arrangera uppgifter för lärande och man arbetar mycket med studiebesök. Dessa besök kan vara till utställningar, till skolor, till handikappinstitutioner, till organisationer och annat.

Under denna termin har elever ur två klasser läst den valbara kursen "människor i behov av stöd". Den inleds med en allmän genomgång av grundläggande begrepp såsom "funktionshinder" och attityder till funktionshinder. Därefter har olika fysiska, sociala och psykiska funktionshinder behandlats. Studiebesök har gjorts vid institutioner och de har också besökt Älvsjömässans hjälpmedelsutställning. Representanter för föräldrar till funktionshindrade barn, lärare och människor som själva har funktionshinder har besökt skolan. Eleverna valde att fördjupa sig i teckenspråk för hörande och undervisningen skedde genom arbete med ett självinstruerande program på nätet, som givits ut av lingvistikinstitutionen vid Stockholms universitet. Eleverna hade vid besöket i uppgift att ta reda på hur ord i en lista tecknades och också att sätta ihop enkla meningar enligt en lista. Listan med meningar var skriven dels med svensk grammatik, dels med översättning till svenska med teckenspråksgrammatik. Efter arbetspasset redovisade eleverna vad de lärt för den andra läraren (de två nämnda lärare som delar en klass). Under arbetet kunde eleverna röra sig fritt mellan klassrum, uppehållsrum och datasal.

I Basil Bernstein's (1971) termer råder stark klassifikation när ämnen och deldiscipliner i ämnen är strikt indelade med klara gränser. Stark inramning (framing) råder när kontrollen över vad som görs och sägs i undervisning är strikt. För att stark inramning skall kunna ske förutsätts stark klassifikation. Svensk läroplansutveckling har under efterkrigstiden präglats av en strävan mot svag klassifikation och inramning. Vad som är påfallande i den iakttagna undervisningen,

inte bara i denna skola utan även i den skola där observationer och intervjuer i Elprogrammet utfördes och i skolbesök vid andra skolor i min tidigare studie (Linde 2002) är följande:

Inramningen, d.v.s. kontrollen över vad som görs, är i sina yttre former svag. Inredningen i skolorna markerar att klassrummen inte är avsedda för frontalundervisning utan för samvaro och diskussion (t.ex. U-format möblering och förekomst av vilsamma fåtöljer). Eleverna hålls inte på plats i klassrummen under lektioner utan har möjlighet att röra sig. De rör sig mellan datasalar, uppehållsrum, klassrum och ibland särskilda rum för särskilda aktiviteter (såsom övningsrum för installation i elprogrammet). Lärarnas planering handlar om att ge eleverna arbetsuppgifter att utföra självständigt eller i grupp. Samlingarna för genomgång är korta. Redovisningar inför klass sker också efter genomfört arbete. Till formen finner vi alltså en svag (eller rättare) fri inramning. Innehållsligt är aktiviteterna mer styrda. I BF-programmet är det läraren som planerar och föreslår arbetsuppgifterna. Eleverna deltar och kommer också med förslag. Lärarna lyssnar och tar hänsyn till vad eleverna önskar. Ett exempel på tillmötesgående av elevers önskningar är att teckenspråk fokuserades i kursen "Människor i behov av stöd".

Bedömning

Tre källor för bedömning var prov, dokumentation av utförda uppgifter och medbedömning av handledare vid APU. Alla arbetsuppgifter som eleverna tilldelades sparades i mappar. Dessa var för den ene läraren datorbaserade och för den andre i form av papperskopior i en mapp. Det dokumenterade arbetet användes som återkoppling till eleverna med kommentarer till de inlämnade uppgifterna. Det utgjorde också underlag för betygsättning. Den ena läraren hade gjort ett slags rutsystem där stoff kopplades till betygsriterier för att en ordentlig kontroll av hur eleverna presterade i förhållande till betygsriterierna. Läraren ansåg att formuleringarna i kriterierna var "luddiga" och svårtydda. Hon ansåg också att eleverna upplevde betygsstress, särskilt i åk 3. I årskurserna ett och två var de mer avslappnade vad gäller betyg.

Handledarna vid APU uppmanades när halva tiden gått besvara ett antal styrda frågor för bedömning. När hela femveckorsperioden är slut uppmanas handledarna att göra en egen fri bedömning med egna ord. Handledarnas bedömning räknas in i betygen eftersom APU är en del i kurserna. Läraren kommenterade att det ganska ofta råder diskrepans mellan den bedömning lärarna gör och den som handledarna i APU gör. Denna diskrepans behöver på intet sätt betyda att det råder bristfällig interbedömarreliabilitet, att två olika bedömare av samma sak inte är samstämmiga. Det troliga är snarare att eleverna förhåller sig på olika sätt till praktik på fältet och studier i skolan. En del elever tar studierna i APU mer på allvar medan de intar en mer avslappnad attityd till studier i skolan.

2.7 Gemensamt och särskiljande i yrkesinriktade program

Läroplanskoder

Begreppet "läroplanskod" myntades av Ulf P. Lundgren (1983). Det står för de samlande principer som styr urval, organisation och förmedlingsformer i undervisning. En läroplanskod är inte ett slags principer som tillämpas av dem som skriver läroplaner utan det är en konstruktion för att i efterhand analysera vad som varit vägledande och det handlar om tidsbundna föreställningar om utbildningens mening. De läroplanskoder som Lundgren (op.cit.) beskriver handlar om den allmänna skolan (klassisk kod, realistisk kod, moralisk kod och rationell kod). För yrkesämnen kan vi urskilja andra läroplanskoder (De introducerades av Linde 1988 och de är fortfarande giltiga i pågående debatt om yrkesinriktade ämnen och synliga i aktuella styrdokument) . De tre koder som presenteras i de följande kan sägas vara renodlingar av ståndpunkter som dels kan läsas ut ur existerande kursplaner, dels som framträder i talet om yrkesutbildning vid samtal med yrkeslärare.

Servicekoden innebär att yrkesutbildningen är underordnad arbetslivets krav och den yrkesförberedande utbildningen alltså skall vara en service för avnämare genom att förse dem med utbildad arbetskraft. Inslag av servicekoden finner vi i de specialiserade inriktningarna i de yrkesförberedande programmen. Inom byggprogrammet är kursplanerna för byggplåtslageri och plattsättning exempel.

Kärnkompetenskoden utgår från föreställningen att det i yrken och yrkesfamiljer finns en uppsättning grundläggande kompetenser. Dessa är förankrade i yrket och de är grunden för inlärnin g genom överspridning till olika arbetsplatskompetenser. (Elprogrammet, elektronik, barn och fritidsprogrammet)

Den *skolpolitiska koden* slutligen innebär att den yrkesförberedande utbildningen har andra omfattande funktioner än att kvalificera för arbete såsom bl.a. att fungera för avlänkning från universitetsförberedande studier, ge polyteknisk bildning för andra än yrkespersoner, inverka på den könsuppdelade arbetsmarknaden, leda till närmande och integration och utgöra ett socialt kitt mellan personer som kommer att möta skilda verkligheter etc. (Kommittébetänkanden).

I yrkeslärares tal om utbildning dominerar ståndpunkter enligt de två förstnämnda koderna. I vissa yrken omhuldas servicekoden och principen ser ut att vara att ju mer småföretag som finns i branschen, ju mer vill man rikta utbildningen mot

direkt arbetsplatskvalificering. Omvänt gäller att ju större företag som finns i branschen eller ju mer diversifierade arbetsuppgifter som förekommer, ju mer vill man planera utbildningen enligt kärnkompetenskoden. (Energiprogrammet, barn- och fritidsprogrammet).

Den skolpolitiska koden omhuldas främst på formuleringsarenan inom skolpolitiken. Det är i betänkanden från utredningar vi finner de starkaste förespråkarna för den skolpolitiska koden. Hos yrkeslärare möter vi inte argument för den koden (jag har i alla fall aldrig gjort det). Det finns en diskrepans mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan i synen på läroplanskoder för yrkesförberedande utbildning och det är den diskrepansen som behöver överbryggas i kursplanarbetet. Det bör, teoretiskt sett vara möjligt att tillgodose de eftersträlvade värdena i den skolpolitiska koden inom ramen för en meningsfull sammanhållen yrkesförberedande utbildning. I praktiken är det förstås en utmaning. Det kan finnas en risk för att yrkesinriktade kurser i sektorsblocket, vilka läses av elever som siktar mot fortsatta studier i högskolan varken ges ett bytesvärde för arbete eller studier, eller ett bruksvärde för individen. Den risken måste beaktas i kursplanarbete och kursernas bruksvärde för individen måste vara vägledande för kursplanen.

Uppläggning av studierna

Den vanligaste och största och ständigt återkommande diskussionsfrågan om yrkesutbildningens innehåll och uppläggning är den om produktstyrning eller metodstyrning. Produktstyrning innebär att eleverna tillverkar en färdig produkt (eller serviceprestation) som kan användas, säljas eller ges bort. Metodstyrning innebär att eleven gör övningar i skolverkstaden innan de gör en verklig produkt för användning och att övningsstyckena sedan återvinns men aldrig används. Att förespråka produktstyrning ger onekligen ett mer sympatiskt intryck än att förespråka metodstyrning (av yrkeslärare ofta kallad "containerpedagogik" eftersom övningsstycket slängs i en återvinningscontainer). I vissa fall är dock metodstyrning till viss del nödvändig. Det gäller framför allt när övningsarbetet ingår i ett större system som vid fordonreparation, elinstallation eller mycket avancerad produktion. I dessa fall kan försök att göra något verkligt och användbart från början resultera i otillräcklig kvalitet och rent av förstörelse. Det finns också en mellanform mellan metod- och produktstyrning, nämligen tillverkning eller service i "exemplariska serier". Ett exempel är i sömnadsyrket där den första produkten som sys är ett förkläde, vilket tjänar som övning i de enklaste och mest grundläggande arbetsmomenten. Därefter tillförs några arbetsmoment i varje ny produkt och vid utbildningens slut sys en avancerad produkt som en balklänning. Samma exemplariska serier finner vi i möbelsnickeri från en enkel pall till en avancerad byrå. Exemplariska serier förekommer också i serviceyrken såsom frisörens där

serien kan gå från schamponering till festfrisyr. Meningen med dessa serier är *främst* att öva in arbetsmoment från enkla till komplexa snarare än att få fram produkterna även om man får bonusen av att ha gjort en verklig produkt. I vissa yrken fungerar inte exemplariska serier och det är de nämnda yrkena där arbetet ingår i större system och risk för förstörelse föreligger. I t.ex. byggutbildning och elinstallation finns risken att den oerfarne snarare får arbeta med hantlangning än får öva verkliga arbetsmoment om allt övningsarbete skulle kopplas till verklig produktion. Då är det bättre att öva med metodstyrning innan man går över till övning i produktivt arbete. Att bygga en lekstuga är produktstyrning som undantag i byggutbildning. Lite skavanker i kvaliteten förstör inga större värden och kunden ställer inte samma kvalitetskrav som om det vore ett bostadshus.

Med den deltagande målstyrning som gäller i den svenska gymnasieskolan behöver inte kursplanemakarna bekymra sig särskilt mycket om vilken uppläggning studierna skall ges då det är en fråga som exklusivt skall hanteras på den lokala nivån. Att vara helt neutral i frågan är emellertid inte så lätt. Vi kan finna indikationer av styrning i de nuvarande kursplanerna och betygskriterierna. Läs oss se några exempel:

I betygskriterierna i karaktärsämnet Energi A i Energi programmet ingår för betyget G:

”kunna utföra beräkningar för och beskriva energitekniska anläggningar med användning av mekanik och värmelära”

”ha kunskap om uppbyggnad, principer och funktion hos olika systemlösningar inom VVS, energi eller fartygsområdena”.

För betyget VG ingår:

”Eleven använder kunskaper inom mekanik och värmelära för att beskriva enkla processer i energitekniska anläggningar”.

För betyget MVG ingår:

”Eleven analyserar och diskuterar olika alternativa energisystem och deras arbetsprinciper, miljöpåverkan och produktionsförutsättningar”

Vad som kan sägas om alla dessa kriterier är att de kunskapsrelaterade verben handlar om att beskriva, motivera och analysera, d.v.s. på ett kvalificerat sätt kunna tala om energitekniska anläggningar och tala om hur ett arbete kan utföras med motiveringar för val av arbetsmetod. Betygskriterierna handlar om någonting som

lätt låter sig separeras från den egentliga arbetsprocessen och förflyttas till ett klassrum eller en skolverksstad.

I elprogrammets karaktärsämne ingår i betygskriterierna för betyget G:

”Eleven utför med viss handledning mekaniska arbetsuppgifter, elektrisk förbindelseteknik och enklare elarbeten.”

För betyget VG ingår:

”Eleven utför sina arbeten på egen hand och väljer arbetsmetoder och verktyg samt bedömer resultatet”

För betyget MVG ingår:

”Eleven anpassar sin arbetsprocess till de krav den aktuella situationen ställer, analyserar och bedömer resultatet samt ger förslag till åtgärder vid avvikelse”.

Det nämnda kriteriet för betyget G ger ett intryck av att handla om arbete i skolverkstad medan de nämnda kriterierna för de högre betygen mer ger intryck av bedömning av autentiskt arbete såsom bl.a. ”...anpassar sin arbetsprocess till de krav den aktuella situationen ställer”.

I byggprogrammets karaktärsämne hus- och anläggningsbyggnad ingår i betygskriterierna för betyget G:

”kunna planera och utföra arbeten inom hus- och anläggningsbyggnad samt göra materialval”.

För betyget VG ingår kriteriet:

”kunna tillämpa säkerhetsbestämmelser vid användande av byggkran”.

För betyget MVG ingår kriteriet:

”Eleven utför arbetet med ansvar och noggrannhet inom rimlig tid”.

I alla de nämnda kriterierna förutsätts att arbetet sker i ett autentiskt sammanhang. En intressant iakttagelse är då att enligt vad vi vet om hur APU fungerar och vilka

betingelser lärare har för att göra bedömningar i APU, så är det inte arbetet i autentiska sammanhang som bedöms (det finns inte tid för så omfattande APU - besök). Bedömningen måste alltså ske på något sätt som skiljer sig från vad som förutsätts i betygskriterierna, såvida inte handledaren i APU gör bedömningarna åt yrkesläraren.

I barn- och fritidsprogrammet ingår i karaktärsämnet Barn-, kultur- och fritidsverksamhet för betyget G kriteriet:

”Eleven deltar i samt planerar och genomför med handledning enklare aktiviteter”.

För VG ingår kriteriet:

”Eleven planerar, genomför och utvecklar olika aktiviteter samt diskuterar aktivitetens pedagogiska värde”.

För betyget MVG ingår kriteriet:

”Eleven planerar, utför och ansvarar för pedagogiska arbetsuppgifter enskilt och i grupp samt drar slutsatser av eget och andras arbete”.

Det framgår klart av dessa betygskriterier att det som skall bedömas endast kan bedömas i autentisk arbetsmiljö. Det vore orimligt att genomföra dessa arbetsuppgifter som ”torrsim” utan verkliga barngrupper.

Betygskriterierna i de stora gemensamma karaktärsämnena i de nämnda fyra programmen ansluter i olika grad till autentiska arbetsuppgifter. I energiprogrammet är de kunskaper som bedöms mest utbrutna och möjliga att bedöma i skolverkstad och klassrum. I Barn- och fritidsprogrammet är de mest anknutna till autentisk arbetsmiljö. För alla programmen gäller att de högre betygen är starkare knutna till bedömning i autentisk miljö än bedömningen för betyget Godkänd.

Vi kan alltså säga att trots deltagande målstyrning så är kursplaner och betygskriterier inte helt neutrala i fråga om studiernas uppläggning. De kanske inte heller skall vara helt neutrala i den frågan utan riktas mot en meningsfull APU. Vad beträffar produktstyrning eller metodstyrning så kan vi ana att produktstyrning förutsätts i högre grad för högre betyg och också i de senare årskurserna. Betygskriteriernas dragning mot produktstyrning och bedömning i autentiskt arbete är inte särskilt anpassat till den rådande kursplanestrukturen med många små kurser vars innehåll är integrerat i autentiskt arbete. Betygskriterierna är inte heller så väl

anpassade till de rådande betingelserna för bedömning i autentisk arbetsmiljö. För att bedömning skall kunna göras med ledning av kriterierna i stället för med ledning av handledarnas egna kriterier och "ryggmärgsbedömning" skulle en mycket omfattande handledarutbildning krävas. Lösningen på problemet med en kursplanestruktur som inte är anpassad till betingelser torde ligga i att dels gå från kursbetyg till ämnesbetyg, dels göra kurserna mer omfattande och indelade mer i överensstämmelse med autentiskt arbete.

2.8 Kursplaner och intervjuer med lärare i kärnämnen

De ämnen som valts är A-kurserna de omfattande kärnämnen Svenska, Engelska, Samhällskunskap och Matematik. A-kurserna har valts därför att de läses av alla elever i gymnasieskolan. Nedan följer en kort kommentar för varje kurs för att sammanfatta den epistemologiska hållningen i kursplanerna. Därefter följer en epistemologisk jämförelse mellan de fyra ämnena. Slutligen följer tolkning av intervjuer med lärare eller ämnesexperter i ämnena.

2.9 Mål och betygskriterier för A-kursen i svenska

Kommentarer:

Tonvikten i mål och betygskriterier ligger varken på språkriktighet eller ett pensum inom kulturarvet, utan snarare på elevens utveckling av sina kommunikativa färdigheter. Att inget fastställt anges i termer av bestämda texter som skall läsas ligger inom principerna för den deltagande målstyrningen. Ändå ingår vissa specificerade innehållsliga föreskrifter. Dessa är bl.a. att eleverna skall bli förtroga med skilda textgenrer inom sakprosa och skönlitterär prosa, att de skall kunna använda datorer, att de skall känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen som återkommer över tid, att de skall ha förmåga till källkritisk värdering etc. Eleverna ges i kursplanen omfattande frihet i att välja texter, teman och ämnen enligt egna intressen för att fördjupa sina färdigheter att meddela sig skriftligt och muntligt inom dessa. Stora krav ställs implicit i texten på lärare att kunna tillgodose denna frihet hos eleverna genom att stödja dem i bearbetning av texter de valt och att kommunicera inom deras valda teman såväl skriftligt som muntligt.

2.10 Mål och betygskriterier för Engelska, A-kursen

Kommentarer:

Vad som understryks i mål och betygskriterier är förmågorna att samtala, lyssna, läsa och skriva, alltså de kommunikativa kompetenserna i att använda språk. Det situationsbundna i språkanvändningen lyfts fram. Kunskaper i språkstruktur hålls tillbaka och framgår endast indirekt i kriterierna. Frågor om engelska språkets betydelse som dominerande internationellt medium för kommunikation och de hegemoniska konsekvenserna av detta nämns i liten utsträckning. Detsamma kan sägas om förändringar och utveckling av det engelska språket. Ingenting nämns om förhållandet mellan engelska som modersmål och "Majority English". Sammanfattande kan sägas att kursplanen i engelska går rakt på de kommunikativa färdigheterna att använda engelska utan mycket utblickar.

2.11 Mål och betygskriterier för Samhällskunskap, A-kursen

Kommentarer:

Målen och betygskriterierna i A-kursen i samhällskunskap ger intryck av att ämnet är till för att fostra en särskild sorts mentalitet för en medborgare som skall leva och verka i en liberal demokrati. En sådan medborgare behöver självständigt kunna ta ställning i skilda frågor, kunna analysera skilda åsikter och källkritiskt värdera ståndpunkter. Vissa värderingar tillkommer det däremot inte eleven att själv ta ställning för eller emot, nämligen de demokratiska grundvärderingarna, respekten för mänskliga rättigheter och värnandet om en god miljö. Dessa är i stället de grundläggande värderingar som den övriga inriktningen mot självständiga ställningstaganden och kritiskt tänkande bygger på. Samhällskunskapsämnet är sålunda inte värdenetralt utan det kan snarare ses som ett uttryck för att underordna skilda värderingar särskilda överordnade värden, nämligen de som är knutna till demokrati, mänskliga rättigheter och åsiktsfrihet. Målen och betygskriterierna anger inte något specifikt kunskapsstoff i någon högre utsträckning men dock i viss mån, nämligen kunskaper om demokratins framväxt och metodkunskaper för att kunna använda och bedöma skilda källor och resonera kritiskt och prövande.

2.12 Mål och betygskriterier för Matematik, A-kursen

Kommentarer

Det kanske mest slående med de målformuleringar och de betygskriterier som presenteras är hur idén med en deltagande målstyrning har tillämpats. Vi finner inte några anvisningar om vilka problemlösningar med vilka metoder som skall läras. Vi

finner en viss uppdelning i aritmetik, algebra, geometri och statistik. Vad som anges om val av problem är att de skall vara relevanta för vardagsliv, arbetsliv och vald studieinriktning. Det torde sålunda vila på lärares omdöme att välja problem som passar de elever som undervisas i det aktuella programmet.

De färdigheter och kunskaper som särskilt lyfts fram avser att föra matematiska resonemang, att kommunicera med matematik och framför allt att kunna välja matematiska tillämpningar för att meddela sig och lösa problem. Att kunna välja och avgöra hur och när och för vilka ändamål olika matematiska metoder skall användas ges större eftertryck än att kunna hantera ett antal bestämda metoder. Reflexionen om matematikens samhällseliga och kulturhistoriska roll nämns i betygskriterierna för de två högre betygsnivåerna. Kursen riktas i viss mån mot metamatematik, kunskap *om* matematik och inte bara kunskap *i* matematik. Den ger också intryck av att särskilt riktas mot generell träning i kognitiv och kommunikativ redighet och tanketräning än att vara en kurs för att kunna lösa givna problem med givna algoritmiska metoder.

Kraven på lärare att vilja lämpligt stoff i anslutning till problem som elever väljer att ta i tu med ser ut att vara mycket höga. Vad som verkligen sker i klassrummen i A-kursen i gymnasieskolan låter sig knappast läsas ut ur kursplanen och ur betygskriterierna.

2.13 Jämförelser mellan epistemologiska utgångspunkter i de fyra A-kurserna i kärnämnen

Frågorna om vilka kunskapsteoretiska föreställningar som kan läsas ut ur kursplanerna är följande:

1. Finns det spår av någon uppfattning om vad vetande är, några sanningskriterier för vetande eller vad som gör vetande välgrundat? (betingelser för vetande).
2. Finns det spår av någon uppfattning om hur människan når kunskap såsom genom förnuftet eller genom sinnenas vittnesbörd? (rationalism -empirism).

3. Hur ser gränsdragningen kring ämnen ut? Vad är det som konstituerar ett avgränsat kunskapsområde och uppstår ett kunskapsområde som en "avtäckning" av en existerande verklighet eller som en mänsklig konstruktion?
4. Finns det spår av att någon kunskapsform anses särskilt värdefull? (De kunskapsformer som Aristoteles nämner är praktiskt behärskande (techne), vetande om begrepp, fakta och relationer (episteme), förmåga till omdömesgillt handlande grundat i kunskap, erfarenhet och etiska överväganden (fronesis) och den filosofiska reflektionen om kunskapens ursprung och grund (noesis). I den fortsatta framställningen skall de aristoteliska begreppen ersättas med: "Praktiskt behärskande", "begreppsligt vetande", "omdöme" och "reflexion".

Vetande och sanning

Till fråga ett om vad vetande är i de skilda ämnena så kan vi, om än en smula hårddraget, se skillnader mellan dem. I alla ämnena gäller i viss mån att den välgrundade kunskapen knyts till elevens egen metodiska färdighet i att bedöma, värdera och granska grundvalarna för sitt vetande. "Vetande" om ett specifikt stoff är inte vad som lyfts fram i målen utan processen att förvärva kunskaper framhålls mer. Fritt tolkat kan sägas att sanningskriterier som korrespondens sanning (att en utsaga överensstämmer med en essentiell verklighet) inte tonas fram. Inte heller tonas fram någon slags koherenssanning, att vad som hålls för sant skall överensstämma i en helhetsbild. Möjligen kan man skymta drag av meningssanning, att rimlig tolkning av texters mening är välgrundat vetande.

Bl.a. följande betygskriterier för godkänd i Svenska antyder detta:

- Eleven läser både i utdrag och i sin helhet saklitterära och skönlitterära texter från olika tider och kulturer, sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen.
- Eleven gör enklare informationssökningar på bibliotek och i databaser och resonerar om källornas tillförlitlighet.

Även i matematiken finns spår av koherenssanning som kunskapskriterium, i bl.a. följande formulering ur betygskriterierna:

- Eleven formulerar och utvecklar problem, väljer generella metoder och modeller vid problemlösning samt redovisar en klar tankegång med korrekt matematiskt språk.

Här är det koherensen mellan problemval, och metod och modeller vid problemlösning som ges betydelse.

Vi ser också spår av det pragmatiska sanningsbegreppet, att det är sant som leder till goda konsekvenser att hålla för sant. I samhällskunskapen, mer än i de andra nämnda kärnämnen, ges vikt vid vissa bestämda kunskaper, nämligen sådana som är kopplade till demokratiskt förhållningssätt, kunskaper om rättigheter och skyldigheter, kunskaper om vad som påverkar miljön och kunskaper om åsiktsbildning. Kursplanen och betygskriterierna har en normativ prägel och de värden som vårt samhällsliv vilar på kopplas till föreskrifter om kunskaper i de faktorer som upprätthåller dessa värden.

Härledning eller sinnenas vittnesbörd

Till fråga två om det finns uppfattningar om hur människan når kunskap, så kan vi säga att det går en empiristisk ström genom kursplanerna i några av ämnena. Det är sinnenas vittnesbörd som är källan till kunskap och detta är mer tydligt i vissa ämnen än i andra. Mest tydligt är det i engelska. Genom att kommunicera på engelska lär man sig engelska. Motsatsen vore att t.ex. lära sig härleda korrekta meningar ur regler för formlära och syntax, men ingenting av detta skymtar fram i kursplanen.

Även i svenska framgår att de efterfrågade kommunikativa kompetenserna förvärfvas genom att delta i kommunikation, att tala, lyssna, läsa och skriva i samspel med andra. I samhällskunskap finns också en empiristisk hållning. Det samhälle och den kultur vi lever i är den sinnliga erfarenhet som är grund för reflektion och kommunikation. Det är genom kommunikationen och reflektionen grundat i våra iakttagelser, erfarenheter och upplevelser som vi når kunskap.

Matematikämnet skiljer sig från de övriga ämnena genom en mer rationalistisk hållning. Ett formulerat mål för ämnet är t.ex.

- ha fördjupat kunskaperna om geometriska begrepp och kunna tillämpa dem i vardagssituationer och i studieinriktningens övriga ämnen.

Här är det frågan om att kunna härleda från det allmänna till det specifika.

Helheter och delheter

Till fråga tre om att avtäcka en existerande värld eller att skapa en värld med språk och begrepp finner vi ett genomgående drag i kursplanernas övergripande mål. Kunskaper i ämnen kopplas till reflektion om företeelser utanför ämnets gränser.

Om vi återvänder till Bernsteins begrepp "collection code" eller "samlingskod" så innebär den att discipliner är avgränsade från varandra. Ämnena hålls i sär och det är kärnan i ämnet som är den viktiga kunskapen. Läraren är en ämnesspecialist och elevens roll är att lära i ämnen och visa fram sitt lärande i prestationer på prov. Den svenska skolan har sedan 1946 års Skolkommision och framåt gradvis utvecklats bort från denna samlingskod mot en integrationskod. Integrationskodens mening är att sammanföra vad som separerats i traditionerna. Teman kan studeras över ämnesgränser. Ämnenas gränser mjukas upp. Kontrollen över vad som är giltig aktivitet i skolan försvagas genom att gränsdragningar försvagas.

Ämnenas mål beskrivs i de flesta fall så att kunskapen inom ett ämne skall kunna kopplas till reflektion över vardagen och arbetslivet i frågor som inte i strikt mening ligger inom ämnet. Det handlar alltså om att "dra ut linjer" från ämneskunskapen till livet utanför ämnet. Dessa mål är framskrivna i olika mån i skilda ämnen.

I matematik är det särskilt tydligt att intentionerna i kursplanen är att eleven skall kunna tänka om vad matematik är, hur den uppstått som mänsklig artefakt, tänka över ämnets historia och över hur matematik kan användas och göras användbar för praktisk nytta. Vad som implicit sägs är att "tomma" ämneskunskaper helt slutna inom disciplinen inte är vad som gäller.

Det är i ringa mån preciserat vilka geometriska figurer eller algebraiska modeller eleverna skall studera. Om kursplanen läses av en person som inte är

matematiklärare så kan läsaren antingen tänka att det är givet inom undervisningstraditionen vad som mer preciserat gäller som innehåll och att det därför inte behöver nämnas, eller att kursplanetexten är väl anpassad för lokala avgöranden i kursplanetolkning (enligt styrdokumentens inriktning mot mål och inte mot preciserat innehåll), eller att kursplanen med avsikt är skriven så att just den "i ämnet inneslutna" kunskapen inte skall framhållas som det viktiga. Det viktiga framstår i stället som kopplingen mellan det inneslutna och den värld som finns utanför ämnet.

I engelska är kursplanen skriven på ett helt annat sätt. Alla de frågor som kan ställas om hur språket konstruerats av människor, hur det utvecklats, hur just engelska fått den ställning det fått som världsspråk, vad innebörden av att engelska används som internationellt kommunikationsmedel är och i vilken mån de engelskspråkiga länderna utövar en hegemonisk makt, alla de frågorna hålls undan i kursplanerna.

Om kursplanerna i matematik och i engelska hade varit lika i epistemologiska utgångspunkter, då hade sådana frågor ingått i kursplanen i engelska eller också hade många mål i matematik uteslutits.

I samhällskunskap återfinner vi linjerna från det som innesluts i kunskapen till det som finns utanför kunskapsområdet. Ämnet präglas av att kunskaper om samhället är trådändar i en större väv av kunskaper om företeelser utanför ämnens gränser. Kunskap i ämnet kopplas till kunskaper om historiska, miljömässiga, geografiska och etiska frågor och till vardagsliv, kulturliv och arbetsliv. Självreflektion och handlingsberedskap och formandet av egen etiskt reflekterad livshållning ingår också liksom metodisk orientering för egna analyser och fortsatt kunskapsbildning.

För alla de analyserade kursplanerna utom engelska gäller alltså att det finns en "strukturellistisk" eller "holistisk" ambition, en strävan efter en helhetssyn, eller kanske rättare, en strävan bort från lösryckta faktakunskaper. Vad som gäller är att kunskaper i ämnen kopplas till en större väv utanför det studerade objektet och att kunskaperna betraktas i utvidgade sammanhang.

Värdefulla kunskapsformer

Till fråga fyra kan vi svara att det råder ganska stora skillnader mellan de undersökta ämnena (kurserna) i fråga om vad som är värdefull kunskap. Ämnen kan vara värdefulla för sin praktiska nytta skull. De kan värderas för att de belyser

världen genom vetenskapligt grundade begrepp, fakta och sammanhang och förser oss med en rationell vetenskaplig världsbild. Kunskap kan också vara värdefull för att den tillsammans med vår etiska hållning och vår erfarenhet bidrar till omdömesgillt och klokt handlande. Kunskap kan också ha ett värde för att utveckla en högre insikt, en kritisk, filosofisk betraktelse av vår kunskap och dess ursprung och grund, alltså en filosofisk reflektion om den egna kunskapen.

Om vi ser till jämförda ämnena så tycks värdet av kunskapen grundas i olika kunskapsformer. Kunskapen i engelska och i hög utsträckning i svenska är praktiskt orienterat mot kommunikation. Kursplanerna i matematik hänvisar både till den praktiska nyttan och till den filosofiska och vetenskapsteoretiska reflektionen om matematiken som en av människan konstruerad artefakt. I samhällskunskap och i vissa mål i svenska dominerar det omdömesgilla handlandet grundat i etisk reflektion, kunskap och erfarenhet.

Vad som ändå förenar kursplanerna mellan ämnen

Att någonting är gemensamt i jämförelsen mellan kursplaner för olika ämnen kan man givetvis alltid hävda. Det är bara en fråga om att välja ut en aspekt av kursplanerna där likhet finns och sedan lägga tyngd vid den aspekten i jämförelsen. Med utgångspunkt i de epistemologiska frågorna är olikheterna slående. Vad som kan lyftas fram som likheter ligger i de flesta aspekter utanför epistemologins fält. Ändå finns det kanske en likhet som åtminstone snuddar vid de epistemologiska frågorna. Den likheten avser förhållandet mellan tradition och förnyelse i kunskapssynen.

När svenska lärare talar om sin egen undervisning, sin egen syn på vad som är viktigt och på andra sätt ger uttryck för sin pedagogiska credon, då brukar de som regel tala om sitt eget sätt att se på kunskap och undervisning i kontrast mot andra sätt att se på kunskap. Detta påstående grundas i en observations- och intervjustudie med lärare i grundskolan (Linde 2001) och till del i min erfarenhet av studenter i fristående kurser i pedagogik, vilka i sitt dagliga värv är lärare. Den kontrasterande motbilden mot den egna undervisningen är "den traditionella pedagogiken". Den traditionella pedagogiken har få nyanser och den är inte knuten till skilda identifierbara epoker i skolans historia. Det framgår sällan vilken tradition som bär "den traditionella pedagogiken". Ändå har den ett antal kännetecken såsom den beskrivs av lärare när de tonar fram en kontrast till den egna praktiken och det egna tänkandet. Den kontrasterande motbilden är en pedagogik där ämnena är starkt avgränsade, där faktaglugg dominerar undervisningen och där läraren som bättre vetande förmedlar sin kunskap till de fåkunniga eleverna. Diskussion och dialog har ringa plats i undervisningen.

Lärare i språk har en klart definierad motbild mot den pedagogik de själva företräder. I motbilden råder ett språkstudium där kunskap i grammatik och fonetik är viktigare än kommunikation. Språklig korrekthet, vilken kan förvärfvas genom härledning från grammatikens regler är studiernas mål och mening.

En möjlig tolkning av kursplanerna, men en tentativ och spekulativ sådan, är att även Skolverket i sin roll som kursplanemakare arbetar i kontrast mot en motbild. Motbilden kan vara ungefär den som lärare uttrycker, och den närmaste karaktäristik man kan ge är att den är vad som i Basil Bernsteins (1971) termer kallas "collection code" eller "samlingskod". Kursplanearbetet i Skolverket kan då ses som ett uttryck för ett tidsbundet sätt att tänka om pedagogik där det eftersträvade är att riva gamla gränser såsom gränser mellan ämnen men ännu mer gränsen mellan inneslutning i ämnen till utblick från ämnesbunden kunskap till reflektion över det verkliga livet utanför skolboks-kunskapen. Den svenska skolpolitiken präglas sedan 1946 års Skolkommision och framåt av inspiration från den amerikanska progressivistiska rörelsen i en svensk tappning där just det integrativa tänkandet stått i förgrunden. Kampen för att flytta fram den "integrativa kodens" positioner har förts som en kämpande tro mot de krafter som representeras av motbilden. Att den integrativa koden har den kraft den har som vägvisare för förändring kan ses som logiskt mot behoven och önskemålen om en subjektformer som vårt samhälle behöver. Ett högt industrialiserat samhälle i en liberalt demokratisk infattning behöver medborgare som är inifrånstyrda, som är självständiga, som är initiativtagande, som har självförtroende, som är kreativa, men som också är det innanför gränserna för de värden som håller oss samman inom en organisk solidaritet. Endast med sådana medborgare kan vårt samhälle vara konkurrenskraftigt, nydanande och framgångsrikt.

Vi kan tänka oss att samma progressivistiska tänkande som blir framträdande i de epistemologiska grundvalarna i andra ämnen än moderna språk också präglar kursplanetänkandet i språk. Kampen mot motbilden, samlingskodens tradition, som det gäller att sträva bort ifrån, kommer då att handla om kampen mellan språkstudium i den gamla latinskolans anda och det moderna kommunikationsinriktade språkstudiet. Latinskolans tradition i språkstudier lägger tonvikten på språkets struktur och byggstenar såsom de gestaltas i grammatikens och fonetikens regler. Korrektheten i textnära översättningar är kriteriet för studieframgång och ju mer avancerade språkstudierna blir, dess mer komplicerade grammatiska former används i översättningar, inte minst i bruket av hela verbregistret inklusive sammansatta verb i skilda tempon och modi.

2.13 Intervju med en lärare i svenska

Intervjun gjordes i en skola i en Stockholmsförort. Läraren undervisar i svenska, engelska och historia och har lång erfarenhet som gymnasielärare. Han samarbetar nära med sina ämneskollegor och den undervisning han beskriver gäller i stora drag även de andra lärarna i ämnet.

Stoffurval

Vad som sker i A-kursen kan i sammanfattning sägas vara en förlängning av färdigheter som eleverna förvärvar i grundskolan. Kursen inriktas mot kommunikativa färdigheter mer än mot litteraturhistoria och lingvistiska frågor. Det handlar om att läsa och skriva och att framträda muntligt. I läsning lär sig eleverna att läsa text i olika läsararter. Eleverna arbetar med att skriva egna texter i olika genrer och de övas i att skriva beskrivande och berättande och att skriva kommentarer till texter. Mer fritt skrivande förekommer också. Bland annat skriver eleverna noveller kollektivt i grupper och då lär de sig att skilja mellan beskrivning såsom personbeskrivning och miljöbeskrivning och berättelse, att skapa en intrig.

I den skola där intervjun gjordes har tid avsatts under en period varje år för ”TAL”, Tid att läsa. Lärare i andra ämnen släpper ifrån sig lite tid för detta. Eleverna läser varje dag självvald skönlitteratur (de får inte använda lästiden till annat än skönlitteratur såsom t.ex. läxläsning). De sitter i klassrummet och de uppskattar den tystnad och det lugn som råder under lästiden. Helst väljer eleverna *fantasy* och verklighetsnära litteratur och de väljer samtida litteratur, sällan något äldre. Syftet med tid att läsa är att öka såväl läslust som läsvana. Vad beträffar grammatik så ger lärarna ingen särskild grammatikkurs inom A-kursen utan frågor om språkstruktur kommer in som gensvar i elevernas skrivande. Läraren påpekar om eleverna t.ex. skriver ofullständiga meningar eller använder pronomen som inte normalt hör hemma i skriftspråk såsom ”dom”, ”våran”, ”eran”. Läraren poängterar att ämnet svenska inte är en hjälpgumma för lärandet av främmande språk.

Den litteratur som främst läses utöver den fritt valda är sagor och myter. Det kan vara Iliaden eller Odysseen eller det kan vara Nordiska myter eller Isländska sagor. Myter och sagor är allmängiltiga och innehåller arketypiska gestalter. I diskussionen om sagor och myter görs jämförelse med vår tid. Så kan t.ex. jämförelser göras mellan Herkules och vår tids hjältemyter såsom Stålmannen och Terminator.

Två läroböcker används. Den ena är Skoglund: Texter och tankar. Den andra heter Svenska språket, vilken är ett slags handbok i svenska. Den används för att slå upp i när det är påkallat. Läroböckerna är inte särskilt styrande för undervisningen.

Bedömning

Eleverna bedöms kontinuerligt genom att läraren ger gensvar till skrivuppgifter, framträdanden och annat. Bedömningen för betygssättning utgår från kursplanernas betygsriterier. Lärarna i svenska gör tillsammans en tolkning av betygsriterierna med preciseringar i förhållande det valda stoffet. För de olika betygsnivåerna samlar lärarna exempel på elevers inlämnade uppgifter som enligt kriterierna svarar mot betyget. Lärarna uppnår konsensus om att detta är ett exempel på betyget G, detta betyget VG etc. och de höjer därmed också graden av precisering av de egna kriteriernas innebörd. Exempelsamlingarna kan också användas vid diskussion med eleverna om betyg, genom att läraren kan visa exempeltexterna och påpeka vilka kvaliteter som finns i en VG eller MVG-text och som saknas hos den elev som vill ha ett högre betyg. Som komplement till inlämnade arbeten bedöms eleverna också för betyg genom prov. Proven är gemensamma för lärarna i svenska och ges alltså till alla elever i A-kursen. Provet den första terminen brukar handla om att skriva en beskrivande och en berättande text om ett givet tema. Provet den andra terminen brukar röra sig om referat, kommentar och argumentation. Proven bedöms av varje lärare för sig och de träffas också och diskuterar bedömningen och tar fram nya exempeltexter för de olika betygsnivåerna. De båda proven leder fram mot det kommande nationella provet.

Att arbeta gemensamt med tolkning av betygsriterier är värdefullt för lärarna eftersom det är ett stöd i användningen av kursplanens betygsriterier och också höjer likvärdigheten i bedömningen. Baksidan är att sådant samarbete är tidskrävande och ökar en redan hög arbetsbelastning.

2.14 Intervju med en lärare i engelska

Den intervjuade läraren är densamme som intervjuats om ämnet svenska. Engelska är ett ämne som eleverna är väl motiverade för och svenska elever är enligt läraren duktiga i engelska. Det är också ett språk som de dagligen exponeras för och använder t.ex. på webben, i musiktexter etc. I kursplanen för A-kursen läggs tonvikten på kommunikativ förmåga, att tala, lyssna, läsa och skriva. Eleverna talar engelska i klassrummet och med arbete i mindre grupper ökar den tid varje elev får tala. Lyssnandet och hörförståelsen övas bland annat genom att lyssna på autentisk engelska inspelad på CD-skivor, vilka följer med läroboken. Eleverna lyssnar också

på musik och övar hörförståelse av sångtexter. I enlighet med kursplanens föreskrifter är det inte endast brittisk engelska de lyssnar till utan även bland annat australisk, indisk, sydafrikansk och irländsk engelska. Läsandet övas genom skönlitteratur bland annat ungdomsböcker. Elevernas skrivövningar används för gensvar där läraren påpekar vad som kan förbättras. Vad eleverna har problem med är bland annat konkordans mellan numerus och verbform, adverbändelsen och ordföljd. Vissa systematiska studier i engelsk grammatik förekommer också men huvudsakligen behandlas grammatiken i anslutning till elevernas inlämnade texter. Utvidgning av glosförrådet sker genom att eleverna får läxor. De väljer ur givna textstycken ut de glosor som de inte tidigare kan och får i uppgift att lära sig dessa. Webben används i undervisningen och eleverna hämtar texter därifrån kring givna teman.

Bedömning

Alla aspekterna av språkfärdighet bedöms. Bedömningen sker såväl genom vad eleverna visar i klassrummet och i inlämnade uppgifter, som genom prov. Proven är i viss mån gemensamma mellan lärarna, dock inte i lika hög utsträckning som i svenska (se avsnittet "Intervju med lärare i svenska"). På samma sätt som i svenska diskuterar engelsklärarna tillsammans hur betygskriterierna skall tolkas och översätter dem till preciserade kriterier för det stoff som behandlas i elevers uppgifter och prov.

2.15 Intervju med en lärare i samhällskunskap

Intervjun gjordes i en gymnasieskola i Stockholms ytterstad. I skolan talade lärarna i samhällskunskap regelbundet om hur de planerar kurserna och de planerar också samverkan i ett avsnitt (ett demokratiprojekt) för samarbete mellan tre förortsgymnasier i Stockholm. Den intervjuade läraren redogjorde för sitt eget arbetssätt och relaterade också detta till samtal med ämneskollegor.

Stoffurval

A-kursen inleds med att läraren ställer frågan om vad samhällskunskap är. Eleverna ger exempel på ett antal teman som de anser är relevanta samhällsfrågor. Från dessa teman formulerar läraren undervisningsteman, så att t.ex. vissa av elevernas förslag hamnar i gruppen "internationella relationer" som till stor del överlappar temat "konfliktanalys". De teman som intresserar elever är bland annat internationella frågor såsom bl.a. Israel – Palestinakonflikten, Nord – Syd- relationerna, rättvisa, fattigdom, sociala frågor om klass och villkor och aktuella nyhetsfrågor. Ett ledande tema i kursplanen, nämligen "demokrati" är inte någonting som elever föreslår men de är däremot roade och intresserade när temat behandlas i form av övningar som

t.ex. beredningsövningar eller ”heta stolen”. Vissa teman intresserar inte eleverna lika mycket och till dessa hör statsskick, politiska partier samt ekonomi. Dessa tas ändå upp till behandling på lärarens initiativ eftersom de ju faktiskt utgör nödvändig baskunskap för att skola eleverna till demokratiska medborgare i kursplanens anda. Skolan är påtagligt mångkulturell med många elever från muslimska länder. Enligt läraren är denna mångkulturalitet en resurs i ämnet. Skilda utgångspunkter och värderingar tillför aspektrikedom till de flesta teman.

Läraren försöker få eleverna att i sina arbeten (när de gör skriftliga arbeten inom sina teman) arbeta analytiskt och förmå dem att inte bara redovisa fakta. Analytiska triader som läraren använder är att analysera enligt mönstret Orsak – konsekvens – åtgärd samt Individ – grupp- och samhällsnivå. På det sättet kan eleverna lära sig att ta reda på basfakta, fundera över skilda hypoteser om ett skeendes orsaker, analysera konsekvenserna för olika individer och grupper och värdera dem samt slutligen grundat i denna kunskap diskutera skilda möjliga och rimliga lösningar av aktuella samhällsfrågor.

Bedömning

När eleverna arbetar med skriftliga inlämningsuppgifter blir det också en uppgift för läraren att stödja utvecklingen av deras skrivprocess. Kraven i första inlämningsuppgifterna är lägre än i de senare. Läraren ger gensvar på elevernas arbeten och föreslår aspekter att utreda, sätt att göra framställningen klarare och bättre disponerad etc. På så sätt utvecklar eleverna skrivandet under kursens gång. I vissa fall ges eleverna en av läraren given disposition för de första uppgifterna.

Till varje uppgift eleverna får (eller väljer) att arbeta med ges ett schema över hur tolkningen av betygsriterier ser ut för den uppgiften. Exempel på ett utsnitt ur ett sådant schema följer nedan. Exemplet avser ett kursavsnitt om ideologier och det innehåller kriterier för betyget Godkänd

Kriterier för betyget Godkänd			
Eleven beskriver kortfattat vad upplysningen var och vikten av upplysningen oberoende av vilken ideologi denne arbetar med.			
Eleven redogör historiskt för hur en ideologi uppstod och vad som låg bakom .			

Eleven beskriver vad ideologin handlar om .			
Eleven beskriver hur man ser på ideologin idag. Svarar på om det är skillnad mellan ideologin när den bildades, och idag.			
Eleven söker, väljer ut och ställer samman fakta om ideologin från flera olika källor, samt skriver ut sina källor i texten.			
Eleven deltar i en redovisning av sin ideologi (enskilt eller i grupp).			

Observera att de redovisade kriterierna endast avser betygsnivån G. Läraren gör också kriterielistor för de nivåerna VG och MVG. Ett exempel på ett av fyra kriterier för samma avsnitt på MVG-nivån är:

”Eleven arbetar med olika typer av material, och tittar på om det går att lita på de källor som används. Eleven visar sig alltså kritisk till fakta men också till tolkningar och värderingar”.

De kriterier som lärarna (i vissa fall eleverna eller i samråd mellan lärare och elever) formulerar är nedbrytningar eller preciseringar av de nationella kriterierna anpassat till olika teman i kursen.

I vissa klasser är eleverna mycket aktiva och intresserade och i de fallen får de själva föreslå hur betygskriterierna skall tolkas och göra ett kriterieschema. I andra fall visar inte eleverna entusiasm vare sig för val av innehåll eller för tolkning av betygskriterier och då gör läraren det själv. Alltså blir omfattningen av elevernas inflytande över kursen beroende av hur mycket aktivt intresse de själva visar.

Ett problem med scheman över nedbrutna betygskriterier relaterade till arbetsuppgifter skulle kunna vara risken för ”checklistbeteende”. Eleverna kan se på bedömningsschemat på ett sätt som leder till att det i arbetena tas upp olika aspekter som finns där på ett sätt som handlar om att de skall prickas av. Detta är enligt läraren inte ett problem. Efter gensvar på första inlämnade uppgifterna lär sig eleverna så småningom att vad som nämns i bedömningsschemat är aspekter som

skall behandlas analytiskt och att det är en kvalitativ fördjupning som gäller för de högre betygen.

Läraren ansåg att de mål och de betygskriterier som anges för A-kursen var OK. Mål och betygskriterier för C-kursen var hon däremot mycket missnöjd med. Vad som formulerats som mål och som betygskriterier kunde vara utbytbar och betygskriterierna ansluter inte till målen.

Denna lärares undervisning ligger i flera avseenden nära kursplanens intentioner. Kursplanen ger uttryck för en kunskapssyn där själva den kunskapande processen och den utveckling av förmåga till källkritik, granskning, faktasökande, reflexion och strävan efter genomtänkta ståndpunkter är ämnets kunskap. Så arbetar läraren. Demokratimålet är överordnat i kursplanen och behandlas både som stoff och som underlag för stoffurval och som genomsyrande klassrumskultur. Betygskriterierna är en del av kursplanen och läraren lägger stor vikt vid tolkning av betygskriterier och blir också överens med eleverna om hur bedömningen skall ske.

I tolkningen av betygskriterierna talar läraren med ämneskollegor och hon anser att sådana samtal med kollegor om betygskriterier är värdefulla för att uppnå likärdighet. Hon vill också utvidga samtalen om tolkning av betygskriterier till ämneskollegor i andra skolor i kommunen och planer för etablera detta diskuteras i skolan. Förutom genom inlämningsuppgifter bedöms eleverna också för betygssättning genom prov. Proven består dels i kortsvarsfrågor av epistemiskt slag (vetande), dels i essäuppgifter för mer analytiskt arbete för de högre betygsnivåerna.

Den intervjuade läraren tror inte att hennes undervisning i avgörande avseenden skiljer sig från andra lärares i samhällskunskap. I jämförelse med besök i andra skolor finner jag att sättet att lägga upp studierna i teman för elevernas egna arbeten och inlämningsuppgifter är ett vanligt arbetssätt.

2.16 Intervjuer med matematiklärare

Två matematiklärare som arbetar med skolans matematikämne i högskolan intervjuades om kursplanetillämpning och betygssättning i A-kursen. Lärarna intervjuades tillsammans vid ett tillfälle.

Stoffurval

Den kritik som främst riktas mot kursen är att alla i stort sett läser samma matematik. Enligt kursplanens mål skall innehållet riktas mot vardagsliv och vald inriktning, d.v.s. kursplanen skall kunna tolkas så att matematiken behandlar det som är relevant för karaktärsämnena. I vissa fall sker detta också genom att lärare i matematik och karaktärsämnen samarbetar nära och det finns ett antal goda exempel på sådant framgångsrikt samarbete. Det förekommer också att yrkeslärare undervisar i matematik men det vanliga är att kursen är sig lik över programgränserna. Den anpassning till program som görs består mest i att vissa moment som inte anses relevanta slopas, att riktning mot vald studieinriktning alltså blir ett argument för att välja bort någonting. Vad som t.ex. väljs bort är delar av algebran.

Vad som styr kursen är i stor utsträckning den kursbok som används. Läroboken blir alltså en starkt styrande faktor och det finns en marknadsledande lärobok (Brohlin m.fl., Matematik 3000). En annan styrande faktor kan vara det nationella provet. Provet är inte utformat olika för de olika programmen utan det är gjort så att matematik av relevans för yrkesämnena skall ingå i uppgifter som är tämligen generella över yrkesgränserna. Statistik och tabeller är exempel på det, då det är sådana kunskaper som tillämpas i arbetsliv och vardagsliv. Statistik och tabeller exemplifierar oftast samhällsfrågor av relevans för alla.

Störst utrymme i kursen ägnas åt numerisk beräkning såsom bland annat procenträkning. Geometri och algebra uppskattas genomsnittligt ges cirka en fjärdedel var av kursen och statistik ges mindre omfattning. Fördelningen av uppgifterna i det nationella provet är mer jämt fördelade mellan dessa grenar av matematiken än den undervisningstid som läggs ned. Provuuppgifterna är också i hög grad vardagsnära och i lägre grad inommatematiska. Algebra är den gren av matematiken som elever sägs ha störst svårigheter med enligt lärare och synpunkten att algebra kunde lyftas ur kursen finns i läraropinionen. Enligt nationella provet så har dock elever inte svårare för uppgifterna i algebra än de har i andra uppgifter.

Även om man huvudsakligen ser ett konventionellt sätt att arbeta med matematik i skolan och ge prov, så finns det också exempel på lärare som arbetar med mer okonventionella uppläggningar. En sådan är att arbeta med projektarbeten där olika slags beräkningar och matematiska operationer ingår. Ett exempel är ett projekt i vilket bland annat ingick att köpa en bil och beräkna månadsbetalningarna vid annuitetslån. Det visade sig att eleverna klarade detta bra och att de i den uppgiften löste beräkningar med procent utan att läraren hade gjort några särskilda förövningar. Ändå säger lärare ofta att eleverna inte behärskar procenträkning från grundskolan..

Bedömning

Vad beträffar bedömning så är det vanliga att lärare ger prov och sätter betyg enligt poäng på proven. De ger oftast två ibland tre och i några få fall fler prov per termin. Det vanliga är att det finns provuppgifter som ansluter till kriterierna för G, andra uppgifter för VG och slutligen uppgifter för MVG. Det är alltså inte totala provpoäng som avgör utan tillräckligt antal poäng på respektive betygsnivå. Att betyg sätts så indikerar att betygskriterierna får genomslag i kursplanetolkningen. Elever som inte klarar uppgifterna för G erbjuds att göra ett nytt prov och de kan få göra ytterligare prov tills de uppnått G. Elever är betygsmedvetna och det förekommer att de stannar hemma den dag då provet ges för att få reda på hur uppgifterna såg ut av kamrater och sedan förbereda sig för nästa provtillfälle. De betyg som eleven får är hos några lärare identiskt med vad de presterat på det nationella provet. Många ger dock något högre betyg än resultatet på det nationella provet och knappast någon ger ett lägre betyg än resultatet på det nationella provet.

Det finns lärare som bedömer på annat sätt med hjälp av projektarbeten och andra inlämnade uppgifter. Återkoppling i verbal form där läraren uttolkar hur eleverna tänkt när de löser uppgifterna och där de kommenterar detta och ger idéer om hur de kan tänka, förekommer. Metoden känns igen från vad som kallas gensvarsskrivning i svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Den tillämpas inte så ofta i matematik men det förekommer.

Värt att nämna är också att resultaten i matematik för flickor och för pojkar i de nationella proven är lika även om det finns vissa könsskillnader i vilka uppgifter man tar sin poäng på.

Den samlade bilden är alltså att undervisningen på A-kursen i huvudsak är konventionell i sin uppläggning och att den täcker numerisk räkning, algebra, geometri och statistik med störst tyngd på det numeriska och att bedömningen sker genom prov. Läroboken styr och den är oftast inte programanpassad. Vissa lärare arbetar med mindre konventionella uppläggningar. Exempel finns på att sådana lärare också uppnår goda resultat med fler godkända i de program där frekvensen icke godkända annars är hög.

*

En slutsats av vad som kommit fram i intervjun är att det finns en utvecklingspotential i A-kursen och att den utvecklingspotentialen kanske snarare

handlar om didaktisk utveckling än om förändringar i styrdokumentet. För att besvara kritiken mot att kursen är för lite profilerad mot karaktärsämnena i de olika programmen skulle en framkomlig väg kanske kunna vara att stödja samarbete mellan lärare i karaktärsämne och lärare i matematik.

2.17 Att tolka mål utan specificerat stoff

När den tidigare läroplanen för gymnasieskolan, Lgy –70 gällde, angavs mål och huvudmoment inom varje ämne och årskurs. Meningen var bl.a. att åstadkomma en geografisk jämlikhet i landet. Trots den regelstyrning som förekom, kunde vi finna (Linde 1986) att valet av innehåll gjordes ganska olika mellan lärare i samma ämne så länge vi hade att göra med vad som i Bernsteins termer kallas ”svagt klassificerade och inramade” ämnen såsom samhällskunskap, svenska, socialkunskap etc. I starkt klassificerade och inramade ämnen såsom matematik och moderna språk var likheterna mellan lärare i fråga om stoffurval mycket större. Tolkningsmöjligheterna inom givna mål och huvudmoment var alltså tämligen vida i många ämnen. Tolkningarna gjordes av den enskilda läraren. Många faktorer förutom den förskrivande läroplanstexten inverkar på lärarens stoffurval. Traditioner och läroböckernas traderade texter var en sådan faktor. Mekanismer i lärarnas bygge av sin undervisningsrepertoar var annan. Lärare har studerat sina ämnen i en tid då vissa skolbildningar varit dominerande och lärarna bär med sig en ämnessyn grundad i deras tidigare studier (gäller särskilt i samhällsorienterande ämnen).

Linjedifferentieringen med olika rekryteringsmönster till olika linjer i den dåtida gymnasieskolan var ytterligare en faktor av betydelse.

I den nuvarande gymnasieskolan är villkoren för tolkning av kursplaner förändrade. Den stora skillnaden är att kursplanerna skrivs i termer av övergripande mål och att de uttryckligen skall tolkas lokalt. Uppmaningen till lärare i arbetslag att välja stoff och arbetsformer som leder till målen är explicit. Kraven på lärarna att välja innebär ett krav på professionslitet i den meningen att de på ett ansvarigt sätt skall kunna välja lämpligt stoff och skapa meningsfulla undervisningssituationer utan detaljerad vägledning i styrdokumentet. Frågan om stoffet skall anges på en mer detaljerad nivå eller om det slutliga valet skall falla på lärare och elever lokalt, sett ur ett demokratiteoretiskt perspektiv, torde kunna ge två olika svar. Det ena är att när stoffet var mer explicit angivet så kunde också stoffurvalet bli föremål för en offentlig debatt. När det inte är explicit angivet så kan det bli diffust vem som har ansvaret för vilka världsbilder som förmedlas i skolan. En annan tolkning av samma dilemma är att när stoffet angavs mer detaljerat men ändå med ett stort tolkningsutrymme, så var läraren inte lika påtagligt ansvarig. Han/hon kunde ju gömma sig bakom att stoffet är bestämt i läroplanen och det som han/hon själv

gör är en rimlig tolkning, som inte är särskilt personligt hållen. Med nuvarande sätt att skriva kursplaner blir lärarna på ett annat sätt personligt ansvariga (vilket är ett inslag i all professionell yrkesutövning).

Enligt Skolverkets egna undersökningar är det ganska vanligt att skolorna på den lokala nivån missuppfattar uppdraget att själva välja stoff på så sätt att även de lokala ämnesplaneringarna skrivs i en stoffneutral och allmänt hållen anda (muntlig information från Enheten för styrdokument). Det kan givetvis finnas meningsfulla undervisningssituationer där stoffet är underordnat, såsom t.ex. samarbetsövningar, men som regel är meningsfull undervisning knuten till ett stoff, till något som eleverna lär sig. Utmaningen i lokala ämnesplaneringar är just att göra ett stoffurval kopplat till en planerad undervisnings/lärprocess.

Vi kan då ställa frågan hur stor friheten är i det lokala stoffurvalet och fråga var gränserna går för det som inte kan väljas vid rimlig tolkning av kursplanerna. Låt oss se ämne för ämne på vad som kan vara gränser för rimliga tolkningar:

A-kursen i Svenska, rimliga tolkningar av stoffurval

Målen handlar i huvudsak om att kunna förmedla någonting i tal och skrift och ett visst eftertryck läggs vid val av texter och teman för kommunikation inom elevens intresseinriktning och vald studieriktning. Detta betyder att det vore en acceptabel tolkning om en lärare vill välja att huvudsakligen rikta undervisningen mot texter som anknyter till elevernas valda studieinriktning/program och mot sådant som ligger inom deras intressesfär, må det vara kopplat till ungdomskultur såsom musik, kläder, sport och fritid eller annat. Tre mål av annat slag skall dock uppfyllas. Två av dem är innehållsinriktade och ett är metodinriktat. Ett av de innehållsinriktade målen avser litteraturkunskap, nämligen att:

- känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen, vilka speglar frågor som har sysselsatt människor under olika tider

Det andra målet gäller kunskaper i språkstruktur, nämligen:

- kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk

Omfattningen av studier riktade mot litteraturkunskap, språkriktighet och stil kan enligt kursplanen bli mycket begränsad till förmån för övningar i att eleverna vidgar och utvecklar sin förmåga att uttrycka sig och kommunicera i tal skrift inom teman som ligger dem själva nära.

Den lärare som anser att litteratur och kulturarv eller grammatik, språkriktighet och stilanalys är mycket väsentligt har också frihet att välja sådant stoff. Vissa begränsningar finns dock för den läraren eftersom flera mål klart anger att eleverna skall ägna sig åt texter och teman enligt egna intresseval. Gränsen för vad läraren enligt rimliga tolkningar av målen inte får göra är att helt utesluta teman inom elevernas uttryckta intressesfär. I de fall då elevernas intressen inte vetter mot konventionellt stoff inom litteraturvetenskap och språkvetenskap, så är läraren tvungen att också behandla texter och kommunikativa övningar inom teman som inte av tradition behandlats i svenskämnet.

A-kursen i engelska, rimliga tolkningar av stoffurval

I stort sett gäller att teman för kommunikation kan väljas fritt av lärare och elever men det finns tre förbehåll. Skönlitteratur (lättillgänglig sådan) skall läsas men det framgår inte att det måste vara i någon större omfattning. Någonting om kulturtraditioner i engelskspråkiga länder skall läras. Eleverna skall lära sig att förstå vårdad engelska från skilda regioner, vilket kan tolkas som att läraren måste förse dem med förlagor inom bl.a. brittisk engelska från skilda regioner, amerikansk engelska och antagligen något mer såsom australisk, indisk eller östafrikansk engelska, eller kanske någon dominerande varietet inom "Majority English" (sådan engelska som talas av icke modersmålstalare i internationell kommunikation). Vidare kan läraren inte förbigå elevernas egen produktion av tal och skrift och att på olika sätt ge gensvar för att förbättra. Läraren kan heller inte förbigå att söka bibringa eleverna metoder för att förbättra sin språkliga produktion, såsom att söka i källor, använda lexikon etc. De innehållsligt specifika målen lämnar dock stort utrymme för lärares och elevers val av texter och teman för samtal, läsning och skrivande. Möjligheterna att väja konventionella texter och också lära ut regler i grammatik och fonetik finns där men det vore ett klart brott mot målen att ensidigt inrikta sig mot språkstruktur. Sådana studier måste vid rimlig tolkning av kursplanen vara kopplade till meningsfulla kommunikativa sammanhang.

A-kursen i samhällskunskap, rimliga tolkningar av stoffurval

Samhällskunskapsämnet är explicit normativt i så motto att demokrati, mänskliga rättigheter och miljömedvetande är värden som skall förmedlas genom ämnet. Likaså skall eleverna ha kunskaper om åsiktsbildning och de skall övas i att analysera idéer och värderingar och att anlägga etiska och historiska aspekter på samhällsfrågor. De skall också öva sig i att använda metoder för att skaffa information och kritiskt granska källor. Vilka samhällsfrågor som skall studeras framgår inte av målen eller betygskriterierna men det anges att samhällsfrågor skall studeras ur statsvetenskapliga, samhällsekonomiska, geografiska och sociologiska

perspektiv. Valet av samhällsfrågor att behandla förutom demokrati, rättighetsfrågor och miljöfrågor är fritt för lärare och elever att göra. Bland annat framgår det inte i vilken utsträckning svenska, europeiska eller internationella samhällsfrågor skall betonas. Det är lärares och elever sak att avgöra. Man kan ana att vanliga gängse begrepp i de fyra nämnda disciplinerna förutsätts läras men det framgår inte explicit. Lärares möjligheter att välja ett konventionellt stoff är stora, liksom lärares möjligheter att forma en mycket personlig stoffrepertoar.

A-kursen i matematik, rimliga tolkningar av stoffurval

Tonvikten i kursplanen ligger på att öva sig att tänka, att lösa problem och att förstå matematik som en mänsklig konstruktion, som en kulturell artefakt. Våldigt många olika uppgifter inom olika grenar av matematiken kan användas för att nå dessa mål och möjligheterna att välja stoff som passar elevernas intressen och studieinriktning är stora. Visst stoff är dock föreskrivet, nämligen att eleverna skall lära sig reella tal, numerisk räkning, grundläggande begrepp och satser i geometri och geometriska begrepp, algebraiska uttryck, statistik och ekvationer. Allt detta ingår i målen men utan ytterligare specificering och utan angiven omfattning. Det är alltså inte angivet vilka slags uppgifter i numerisk räkning, algebra etc. som skall behandlas. Lärare har alltså en formellt ganska stor frihet i stoffurvalet. Det ingår i målen att hänsyn skall tas till vald studieinriktning och det bör rimligen tolkas som att den matematik som närmast anknyter till det aktuella programmet bör behandlas. Vad som i tidigare läroplaner inom yrkesutbildning kallades "yrkesräkning" kan sägas ha återkommit i A-kursen i matematik men med den skillnaden att det nu är lärarna själva och inte en detaljföreskrivande läroplan som skall avgöra vad som är yrkesrelevant matematik. Många elever är roade av matematik men det finns också en hel del elever som har ett motstånd mot matematik, som anser sig ha svårt för det eller som helt enkelt tycker att det är tråkigt och tråkigt. Med den frihet i stoffurval och den inriktning mot förståelse som skrivs fram i kursplanen, bör lärare ha stora möjligheter att välja stoff och uppgifter som kan stimulera elever som tidigare inte gillat matematik, vilket borde gynna både höjden och bredden av matematikkunskaper i landet på kollektiv nivå.

2.18 Integration – separation

Användningen av termerna i huvudsak studieförberedande och i huvudsak yrkesförberedande visar en avsiktlig strävan att inte tala om teoretiskt och praktiskt. Viljan att markera gymnasieskolans sammanhållning är stark liksom strävan efter att uppnå likvärdighet mellan program/sektorer. Huvudspåret har varit att verka för studieförberedande stoff i yrkesförberedande program. Ett trendbrott görs i Åtta vägar till kunskap (i 1976 års gymnasieutrednings anda) att i stället införa yrkesinriktat stoff i alla sektorer. Det intressanta är egentligen kanske inte hur

mycket ”akademiskt” stoff och hur mycket yrkesinriktat stoff som finns i de olika sektorerna utan i stället se på hur det ser ut inuti sektorerna och närmare bestämt i ämnen och kurser.

I dagens gymnasieskola har vi en märlig mix av kunskapsformer med väldigt olika tryck på olika kunskapsformer i skilda ämnen. Lite tillspetsat kan man säga att i engelska ligger tonvikten på det praktiska behärskandet medan det begreppsliga vetandet inte lyfts fram. I matematik läggs också vikt vid det praktiska behärskandet och också vid den filosofiska och vetenskapsteoretiska reflexionen och på en slags allmän tanketräning. Det epistemologiskt realistiska sanningskriteriet att en sats är sann om och endast om den korresponderar mot en verklighet som existerar oberoende av att satsen utsägs, gäller inte i matematik. Matematik skall ses som en mänsklig konstruktion. Det är genom människans förmåga till språk och begreppsbildning som matematiken konstitueras. I engelska problematiseras inte frågan om ämnets ontologiska status på samma sätt och ämnet framställs närmast som om det hade en självständig existens.

I samhällskunskap är målen inte främst att "veta". Ingen "sanning" framhålls i målen utan snarare relativitet i synen på samhälle, politik, etik, livsmiljö och livsåskådning. Kunskapen är närmast identisk med den kunskapande processen att undersöka, reflektera och samtala. Det är de självständiga ställningstagandena grundade i etiska överväganden och reflekterad erfarenhet som eftersträvas. De självständiga ställningstagandena får dock inte bli vad som helst. En kompassriktning för goda värderingar i enlighet med skolans värdegrund är utlagd som riktning för den personliga kunskapande process som är ämnenas mål.

Vi kan undra över bland annat varifrån rädslan kommer att lyfta fram det begreppsliga vetandet i vissa ämnen där de av tradition har haft stor tyngd. Kanske är det ett uttryck för en vilja till traditionsbrott och att komma bort från reproducerad minneskunskap till förmån för ett reflekterande lärande.

Mest balanserade mellan kunskapsformerna är de yrkesinriktade ämnena. I dessa kopplas det praktiska behärskandet av en praktik till epistemiskt vetande och förståelse för tillämpade tekniker och till omdöme och reflektion över teknikanvändningen i samhällligt perspektiv.

Ett verkligt upphävande av statuskillnader mellan ämnen skulle vi antagligen bäst kunna nå genom att i kursplanearbete vara medvetna om vilka kunskapsformer som skrivs fram och eftersträva en balans på ämnenas villkor, d.v.s. inte samma balans i alla ämnen men inslag av alla former i alla ämnen och ett lyft av det som ger ämnet sitt bruksvärde. Frågor att ställa till kursplaner är bland annat vilket bruksvärde de har både som praktiskt användbara i dagligt liv och arbete och som begreppsliga verktyg för att orientera sig i världen. Goda följdfrågor är hur bruksvärdet kan ökas. Utbildningens bytesvärde får inte dominera, vilket det kan

komma att göra om t.ex. differentierade betyg skulle ges ökad betydelse. I de gymnasiereformer som genomförts inom den sammanhållna gymnasieskolan kan man skymta ett tydligt tänkande i termer av bytesvärde. Elever i de yrkesförberedande linjerna och sedermera programmen skall läsa allmänna ämnen (sedermera kärnämnen). En avsikt är att inte göra yrkesförberedande utbildning till en återvändsgränd. Studierna skulle till en början kunna kompletteras för behörighet för högskolestudier och i den senaste reformen skulle de leda till allmän behörighet för högskolestudier.

3 Några idéer om förnyelse av kursplanerna

3.1 Förslag kan inte härledas

Den textkritiska studien av kursplaner och betygskriterier och den empiriska studien av lärares kursplanetolkning och användning av betygskriterier kan inte på något mekaniskt eller logiskt sätt leda till slutsatser av rekommenderande slag. Det går inte att dra normativa slutsatser från deskriptiva premisser. Den användning man kan ha av undersökningar av kursplaner och kursplanetillämpning är att resultaten kan väcka tankar och idéer och den kritik som inryms i resultaten kan ge upphov till förslag om hur man kan förnya och alternativt gå tillväga.

I det följande kommer några idéer om förnyelse och förändringar av kursplanerna att presenteras som underlag för de diskussioner som skall föras i expertgrupperna. Vad som lyfts fram är personligt hållet och skall värderas därefter.

3.2 Att lyfta fram förmågor

Äldre läroplaner i Sverige och läroplaner i många länder ger innehållsliga föreskrifter för ett visst stoff. Föreskriften riktar sig då till läraren i form av någonting specificerat för undervisningen. En skillnad mellan sådana konventionella läroplaner och de skrivsätt som tillämpas i svenska aktuella kursplaner är att de nya kursplanerna riktas mot *elevers lärande*, inte mot *lärares undervisning*. Språkligt kan inriktningen mot lärande uttryckas i form av kunskapsrelaterade verb som t.ex. "Eleven utvecklar förmågan att ..." Det bärande verbet här är "utveckla" vilket klart riktar sig till elevens lärande. Substantivet "förmåga" avser också tydligt någonting som hör till eleven. Att betona lärandet med språkliga medel är inte så svårt för kursplaneskrivaren. En större match är att identifiera förmågor att förvärva på ett sätt som fyller bland annat följande krav:

att ansluta till principerna för deltagande målstyrning,
att balansera olika kunskapsformer,
att vara relevanta ur bruksvärdessynpunkt,
att i vissa ämnen göra det bästa i ämnestraditionen rättvisa.

Ett exempel på en målformulering som fyller kraven är t.ex. följande i A-kursen i samhällskunskap:

”kunna använda olika kunskapskällor och metoder vid arbetet med samhällsfrågor”

Formuleringen anknyter till deltagande målstyrning genom öppningen för i vilket stoff de källkritiska och metodiska förmågorna förvärfvas. Formuleringen anger en av kunskapsformerna, nämligen praktiskt behärskande, och i detta fall av ett slags akademiskt ”hantverksskunnande”. De förvärvade kunskaperna har ett otvetydigt bruksvärde för alla som deltar aktivt i samhällslivet. En god sak i de samhällsvetenskapliga ämnenas tradition, nämligen metodmedvetande och källkritik lyfts fram.

På motsvarande sätt kan man granska målformuleringar i alla ämnen.

3.3 Att tänka i bruksvärdestermerna

Ett sätt att granska kursplaner kan vara att se vad de olika målen har för bruksvärde. Bruksvärde skall inte förstås som någonting i snäv mening praktiskt utan som någonting som är användbart för något. Användbarheten kan lika gärna ligga i att kunskaperna kan användas som redskap för att tänka som redskap för att göra. Att kunna överföra ett problem i matematik till lämplig algoritmisk form för lösning är användbart liksom att kunna principer för prepositionsval i engelska. Det hjälper eleven att kunna formulera meningar i tal och skrift och till att i läsning och lyssnande förstå meningen med sagda.

Frågor att ställa sig är i vilka fall det finns risker för bristande bruksvärde. Några faktorer som kan leda till bristande bruksvärde är bland annat:

För små kurser. Där finns risk att bristande djup och bredd och endast en yttlig förtrogenhet gör studierna otillräckliga för någon meningsfull användbarhet. Ett exempel på kurser med otillräckligt omfång som förekommit i gymnasieskolan är

franska som C-språk- Eleverna blir visserligen förtrogna med grunddrag i språkstruktur och uttal och tillägnar sig ett grundläggande ordförråd. Studierna kan säkert fungera som en god start för dem som avser att fortsätta att studera språket. För dem som avslutar sina studier efter C-kursen är den dock otillräcklig för att tillägna sig tillräckliga färdigheter för att kunna använda språket annat än på ett mycket begränsat sätt.

Kurser som betingas av bytesvärdesskäl. Kurser som finns för att ge den studerande behörighet för fortsatta studier efter avslutat stadium är avsedda att ha ett bytesvärde, att fungera som en entrébiljett. Det politiska motivet för sådana kurser är att ”stänga återvändsgränder”. Det politiska motivet är hedervärt men kurserna ger inte nödvändigtvis något bruksvärde för den studerande (men det finns, som nämnts, andra goda skäl att ha dem). Frågan för kommande kursplanearbete är hur man skall kunna ge sådana kurser ett bruksvärde även för dem som inte siktar till fortsatta studier vid högskola.

Politiskt ”korrekta” lösningar. En diskussion fördes i 1976 års gymnasieutredning om yrkeslinjernas könsmässiga snedfördelningen. Ett förslag till åtgärder, vilket dock inte var allvarligt menat utan hypotetiskt och prövande, var att slå samman linjer som rekryterar pojkar respektive flickor enligt nya indelningsgrunder. Bygglinjen och hemteknisk utbildning har det gemensamt att de handlar om hus och hem, alltifrån att gjuta betonggrunden till att sy gardiner. Dessa linjer föreslogs (i en prövande diskussion och inte som allvarligt menat förslag) kunna slås samman till en ”hus och hem-linje”. Vad som skulle hända kunde möjligen vara en jämnare könsfördelning men också att vissa kurser skulle ges till föga motiverade elever och att den stora bredden inte skulle ge tillräcklig yrkesförberedelse för någon kommande yrkesverksamhet. Vi kan fråga om det finns någonting motsvarande men mindre påtagligt i nuvarande kursplaner, att yrkesprogram är konstruerade på ideologiska grunder på ett sätt som ger bristfällig anslutning till yrkeslivets arbetsdelning eller om ideologiska intressen trumfar över meningsfullheten som elever ser den.

3.4 Att formulera kriterier för ämnesbetyg

Som framgått av intervjuer med yrkeslärare, så är det inte alltid möjligt att sätta kursbetyg i mindre kurser på ett sätt som ansluter till betygskriterierna. I vissa fall är kursen inkluderad i APU och lärarna har inte möjlighet att följa upp varje elev så noga som skulle behövas. Kunskaperna i de enskilda mindre kurserna ingår i många fall i verkligt arbete i ett sammanhang där också mål från andra kurser ingår. De låter sig inte alltid separeras ut. Andra mindre kurser är verkligen mer separata och kan bedömas för sig men omfattningen är för liten för att läraren skall kunna bilda

sig en uppfattning grundad i alla betygskriterier. Vad lärare i stället gör blir mer av en helhetsrelaterad bedömning av elevens nyckelkompetenser, praktiska färdigheter och kognitiva förmågor. Ämnesbetyg har länge önskats av yrkeslärare. Förutsättningarna för att sätta ämnesbetyg i yrkesämnena och vissa andra karaktärsämnen skiljer sig från förutsättningarna för de flesta kärnämnen. I yrkesämnena finns ofta flera arbetsrelaterade kurser som inte är kumulativt uppbyggda så att kunskaper från den ena kursen förutsätts för att börja i en annan kurs. En elev kan lära sig murning eller målning innan hon/han börjar med byggnadsträ. Kurserna är sidoordnade och inte bundna till särskild sekvensering. Sedan är det en annan sak att arbetsmomenten i autentiskt arbete kan vara integrerade (som de i exemplet givna kurserna är i mindre byggen).

I kärnämnen är det däremot ofta så att kunskaper som förvärvats i tidigare kurser inkluderas i de kunskaper som bedöms i senare kurser. De kunskaper en elev visar prov på i språkfärdighet i engelska C inkluderar all språkfärdighet som visats prov på i engelska A. Det finns då ingen anledning att väga in engelska A i ämnesbetyget utan det är den högsta nivån av språkfärdighet som är meningsfull att bedöma.

I icke kumulativa ämnen som t.ex. byggteknik med kurser i flera tekniker, blir det däremot nödvändigt att bedöma kunskaper i andra kurser än den sista. För godkänt bör eleven ha godkänt i alla de tekniker som ingår. Det verkar inte rimligt att godkänna en elev i byggteknik om denne inte godkänts i plattsättning och byggplåt men kompenserat detta genom särskilt goda insatser i byggnadsträ. Det är absolut inte rimligt att ge ämnesbetyg grundat i den sist lästa kursen, vilket det dock är i engelska. Slutsatsen blir att principerna för ämnesbetyg blir knutna till ämnets karaktär av kumulativ integrering av tidigare kunskaper eller sekvensmässig sidoordning. Alla kärnämneskurser är inte kumulativt uppbyggda. Nya kunskapsområden läggs till i de senare kurserna. Antag att en elev som presterat bra i tidigare kurser presterar sämre i de senare. Skall den eleven då ha ett lägre ämnesbetyg från en D- eller E-kurs än hon/han skulle ha fått genom att sluta på C-nivån? Hur detta problem skall lösas torde komma att leda till långa diskussioner.

3.5 Gränsdragning mellan program

De kvarblivande 17 programmen innehåller både akademiskt stoff och yrkesinriktat stoff. Uppdelningen är i huvudsak riktad mot framtida studier eller mot framtida yrkesverksamhet. Samtidigt råder i stort sett enighet om att alla skall läsa kärnämnen. Mindre enighet råder om att alla skall studera yrkesinriktade ämnen. En fråga är hur man kan lyfta akademiskt stoff i yrkesämnena och nyttoinriktat stoff i akademiska ämnen för att uppnå den samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen som föreslås i elvapunksprogrammet.

Alla yrkesinriktade ämnen är kopplade till en teoretisk vetenskaplig bas (såsom t.ex. byggfysik, el-lära, socialt arbete, livsmedelskemi etc.). Art och grad av teori i yrkesämnen är en fråga som bäst löses genom överväganden där många röster hörs från branscher, erfarna lärare, elever, högskola m.fl. Ingen rigid princip kan tillämpas annat än att yrkesutbildning som annan utbildning skall grundas i vetenskap och beprövad erfarenhet.

Vad gäller innehållet i de yrkesinriktade programmen för elever som siktar mot teoretisk högskoleutbildning finns mycket lite erfarenhet att luta sig emot. Tänkbara principer för individualisering för att ge ett bruksvärde för alla i sådana kurser, (vilket kan komma att bli aktuellt om sammanslagningar av program åter aktualiseras, och det kanske Skolverket bör vara berett på), kan vara t.ex. att:

- Rikta vissa inslag mot vad som är användbart också för andra än yrkesmän (snickeri för hemmabruk)
- Analoga praktiska kunskaper som kan användas för att lära sig annat (verktygs- och instrumentvana, mottaga och förmedla teknikinformation, arbetsplanering etc.).
- Kombinera praktiskt behärskande med begreppslik kunskap i tekniker knutna till professioner (material och stil i för blivande arkitekter, laboratorieteknik och omvårdnad för vårdyrken, produktionsteknik för ingenjörer etc.

Det finns också ett praktiskt kunnande i alla de ämnen som brukar kallas teoretiska eller akademiska. Så är det t.ex. ett praktiskt kunnande inom humaniora att skriva med akribi (vara noggrann med att citera korrekt, vara konsekvent i referenssystem, ange rätt källor). I naturvetenskap är mätnoggrannhet ett praktiskt kunnande och i samhällsvetenskap att använda lämpliga metoder för datainsamling.

3.6 Klassifikation och inramning av ämnen

Ämnen med nya benämningar torde komma att föreslås i kursplanarbetet och för redan benämnda ämnen kommer nya frågor att resas om hur gränserna kring ämnet skall dras, d.v.s. hur de skall definieras och på vilka grundvalar. Grundat i ämnenas gränser reses nya frågor om vad som är legitimt att göra inom ämnena. Tendenserna i svenska läroplansreformer har sedan andra världskriget varit att mjuka upp ämnesgränserna, tematisera studierna och bli mer tillåtande i vad som kan behandlas inom ämnena. Att mjuka upp ämnesgränserna kan ses som en ökad aspektrikedom, ökad relevans för att förstå världen som vi ser den, tillgodoseende av vad som intresserar elever och annat. Men att studera ämnen på ämnenas egna

villkor och följa de traditioner i vilka kunskapens utvecklas och att koncentrera mer till ämnenas grundläggande begrepp kan också ha sitt värde och det innebär stramare ämnesgränser. Frågorna om lämplig klassifikation och avgränsning kan knappast besvaras enligt någon enhetlig princip för alla ämnen utan bör diskuteras inom varje ämne för sig.

En praktisk aspekt av ämnenas klassificering och inramning är också anknytningen av yrkesinriktade ämnen till europeisk yrkesklassificering. De elever som utbildas i framtidens gymnasieskola kommer i många fall att arbeta eller studera i andra länder inom Europeiska unionen. Några omfattande harmoniseringar mellan utbildningar i olika länder i Europa pågår inte utan utbildningarna betraktas inom EU främst som nationellt kontextbundna. Däremot pågår en hel del arbete som gäller behörighet att utöva yrken och det finns yrkesklassifikationer. För arbete med kursplaner i yrkesförberedande ämnen bör den europeiska samordningen och den internationella yrkesklassificeringen beaktas. De pågående samordningsprocesserna i Europa bör studeras inom kursplanegrupperna för yrkesinriktade ämnen.

Vad som kan komma att bli det största arbetet i kommande kursplanerevision är att göra om alla kurserna utom några få till kurser om minst 100 poäng. Principerna för hopslagning och omstuvning bör kanske grundas i diskussioner om meningen med olika grader av stark och svag klassificering och inramning.

3.7 Från studier till yrke

I strävanden att åstadkomma jämlikhet mellan studieförberedande utbildning och yrkesförberedande utbildning har en huvudstrategi varit att finna vägar att övergå från yrkesutbildning till fortsatta högstskolestudier. Enkelt uttryckt har frågorna gällt hur man skapar förutsättningar och behörighet för snickaren att läsa till arkitekt och för sjukvårdsbiträdet att läsa till sjuksköterska och sedan till läkare. Den motsatta frågan har sällan ställts – hur kan den som valt studieförberedande utbildning övergå till yrkesutbildning. I 1976 års gymnasieutredning (SOU 1981:96) behandlades dock frågan. Lösningen var att inrätta vad som kallades ”kyt-kurser”, korta yrkesutbildande kurser med ganska snäv specialisering och där tidigare lärt akademiskt stoff skulle utnyttjas i yrkesförberedelsen. Kanske borde denna fråga väckas för var och en av sektorerna. Hur ska eleverna kunna välja inom inriktningar under sista året för att kunna gå ut på arbetsmarknaden med en gångbar kompetens även om de valt mer studieförberedande inriktning i andra årskursen?

Att lösa motsättningar i yrkesutbildning

Såväl yrkeslärare som branschrepresentanter för vissa yrkesgrupper önskar en tydlig arbetsplatskvalificering i yrkesförberedande utbildning. En yrkesgrupp som särskilt klagar på en utspädd och alltför lite direktkvalificerande utbildning är frisörerna (Sandberg 2004). De som representerar branscher med storföretag är mer benägna att förespråka breda utbildningar. Principen om analogt lärande, d.v.s. att lära sig någonting som underlättar fortsatt lärande i yrkena gillas allmänt. Yrkeslärare lägger inte endast vikt vid uppgiftsrelaterade kvalifikationer såsom psykomotoriska och kognitiva kvalifikationer men också vid sociala, affektiva, personlighetsrelaterade och utvecklingsrelaterade kvalifikationer. De önskar att eleverna utvecklar ledarskaps- och kommunikationsförmåga, att de är motiverade och intresserade, att de är uthålliga, lojala, pålitliga, punktliga etc. och lärare vill också ha elever som är framtidsinriktade i att vilja lära sig att utveckla kvalitet, produktivitet och arbetsmiljö (klassifikation av kvalifikationer enligt Ellström 1994).

När yrkeslärare hänvisar till hur det var före den sista reformen handlar det om den tid som ägnades åt målyrket. Den har kortats ned stegvis från yrkesskolan till 1970 års gymnasieskola och till 1994 års gymnasieskola. Att yrkeslärare inte är nöjda med att se tiden för yrkeskvalificering minska steg för steg är inte märkligt. Vi tycks ha konflikt mellan å ena sidan ideologiskt grundade ståndpunkter som att alla skall fortsätta med kärnämnen både för att vidareutveckla sina allmänna kunskaper och för att bli behöriga för fortsatta studier och å andra sidan att använda tiden i gymnasieskolan för att så långt som möjligt kvalificera för ett kommande yrke. Vi har också en konflikt mellan önskemål om mycket specifik arbetsplatsrelaterad yrkesutbildning och en bredare yrkesutbildning riktad mot grunder för fortsatt lärande och senare arbetsplatskvalifikation.

Eftersom frågan om tidsfördelning mellan kärnämnen och karaktärsämnen liksom bredden av karaktärsämnen är en politisk fråga för statsmakternas avgörande och eftersom vi vet vilka balanser som kommer att råda den närmaste framtiden, så vet vi i stort sett vilka ingångsvärden som kommer att råda för kursplanearbete och att motsättningarna måste hanteras inom givna ramar för tidsutrymme.

I gymnasiekommitténs betänkande står att : ”Gymnasiekommittén kan inte se någon motsättning mellan gymnasieskolans olika uppdrag, d.v.s. att bidra till ungdomars personliga utvecklingen, att förbereda dem för rollen som samhällsmedborgare och för en roll i arbetslivet samt för fortsatt lärande antingen i formella utbildningar som högskolor eller i andra former” (SOU 2002:120 sid. 176).

Gymnasiekommittén har kanske en lite mer optimistisk syn på förenligheten av de olika uppdragen inom en given tidsrymd än vad yrkeslärare som regel har. Samtidigt gör Gymnasiekommittén en poäng av den lokala friheten då den fortsätter: ”arbetsformerna i gymnasieskolan måste också utvecklas som en konsekvens av uppdraget. Denna utveckling är till största delen ett ansvar för de lärare och skolledare som planerar undervisningen, men strukturen skall underlätta en sådan utveckling” (SOU 2002:120, sid. 177).

Vi kan alltså säga att motsättningarna mellan intressen av olika slags kvalifikationer i gymnasial yrkesförberedande utbildning är en fråga för lokal prioritering. Uppgiften för kursplaneformulering måste då vara att skriva för att ge stöd för lokala prioriteringar. Formulerade mål skall inte bara öppna för lokalt stoffurval utan också för lokalt formulerade principer eller läroplanskoder.

3.8 Katalogiskt, analogt och dialogiskt lärande.

I vissa fall är rent katalogisk kunskap meningsfull men det är inte det vanliga. Analog kunskap innebär både att man kan finna det generaliserbara i det specialiserade och det specialiserade med utgångspunkt i det mer generella. Detta analoga lärande kan betraktas som en nödvändighet och den framhålls på flera sätt i betänkandet. En fråga är om det finns risker att lösa det analoga lärandet genom retoriska formuleringar om överförbarhet mellan specifikt och generellt utan att man vet någonting om hur det faktiskt fungerar. I kursplanearbetet kan det vara av värde att använda mer av empirisk erfarenhet (lärar erfarenhet) för att stödja det analoga lärandet.

Dialogiskt lärande handlar om att lära i samverkan med andra. Väsentliga aspekter av sådant lärande är kopplat till begreppet ”deliberativ demokrati”, vilket handlar om samtal med mogna överväganden. Förutsättningar för att sådana samtal skall verka för lärande och kunskapsbildning är bland andra diskursetiska, hur alla röster hörs och respekteras, hur rimligt störningsfri kommunikation kan upprättas och hur argument kan prövas. Idéerna om deliberativa samtal som kunskapsbildande processer kan härledas till John Deweys skrift om demokrati och utbildning (Dewey 1916), till Jürgen Habermas diskursetik (Habermas 1984, 1992) och Amy Gutmanns tankar om demokratisk undervisning (Gutmann 1990, 1996). I en avhandling av Klas Roth (2000) vidareutvecklas dessa idéer med en direkt koppling till läroplaner och undervisning i ett mångkulturellt samhälle som det svenska. Roth påpekar att demokratiutredningen (SOU 1999:77) förespråkar den deliberativa demokratin som en policy för utveckling i Sverige under det kommande århundradet. I de seminariediskussioner som förekommer vid

högskolor och universitet världen över tillämpas till del dessa idéer. Studenter läser andras skrifter och egna undersökningar och presenterar reflexioner som underlag för fortsatt diskussion. Seminarieformen är tämligen väl formaliserad för att möjliggöra att argument prövas och att slutsatserna av samtalen grundas i goda argument.

Om vi ser på deliberativa samtal i demokratisk anda som en form för lärande i gymnasieskolan så ser vi också att den har konsekvenser för läroplanskonstruktion. I deliberativt lärande kan inte läraren i förväg ha slagit fast vad som skall bli slutsatsen utan prövningen av argument i samtalen avgör detta. En öppenhet i läroplansformuleringar förutsätts alltså. Vad som kan anges är främst teman och mål, vilket överensstämmer väl med deltagande målstyrning. En poäng i Klas Roths avhandling är att deliberativa samtal i lärande sammanhang, som vi känner dem från högskolornas seminarietradition, också kan anpassas till lägre åldrar och stadier.

Eftersom deliberativa samtal är en form för undervisning så kan det uppfattas som något som inte kan föreskrivas för en skola där det råder lokal frihet i metodval. Men eftersom denna form också är knuten till innehåll och mål med undervisningen så kan den stödjas i kursplaneformuleringar såsom t.ex. ”eleven framför och prövar argument ...” eller liknande.

Katalogt, analogt och dialogiskt lärande har alla sin plats i gymnasieskolan. Den kataloga kunskapen har begränsad plats men är befogad i vissa fall. Analogt lärande är i många fall en förutsättning för att studierna skall vara meningsfulla. Dialogiskt lärande kan ses som en utvecklingslinje för en framtida demokratisk utbildning i kritiskt prövande anda. Alla dessa former för kunskap och lärande kan antydast i kursplanetexter.

3.9 Avslutande kommentarer

Som redan nämnts leder inte stora strukturreformer och inte heller revideringar av kursplaner till omedelbara och omfattande förändringar av undervisningens innehåll. Andra krafter än kursplanerna verkar i realiseringsarenan såsom traditioner, lärares rutiner och repertoarer, läromedlenas styrning, regionala skillnader, upptagningsområdets sociala sammansättning och mycket annat. Den kommande reformen är en strukturreform, som inte på något påtagligt sätt tvingar fram omfattande revideringar av kursplaner, men en del nya kursplaner måste komma till och revideringar måste göras så att vissa mål i karaktärsämnena hänförs till kurser i sektorsblocket och andra till inriktningar.

Två skäl till revideringar är vad som betingas av strukturreformer och vad som bedöms behöva förbättras av andra skäl. Det är till stor del upp till Skolverkets egna avgöranden hur omfattande kursplanerevideringarna skall vara.

Förslag kan inte härledas. De är en frukt av deliberation där många röster hörs. Vad som föreslagits i den avslutande delen i denna skrift och som är nytt i förhållande till rådande kursplaner är ett uttryck för min röst bland många andra i denna kommande deliberation och det är i kort sammanfattning:

- Granska förslag med hänsyn till bruksvärde utan att betrakta ”bruksvärde” i snäv praktisk mening. Håll ögonen på för små kurser, kurser som endast betingas av bytesvärdesskäl och kurser som grundas i särintressen, ideologiskt nit eller annat som inte är relevant för bruksvärdet för eleven.
- Arbeta med analogt lärande och stöd också genom kursplaneformuleringar möjligheterna att utveckla mer av dialogiskt lärande.
- Kombinera praktiskt behärskande med begreppslig kunskap och fundera över balanser mellan kunskapsformer. Balanserna behöver inte vara desamma i alla ämnen men de bör granskas i kursplanearbetet och motiveras. Glöm helst dikotomin ”praktiskt – teoretiskt” och ersätt den med praktiskt behärskande, begreppsligt vetande, omdöme och reflexion.
- Grunda principerna för sammanslagning och omstuvning av innehåll i små kurser till kurser om minst 100 poäng i analys av klassifikation och inramning av de nya kurserna.
- Principerna för ämnesbetyg kan inte vara desamma för alla ämnen. De bör vara olika i ämnen som är kumulativt uppbyggda och där förmågor från tidigare kurser är integrerade i förmågor i de senare kurserna, och i ämnen som innehåller flera icke kumulativt uppbyggda kurser såsom i fallet med många yrkesämnen. I dessa ämnen måste någon princip formuleras om huruvida det krävs att alla delkurser skall vara godkända för godkänt ämnesbetyg.
- Tänk också på de elever som vill byta inriktning mot yrkesförberedelse från mer studieförberedelse i årskurs två.
- Öppna för lokala lösningar i fråga om principer för yrkesämnen och lärlingsutbildning.
- Studera de dokument i europeiska samordningsprocesser som är relevanta för yrkesklassificering och giltiga utbildningar i andra Europeiska länder och harmonisera ämnesindelningarna till dessa processer.

- Hur strikt gränserna dras kring ett ämne (klassificering och inramning) behöver inte följa en gemensam princip för alla ämnen men bör granskas i alla ämnen för sig.

4 Referenser

- Bernstein, B (1971): On Classification and Framing of Educational Knowledge. In: Young, F.D. *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London. Collier McMillan, pp. 47-69.
- Ellström, P.E. (1994): *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm. Fritzes AB.
- Gutmann, A. (1990): Democratic Education in Difficult Times. *Teachers College Record*. Vol. 92. No 1. pp 7-20.
- Gutmann, A. (1996): Challenges of Multiculturalism in Democratic Education. I Fullinwider, R.K. (ed.) *Public Education in a Multicultural Society: Policy, Theory and Critique*. Cambridge University Press. pp. 156 – 179.
- Habermas, J. (1984): *The Theory of Communicative Action. Reason and the Rationalization of Society*. Boston. Beacon Press.
- Habermas, J. (1992): *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge Polity Press.
- Haug, P. (1998): *Specialpedagogiskt dilemma*. Stockholm. Skolverket.
- Hultqvist, E. (2001): Segregerande integrering. *En studie av gymnasieskolans individuella program*. Stockholm. HLS förlag.
- Linde, G. (1986) *Yrket som livsform*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik. Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion.
- Linde, G. (1988): *Tjugo yrkeslärare*. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för pedagogik. Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion.
- Linde, G. (2001): *Lärares repertoarer*. Antopos No 3, 2001. Kulturvetenskapliga forskningsgruppen vid Institutionen för samhälle, kultur och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm.
- Linde, G. (2002): *Skolverket som aktör på epistemologins arena*. Stockholm. Skolverket. Stencilerad rapport.
- Linde, G. (2003): *Kunskap och betyg*. Lund. Studentlitteratur.

Lundgren, U. P. (1983): *Between Hope and Happening. Text and context in curriculum*. Victoria, Australia. Deaken University Press.

March, J. G. & Olsen, J. P. (red. 1976): *Ambiguity and Choice in Organisations*. Bergen. Universitetsförlaget.

Nilsson, L. (1981): *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv, yrkesutbildningens utveckling från skråtidensupphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg Studies in Educational Sciences nr 39.

Roth, K. (2000): *Democracy, Education and Citizenship: Towards a theory on the education of deliberative democratic citizens*. Stockholm Institute of Education Press. Studies in Educational Sciences 32.

Thelin, B. (1981): *Exit efours. Läroverkens sekularisering och striden om kristendomsundervisningen*. Stockholm. Liber Utbildningsförlaget.

Offentligt tryck

Kursplaner för gymnasieskolan. Stockholm. Skolverket 2000.

Läroplan för gymnasieskolan (Lgy – 70). Stockholm. Skolöverstyrelsen 1970.

Läroplaner för det frivilliga skolväsendet (Lpf-94). Stockholm. Skolverket 1994.

Prop. 1990/91:85. *Växa med kunskaper*.

Pressmeddelande från Utbildningsdepartementet den 17 mars 2004.

SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm. Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1963:42. *Ett nytt gymnasium. Betänkande från 1960 års gymnasieutredning*. Stockholm. Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1966:48. *Yrkesutbildningsberedningen del 1*. Stockholm. Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1967:48. *Yrkesutbildningen, läroplaner för yrkesutbildningen och vissa pedagogiska och metodiska frågor*. Stockholm. Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1981:96. *En reformerad gymnasieskola*. Stockholm.

SOU 1986:2. *Översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen*. ÖGY. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

SOU 1999:77. *Demokrati och medborgarskap*. Stockholm. Fakta info direkt.

SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.