

En fördjupad studie om
värdegrunden

– om möten, relationer och samtal som
förutsättningar för arbetet med de grundläggande
värdena

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Innehållsförteckning

Förord	4
Sammanfattning	6
Utgångspunkter	9
<i>Samtal och relationer sätts i fokus</i>	<i>9</i>
Deliberativ demokrati	9
Demokratiska rättigheter och skyldigheter	10
Att utveckla demokratisk kompetens	11
Demokrati som kollektivt och individuellt samt formellt och informellt fenomen.....	13
Frågor av särskilt intresse	14
En bild av värdegrundsarbetet och dess resultat	15
<i>Värdegrunden i styrdokumentet.....</i>	<i>15</i>
Läroplanerna och de allmänna råden	15
Kursplanerna.....	18
<i>Hur ser det ut i verksamheterna?</i>	<i>19</i>
Det sociala klimatet	20
Att omfatta demokratiska värderingar	22
Att arbeta i demokratiska arbetsformer.....	24
Jämställdhet	29
Tolerans och kulturell mångfald	31
Att vara trygg och inte utsättas för kränkande behandling	33
Respekt för miljön	35
<i>Sammanfattande analys.....</i>	<i>36</i>
Förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena.....	39
<i>Samtalet är nyckeln</i>	<i>39</i>
Samtalet och relationernas betydelse	39
Barnomsorgen och skolan som mötesplats	40
Brist på tid och nära relationer.....	41
Personaltätheten har betydelse för relationers existens och kvalitet	42
Samtal mellan de vuxna i skolan behövs	44

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Undervisningen ger litet utrymme för samtal	45
Kunskap och värderingar hänger ihop	46
<i>Organisationen påverkar möjligheterna</i>	<i>48</i>
<i>Ledningen spelar en viktig roll.....</i>	<i>51</i>
<i>Behovet av kunskap och kompetens är stort.....</i>	<i>54</i>
Värdegrunden förutsätter pedagogisk kompetens bland de vuxna	54
... och kunskap och kompetens hos eleverna	57
<i>Arbetet kräver kontinuitet och uthållighet.....</i>	<i>58</i>
<i>Samverkan med föräldrar bör öka</i>	<i>60</i>
<i>Styrkedjans problem och möjligheter ur ett värdegrundsperspektiv</i>	<i>62</i>
Kursplaner och betygskriterier styr på bekostnad av läroplanerna	63
Prov och betyg påverkar prioriteringarna	64
Värdegrundsmålen konkretiseras inte.....	66
Utvärderingen av arbetet brister	70
<i>Avslutande reflektioner.....</i>	<i>72</i>
Referenslitteratur	77
Skolverkets rapporter.....	77
Övrig litteratur	79
Fotnoter.....	81

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Förord

Statens skolverk har i regleringsbrevet för år 1999 fått i uppdrag att göra en fördjupad studie avseende värdegrunden. Uppdraget skulle ha rapporterats till Utbildningsdepartementet i januari år 2000, men datumet har efter överenskommelse med Utbildningsdepartementet flyttats fram till den 1 maj samma år.

Denna fördjupade studie om värdegrunden avser att ge en samlad bild av arbetet med värdegrunden. Studien kan också fungera som ett redskap och stöd för vidare diskussioner. Tyngdpunkten i studien läggs på de frågeområden där särskilda problem och/eller särskilda utvecklingsmöjligheter finns. Studien syftar till att ge en fördjupad diskussion om värdegrunden, dess möjligheter och dess problem, på både verksamhets- och systemnivå. Diskussionen utgår från den ansats som valts för studien, vilken redogörs för under avsnittet *Utgångspunkter*.

Det finns stora skillnader i barnomsorgens och skolors förutsättningar för och arbete med de grundläggande värdena i enlighet med de nationella styrdokumentet. Vissa har kommit långt och arbetar med en hög grad av medvetenhet, långsiktighet och fördjupning. Andra har inte kommit lika långt i sin utveckling i detta avseende. Skillnader finns både inom skolor, mellan skolor och skolformer, liksom mellan och inom övriga verksamhetsformer. Studien kommer därför dels att visa en generell bild och i det sammanhanget diskutera frågeställningar som till stor utsträckning är gemensamma, dels visa på de stora variationer som finns.

Studien bygger på de rapporter och material som Skolverket under senare år producerat om värdegrunden; från utvärdering, granskning, tillsyn och analys och stöd (se referenslitteratur). Hänsyn har också tagits till kunskap och erfarenheter från ett urval av forskningsrapporter och externt utredningsmaterial.

Skolverkets bedömning är att det generellt behövs mer tillförlitliga uppgifter om hur värdegrunden praktiseras. Sådana uppgifter saknas till stor del idag, bland annat p.g.a. de brister som finns i lokal uppföljning och utvärdering inom området. Detta gäller också barnomsorgen där kvalitetsarbetet nu håller på att utvecklas. I denna rapport kommer, p.g.a. bristande underlag, huvudsakligt fokus att ligga på arbetet med värdegrunden i grund- och gymnasieskola. Vissa uppgifter och resonemang berör också förskolan och fritidshemmen. Utvärderingsinstrument bör generellt arbetas fram i syfte att få tillgång till tillförlitliga uppgifter. Ett sådant arbete har påbörjats i och med Skolverkets tidigare rapport som lämnats till regeringen (Dnr 98:588). Ett arbete pågår också inom ramen för den internationella undersökningen *Ung i demokratin*. En vidareutveckling av utvärderingsinstrument ryms inte inom

2000-05-02

Dnr 2000:1613

ramen för denna rapport. Denna studie nöjer sig med att beskriva och problematisera hur verksamheternas arbete med utvärdering fungerar samt vilka problem och möjligheter man upplever.

Vid en beskrivning av värdegrunden och arbetet med den, är det lätt att fastna vid de problem som finns. Det är också viktigt att identifiera sådana brister för att i sin tur kunna identifiera vad som krävs för att åstadkomma utveckling. Denna studie kommer att problematisera de brister och problem som framträder som tydligast, men också försöka identifiera de faktorer som verkar vara av störst betydelse för att lyckas i arbetet med värdegrunden.

De citat som används i texten är hämtade ur Skolverkets rapporter *Skolan och värdegrunden*, *Gemensamhet i mångfalden*, *Det goda samtalet*, *Den rimliga skolan* och *Med känsla och kunskap*.

Huvudansvarig författare av rapporten är Fredrik Modigh. Övriga som bidragit i arbetet är Ursula Armbruster, Sonja Arnman, Mona Bergman, Agneta Nilsson, Olle Norgren, Eva-Lotta Nyander, AnnSofi Persson-Stenborg, Mats Peterson, Peder Sandahl, Birgitta Sandström, Pia Sohl och Anita Wester.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Sammanfattning

Frågor om demokrati och grundläggande värden har allt mer hamnat i fokus i senare års samhällsdebatt, inte minst vad gäller de uttryck som på olika sätt bryter mot demokratiska värden, t.ex. mobbning, rasism och sexuella trakasserier. Också debatten om och i skolan har under senare tid allt mer fokuserat skolans möjligheter och svårigheter att förmedla, förankra och gestalta grundläggande demokratiska värden. Den fokusering som under lång tid riktats mot skolans kunskapsförmedlande roll börjar brytas. Orsakerna till detta är många. Arbetslivets ökade krav på social kompetens och samarbetsförmåga, en förändrad syn på kunskap och kompetens, internationella händelser som satt mänskliga rättigheter i fokus samt ett allt mer mångkulturellt samhälle är några av de faktorer som spelat roll.

I den här studien har fokus lagts på hur förskolan, skolan och fritidshemmen lyckas skapa utrymme för samtal, möten och goda sociala relationer, som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena. I samtal kan olika uppfattningar och värden brytas mot varandra. Samtalet innefattar både en strävan efter att individen själv tar ställning genom att lyssna, överväga, söka argument och värdera, samtidigt som det finns en kollektiv strävan efter att finna värden och normer som alla kan enas om. Utifrån denna ansats, har det varit av särskilt intresse att se över hur förutsättningarna ser ut för olika former av samtal. Först kan konstateras att en förutsättning för demokratiska samtal är uppfyllt, nämligen att intresset och viljan för att arbeta med och samtala om värdegrund i förskola, skola och fritidshem är mycket stort. Personalen i verksamheterna uttrycker generellt en stor vilja och entusiasm över frågorna och dess betydelse för dem själva och för barns och ungdomars utveckling och lärande. Många, både personal och skolledare, vill att värdegrunden skall ges större utrymme, även om de inte är helt säkra på vilken roll verksamheten spelar i dessa frågor. Värdegrundsfrågorna engagerar och berör också barn och ungdomar. Barn och unga vill samtala om värden och normer och efterfrågar mer tid till att prata om livet, etiska problem och relationer. Barn och unga efterlyser närmare relationer till de vuxna i verksamheterna.

Dock kan konstateras att personalen upplever brist på tid till möten, samtal, reflektion och för att utveckla goda sociala relationer. Särskilt framstår detta som ett problem högre upp i grundskolan och i gymnasieskolan. I arbetet med de yngre barnen kan nära relationer utvecklas mellan barn och personal, vilket i sig ger förutsättningar för demokratiska samtal. Genom dessa samtal upplever sig personalen ha stor möjlighet att arbeta med barnens värden och normer. Genom integreringen mellan förskola, skola och fritidshem har många funnit redskap för att arbeta med barns socioemotionella utveckling. Arbetslag med blandade yrkesgrupper med olika kompetenser har gemen-

2000-05-02

Dnr 2000:1613

samt skapat förutsättningar för en helhetssyn på barns utveckling och lärande. I gymnasieskolan upplevs kursutformningen ha lett både till mer betoning av faktakunskaper och anonyma relationer. De förutsättningar som krävs för nära relationer och samtal om värden och normer saknas till stor del och därmed minskar också möjligheterna för personalen att arbeta med värdefrågor. Ofta fastnar man i brandkårsuttryckningar och problem som måste åtgärdas just i ögonblicket, med följderna att symptom fokuseras istället för bakomliggande orsaker. På så sätt lämnas många vuxna också utan stöd av sina kollegor och tvingas själva att fatta beslut om värdefrågor som man inte alltid känner sig säker på. Stöd och hjälp utifrån efterfrågas.

Trots de svårigheter som finns på olika nivåer, omfattar de flesta barn och unga demokratiska värderingar. Elever har dock begränsade kunskaper om demokrati. Hur djupt värderingarna verkligen är förankrade kan ifrågasättas mot bakgrund av förekomsten av olika former av kränkande behandling som bryter mot värdegrunden. Samtidigt har också barn och unga låg tilltro till demokrati som system och form. Elevråd, styrelser och liknande formella grupperingar där elever finns med, upplevs av många som verkningslösa eftersom de i realiteten har lite att säga till om.

De faktorer som Skolverket utifrån vald ansats identifierat som förutsättningar för utvecklingsarbete med värdegrunden, är följande. Det handlar främst om att skapa förutsättningar för samtal mellan alla parter i förskolan, skolan och fritidshemmet. Det är i dessa samtal som de största möjligheterna finns att påverka barns och ungas värden, normer och attityder. Segregerade miljöer kan försvåra att sådana möten kommer till stånd. Detta sätter de sociala relationerna i skolan i fokus liksom i vilken mån kommunikationen inkluderar alla. Kommunikationen mellan verksamheten och föräldrarna är också central. Hur skolan organiserar sin verksamhet, t.ex. användningen av tiden, påverkar möjligheterna för möten och samtal att komma till stånd. Vidare är ett tydligt ledarskap på skolan nödvändigt samt att lärare och annan personal har en bred syn på sitt uppdrag som innefattar både social omsorg, lärande och insikt om att arbetet innebär medmänskliga relationer. Personalen behöver generellt sett höja sin kunskap och kompetens om värdegrunden och hur den kan omsättas i praktisk handling. En förutsättning för demokratiska samtal är också att barn och unga tas på allvar och att de frågor och erfarenheter som de besitter får ett verkligt genomslag i verksamheten. Barn och unga efterfrågar en skola som mer utgår från de frågor som de själva funderar över, en skola som problematiserar och diskuterar svåra och kontroversiella frågor.

Slutligen analyseras styrkedjan ur ett värdegrundsperspektiv. Styrdokumenten används bl.a. på ett sätt som gör att värdegrunden och de övergripande målen kommer i skymundan. Styrsystemets fokus på ämneskunskaper, betyg, kvalitetssäkring mellan grundskolan och gymnasieskolan,

2000-05-02

Dnr 2000:1613

kursplaner och prov, får konsekvenser för verksamheten och värdegrunden. Dessutom styr till stor del läromedel som är anpassade efter kunskapsmålen för varje ämne. Det är till stor del den individuella kunskapsfokuseringen i styrdokumentet som styr på bekostnad av läroplanerna och därmed värdegrunden.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Utgångspunkter

I det följande avsnittet anges den ansats som valts i denna studie. Ansatsen ligger till grund för de val av frågeområden som särskilt fokuseras och problematiseras senare i rapporten under avsnittet *Förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*.

Samtal och relationer sätts i fokus

Skolverket menar att värdegrunden främst handlar om förhållningssätt, om hur människor bemöter, kommunicerar och värderar varandra. För barnomsorgens och skolans del kommer värdegrunden, och de handlingar som bryter mot den, till uttryck i den vardagliga arbetsmiljön, dvs. i både den formella och informella lärmiljön. Värden och normer utvecklas i samspelet mellan de individer och grupper som befinner sig i verksamheterna. Arbetet med värdegrunden är därför en ständigt pågående process som alla vuxna som arbetar i verksamheterna ansvarar för. Hur verksamheterna fungerar och arbetar i sin helhet, och hur barn och unga involveras i detta arbete, är demokratisk fostran i praktiken.

Deliberativ demokrati

Vilken ansats och vilka perspektiv på demokrati som man ansluter sig till, påverkar valet av de frågor som man väljer att studera. Skolverket tar i denna studie om värdegrunden sin ansats i vad nyare demokratiforskning benämner *deliberativ demokrati* eller *samtalsdemokrati*. Denna syn på demokrati sätter samtalet och dialogen mellan människor i centrum som demokratins grundsten. Ansatsen har växt fram under de senaste årtiondena inom demokratiforskningen med Habermas som främsta företrädare.¹ Även Dewey ser kommunikationen som demokratins bärande element. Läroplanerna innehåller klara inslag av deliberativ demokrati. Skolan ses som en kollektiv medborgerlig rättighet på deliberativ grund. Kommunikationen i verksamheterna, och uppdraget att utveckla medborgare som kan kommunicera, kan ses som en tilltro till en kollektiv viljebildning och som medel för att medborgare skall kunna delta i den demokratiska processen. Den deliberativa modellen ser samtalet, den ömsesidiga kommunikationen kring skilda problem och olika sätt att uppfatta värden, som en fundamental länk i en kollektiv viljebildning som syftar till att uppnå konsensus.

En av de främsta möjligheterna att arbeta med värdefrågor ligger i att skapa mötesplatser för reflekterande samtal om etik och moral, både vertikalt och horisontellt i organisationen. Ett ömsesidigt samtal är en demokratisk process som innebär att t.ex. barnen och personalen talar till och lyssnar på varandra, tar till sig argument och gemensamt försöker att resonera sig fram

2000-05-02

Dnr 2000:1613

till en lösning. Samtal i denna bemärkelse sker i fungerande relationer. Sådana relationer och samtal innebär att alla uppfattningar görs kända och att deltagarna tar hänsyn till andra och andras åsikter. Detta innefattar också att man inte skyggar för konflikter, utan är medveten om att dessa är en väg för lärande och utveckling. Ett samtaldemokratiskt perspektiv är därmed förenligt med ett främjandeperspektiv, dvs. att arbetet med värdegrunden främst handlar om att främja möjligheterna till samtal för att *stärka* de demokratiska värdena, både hos individen och kollektivet. Därmed kan uttryck som bryter mot demokratiska principer motverkas. Genom samtal skall barn och unga utveckla "etisk handlingsberedskap", dvs. att kunna hantera och ta ställning till etiska situationer och vägval i livet.

Demokratiska rättigheter och skyldigheter

Värdegrunden konstitueras av demokratiska värden. Demokrati skall genom- syra all verksamhet. Alla aktiviteter och beslut skall bedrivas med hänsyn till demokratiska principer. Värdegrunden i läroplanerna tar alltså sin utgångs- punkt i de värden som tillskrivits demokrati, t.ex. människors lika värde, människolivets okränkbarhet, frihet, solidaritet och respekt. Dessa värden är fasta och kan inte kompromissas bort. Till värdena finns knutet handlings- inriktade normer. Kopplat till demokratiska värden och normer är etik och moral. Etik handlar om de övergripande, grundläggande värden som skall gälla. Etiken står för vad som anses vara "gott" i samhället och är till stora delar oberoende av tid, religion, tradition och kultur. Till etiken kopplas moral, som anger riktlinjer för hur vi som människor skall handla i enlighet med etiken. Moral är mer föränderlig och påverkas av den sociala kontexten.

En verksamhet som öppnar möjligheter för demokratiska samtal, där värden och normer kan brytas mot varandra och därmed åstadkomma utveckling, innebär dock inte att alla åsikter och uttryck skall tolereras. Det är viktigt att skilja mellan barns och ungas sociala utveckling, och den värdegrund som är beslutad och skall gälla. Läroplanernas värdegrund får inte relativiseras. Värdegrund, demokratiska relationer och demokratiska samtal handlar därför också om gränssättning och hänsyn. Varje medborgare skall kunna utnyttja sina rättigheter och friheter och måste respektera att andra och olikänkande medborgare har samma möjlighet. När någons demokratiska rättigheter utövas på ett sätt som kränker någon annans rättigheter, upphävs dess legi- timitet. När en handling eller utövning kränker någon annan, bryter den mot värdegrunden. Demokratiska värden är därmed överordnade demokratiska fri- och rättigheter. Samtalen måste således föras inom ramen för respekt för människors lika värde. I praktiken sammanblandas ofta fri- och rättigheter med demokratiska värden vad avser demokrati som form och som innehåll. Till exempel behöver inte demokratiska statskick och demokratiska beslut vara demokratiska till sitt innehåll. Inte heller kan alla kulturella uttryck berättigas utifrån en argumentation om demokratiska fri- och rättigheter,

2000-05-02

Dnr 2000:1613

utan måste bedömas utifrån vilka ställningstaganden och uttryck som till sitt innehåll är demokratiska. Värdegrunden handlar följaktligen både om rättigheter och skyldigheter, t.ex. rätten att som individ bli hörd men också skyldigheten att som individ lyssna till andra. På så sätt är värdegrunden en fråga om förhållningsätt mellan människor som bygger på ömsesidig respekt.

Att utveckla demokratisk kompetens

En samtalsdemokratisk verksamhet förutsätter att människor med olika perspektiv, kunskaper och erfarenheter möts. En utgångspunkt för samtal är ofta att skilda åsikter skall jämkas samman eller ställas mot varandra i en argumentation. Genom sådana samtal betonas också ansvar och konsekvenser. Det är genom samtal som människors olika åsikter och attityder kan mötas och brytas mot varandra. Olikheter kan baseras t.ex. på människors kön, klass och etnicitet. Englund *"betraktar utbildningssystemet som en central potential som mötesplats mellan olika kulturer, olika uppfattningar, olika grundläggande värderingar, där det övergripande målet skulle kunna vara att utveckla en kommunikativ kompetens och ömsesidig respekt hos de deltagande. En kommunikativ kompetens med sikte på kollektiva viljebildningsprocesser om hur umgänget människor emellan och hur samhället skall utformas."*² Segregerade miljöer, i både kommunala och fristående verksamheter, kan minska möjligheterna till mångfaldiga samtal.

En persons värderingar kan aldrig statistiskt tillskrivas en viss kultur, kön eller socioekonomisk klass. Värderingar och normer formas i samspelet mellan människor och av det kulturella, ekonomiska och sociala sammanhang som människan befinner sig i och påverkas av. Barnomsorgen och skolan kan genom sina förväntningar och sitt pedagogiska arbete motverka och bryta traditionella mönster. Detta kräver att personalen har kunskap om och är medvetna om den betydelse som faktorer som kön, klass och etnicitet har.

Genom samtal kan demokratisk kompetens utvecklas, vilket inbegriper såväl kunskap om demokrati som insikt och förtroenhet i demokratiska värden.³ Detta ger också uttryck för en kunskapssyn som innebär att en individs lärande och utveckling äger rum främst i samspel med andra, i en social kontext som påverkar förutsättningarna. Istället för en kunskapsförmedling där barn och unga ses som passiva mottagare, ses kunskap som något som utvecklas i ömsesidig kommunikation och meningsskapande. I denna bemärkelse är arbetet med värdegrunden ett kollektivt fenomen som berör hela verksamheten. Genom att sätta relationer och samtal i fokus riktas intresset för värdegrunden mindre mot den enskilde individen och mer mot individen satt i ett sammanhang som utgörs av barnomsorgen och skolan som social och kulturell miljö för lärande och utveckling av demokratiska värderingar. Det handlar om sociala relationer i verksamheterna, samtalsklimat i och utanför undervisningssituationen, hur dialogen fungerar mellan personal,

2000-05-02

Dnr 2000:1613

ledning, barn och föräldrar, barns och ungas delaktighet och inflytande samt om barnen känner sig trygga och upplever sammanhang i verksamheten. En viktig förutsättning är också verksamheternas organisation och infrastruktur. En deliberativ ansats väver därmed samman individ med kontextuella faktorer i syfte att utveckla en helhetssyn på barns och ungdomarnas lärande och utveckling som utgår från det faktum att barn som mår bra också lär sig. Att forma goda sociala relationer och ett gott socialt klimat är beroende av hur barn, unga och vuxna trivs och mår. Kunskaper om t.ex. demokrati och i basfärdigheter som att kunna läsa och skriva, är några av flera förutsättningar, men dessa räcker inte för att utveckla demokratisk kompetens.

Förskolans och skolans uppdrag att främja lärande och social utveckling är intimt förknippande och kan inte betraktas som två skilda processer som skall äga rum vid skilda tillfällen, och drivs av olika personer. Skolans två huvuduppdrag hänger ihop, och arbetet med de båda är parallella processer som är beroende av varandra i ett ständigt samspel. En demokratisk och trygg verksamhet påverkar förutsättningarna för lärande, samtidigt som lärande i sig gynnar demokratisk kompetens. Den traditionella uppdelningen, på både central och lokal nivå, mellan skolans kunskapsuppdrag och demokratiska uppdrag har på många sätt försvårat arbetet med att få värdegrunden att genomsyra all verksamhet.

En avgörande förutsättning för demokratiska samtal är att det finns goda sociala relationer, mellan barn och unga, mellan barn, unga och vuxna och mellan de vuxna. Demokratiska samtal är beroende av att relationer och möten upplevs som betydelsefulla och förtroendefulla av både vuxna och barn. Hur relationerna fungerar både horisontellt och vertikalt i organisationen påverkar det sociala klimatet och därmed förutsättningarna för möten och samtal. En fungerande dialog mellan verksamheternas olika parter kan leda till att både personal, barn och unga samt föräldrar ökar sin kännedom om verksamheten och dess mål och strategier samt därigenom får ökad delaktighet, tillit och motivation och ökat förtroende.

För att lyckas skapa förutsättningar för demokratiska samtal om värden och normer, där barn och unga känner sig respekterade och tagna på allvar, förutsätts också ett stärkt barn- och ungdomsperspektiv där barns och ungdomars egna frågor, kunskaper och erfarenheter tas tillvara. I många fall tenderar arbetet med värdegrunden att utgå från ett vuxenperspektiv. På så sätt stimuleras inte barn och unga till att utveckla sin kommunikativa kompetens att föra fram och värdera argument. Ett vuxenperspektiv kan i många fall försvåra öppna, demokratiska samtal, inte minst eftersom barn och unga lätt då förlorar sin motivation och sitt engagemang och därigenom sin vilja att diskutera.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Demokrati som kollektivt och individuellt samt formellt och informellt fenomen

I ett historiskt perspektiv har demokratibegreppet varit starkt kollektivt förankrat, med betoning på jämlikhet som förutsättning för att alla skall kunna delta i demokratin. Under senare tid har dock en förskjutning skett från en samhällscentrerad (kollektiv) till en mer individcentrerad demokratisyn.⁴ Skolverket vill i denna studie ge uttryck för att en deliberativ ansats innefattar både en kollektiv och individualistisk demokratiuppfattning, som omfattar både ett formellt och informellt perspektiv. Liksom *Maktutredningen*, kan man hävda att demokrati förutsätter en balans mellan den enskildes rättigheter och plikter i förhållande till kollektivet och kollektivets rättigheter och plikter i förhållande till den enskilde.⁵ Barnomsorgen och skolan bör förse den enskilde individen med kritiskt granskande, värderande och kommunikativa färdigheter så att barnet själv kan ta ställning. Samtidigt skall barnomsorgen och skolan genom samtal sträva efter att barn och unga tillsammans med de vuxna kommer överens om vad som skall gälla och eftersträvas. Värdegrunden är således både en kollektiv idé om demokratiska värden och normer som skall delas av alla och som utvecklas i samspelet mellan människor, och sätter individens demokratiska rättigheter och skyldigheter i fokus. K G Hammar skriver i kommentarmaterialet *Ständigt. Alltid!*: ”Ingen av oss lever på egen hand. Ingen kan leva isolerad från andra människor. Ingen av oss startar från ett neutralt nolläge. Relationer till det förflutna bestämmer vem vi är. Relationer, medvetna och omedvetna, präglar varje människas liv. Etik handlar om att medvetandegöra alla dessa relationer och förhindra att vi lever våra liv som om vi vore oberoende, som om våra handlingar inte fick konsekvenser för andra.”⁶

För att få en bild av skolans förutsättningar för och arbete med sitt demokratiska uppdrag, vilket är denna studies huvudsakliga fokus, kan demokrati inte enbart ses som en styrelse- och beslutsform, vilket avser olika formella konstellationer och beslut för både individ (t.ex. elevens val i grundskolan och val av gymnasiekurser) och kollektiv (t.ex. elevråd och klassråd). Den deliberativa demokratisynen innefattar inte heller bara samtal i undervisningssituationen, utan innefattar också hur skolans praktik och kultur rent generellt skapar utrymme för samtal, problemlösning och goda sociala relationer. Därför omfattas också de informella strukturerna, miljöerna och valen i skolan. Det är ofta i dessa informella miljöer som värdegrunden kommer till uttryck. Detta gäller inte minst olika former av kränkande behandling. De informella strukturerna är därför mycket viktiga att ta hänsyn till i arbetet med värdegrunden. Den informella aspekten av demokrati tar sig uttryck i t.ex. hur klassen deltar i planering och utvärdering av undervisningen (kollektiv) och enskilt arbete och informella relationer mellan elever och personal (individ). Demokrati i skolan handlar således inte bara om organisation och institutioner. För att kunna bedöma om en skola är demo-

2000-05-02

Dnr 2000:1613

kratisk måste hänsyn tas till både den formella och informella demokratin på både individuell och kollektiv nivå. Demokrati måste ses som både form och innehåll.

En deliberativ ansats intresserar sig först och främst för demokratins innehåll och funktion, till skillnad mot mer formalistiska synsätt som lägger fokus på demokratins form, dvs. de beslutande organen som kollektivt gestaltas i form av t.ex. elevråd och klassråd, och individuellt i form av elevers olika valmöjligheter inom grund- och gymnasieskolan. En deliberativ ansats fokuserar de informella strukturerna och lärmiljöerna. Dessa strukturer och miljöer är ur värdegrundsperspektiv av största vikt eftersom värden och normer utvecklas i samspel mellan människor, oberoende av var dessa äger rum. Ur demokratiaspekt, är dessa miljöer också viktiga att studera eftersom det finns indikationer på att de formella, och ibland representativa, sammanhangen minskar i betydelse.

Frågor av särskilt intresse

Man kan utifrån en samtalsdemokratisk ansats, särskilt fokusera de förutsättningar som ges och skapas för samtal och möten. Ett antal frågor kan identifieras som särskilt viktiga att uppmärksamma:

- Hur ser de sociala relationerna ut?
- Finns en vilja till samtal?
- Har och ger skolan möjligheter till demokratiska samtal?
- Används samtal som väg för att arbeta med värden och normer?
- Vilka deltar/deltar inte i samtalen?

Att mäta och granska demokrati utifrån en samtalsdemokratisk ansats fokuserar således främst på barnomsorgens och skolans verksamhet, inte enskilda barn och unga. För att lyckas få en bild av hur skolan arbetar med sitt demokratiska uppdrag måste man se till de förutsättningar som ges i verksamheterna för sociala relationer, möten och samtal. Förutsättningarna i sin tur för att relationer, möten och samtal skall komma till stånd är beroende av en lång rad faktorer. Särskilt väsentliga faktorer kan fokuseras i syfte att klargöra hur förutsättningarna för samtal i skolan ser ut. I den avslutande delen i denna studie, *Förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*, har Skolverket valt att särskilt diskutera verksamheternas organisation, ledningens roll, betydelsen av kunskap och kompetens, samarbetet med föräldrarna, betydelsen av kontinuerliga insatser och uthållighet samt målstyrningskedjans möjligheter och problem. Dessa frågeområden kommer att behandlas för att belysa både hinder och möjligheter för det demokratiska arbetet.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

En bild av värdegrundsarbetet och dess resultat

Värdegrunden i styrdokumentet

Av skollagen (1985:1100) framgår att skolan skall arbeta i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Alla som arbetar i skolan skall främja jämställdheten mellan könen samt aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden. Skollagen uttrycker också att respekten för vår gemensamma miljö är ett grundläggande värde. Skollagen stipulerar att eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas. Omfattningen och utformningen av barns och ungas inflytande skall anpassas efter deras ålder och mognad.

Värdegrunden nämns också i de olika skolformsförordningarna. Till exempel skall grundskolans elever i varje klass eller undervisningsgrupp ges tillfälle att tillsammans med läraren behandla frågor som är av gemensamt intresse för eleverna. Den närmare utformningen av detta skall anges i skolornas arbetsplaner. Gymnasieförordningen anger att det skall finnas klassråd och skolkonferens för eleverna i gymnasieskolan.

Läroplanerna och de allmänna råden

I läroplanerna uttrycks värdegrunden dels i allmänna skrivningar, dels som mål och riktlinjer. Värdegrunden har i läroplanerna från 1994 fått en framskjutet plats (Lpo 94 och Lpf 94). Också i läroplanen för förskolan (Lpfö98) utgör värdegrunden en av grundpelarna för verksamheten. Att förskolan och skolan skall vila på demokratins grund är en av de viktigaste utgångspunkterna för arbetet. Att skolan skall förmedla, förankra och gestalta demokratiska värden anger riktning för skolans arbete. Det innebär att alla handlingar och beslut i skolan skall överensstämma med dem.

Uppbyggnaden är i stort sett densamma för förskolan, den obligatoriska skolan, förskoleklassen och fritidshemmet samt de frivilliga skolformerna. Värdegrunden är formulerad på liknande sätt i de tre läroplanerna för att visa på att värdegrundsfrågorna inte är en skolformsfråga, utan måste löpa genom all verksamhet oberoende av barns och ungdomars ålder, i ett livslångt lärandeperspektiv. Läroplanerna länkar på detta sätt i varandra i syfte att skapa helhet och kontinuitet. Läroplanerna betonar den kollektiva aspekten av lärande och utveckling och riktar sig till personal och ledning och handlar om verksamheten i sin helhet.

Ett etiskt förhållningssätt skall enligt läroplanen för förskolan (Lpfö98) präglade verksamheten i förskolan. *"Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättig-*

2000-05-02

Dnr 2000:1613

*heter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten..... Att hävda grundläggande värden kräver att värderingar tydliggörs i den dagliga verksamheten. Verksamheten skall bedrivas i demokratiska former och därigenom lägga grunden till ett växande ansvar och intresse hos barnen för att de på sikt aktivt skall delta i samhällslivet."*⁷ Av Lpfö 98 framgår vidare att förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar öppenhet, respekt, solidaritet och ansvar samt förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation. Vidare skall förskolan sträva efter att barnen reflekterar över och tar ställning till etiska frågor i vardagen samt utvecklar förståelse för att alla människor har lika värde oberoende av kön, social eller etnisk bakgrund. Arbetslaget skall exempelvis förbereda barnen för delaktighet och ansvar och för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle.

Skolan skall, enligt Lpo 94 och Lpf 94, aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk handling. Skolan skall sträva efter att varje elev respekterar andra människors egenvärde. Att eleverna tar avstånd från förtryck och kränkande behandling samt kan leva sig in i och förstå andra människors situation är också något som skolan skall sträva efter. Skolan skall vidare motverka traditionella könsmonster och aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. *"Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.... Ingen skall i skolan utsättas för mobbning. Tendenser till trakasserier skall aktivt bekämpas. Främlingsfientlighet och intolerans måste mötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser."*⁸

I Lpo 94 uttrycks vidare att det inte är tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar.

I enlighet med denna studies ansats om samtalet som grund för demokratin, betonar de olika läroplanerna genomgående barns och ungas kommunikativa kompetens. I t.ex. Lpo 94 understryks att skolan är en social och kulturell mötesplats. *"Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana"*. I den anpassade Lpo 94 har betydelsen av den kommunikativa kompetensen stärkts. *"Språk, lärande och identitet är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och*

2000-05-02

Dnr 2000:1613

därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” Vidare finns som mål att sträva mot att varje elev ”utvecklar sin förmåga att göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter.” Riktlinjer för lärarna anger att läraren skall ”klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet, öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem.”⁹

De allmänna råden för fritidshem med kommentarer (1999:2) ger riktlinjer för verksamheten med utgångspunkt i läroplanen. Råden anger att en viktig uppgift för fritidshemmet är att bidra till att de demokratiska värden som vårt samhälle vilar på, grundläggs och förankras hos barnen. Den värdegrund som anges i Lpo 94, i avsnitten *Grundläggande värden, Förståelse och medmänsklighet, Saklighet och allsidighet* samt de mål och riktlinjer som anges i avsnittet *Normer och värden*, skall helt och hållet tillämpas i fritidshemmet. Personalen har ett stort ansvar för att barnen lär sig att respektera olikheter och olika åsikter. Fritidshemmet bör uppmuntra att barnen i samspel med kamrater och vuxna utvecklar sin sociala kompetens. Personalen bör aktivt sträva efter ett gott socialt klimat, att barn känner sig trygga och får uppleva sig som en tillgång i gruppen. Barns rätt till inflytande bör präglar arbetet i fritidshemmet. Fritidshemmets verksamhet bör vila på ett nära och förtroendefullt samarbete med barnens föräldrar och det är personalens ansvar att ett sådant samarbete kommer till stånd. Verksamheten bör bygga på insikten att varje barns utveckling och lärande är ouplösligt förenat med dess emotionella, sociala och fysiska välbefinnande.

De allmänna råden för familjedaghemmen med kommentarer (1999:3) anger att en viktig uppgift för verksamheten är att bidra till att de grundläggande demokratiska värderingar som samhället vilar på, grundläggs och förankras hos barnen. Den värdegrund som anges i läroplanerna (Lpo 94 och Lpfö 98) skall genomsyra familjedaghemmets verksamhet. I familjedaghemmet kan barnen lära sig att fungera tillsammans, kompromissa, lösa konflikter och respektera varandras rätt att tycka olika. Därmed kan förmågan till hänsyn och empati, att leva sig in i andra människors sätt att tänka och känna, grundläggas tidigt hos barnen. Dagbarnvårdaren bör uppmuntra barnen att skapa och pröva olika sätt att kommunicera. Genom att arbeta på ett demokratiskt sätt blir dagbarnvårdarna viktiga förebilder. Därigenom kan barnen förstå de demokratiska principerna där alla har lika stor rätt att uttrycka sig. När barnen får vara med och diskutera och bestämma ges tillfälle att träna sociala regler, respekt och hänsyn. Målet bör vara att barnen känner helhet och sammanhang i tillvaron. Det är viktigt att barnens rätt till inflytande och ansvar präglar arbetet. Familjedaghemmet bör ha ett nära och förtroendefullt samarbete med barnens föräldrar och det är dagbarnvårdarens ansvar att ett sådant kommer till stånd.¹⁰

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Förutom skollagen, läroplanerna, skolformsförordningarna och de allmänna råden finns en särskild författning för försöksverksamheten med lokala styrelser med elevmajoritet i gymnasieskolan (SFS 1997:642). Av denna framgår att styrelsen för utbildningen får överlåta vissa ansvars- och beslutsfunktioner till en lokal styrelse med elevmajoritet, som enligt gymnasieförordningen och förordningen om kommunal vuxenutbildning samt förordningen om läroplan för de frivilliga skolformerna vilar på styrelsen för utbildningen eller rektorn för en skola.

Kursplanerna

Kursplanerna uttrycker och vidareutvecklar i olika omfattning värdegrunden i läroplanerna. Vid en närmare analys av dem framgår att helheter, sammanhang, förtrogenhet och värden till viss del saknas, inte minst vad gäller kursplanerna för de yrkesförberedande programmen i gymnasieskolan. Dock finns undantag. De reviderade kursplanerna i en rad ämnen för grundskolan betonar mer än tidigare värde- och miljöfrågor. Kopplingen mellan läroplan och kursplan har tydliggjorts i syfte att konkretisera hur varje ämne kan bidra till kunskapsmålen och värdegrunden i läroplanen. Gemensamt för många av skrivningarna om värdegrund i kursplanerna är att de bygger på elevens förmåga att reflektera och samtala.

Att i kursplanerna konkretisera värdegrunden är dock en komplicerad process, något som erfarits inte minst på lokal nivå. Det räcker inte att kopiera vissa abstrakta begrepp från läroplanen. Istället för att ta utgångspunkten i varje enskild kursplan, som kan försvåra helhetssyn och sammanhang, måste utgångspunkten tas i en analys av läroplanen och värdegrundsperspektivet. Hur kan varje ämne ses i ett värdegrundsperspektiv? Målen i såväl läroplaner som kursplaner ger stort lokalt tolknings- och handlingsutrymme med de krav som det ställer på självständighet och kompetens. Nedan följer några exempel på hur värdegrunden uttrycks i de reviderade kursplanerna för grundskolan.

Den gemensamma kursplanen för samhällsorienterade ämnen utvecklar värdegrunden i beskrivningen av syfte, karaktär och struktur. Bl.a. uttrycks att *"kunskaperna skall ge grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle"*. I strävansmålen anges att skolan skall sträva efter att eleven utvecklar en tilltro till sin egen förmåga att påverka och en vilja att hävda demokratiska värden. Eleven skall utveckla respekt för andra människors ställningstaganden och ta avstånd från sådana uttryck som innebär förtryck och kränkningar. Eleven skall i sitt handlande ta hänsyn till allas lika värde och rättigheter, oberoende av exempelvis kön, klass och etnisk tillhörighet. Strävansmålen ger avtryck i mål att uppnå för år 5 och år 9. I år fem skall eleven bl.a. känna till och kunna resonera kring grundtankar i ett demokratiskt system och praktisera demokrati i vardaglig

2000-05-02

Dnr 2000:1613

handling. Demokratiska frågor skall kunna identifieras och resoneras kring. En utgångspunkt för de demokratiska målen är alltså att eleven aktivt skall kunna delta i samtal. I år 9 skall eleven kunna förstå grundläggande begrepp och företeelser i ett demokratiskt system och kunna problematisera demokratiska förhållningssätt i vardagen. Målen innefattar således, varken i uppnåendemål eller strävansmål, absoluta, statiska kunskaper, utan riktar mer in sig på bredare, demokratiska kompetenser och förmågor.

Även i kursplanerna för t.ex. historia och svenska finns inslag av värdegrundsfrågor. Främst är det under avsnitten om ämnens syfte, karaktär och uppbyggnad som värdegrunden behandlas. I kursplanen för historia nämns bl.a. kunnande om kulturarvet och dess betydelse för identiteten samt medvetenhet om att historiskt givna samhälls- och kulturformer är tidsbundna. När eleverna går ur år 9 skall de ha insikt om hur stora samhällsomvälvningar har förändrat människors livsvillkor och kunna reflektera över hur information och propaganda har använts och används som medel för påverkan. Som VG-kriterium framgår bl.a. att elever skall kunna ge exempel på hur olika kulturer har påverkat varandra i historisk tid och nutid.

I ämnet svenska är det språket och kommunikationen som betonas i ett värdegrundsperspektiv, dvs. att ge eleverna verktyg att kunna uttrycka sig. Ett uppnåendemål i år 9 anger att eleven aktivt skall kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar. Ett VG-kriterium tar upp förmågan att argumentera, ställa frågor och lyssna till andra och granska sina egna och andras argument.

Till kursplanerna finns kopplat ett antal betygskriterier. Dessa är generellt nästan helt kunskapsorienterade både i grund- och gymnasieskolan. Detta innebär att elevers värderingar inte skall vägas in i betygssättningen. Dock kan ett fåtal VG- och MVG-kriterier kopplas till kunskaper och förmågor som till viss del handlar om värdegrunden, som framgår av ovanstående exempel.

Hur ser det ut i verksamheterna?

Att målen och bestämmelserna om förskolans och skolans demokratiska uppdrag verkligen styr verksamheten och uppnås är en fråga om barns och ungas rättssäkerhet och om att demokratiska beslut fullföljs. Generellt vet vi dock ganska lite om hur väl barnomsorgen och skolan arbetar i enlighet med den formulerade värdegrunden. Detta beror delvis på brister i lokal uppföljning och utvärdering. Dessutom är de kvantitativa uppgifter som ändå finns, och som tagits fram av olika intressenter, ofta fokuserade på uttryck för brott mot värdegrunden, dvs. hur vanligt förekommande mobbning är, rasism, sexuella trakasserier etc. Uppgifterna skiljer sig ganska markant åt bl.a. beroende på vilken metod som använts i respektive undersökning. Någon

2000-05-02

Dnr 2000:1613

enhetlig bild går därför inte att få. Dessutom hänvisar oftast sådana uppgifter endast till attitydmätningar av en given population vid ett givet tillfälle. Det saknas generellt longitudinella studier, vilket minskar möjligheten att bedöma hur barnomsorgen och skolan påverkar och utvecklar barns och ungdomars demokratiska värderingar och normer. Arbetet med värdegrunden är en kontinuerlig process som fortskrider, eller bör fortskrida, genom hela utbildningssystemet. Utan longitudinella studier kan inte barns och ungas *utveckling* av demokratisk kompetens bedömas. Sammantaget kan konstateras att tillförlitligheten hos befintliga uppgifter är relativt låg. Skolverket arbetar nu tillsammans med ett 30-tal andra länder i ett internationellt projekt, *Ung i demokratin*. I och med denna undersökning kommer mer kunskaper att finnas om elevers kunskaper om demokrati och om deras demokratiska kompetens. Rapporteringen av resultaten kommer att äga rum successivt under åren 2000-2001.

En redogörelse för verksamheternas arbete i enlighet med värdegrunden i styrdokumentet i detta skede handlar, mot bakgrund av de uppgifter som finns, mer om uppskattningar och kvalitativa bedömningar rent generellt av arbetet, än exakta mått på verksamheterna. Nedan följer därför en generell resultatredovisning inom ett urval av värdegrundsfrågor.

Det sociala klimatet

Förskolan, skolan och fritidshemmet som social mötesplats spelar stor roll för barn och unga. En elev säger att *”Trots allt saknar jag i alla fall skolan efter några dagar om jag är hemma och sjuk. Jag saknar umgänget/kompisarna som inte finns där utan skolan.”*¹¹ Ett gott socialt klimat präglas av en öppen och rak kommunikation där alla vågar och kan framföra sina åsikter och behov. Samtliga respekteras och det finns en tolerans för olikheter och oliktankande. Hur de sociala relationerna ser ut påverkar klimatet och därmed förutsättningarna för demokratiska samtal och hur värden och normer kan utvecklas.

Trivsel och inflytande hör ihop. De barn och unga som uppger att de inte trivs hävdar i mindre utsträckning än andra att de kan påverka det som sker i skolan samtidigt som de också uppger att de skulle vilja påverka mera.¹² Hur väl verksamheterna lyckas med att skapa ett gott socialt klimat som leder till att barn och unga trivs, påverkar också förekomsten av kränkande behandling. Många mobbare tycker inte om skolan eller engagerar sig eller motiverar sig inte i sin skola.¹³

Det sociala klimatet formar arbetsmiljön. Den nationella kvalitetsgranskningen av mobbning och sexual- och samlevnadsundervisningen i grund- och gymnasieskolan, visade bl.a. att ekonomiska nedskärningar ofta minskat förutsättningarna för arbetet med att stärka den sociala gemenskapen och

2000-05-02

Dnr 2000:1613

främja ett allmänt gott klimat.¹⁴ Hur verksamheter lyckas med att skapa ett socialt klimat som karaktäriseras av trygghet och goda sociala relationer och möten för samtal, kan dock endast delvis förklaras av resurser och den omgivande miljön. Mycket tyder på att det viktigaste är huruvida ledningen och personalen förmår samverka och skapa en vision och idé av hur verksamheten skall utvecklas samt hur barn, unga och föräldrar involveras och tillsammans med de professionella arbetar mot målet att skapa ett gott socialt klimat.¹⁵

De flesta undersökningar visar att eleverna generellt både mår och trivs bra i skolan. Eleverna uppskattar sina lärare. Även flertalet lärare trivs i skolan. De flesta lärare, elever och föräldrar anser att skolan är en trygg miljö och föräldrarna får generellt bra information om vad som händer.¹⁶ Inom förskolan och fritidshemmen anser också föräldrarna att deras barn mår bra och trivs.¹⁷ Uppgifter finns dock om att det sociala klimatet hårdnat och försämrats. Inom fritidshemmet säger sig personalen inte hinna med att samtala och möta det enskilda barnets behov. Inom förskola och fritidshem har barngrupperna blivit stora samtidigt som de vuxna blivit färre.¹⁸ I skolan är det framför allt lärare som i den senaste attitydundersökningen förmedlar en dyster bild; nästan var tredje lärare uppger att de sett ökande problem med kränkande behandling och nästan hälften ser ökade problem med bristande etik och moral. Också föräldrars uppfattning om skolans sociala miljö har mörknat under 1990-talet.¹⁹ Uppgifter om arbetsmiljön i skolan under samma årtionde visar på dramatiska öknings av arbetsbörda, trötthet, uppgivenhet, brister i socialt stöd och misströstan bland grundskole- och gymnasielärarna. Tjugo procent av Sveriges lärare är i riskzonen för allvarlig ohälsa och långtidssjukskrivningar.²⁰ Elever upplever också en ökad psykosocial belastning och en ökad stress. Orsakerna till detta kan till viss del finnas utanför skolan och endast delvis tillskrivas skolans arbetsmiljö. Kunskapen och medvetenheten om arbetsmiljöfrågor och arbetets organisation, stödfunktioner och ansvarsfördelning är dock låg inom skolan.²¹

Skillnaderna i arbetsmiljö och socialt klimat är stora både mellan skolor och kommuner, inom skolor och mellan skolformer. Skillnader finns också mellan förskolor och mellan fritidshem. Generellt efterfrågar barn och unga närmare relationer med framför allt sina lärare. Det finns verksamheter, både stora och små, som är trygga och där man arbetar medvetet och långsiktigt med värdegrundsfrågor och det sociala klimatet. Men det finns verksamheter som inte lyckas åstadkomma ett socialt klimat där barn och unga ses och bekräftas av de vuxna, vilket leder till anonymisering och därmed minskad informell social kontroll.

I förskolan, de lägre åren i grundskolan och i komvux finns, enligt både elever och lärare, goda förutsättningar för att utveckla personliga band mellan barnen, eleverna och personalen. Verksamhetens organisation bidrar

2000-05-02

Dnr 2000:1613

till helhet och ”relationsskapande”. I arbetet med de yngre barnen tycks också de flesta lärare och pedagoger se sin roll som fostrare som självklar och naturlig. Värdegrunden är en naturlig del av vardagen. Här möts de vuxna och barnen varje dag och tillbringar mycket tid tillsammans, vilket ger de vuxna förutsättningar att följa och stödja barnens sociala utveckling. Genom att relationer utvecklas, ges grund för dialoger mellan barn, unga och vuxna. I de högre åren i grundskolan och i gymnasieskolan försämras förutsättningarna dramatiskt. Lärarna hinner inte med att utveckla personliga relationer till eleverna, vilket ökar risken för anonymitet. Tid finns sällan för samtal om värdefrågor. Istället läggs fokus på kunskapsförmedling. Arbetsdagen upplevs inte sällan som splittrad och personliga relationer mellan de vuxna och eleverna hinner inte utvecklas.²²

Att omfatta demokratiska värderingar

Utvärderingar visar att demokrati är ett område som skolorna arbetar med. De vuxna i skolan visar stor vilja att arbeta med värdegrunden. Skolorna verkar emellertid sakna redskap för att arbeta med värdegrunds- och demokratifrågor i undervisningen. Denna tar sällan upp frågor om demokrati och etiska frågor, trots att eleverna har en uttalad önskan om det. Tendenser finns till att undervisningen inte lyckas skapa helhet och sammanhang, utan istället blir ”lite om mycket”.²³

De brister som finns i undervisningen får konsekvenser för lärandet om demokrati. Elevernas kunskaper om demokrati, dess formella sidor, vilka institutioner och myndigheter som finns, ärendegångar, vem som beslutar om vad etc., är begränsade. Det tycks som om intresset för elementära fakta om hur samhället formellt fungerar är lågt och att dessa kunskaper ganska omgående glöms bort av eleverna. Undervisningen upplevs av eleverna brista i verklighetsanknytning, vilket innebär att många elever inte uppfattar att undervisningen har någon relevans utanför skolan.²⁴

Befintliga utvärderingar visar, trots de svårigheter som skolorna har i undervisningen, att barn och unga generellt omfattar demokratiska värderingar. Både elever och lärare ger uttryck för att de i en diskussion är öppna och kritiska. Elever blir med stigande ålder bättre på att se sammanhang, men har svårigheter med kritiskt tänkande och att se orsakssamband. Barns och ungas förmåga att identifiera och förklara moraliska och etiska problem växer med åldern och man kan tydligt se en demokratisk mognad från år 5 och 9 i grundskolan till år 3 i gymnasieskolan. I år 9 har eleverna en stark och bred moraluppfattning, även om den inte alltid är särskilt djup och grundad. Att ta ställning är viktigt för eleverna, även om gruppträck ibland gör att de inte kan stå för vad de egentligen tycker. Flertalet elever i slutet av grundskolan har en positiv människosyn och omfattar demokratiska värderingar. Även gymnasieeleverna reflekterar mycket och djupt över etiska frågor. Dock

2000-05-02

Dnr 2000:1613

verkar värdena här vara mindre starka i bemärkelsen att det inte längre finns så många givna svar. Det finns också ett stort intresse bland barn och unga att diskutera värdefrågor och en önskan finns om att mer utrymme och tid ges åt att diskutera och samtala om värdefrågor.²⁵

Att eleverna omfattar demokratiska värderingar, trots att skolan har svårt att arbeta med frågorna, kan tyda på flera olika saker. Det kan dels handla om att demokratisk kompetens till stor del utvecklas utanför skolan, t.ex. i hemmen och i kamratkretsen, dels om att demokratiska värderingar främst tar form och utvecklas utanför själva undervisningssituationen, i mötena mellan barn, unga och vuxna i de informella lärmiljöerna, t.ex. i korridorerna, på skolgården och i matsalen. Det är alltså inte så paradoxalt som det först kan verka, att eleverna omfattar demokratiska värden trots att de organiserade förutsättningarna inte är de bästa.

Att eleverna rent allmänt omfattar demokratiska värden, döljer dock problem. Om de också har en kunskap om vilka handlingar de själva kan utföra för att förverkliga eller upprätthålla dessa principer är mer tveksamt. Elevernas värderingar baseras inte på en djupare förståelse och de har svårt att ge begrepp som demokrati och rättvisa ett mer konkret innehåll för att motivera en handling eller ett ställningstagande. Elevernas ämneskunskaper kopplas inte till personliga ställningstaganden och relateras inte till elevernas egna erfarenheter. Bristen på reflektion leder till att elevernas etiska ställningstaganden är lättpåverkade. Elevernas kunskaper om demokrati ”fastnar” alltså inte, bl.a. till följd av att kunskapen inte appliceras på konkreta situationer som eleverna känner igen sig i, kopplat till värderingar, utan lärs in som abstrakta begrepp. Följden är att många elever visar brister i sin förmåga att upptäcka och ta genomtänkt ställning i etiska valsituationer och att i tanke och handling stå för de demokratiska värderingarna. Eleverna visar på en bristande vana att på ett systematiskt sätt formulera frågor och undersöka en komplex situation, vilket leder till att de inte förmår tillämpa sina kunskaper och värderingar på ett konsekvent sätt. Många elever ser t.ex. inte sitt eget ansvar för att upprätthålla etiska principer utan lägger inte sällan ansvaret på andra, bl.a. polis och rättsväsende. Tendenser finns till att eleverna ”privatiserar” moralfrågor, dvs. att vilka värden som man omfattar är upp till var och en. Det verkar också som om barn med stigande ålder allt mer försvarar demokratiska värden utifrån instrumentella motiveringar, istället för att de etiska principerna ses ha ett värde i sig.²⁶

Det finns vidare en skepsis bland eleverna till ökat ansvarstagande, vilket torde påverka skolornas demokratiarbete negativt. Eleverna visar i oroande grad ett bristande engagemang och ansvarstagande för den skola de går i. Det kan delvis bero på att eleverna inte anser sig kunna påverka skolan, eftersom man inte uppfattar att sådana reella möjligheter ges.²⁷

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Att arbeta i demokratiska arbetsformer

Som en del av skolans värdegrund och uppgifter anges i Lpo 94 och Lpf 94 att det inte är tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall också bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt deltaga i samhällslivet. Häri innefattas att skolan har ett uppdrag att organisera verksamheten och arbetet i enlighet med demokratiska principer. Sådana arbetsformer är en grundförutsättning för att skapa möjligheter till samtal om värden och normer. Hur skolan fungerar och arbetar skulle kunna sägas vara demokratisk fostran i praktiken. En skola som präglas av starka makthierarkier, där auktoritet är viktigare än samarbete, löper större risk att misslyckas i sitt demokratiska uppdrag att främja en positiv värdeutveckling, än en skola där personalen, eleverna och föräldrarna ses som resurser i ett gemensamt arbete. Jämlika relationer är en grund för samtal.

De allra flesta kommuner och skolor jämställer demokratiskt arbetssätt med elevinflytande. Dock varierar ofta uppfattningen av vad elevinflytande egentligen är och vad man avser med detta. Ofta avser man olika formella beslutsforum. Inflytande över arbetssätt är en annan aspekt som nämns.²⁸

Elevinflytandet har generellt ökat under 90-talet. Ändå uppger hälften av eleverna i de högre åren i grundskolan och i gymnasieskolan att de endast i liten utsträckning kan påverka sin situation i skolan. De säger sig ha ganska lite att säga till om i skolan. Merparten av eleverna vill ha mer att säga till om både vad gäller själva verksamheten; undervisningens innehåll, läromedel och framför allt arbetssättet och vad gäller ramarna för verksamheten i betydelsen regler, miljö, resurser samt vilka lärare de skall ha. 1997 är det dock fler elever som tycker att de kan vara med och bestämma över framför allt arbetssättet i skolan och vad som ska tas upp i undervisningen, än vad som var fallet tre år tidigare.²⁹ När det gäller fritidshemmen uppger 60 procent av personalen i en utvärdering, att barnen har möjlighet att påverka utformningen av verksamheten. Barnen däremot menar att de inte är med och planerar vad som skall ske på fritidshemmet.³⁰

De flesta lärarna i en utvärdering uttryckte sig positivt till ökat elevinflytande och dess möjligheter att skapa aktiva och engagerade medborgare. Lärarnas positiva inställning till ökat elevinflytande minskar dock ju äldre eleverna blir. Lägst förtroende för att eleverna klarar av det ansvar som krävs för ett ökat elevinflytande har lärare på de studieförberedande programmen. Skolor där man arbetar i grupper och arbetslag med gemensam planering och förändrade arbetsformer och arbetssätt, förefaller ha lättare för att göra eleverna delaktiga och ge dem inflytande och ansvar. När det väl kommer till inflytande över undervisningen och undervisningens innehåll, finns däremot ett upplevt och ett reellt motstånd från lärare, framför allt lärare i teoretiska ämnen. Den senaste attitydundersökningen visar att endast 12 procent av

2000-05-02

Dnr 2000:1613

lärarna tycker att eleverna skall bestämma mer över hur man arbetar på lektionerna. Elevinflytande upplevs av en del lärare som ett hot mot att "hinna med kursen" och i de lägre åren som en nackdel för oroliga och otrygga barn.³¹ En lärare uttrycker att *"Många lärare tycker att elevinflytande är oerhört provocerande och motarbetar detta väldigt effektivt, utan att det syns, genom att inte medverka."*³² Vissa lärare anser att elevinflytandet gått för långt. En lärare säger *"Det har gått så långt att elever springer runt på expeditionen och ska klaga på olika lärares sätt att undervisa eller bete sig och sedan tas det på största allvar. Ibland får man sätta en gräns för hur långt det får gå eftersom de inte är särskilt mogna för det här. Jag brukar säga till mina elever att är det något de är missnöjda med ska de komma till mig och ingen annan, så tar vi den diskussionen."*³³ Möjligtvis kan vissa lärare känna en osäkerhet över att lämna ifrån sig makt till eleverna i och med ökat elevinflytande, eller att man helt enkelt inte anser eleverna kompetenta nog att delta i planeringen av pedagogisk verksamhet.

Många, både elever och lärare, uppger en känsla av vanmakt och brist på inflytande, något som för eleverna ökar med stigande ålder. I gymnasieskolan resulterar skolans svårigheter att möta kraven på inflytande i uppgivenhet och resignation hos eleverna.³⁴ En förutsättning för att eleverna skall ta eget ansvar och påverka är att eleven finner sådan påverkan möjlig och fruktbar. Gemensamt för elever i både grundskolan och gymnasieskolan är att formella former av demokratisträvanden, t.ex. elevråd, anses ha liten betydelse eftersom det som råden förslår ändå inte anses få något genomslag.³⁵ Om demokrati endast ses som form, och inte till innehåll, undergrävs förtroendet för demokrati som värde. Graden av inflytande och delaktighet är kopplad till hur det sociala klimatet i skolan är i stort, och därmed till vilka demokratiska värderingar man har och förekomsten av kränkande behandling.

Ett sätt att bringa struktur i begreppen är att, som i utgångspunkterna, dels tala om demokrati som en individuell respektive kollektiv process, dels att tala om demokratiuttrycken som formella respektive informella.³⁶ Som ett formellt och individuellt uttryck finns inflytandet i form av olika valsituationer som eleven har. Grundskolan erbjuder *Elevens val* och i gymnasieskolan finns individuella val av olika kurser. Det verkar finnas brister i hur lärare förstår kopplingen mellan elevinflytande och valfrihet, t.ex. genom *Elevens val*. Man ser inte att frågan handlar om inflytande och att det kan ge pedagogiska vinster. Istället är det "väljandet" i sig som är viktigt.³⁷ De utvärderingar som gjorts av gymnasieskolans program visar bl.a. att möjligheterna till individuella val av kurser inom de flesta gymnasieprogrammen är begränsade. Orsakerna ser olika ut på olika program. Bland annat anges skolans storlek, ekonomiska resurser, programmets strukturella uppbyggnad, lärares kompetens och schematekniska faktorer som orsaker till

2000-05-02

Dnr 2000:1613

detta. För eleverna är de begränsade möjligheterna att välja en källa till irritation och besvikelse.³⁸

Ett formellt och kollektivt uttryck får elevernas inflytande i de traditionella klassråden och elevråden. När det gäller arbetet med den praktiska delen av demokratibegreppet består denna vanligtvis av träning i mötesteknik, diskussioner och grupparbetet, dvs. fokus riktas även här mot demokratins form, mer än innehåll och värden. Många elever ger uttryck för en misstro mot den formella demokratin. Eleverna anser ofta att de förslag som presenteras från t.ex. elevråd eller elevstyrelser inte tas hänsyn till, antingen p.g.a. bristande resurser att faktiskt genomföra det som föreslagits, eller därför att barn och unga helt enkelt inte tas på allvar eller inte ges mandat att tycka till om eller bestämma i viktiga frågor. Skolverkets projekt *Skola i utveckling* visar att den representativa demokratin i sin formella form minskat i betydelse. I grundskolan går utvecklingen mot mera direktdemokratiska former, ofta i nära anknytning till undervisningen och som ett naturligt inslag i skolans arbete.³⁹ Elevernas misstro mot den formella demokratin i skolan, visar sig också i attityderna mot formell demokrati i samhället. Bara runt hälften av eleverna i grundskolans år 9 och år 3 i gymnasieskolan kan tänka sig rösta i politiska val för att påverka världens framtid.⁴⁰

I gymnasieskolan blir den formella demokratin ett medel för att öka den informella möjligheten att påverka. Ofta tonas elevrådets roll ned till förmån för mera programnära grupperingar. Strävan är att skolans beslut skall delegeras och tas så nära programmen som möjligt eftersom elevernas engagemang och intresse för att utöva inflytande bäst tas tillvara när det knyts till det enskilda programmet. Det förekommer också att gymnasieskolor utarbetar lokala kurser i elevdemokrati. Kursen läggs oftast inom ämnet samhällskunskap som ett återkommande moment för alla som börjar i år 1 i gymnasieskolan och tid tas från det *lokala tillägget* alternativt *individuellt val*. Målet är att ge fördjupad kunskap om den demokratiska processen, att ge fördjupade kunskaper om metoder för inflytande och att ge färdigheter i mötes- och föreningsteknik.⁴¹

Utvärderingarna av gymnasieskolan visar på en olikhet mellan programmen vad gäller deltagandet i olika beslutsforum på skolan. Flera av skolorna tycks ha svårigheter att finna vägar att tillvarata elevernas synpunkter i skolövergripande frågor liksom att kontinuerligt kommunicera med eleverna och fånga upp deras tänkande kring sin utbildning. Exempelvis är det inte vanligt att eleverna på *Barn- och fritidsprogrammet* är aktiva i elevråd eller andra representativt valda organ på skolorna, och deras formella inflytande kan därför sägas vara dåligt. Elevernas bristande motivation för allmänna skolfrågor och programmets låga status på skolorna kan vara några orsaker till detta. Eleverna på *Livsmedelsprogrammet* deltar mycket sällan i skolkonferenser, elevråd och programråd. De uppger att de inte är intresserade av att

2000-05-02

Dnr 2000:1613

delta aktivt i dessa sammanhang. Elevernas uppfattning är att det "inte är någon idé" att vara med eftersom de anser att de ändå inte kan påverka sin utbildning. När det gäller *Hotell- och restaurangprogrammet* uttrycker eleverna i nästan samtliga undersökta skolor en bristande tilltro till det formaliserade elevinflytandet, exempelvis genom elevråd och klassråd. *Samhällsvetenskapsprogrammet* är däremot ofta välrepresenterat i elevråds-sammanhang.⁴²

Ytterligare en form av formell demokrati, som ett sätt att skapa samtals- och påverkansforum för elever, är den försöksverksamhet som nu pågår med lokala styrelser med elevmajoritet. 26 gymnasieskolor tillhörande 15 kommuner deltar. Tre av kommunerna står för 14 av de 26 skolorna. Den första delutvärderingen visar att det främsta motivet som anges för att införa styrelserna, har varit att öka elevernas inflytande och delaktighet i skolan, men även personalen förväntas kunna få mer att säga till om. Det största problemet på skolnivå är informationsflödet till och från styrelsen. Det upplevs både som svårt att föra ut information i organisationen och att få in frågor från övriga grupper. Eleverna i de flesta styrelserna uppfattade engagemanget hos övriga elever som "måttligt". Detta anses främst bero på bristen på information och brist på vilja att engagera sig personligen. En elevrepresentant uttrycker "*Det var många som ville påverka, men få som ville vara med.*" Drygt hälften av eleverna, som inte sitter i styrelsen, är mycket eller ganska positiva till styrelsen på sin skola. Lärarnas engagemang varierar. På några skolor har lärare gått ut och kritiserat införandet av styrelsen, men på de flesta skolor upplevs de som ganska neutrala eller svagt positiva. Man påpekar samtidigt att det finns lärare och anställda på skolan som är mycket positiva och engagerade. En personalrepresentant säger "*När man insåg att det inte handlade om att eleverna skulle ta makten, tror jag att fler blev positiva.*" I stort anser både personal och elever att eleverna besitter den kompetens som krävs, men att det finns vissa kritiska röster från några i personalen. Eleverna i styrelserna upplever generellt att de blir tagna på allvar. I alla styrelser anser eleverna att det är viktigast att kunna påverka undervisningen och arbetsmiljön.⁴³

I ett informellt och kollektivt inflytande ryms demokratiska principer att kunna påverka, vara delaktig och ta ansvar, att klassen eller gruppen tillsammans med läraren planerar och utvärderar undervisningen liksom att man kommer överens om stoff och arbetssätt. Eleverna på några gymnasieprogram anser att de har stort inflytande över arbetssättet. Det är också många elever som tycker att de har stora möjligheter att påverka innehållet i karaktärsämneskurserna. Däremot är det få elever som anser sig kunna påverka innehållet i kärnämnen. Men det finns också stora variationer mellan olika kurser och olika lärare. I programutvärderingen av gymnasieskolan framgår att det också finns tydliga skillnader mellan programmen. Även eleverna har olika uppfattningar. Det finns elever som tycker det är bra att lärare,

2000-05-02

Dnr 2000:1613

scheman och böcker styr. Sådana uppfattningar är vanligast bland eleverna på *Naturvetenskapsprogrammet*. Eleverna här är duktiga att utnyttja en ”dold läroplan”, de anpassar sig och vill inte delta i planering och metoddiskussion eftersom det är tidsödande. Elevinflytandet är dåligt, arbetssättet traditionellt och huvudmålet är att få bra betyg, med följd att tiden i gymnasieskolan mest uppfattas som en transportsträcka till kommande högskolestudier. Här finns utsagor som kan tolkas som att eleverna gärna ser att läraren bestämmer det mesta. Det ligger nära till hands att fundera över vilka konsekvenser detta får för elevernas framtida roller i samhället. På *Barn- och fritidsprogrammet* tycks eleverna känna att de har ett inflytande över undervisningens innehåll, framför allt när det gäller val av arbetssätt. Detta gäller i synnerhet karaktärsämnen vilket också eleverna inom *Hotell- och restaurangprogrammet* för fram. På *Industriprogrammet* och *Elprogrammet* gestaltas elevinflytandet på ytterligare ett annat sätt. Här sker inflytandet på individuell bas inom ramen för en mästare-lärlingsrelation. Inledningsvis finns det ett begränsat utrymme för elevernas eget initiativ och ansvar, men efterhand uppstår en mer jämställd relation där eleven har stort inflytande över det egna arbetet. Bland gymnasieprogrammen verkar *Omvårdnadsprogrammet* utgöra ett stort undantag. Här upplever eleverna att tid ges till samtal om etiska frågor samt att de kan påverka sin utbildning.⁴⁴

När det gäller lärares arbetssituation, visar Skolverkets attitydundersökningar att lärare anser sig ha stora möjligheter till inflytande över arbetet i klassrummet. Nästan alla lärare anser sig ha stort inflytande över innehållet i sin undervisning, t.ex. arbetssätt, innehåll och läromedel, och endast få av dem vill ha mer att säga till om. Många lärare känner däremot vanmakt över att påverka förutsättningarna för arbetet i form av t.ex. resurser, skolmiljö och gruppstorlekar.⁴⁵ Bristen på inflytande och delaktighet rör således inte bara eleverna, utan också till viss del lärarna. Samband finns mellan elevernas möjligheter att utöva inflytande och lärarnas möjlighet till eget inflytande. På de skolor där det är svårt att rekrytera elever till elevråd och arbetsgrupper visar det sig vara svårt att få lärare att ställa upp på olika typer av utvecklingsmöten eller lärargrupper.⁴⁶ Eftersom ramarna för arbetet bestäms av andra än lärarna själva, upplevs kraven bli övermäktiga när resurserna minskar och grupperna ökar i storlek. Lärare får svårt att skapa tid för samtal om värden och normer delvis beroende på att förutsättningarna för ett sådant arbetet inte ges. Samtidigt delegeras dock ansvaret till den enskilda läraren, bl.a. för tolkningen av värdegrunden och integreringen av denna i ämnesundervisningen. Lärare ger också uttryck för svagt förtroende för både skolledning och den kommunala styrningen av skolan. En klar majoritet av lärarna ansåg i den senaste attitydundersökningen att kommunen inte klarat av att ta ansvar för skolverksamheten.⁴⁷ Detta är givetvis mycket allvarligt och kan ha flera orsaker, bl.a. brister i skolplaner, missnöje över ekonomiska nedskärningar eller att skolpolitiker inte anses ha kompetens i skolfrågor. Om inte lärarna ges inflytande över sin arbetssituation, riskeras lärarnas för-

2000-05-02

Dnr 2000:1613

troende och tilltro till demokratiska strukturer, något som lätt kan smitta av sig till eleverna. Det är viktigt att lärarna känner att de är en del av en demokratisk organisation. Annars får lärarna också svårt att fungera i förhållande till eleverna och deras inflytande.

Jämställdhet

Jämställdhet är ett vitt begrepp. Jämställdhet har i skolan bl.a. anknytning till val av olika gymnasieprogram och utbildningsinriktningar, hur pojkar och flickor bemöts i klassrummet och hur innehållet i läromedel avspeglar både kvinnors och mäns liv och olika erfarenheter.

Arbetet specifikt med jämställdhet verkar vara ovanligt i skolan. Generellt kan konstateras att skolorna saknar både medvetenhet, kompetens och strategier för att arbeta med jämställdhet.⁴⁸ Störst medvetenhet om jämställdhet finns hos lärarna som arbetar med de yngre barnen. Här finns en medvetenhet om flickors och pojkars behov och position i klassen.⁴⁹ 60 procent av personalen i fritidshemmen uppger i en enkätundersökning att deras fritidshem i stor utsträckning arbetar med att bryta traditionella könsmonster. Dock ger inte personalen uttryck för detta i samma utsträckning i intervjuerna.⁵⁰ Medvetenhet om jämställdheten i klassrummet minskar ju äldre barnen blir. Eleverna i skolan verkar på många sätt visserligen vara kunniga och intresserade, vilket är en förutsättning för konstruktiva samtal om jämställdhet, men när det gäller ett medvetet arbetssätt har jämställdheten kommit i skymundan. I en intervjuundersökning uppger lärare att jämställdhet följer automatiskt med demokratibegreppet eller menar att det inte är något som man måste arbeta med eftersom det inte finns några problem i den egna klassen eller på skolan i stort. Man hänvisar med andra ord till den egna situationen på skolan för tillfället istället för att se arbetet kopplat till värderingar och attityder som har betydelse för elevernas framtida liv. Precis som lärarna, uppger rektorer att de inte särskilt funderar över jämställdhetsfrågor. Många tycker redan att det är jämställt på skolan eller att det övriga värdearbetet automatiskt inbegriper jämställdhet. Därför behöver inte särskild uppmärksamhet riktas mot eller resurser avsättas för ändamålet. Istället anser man att det främst handlar om att lärarna är uppmärksamma. Dock särbehandlar ofta personalen de olika könen omedvetet.⁵¹

Jämställdhet och genus är viktiga områden att uppmärksamma, inte minst utifrån ett samtalsdemokratiskt perspektiv om vem som deltar eller inte i samtal, i och utanför klassrummet. Skolan har på många sätt inte lyckats anpassa sig efter de olika förutsättningar och behov som flickor och pojkar har. Medvetenhet om att pojkar tar mer plats än flickor i klassrummen har inte lett till att man utvecklat konkreta metoder för arbetet eller till diskussioner om hur man skall agera strategiskt. Skolverkets utvärdering av läroplanerna i praktiken visar att flickor i högre utsträckning än pojkar har större

2000-05-02

Dnr 2000:1613

demokratisk mognad. Detta gäller i samtliga skolår som undersökts. Skillnaden mellan flickor och pojkar rör således inte bara prestationer i enskilda ämnen, utan också de övergripande läroplansmålen.⁵² Detta kan delvis ha att göra med hur utvecklad den språkliga förmågan är. Flickor har ett bättre utvecklat språk samt längre utvecklad demokratisk kompetens, vilket kan indikera att språket spelar roll för värdeutvecklingen.

Om det finns få exempel på hur skolan försökt få flickor och pojkar att fungera i en och samma grupp, så finns åtskilliga när det gäller att separera flickor och pojkar i olika grupper. Inte minst gäller detta sex- och samlevnadsundervisningen som ett sätt att skapa bättre samtalsklimat där eleverna skall kunna öppna sig på ett bättre sätt.⁵³ De kunskaper och erfarenheter som finns på området visar att skilda grupper ibland kan vara ett bra sätt att hjälpa pojkar och flickor att öva kompetenser och egenskaper som de kanske inte får möjlighet eller utrymme att utveckla när det andra könet är närvarande. Många skolor satsar på olika former av tjejgrupper, medan liknande uppmärksamhet inte riktas till pojkar. Det finns en risk med gruppindelning om det inte bakom ligger en pedagogisk medvetenhet om varför gruppindelningen görs. Det kan leda till att särbehandlingen blir negativ i bemärkelsen att tudelningen mellan könen konserveras. Isärhållande kan förstärka skillnader och vidmakthålla myter. Pojkar och flickor blir inte bättre på att samarbeta med varandra, förstå varandra, uppskatta likheter och olikheter om de alltför sällan får möjlighet att vara tillsammans.⁵⁴ Genom att separera könen i olika grupper kan problemet med könen olika samtalsvillkor kringgås, men samtidigt bryts heller inte värden och normer mot varandra genom samtal på samma sätt. Samtalet i enkönade grupper bidrar på så sätt både till demokratiska samtalsmöjligheter där eleverna lättare kan uttrycka sig, och undergräver det demokratiska samtalets huvudfunktion, nämligen att låta olika perspektiv brytas med varandra för att därigenom öka förståelsen och toleransen. Det finns alltså både möjligheter och problem med denna metod. Skolor försöker genom att kombinera enkönade gruppdiskussioner med större könsblandade diskussioner, undvika sådana problem.

Det finns också en omedvetenhet om det informella lärande som pågår under raster och på fritiden. Hos flera rektorer som ingick i den särskilda kvalitetsgranskningen 1999 framträder en okunskap om kopplingen mellan värdegrunden och sexual- och samlevnadsundervisningen. Vissa kunde se denna undervisning som enbart ”könssjukdomar och kondomer” medan andra såg att undervisningen kunde lägga grunden till goda samspel mellan flickor och pojkar, förbättra skolklimatet och uppmärksamma det informella lärandet kring jämställdhetsfrågorna. Granskningen visade att skolorna inte tillräckligt belyste manliga och kvinnliga föreställningar. Många gånger stannade

2000-05-02

Dnr 2000:1613

man vid en tekniskt, biologisk medicinsk syn och undervisningen knöt därför inte an till barns och ungdomars egna erfarenheter och föreställningar. Rigida föreställningar om det motsatta könet bottnar ofta i en okunskap och omedvetenhet om vad flickor och pojkar tycker och tänker. Kvalitetsgranskningen pekade på betydelsen av dialogen mellan flickor och pojkar ur ett jämställdhetsperspektiv och att lärarna kan skapa ett dialogiskt klassrumsklimat.⁵⁵

Kopplat till skolans arbete med att stärka jämställdheten, är den kränkande behandling som handlar om kön och sexualitet. Sexuella trakasserier är en form av sådan kränkande behandling. Okunskapen på området är dock stor. Användningen av könsord är också en form av kränkning. I kvalitetsgranskningen av sexual- och samlevnadsundervisningen framkom att könsord i språket förekom i hälften av grundskolorna, mest i år 7 och år 8, för att därefter klinga av. Men könsorden finns även i de lägre klasserna. Endast i två av 29 gymnasieskolor förekom könsord i riklig omfattning. Könsorden uttalas av både pojkar och flickor, men de ord som uttalas mot flickorna verkar vara grövre. Lärarna säger att de alltid säger till när de hör könsord skrikas, vilket dock inte eleverna upplever. De vill att lärarna inte bara skall säga till utan ta itu med språket på ett djupare sätt kopplat till de värderingar som ligger bakom.⁵⁶ I en annan undersökning framgår att barn i yngre åldrar i förskolan och de första åren i grundskolan generellt inte använder könsord. Det är i slutet av år 4-6 och framför allt under år 7-9 som användningen av sexuella, kränkande och nedvärderande (köns)ord kulminerar.⁵⁷

Tolerans och kulturell mångfald

På de skolor där andelen elever med invandrarbakgrund är hög försöker lärarna dra nytta av mångkulturalismen genom att låta eleverna få utrymme att berätta om sina kulturer eller genom att lyfta fram mindre grupper historiska erfarenheter i undervisningen. Skolor som arbetar medvetet med mångkulturalismen försöker skapa mötesplatser för eleverna som en väg till att skapa större förståelse och respekt för olika kulturella uttryck. Genom att olika perspektiv kan brytas mot varandra i en ömsesidig dialog, och eleverna tidigt får insikt om pluralismens betydelse, kan elevernas kunskaper om och förmåga att sätta sig in i en annan människas situation öka. Det framstår också som viktigt att grupper och individer med olika bakgrund och erfarenheter får en mer långvarig samvaro för att kunna nå fram till en tydlig och utbredd värdegemenskap. Styrkan i en mångkulturell undervisning är att det finns olika perspektiv representerade, vilket kan ge eleverna en mångfacetterad bild av verkligheten. Att låta kulturella olikheter och likheter prägla undervisningen kan således utveckla demokratisk kompetens.⁵⁸

På de skolor som inte har så många elever med invandrarbakgrund anses arbetet med mångkulturalism vara svårt att få in i det löpande, vardagliga

2000-05-02

Dnr 2000:1613

arbetet eftersom man inte på ett naturligt sätt har olika perspektiv och erfarenheter representerade. På dessa skolor, samt på skolor som uppger att det inte finns några problem med främlingsfientlighet, uttrycker lärarna i en intervjuundersökning, att det räcker med att ge eleverna grundvärderingar om alla människors lika värde och ta itu med eventuella problem när de uppkommer. Resultatet blir ofta att skolan, istället för att arbeta med tolerans och mångkulturalism i det vardagliga arbetet, anordnar temadagar om främlingsfientlighet och rasism. Liksom i fallet med jämställdhet saknar skolorna ofta långsiktiga perspektiv på hur värden och normer utvecklas i en mångkulturell skola, och vilken betydelse detta kan ha för eleverna längre fram i livet. Dock skiljer sig arbetet mellan skolor mycket åt.⁵⁹

Med mångkulturalism innefattas inte bara kultur baserad på etnicitet. Det finns även andra kulturella grupperingar som påverkar värden och normer. I skolor utan elever med invandrabakgrund framträder inte sällan istället för mångkulturalism baserad på etnicitet, andra kulturella skillnader som finns mellan "svenska" elever och deras familjer.⁶⁰ Denna form av mångkulturalism är särskilt viktig att betona, eftersom det finns en risk med att betrakta kulturer som statistiskt förknippande med en annan kultur än den svenska. Sverige har aldrig varit kulturellt homogent. Inom den "svenska" kulturen, värdena och normerna, finns också stora variationer, och så har det alltid varit. Inom olika etniska kulturer finns stora variationer som är beroende av individuella faktorer. Kulturer är, som Gerle uttrycker det, ständigt pågående processer och därför långt ifrån statiska.⁶¹ Vissa skolor menar också att de socioekonomiska skillnaderna spelar större roll för t.ex. värderingar, än de skillnader som finns mellan olika etniska kulturer. Dramatiska värderingskonflikter mellan olika grupper och individer kan ibland vara uttryck för sociala missförhållanden. Mobbning p.g.a. exempelvis klädsel förekommer.⁶² Frågan om klass verkar i allra högsta grad fortfarande vara relevant. En annan viktig fråga som ger upphov till stora värderingskillnader är de klyftor som finns mellan de olika gymnasieprogrammen, i synnerhet mellan de teoretiska och yrkesinriktade. Fördomarna mellan dessa elever är ofta stora.

När det gäller elevers tolerans för andras kulturer och integrationen av dessa i skolan, finns stora problem. Många elever med invandrabakgrund känner ett utanförskap i skolan. Många skolor har inte lyckats anpassa sig till och dra nytta av den kulturella mångfalden. I vissa fall har skolans arbete med en "gemensam" värdegrund, i syfte att komma tillrätta med olika sociokulturella problem, i praktiken utslutit vissa grupper. Mötena i skolan sker då på vissa grupper villkor.⁶³ Hur vuxna bemöter barn med invandrabakgrund påverkar hur väl barnen lyckas i skolan. Istället för integration har mångfalden i många fall lett till segregation som gör att kulturer inte möts i samtal och kommunikation. Mångkulturalism kräver att skolan rent organisatoriskt och innehållsligt anpassar sin verksamhet efter de elever som går där. Detta

2000-05-02

Dnr 2000:1613

betyder också att de diskussioner om värden och normer som förs på skolan måste ta intryck av de olika elevernas erfarenheter och synsätt. Mångkulturalism innebär att många kulturer i realiteten också skall få utrymme och påverkansmöjligheter. Mångkulturalism handlar om att kulturer möts och i kommunikation lär av varandra och integreras. Det handlar inte om att olika kulturer skall kunna leva sida vid sida, utan tillsammans. I annat fall kommer skolan, som också är fallet på vissa ställen, att bestå av olika grupperingar som lever var för sig med sina fasta åsikter, fördomar mot andra och utan vilja till möten och samtal för att kunna komma överens. Utanförskap kan leda till segregation som i sin tur i värsta fall leder till att de kulturella och religiösa identiteterna stärks ytterligare på ett sätt som motverkar integration.⁶⁴ För att möjliggöra demokratiska samtal mellan grupper i syfte att främja integration och mångkulturalism, utgör språket en förutsättning. Språket spelar också en viktig roll för skolans möjligheter att skapa en fungerande dialog om sin verksamhet med föräldrar med invandrabakgrund.

De flesta lärare anser i en intervjuundersökning att deras skolor inte har stora problem med rasism, även om det förekommer då och då. Samtidigt visar andra undersökningar att elever har oroväckande rasistiska och främlingsfientliga attityder. Rasism förekommer både mellan ”svenskar” och elever med invandrabakgrund, men också mellan elever med invandrabakgrund.⁶⁵ Enligt arbetsgruppen för att motverka och förebygga rasistiskt och etniskt relaterat våld utsätts elever med utomeuropeiskt ursprung, men också lärare, för etniskt och politiskt relaterat hot och våld i oacceptabel utsträckning.⁶⁶ Hur vanligt rasistiska uppfattningar är går inte att veta, eftersom eleverna är medvetna om att rasism inte tolereras i skolan. Alltså behöver inte avsaknaden av inför vuxna uttalade rasistiska åsikter innebära att eleverna för den skull verkligen omfattar demokratiska värderingar. Sådana åsikter ges uttryck för när vuxna inte är närvarande.

Att vara trygg och inte utsättas för kränkande behandling

Som redovisats kan brister i det sociala klimatet, anonyma sociala relationer, bristande inflytande och känsla av mening och sammanhang leda till förekomst av kränkande handlingar. Det verkar som om mobbning är mer vanligt förekommande i miljöer som präglas av hierarkiska maktstrukturer med brist på delaktighet och inflytande. Förekomsten av mobbning måste i det långsiktiga perspektivet ses som en varningssignal som inte bara säger något om de inblandade barnen och ungdomarna utan också något om den anda och det klimat som finns i verksamheten.⁶⁷ Detta betyder dels att t.ex. mobbning direkt påverkar förutsättningarna för personlig utveckling och lärande negativt, dels att förekomsten av mobbning kan vara resultatet av en dålig social och lärande miljö i sig.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Genom att stärka förutsättningarna för att goda sociala relationer utvecklas och därmed mötesplatser för människor, kan kränkande behandling motverkas. Detta bekräftas av forskning och erfarenheter från skolor, som visar att arbetet med att stärka demokratiska värderingar, helhetssyn, långsiktighet och fokus på orsaker i stället för symptom, leder till minskning av kränkande handlingar.⁶⁸ Skolors arbete i praktiken har dock ofta riktats in på att motarbeta och åtgärda problem när de väl uppstått, i stället för att stärka hela skolans sociala klimat för att också bekämpa kränkningar. Skolors arbete har till stora delar, genom handlingsprogram eller andra former av isolerade åtgärder, tagit sin utgångspunkt i ett riskperspektiv. Detta får konsekvenser på arbetets karaktär. Ofta dominerar brandkårsuttryckningar för att avhjälpa redan uppkomna problem, med följden att arbetet blir kortsiktigt med fokus på problemens symptom. Långsiktiga strategier med läroplanen som bas saknas till stor del. Utbildningsinspektörerna konstaterar i kvalitetsgranskningen att den främsta orsaken till kränkande behandling är bristen på goda sociala relationer, trygghet och respekten för andras integritet. Också den fysiska miljön, brist på delaktighet och känsla av sammanhang inverkar negativt på det sociala klimatet och därmed på förekomsten av kränkningar. Samtidigt visar granskningen att ett målmedvetet arbete i många skolor har lett till att man funnit former för att hantera och t.o.m. dra nytta av konflikter.⁶⁹

De flesta skolor har idag en policy för att motverka våld och kränkande behandling.⁷⁰ Utbildningsinspektörerna fann dock i sin granskning att handlingsprogrammen mot mobbning i stor utsträckning inte förankrats bland personalen och än mindre bland elever och föräldrar. Detta har lett till en begreppsförvirring. Innebörden av mobbning och dess relation till kränkande behandling i övrigt är inte klar på skolorna. Det kan leda till osäkerhet, verka som grogrund till konflikter samt bidra till att man faktiskt inte uppmärksammar hela problematiken. En skola som har genomtänkta definitioner kan utveckla ett gemensamt förhållningssätt och därmed minska riskerna för missförstånd och oönskad variation i sättet att agera.⁷¹

Problem med kränkningar tenderar att se olika ut beroende på var i utbildningssystemet som eleverna befinner sig. I fritidshemmen ger barnen uttryck för att de känner sig trygga med personalen, något som också föräldrarna instämmer i.⁷² Skillnaden på förekomsten av kränkande behandling mellan skolor är också stor, även om samma år omfattas. Enligt utbildningsinspektörerna är tryggheten och personalens insikt och aktivitet på området större bland de yngre eleverna, i särskolan och på de yrkesförberedande och individuella programmen. Störst problem vad gäller skolklimatet finns i grundskolans senare år. Här, liksom i gymnasieskolan, saknas det långsiktiga perspektivet och insatserna begränsas till akuta uttryckningar vid inträffade problem. För lite personal uppfattas också som ett problem särskilt i grundskolans högre år. Mobbningen förekommer ofta i miljöer där den informella

2000-05-02

Dnr 2000:1613

kontrollen av vuxna är svag; i korridoren, på skolgården eller på vägen till och från skolan. Mobbning verkar också vara vanligare i stora skolor och stora klasser.⁷³

Det är svårt att få någon uppfattning om hur många elever som blir mobbade i skolan eller som utsätter andra för mobbning. Generellt pekar mycket på att mobbning eller annan kränkande behandling är den främsta orsaken till att barn mår dåligt i skolan.⁷⁴ Antalet elever, föräldrar och lärare som anser att mobbning är ett stort problem har också ökat under 1990-talet. Av Skolverkets senaste attitydundersökning framgår att två procent av eleverna i år 7-9 känner sig mobbade av andra elever. Fyra procent känner sig mobbade av någon lärare. Det är betydligt vanligare att elever med invandrabakgrund känner sig mobbade av andra elever och av lärare. Det är också vanligare att föräldrar med invandrabakgrund menar att mobbning är ett stort problem i sitt barns skola.⁷⁵ Av Skolverkets tillsynsstatistik under 1990-talet framgår att antalet tillsyner avseende kränkande behandling (här tolkat som uttryck som bryter mot demokratiska värden) har ökat under åren 1996 till 1999 men minskat under de två senaste åren. Erfarenheterna visar att kommunerna i de flesta fall rättar sig efter Skolverkets kritik.

Också lärare känner sig utsatta. Knappt var femte lärare angav i den senaste attitydundersökningen att de under det senaste året blivit utsatta för våld, hot eller trakasserier i skolan, vanligtvis av en elev.⁷⁶

Andra rapporter visar på betydligt mörkare siffror vad gäller mobbning mellan elever.⁷⁷ Lindström visar i en studie att nästan hälften av de elever som mobbats också själva slagit eller mobbat någon. En tredjedel av de som mobbar har också själva blivit mobbade. I de flesta fall kände den mobbade och den mobbade varandra innan mobbningen ägde rum.⁷⁸

Respekt för miljön

Respekten för miljön glöms ofta bort när man talar om värdegrunden, trots att detta ingår som ett viktigt värde i både skollag och läroplaner. Rent generellt har miljöarbetet i skolorna ökat kraftigt under de senaste tio åren. De flesta skolplaner och arbetsplaner innehåller miljömål. Det finns ett flertal exempel på skolor och klasser som arbetar med miljöundervisning på ett ambitiöst och konstruktivt sätt. En förskjutning har skett från ett riskperspektiv till ett främjandeperspektiv. Olika nätverk mellan skolor spelar en viktig roll som stöd och stimulans vid genomförandet av miljöundervisningen. Det finns många aktörer utanför skolan som på olika sätt arbetar med temat miljö och som vill samarbeta med skolorna. Dock visar utvärderingar att det saknas ett brett genomförande och att elevernas delaktighet i processen är påtagligt liten. Ett annat problem är att miljöarbetet ofta är

2000-05-02

Dnr 2000:1613

beroende av en enstaka eldsjäl, oftast naturvetare, som saknar uppbackning från övriga skolan.⁷⁹

De skolor som arbetar för utmärkelsen ”miljöskola” skall utveckla sin verksamhet utifrån ett antal miljökriterier. Dessa omfattar helheten i skolan d.v.s. både undervisningen, skolan som arbetsplats utifrån fysiska, psykiska och sociala faktorer samt närmiljön. Miljöskolorna måste var tredje år visa upp nya förbättrade resultat för att få behålla utmärkelsen. De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ses som centrala vid utvecklandet av miljöarbetet i skolan. Att stärka skolan som stödjande miljö innebär att främja faktorer som relationer, trivsel, trygghet, ansvars- tagande, elevers delaktighet, självförtroende, arbetsglädje och meningsfull- het. Genom bredden i kriterierna stimuleras skolorna att arbeta med helheten. I arbetsprocessen genom det praktiska handlandet kan en gemensam syn och ett förhållningssätt till miljön växa fram. Det är för tidigt att uttala sig om effekterna av detta arbete. Uppgifter vittnar om att förskolor har lättare än skolor för att komma igång med arbetet, förankra det och integrera det i det vardagliga arbetet. Större skolor har svårare att förankra arbetet hos alla och därför tar processen längre tid. Generellt finns ett uttalat stort behov av kompetensutveckling.

Det finns många indikatorer på att eleverna visar respekt för vår gemen- samma miljö. Eleverna är något pessimistiska då de bedömer tillståndet i världen avseende bl.a. miljö men optimistiska när det gäller den egna fram- tiden. Flickor jämfört med pojkar visar ett större engagemang för världens framtid, utvecklar större tilltro till sina möjligheter att påverka till det bättre och är mer benägna att agera inom ett flertal områden. Miljöfrågorna utifrån ett helhetsperspektiv är något som eleverna bryr sig om och är motiverade att ta itu med men som inte framträder tydligt för dem i den undervisning de för närvarande får.⁸⁰

Det inflytande och den delaktighet i miljöfrågor som elever har rör främst den fysiska miljön.⁸¹ De största möjligheterna till utveckling av miljöarbetet i skolorna, återfinns troligtvis i ett ökat elevinflytande och stödjande relationer.

Sammanfattande analys

Arbetet med värdegrunden och dess resultat skiljer sig mycket åt mellan och inom skolor. Variationer finns också mellan förskolor och fritidshem. Dess- utom beror resultaten på om man lägger fokus på de kollektiva värdegrunds- målen för skolans verksamhet, eller om man ser till varje enskild elevs sociala utveckling. Resultaten beror också på om fokus läggs på formella eller informella strukturer. Skolverket har i denna studie, utifrån vald ansats, främst fokuserat på skolans formella och informella verksamhet, även om

2000-05-02

Dnr 2000:1613

det också finns redovisat elevers olika värderingar och attityder, sett som ett resultat av hur skolan arbetar.

Rent generellt verkar kommunikation vara ett nyckelbegrepp. Bristen på samtal rör både gemensamma professionella samtal mellan de vuxna och barns och ungas dialoger med varandra och med de vuxna. Samtalet är beroende av relationer och möten, dvs. av det sociala klimatet. Om verksamheten lyckas stärka de demokratiska värderingarna och därmed motarbeta olika former av kränkande behandling, beror till stor del på om man skapar ett socialt klimat där nära sociala relationer och utrymme för samtal och kommunikation kan utvecklas. Ett sådant socialt klimat inbegriper både de formella och informella miljöerna. Skolan har generellt fokuserat de formella miljöerna och valen, både på kollektiv och individuell nivå. Skolan har ofta inte i klassrummen eller i andra formella sammanhang såsom elevråd och klassråd, lyckats skapa ett samtalsvänligt klimat som engagerar alla elever. Barns och ungas åsikter ges generellt litet utrymme, och ännu mindre inflytande. Vissa barn, bl.a. utifrån faktorer som kön, klass och etnicitet, deltar inte aktivt i dessa kollektiva sammanhang. I många skolor tar heller inte personalen ansvar för miljöerna utanför klassrummen. Dessa miljöer spelar dock stor roll för utvecklingen av värden och normer, samt är ofta en plats där kränkande behandling äger rum. Om inte fokus också riktas mot det informella lärandet, missar skolan en viktig aspekt och möjlighet att arbeta med sitt demokratiska uppdrag. Barn och unga lär sig att skolan består av olika sociala miljöer där olika saker är tillåtet, och anpassar sitt beteende efter dessa mönster. Därför får också vuxna svårt att upptäcka och förebygga kränkande behandling.

Både elever och skolpersonal uttrycker en stor vilja och engagemang över att arbeta med värdegrundsfrågor, men har svårigheter i hur detta skall gå till rent praktiskt. Undervisningen tar sällan upp frågor om demokrati och värden. Detta har lett till att förutsättningarna för att utveckla demokratisk kompetens inte alltid är de bästa. Trots detta förefaller de flesta eleverna omfatta demokratiska värden. Dock blir detta paradoxalt när man ser på förekomsten av odemokratiska uttryck. Det är uppenbarligen en stor skillnad mellan att lära sig om demokrati, och att omfatta demokratiska värden, och därmed också stå upp för dem i olika konkreta situationer.

Elevers demokratiska kompetens undergrävs också av de ibland odemokratiska strukturerna i skolan, där eleverna inte ges ett verkligt inflytande. Det råder en ömsesidig känsla av maktlöshet i skolan där personal och elever uppfattar sig som satta i en process de inte kan styra. De olika formella demokratiska konstellationerna ger inte reell makt. Om både personal och elever upplever sig sakna formell makt blir den personliga och informella makten så mycket viktigare för hur man som individ tar sig fram i systemet. Vissa elever använder istället för den formella vägen, informella strukturer

2000-05-02

Dnr 2000:1613

för att utöva inflytande, i personliga relationer med skolpersonalen. Andra elever desillusioneras med resignation som följd.

Denna sammanfattande analys vidareutvecklas i nästa avsnitt, som avser att fördjupa diskussionen om vilka problem och möjligheter som förskolan, skolan och fritidshemmet har i sitt arbete med värdegrunden, med särskilt fokus på förutsättningarna för relationer, möten och samtal.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena

Genom samtal kan dels varje enskilt barn och ung person utveckla sin demokratiska kompetens att kunna göra egna etiska ställningstaganden och val, dels kan barn och unga tillsammans med de vuxna genom dialog nå fram till något som är ömsesidigt godtagbart. Ambitionen med följande avsnitt är att problematisera de möjligheter och problem som finns för att skapa förutsättningar för samtal som ett sätt att arbeta med värdegrunden. Mot bakgrund av denna ansats, och bilden av skolornas värdegrundsarbete och dess resultat, följer en diskussion kring ett urval av några av de frågeområden som Skolverket bedömer spela störst roll för att skapa sådana förutsättningar.

Samtalet är nyckeln

Samtalet och relationernas betydelse

Genomgående för de flesta av de verksamheter som arbetar med värdegrunden framgångsrikt är att de skapat förutsättningar för fler möten för samtal, både mellan barn och unga, barn, unga och vuxna och mellan de vuxna. Bland annat i Skolverkets nyligen presenterade referensmaterial, *Med känsla och kunskap*, fann man att kontinuerliga samtal och reflektion, var de oundgängliga instrument som krävs för att grundlägga såväl kunskap som känsla, hos både barn, unga och vuxna.⁸² Det kan handla om små till synes oviktiga samtal eller om fördjupade samtal. Förskolor och skolor som skapar en atmosfär där det är möjligt att uttrycka tankar och känslor i sociala och etiska frågor spelar en viktig roll för att utveckla barns och ungas förmåga att reflektera kring värdegrundsfrågor och därmed vidga sina horisonter. Många arbetar också med samtalet som metod för att finna nya former för konfliktlösning och förebygga våld. Samtal tar tid, men mycket tyder på att ökad kommunikation är ett av de främsta medlen för att stärka arbetet med värdegrunden. Forskning visar att kommunikationen spelar stor roll för möjligheterna att utveckla egna etiska ståndpunkter och tillsammans med andra kunna komma till någon form av konsensus. Flera undersökningar visar att barn och unga utvecklar sina etiska förhållningssätt i sina möten med andra barn och med vuxna.⁸³ Denna utveckling börjar redan när barn är mycket små i förskolan. I förskolan sker möten och kommunikation ofta genom leken. Forskning visar också att kommunikationen är betydelsefull för lärandet. Skolforskaren Grossin menar att skolan för att bli framgångsrik bör ge möjlighet till personliga möten. Undervisningen måste baseras på en personlig relation mellan lärare och elev och mellan lärare och klass. Det måste finnas respekt och ömsesidigt förtroende.⁸⁴ Både lärare och skolledare uttrycker också ofta att värdegrunden är grunden för kunskapsinläringen.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

En lärare uttrycker *"Det som handlar om värderingar och attityder är nummer ett i skolan egentligen. Fungerar det bra, då tycker jag av erfarenhet att inläringen fungerar bättre. Sitter eleven och är orolig för att någon kommer att vara stygg när det blir rast, då blir ämnet ointressant. Att det finns en atmosfär av trygghet i klassen, det är nummer ett"*.⁸⁵

Personalen upplever att värdegrundsfrågorna hänger samman med de flesta andra centrala frågeområden i skolan, vilket också framgår av studier som följt olika former av utvecklingsarbete.⁸⁶ Att värdegrunden ses som grundläggande för all verksamhet i skolan var också ett av huvudskälen till att skolor valde att arbeta med värdegrunden i Skolverkets projekt *Skola i utveckling*.⁸⁷ *"Lärande är relationsbaserat och bygger på den ömsesidiga respekten som kan uppstå mellan lärare och elever. Detta kräver tid och det lugn som kan ge närvaro i mötet. Mycket står att vinna om vi skapar dessa förutsättningar för att bygga upp ett respektfullt förtroende mellan elever, föräldrar och lärare."*⁸⁸ En rektor säger att *"kommunicera betyder att göra något gemensamt. Det vi kommunicerar är mycket vår värdegrund och människosyn och mycket existentiella frågor. Det är då det börjar hända något, det är då vi tillsammans skapar kvalitet."*⁸⁹

Samtalet spelar en stor roll både i undervisningen och i de mer informella sammanhangen. En lärare säger att *"Det är svårt att sätta fingret på vad det är som gör att det blir så tydligt att "här är en skola där människorna hyser respekt för varandra". Men i de skolorna är det ett helt annat klimat. Där är det tillåtet att tycka olika och att växa."*⁹⁰

Möjligheterna till att utveckla och forma värdegrunden genom kollektiva, kommunikativa processer påverkas av den ökade individualiseringen som pedagogisk metod, där eleven skall ta ansvar för det egna lärandet. Eleverna får t.ex. mer ansvar för arbetsuppgifter som ligger inom s.k. eget arbete. Elevernas delaktighet i planeringen av och innehållet i undervisningen är däremot begränsad. Elevens egen planering och eget arbete blir för många skolor ett sätt att fånga upp några av läroplanens intentioner. Samtidigt ses metoden eget arbete som en möjlighet för skolor som inte har tillräckliga resurser, eftersom den frigör lärarkrafter.⁹¹ Genom individualiseringen kan förutsättningarna för möten och samtal i grupp, och därmed utvecklingen av bredare kompetenser, minska.

Barnomsorgen och skolan som mötesplats

En viktig förutsättning för en deliberativ barnomsorg och skola, är att de fungerar som mötesplatser för skilda kulturer och olika sociala grupper. Därigenom kan en bred medborgerlig dialog ges utrymme för att utveckla självständiga människor som respekterar och tar hänsyn till oliktänkande. Nära och många olika sociala relationer ligger som en grund för sådana

2000-05-02

Dnr 2000:1613

möten. Barnomsorgen och skolan är möjligtvis de enda institutioner där barn och unga har möjlighet att vara tillsammans oavsett bakgrund. Denna förutsättning utmanas nu av den rättighet som föräldrar har att välja förskola och skola, inte minst fristående verksamheter med ideologiska profiler. Visserligen är ideologiskt profilerade fristående skolor fortfarande relativt begränsade i omfattning. Englund menar dock att skolans demokratiskt fostrande roll vad gäller t.ex. pluralism försatts i ett helt nytt läge med helt nya förutsättningar.⁹² Vid Skolverkets tillsyn har man kunnat se att det kan finnas tendenser till att vissa fristående skolor, med en klart uttalad profil, lockar till sig vissa elever med följderna att skolan inte blir en öppen mötesplats där olikheter kan mötas. Vissa skolor vänder sig till exempel till elever med invandrarbakgrund, som till viss del redan kan sägas vara i hög grad både ekonomiskt och socialt marginaliserade. Även vissa konfessionella skolor visar i delar upp en bild av ett avskärmande mot omvärlden. De föräldragrupper som väljer dessa skolor för sina barn utgör sällan en ekonomiskt och socialt utsatt grupp i samhället. Valet av skola beror för dessa grupper till stor del på skolans värdegrund. Många av de elever och föräldrar som väljer en fristående skola upplever att deras kulturella behov inte blivit tillgodosedda inom ramen för den kommunala skolan. Den valfrihet som både föräldrar och elever har rätt till, utmanar skolans möjligheter att arbeta med värdegrunden, även om det är svårt att sätta om vilka konsekvenser detta möjligen för med sig för eleverna ur ett värdegrunds- och integrationsperspektiv. Om skolan är kulturellt eller religiöst homogen både vad gäller elever och lärare, kan möjligheterna att skapa naturliga kontaktytorna med det omgivande samhället försvåras. Skolverket har dock tidigare hävdat att farhågorna om olika fristående skolors segregeringseffekter är klart överdrivna.⁹³ Man måste också komma ihåg att det även kan finnas segregeringseffekter inom ramen för den kommunala skolan.

För att bättre kunna bedöma fristående skolor har särskilda riktlinjer tagits fram inom Skolverket, *Tillsyn av utbildningen vid fristående skolor, Riktlinjer för fördjupad utredning av undervisningens saklighet och allsidighet*. Skolverket håller också på att utveckla olika verktyg för att lättare kunna bedöma fristående skolors saklighet och allsidighet.

Brist på tid och nära relationer

Ett av de allra största problemen i förskolan, skolan och fritidshemmet ur ett värdegrundsperspektiv, är den upplevda och faktiska bristen på tid för möten och samtal mellan barn, unga och personal, vilket kanske är den största bristvaran idag och upplevs som ett problem på alla nivåer. Barn, unga och vuxna ges av olika anledningar inte utrymme för samtal och diskussioner om värden och normer i den utsträckning som de skulle önska. De professionella hinner ofta inte heller föra reflekterande och pedagogiska samtal om värdegrunden sinsemellan så som man önskar. Det innebär att det finns stora

2000-05-02

Dnr 2000:1613

svårigheter för förskolan och skolan att leva upp till sitt demokratiska uppdrag. *"I och med att man har en så otrolig brist på tid för samtal vågar man aldrig öppna några samtal för det skulle innebära att jag måste ta av min och andras tid – en tid som jag vet inte finns".*⁹⁴ Samtidigt måste man också konstatera att förskolan och skolan egentligen har mycket tid där barn, unga och vuxna möts. Eleverna är i skolan, liksom barnen i förskolan, nästan hela dagarna, under ett stort antal år. Det handlar kanske inte så mycket om bristen på tid i sig, utan mer om vad man ägnar tiden till.

Att och hur de vuxna bemöter eleverna i skolan men också barnen i barnomsorgen, i olika samlingar och i lek, är avgörande för barnens sociala utveckling och känsla av att bli bekräftade. Bristen på tid för möten har lett till att barn och unga i stor utsträckning saknar vuxna att prata med. Elever i skolan efterlyser personligare relationer med sina lärare. Man vill att läraren skall bry sig mera, uppmärksamma och bekräfta.⁹⁵ En elev säger att *"Ofta när jag känner mig deppig och nere beror det på att det känns som om ingen lyssnar på en. Som att ingen lyssnar på mig, trots att jag ibland faktiskt kan ha något vettigt att säga!"*⁹⁶ Eleverna vill ha en verksamhet i skolan som kombinerar lärande med omsorg och som har ett förhållningssätt som betyder att man respekterar och bryr sig om eleverna och vad de säger och vill. Kopplingen mellan omsorg och pedagogik har bl.a. utvecklats i barnomsorgen, vilket också gjort att den fått ett internationellt erkännande. Bristen på ett omsorgsperspektiv i skolan hänger tydligt ihop med olika riskbeteenden, vilket bekräftas av undersökningar om kränkande behandling.⁹⁷ Många elever upplever inte att läraren ser dem och tar dem på allvar i tillräckligt hög grad. Undersökningar från både BO och BRIS visar t.ex. att den mobbade ofta gått länge med sitt problem och inte kontaktat en vuxen, vilket är ett uttryck för brist på förtroendefulla relationer.⁹⁸

Bristen på nära relationer mellan elever och lärare är den orsak som många av skolpersonalen anger som störst hinder för att arbeta med värdegrunden. Särskilt i gymnasieskolan har lärarna svårt att upprätta sådana relationer p.g.a. kursutformningen och den splittring som den inneburit.⁹⁹

Personaltätheten har betydelse för relationers existens och kvalitet

Utvärderingar visar att förutsättningarna är bättre för samtal mellan barn, unga och vuxna där personaltätheten är högre. Antalet barn per vuxen, samt den vuxnes kompetens, spelar roll för vilka förutsättningar den vuxne har att se varje enskilt barn. Betydelsen av att läraren inte träffar för många elever och har samma elever under en längre tid visar sig också i utvecklingssamtalen. Om läraren skall kunna behandla värdefrågor under ett utvecklingssamtal beror på hur nära relationen mellan eleven och läraren är, samt att läraren faktiskt haft möjlighet att följa eleven under en längre tid. Skillnaden i skolstorlek slår igenom också i intervjuer med lärare på fristående skolor.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Fristående skolor är oftast mindre än kommunala skolor och relationerna mellan personal och elever upplevs vara nära, varför lärare på fristående skolor inte sällan anser sig ha bättre förutsättningar att arbeta med värdegrunden än lärare i den kommunala skolan.¹⁰⁰

I takt med att barnomsorgen och många skolor fått neddragna ekonomiska resurser under 1990-talet, har personaltätheten minskat och många av de vuxna i skolan som stod för annan kompetens än den pedagogiska, har försvunnit. Att stödja utvecklingen av goda sociala relationer och skapa stödjande miljöer genom sociala nätverk för samtal har visat sig ge bättre resultat än att fokusera bristerna. Många skolor har därför försökt kompensera bristande förutsättningar för möten och samtal genom t.ex. faddrar, mentorer både inom och utom skolan, liksom förstärkta kurativa resurser. Genom sådana resurser kan skolan få in mer vuxen personal, även personal med annan kompetens än den utbildade pedagogen. Ibland kan andra kompetenser vara viktiga för att skapa förutsättningar för samtal med eleverna. Ett av de vanligare sätten att öka förutsättningarna för fler möten för samtal är att arbeta med kamratstödjare. Kamratstödjare är något som barn och ungdomar själva ofta efterlyser, någon som är relativt ung som de kan vända sig till och samtala med i sin egen miljö på sitt "eget språk"; på skolgården, i korridoren, på rastytter och caféer. Eftersom kamratstödjarna själva är unga vinner de en viss legitimitet och tillit hos ungdomarna och kan på så sätt också nå grupper som vuxna kan ha svårt att nå fram till. Stödjarna kan utgöra en viktig länk mellan eleverna och de vuxna på skolan. Kamratstödjare kan i vissa fall utgöra den enda vuxna person som eleven kan tala med. Folkhälsoinstitutets uppföljning visar bl.a. att skolor har blivit lugnare, tryggare och trivsammare som följd av kamratstöd. Skolans fostrande roll blir tydligare, sociala problem upptäcks tidigare och många unga får stöd som de tidigare inte fått.¹⁰¹

Det är inte bara till vuxna som det är viktigt att barn och unga har goda och förtroendefulla relationer. Vi vet idag att barn och unga som saknar positiva kamratrelationer får en lägre social kompetens än de barn som har goda kamratrelationer. Självbilden påverkas också eftersom kamraternas bild till stor del styr den egna självuppfattningen. Folkhälsoinstitutet och BRÅ visar bl.a. att tillgången till eller bristen på nära kamratrelationer spelar stor roll för förekomsten av kränkande behandling.¹⁰² Många skolor använder sig därför också av s.k. elevstödjare. Dessa är elever som går på skolan som liksom kamratstödjaren har en socialt stödjande funktion bland sina kompisar. Eftersom elevstödjarna umgås med de andra eleverna på samma villkor och i samma miljö, har de goda förutsättningar att upptäcka sociala missförhållanden som annars inte uppmärksammas.¹⁰³

Samtal i skolan kring viktiga livsfrågor verkar fungera bättre i små grupper, där förtroende och tillit kan utvecklas och där var och en blir sedd och hörd.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

I liten grupp ökar också förutsättningarna för reflektion. I sådana grupper används ibland värderingsövningar för att utveckla elevernas förhållningssätt och demokratiska kompetens. Andra former som skolor prövar är varianter av samtals- och reflektionsstunder som start eller avslutning på en dag eller vecka.¹⁰⁴

Samtal mellan de vuxna i skolan behövs

Samtal om relationer och värdegrunden och vilken roll barnomsorgen och skolan skall spela behöver också få utrymme mellan de vuxna professionella i verksamheterna. Behovet av reflektion är stort. Också de vuxna måste diskutera igenom sina olika uppfattningar och tolkningar och låta dessa brytas mot varandra för att medvetandegöra olika synsätt i syfte att utveckla ett gemensamt etiskt förhållningssätt. Professionella samtal måste föras både om vad värdegrunden egentligen står för och hur den kan tolkas *och* hur värdegrunden skall konkretiseras i vardagen, dvs. vilka pedagogiska implikationer som följer av en gemensam värdegrund. Enighet kring vad barnomsorgens och skolans värderingar innebär bedöms av personalen som nödvändigt för att arbetet med värdefrågor skall fungera. Personalens agerande måste ske utifrån en gemensam värdegrund, vilket också betyder att tolkningen och konkretionen av värdegrunden måste vara densamma. Särskilt betonar personal att inkonsekvent agerande gentemot barn och unga leder till otydlighet, normlöshet och bråk.¹⁰⁵

De vuxna som förebilder är en grundsten i lärarens fostransroll, vilket betyder att deras agerande skapar den förståelse som barn och unga får av begreppen demokrati, tolerans och respekt. De professionella har dock, trots en medvetenhet om betydelsen, hittills haft relativt svårt att formulera sig kring grundläggande frågeställningar och har i stället fastnat i de konkreta uttrycken, t.ex. organisation, lokaler och andra praktiska strukturfrågor. En intervjuad lärare säger *"Vi håller på med att försöka hitta gemensamma normer på skolan, med det har varit svårt eftersom det är olika typer av lärare, karaktärsämnen och kärnämnen och vi är oense hela tiden om hur normerna skall se ut. Då är frågan, ska detta göras demokratiskt via lärarna eller ska skolledningen göra det? Och ska olika skolor ha olika normer eller ska alla skolor ha samma normer? Det finns ju en grund i läroplanerna, men det är olika på olika skolor ändå."*¹⁰⁶ En annan säger att *"Vi har varit styrda av fasta strukturer, det ska vara ordning och reda... Vi delar in i timplaner och ämnen, det är statiska strukturer...vi måste försöka bryta upp ifrån statiska strukturer och de värderingar som är kopplade till dem och övergå till dynamiska rörliga mönster och demokratins dynamiska värderingar och börja lita på dem."*¹⁰⁷

Många lärare i t.ex. gymnasieskolan upplever att ökad arbetsbörda påverkat schemalaggningsen på ett sådant sätt att lärarna sällan träffas. Bristen på

2000-05-02

Dnr 2000:1613

mötesplatser har lett till att det främst är i de informella och vardagliga samtalen som lärare försöker diskutera värdefrågor, oftast inom arbetsenheter, ämnesgrupperna eller under fikarasterna. Sådana kontakter uppfattas som mer betydelsefulla än sammanträden och studiedagar för att kunna utveckla personliga relationer till och därmed förtroende och tillit för varandra.¹⁰⁸ Informella samtal har dock ofta en brist, nämligen att informationen som utbyts i dessa kontakter ofta stannar i mindre grupperingar. Kommunikationen mellan olika hierarkiska nivåer i skolan fungerar relativt sett dåligt vad gäller värdegrundsfrågor.

Undervisningen ger litet utrymme för samtal

Frågor om demokratiska värderingar, personliga ställningstaganden och mänskliga rättigheter tas på stort allvar av lärarna samtidigt som många tycker det är svårt att få in sådana frågeställningar i undervisningen på ett sätt som ger ordentligt utrymme för diskussioner, ställningstaganden och reflektioner. I klassrumssituationen ges sällan utrymme för samtal och dialog mellan elever och lärare om värden och normer. Fortfarande är det läromedlen som till stor del styr.¹⁰⁹ Skolan bör ge utrymme inom ämnena för en deliberativ argumentation i frågor där kunskap och värden är sammanflätade och på så sätt ge vägledning för problemhantering och kunskapssökande. Skolan domineras till stora delar av faktaförmedling som ger litet utrymme för en problematiserande samtalskultur och ett lärande och en utveckling genom kommunikation. Många lärare ger i utvärderingar av gymnasieskolan uttryck för att kursutformningen lätt leder till ett "atomistiskt" tänkande som premierar ytinläring, där tid för reflektion och förståelse av sammanhang omintetgörs.¹¹⁰ Eleverna ger i attitydundersökningar uttryck för att lärarna inte har förmågan att lyssna på och ta hänsyn till vad eleverna tycker och använda det eleverna lärt sig på sin fritid. Många elever upplever därför inte skolans som meningsfull.¹¹¹

Arbetet med värdegrunden utgår ofta från ett vuxenperspektiv, vilket innebär att de insatser som görs och den undervisning som bedrivs riskerar att bestå av ensidig information, istället för att utgå från de frågeställningar och erfarenheter som barn och unga själva har och på så sätt öppna upp för diskussion om värden och normer. En elev säger att "*många ämnen skulle lärare kunna göra mycket roligare om de bara fick eleverna lika aktiva som dom själva är.*"¹¹² Eleverna måste göras delaktiga och engageras. Deras kunskaper och erfarenheter måste tas till vara. För att kunna bedriva ett framgångsrikt förändringsarbete i skolan krävs att eleverna görs delaktiga i själva förändringsprocessen och upplever den som meningsfull.

En svår balansgång som många lärare känner är avvägningen mellan föreläsning och fri diskussion. Det gäller att leda eleven på "rätt" väg utan att påtvinga dem åsikter. Diskussionen måste vara ömsesidig där alla kan till-

2000-05-02

Dnr 2000:1613

föra olika perspektiv, kunskaper och frågeställningar. Lärare uttrycker ofta att de vill att eleverna skall komma fram till de "rätta" värderingarna efter eget reflekterande. Vanliga samtalsmetoder som skolor söker använda sig av inom ramen för viss ämnesundervisning för att klara denna balansgång är olika former av värderingsövningar, rollspel eller dramaövningar.¹¹³ På så sätt söker man göra värdegrundsfrågor under undervisningen levande och engagerande för barn och unga. Utvärderingar visar att elever värderar de olika inslagen i sin utbildning efter den mening och det sammanhang de finner i dem. En skola som utvecklas till en samtalsdemokratisk verksamhet skulle kunna ge gemenskap i och meningsfullhet åt skolarbetet där allas rätt och möjlighet till kommunikation kring frågor om värden och normer ses som viktigt.

Många lärare och rektorer vill att värdegrundsfrågor skall få mer utrymme också i ämnena. För att samtalet skall fungera som redskap för värdegrundsarbetet, krävs att även de frågor som upplevs som känsliga och provocerande förs in i klassrummen där det finns vuxna som kan balansera samtalen utifrån det demokratiska uppdrag som är dem givet. Ansvaret för att förutsättningar ges för samtal, och för att samtalen sker med respekt för människors lika värde, åligger de vuxna i skolan. Det betyder inte att barnen inte påverkar processen. Men barn kan inte göras ansvariga för samtalets och relationernas kvalitet. Det ansvarar istället skolledningen och lärarna för i skolan, som erhållit utbildning och verkar i enlighet med ett uppdrag. En lärare säger: *"Rasism i klasserna har förekommit, till exempel konflikter när det var krig i det gamla Jugoslavien. Vi sade åt dem att politik inte hörde hemma i klassrummet, att de fick lösa det utanför, eftersom vi ändå inte hinner lösa världspolitiken enligt kursplanen."*¹¹⁴ Ett sådant synsätt innebär att de sociala och politiska konflikterna hänskjuts till tiden utanför klassrummen, i de informella miljöerna där inga vuxna finns.

Kunskap och värderingar hänger ihop

Det viktigaste sättet att skapa förutsättningar för samtal om värden och normer inom ramen för undervisningssituationen torde vara att integrera värdegrunden med kunskapsmålen, dvs. att skapa utrymme för samtal om värden som på ett naturligt sätt kommer in i den kontinuerliga verksamheten, i kursplaneämnena. Värden hänger ihop med kunskaper, och tvärtom. Regeringen ger i den senaste utvecklingsplanen för förskola, skola och vuxenutbildning uttryck för ambitionen att värdegrunden skall integreras med kunskapsmålen.¹¹⁵ Hur detta skall gå till är dock en svårare fråga. Skolpersonal ger ofta uttryck för att värden och kunskapsmål kan vara svåra att kombinera. Ett exempel på konflikt som kan uppstå är mellan kunskapsmål och inflytandemål. Möjligheterna till inflytande är beroende av karaktären på ämnet eller gymnasieprogrammet. I vissa ämnen, t.ex. samhällsorienterade ämnen och bild, har en tradition av att diskutera och ställa åsikter mot

2000-05-02

Dnr 2000:1613

varandra, medan det i andra ämnen, t.ex. matematik och språk, råder en annan tradition som ibland kan försvåra elevernas delaktighet.¹¹⁶

Ansvar för att integrera kunskapsmål med värdegrunden läggs på de professionella i skolan. Grundskolans nyligen reviderade kursplaner är dock ett försök till att öka kopplingen mellan styrdokumentet. En sådan förstärkt koppling är något som efterfrågas också i gymnasieskolan. Med nuvarande system vet vi att skolor har svårt att integrera de olika målen och upplever olika former av styrkonflikter.

Bristen på utrymme för reflekterande samtal i undervisningen, som kopplar samman kunskaper med värderingar, framgår av utvärderingarna av bl.a. historia och de samhällsorienterande ämnena. Dessa ämnen har traditionellt fått ta ett stort ansvar för arbetet med värdegrunden och demokrati. Ämnena måste göras tillgängliga också för andra grupper än majoritetskulturen. Bland annat historieämnet har en särskild betydelse för frågor om identitet, inte minst utifrån ett mångkulturellt perspektiv. Dock finns problem även här med att skapa utrymme för samtal om värdegrundsfrågor. Eleverna skulle vilja att undervisningen i högre grad tog upp svåra och kontroversiella frågor, nära och berörande både idag och i historisk tid. Hinder för en sådan undervisning anges av lärarna vara bristen på tid och alltför korta lektionspass. Faktorer som för stora undervisningsgrupper anges också utgöra ett problem. Undervisning i historia riskerar att bli enbart en beskrivning av fakta som lärs in så bra som möjligt och det är sällan som faktakunskaperna problematiseras eller granskas kritiskt. Moment som medger att i ett historiskt perspektiv arbeta med grundläggande demokratiska värden har fått liten plats. Problemen för historieämnet i gymnasieskolan verkar vara störst i den komprimerade A-kursen. I gymnasiets B-kurs anser lärarna att förutsättningarna finns för en mer analyserande och reflekterande undervisning. Eftersom tid sällan avsätts till reflektion där fakta kopplas till diskussioner om värden och normer och inte heller gör jämförelser mellan historien och nutid, är det svårare att veta om undervisningen leder till att utveckla elevernas demokratiska kompetens. För att sådan kompetens skall kunna utvecklas krävs att tid ges för demokratiska samtal där faktakunskap kan utvecklas till insikt och förtrogenhet. Skolverket arbetar för närvarande med att särskilt se över hur demokratiska värden får utrymme inom historieundervisningen.¹¹⁷

För samhällskunskapen handlar det ofta på liknande sätt om ”objektiv” faktaförmedling. SO-undervisningen i grundskolan bedrivs huvudsakligen som ämnesundervisning, med inslag av ämnesövergripande teman. De fyra ämnena får ungefär lika stor del av den tillgängliga tiden och undervisningen ges i korta pass om en till två lektioner per ämne. Längre pass om tre till fyra lektioner i rad är ovanliga, liksom periodläsning, där man fördjupar sig i ett ämne i taget. Att göra större sammanhängande fördjupningar blir således

2000-05-02

Dnr 2000:1613

svårt. Eleverna har ofta mer än en lärare i de samhällsorienterande ämnena. Ofta spelar läroböckerna en stor roll för både undervisningens innehåll och arbetssätt i ämnena historia och samhällskunskap. Risken att lärarna arbetar individuellt, utan kontakt sinsemellan, blir stor. Förutsättningarna för den viktiga gemensamma reflektionen av SO-ämnena blir dessutom mindre.¹¹⁸

Organisationen påverkar möjligheterna

Hur man väljer att organisera verksamheten, t.ex. avseende tid och fysisk arbetsmiljö, är ett uttryck för värdegrunden, och ger olika förutsättningar för sociala relationer och för möten och samtal, både horisontellt och vertikalt. Organisationen påverkar både barn och unga och deras kontakter med varandra och vuxna, och de vuxnas möjligheter till samverkan och kommunikation. Skillnaderna i hur man organiserar verksamheter är stora. Några övergripande problem och möjligheter kan dock identifieras.

På vissa skolor kan det vara svårt för lärarna att möta varandra och samtala p.g.a. skolans fysiska organisation, vilket kan skapa en situation där lärarna ofta umgås med lärare som rent fysiskt befinner sig i närheten eller arbetar i samma ämnesgrupp. Den fysiska arbetsmiljön har därmed betydelse som en förutsättning för att utveckla sådana arbetssätt och arbetsformer som främjar lärande och skapar möjligheter till möten. De arbetssätt som läroplanen vill stimulera till kräver skollokaler med möjlighet till flexibilitet och arbete i varierande gruppstorlekar. Här finns stora problem eftersom de flesta skolor är byggda under 1960 och 70-talet eller tidigare och sällan är anpassade efter moderna läroplaners krav. Skolans scenografi kan således underlätta eller försvåra möten och kontaktytor mellan både barn, unga och vuxna. Skolans organisation och storlek påverkar också relationen mellan skolledare och lärare och i vilken utsträckning informella samtal kan föras mellan dem. Ju längre avstånd och fler revirmarkeringar, desto mindre är möjligheterna för skolans personal att gestalta de grundläggande värdena i skolvardagen.

Bristande samverkan både inom och utom skolan har lett till att skolans arbete med grundläggande värden i mycket hög grad blir beroende av den enskilde lärarens personliga kompetens.¹¹⁹ Ett sådant system blir sårbart och kan lätt leda till att frågorna förbigås eller hanteras utifrån subjektiva preferenser. Goda relationer och en god kommunikation förutsätter att personal och elever samtalar, diskuterar och reflekterar över arbetssätten i undervisningen och hur man möter varandra.

I detta arbete är elevvårdens personalgrupper mycket viktiga. Deras olika kompetens i psykologiska, sociala, omvårdnads-medicinska och studie- och yrkesvägledande frågor kompletterar lärarnas pedagogiska kompetens och kan bidra till att samtalen, diskussionerna och mötena blir belysta utifrån en bredare helhetssyn.¹²⁰ De kan därigenom bidra till att förebygga och lösa

2000-05-02

Dnr 2000:1613

problem som gäller relationer och kommunikation både inom skolan, inom grupper och mellan individer. Ofta har elevvården organiserats som en grupp för sig, vid sidan av undervisningen, vilket kan försvåra samverkan och utbyten av kompetens mellan skolans personal. Kvalitetsgranskningen av arbetet mot mobbning visar att om ansvaret läggs på enstaka medarbetare, t.ex. elevvårdspersonal, specialpedagogerna och skolledningen, riskerar en bredare ansvarsfördelning att utebli.

Det pågår en skolutveckling där man prövar olika nya vägar att organisera skolarbetet på för att etablera närmare kontakter, som är av betydelse för skolutveckling i allmänhet, och för arbetet med värdegrunden i synnerhet. Skolornas arbete med att förändra arbetsformerna är mest framträdande i skolor som arbetar med elevinflytande. Ett organisatoriskt uttryck för att stödja lärarna i deras yrkesutövning genom samtal är handledning. Att organisera personal i arbetslag runt en grupp elever är en annan utvecklingstendens i skolan. I praktiken kan arbetslag betyda många olika saker, och det kan på en skola t.ex. se ut på samma sätt som något en annan skola kallar arbetsenhet. På vissa skolor är hela skolan organiserad i arbetslag, på andra är det snarare några enskilda lärare som tagit till sig den formen. På några skolor har arbetslagen ett stort ansvar både i pedagogiskt och ekonomiskt hänseende medan andra, speciellt större skolor, mer har arbetslagen som ett forum för återkommande planeringsträffar. Arbete i arbetslag är en arbetsform som ger förutsättningar för bättre samverkan kring eleverna där olika kompetenser kan tas till vara. Syftet med arbetslagen är att skapa möjligheter att kunna samlas kring en grupp elever och deras lärande. Samtidigt kan arbetslaget fungera som det nödvändiga forum för pluralistiska, pedagogiska diskussioner som kan ge den enskilda läraren stöd. En lärare uttrycker att *”Det har länge varit en lärare och en klass. Om man inte klarat av ansvaret så har det varit ens eget fel. Men det går man inte ut med. Det har varit svårt för många att släppa in kollegor på lektionerna – att ge en återkoppling på hur man fungerar som lärare. Det finns massor med lärare som inte vågar – de stängda klassrummens lärare...vi är inte vana att dela på bekymren.”*¹²¹ En annan lärare framhåller att *”vi har kommit långt när man kan tala om det som är jobbigt.”*¹²² Arbetslagen utgör för många lärare en väg till samtal om värden och normer.

Arbetslagen fungerar bäst i grundskolans tidigare år, där samarbetet utvecklats med förskoleklassen och fritidshemmen. Ibland finns också förskolan med i arbetslagen. Det är viktigt att rektor skapar förutsättningar för ett gott samarbete i arbetslagen, och klart formulerar ansvarsfördelningen mellan de olika yrkesgrupperna inom skolan, förskolan och fritidshemmen. Många skolor arbetar med olika former av arbetslag, men i många fall befinner sig skolor i en organisationsförändring där arbetslagen ännu inte tagit form. Sammansättningen i arbetslagen varierar över ämnen, åldersgrupper och icke undervisande personal.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Organisationen av tid påverkar också hur värdegrunden integreras i den vardagliga verksamheten på ett naturligt sätt. Timplanen är fortfarande avgörande för en skolas organisation och dess schema ett villkor för undervisningen. Också hur grupperna av barn och elever organiseras, t.ex. gruppstorlek, spelar roll. På många fritidshem är barngrupperna så stora i relation till personal och lokaler, att de får svårt att svara mot de uppgifter som anges i de allmänna råden, bl.a. vad avser värdegrunden. Personalen har svårt att ge varje enskilt barn uppmärksamhet och ofta går all energi åt till att hålla samman gruppen.¹²³ Mindre skolor och klasser med högre lärartäthet ger lärarna möjlighet att arbeta med samma elever vid ett större antal undervisningstimmar under längre tidsperioder. I förskolan och de lägre åren i grundskolan är därför förutsättningarna för nära relationer och samtal goda. En lärare i grundskolan säger att *"fördelen med att jobba på en liten skola är att man kan lära sig alla namn, möter man en unge i korridoren vet man precis vem det är. Med hjälp av föräldrarna får man en helhetsbild av barnet och dess situation."*¹²⁴ Lärare i grundskolan, i synnerhet lärare i år 1-7, anser sig ha betydligt bättre förutsättningar för att lyckas skapa möjligheter för eleverna att tillägna sig de grundläggande värdena än lärarna i de högre åren i grundskolan och i gymnasieskolan. Lärare i de lägre åren i grundskolan arbetar också med samma barn under flera år och kan då följa varje elevs utveckling i värdefrågor. Lärarna, liksom personalen i förskolan, ser sin roll som fostrare som en självklar och naturlig del av det dagliga arbetet. Man tar utgångspunkt i barnens egna upplevelser och samtalen kan äga rum i både formella och informella miljöer och möten. Samtalet ses som viktigt för att bearbeta och diskutera värderingar och attityder.

Även fristående skolor utgör för många elever ett fungerande alternativ. Många fristående skolor är mindre och har nära relationer mellan vuxna och elever, vilket ofta underlättar arbetet mot t.ex. kränkande behandling.

Högre upp i grundskolan minskar förutsättningarna för samtal och diskussioner om värden och normer som har sin utgångspunkt i spontana situationer och möten mellan elever och personal. De informella kontakterna minskar. Istället blir värdegrunden ofta betraktad som en undervisningsfråga kopplad till vissa ämnen. Tid saknas för djupare samtal och reflektioner inom dessa ämnen. Både lärare och elever anser att etik och demokratiska värden är viktiga, men endast drygt hälften av eleverna som ingick i en undersökning upplever att de har arbetat med detta innehåll i skolan under grundskolans tre sista år. Kvalitetsgranskningen 1999 visar tillsammans med andra utvärderingar också att det är i dessa år som särskilda problem med värderingar och skolans sociala klimat uppkommer.¹²⁵ Eleverna får fler lärare och skolan blir mer kunskapsinriktad. Risken finns att värdefrågorna kommer i skymundan när varje lärare vill att eleverna ska lära sig så mycket faktakunskap som möjligt. Ungdomarna själva utvecklas också på ett sätt

2000-05-02

Dnr 2000:1613

som skolan inte alltid lyckas anpassa sig till. Eleverna ses som stökiga och bråkiga.

Utvärderingar visar att arbetet med gymnasiereformen mest ägnats åt den organisatoriska delen, vilket medfört att syfte och motiv bakom reformen fått små möjligheter att få genomslag. Reformen har tolkats och utformats utifrån varje enskilt ämne och kursplan med följderna att de övergripande målen i läroplanen, t.ex. värdegrunden, kommit skymundan. I gymnasieskolan upplevs organisationen skapa stora svårigheter för arbetet med värdegrunden eftersom klasserna inte är sammanhållna hela tiden och elever och lärare inte kan uppbygga fungerande relationer. Tiden splittras upp på många kurser som leds av olika lärare. Samverkan och samarbete mellan de olika ämnena kan i många fall vara svår att åstadkomma. Karaktärsämnen har ofta samlats i stora block och kärnämnen placerats i utrymmen mellan dem. Detta har lett till att kärnämneslärarna ofta tjänstgör på flera olika program, vilket bidrar till att försvåra samverkan också mellan programmen.¹²⁶ Flera lärare anger att kursutformningen leder till att de varken kan etablera någon närmare relation till de enskilda eleverna eller följa hur eleverna utvecklas under sin studietid. Relationerna mellan elever och vuxna riskerar att bli svaga. Ansvar för värdegrundsfrågorna läggs allt mer på de lärare som ansvarar för de ämnen som traditionellt fått ta särskilt ansvar för demokratiuppdraget. Dessa lärare anser dock att de arbetar med eleverna under för kort tid för att kunna se någon utveckling i värdefrågor.¹²⁷ Värdegrunden kopplas med andra ord allt mer till en organiserad lärandesituation som följd av att skolan blir mer kunskapsfokuserad, splittrad och anonym. Mönstret från grundskolans senare år går igen och förstärks därmed i gymnasieskolan.

Ledningen spelar en viktig roll

Forskning och de kunskaper och erfarenheter som Skolverket har från utvecklingsprojekt och utvärderingar, visar att goda relationer och ett samtalsvänligt klimat, kan utvecklas på en skola där det finns ett tydligt ledarskap som formulerat en vision för verksamheten och som lyckats samla och entusiasmera alla att sluta upp kring den gemensamma visionen. Skolledarens inställning smittar av sig till lärarna, vars inställning i sin tur kan smitta av sig på eleverna. Skolor som lyckats skapa en atmosfär som präglas av öppenhet, delaktighet och samverkan, där demokrati- och värdegrunds målen är levande i verksamheten och där det kontinuerliga lärandet är i fokus, karakteriseras av ett bra ledarskap. Den pedagogiska ledningen måste ta ett särskilt ansvar att skapa mötesplatser för kommunikation och samtal mellan sin personal för att skolan skall kunna utveckla ett gemensamt förhållningssätt.

Arbetet med värdegrunden är en pedagogisk fråga som ställer krav på ett pedagogiskt ledarskap. Pedagogiskt ledarskap används här i betydelsen av

2000-05-02

Dnr 2000:1613

det inflytande en ledare utövar i förhållande till personalen genom olika handlingar, som syftar till att påverka den att utveckla utbildningen i enlighet med de mål och riktlinjer som anges i styrdokumentet. För att utöva ett reellt pedagogiskt ledarskap krävs bl.a. att ledningen själv är delaktig i läroprocessen, delar med sig av sin kunskap i en fungerande flervägskommunikation, samverkar med medarbetarna och är nära dem, ger snabb återkoppling, följer upp, lyssnar, talar, frågar, lär, är tydlig och ställer krav och uttalar förväntningar på sin personal samt själv utgör ett föredöme för den pedagogiska processen i arbetet. Som ett viktigt led i en skolas utveckling ingår även rektors ansvar för att skapa förutsättningar för gemensam kompetensutveckling inom värdegrundsområdet, vilket även gäller rektors egen kompetensutveckling.

Rektor ges i styrdokumentet en rad särskilda ansvarsområden. Frågor som anknyter till värdegrunden utgör en del. Skolledare ges olika förutsättningar att ta detta ansvar. En viktig förutsättning är skolledarens relation till kommunen. Verksamhetens mål och kraven på resultat är de yttre ramarna. Dessa skall ge ett friutrymme så att den som utför arbetet kan välja medel för att nå målen. Skolverkets kvalitetsgranskning 1998 visar att man på kommunnivå i stor utsträckning fortsatt att fungera som i det tidigare regelstyrda systemet. Man är generellt sett inte tydlig med mål och ramar utan detaljstyr i stor utsträckning skolor och rektorer, och begränsar därmed deras möjligheter att ta ansvar.¹²⁸ Detta bidrar också till en ökad administrativ belastning som tar tid från det pedagogiska ledningsuppdraget. Undersökningar visar att rektorer har små reella möjligheter att utöva sitt pedagogiska ledarskap eftersom skolledaren har svårt att upprätthålla relationerna till personalen. Mindre än hälften av lärarna i en attitydundersökning menar att rektor har stor betydelse som pedagogisk ledare. Många lärare har också fortfarande en annan uppfattning om vad som är rektorns uppgift, än skolledaren själv, nämligen att lärarna själva skall sköta det pedagogiska arbetet, utan rektors påverkan. De begränsade möjligheterna att utöva det pedagogiska ledarskapet minskar därmed förutsättningarna för arbetet med värdegrundsfrågorna och möjligheterna att utveckla en gemensam syn som genomsyrar all verksamhet.

Generellt är avsaknaden av medvetet ledarskap på alla nivåer tydligt inom barnomsorgen, skolan och kommunen. Medvetenheten om styrkedjan, d.v.s. arbetet med målformulering, genomförande, uppföljning och utvärdering och förbättring, och vikten av systematik i arbetet, är inte tillräckligt hög. Många skolledare ges inte förutsättningar att leva upp till sitt demokratiska uppdrag som följd av att kommunerna gör andra prioriteringar. En av de främsta förutsättningarna för att ledningen skall ges reella förutsättningar att arbeta med värdegrunden är att politiker och förvaltningschefer ger stöd och uppbackning. Systematiskt stöd saknas ofta. Det är mer vanligt att kommunen styr med anvisningar istället för ett ge stöd genom handledande insatser.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Avsaknad av stöd från styrelse och förvaltningschef, särskilt till nytillträdda rektorer, försvagar ledningens möjligheter att ta initiativ och att hävda arbetet med de grundläggande värdena.¹²⁹ Den styrning som chefer och styrdokument utövar har en tendens att vara störst när det gäller konkreta mål och framförallt de som finns i kursplanerna. Mer övergripande mål som värdegrundsfrågor spelar en mer tillbakadragen roll.

Även de ekonomiska styrmedlen spelar roll. Den ekonomiska hanteringen i kommunerna ger emellertid rektorn små egentliga möjligheter att med sin ekonomistyrning påverka skolans utveckling och användningen av dessa resurser. Kostnaderna för personal och skollokaler dominerar helt totalkostnaden och ingen av dessa budgetposter är som det ser ut på skolorna i realiteten möjlig för rektorn att påverka mer än marginellt.¹³⁰ Det leder till att rektor inte får tillräckliga incitament för att utnyttja den kompetens och vilja till ansvarstagande kring sociala frågor som ofta finns i personalgruppen. Skolplanens målskrivningar backas inte alltid upp med ekonomiska resurser så att den lokala ledningen får rimliga förutsättningar att arbeta efter. Sådana ekonomiska förhållanden innefattar t.ex. ökad personaltäthet, också utanför klassrummen, och mer kompetensutveckling för personalen vad gäller arbetet med värdegrunden, utvärdering och uppföljning av den. Rektor får svårt att utföra sitt uppdrag om inte kommunen ger förutsättningar för det, på samma sätt som personalen inte kan utföra sitt arbete utan att skolledaren skapar de nödvändiga förutsättningarna. Brister i styrkedjan mellan kommunen och verksamhetens ledning riskerar att smitta av sig till övriga styrled.

Trots ibland besvärliga förutsättningar, är de allra flesta skolledare mycket motiverade för sitt uppdrag. De är engagerade i skolans utveckling och har många idéer och uppfattningar om vad de vill åstadkomma. Merparten av skolledarna har höga ambitioner för att skapa trivsel bland elever och personal och satsa på ett gott socialt klimat. Endast ett fåtal av dem har dock presenterat denna vision för sin personal.¹³¹ Många lärare tycker att värdegrundsfrågorna är mycket viktiga och vill aktivt arbeta med dessa men upplever att de får ett dåligt stöd från skolledningen. Stora brister finns t.ex. ofta i rektors medarbetarsamtal med sin personal. Underlag för systematisk återkoppling och värdering av medarbetarnas insatser saknas därmed och personalen upplever sig inte bli sedda och få återkoppling på det arbetet man utför. Detta får konsekvenser på skolans sociala klimat.

En viktig uppgift för skolledaren ur ett värdegrundsperspektiv är att klargöra allas ansvar för arbetet med värdegrundsfrågorna. Det åligger särskilt rektor att se till att skolan arbetar långsiktigt efter strategier som kopplar samman olika frågeområden i syfte att skapa helhet och sammanhang. Den samordnande rollen blir särskilt viktigt i grundskolans senare år och i gymnasieskolan där verksamheten ofta är splittrad i olika ämnen och antalet lärare

2000-05-02

Dnr 2000:1613

som arbetar är stort. Inom ramen för ett sådant helhetsgrepp krävs dock att arbetet fördelas, vilket också innefattar ett ansvar för att initiativ tas till att arbeta med värdegrundsfrågor över huvud taget. Att rektorn prioriterar värdegrunden och ger skolpersonalen stöd i sitt engagemang är centralt, men också att rektorn tillsammans med lärarna klargör respektive roller och ansvar. Viktigt är också att utrymme ges kontinuerligt för reflektioner kring det arbete som bedrivs. En ökad delegering av arbetsuppgifter måste också följas av befogenheter och förutsättningar att kunna ta det ansvaret fullt ut. Det medför ett ökat krav på fungerande kommunikation och tydliga beslutskanaler som gör det möjligt att följa upp och utvärdera arbetet. Rektorn behöver ha metoder och utvecklade system för att kunna hålla sig informerad om verksamhetens resultat.

Behovet av kunskap och kompetens är stort

För att kunna föra medvetna samtal och för att kunna arbeta fram ett gemensamt demokratiskt förhållningssätt, krävs kunskap och kompetens hos både ledning och personal samt barn och unga.

Värdegrunden förutsätter pedagogisk kompetens bland de vuxna...

Värdegrunden är en pedagogisk fråga som kräver pedagogisk kompetens samt förmåga att uppfatta hur relationer i en grupp fungerar och se den egna rollen i samspelet med denna. Också arbetet mot de uttryck som bryter mot värdegrunden, t.ex. kränkande behandling, är en pedagogisk fråga som handlar om hela skolans verksamhet. Arbetet mot mobbning har visat sig ge positiva effekter långt utöver det konkreta arbetet mot mobbning, i synen på eleverna, stämningen och klimatet på skolan i stort, arbetssätt och arbetsformer. Kompetensutvecklande insatser behövs som möter olika personal-kategoriernas behov, för att utveckla arbetssätt och säkerhet att kunna undervisa inom området. Det är viktigt att de insatser som görs utgår ifrån verksamhetens behov av kompetens för att lyckas nå målen inom värdegrundens område.

Kompetensen och medvetenheten om att värdegrunden och lärande hänger ihop och påverkar varandra bör utvecklas. Att främja lärande och personlig utveckling kan inte betraktas som två skilda processer som skall äga rum vid skilda tillfällen, och drivas av olika personer. Mycket tyder på att demokratisk kompetens stärker förutsättningarna för lärande, samtidigt som lärande i sig gynnar demokratisk mognad. Traditionellt har två olika falanger funnits som antingen fokuserat skolans kunskapsuppdrag eller fostransuppdraget. Denna uppdelade syn har på många sätt försvårat arbetet med att få värdegrunden att genomsyra all verksamhet. Värdegrunden tar sin grund i sociala relationer och möten mellan människor som pågår ständigt och alltid.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Empati, etik och moral går inte att plocka ut som något isolerat, det ingår snarare i allt som görs.

Lärare har i flera utvärderingar uttryckt en stor osäkerhet och ovana när det gäller hur man rent praktiskt hanterar värdegrunden i vardagen. Ofta är det just i det skede då värdegrunden skall omsättas i praktisk handling som arbetet fallerar. Detta kan ha sin grund i att man inte diskuterat igenom vad värdegrunden egentligen står för samt vilken strategi man skall ha för att praktisera och realisera den. Många lärare anger brist på kompetens och stöd i arbetet som en orsak till detta samt strukturella skäl som försvårar uppföljning och utvärdering av arbetet med värdegrundsfrågor. *"Jag skulle gärna vilja öppna upp den väl förslutna lådan som bär etiketten "Skolans gemensamma värdegrund". Själva etiketten, som man ofta refererar till, befriar oss från att undersöka innehållet och från arbetet att utveckla vårt tänkande och vår förståelse. På motsvarande sätt borde vi tina upp skolans frusna ideologier och fundera över dem i ljuset av den praktik vi bedriver, öppet börja diskutera olika konsekvenser av skolans självskrivna värderingar."*¹³² I Skolverkets senaste attitydundersökning uppgav närmare hälften av lärarna att de inte har tillräckliga kunskaper i elevsocialt arbete. I samma undersökning angav endast var fjärde lärare att de har tillräckliga kunskaper om hur olika kulturer kan integreras i skolan. De tre senaste granskningsrapporterna visar att behovet av kompetensutveckling är stort inom samtliga granskade områden.

Att arbeta med värdegrundsfrågor kräver insikter i vad värdegrund egentligen står för. För att kunna föra demokratiska, ömsesidiga samtal krävs t.ex. en kunskap och en insikt om vad de olika värdegrundsbegreppen innebär. Arbetet med värdegrund kräver också pedagogisk kompetens som innefattar hur värdegrunden genom metoder och arbetsätt kan praktiseras. Värdegrunden förutsätter således att personalen som skall arbeta med frågorna får utbildning samt tid för diskussion och reflektion. Sådana diskussioner måste inrymma såväl fördjupade samtal om värdegrundens innebörd samt vilka pedagogiska och didaktiska konsekvenser som denna får i verksamheten.

Personalen behöver både en grundutbildning och en fortlöpande kompetensutveckling som uppmärksammar värdegrunden för att skolan skall kunna leva upp till sitt demokratiska uppdrag. Det är också viktigt i detta sammanhang att barnomsorgspersonal, lärare och skolledare är väl insatta i den övergripande mål- och resultatstyrningen och vad den förutsätter av all personal samt är väl förtrogna med de grundläggande tankarna i läroplanerna och systemet i övrigt. Arbetet med värdegrunden och konkretisering av den är beroende av en mer övergripande systemförståelse. För många bland personalen ligger utbildningen långt tillbaka i tiden, varför det kan vara svårt att minnas hur skolans fostrande roll behandlades. Inte sällan anger lärare att arbetet i sig och livet i stort givit dem mer stöd i dessa frågor

2000-05-02

Dnr 2000:1613

än utbildningen. Dessutom har synen på skolans roll som demokratisk fostrare förändrats över tiden, varför lärare med äldre lärarutbildning och nyexaminerade lärare kan ha olika syn på sitt uppdrag. Värdefrågorna har idag kommit i fokus på ett sätt som inte varit fallet tidigare, vilket också syns i 90-talets lärarutbildning jämfört med tidigare.

Kompetensutveckling inom området är att betrakta som avgörande för att värdegrunden kan bli till en fråga som all personal ansvarar för, inte minst mot bakgrund av arbetet med olika värdegrundsfrågor fortfarande ofta är beroende av enstaka eldsjälar. Ofta handlar det om att frigöra tid för professionella samtal som många skolor ser som den allra viktigaste åtgärden för att skapa förutsättningar för kompetensutveckling.

På senare år finns en stark tendens att värdegrunden börjar prioriteras högt som område vid kompetensutveckling. Det är också uppenbart att trycket på kompetensutvecklande insatser är mycket stort, t.ex. genom seminarier, konferenser och stödmaterial. För att stimulera till kompetensutveckling i samband med införandet av de nya läroplanerna avsatte Skolverket medel till alla landets kommuner.¹³³ I princip alla kommuner har genomfört informations- och fördjupningsinsatser i samband med de nya läroplanerna. Det i särklass vanligaste fördjupningsområdet för kompetensutvecklingen har varit och är värdegrunden i läroplanerna. Att värdegrunden har fokuserats har flera orsaker, bl.a. att 1999 var ett värdegrundsår och att värdegrunden ses som naturlig inledning på diskussioner och kompetensutveckling. Allmängheten i etiska frågor skapar kontaktytor.

Mest intensiv har kompetensutvecklingen varit inom förskolan. Intresset för den anpassade Lpo 94 har varit betydligt mindre än för Lpfö 98, vilket bl.a. kan bero på att ändringarna i Lpo 94 inte upplevts som så stora och därför mindre viktiga. Främst har intresset här rört kunskapsmål, bedömning och betyg. Drygt hälften av kommunerna saknar en dokumenterad plan för kompetensutvecklingsinsatserna i samband med Lpfö 98 och betydligt fler när det gäller Lpo 94. Uppföljningen av kompetensresurserna visar på brister i kommunens långsiktiga planering av kompetensutvecklingsinsatser, brister i kommunens styrning och ledning samt bristande kontakt mellan olika nivåer i kommunen. Kopplingen mellan olika styrdokument upplevs ibland som svår att tydliggöra. I många kommuner har ansvaret för såväl planering och genomförande delegerats till ledningen på verksamhetsnivå och de intervjuade på kommunal nivå har ibland liten kunskap om de kompetensutvecklingsinsatser som genomförs i verksamheten. Detta väcker frågor om huruvida kommunerna är medvetna om möjligheten att använda kompetensutveckling som ett styrinstrument.

Främst är det verksamheter som omfattas av samma läroplan som genomgått gemensam fortbildning. Den röda tråden och helhetssynen saknas därför ofta

2000-05-02

Dnr 2000:1613

mellan verksamhetsformerna. Relativt få kommuner nämner över huvud taget kompetensutveckling kring läroplanerna för gymnasieskolan och enskilda förskolor. Fritidshemmet är en verksamhetsform som helt verkar ha glömts bort. Störst problem har kommunerna haft med att samla olika yrkeskategorier till gemensam kompetensutveckling. Bland annat har förskolan och fritidshemmet svårt att samla alla personal samtidigt eftersom man har barn närvarande hela tiden i verksamheten.¹³⁴ Detta är beklagligt eftersom erfarenheter visar att ett nära samarbete mellan förskola, grundskola och gymnasieskola där all personal utbildas tillsammans är viktigt för att värderingar och ställningstaganden skall kunna vara gemensamma genom hela skolsystemet i ett livslångt lärandeperspektiv.

... och kunskap och kompetens hos eleverna

För att ömsesidiga samtal om värdegrunden skall kunna föras mellan elever och lärare, krävs också att eleverna har kunskap om vad värdegrunden står för, vilka rättigheter och skyldigheter de har samt vilka demokratiska redskap och instrument som de kan använda sig av. En stor brist verkar dock vara att många elever inte har en aning om vad värdegrunden som begrepp betyder. Eleverna har inte fått möjlighet att diskutera läroplanernas innehåll.¹³⁵ Som tidigare redovisats ges inte det utrymme som behövs inom ämnesundervisningen för denna form av samtal. Istället fokuseras kunskaper om fakta, utan kopplingar till värden och kritiskt tänkande.

Ämneskunskaper i sig skapar inga demokratiska medborgare. Dock är vissa basfärdigheter såsom förmågan att kunna läsa och skriva, en förutsättning för att kunna delta i skolans demokratiska processer och i samhället i övrigt, ta del av information och debatt och kunna värdera och ta ställning. Betydelsen av basfärdigheter bekräftas av undersökningar som visar ett starkt samband mellan sådana färdigheter och t.ex. politisk självförtroende och tolerans. Kunskaper och insikter är därmed viktiga för demokratin. Det kan förutom basfärdigheterna handla om kunskaper om institutioner och procedurer, lagstiftning, historiska skeenden, olika kulturer och religioner etc. Ur ett sådant perspektiv blir ämnen som samhällskunskap, historia och religion nyckelämnen. Sådant kunskap är också mätbar. För att kunna delta i ett demokratiskt samtal är också sådana kunskaper viktiga. Demokratiska samtal bygger på att individerna har en vilja att samtala och en viss kunskap att bygga sina argument. Den egna kunskapen och insikten kan sedan utvecklas genom sådana samtal.

Men demokratisk kompetens utvecklas inte endast genom teoretisk förståelse och kunnande om demokrati som beslutsform och samhällsskick varken hos personalen eller eleverna, utan också, och kanske främst, genom praktiska erfarenheter, i mötet och samtalet med andra där de egna värderingarna och normerna tar sig uttryck och prövas. Demokrati innefattar också färdigheter

2000-05-02

Dnr 2000:1613

som att kunna delta i demokratiskt beslutsfattande, kunna identifiera och förklara etiska dilemmor, kunna ta och motivera självständiga etiska ställningstaganden och kunna delta i demokratiska samtal. Barn och unga lär således demokrati även i den verksamhet som pågår utanför undervisningssituationen, i den anda och i det sociala klimat som präglar skolan i övrigt. Hur verksamheten fungerar rent demokratiskt, dvs. hur maktstrukturerna ser ut och fungerar, kan därför antas ge effekter på barns och ungas värden och normer samt attityder till demokrati och deras beredskap att agera i demokratiska sammanhang även utanför skolan och i vuxenlivet. Särskilt viktigt blir det att lägga en sådan tyngdpunkt mot bakgrund av Demokratirådets utvärderingar av demokratin i samhället.¹³⁶ De problem som rådet visar rör inte främst kunskaper om den formella demokratin, utan handlar om medborgarnas värderingar och attityder till varandra, deras attityder till demokratis institutioner och demokratiskt beslutsfattande.

Arbetet kräver kontinuitet och uthållighet

Behovet av kontinuerligt och långsiktigt arbete är stort. Kontinuitet kan ses på olika sätt. Ibland kan den uppfattas som ett hinder, t.ex. att skolans strukturer är så traditionstyngda att de ses som sega och svårföränderliga. Kontinuitet har också en positiv sida. Insatser för att stärka värdegrunden och därigenom motarbeta kränkande behandling måste vara långsiktiga och mångfaldiga. Nya elever börjar ständigt och därmed sätts nya grupprocesser igång. Sociala mönster och organisationer förändras, vilket gör att arbetet med att stärka värdegrunden och motarbeta våld och kränkningar aldrig kan upphöra eller bli färdigt. Erfarenheter från framgångsrikt arbete med värdegrunden och mot de uttryck som bryter mot värdegrunden visar att det inte finns några färdiga modeller som är allmängiltiga och fungerar överallt. Skolor som kommit långt i sitt värdegrundsarbete har integrerat dessa frågor i det dagliga arbetet i stället för att separera de olika delarna genom exempelvis fristående temadagar. Arbetsmiljön i skolvardagen ger rikast tillfällen att arbeta med normer och värden. Varje skolas situation är unik och därför kan man inte bara överföra en metod från en skola till en annan. Hänsyn till de lokala förutsättningarna i kommunen och den enskilda skolan är avgörande för att få en lokal förankring. Samma sak gäller det arbete som måste pågå för att motverka handlingar som bryter mot värdegrunden. Skolan måste finna lokala lösningar på lokala problem. Arbetet måste ske kontinuerligt och långsiktigt och behovet av övergripande, långsiktiga strategier är stort. Många uttalanden från personal vittnar om detta. *"Det är ju inte som ett temaarbete om Afrika precis. Utan det är något som börjar, växer och pågår... man måste ju se det så."* *"Det är en ständigt pågående förändring... jag upplever skillnader hela tiden, på hur jag själva agerar och hur jag ser andra gör..."*¹³⁷

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Skolan har generellt problem med att åstadkomma ett långsiktigt arbete. Insatserna består ofta av akuta brandkårsutryckningar, temporära kampanjer och isolerade och enfrågespecifika åtgärder. Vanligt är att värdegrundsfrågor endast diskuteras på enskilda temadagar. En risk är då att man fokuserar den fråga som är aktuell i den pågående samhällsdebatten. Temadagar kan säkert fylla en funktion för att särskilt sätta ljuset på en viss fråga, men torde inte ge några mer långsiktiga effekter. En lärare uttrycker att det ändå är *"bättre än att inte göra någonting."*¹³⁸ Eventuella punktinsatser måste för att få effekt kombineras med andra insatser i skolan. Till exempel visar Skolverkets tidigare mobbningsprojekt, att insatser som innefattar hela skolan varit framgångsrika i arbetet mot kränkningar.¹³⁹

En kombination av insatser behövs för att stärka värdegrunden i barnomsorg och skola samt i samhället i övrigt. Skolor som lyckats arbeta med värdegrunden har framhävt helhetssynen och de sociala målen i verksamheten samt givit personal och elever förtroende och ansvar. Skolorna har en klar uppfattning av att de har ett uppdrag att både skapa en god arbetsmiljö för eleverna och att främja deras sociala utveckling. Man kombinerar att främja lärande med social omsorg, något som också konstaterats vara en viktig faktor i tidigare undersökningar.¹⁴⁰ Insatser som sker kring isolerade frågeområden riskerar sålunda inte att vara effektiva utan måste sättas in i större sammanhang. Skolor som arbetar utifrån en sådan bred syn på sitt uppdrag, kan balansera och motarbeta negativa omkringliggande faktorer. I kvalitetsgranskningen 1999 fann man att det finns flera exempel på skolor, där påtagliga svårigheter i de yttre förutsättningarna för arbetet, medfört klarare probleminsikt, utvecklade metoder och goda skolmiljöer. Grundläggande faktorer som verksamhetens storlek, status och sociala klimat har konstaterats vara betydelsefulla men inte avgörande för förekomsten av t.ex. kränkande behandling.¹⁴¹ Det betyder att pedagogisk verksamhet kan påverka utvecklingen i positiv riktning, trots besvärliga förhållanden. Detta förutsätter dock att skolan tar sitt ansvar att också arbeta med värden och normer som påverkas av för skolan utanföriggande faktorer.

Värdegrunden kan inte bara betraktas som en undervisningsfråga, utan måste kombineras med arbete även utanför klassrummet, i de informella strukturerna, i syfte att främja goda sociala relationer. Det är i det vardagliga arbetet som värderingar överförs och förankras, när vuxna agerar som förebilder och samtalar med eleverna. I en förskola som Skolverket besökt uttryckte man det så här: *"Man kan aldrig reducera värdegrundsarbetet till ett färdigt program som man ska arbeta sig igenom eller till några lektioner som man river av med ungarna. Och sen är det gjort. Utan det handlar om hur jag är och att jag vågar ta språnget ut i det okända med barnen och tillsammans med dem levandegöra dygderna och värdena i varje stund... Det är i de vardagliga samtalen som värdegrunden blir tydlig och det är där vi måste jobba."*¹⁴² Värdegrundsfrågorna är på så sätt en del av ett större samman-

2000-05-02

Dnr 2000:1613

hang som handlar om skolans sociala klimat i stort. Problem med icke demokratiska uttryck bör motarbetas genom långsiktigt arbete som *stärker* de demokratiska strukturerna och värdena i skolan. En rektor på en projektskola i *Skola i Utveckling* säger ”Men det är så trist, varje gång man pratar om skolan så är det problematiken man snackar om... Här finns så himla mycket som är bra, här finns ju många positiva och jätteduktiga elever. Men det blir ofta så att man fokuserar på det som inte är så.”¹⁴³ Med ett mer långsiktigt perspektiv kan de goda krafterna stärkas, vilket kan förebygga att problemen uppkommer. Ett främjandeperspektiv innebär också att man utifrån en problemlösning, lär och låter lärdomen påverka arbetet och skolan i stort så att samma problem inte behöver dyka upp igen. Genom sådan problemlösning, kan problem och konflikter leda till utveckling.¹⁴⁴ Erfarenheterna från *Skola i utveckling* visar också att flera skolor tack vare upplevda problem, motiverades att medvetet och aktivt börja arbeta med värdegrunden.¹⁴⁵

Bristande kontinuitet kan uppstå inom skolan på grund av dålig dokumentation av verksamheten. Kvalitetsgranskningen 1999 visade på påtagliga brister. Flera skolor hade på både 1970- och 80-talet ett rikt och varierat arbete som främjade goda sociala relationer. De hade genom olika insatser värnat om att skapa ett gott skolklimat och goda relationer mellan eleverna och mellan elever och lärare. Någon dokumentation eller utvärdering av dessa insatser förekom emellertid inte, vilket försvårar skolans horisontella lärande och leder till bristande kontinuitet. Man måste ”uppfinna hjulet” gång på gång, menade lärarna.¹⁴⁶ Problemen med bristande dokumentation är genomgående från förskolan upp till gymnasieskolan.

I diskussionen om kontinuitet och uthållighet kan inte minst den nationella nivån behöva uppmärksammas. Här behövs en uthållighet och tålamod i medvetenheten om att förändringsprocesser tar tid. Att berätta ”vad vi gör” kan avverkas på kort tid. Att däremot artikulera ”hur vi tänker” är mer tidskrävande och kräver mer av eftertänksamhet, reflektion och uthållighet.

Samverkan med föräldrar bör öka

Samverkan mellan barnomsorgen, skolan, föräldrarna och övriga samhället är avgörande för att ”dra åt samma håll” och utveckla gemensamma förhållningssätt. Samarbete med hemmen upplevs som avgörande av personalen och skolledningen för hur skolans arbete med värdegrunden fungerar, både vad föräldrarna själva har för värderingar och hur de ser på skolan som fostrare och förmedlare av värden.¹⁴⁷ För att åstadkomma sådan samverkan krävs ökad kommunikation mellan skola och hem. Goda erfarenheter med skolors arbete att skapa ”vår värdegrund” visar på betydelsen av en demokratisk process där eleverna själva aktivt deltar och tar ansvar för det förhållningssätt och de regler som skall följas inom skolan. Föräldrarnas medverkan är central i denna process liksom all personal inom skolan.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Samarbete och samverkan skiljer sig något åt. Samarbete kan ligga på ett mer ytligt plan medan samverkan innebär att man samlas och arbetar för en gemensam idé. Det innebär att man verkar i samma riktning och med samma övergripande syfte. De vanligaste motiven är att bättre använda sig av varandras resurser och därmed få ett effektivare resursutnyttjande. Detta rör barnomsorgs- och skolpersonal och andra professionella i lokalområdet, det rör föräldrarna och skolan men också samverkan mellan skolans egen personal. Kvalitetsgranskningen av bland annat sexual- och samlevnadsundervisningen och mobbning visade hur det många gånger var vattentäta skott mellan olika arbetslag inom en och samma skola. Ytterst sällan förekom gemensamma diskussioner om t.ex. vilka kompetenser man vill att barnen skall utveckla. Det skäl som framfördes var ofta tidsbrist men bottnade många gånger i bristande styrning från rektors sida.¹⁴⁸

Skolor har hittills haft relativt svårt för att inbjuda hemmen i en konstruktiv dialog om barnens lärande och fostran. Föräldrar förefaller ta ganska liten aktiv del i utvecklandet av skolans verksamhet. För många koncentreras intresset till det egna barnets situation, och mindre till själva undervisningen. Lärarna däremot ser gärna att föräldrarna i större utsträckning vad med och bestämde vad som skall tas upp i undervisningen. Föräldrarna är generellt sett nöjda med utvecklingssamtalen och med informationen om det egna barnets situation. Man är också mer nöjd med vad som händer i klassrummet än med klasstorlek, stödmöjligheter och skolmiljö. Det är också i de delar som man är mest missnöjd som man helst skulle vilja vara med och bestämma. Det är sämre ställt med information om skolans mål och hur undervisningen går till. Inte sällan uppstår, som ett resultat av bristande kommunikation mellan skolan och hemmen, konflikter om ansvaret för barnens fostran. Generellt anser ändå fler föräldrar i attitydundersökningen 1997 jämfört med 1993/94 att skolan blivit bättre på att informera om normer och regler.¹⁴⁹ Det är dock skillnad på att bli informerad om skolans normer och att bli involverad i samverkan med skolan. Många skolor, bl.a. i projektet *Skola i utveckling*, uttryckte att skolan först måste formulera värdegrunden innan de tog in föräldrarna i arbetet.¹⁵⁰ Föräldrar tycker sig generellt också ha mycket litet att säga till om i skolan och bara hälften av dem har försökt förändra något. Den senaste attitydundersökningen visar att det finns tecken på att det framförallt är högutbildade föräldrar som tar möjligheten att påverka skolan.¹⁵¹

Flertalet föräldrar upplever att fritidshemmen arbetar med värdegrundsfrågor. Dock är det anmärkningsvärt att så många som 17 procent av föräldrarna i den nyligen gjorda utvärderingen, inte vet huruvida fritidshemmet arbetar med att motverka mobbning, och att nästan 40 procent inte känner till om fritidshemmet där deras barn vistas arbetar för att förankra demokratiska värderingar hos barnen.¹⁵²

2000-05-02

Dnr 2000:1613

En del lärare anser att vissa föräldrar lägger ett för stort ansvar på skolan att fostra barnen. Lärare anser att föräldrar ibland har en övertro på att lärarna skall klara av saker som föräldrarna inte själva klarar av. De flesta lärare och rektorer menar att det i stället är ett delat ansvar som måste till och att föräldrarna trots allt måste ta huvudansvaret. Andra föräldrar anser att skolan lägger sig för mycket i frågor som tillhör den ”privata sfären”. Många skolor har därför funnit att en ökad kommunikation med föräldrarna samt tydliggjorda dokument och målsättningar är nödvändiga. Genom kommunikationen med föräldrarna måste personalen försöka klargöra vem som har ansvaret för vilka delar när det gäller fostran. Föräldrarna måste veta vad och hur skolan faktiskt gör samt bjudas in att påverka sina barns skolgång. Här återkommer behovet av tydliga och förankrade styrdokument som föräldrarna får ta del av samt också påverka.

Vissa lärare som arbetat i kommunal skola, men som bytt till en fristående skola, menar att det är lättare att samtala med föräldrarna om värderingar, eftersom föräldrarna medvetet valt skola.¹⁵³ Någon misstro mot skolan finns således inte från början.

Ett stöd i en konstruktiv diskussion kring skolans värdegrund kan vara att göra både personal, elever och föräldrar medvetna om språkbruket i formulering av skolans gemensamma värdegrund. Ofta ligger tyngdpunkten på ”icke-budskap”, dvs. vad barn och ungdomar inte bör eller får göra, istället för att rikta fokus mot vad man vill stärka och värna om i sina relationer till varandra för att i sin tur motverka att våld, mobbning och diskriminering skall uppstå.

Styrkedjans problem och möjligheter ur ett värdegrundsperspektiv

Utifrån genomgången ovan har Skolverket velat visa på en rad olika problem men också förutsättningar för att skapa samtal om etiska frågor i förskolan, skolan och fritidshemmen. Men vilka förutsättningar ger egentligen styrsystemet? Stimulerar eller hindrar styrsystemet skolornas möjligheter att genom samtal och möten arbeta med värdegrunden? För att kunna förstå skolors förutsättningar för och arbete med värdegrunden, krävs en analys av verksamheten, av det som styr den och hur denna styrning tolkas.

I olika utvärderingar anger många skolor att de upplever konflikter på systemnivå, t.ex. hur läroplanerna skall förhålla sig till kursplaner och betygsriterier och strävansmålen relation till uppnåendemålen. Motsättningar kan också finnas mellan olika personer på en skola och deras syn på värdegrunden och kunskapsmålen. Det finns således en osäkerhet över hur styrdokumentet förhåller sig till varandra.¹⁵⁴

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Kursplaner och betygskriterier styr på bekostnad av läroplanerna

Värdegrunden i läroplanerna är formulerad på en relativt abstrakt och övergripande nivå. Skolor upplever ofta att styrningen och vägledningen av arbetet med dessa frågor brister. Den allmängiltiga utformningen av värdegrunden i läroplanerna upplevs ofta inte ge det stöd som lärare och övrig personal behöver.

Värdegrunden i 1994 års läroplaner är till stora delar formulerad som strävansmål, vilket kräver ett nytt tänkande kring mål, ett reflekterande som få skolor avsätter tid till. Dessa mål är kollektiva och skall vara utgångspunkten i skolornas arbete med att planera undervisningen och arbetet i hela verksamheten. De skolor som har tagit sig tid att diskutera strävansmålen, istället för att endast fokusera uppnåendemål och betygskriterier, har erfart att diskussionerna ofta kommit att handla om hela skolans verksamhet; har man en gemensam värdegrund eller inte, vilka visioner har man, hur är skolan organiserad, arbetssätt, elevmedverkan och val och innehåll och modeller för målbearbetning.¹⁵⁵ Men många skolor upplever stora svårigheter med att arbeta med strävansmålen och integrera dessa med uppnåendemålen. Eftersom målen har olika karaktär är de svåra att förena. Mål att uppnå skall vara utgångspunkten i utvärderingarna av elevernas kunskaper. Strävansmålen är inte lika konkreta som uppnåendemålen och ses ibland som orealistiska. Uppnåendemålen är relativt handfasta och mätbara och i den bemärkelsen enklare, varför fokus riktas mot dessa i det vardagliga arbetet ofta på bekostnad av strävansmålen.

I stor utsträckning är det kursplaner och betygskriterier som styr verksamheten. Detta är särskilt tydligt i gymnasieskolan där lärarna i hög utsträckning planerar och genomför verksamheten utifrån kursplaner, med fokus på uppnåendemålen och betygskriterierna. Programutvärderingarna visar att lärarna inte har fått eller sökt förklaringar till gymnasiereformen eller till styrdokumentens utformning. Därför har lärarna inte kunna arbeta med "översättningen" av de nationella styrdokumenterna som det var tänkt. Programmålen, som anger syftet med utbildningen inom ett program och dess konsekvenser för undervisningen i ett enskilt ämne, har inte alltid förståtts eller setts som viktiga. Också den lokala tolkningen av kursplanerna har på vissa skolor ersatts av ett läromedel eller av branschens krav på utbildningen. Utvärderingarna av gymnasieskolan visar att konsekvensen av detta är att det lokala läroplansarbetet inte kommit igång. Det mest omfattande lokala läroplansarbetet har lagts ner på att utforma lokala betygskriterier.¹⁵⁶

Kursplanerna har generellt sett länge saknat en tydlig koppling till läroplanerna och därmed saknat tydliga inslag av värdegrundsfrågor. I de nyligen reviderade kursplanerna för grundskolan har dock denna koppling stärkts, särskilt i vissa ämnen. En grundläggande problematik är dock hur

2000-05-02

Dnr 2000:1613

dessa värden skall mätas. De betygskriterier som ligger till grund för bedömningen har en påtaglig prägel av att mäta kvalitet på kunskaper som har inslag av fakta, färdighet och förståelse. Förtroenhetskunskapen, i vilken värdegrundsfrågor till stor del hör hemma, finns inte i samma utsträckning representerade i kriteriesystemet. Värdegrunden och den kompetens som innebär förtrogenhet, insikt, helhet och sammanhang riskerar därmed att komma i skymundan av de mer konkreta inslagen i styrdokumentet. Detta innebär att de mer kollektivt inriktade målen i läroplanerna får mindre plats.

Prov och betyg påverkar prioriteringarna

Skriftliga och muntliga prov är den vanligaste metoden för lärarna att mäta elevernas kunskaper och skaffa sig underlag för betygssättning. Eftersom värdegrundsfrågorna inte finns med i kriteriesystemet innehåller inte heller proven sådana frågor. Denna fokusering på mätbara kunskaper blir för eleven en tydlig markering av vad som är viktigt i skolan. Olika kunskaper får olika status och värdegrundsfrågorna riskerar att komma i andra hand. En elev uttrycker det så här: *"Visst är det vårt eget ansvar om vi vill lära oss något men det är inte kunskapen som räknas senare utan det är betygen."*¹⁵⁷

Vi vet att elevers kunskapsinhämtning till stor del styrs av det som skolan traditionellt sett som mätbart genom prov och betyg. Prov och betyg påverkar elevernas värdering och rangordning avseende ämnen, program och vilka kunskaper som är viktiga. *"Det första jag tänker på när det gäller att känna sig duktig och nöjd (men också deppig och ledsen) är ganska självklart skolan, betyg och prov. Det är skolan och de beprövningar och "graderingar" man blir utsatt för där som står för de flesta "gu'-vad-jag-är-dålig" eller "gu'-vad-jag-är-bra" känslor,"* berättar en elev.¹⁵⁸ Denna värdering och rangordning sker också av de olika gymnasieprogrammen. Det kan ge upphov till statuskillnader inom skolor, där vissa elever upplever sig vara mindre värda än andra. Eleverna ger också i utvärderingen av läroplanerna, uttryck för att rådande skolsystem med t.ex. betygssättning, kräver av elever att de förhåller sig "odemokratiskt" för att kunna klara skolan. Det gäller, som eleverna uppfattar det, att hävda sig själv och slå vakt om egenintresset.¹⁵⁹ Att då välja att prioritera de ämnen som betygssätts är således ur elevernas perspektiv ett helt och hållet rationellt beteende. Många elever resonerar taktiskt när det gäller val av kurser. Utvärderingarna av gymnasieprogrammen visar att många elever, särskilt på de teoretiska programmen, känner sig stressade på grund av de höga inträdeskraven till högskolan. Eleverna väljer då i första hand inte efter intresse eller behov av ämnesför djupning, utan prioriterar sådana kurser som ger möjlighet till höga betyg och därmed ger bäst utdelning för valet av högskoleutbildning. I detta avseende utgör särskilt SP-programmet i likhet med NV-programmet en "transportsträcka" på vägen till högskolan.¹⁶⁰

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Elevernas känsla av hets för att nå goda betyg i kursplaneämnena, tillsammans med lärarnas stress att "hinna med kursen", har lett till att många lärare menar att betygssystemet inte premierar arbetet med värdegrunden, utan snarare försvårar det. Eftersom betygssystemet endast är kunskapsrelaterat, och i realiteten styr mycket av lärarnas och elevernas arbete, kan det konservera en syn på skolans uppdrag att främst lära ut mätbara kunskaper, och för elevernas del att "plugga till proven". Något belöningsystem för arbetet med värdegrunden, och de kollektiva målen som anges i läroplanerna, finns inte, förutom eventuella noteringar i slutbetyget vid deltagande i t.ex. elevråd eller styrelser med elevmajoritet. Värdegrundsfrågorna ges därmed inte samma status som kursplaneämnena och prioriteras därför inte lika högt. I och med detta försvåras skolornas arbete med värdegrunden.

Trots att bedömningen inte skall ta hänsyn till elevers åsikter och värderingar kan betygssystemet, befärrar vissa lärare, försvåra öppna och demokratiska samtal. Man befärrar att eleverna inte vågar säga vad de egentligen tycker och tänker, med rädsla för att deras åsikter kommer att påverka betyget negativt. En elev uttrycker att *"Visst är lärare människor men de har en oerhörd makt, ett enormt ansvar. De är inte direkt människor man gärna stöter sig med... Lärarna sätter betygen det kommer man inte ifrån, de håller i vår framtid."*¹⁶¹ Skolverkets undersökningar visar att lärarnas inställning till om och i så fall *hur* elevernas värderingar, attityder och beteende skall påverka eller vägas in i betygen, varierar stort både mellan och inom skolan. Vissa väger in värderingar medvetet, andra omedvetet. En del tycker att värderingar borde vägas in mer än vad de gör. Andra väger inte in värderingar alls.¹⁶² Det finns alltså en stor risk för att elevers värderingar och sociala utveckling betygssätts på olika grunder beroende på var eleven studerar och vilken personlig syn och tolkning läraren har och gör. Betygssättningen blir avhängigt synen på betygskriterier och om dessa endast skall belöna faktainhämtning, eller också avspegla ämnets syfte och karaktär. Behov finns av att tydliggöra vilken relation som egentligen skall gälla och vilka konsekvenser det får.

Vissa skolor har organiserat arbetet med värdegrunden i form av ett eget ämne, med därtill kopplade betygskriterier som fokuserar kunskaper. En annan väg som skolor använder sig av är att utveckla alternativa belöningsformer än betygen för bedömning av demokratisk kompetens, t.ex. skriftliga omdömen. Ytterligare ett sätt kan vara att i ännu högre grad inarbeta frågor om värdegrund i befintliga kursplaner och betygskriterier. Genom att stärka kunskapsinslagen om t.ex. demokrati, och mäta dessa kunskaper med betyg, kan även diskussioner om de värden och normer som är kopplade till denna kunskap stimuleras och därigenom det kollektiva lärandet, dvs. ett lärande som utvecklas genom kommunikation, i samspel med andra. Revideringarna av kursplanerna i grundskolan är ett uttryck för denna strävan.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Genom att utveckla de nationella proven till att i högre utsträckning betona och integrera värdegrundsfrågor ges incitament till den fortlöpande undervisningen och till skolans utveckling. För närvarande pågår också ett utvecklingsarbete av uppgifter och prov i vissa ämnen i Skolverkets provbank i syfte att bredda och ”läroplansanpassa” proven. Detta gäller t.ex. prov för program med yrkesinriktning. Detta material kommer att spegla läroplanens övergripande mål; handlings, samarbets- och kommunikativ förmåga samt elevernas förmåga att ta individuellt ansvar. Försök har också påbörjats med att utveckla ett diagnostiskt material som syftar till att mäta strävansmål om demokratisk fostran inom samhällskunskap och samhällsorientering. Dessa prov syftar till att mäta både deltagardemokrati och diskursdemokrati på såväl individuell som kollektiv nivå, med tyngdpunkten på det senare, som ett sätt att balansera det fokus som traditionellt lagts på individuell kunskap. Proven avser att mäta färdigheter som att kunna diskutera, lyssna och argumentera samt kunskaper om demokratins spelregler.

Skolverket har också i andra rapporter visat att det är möjligt att övervinna många svårigheter som finns vid bedömningar av övergripande läroplansmål som värdegrunden, genom att använda sig av mångdimensionella bedömningskriterier. Utvärderingsinstrument bör utvecklas som mäter elevernas kunskaper om demokrati, förmåga att identifiera etiska problem och förklara dem, elevernas förmåga att göra och motivera självständiga moraliska ställningstaganden, färdigheter att delta i demokratiskt beslutsfattande samt förmåga att kunna delta i en demokratisk kommunikation.¹⁶³

Värdegrundsmålen konkretiseras inte

Eftersom värdegrunden i läroplanerna gett relativt få avtryck i kursplanerna, även om denna koppling stärkts i och med revideringen av grundskolans kursplaner, så läggs ansvaret på kommunerna och de professionella i skolan att konkretisera målen. Det lokala friutrymmet ger kommuner och de professionella stort utrymme för lokala tolkningar. För att kunna arbeta med de nya läroplanerna som styrande och vägledande dokument för verksamheten, krävs att man har djupa och kollektiva samtal på skolan.

Bristen på utrymme för diskussioner om värdegrunden, har lett till att tolkningarna av värdegrunden skiljer sig åt mellan lärare, bl.a. beroende på vilken grundsyn man har på skolans uppdrag och därmed också det egna uppdraget som professionell i skolan. Även om lärare och rektorer associerar i likartade termer kring värdegrunden på ett allmänt plan, skiljer sig de olika tolkningarna i sin praktiska innebörd. Ett exempel är demokrati. Lärares och rektorers tolkning av demokrati innefattar ofta elevinflytande. Fokus riktas mot den formella aspekten av demokrati. Elevråd, elevstyrelser etc., där eleverna tillåts utöva inflytande, sätts i centrum och mindre utrymme ägnas åt informella strukturer och värden och normer i sociala relationer. Lärares

2000-05-02

Dnr 2000:1613

och elevers tolkningar av vad elevinflytande är, skiljer sig också mycket åt. Lärare tycker att de ger eleverna inflytande, medan många elever inte alls delar denna uppfattning. Barn och ungas tilltro till de demokratiska strukturerna i skolan är låg. Skolverkets undersökningar vittnar om att så också är fallet för vad många lärare tycker.¹⁶⁴

Osäkerheten i de konkreta tolkningarna blir än tydligare när det gäller begrepp som t.ex. jämställdhet och mångkulturalism.¹⁶⁵ Att olika tolkningar av värdegrunden förekommer är delvis en av poängerna. Det är naturligt och t.o.m. önskvärt att olika praktiska tillämpningar kommer till stånd. Det lokala friutrymmet, med sin särskilda kontext, måste få genomslag i tillämpningen. Problemet är om de fria tolkningarna även omfattar de gemensamma grundläggande värdena i vår demokrati. Läroplanernas mål om värdegrund syftar till lokala tolkningar utan att värdegrunden för den skall relativiseras. Genom de nationella övergripande värdegrundsmålen skall skolväsendet kunna uppnå likvärdighet. Skolans arbete skall bedrivas i enlighet med samma demokratiska principer. De stora tolkningsvariationerna bland de professionella i skolan riskerar att utsätta enskilda elever för lärares och skolledares personliga och privata tolkningar av värdegrunden.

I strävan efter att konkretisera värdegrunden, utifrån en gemensam tolkning av läroplanerna, har vissa skolor påbörjat en process där de demokratiska värdena konkretiseras till utvärderingsbara mål. Det finns skolor som gör detta inom ramen för ett eget ämne kallat livskunskap eller liknande, medan andra anser att värdegrunden skall genomsyra all verksamhet. Det som man är ense om är att värdegrunden, oberoende av vilken metod och väg man väljer att gå, måste konkretiseras och artikuleras för att kunna praktiseras.¹⁶⁶

Det framstår klart att en förutsättning för att värdegrunden skall få sin plats i styrkedjan är att de grundläggande värdena konkretiseras. Det är när skolorna inte lyckats konkretisera värdegrunden i närliggande mål som arbetet ofta fallerat. Men arbetet med konkretion kräver en sammanhållande strategi för att stärka sammanhanget så att de olika delarna bildar en meningsfull helhet. I detta arbete behöver många skolor stöd utifrån, både centralt men också från andra skolor. Att arbeta med värdegrundsmålen innefattar en process, som både innehåller diskussioner om övergripande principer och konkretioner i form av t.ex. strategier, organisation och pedagogik. De centralt fastställda målen är själva utgångspunkten för denna process, som sedan måste ställas i relation till de lokala förutsättningarna. En sådan process ger förutsättningar för en bredare diskussion och förankring bland skolans alla parter samt tydliggör var och ens personliga uppfattning och tolkning. Processen att arbeta fram planer och revidera dem kontinuerligt, är ett sätt att skapa tid för diskussion på djupet i en personalgrupp. Genom måldiskussioner kan således medvetenheten och kompetensen om värdegrunden i praktiken öka.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Genom att arbeta fram konkreta, tydliga mål och strategier, med läroplanerna som bas, kan också elevers och föräldrars möjligheter till insyn i verksamheten öka. Detta ger elever och föräldrar möjlighet att ställa krav på skolan och därmed påverka den. Inte sällan uppstår konflikter mellan skola och föräldrar i värdegrundsfrågor, t.ex. vad gäller åtgärder mot mobbning. Sådana konflikter beror ofta på en bristande kommunikation mellan skola och hem där hemmet inte känner till skolans mål. Dessa har sällan förankrats med föräldrarna.

Hur ser då kommunernas skolplaner ut? Skolverket har tidigare analyserat 274 av totalt 288 skolplaner med fokus på demokrati, jämställdhet och mångkulturalitet/rasism. Denna analys visar att samtliga kommuner i sina skolplaner har någon form av resonemang om demokrati och också någon form av definierade mål inom området. De flesta skolplanerna innehåller dock bara mål av allmän karaktär där konkretionen i förhållande till läroplanerna är låg. Formuleringarna är vaga och allmänna, t.ex. att alla som arbetar inom barnomsorg och skola skall verka för demokratiska arbetssätt och arbetsformer samt att delaktighet och medansvar skall genomsyra verksamheten. Endast cirka en tredjedel av kommunerna har i skolplanerna formulerat mål inom demokratiområdet, som kan betraktas vara utvärderingsbara. Sådana mål anger t.ex. att det skall finnas en arbetsplan som anger vilka frågor som föräldrar skall ha inflytande över, att olika former av råd och styrelser skall prövas, att eleverna skall vara i majoritet i olika konstellationer etc. Således kan dessa relativt enkelt utvärderas. Emellertid ligger fokus mestadels på den formella aspekten av demokrati, en aspekt som endast är en del av demokratins innebörd. När det gäller kulturell mångfald har knappt 60 procent av skolplanerna över huvud taget explicit berört området, och siffran är ännu lägre för jämställdhet och rasism. De flesta uppsatta mål på dessa områden är också allmänt hållna, t.ex. att flickor och pojkar skall ges en likvärdig utbildning där alla elevers förutsättningar och erfarenheter skall beaktas. Beträffande jämställdheten saknar mer än 40 procent av skolplanerna någon form av mål för skolverksamheten över huvud taget, och mindre än 20 procent av dessa innehåller utvärderingsbara mål. Kulturell mångfald och rasism uppvisar ett liknande mönster.¹⁶⁷

Bristen på konkretion och möjligheter till utvärdering av värdegrunden i skolplanerna styrks av resultaten i de särskilda kvalitetsgranskningarna för 1999. Genomgående visar rapporterna att det finns problem i styrkedjan för samtliga tre granskade områden och att kommunerna generellt är dåliga på att formulera skolplaner som innehåller konkretiserade och utvärderingsbara mål om värdegrunden. Bristen på långsiktiga strategier är påfallande, vilket leder till att arbetet ofta fokuserar på symptom. Kommuners fokus ligger istället ofta på målen för kursplaneämnena. Skolplanerna saknar inte sällan koppling till budget. Resultatet blir att ansvaret för värdegrunden delegeras till skolledaren, utan att resurser för det demokratiska uppdraget avsätts.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Otydligheten i mål leder också till att den lokala ansvarsfördelningen blir otydlig. Skolplanerna saknar vidare ofta förankring bland personalen, eleverna och föräldrarna.¹⁶⁸

Problem på skolnivå, t.ex. brist på tid, kompetens, ledning och professionellt språk, tillsammans med skolplanernas bristande kvalitet, får konsekvenser på skolornas arbetsplaner. Av en utvärdering framgår att ingen av de intervjuade lärarna och rektorerna skriftligen hade formulerat några konkreta mål för det som de vill uppnå genom sitt arbete med värdefrågor.¹⁶⁹ I sammanhanget kan konstateras att många av de granskade skolorna i Skolverkets kvalitetsgranskning 1998 kännetecknas av en "harmoniskultur". Med detta menas här att man i de flesta fall avstår från att föra diskussioner om verksamhetens inriktning och förverkligande som skulle innebära risk för motsättningar i hur synsätt och tankar kommer till uttryck. Genom att undvika "farliga" debattämnen, som t.ex. värderingar, kan man undvika konflikter. Detta har också lett till att vissa skolor avstår från att försöka diskutera sig fram till ett gemensamt förhållningssätt, med risken att "köra fast", och istället hoppas på att skolans praktik kommer att leda till att ett demokratiskt förhållningssätt utvecklas.¹⁷⁰ Eftersom lärarna har en hög grad av autonomi, och det finns brist på pedagogisk ledning, är deras makt inom skolans schemamamar mycket stor. De kan följaktligen påverka sin egen arbets-situation och elevernas arbetsmiljö i hög grad.¹⁷¹ Därmed föreligger en risk att undervisningen styrs av den enskildes mål snarare än av uppdraget.

Forskare, som t.ex. Grossin, menar att framgångsrika skolor kännetecknas av att lärarna känner sig delaktiga i att utforma skolans mål.¹⁷² Många lärare uppger dock att de inte förstår nyttan med alla planer som skall produceras. Man skriver helt enkelt i många fall planerna för att någon annan bestämt det, men tycker själva att arbetet med planerna mest stjälar tid och låser fast strukturer. Tilliten för olika former av styrning; kommunpolitiker, skolplaner, arbetsplaner och skolledning, brister som mest hos lärare på de studieförberedande programmen. Ett citat från en av Skolverkets rapporter får åskådliggöra detta. *"Här ska man göra planer hit och dit i all oändlighet och låtsas att man ska följa upp dem, men vad som egentligen hänt har man ingen aning om sedan. Det går enormt mycket tid till alla att utarbeta alla planer för att försöka möta krav som man inte riktigt vet vad de innebär."*¹⁷³ En annan lärare säger att *"Om planen bara blir ett papper kan vi vara utan den. Det är vägen till planen som viktig."*¹⁷⁴ Personalen upplever att skolan har så många olika planer för allting att överblicken förloras. Ansvarsfördelningen blir otydlig liksom nyttan med planerna. Planer som inte anses ha någon nytta, har betydligt sämre förutsättningar att användas, än sådana som utarbetas utifrån ett definierat behov som personalen själva upplever.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

De flesta lärare anser dock ändå att de är relativt klara över vad de vill uppnå. Uttryck som *"de finns i mig som grund sedan många, många år"* och *"det har man nog inne i huvudet"* förekommer frekvent.¹⁷⁵ Samma förhållande gäller inom fritidshemmen, där personalen anser sig vara ense om målen, trots att dessa inte skriftligen formulerats.¹⁷⁶ De konkreta målen för arbetet med värdefrågor riskerar att bli varje lärares, pedagogs och skolledares privata mål som kanske inte delas av de andra vuxna på skolan. Målen blir informella och inte kända för andra. En sådan utveckling försvårar och motarbetar en strävan efter att genom professionella samtal arbeta fram ett gemensamt förhållningssätt. För att öka förankringen och samsynen bland personal, elever och föräldrar, krävs att kommunikation inom skolan och mellan skolan och kommunen ökar.

Problemen i styrkedjan, där bl.a. de olika måldokumenterna inte harmonierar, färgar av sig på skolors handlingsprogram för arbetet med enskilda frågor. Dessa utformas ofta utan att det finns en övergripande strategi bakom, baserad på läroplanerna. Det är istället enskilda frågeområden som behandlas isolerade från varandra, vilket motverkar helhetssyn, överblick och sammanhang. Handlingsprogrammen består mestadels också av åtgärder *mot* beteenden och handlingar, såsom mobbning, sexuella trakasserier och rasism. Olika former av regler och liknande, ofta i betydelsen förbud, är ett sätt för skolor att försöka tackla olika problem och upplevs av många skolor som en konkretisering av värdegrunden.¹⁷⁷ Värdegrundsarbetet riskerar på så vis att bli en uppsättning regler och förhållningsbestämmelser mot icke demokratiska uttryck, istället för strategier för hur man vill stärka och främja demokratiska värden och normer. Ett sådant synsätt sanktioneras också till viss del av de krav som finns på skolorna att upprätta program i enskilda frågeområden, t.ex. handlingsprogram mot mobbning.

Utvärderingen av arbetet brister

Barnomsorgens, skolors och kommuners svårigheter med att formulera tydliga mål om värdegrunden har lett till att uppföljning och utvärdering brister. Skolorna dokumenterar inte sitt arbete och har därmed ingenting att mäta sitt arbete emot.¹⁷⁸ Även personalen i fritidshemmen har i lite utsträckning formulerat skriftliga mål för verksamheten. Utvärderingen visar att endast knappt hälften av fritidshemmen har formulerade, gemensamma riktlinjer för arbetet med att förankra demokratiska värderingar hos barnen.¹⁷⁹ Generellt resonerar få kommuner och skolor i termer av kvalitet och kvalitetssäkring av arbetet med värdegrunden. "Skolans resultat" har länge setts omfatta endast kunskapsaspekten av skolans uppdrag.

Det största problemet för utvärdering av arbetet med värdegrunden som personalen uppger är, förutom brist på tydliga och utvärderingsbara mål, bristen på nära relationer mellan eleverna och lärarna. Särskilt uppfattas

2000-05-02

Dnr 2000:1613

detta som ett problem i gymnasieskolan. I problematiken ligger också de faktiska svårigheter som finns med att utvärdera och följa upp arbetet med värdegrunden. Skolverket har tidigare redovisat att de flesta skolledare och lärare upplever det som mycket svårt att på ett konkret och systematiskt sätt utvärdera metoderna för och resultatet av sitt arbete med värdefrågor. Man saknar tillämpliga verktyg och metoder.¹⁸⁰ Detta gäller inte minst de informella demokratiaspekterna, det lärande och den utveckling som sker i de informella lärmiljöerna. Betydligt lättare är att mäta den formella demokratin, t.ex. förekomsten av elevråd eller andra formella, demokratiska konstellationer. Det finns inga traditioner på skolorna att definiera sina egna utvärderingsbara mål att mäta resultatet av sitt värdearbete mot. Detsamma gäller för förskolan och fritidshemmen. I fritidshemmen uppger knappt 80 procent av personalen att de utvärderar verksamheten tillsammans med barnen.¹⁸¹ Dessutom finns en osäkerhet om man skall mäta den enskilda elevens förhållningssätt, eller sin egen verksamhet, dvs. om det är de kollektiva eller individuella målen som skall utvärderas och följas upp.

På många skolor försöker man följa elevernas utveckling i syfte att få en uppfattning av hur skolan som helhet fungerar. Intervjuundersökningar visar att lärare och skolledare följer upp och utvärderar värdegrundsfrågorna genom dagliga, informella observationer av eleverna. Oftast handlar det om att läraren "ser" hur elevens attityder och värderingar utvecklas. Lärare bildar sig en uppfattning av elevens förhållningssätt genom att iaktta dem, hur de samtalar och betar sig mot varandra i klassrummet, på skolgården, i korridorerna och i matsalen.¹⁸²

Många lärare anser att utvecklingssamtalen är ett tillfälle till uppföljning och utvärdering av elevernas sociala utveckling och förhållningssätt. Hur utvecklingssamtalen används skiljer sig dock mycket åt, mellan skolor och mellan lärare. Generellt sett uppskattas utvecklingssamtalen av både elever och föräldrar, men mycket få lärare berör frågor om social utveckling systematiskt i varje utvecklingssamtal. Orsaken till att det skiljer sig åt på detta sätt, är att lärare ofta ges fria händer att bestämma om utvecklingssamtalen innehåll. Hur utvecklingssamtalen används beror därmed på lärares personliga uppfattning om vad som bör behandlas. Också föräldrarnas förväntningar och krav spelar in. Vissa föräldrar vill bara prata om sina barns betyg. De lärare som anser sig lyckas bra med utvecklingssamtalet som metod för uppföljning av elevens sociala utveckling, formulerar både personliga, sociala mål och kunskapsmål för eleven tillsammans med eleven och föräldrarna.¹⁸³ På så sätt arbetar lärare, elever och föräldrar mot samma mål. För att utvecklingssamtalet skall kunna användas som forum för att diskutera elevens sociala utveckling och förhållningssätt, förutsätts att det finns en nära relation mellan eleven och läraren.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Slutligen är skriftliga prov och enkäter ett relativt vanligt instrument för lärarna att ta reda på elevernas värderingar. Sådana skriftliga ”mätningar” ger större utrymme för resonering och argumentation än prov vanligtvis gör i enskilda ämnen. I vissa fall är dessa prov/enkäter anonyma och då mer en värdebedömare på gruppen. Många lärare uttrycker att skriftliga frågor ibland kan vara bättre än muntliga diskussioner eftersom eleven inte utsätts för gruppptryck och därmed kan vara mer öppna och självständiga.¹⁸⁴ Men enkäterna och proven säger inte särskilt mycket om hur eleven faktiskt kommer att bete sig i situationer då värderingar sätts på prov. Inte heller ger sådana uppgifter någon möjlighet till samtal där olika uppfattningar kan brytas mot varandra.

Lärare och skolledare lyfter upp betydelsen av att man i skolan utvecklar en samsyn i värdegrundsfrågor som en nödvändig förutsättning också för utvärdering och uppföljning av arbetet med värdefrågor. Man måste vara ense om vad det är som är viktigt i värdegrunden att ta fasta på för att också kunna utvärdera den.¹⁸⁵ Dessvärre är det just detta som är svårigheten. Ofta har personalen olika uppfattningar och gör olika tolkningar av skolans demokratiska uppdrag, vilket kan leda till resignation bland personalen. Man orkar helt enkelt inte eller har inte tiden att finna ett gemensamt förhållningssätt. Osäkerhet verkar också finnas om vad det är man faktiskt skall utvärdera, de enskilda eleverna eller verksamheten i sin helhet. Dessutom verkar det vara så att lärare och skolledare ofta ställer sig skeptiska till att lägga alltför mycket kraft på uppföljning och utvärdering av verksamheterna rent generellt.

Avslutande reflektioner

I denna del av fördjupningsstudien har värdegrundsarbetets förutsättningar och möjligheter problematiserats. Denna problematisering aktualiserar särskilt vissa områden som ytterligare behöver belysas för att fördjupa och utveckla förståelsen för och arbetet med värdegrunden inom barnomsorgen och i skolorna. Denna studie är en del av denna process. Skolverket avser, bl.a. mot bakgrund av studien, att identifiera verksamheternas behov av stöd och stimulans i den långsiktiga strategiska planeringen för värdegrunden som skall redovisas för regeringen den 1 november år 2000.

För att fördjupa förståelsen av förutsättningarna för värdegrundsarbetet har värdegrunden i studien problematiserats utifrån en deliberativ ansats, med fokus på begreppen informell och formell demokrati samt demokrati utifrån individuella och kollektiva aspekter. Arbeta med värdegrunden kan ses och värderas utifrån dessa aspekter. Begreppen synliggör också den diskrepans som ofta finns i arbetet med värdegrunden. Den formella demokratin i form av barns och ungas delaktighet i möten, elevråd, representation i förvaltningsgrupper etc. kan vara uppfylld medan den informella demokratin i form

2000-05-02

Dnr 2000:1613

av barnens och ungdomarnas delaktighet i utvecklandet av arbetsformer, i relationerna mellan vuxna och barn och ungdomar och inte minst i verksamheten utanför lektionssalarna i skolan, kan styras av helt andra spelregler och förhållningssätt. Skolans fokus på formen säger bara en del om hur demokratisk skolan är. Faktorer som klass, kön och etnicitet används idag för att belysa t.ex. hur makt fördelas. I och med att såväl individen som individens kontext ses som viktiga, aktualiseras behovet av arbete med den informella demokratiska värdegrunden såväl inom barnomsorg och skola som i samhället i stort.

För att stimulera och stödja arbetet med värdegrunden och den demokratiska processen framledes kan följande frågor utgöra exempel på områden som är av särskilt intresse att uppmärksamma och diskutera:

- Vad innebär den ökade valfriheten för värdegrundsarbete i praktiken?

Valen av och inom skola sker utifrån olika faktorer. Den offentliga skolan innehåller individuella val av skolor med olika profileringar, av program och kurser samt av olika arbetsmoment. Även de fristående skolorna ser inbördes mycket olika ut, och det finns ett växande antal skolor med ideologisk profilering. Föräldrar kan också i allt större utsträckning välja olika slags barnomsorg åt sina barn. Att enskilda elever fått ökat utrymme för olika former av val innebär att de fått ett större inflytande på sin skolgång. Detta visar bl.a. utvärderingar av den kursutformade gymnasieskolan. Samma utvärderingar visar dock att valen av t.ex. program, inte är reella i den bemärkelsen att många elever på grund av låga betyg från grundskolan mer eller mindre blir placerade på något av de program som har ett överskott av platser. Valen av program är också starkt kopplat till faktorer som kön och klass. Men vilka återverkningar får de olika valen i förlängningen för utvecklandet av elevernas demokratiska kompetens, som ju till stor del är beroende av kollektivet? Kravet på ökad individuell valfrihet, som ett sätt att öka elevernas påverkansmöjligheter över sin utbildning, vilket i sig kan ses som en värdegrundsfråga, kan paradoxalt nog försvåra arbetet med demokratiska värderingar i allmänhet. Segregerade miljöer försvårar också ofta att möten och samtal mellan människor med olika erfarenheter och bakgrunder kommer till stånd. Skolornas roll att stimulera och utveckla elevernas demokratiska kompetens är i och med ökad valfrihet försatt i en ny situation. Denna valfrihet såväl inom den offentliga skolan som i möjligheten att gå i fristående skola, påverkar skolornas förutsättningar att verka i enlighet med sitt demokratiska uppdrag.

- Informella samtal/relationer och den gemensamma arbetsprocessen

Personal inom skolan uppger att de oftast för informella samtal om värden, relationer till elever och varandra, normer och regler. Nackdelen med det är att ledningen, liksom annan personal, inte är medvetna om vilka processer

2000-05-02

Dnr 2000:1613

som är igång på arbetsplatsen kring värdegrunden. Hur kan kommunikationen i organisationen tydliggöras, förankras och stimuleras?

I takt med att de informella kanalerna blir allt viktigare för att samtala och utöva inflytande, både för elever och lärare, kan man också ställa sig frågan om den informella aspekten av demokrati är demokratisk? För att kunna utnyttja de informella miljöerna och relationerna ställs krav på kommunikativ och relationskapande förmåga. Är denna informella aspekt av demokrati förenlig med demokrati som styrelse- och beslutsform, och vilka konsekvenser får det för dem som inte förmår utnyttja dessa vägar? Medvetenheten och kunskapen om dessa frågor är generellt sett låg.

- Omfattar de vuxna den värdegrund de skall överföra och förankra?

Personalen inom barnomsorg och skola skall överföra och förankra de grundläggande demokratiska värdena. Skrivningarna i styrdokumentet ger uttryck för en syn som utgår från att personal såväl formellt som informellt omfattar de värden som uttrycks i värdegrunden. Det är frågan om en fostran som utgår från att de vuxna är demokratiska och skall lära barn och unga att bli detsamma. Inte sällan menar personalen att de först själva måste formulera värdegrunden, innan de kan involvera och engagera barn och ungdomar och föräldrar i arbetet. Man vill veta vad man skall stå för i mötet med andra som implicit förväntas stå för något annat. Risken är uppenbar för att ett Vi och Dom utvecklas. Att värdegrunden i den praktiska verksamheten ofta inte får genomslag beror dels på de mönster som finns inom organisationen, men också på att personalen inte själva gör verklighet av den. Det väcker frågor vars komplexitet framträder när man betraktar värdegrundsarbetet utifrån formella och informella utgångspunkter såväl som utifrån individuella och kollektiva aspekter. Hur kan den demokratiska värdegrunden göras verklig i en samhällelig kontext som dagligen sänder ut signaler som inte är demokratiska?

- Det saknas kunskap om värdegrundsarbetet i förskola och fritidshem

Inom verksamheter som kombinerar pedagogisk verksamhet med omsorg, t.ex. förskola och fritidshem, hävdas ofta att det finns större möjligheter att arbeta med värdegrundsfrågor utifrån vardagliga händelser, än vad som är fallet inom skolan. Kunskaperna om hur verksamheterna bedrivs är dock små. Den nyligen genomförda utvärderingen av fritidshemmen "Finns fritids?" visar att även i fritidshemmets verksamhet saknas tid till arbete med värdegrunden. Personalen tycker att frågorna är viktiga och vill arbeta mer med dessa men uppger att de inte har tidsutrymme för mer än att lösa konflikter och se till att barnen känner sig trygga. En planering för hur man skall få in kunskaper om hur arbetet med värdegrunden fungerar bör arbetas fram, för att kunna identifiera stödjande och stimulerande insatser. En sådan lång-

2000-05-02

Dnr 2000:1613

siktig planering kommer att ingå i det regeringsuppdrag som Skolverket redovisar den 1 november år 2000.

- Att organisera verksamheten utifrån vad som förutsätts för samtal och relationer

Barnomsorgs- och skolpersonal menar att det största hindret för värdegrundsbarnarbete är bristen på goda relationer med barnen och eleverna. De menar att ju fler barn/elever de har i grupperna/klasserna, desto mindre tid och känslomässigt utrymme finns för samtal och utvecklande av betydelsefulla relationer mellan barn, unga och vuxna. Det handlar givetvis inte bara om antalet vuxna i verksamheten, utan också vilken kompetens dessa besitter. För att värdegrunden skall kunna realiseras måste betydelsen av och förutsättningarna för goda relationer erkännas och få återverkan på organisationen av verksamheten. Särskilda problem finns ur denna aspekt i den kursutformade gymnasieskolan där fokus på kurser och betyg försvårar förutsättningarna för arbetet med värdegrunden. Bristande samverkan både inom och utom verksamheterna bidrar till att kompetens i och utvecklingsarbete med de grundläggande värdena ofta försummas.

En av barnomsorgens och skolans mest angelägna uppgifter är att skapa en miljö där olikheter ses som tillgångar och ger nya möjligheter, där varje flicka och pojke bemöts utifrån sina unika individuella egenskaper, oavsett om de är t.ex. könsspecifika eller individrelaterade. I detta sammanhang är det också viktigt att medvetenheten och kunskaper ökar om hur värderingar och kunskaper hänger ihop. Hur kan en sådan utveckling stödjas? Vad betyder i detta sammanhang de ökande inslagen av individualiserade inlärningsmetoder, användningen av IT och könsuppdelade grupper?

- Styrning påverkar vad som prioriteras

Ur ett värdegrundsperspektiv syns styrkedjan innehålla problem. Styrdokumenten uppfattas som svåra att översätta, koppla till varandra och omsätta i praktiken. I vissa fall snarare splittrare planer och lokala mål mer än att skapa översikt och helhet. Det behöver utvecklas långsiktiga, övergripande strategier på lokal nivå som handlar om barnomsorgens och skolans sociala klimat i sin helhet i syfte att stärka demokratiska värden, istället för att "fastna" i akuta och isolerade insatser. Med den kunskap som finns om hur styrdokumenten används, måste man också ställa sig frågan hur värdegrundsbarnarbetet i skolan kan ges status och därmed prioritering i verksamheterna i "konkurrens" med kunskapsmålen? Denna fråga syns som särskilt relevant i grundskolans senare år och i gymnasieskolan där värdegrundsfrågor inte sällan "väljs bort" av både lärare och elever. Mycket tyder på att elevers kunskaper inte fördjupas och inte får konsekvenser för deras värderingar, normer och handlande. Tid måste avsättas både inom undervisningen och utanför den, mellan barn, unga och vuxna. Vissa skolor gör också det, men många har

2000-05-02

Dnr 2000:1613

inte gjort något åt de brister i tid för samtal och reflektion som de själva identifierar. Det är viktigt att fundera över hur och var värdegrunden bör formuleras i styrdokumentet mot bakgrund av den kunskap som finns om hur styrdokumentet tolkas och används lokalt.

- Rektors ansvar för värdegrundsarbetet

En rad olika ansvarsområden ingår i rektors ansvar. Ingen inbördes prioritering av dessa görs i styrdokumentet. Rektor ansvarar för samtliga. Många skolledare uttrycker att de förutsättningar kommunerna ger dem ofta innebär en detaljstyrning motsvarande det tidigare centrala styrsystemet. Rektorer får då prioritera konkreta mål, framförallt de som finns i kursplanerna, på bekostnad av arbete med det pedagogiska ledarskapet, i vilket värdegrunden är en central del. Då värdegrunden utgör den bas som skolans verksamhet skall vila på kan man fundera över hur detta ansvarsområde kan lyftas fram för att erhålla kommunens och skolledningens prioritet.

- Vad vi menar med ”Skolans resultat”

Vanligtvis när man talar om och mäter ”skolans resultat” avses vilka betyg som eleverna uppnår. Fokus ligger alltså på hur väl eleverna når upp till individuella kunskapsmål. Att använda ”skolans resultat” men endast avse elevernas kunskapsmässiga prestationer är en snäv avgränsning och konservering av ett traditionellt synsätt, sett till de två huvuduppdrag som givits skolan. Därför krävs att värdegrunden inkluderas när man talar om skolans resultat. För att bedöma värdegrunden bör man fokusera och bedöma hela skolans verksamhet och hur väl denna lever upp till läroplanens mål. Denna form av bedömning och granskning är ännu så länge ovanlig. Skolverket har nyligen startat ett arbete med att utveckla systemutvärderingar där grundskolans samhällsuppdrag skall studeras. Både strävans- och uppnåendemål inkluderas. Systemutvärderingarna har ett fokus på de mål där det nationella intresset är särskilt framträdande. Medborgarkompetens i vid mening kommer att ingå i utvärderingarna, dvs. kunskaper och kompetenser för att klara olika livssituationer och olika slags sociala kompetenser som behövs för att kunna delta i ett demokratisk samhälle. Bland annat kommer segregationstendenser att följas upp liksom att elever inte kränks eller diskrimineras.

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Referenslitteratur

Skolverkets rapporter

Allmänna råd med kommentarer för familjedaghem, 1999:3

Allmänna råd med kommentarer för fritidshem, 1999:2

Barn mellan arv och framtid. Konfessionella, etniska och språkligt inriktade skolor i ett segregationsperspektiv, Dnr 97:810, 1997

Danielsson, M., *Elever i maktens korridorer - En studie av hur det gick till när ett antal gymnasieskolor bestämde sig för att inrätta lokal styrelse*, Uppsala Universitet, statsvetenskapliga institutionen. Rapport till Skolverket september 1999

Den mångkulturella parken – om värdegemenskap i skola och samhälle, Hans-Ingvar Roth, Skolverkets monografiserie, 1998

Den rimliga skolan – Livet i skolan och skolan i livet, slutrapport från projektet Elever som medforskare, rapport nr 164, 1999

Det goda samtalet, 1999

Det samlade stödet för miljöundervisningen, Nationell utvärdering, rapport nr 113, 1996

Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck, Utvärdering av gymnasieprogram 1997, rapport nr 149

Finns fritids? – en utvärdering av kvalitet i fritidshem, Dnr 99:2947, 2000

Godkännande av fristående skolor som motsvarar grundskolan, erfarenheter och synpunkter, rapport nr 108, 1996

Jag vill ha inflytande över allt – en bok om vad elevinflytande är och skulle kunna vara, slutrapport från projektet Elevsam, Dnr 96:1961, 1998

Kränk mig inte – att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning, 1995

Läget i grundskolan 1999 – en temabild utgiven av Skolverket, 1999. Rapporten bygger på *Skola i utveckling – en temabild om grundskolan 1998*

Läroplanerna i praktiken, utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanerna mål, rapport nr 175, 1999, inklusive delrapporterna *Tema tillståndet i världen*, *Den medborgerligt-moraliska aspekten av SO-undervisningen i grundskolan och gymnasieskolan* samt *Skolan inifrån*

Man vet inte var trappstegen är i livet... Perspektiv på tobak, alkohol och narkotika, referensmaterial, 1999

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Med känsla och kunskap – en bok om de grundläggande värdena, referensmaterial, 2000

Nationella kvalitetsgranskningar 1998; Rektor som styrfunktion i en decentraliserad skola, rapport nr 160

Nationella kvalitetsgranskningar 1999; Arbetet mot mobbning och annan kränkande behandling, Undervisningen om sex och samlevnad samt undervisning om tobak, alkohol och andra droger, Dnr 99:208, 1999

Olika på lika villkor – en antologi om jämställdhet i förskolan, 1999

Reformeringen av gymnasieskolan – en sammanfattande analys, Dnr 99:1437, 1999

Sammanställning gällande uppföljning av kommunernas kompetensutvecklingsinsatser i samband med genomförandet av Lpfö och Lpo 94 1998/99, Dnr 99:1900, 1999

Samhällsorienterande ämnen – den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992, rapport nr 17, 1993

Skolan och värdegrunden. Skolornas arbete med värdefrågor – mål, verksamhet och utvärdering i offentliga och fristående skolor, Dnr 1998:588, 1998

Skola i utveckling – Gemensamhet i mångfalden, värdegrunden i praktisk tillämpning, 1998

Skola i utveckling – Inflytandets villkor, 1998

Skolverkets årsredovisning 1998

Ständigt. Alltid!, kommentarmaterial om värdegrunden, 1999

Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998, rapport nr 163, 1998

Vad är rätt och rättvist? Ungdomars val i etiska situationer som uttryck för demokratisk kompetens, Utvärdering av grundskolan 1995 (UG 95), rapport nr 125, 1998

Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997, rapport nr 144, 1998

”Vi hamnade i värdegrunden” – 11 skolors arbete med mål, bedömning och val, intern skolverksrapport från BUS-projektet, Dnr 96:23, 1999

Är Pippi Långstrump en hälsoupplysare eller hälsorisk? – En antologi om hälsoarbetet i skolan, 1998

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Övrig litteratur

Arbetsgruppen för samverkan kring arbetet med skolans värdegrund (1997), Utbildningsdepartementet, *En värdegrundad skola – idéer om samverkan och möjligheter*, Ds 1997:57

Arbetsgruppen med uppgift att motverka och förebygga rasistiskt och annat etniskt relaterat våld (1998), Ds 1998:35

Barnombudsmannen (1996), *Insatser mot mobbning i kommuner och skolor - redovisning av en enkätundersökning*

Barnombudsmannen (1997), *Barndom sätter spår*

Barnombudsmannen (1997), *Blunda inte för mobbningen*

BRIS (1999), *Samtalsstatistik från barnens hjälptelefon*

Campart, C. och Lindström, P. (1997), *Violence and bullying in school*,

Englund, T. (1999) *Den svenska skolan och demokratin*, i Demokratiutredningens forskarvolym VI Det unga folkstyret, s 13-50, SOU 1999:93

Folkhälsoinstitutet (1995), *Ett folkhälsoperspektiv på våld*, 1995:45

Folkhälsoinstitutet (1997), *Skolbarns hälsovanor under ett decennium*

Folkhälsoinstitutet (1998), *Låter sig skyddsänglar organiseras?*

Folkhälsoinstitutet (1999), *Kamratstöd*

Gerle, E (2000), *Mångkulturalismer och skola*, Utbildningsdepartementets Värdegrundsprojekt

Grossin, L. (1997), *Skolan brinner, vad ska vi göra?*, Social Politik nr 5-6

Habermas, J. (1988), *Kommunikativt handlande*

Habermas, J. (1995), *Diskurs, rätt och demokrati*

Häggqvist S. (1999), *Ungdomars arbetsmiljö och skolans arbetsmiljöarbete. Erfarenheter från forsknings- och utvecklingsprojekt. Arbeta och Hälsa 1999:18.*

Häggqvist S. (2000), *Arbetsmiljön i skolan och välbefinnande ur ett elevperspektiv. En uppföljningsstudie av 13-14 åriga flickor och pojkar inom projektet Skolmiljö 2000.*

Häggqvist S, Johansson L. (1998), *Arbetsmiljön i skolan - förutsättningar för samordning av internkontroll och utvecklingsarbete. Intervjuer av rektorer, personal och elever inom projektet Skolmiljö 2000, Arbetslivsrapport 1998:12*

2000-05-02

Dnr 2000:1613

- Johansson, E. (1999), *Etik i små barns värld*, Göteborgs universitet
- Lindström, P. (1997) *School Violence - A Multi-Level Perspective*, Polishögskolan Stockholm
- Maktutredningen (1990), *Demokrati och makt i Sverige*, SOU 1990:44
- Petersson, Olof et al. (1998), *Demokrati och medborgarskap*, rapport från Demokratirådet
- Rädda Barnen och Tengborg, C. (1999) *Något har hänt – om ökat sexualiserat språkbruk bland barn*
- Röda Korsets Ungdomsförbund (1998), *Samtalsstatistik för Jourhavande kompis 1998*
- SCB och BO (1998), *Barns vardag - tioåringar om skolan och fritiden*
- Skolkommittén (1996), *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*, delbetänkande SOU 1996:22
- Sälsjö, R. (1996), *Samtal som kunskapsform*. I Brusling C. Och Strömqvist G. *Reflektion och praktik i läraryrket*
- Utbildningsdepartementet, Elevvårdsutredningen (2000), *Från dubbla spår till elevhälsa – i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*, SOU 2000:19
- Utbildningsdepartementet (1998), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*, ändrad 1998-06-11
- Utbildningsdepartementet (1994), *Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)*
- Utbildningsdepartementet (1998), *Läroplan för förskolan (Lpfö 98)*
- Utbildningsdepartementet (1999), *Samverkan, ansvar och utveckling, Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning*, 1998/99:121
- Värdegrundsprojektet (2000), Utbildningsdepartementet, Lorentzon, L. och Kontura International, *Hej skolministern!*
- Österlind, E. (1998), *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*, Uppsala universitet

2000-05-02

Dnr 2000:1613

Fotnoter

- ¹ Habermas (1988, 1995)
- ² Englund (1999)
- ³ Se bl.a. Skolan och värdegrunden (1998)
- ⁴ Englund (1999)
- ⁵ Maktutredningen (1990)
- ⁶ KG Hammar i Ständigt. Alltid! (1999), sid 42
- ⁷ Lpfö 98, sid 7
- ⁸ Lpo 94, sid 5
- ⁹ Lpo 94, sid 6-7 och 10-11
- ¹⁰ I denna studie kommer inte familjedaghemmens roll vidare att explicit diskuteras, p.g.a. bristande underlag. Dock gäller de allmänna resonemang som gäller barnomsorgen, naturligtvis också familjedaghemmen.
- ¹¹ Den rimliga skolan (1999), sid 39
- ¹² Se bl.a. Vem tror på skolan (1998)
- ¹³ Lindström (1997)
- ¹⁴ Kvalitetsgranskning av mobbning och sex- och samlevnadsundervisningen (1999)
- ¹⁵ Ibid.
- ¹⁶ Se bl.a. Läget i grundskolan 1999
- ¹⁷ Finns fritids? – en utvärdering av kvalitet i fritidshem (2000)
- ¹⁸ Ibid.
- ¹⁹ Vem tror på skolan? (1998)
- ²⁰ Häggqvist (1998 och 1999), SCB (1991-1997)
- ²¹ Häggqvist (2000)
- ²² Se bl.a. Skolan och värdegrunden (1998), Läroplanerna i praktiken (1999) och Reformeringen av gymnasieskolan (1999)
- ²³ Se bl.a. Samhällsorienterande ämnen (1993), Skolan och värdegrunden (1998) och Läroplanerna i praktiken (1999)
- ²⁴ Se bl.a. Läroplanerna i praktiken (1999) och Samhällsorienterande ämnen (1993)
- ²⁵ Läroplanerna i praktiken (1999), Vad är rätt och rättvist? (1998)
- ²⁶ Samhällsorienterande ämnen (1993) och Läroplanerna i praktiken (1999)
- ²⁷ Ibid.
- ²⁸ Skolan och värdegrunden (1998)
- ²⁹ Vem tror på skolan (1998) och Läget i grundskolan (1999)

2000-05-02

Dnr 2000:1613

-
- ³⁰ Finns fritids? – en utvärdering av kvalitet i fritidshem (2000)
- ³¹ Vem tror på skolan (1998), Skolverkets årsredovisning (1998)
- ³² Skolan och värdegrunden (1998), delrapporten Skolornas arbetet med värdefrågor, sid 26
- ³³ Ibid. sid 26
- ³⁴ Läroplanerna i praktiken (1999)
- ³⁵ Inflytandets villkor (1998)
- ³⁶ Se vidare resonemang bl.a. i Inflytande på riktigt (1996)
- ³⁷ Valfrihet i grundskolan (intern rapport)
- ³⁸ Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck (1997), Utvärdering av fem gymnasieprogram (1998)
- ³⁹ Inflytandets villkor (1998)
- ⁴⁰ Läroplanerna i praktiken (1999)
- ⁴¹ Utvärdering av fem gymnasieprogram (1998), Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck (1997)
- ⁴² Ibid.
- ⁴³ Elever i maktens korridorer (1999)
- ⁴⁴ Utvärdering av fem gymnasieprogram (1998), Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck (1997)
- ⁴⁵ Läroplanerna i praktiken (1999), Vem tror på skolan? (1998)
- ⁴⁶ Inflytandets villkor (1998)
- ⁴⁷ Vem tror på skolan? (1998)
- ⁴⁸ Skolan och värdegrunden (1998)
- ⁴⁹ Se bl.a. kvalitetsgranskningen av sex- och samlevnadsundervisningen (1999)
- ⁵⁰ Finns fritids? – en utvärdering av kvalitet i fritidshem (2000)
- ⁵¹ Skolan och värdegrunden (1998)
- ⁵² Läroplanerna i praktiken (1999)
- ⁵³ Kvalitetsgranskningen av sex- och samlevnadsundervisningen (1999)
- ⁵⁴ Olika på lika villkor (1999)
- ⁵⁵ Kvalitetsgranskningen av sex- och samlevnadsundervisningen (1999)
- ⁵⁶ Ibid.
- ⁵⁷ Rädda Barnen (1999)
- ⁵⁸ Se bl.a. Den mångkulturella parken (1998) och Skolan och värdegrunden (1998)
- ⁵⁹ Skolan och värdegrunden (1998)
- ⁶⁰ Se bl.a. Skolan och värdegrunden (1998)
- ⁶¹ Gerle (2000)

2000-05-02

Dnr 2000:1613

-
- ⁶² Skolan och värdegrunden (1998)
- ⁶³ Gemensamhet i mångfalden (1998)
- ⁶⁴ Den mångkulturella parken (1998)
- ⁶⁵ Skolan och värdegrunden (1998)
- ⁶⁶ Arbetsgruppen för att motverka och förebygga rasistiskt och etniskt relaterat våld (1998)
- ⁶⁷ Se bl.a. Barnombudsmannen (1996, 1997), Folkhälsoinstitutet (1996, 1998) och kvalitetsgranskningen av arbetet mot mobbning (1999)
- ⁶⁸ Se bl.a. kvalitetsgranskningen av arbetet mot mobbning (1999), Kränk mig inte (1995), Arbetsgruppen för samverkan kring arbetet med skolans värdegrund (1997), Barnombudsmannen (1996, 1997), Lindström (1997) och Folkhälsoinstitutet (1998)
- ⁶⁹ Kvalitetsgranskningen av arbetet mot mobbning (1999)
- ⁷⁰ Se bl.a. Barnombudsmannen (1996, 1997)
- ⁷¹ Kvalitetsgranskningen av arbetet mot mobbning (1999)
- ⁷² Finns fritids? – en utvärdering av kvalitet i fritidshem (2000)
- ⁷³ Se bl.a. Läroplanerna i praktiken (1999) och kvalitetsgranskningen av arbetet mot mobbning (1999)
- ⁷⁴ Se bl.a. Läget i grundskolan (1999)
- ⁷⁵ Vem tror på skolan? (1998)
- ⁷⁶ Ibid.
- ⁷⁷ Se t.ex. Barnombudsmannen (1996, 1997), BO och SCB (1998),
- ⁷⁸ Campart och Lindström (1997)
- ⁷⁹ Det samlade stödet till miljöundervisningen (1996)
- ⁸⁰ Läroplanerna i praktiken, delrapporten Tema tillståndet i världen (1999)
- ⁸¹ Häggqvist (2000)
- ⁸² Med känsla och kunskap (2000)
- ⁸³ Johansson (1999). Se också Sälsjö (1996) för resonemang om samtalets betydelse för lärande och utveckling.
- ⁸⁴ Grossin (1997)
- ⁸⁵ Skolan och värdegrunden (1998), Delrapporten Skolornas arbetet med värdefrågor, sid 9
- ⁸⁶ Vi hamnade i värdegrunden (1999)
- ⁸⁷ Gemensamhet i mångfalden (1998)
- ⁸⁸ Det goda samtalet (1999), sid 19
- ⁸⁹ Ibid. sid 10
- ⁹⁰ Ibid. sid 21
- ⁹¹ Österlind (1998), Jag vill ha inflytande över allt (1998)
- ⁹² Englund (1999)

2000-05-02

Dnr 2000:1613

-
- ⁹³ Se bl.a. Godkännande av fristående skolor som motsvarar grundskolan (1996), Barn mellan arv och framtid (1997)
- ⁹⁴ Det goda samtalet (1999), sid 12
- ⁹⁵ Se bl.a. Hej skolministern! (2000)
- ⁹⁶ Den rimliga skolan (1999), sid 43
- ⁹⁷ Se bl.a. Folkhälsoinstitutet (1995, 1997)
- ⁹⁸ Barnombudsmannen (1996) och BRIS (1999)
- ⁹⁹ Se bl.a. Skolan och värdegrunden (1998)
- ¹⁰⁰ Skolan och värdegrunden (1998)
- ¹⁰¹ Folkhälsoinstitutet (1999)
- ¹⁰² Ibid.
- ¹⁰³ Folkhälsoinstitutet (1998)
- ¹⁰⁴ Se bl.a. Man vet inte var trappstegen är i livet... (1999)
- ¹⁰⁵ Se bl.a. Gemensamhet i mångfalden (1998) och Skolan och värdegrunden (1998)
- ¹⁰⁶ Skolan och värdegrunden (1998), delrapporten Skolornas arbetet med värdefrågor, sid 15
- ¹⁰⁷ Det goda samtalet (1999), sid 20-21
- ¹⁰⁸ Skolan och värdegrunden (1998)
- ¹⁰⁹ Se bl.a. Samhällsorienterande ämnen (1993) och Vad är rätt och rättvist? (1998)
- ¹¹⁰ Reformeringen av gymnasieskolan (1999)
- ¹¹¹ Se t.ex. Vem tror på skolan (1998), Läroplanerna i praktiken (1999) och Läget i grundskolan (1999)
- ¹¹² Den rimliga skolan (1999), sid 45
- ¹¹³ Se bl.a. Skolan och värdegrunden (1998) och Gemensamhet i mångfalden (1998)
- ¹¹⁴ Skolan och värdegrunden (1998), delrapporten Skolornas arbete med värdefrågor, sid 32
- ¹¹⁵ Regeringens Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning (1999)
- ¹¹⁶ Skolan och värdegrunden (1998), Jag vill ha inflytande över allt (1998),
- ¹¹⁷ Regeringen har uppdragit åt Skolverket att ”stödja och stimulera undervisningen i nutidshistoria och granska hur undervisningen bedrivs.” Uppdraget slutredovisas till regeringen den 1 augusti år 2000.
- ¹¹⁸ Samhällsorienterande ämnen (1993)
- ¹¹⁹ Arbetsgruppen för samverkan kring arbetet med skolans värdegrund (1997)
- ¹²⁰ Från dubbla spår till Elevhälsa (2000)
- ¹²¹ Det goda samtalet (1999), sid 32
- ¹²² Gemensamhet i mångfalden (1998), sid 33
- ¹²³ Finns fritids? – en utvärdering av kvaliteten i fritidshem (2000)
- ¹²⁴ Med känsla och kunskap (2000), sid 57

2000-05-02

Dnr 2000:1613

-
- ¹²⁵ Kvalitetsgranskningen av arbetet mot mobbning (1999), Läroplanerna i praktiken (1999)
- ¹²⁶ Reformeringen av gymnasieskolan (2000)
- ¹²⁷ Se bl.a. Skolan och värdegrunden (1998)
- ¹²⁸ Kvalitetsgranskning av rektor som styrfunktion (1998)
- ¹²⁹ Ibid.
- ¹³⁰ Ibid.
- ¹³¹ Ibid.
- ¹³² Det goda samtalet (1999), sid 39
- ¹³³ Sammanställning gällande uppföljning av kommunernas kompetensutvecklingsinsatser i samband med genomförandet av Lpfö och Lpo 94 1998/99 (1999)
- ¹³⁴ Ibid.
- ¹³⁵ Se bl.a. erfarenheterna från Utbildningsdepartementets Värdegrundsprojekt
- ¹³⁶ Demokratirådet (1998)
- ¹³⁷ Gemensamhet i mångfalden (1998), sid 39
- ¹³⁸ Skolan och värdegrunden (1998), delrapporten Skolornas arbete med värdefrågor, sid 35
- ¹³⁹ Kränk mig inte (1995)
- ¹⁴⁰ Se bl.a. kvalitetsgranskningarna 1999
- ¹⁴¹ Kvalitetsgranskningen av arbetet mot mobbning (1999)
- ¹⁴² Med känsla och kunskap (2000), sid 46-47
- ¹⁴³ Gemensamhet i mångfalden (1998), sid 10
- ¹⁴⁴ Se bl.a. Är Pippi Långstrump en hälsoupplysare eller hälsorisk (1998), för resonemang kring främjandeperspektivet.
- ¹⁴⁵ Gemensamhet i mångfalden (1998)
- ¹⁴⁶ Kvalitetsgranskningarna (1999)
- ¹⁴⁷ Se bl.a. Gemensamhet i mångfalden (1998), Skolan och värdegrunden (1998)
- ¹⁴⁸ Kvalitetsgranskningarna av sex- och samlevnadsundervisningen och av arbetet mot mobbning (1999)
- ¹⁴⁹ Skolan och värdegrunden (1998), Vem tror på skolan (1998)
- ¹⁵⁰ Gemensamhet i mångfalden (1998)
- ¹⁵¹ Vem tror på skolan (1998)
- ¹⁵² Finns fritids? – en utvärdering av kvalitet i fritidshem (2000)
- ¹⁵³ Se bl.a. Skolan och värdegrunden (1998)
- ¹⁵⁴ Se bl.a. Skolan och värdegrunden (1998) och Reformeringen av gymnasieskolan (2000)
- ¹⁵⁵ Vi hamnade i värdegrunden (1999)
- ¹⁵⁶ Reformeringen av gymnasieskolan (2000), Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck (1997)

2000-05-02

Dnr 2000:1613

-
- ¹⁵⁷ Den rimliga skolan (1999), sid 56
- ¹⁵⁸ Ibid. sid 55
- ¹⁵⁹ Läroplanerna i praktiken (1999)
- ¹⁶⁰ Reformeringen av gymnasieskolan (2000), Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck (1997)
- ¹⁶¹ Den rimliga skolan (1999), sid 56
- ¹⁶² Skolan och värdegrunden (1998)
- ¹⁶³ Ibid.
- ¹⁶⁴ Skolan och värdegrunden (1998), Läroplanerna i praktiken (1999)
- ¹⁶⁵ Skolan och värdegrunden (1998)
- ¹⁶⁶ Se bl.a. Vi hamnade i värdegrunden (1999)
- ¹⁶⁷ Skolan och värdegrunden (1998)
- ¹⁶⁸ Kvalitetsgranskningarna (1999)
- ¹⁶⁹ Skolan och värdegrunden (1998)
- ¹⁷⁰ Kvalitetsgranskningarna (1999)
- ¹⁷¹ Kvalitetsgranskningen av rektor som styrfunktion (1998)
- ¹⁷² Grossin (1997)
- ¹⁷³ Skolan och värdegrunden (1998), delrapporten Skolornas arbetet med värdefrågor, sid 54
- ¹⁷⁴ Det goda samtalet (1999), sid 24
- ¹⁷⁵ Skolan och värdegrunden (1998), i delrapporten Skolornas arbetet med värdefrågor, sid 7
- ¹⁷⁶ Finns fritids? – en utvärdering av kvalitet i fritidshem (2000)
- ¹⁷⁷ Se bl.a. kvalitetsgranskningarna (1999)
- ¹⁷⁸ Skolan och värdegrunden (1998)
- ¹⁷⁹ Finns fritids? – en utvärdering av kvalitet i fritidshem (2000)
- ¹⁸⁰ Se bl.a. Skolan och värdegrunden (1998)
- ¹⁸¹ Finns fritids? – en utvärdering av kvalitet i fritidshem (2000)
- ¹⁸² Skolan och värdegrunden (1998)
- ¹⁸³ Ibid.
- ¹⁸⁴ Ibid.
- ¹⁸⁵ Ibid.