

Läroplaner och kursplaner som styrinstrument



Ulf P. Lundgren professor

Christian Lundahl doktorand

Henrik Román doktorand

Uppsala universitet

Innehåll

Förord	4
Inledning	5
Del 1 Läroplaner: historia och framtid	6
Styrning och kontroll	7
Begreppen och orden läroplan och kursplan	7
Svensk nutida läroplanshistoria	8
Läroplan 70	9
Sjuttioalets läroplansarbete	11
80-talets läroplaner	16
Systemförändring?	20
Ansvaret för skolan	25
Åter till läroplanerna	27
Betygsfrågan	29
Den svårfångade kompetensen	31
Från målstyrning till resultatstyrning	31
Den utbildade människan	32
Kurser, ämnen och kunskapsområden	38
Del 2 På spaning efter en epistemologi i skolans styrdokument	
Inledning	42
Kunskap, lärande och trossystem	42
Skolkunskapernas epistemologiska självvalidering	45
Analysstrategi	48
Resultat	49
Skola för bildning	49
Lpf 94	52
Programmål	54
Samhällsvetenskapsprogrammet	54

Naturvetenskapsprogrammet	55
Ämnesmål och kursplaner	57
Filosofi A och Naturkunskap B	57
Historia A och Fysik A	59
Slutsatser	61
Diskussion	63
Referenser	65
Del 3 Kursplanen och gymnasieläraren	67
Inledning	68
Svenskläraren och kursplanen	69
En historisk jämförelse 50 år bakåt	70
En historisk jämförelse 30 år bakåt	73
Tidskriften Svenskläraren	75
Kursplanedebatt om ämnets helhet och kursindelningen	76
Betygen, programmen och likvärdigheten	79
Några konklusioner	81
Kursplanen och gymnasieläraren	82
Bildningen och skolan	82
Reformernas genomförande	84
Likvärdighetsdilemmat i gymnasieskolan	86
Kursplanen och den nya gymnasiestrukturen	87
Flexibel organisation eller flexibel kunskap?	89
Kursplanen som nationellt styrdokument	90
Kursplanen och tolkningsutrymmet	92
Mål, resultat och processer	94
Slutord: Hur skapas förutsättningar för lärares engagemang i kursplanearbetet?	95

Förord

Regeringen lämnade den 22 april 2004 en proposition om en reformerad gymnasieskola (Kunskap och kvalitet - elva steg för utveckling av gymnasieskolan, prop. 2003/04:140) till riksdagen, som förväntas fatta beslut under hösten 2004.

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

Denna rapport *Läroplaner och kursplaner som styrinstrument* är en av flera forskarrapporter som behandlar kunskapsformer och synen på lärande i de nuvarande kursplanerna. Rapporten består i nuvarande skick av tre delar: Del 1 *Läroplaner: historia och framtid* skriven av professor Ulf P. Lundgren vid Uppsala universitet. Del 2 *På spaning efter en epistemologi i skolans styrdokument* av Christian Lundahl, doktorand vid Uppsala universitet och del 3 *Kursplanen och gymnasieläraren* av Henrik Román, doktorand vid samma universitet. Projektledare har varit Anita Börnin.

Skolverket i september 2004

Läroplaner och kursplaner som styrinstrument

Inledning

Denna rapport har skrivits inom ramen för ett forskningsprojekt om kursplaner finansierat av Skolverket.

Den består av fyra delar med fyra olika författare – Ulf P. Lundgren, Henrik Romån, Christian Lundahl och Erik Lindskog. Jag har i redigeringen så långt som möjligt försökt bygga samman texterna till en helhet.

I den första delen beskrivs kortfattat hur läroplaner och kursplaner utvecklats framför allt under 60-talet och framåt. Fokus har lagts på hur utbildningspolitikens huvudlinjer påverkat hur läroplaner och kursplaner som styrinstrument utformats. Den historiska bakgrunden bildar fond för en diskussion av samtidens och framtidens historia.

Detta material har vi utformat för att kunna tjäna som underlag för diskussioner av inriktning på det kursplanearbete som nu skall påbörjas kring gymnasieskolans styrdokument.

Ulf P. Lundgren

Del 1

Läroplaner: historia och framtid

Ulf P. Lundgren

**What's in a name? That which we
call a rose, By any other name
would smell as sweet;**
Shakespeare, W.: *Romeo and Juliet*.
Act II. Scene II.

Styrning och kontroll

Begreppen och orden läroplan och kursplan

På svenska använder vi begreppet läroplan för att beteckna en text som anger mål och innehåll för lärande, stoffets sekvensering och ibland även de undervisningsmetoder som skall brukas, samt den tid som skall användas. Läroplan definierat på detta sätt har en, flera eller samtliga av dessa komponenter: mål, innehåll, ordningsföljd, metod och tid. För att beteckna detta begrepp har tidigare en rad olika termer använts.

Redan under medeltiden användes en rad olika beteckningar över innehållet i utbildning. De dominerade termerna var *studium* eller *ordo*, vilka avsåg just innehållet. Senare kom orden *ratio* och *formula* att användas liksom *institution* för att beteckna ordningsföljden i studierna. Under 1500 och 1600-talen användes alltmer termen curriculum för att indikera tidsföljd; det som upprepas, det som kommer tillbaka varje år. Under upplysningstiden ersattes termen curriculum av nya termer som t.ex. "Lehrplan" i Tyskland. Denna förändring innebar också en förskjutning av det som betecknades. Innehållet fick en allt konkretare utformning. Läroplanen blev ett konkret dokument som beskrev kursen i detalj. Den tidigare termen överlevde emellertid i de anglosaxiska länderna och har återvänt i tysk och även i nordisk pedagogisk litteratur¹. Före 1962 användes i Sverige termer som normalplaner och undervisningsplaner.

Vanligt är att det vi betecknar som läroplan, och som avser att styra mål och innehåll, innesluts i de lagar och föreskrifter som reglerar utbildning eller skolsystemet.

Den politiska styrningen av offentlig utbildning sker genom lagstiftning. Denna i sin tur reglerar den ekonomiska styrningen, den ideologiska styrningen (mål och innehåll) och kontrollen (utvärdering).

Med alltmer utbyggda skolsystem har läroplanen blivit en särskild föreskrift, som getts en egen beteckning. I svensk skolhistoria kan vi se hur denna reglering först sker genom en skolordning, som var en del av kyrkolagstiftningen.² I – för att ta ett exempel - 1686 års kyrkolag reglerades klockarens skyldighet att "med all flit och trohet" driva barnaläran och i andra kapitlet § 10 sägs att prästen skall hålla längder på sina åhörare och veta besked om deras framsteg och kunskap i kristendom. Denna

¹ Jfr. Blankertz, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.1980. I svensk översättning av Gerd Arfwedson. *Didaktikens teorier och modeller*. Stockholm: HLS förlag. 1987.

² I den författning som slutligen ordnade den protestantiska kyrkan ställning inrymdes också en skolordning. Den godkändes år 1572 av kung och kyrkomöte, men redan 1571 utkom den av trycket "Then Swenske Kyrkeordningen"

reglering stadfäste husförhören och kan förstås som en form av läroplan, där även utvärderingen och betygsättningen regleras.

Folkskolestadgan från 1842 - ”*Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folkundervisningen i riket* – kan liksom 1849 år skolstadga för elementarläroverken sägas innesluta läroplaner. Under 1800-talet börjar läroplansfrågorna att regleras i normalplaner. Detta gällde folkskolan medan läroverken reglerades över läroverksstadgan. Folkskolan fick med 1919 års undervisningsplan den första moderna läroplanen.³ Med införandet av grundskolan kom beteckningen läroplan att användas.

Svensk nutida läroplanshistoria

Grundskolans första läroplan omfattade övergripande mål, kursplaner för de enskilda ämnena samt timplan. Kursplanerna angav mål, innehåll och metod för de enskilda skolämnena. Läroplanen för grundskolan (Lgr 62) kom att till omfånget bli omfattande. Det fanns flera skäl till detta. Det mest framträdande var att en helt ny skolform infördes. De lärare som skulle undervisa hade arbetat inom två skilda skolformer – folkskola och realskola – med skilda läroplaner⁴. Läroplanen skulle också fungera som en fortbildning. Utbyggnaden innebar en stor lärarbrist. En detaljerad läroplan och detaljerade kursplaner var en nödvändighet för genomförandet av reformen. Detta innebar därtill att läroplanen till delar blev mer styrande än tidigare anvisningar. Även vilka metoder som borde användas angavs. I tidigare föreskrifter gavs ett utrymme för läraren att välja hur kursen skulle utformas. ”*Den enskilde läraren skall .. utforma kursen och välja arbetsmetoder på ett sätt, som motsvarar hans läggning och intressen och ger hans undervisning en personlig prägel.*”⁵ I 1962 års läroplan uttrycks lärarens metodiska frihet samtidigt som vissa metoder framhålls.

Den innebörd termen läroplan gavs blev i stort densamma när gymnasiet reformerades och senare vid gymnasieskolans tillkomst.

Efter beslutet om grundskolan fick Skolöverstyrelsen i sin instruktion⁶ i uppdrag att se till att innehåll och metoder, kontinuerligt förnyades, utvecklades och förbättrades utifrån forskningens resultat och samhällslivets utveckling. Detta uppdrag kallades den rullande läroplansreformen.

Skolöverstyrelsen la också fram, när grundskolan verkat i fem år, ett förslag till en reviderad läroplan. Grundskolans organisation med 1962 års beslut var en politisk kompromiss. Fram till årskurs sju var skolan odifferentierad, men högstadiet bygg-

³ Se vidare Hartman, S.; Lundgren, U.P. & Hartman, R.M.: *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur. 2004.

⁴ För läroverken gällde läroverkstadgan och för folkskolan folkskolestadgan samt 1955 års undervisningsplan för rikets folkskolor. Därtill kom Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier (1959).

⁵ Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier (1959). Se Naeslund, J.: *Allmän undervisningsmetodik*. Stockholm: Svenska bokförlaget/Norstedts. 1963. Sid. 1.

⁶ SFS 1965:37 § 37.

de på ett omfattande tillvalssystem. Skolöverstyrelsen visade med hänvisning till gjorda studier, att de valmöjligheter som erbjudits på grundskolans högstadium inte tillvaratagits⁷. De teoretiska valen dominerade och endast 22 % av eleverna valde i årskurs 9 de praktiskt inriktade linjerna. Förslaget blev att tillvalet skulle förenklas och att högstadiet skulle bli mer sammanhållet. I årskurs 9 togs linjeuppdelningen bort och ersattes med tillval, där alla tillval skulle möjliggöra fortsatta studier. Engelskan skulle vara obligatorisk från årskurs 3 till nio. I förslaget utgick man från att alternativkurserna i matematik skulle slopas. Detta med hänvisning till en då pågående försöksverksamhet med ett individualiserat undervisningsmaterial i matematik - IMU (Individualiserad Matematik Undervisning) materialet - skulle användas.⁸

Läroplan 70

I propositionen gjordes några väsentliga ändringar av skolöverstyrelsens förslag. Utbildningsministern – Olof Palme – föreslog ett fritt valt arbete på 2 veckotimmar i årskurserna 7 till 9 för att möjliggöra kombinationen av ett andra språk inom valfria områden. ”*Vidare säkerställer konstruktionen med fritt valt arbete att det ... alltid kommer att finnas möjlighet till intressestyrda val i grundskolan.*”⁹

Vad gällde utformningen och skrivningen av Lgr 69 skedde förändringar gentemot 1962 års läroplan. Begreppet fostran uteslöts och alternativkurserna i matematik behölls.

En viktig förändring var införandet av periodläsning. Tidigare indelning av lektioner i 40 – 45 minuters pass byttes mot ett modulsystem med en enhet på 20 minuter. Momenten i läroplanen indelades i grundkurser och överkurser för att därigenom åstadkomma en större flexibilitet vid gruppering av elever efter intresse.

”*Huvudmomenten kan behandlas mer eller mindre ingående. Det är inte heller nödvändigt, att alla elever fördjupar sig i varje moment i kursen. Dock bör alltid krävas att eleven skall behärska sådant, som är väsentligt i sammanhanget och som ligger inom gränsen för hans möjligheter. Vid tillämpningen av kursföreskrifterna har lärarna således en inte obetydlig rörelsefrihet. Detta ställer stora och berättigade krav på deras omdöme och yrkesskicklighet. Huvudmomenten innehåller en grundkurs i vederbörande ämne eller område...*”¹⁰

Det finns här en förskjutning i styrningen av innehållet från en detaljrik innehållsstyrning byggd på att ange vilka moment som skulle läsas i varje årskurs till att mer överlåta till läraren att välja stoff. Och den metodiska friheten blir större än tidigare.

⁷ Lundgren, U. P.: UG 65: Instrument, population och genomförande. Val av utbildningsvägar i grundskolans årskurs 8. Göteborg: Pedagogiska institutionen, 1967.

⁸ Det kan vara värt att notera att när förslaget las hade inte resultaten från IMU utvärderats.

⁹ Prop. 1968: 129. Sidan 66. Se också Dahllöf, U.: *Svensk utbildningsplanering under 25 år*. Lund: Studentlitteratur. 1971.

¹⁰ *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber. 1969. Sidan 44.

Den försöksverksamhet som bedrevs på femtiotalet med enhetsskolan innebar att enhetsskolans läroplan anpassades till, vad gällde de teoretiskt inriktade linjerna, realskolans läroplan. Detta för att förkunskaperna skulle vara lika vid fortsatta studier. För övrigt krävde också själva försöksverksamheten att läroplan och kursplaner var desamma och därmed möjliggjorde jämförelser. Grundskolan kom att till stora delar överta enhetsskolans och därmed övertogs realskolans läroplan.

Med gymnasiereformen 1964 och de samma år tillkomna fackskolorna förändrades en av förutsättningarna genom att grundskolan fick en vidgad påbyggnad. I sin tur gav detta utrymme för en utveckling av läroplanerna och även en viss ”radikalisering”. Det senare återspeglas i skolöverstyrelsen förslag att alla tillval i årskurs 9 skulle möjliggöra fortsatta studier. Och, som tidigare sagts, ges ett större utrymme för lärares val av stoff.

Grundskolans första reformerade läroplan förändrade kursplanerna marginellt.¹¹ Den läroplansreform som kom att genomföras från 1970 innebar dock en organisatorisk förändring genom ett förenklat högstadium och dels tydligare didaktiska riktlinjer. Det sker således en form av förskjutning från ett fast föreskrivet innehåll till lite mer av utrymme för lärares val och från vad som bör göras metodiskt (t.ex. arbetsformer) till en form av metodisk/didaktisk modell. Läroplanen kom att byggas ut och kompletteras med kommentarmaterial.

Kursplanernas angivande av vilket stoff som skulle undervisas och i vilken ordning innebar att läromedlen kom att nära följa kursplanerna. Det var läromedlen som konkretiserade kursplanerna. Flera av kursplaneförfattarna kom också att bli läromedelsförfattare. Detta gällde såväl grundskola som gymnasieskola. Den ökade friheten att välja innehåll kom till stor del att tas upp av läromedlen som under 70-talet kom att utvecklas till en form av material-metod system. Dessa var i sin tur kopplade till de tankegångar som kom till uttryck i den så kallade undervisningsteknologin, till vilken jag återkommer.

I den från 1970 gällande läroplanen fastställde regeringen mål och riktlinjer samt timplaner och kursplaner. Övriga delar kunde Skolöverstyrelsen fastställa.

Läroplanen kom med tiden att utvecklas till en samlingsbeteckning för en rad olika dokument. Ibland som för gymnasieskolan byggdes anvisningar och kommentarer ut till omfattande bokserier. Vissa delar innebar en tvingande reglering som till exempel timplaner. Och andra delar var bara vägledande som till exempel metodiska anvisningar.

¹¹ Se Lundgren, U.P., Svingby, G & Wallin, E.: *Från Lgr69 till Lgr80*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning. Rapport 12 från forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion. 1981.

Sjuttioalets läroplansarbete

Skolväsendet stod på nytt inför en stor förändring. Grundskolan hade fått en ny läroplan. En gymnasieskola skulle byggas upp efter det beslut Riksdagen fattat 1968 om en integrerad gymnasieskola omfattande det tidigare gymnasiet, fackskolan och yrkesskolan. Decenniet inleds också med en intensiv skoldebatt i Riksdagen. Två övergripande frågor eller teman fokuserades.

Det ena temat eller frågeställningen gällde hur Skolöverstyrelsen hanterat den rullande läroplansreformen. Vilket underlag hade funnits för förslaget om en ny läroplan för grundskolan? Skolöverstyrelsens förmåga att genomföra en nationell utvärdering ifrågasattes. Folkpartiledaren Gunnar Helén hävdade att det saknades en sammanhållen analys av reformernas effekter.¹² Ett av skälen till sakernas tillstånd var att Skolöverstyrelsen hade ansvar både för förnyelsen av skolan och för utvärderingen. Skolöverstyrelsen borde inte få utvärdera sin egen verksamhet. Det var dags, menade kritikerna, att Skolöverstyrelsen delades i en myndighet med ansvar för skolutveckling och ett fristående och oberoende utvärderingsinstitut¹³.

*”Tiden är mogen för en övergripande studie om hur grundskolan och gymnasieskolan förverkligat sina egna mål och läroplaner För sådana uppgifter borde på sikt ett fristående forskningsinstitut tillskapas.”*¹⁴

Detta krav avvisade utbildningsminister Ingvar Carlsson och uttryckte därmed sitt förtroende för den centrala skolmyndigheten.

*”Detta är en sådan uppgift som ligger som en självklar uppgift för skolöverstyrelsen att arbeta med och man måste i sådana här frågor från regeringens sida ha förtroende för verken. Det skulle annars leda till rätt orimliga konsekvenser.”*¹⁵

Delningen genomfördes av en socialdemokratisk utbildningsminister trettiofyra år senare.

Resultatet av 1970 års riksdagsdebatt blev tillkomsten av en parlamentariskt sammansatt pedagogisk nämnd, som skulle stimulera och övervaka utvärderingen av skolan.¹⁶

Pedagogiska nämnden blev ett rådgivande organ inom Skolöverstyrelsen.¹⁷ Den skulle förbereda ärenden rörande pedagogisk forsknings och utvecklingsarbete. Nämnden var sammansatt av politiker, företrädare för pedagogisk forskning och studerandegrupper. Beslutanderätt kunde delegeras av Skolöverstyrelsens styrelse.

¹² Helén, G: Tal vid fp förtroenderådsmöte 7/6-70. Citat hämtat från Sydow, B.: *Pedagogiska nämnden i svenskt statsliv*. Stockholm: Skolöverstyrelsen 1981. Sid. 50.

¹³ Ett krav som sedan dess flera gånger framförts i skoldebatten.

¹⁴ *Op. cit.*

¹⁵ Dagens eko: utskrift 12/8 –70. Från Sydow, B.

¹⁶ Se vidare Prop. 1971:38 om pedagogisk utveckling och forskning.

¹⁷ En konstruktion som i det närmaste är likadan som den kvalitetsgranskningsnämnd som tillkom 1999 och knöts till Skolverket.

Den utvärdering som senare gjordes på uppdrag av nämnden visade att nämnden haft en mycket ringa roll i utvärderingen av skolväsendet.¹⁸

Denna diskussion kring utvecklingsarbete och utvärdering och tillkomsten av pedagogiska nämnden hade också en annan bakgrund i behovet av en alltmer effektiv utbildningsplanering. Under sextioalet ökade utbildningens volym mycket snabbt. Den utvecklingen kan förstås som ett uttryck för en ökad medvetenhet om sambandet mellan utbildning, arbete och ekonomisk tillväxt.

Med utbildningens expansion och dess allt starkare koppling till produktionen och samhällsekonomin ställdes allt tydligare och skarpare krav på effektivitet. Dessa krav innebar ett ökat intresse för internationella jämförelser¹⁹ och till utvecklandet av nya undervisningsmetoder.

Det andra temat vid 1970 års riksdag handlade om effekterna av grundskolereform och gymnasieskolereformer. Det var framför allt disciplinfrågor och skolans arbetsmiljö som kom i fokus. Inlämnade motioner, menade Statsutskottet gav ”starkt intryck av att man på många håll hyser allvarlig oro över brister i skolans arbetsmiljö.” Problemen borde, ansåg utskottet, utredas och bearbetas. Riksdagen beslöt i enlighet med detta förslag och utbildningsministern tillsatte en utredning, som antog namnet SIA-utredningen (Utredningen om skolans inre arbete).

Många av de problem utredningen skulle analysera kan förstås som konsekvensproblem av de kompromisser som gjorts vid grundskolans konstruktion.

Å ena sidan ökade skillnaderna mellan skolor. Å andra sidan reglerades resurser till skolan på ett enhetligt sätt. För att skapa jämlika möjligheter var det nödvändigt med omfördelning av resurser så att kompensatoriska åtgärder kunde sättas in. En jämlik skola måste innebära resursallokering; elever med svårigheter skulle kompenseras, och man skulle koncentrera resurser till dem som behövde stöd. De regler som gällde för specialundervisning byggde på en tanke om kompensatoriska åtgärder. Däremot var de resursfördelningsprinciper som tillämpades i övrigt proportionerade i förhållande till antalet elever. Vidare innebar kombinationen mellan specialundervisningsresursen och de fasta resurserna att större skolenheter missgynnades.

I direktiven till SIA-utredningen pekas på behovet att rikta reformer mot specifika problem och därmed undvika generella reformer.

*”Om samtliga elever skall få en reellt likvärdig utbildning måste nämligen en rad särskilda åtgärder vidtagas, eftersom generella reformer kan missgynna de grupper, som av olika skäl inte förmår utnyttja de förbättrade möjligheterna.”*²⁰

¹⁸ Sydow, B.: *Pedagogiska nämnden i svenskt statsliv*. Stockholm: Skolöverstyrelsen 1981.

¹⁹ Inte minst kom USA att här vara pådrivande efter den så kallade ”Sputnik chocken”.

²⁰ *Protokoll 1970-05-27*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

De förslag SIA-utredningens förslag kom att ge innebar en viss decentralisering eller dekoncentration av det obligatoriska skolväsendet. Skolan skulle närmas det lokala samhället, dess ansvarsområde vidgas genom att kommunal fritidsverksamhet knöts till skolan (fria aktiviteter) och det lokala skolväsendet gavs större frihet att använda resurserna. Man förutsatte att skola och arbetsliv skulle samverka i högre grad än tidigare. Sammantaget ledde det till betydande förändringar av arbetsförhållandena i skolan. För att få underlag för beslut om resursfördelning behövdes problemanalyser, och för att kontrollera hur resurserna använts krävdes utvärderingar. Därmed började också den centrala styrningsstrategin för skolväsendet att ändras. Den tidigare regelstyrningen började på avgörande punkter förändras till en målstyrning.²¹ Till frågan om målstyrning skall jag återkomma.

För att skapa jämlika förutsättningar var det viktigt med kompensatoriska åtgärder. I grunden handlar om två instrument som måste samordnas. Resursfördelningen måste anpassas efter behov. Undervisningen måste anpassas till den enskildes förutsättningar. Därmed fick förslagen också en bäring på läroplans- och kursplanutvecklingen.

SIA-utredningens intentioner var inte bara skolpolitiska utan också familjepolitiska, kulturpolitiska och fritidspolitiska. Förslagen var också långtgående.

”Det är enligt utredningens uppfattning nödvändigt med väsentliga strukturförändringar i skolans inre arbete, vilket ger denna möjligheter att bättre svara mot aktuella och kommande krav.”²²

Under sjuttioalets inledning kom således en rad grundläggande pedagogiska frågeställningar att fokuseras i skoldebatten. Utvärderingen var en viktigt sådan och då inte minst det rullande läroplansarbetet. En viss decentralisering med friare resursanvändning för att skapa utrymme för kompensatoriska åtgärder var en annan. En form av målstyrning var en tredje.

Införandet av en gemensam grundskola hade föregåtts av en omfattande diskussion kring tidpunkten för en differentiering av eleverna. Kritikerna mot en sammanhållen skola menade bland annat att det skulle innebära stora svårigheter att undervisa i elevgrupper med stor variation vad gällde studieförutsättningar och förkunskaper. Ett svar var att det fanns stora möjligheter att differentiera inom klassens ram. Detta svar utgick från att det skulle kunna gå att utveckla undervisningsmaterial som var självinstruerande. Det fanns, menade pedagoger av facket, nu förutsättningar för att utveckla en undervisningsteknologi som skulle kunna möta nya förutsättningar för undervisningen.

²¹ Se t.ex. Kilborn, W & Lundgren, U. P.: *Skolans inre arbete. Ett debattinlägg*. Stockholm: Norstedts. 1974.

²² SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1974. Sidan 31.

Undervisningsteknologin blev, som Erik Wallin konstaterar²³, det pedagogiska svaret på krav om effektivisering och undervisning i heterogent sammansatta klasser.

Undervisningsteknologin hade sina rötter i USA och var resultatet av den effektivisering av den militära utbildningen som hade skett under andra världskriget. Den hade sin grund i behavioristisk inlärningstänkande, dvs. en uppfattning om att inlärning handlade om att positivt eller negativt förstärka beteenden. Mest utrerat kom undervisningsteknologin till uttryck i programmerade inlärningsmaterial. Relativt stora satsningar gjordes på att utveckla så kallade material -metod system. Det tidigare nämnda undervisningsmaterialet i matematik – IMU – blev det kanske mest kända exemplet. Dessa material kom att ha en kort förbrukningstid.²⁴

Även om undervisningsteknologins materialisering i läromedel blev begränsad kom grundtanken om att styra utbildning genom att tydliggöra vilka beteenden utbildningen skulle frambringa att få ett genomslag i läroplans- och kursplanarbetet.

Genom att Skolöverstyrelsen hade ålagts att ansvara för den kontinuerliga översynen av läroplaner krävde detta en organisation. Två arbetsgrupper hade tillsatts; LUG för översyn av grundskolans läroplan och LAG för översyn av gymnasieskolans läroplan. Inledningsvis gjordes studier av framför allt gymnasieskolan för att pröva hur eleverna kunde använda sina kunskaper i arbetslivet och hur undervisningen bedrevs uti skolorna. Med tiden kom arbetet att allt mer inriktas på att utforma målen i läroplanerna. LAG och LUG grupperna organiserades till en större enhet – MUT-gruppen (Mål och Utvärdering). Gruppen tillsatte en arbetsgrupp för varje ämne med uppgift att precisera de enskilda ämnenas mål. I de första direktiven till arbetsgrupperna sägs att målen skall uttryckas i beteende termer, dvs. i mätbara termer. Det är i detta arbete som undervisningsteknologin börjar få en storskalig tillämpning. MUT arbetet kom tidigt att utsättas för en kraftig kritik riktad mot den kunskaps- och individsyn som MUT arbetet uppfattades ha. Till stor del hämtade denna kritik sin näring från Barnstugeutredningens arbete²⁵. Men även arbetet att forma kursplanemål i termer av beteendet stötte på svårigheter.

MUT-arbetet kan inte bara förstås som en ett kursplanearbete. Det var också ett försök att bygga upp ett underlag för en nationell utvärdering och därmed möta den kritik Skolöverstyrelsen fått för bristande förmåga att utvärdera reformerna. Även här fanns ett internationellt inflytande.

Under 60-talet kom frågan om hur resurser till utbildning effektivt skall användas att allt oftare ställas. I USA blev utbildningen ett instrument i kampen mot fattigdom. Med federala satsningar och program ställdes krav på kontroll av hur medel användes. Senator Robert Kennedy lyckades genomföra ett förslag om att alla fede-

²³ Wallin, E.: ”Mot en pedagogisk teknologi.” I Wallin, E. (red.): *Undervisning – konst eller teknik?* Stockholm: Almqvist & Wiksell. 1968.

²⁴ IMU materialet kom dock att publiceras i form av läroböcker med titeln ”Hej matematik!”

²⁵ SOU 1972:26. *Förskolan. Del I.* Stockholm: Socialdepartementet. 1972.

rala skolsatsningar måste utvärderas. Dessa krav ledde till nya modeller för utvärdering och till nya instrument för utvärdering. Det handlade om olika modeller för att på systemnivå koppla mål, resultat och investeringar. Utbildningsteknologin gav en sådan modell, som i början av 70-talet kom att få en stor betydelse inte minst i Sverige efter läroplansreformen 1970.

Inom SIA-utredningen växte dock en annan form av planeringstänkande fram som i sin tur var relaterat till baskurser och resursallokering.

Det fanns ytterligare en frågeställning i debatten kring MUT arbetet nämligen betygsfrågan. Med grundskolans införande skedde en förändring av betygssystemet. Tidigare fanns en kombination av en relativ och absolut betygsskala.²⁶ Vad som infördes med grundskola och gymnasieskolan var en relativ skala som utgick från normalfördelning och inneslöt fem steg. För att få en riktning på fördelningen infördes centrala standardprov. Betygen kom att kritiseras. Betygsdiskussionerna innebar att en betygsutredning tillsattes som kom att föreslå en kombination mellan normalfördelade och målrelaterade betyg, alltså en återgång till tidigare system. Detta innebar nya krav på läroplansarbetet och ett av skälen att i det tidiga MUT arbetet uppfattades som väsentligt att koncentrera arbetet på att precisera mål. Kritiken mot betygsutredningen blev omfattande. Till stor del handlade kritiken om kritik av betyg som sådana. En ny utredning tillsattes. Den första hade varit en expertutredning, den andra var en parlamentarisk utredning.

SIA-utredningens ordförande var Skolöverstyrelsens generaldirektör Jonas Orring. Under utredningens gång kom Skolöverstyrelsen arbete med Motsättningen mellan SIA utredningens inriktning, vad gällde läroplaner och kursplaner och MUT gruppens arbete ledde till att MUT gruppen lades ned och arbetet inom Skolöverstyrelsen med ett förslag till en ny läroplan tog en ny riktning.

SIA-utredningens förslag formulerades under en period av ekonomisk tillväxt. Vid dess genomförande var det ekonomiska läget annorlunda. Många kommuner hade inte ekonomiska resurser att genomföra reformen fullt ut. Utredningens förslag kom också att möta på ett starkt motstånd. Från borgligt håll uppfattades förslagen som en socialisering av skolan, där föräldrarnas möjligheter att själva sörja för barnens fritid minskade. Reformens genomslag kom till slut att framförallt gälla den lokala styrningen av skolan och samverkan skola - fritidshem.

Två år efter att SIA-utredningen tillsattes – 1972 – påbörjades en ny utredning - SSK-utredningen (Skola - Stat- Kommun). Utredningen bestod av fem sakkunniga ledamöter och med Jonas Orring som ordförande. Bakgrunden till utredningen var de stora skolreformernas konsekvenser, vad gällde utgiftsfördelningen mellan stat

²⁶ I anvisningarna till den obligatoriska skolan skulle medelbetyget Ba i en sjugradig ges till 38%. För realskolan och flickskolan var andelen som skulle få Ba varierande mellan 40% och 35% beroende på ämnesgrupp. Se ASÖ *Anvisningar för betygssättning i folkskolan*. 1950 och ASÖ *Betygsnivån i läroämnena inom realskolan VT 1947*. 1949.

och kommun och därmed driftsbidraget. Det fanns också en önskan från Skolöverstyrelsen att se över verkets roll och organisation. Utredningen skulle således se om det var möjligt med en ökad decentralisering. I direktiven sägs:

”Strävan att vidga det lokala inflytandet över skolans gestaltning i det praktiska livet gäller vägarna att förverkliga den av statsmakterna beslutade skolpolitiken. Skolans mål och innehåll ligger däremot fast.”²⁷ Vidare sägs i direktiven: ”Kärnpunkten i de sakkunnigas arbete blir att nå den för skolans arbete mest gynnsamma avvägningen. Mellan å ena sidan behovet av utrymme för de initiativ, åtgärder och ansvarstagande lokalt som också är en förutsättning för en väl fungerande skola. Utgångspunkten för att ändra fördelningen av ansvar är således önskemålet att skapa bättre betingelser för skolans verksamhet ... En viktig uppgift för de sakkunniga bör därför vara att föra vidare det arbete med statsbidragssystemet som utförts inom utbildningsdepartementet ... De sakkunniga bör även ange hur man i ett nytt läge beträffande centralt givna riktlinjer skall kunna följa upp och påverka genomförandet av statsmakternas beslut om skolväsendet ... De sakkunnigas arbete har beröring med flera andra utredningar. Det gäller bl.a. om länsberedningen, utredningen om skolans inre arbete, länskolnämndsutredningen.”²⁸

SSK-utredningen gav som konsekvens en förändring av statsbidraget och en förändring av Skolöverstyrelsens organisation. Man SIA-utredningen och SSK-utredningen påbörjades en decentralisering av skolväsendet.

Under mitten av sjuttioalet får förskolan också en tydligare pedagogisk inriktning. År 1974 tillsattes Familjestödsutredningen och året efter fick förskolan sin första egna lag – förskolelagen. Med denna reglerades rätten för sexåringar att gå i allmän förskola. Kommunerna blev skyldiga att erbjuda alla sexåringar plats om minst 525 timmar per år. Och 1987 fick förskolan ett styrdokument – det pedagogiska programmet²⁹. Högkonjunkturen under 1980-talets slut innebar en ökad efterfrågan på daghemsplatser.

80-talets läroplaner

Med nedläggningen av MUT-projektet fick läroplansarbetet inom Skolöverstyrelsen börja om. Även om SIA-utredningens förslag i sin helhet inte hade genomförts hade utredningen inneburit en förnyad diskussion om skolans roll och inte minst relationen mellan skolväsendets olika delar - gymnasieskola, grundskola, förskola och fritidshem. Statsbidragssystemet hade förändrats och gett kommunerna en större frihet att bruka statsbidraget. Det är mot denna bakgrund som utformandet av grundskolans tredje läroplan skall (Lgr 80) skall förstås.

²⁷ SOU 1974:36. *Skolan, staten och kommunerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1974. Sidan 297.

²⁸ *Op. cit.* Sidan 289 f. f.

²⁹ Socialstyrelsen (1987:3): *Pedagogiskt program för förskolan*. Allmänna råd. Stockholm: Socialstyrelsen. 1987.

Skolöverstyrelsen lade fram ett förslag 1978, som kom att häftigt debatteras. Kritikerna menade att förslaget var allt för luddigt. Den gav för lite styrning. Det är intressant att notera att den kritik som Skolöverstyrelsen nu fick var motsatt den kritik verket fått kring MUT projektet. MUT projektet kritiserades för att utveckla en allt för stark styrning. Skolöverstyrelsens förslag till ny läroplan kom att kritiserars för att den var för lite styrande.

Vid valet 1978 tillträdde en folkpartistisk minoritetsregering. Skolminister Birgit Rodhe³⁰ påbörjade propositionsarbetet som avslutades av skolminister Britt Mogård.³¹ I propositionen förs en diskussion om begreppen lika utbildning och likvärd utbildning, där det förslag Skolöverstyrelsen framlagt, som innebar en strakt ökad decentralisering bedöms inte kan följas. ”*Detta gör att decentraliseringen av besluten inte kan göras så långtgående som SÖ föreslagit.*”³²

Grundskolans tredje läroplan (Lgr 80) kom alltså att beredas under en folkpartistisk skolminister och genomföras med en moderat skolminister. Tidigare läroplaner hade beretts och genomförts under socialdemokratiska skolministrar och utbildningsministrar. Lgr 80 kom också att skilja sig från de tidigare två läroplanerna. Skiljelinjerna var dock inte bara av partipolitisk natur.

Läroplanen fick en samlad struktur genom att den omslöt två delar. En relativt kortfattad del som skulle utgöra mål och riktlinjer samt timplaner och kursplaner, samt en kommentardel. Denna senare del skulle successivt förnyas och olika exempel kunna ges.³³ Kommentarmaterialet avsåg att ge inspiration till lokalt utformade (inom varje rektorsområde och varje arbetsenhet) arbetsplaner.

I propositionen betonar regeringen vikten av att läraren skall fritt välja sina metoder och att innehållet tydligare styras av mål. Grundläggande basfärdigheter skulle prioriteras. Här återkommer tankar från SIA-utredningen. Den förändring gymnasieskolan fått skulle också tjäna som modell för Skolöverstyrelsens kursplanearbete.

Det sker en förskjutning mot en målstyrning, där målen knyts till centrala begrepp inom olika ämnen.

”Det bör vara möjligt att i målen för olika ämnen eller ämnesgrupper ange de väsentliga begrepp som varje elev bör få insikt i liksom de färdigheter han bör tillämpa.

Sådana centrala begrepp kan t.ex. inom den samhällsorienterande sektorn vara rättigheter, skyldigheter, makt, tolerans, representativitet. Om målen anger några sådana begrepp blir det betydligt lättare att vid arbetet i enskilda klasser välja stoff av olika slag för att ge eleverna insikt i viktiga sammanhang.

³⁰ (1915 – 1998) Skolminister 1978 – 1979.

³¹ (f. 1922) Skolminister 1976 – 1978, 1979 – 1981.

³² Prop. 178/79. *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sidan 15.

³³ Se Prop. 1978/79:180. Sidan 25.

Studierna skall således ge insikt i centrala begrepp och sammanhang och därmed bilda grunden för elevens kunskapsutveckling.³⁴

Hur denna förskjutning från stoffstyrning, till målstyrning en målstyrning uttryckt i beteendemål till en målstyrning uttryckt i centrala begrepp och kunskaper innebar en förändring vad gäller grundläggande läroplansteoretiska principer. För Skolöverstyrelsen innebar det en fundamental förändring av läroplansarbetet.

Det underlag till en ny läroplan³⁵ som Skolöverstyrelsen hade lagt fram hade inte följts upp i propositionen. Med andra ord propositionen gav läroplanen en annan riktning och utformning än den Skolöverstyrelsen föreslagit. När propositionen passerat Riksdagen fick Skolöverstyrelsen i uppdrag att utforma den konkreta texten. I kursplanerna återkommer en form av stoff styrning. Vissa försök till att ange för ämnen centrala begrepp finns, men är inte det som bär fram målen. Frågan om hur det fortsatta läroplansarbete skulle bedrivas för såväl gymnasieskolan som grundskolan innebar dock för Skolöverstyrelsen en utveckling av kursplaner mot en ökad grad av målstyrning.³⁶

Den nya läroplanen innebar en fortsättning på de huvudvägar SIA utredningen slagit in på. Med Lgr 80 förändrades läroplanens konstruktion. Den centrala läroplanen har klart uttalad inriktning i fråga om skolans övergripande mål, men gav utrymme för lokal anpassning när det gäller hur dessa mål skall nås. Varje skola skall utifrån analyser av läroplanen med hänsyn till befintliga resurser utarbeta en lokal arbetsplan som successivt skall följas och utvärderas. Dessa utvärderingar skall läggas till grund för nya prioriteringar. Hela processen innebar en förändrad roll för den centrala skolmyndigheten. SÖ fick allt mindre ansvar för detaljplanering och reglering och allt mera ansvar för långsiktig planering, utvärdering och utarbetande av allmänna ramar för skolans verksamhet.

Arbetets organisation förändrades genom att den grundläggande planeringsenheten skulle vara en arbetsenhet, som byggdes upp kring årskurser eller ämnesområden. Skolledningens pedagogiska ansvar och pedagogiska ledning stärktes med reformen. ”Vidare förstärks ansvaret för den lokala skolutvecklingen, vilken skall ske med hjälp av lokalt utvecklingsarbete³⁷. Dessa huvudförändringar skapade behov av ny kompetens på lokal nivå.³⁸ I en reform av fortbildningen av skolans personal följdes läroplansreformen upp genom att fortbildningen fick en annan struktur och lokal förankring

³⁴ Prop. 1978/79:180. Sidan 68.

³⁵ *Förslag till förändring av grundskolans läroplan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen 1978

³⁶ Se Naeslund, J. (red.): *Kunskap och begrepp*. Stockholm: Liber utbildningsförslaget. 1986
Skolöverstyrelsens rapportserie *Vad säger forskningen?* 86:3.

³⁷ Se vidare Carlgren, I.: *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences No 56. 1986.

³⁸ Se vidare Carlgren, I.: *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences. No 56. 1986.

Med Lgr 80 kom en annan form av målstyrning i läroplaner och kursplaner som kan betraktas som en ny form av målstyrning³⁹. I Lgr 80 var inte styrningen vad gällde innehållet så tydlig som tidigare. Den innebar ett försök att ange som mål vilka kunskaper eleverna skulle ha med avseende på begrepp, modeller och teorier och gav därmed ett utrymme för lärare att välja stoff. Fullt ut skedde dock inte detta och det finns intressanta skillnader mellan vad som i propositionen anges som principer för läroplanen och kursplanerna och de kursplaner som sedan Skolöverstyrelsen tog fram. Arbetslagsprincipen markerades liksom nödvändigheten av att utvärdera skolans resultat som underlag för skolutveckling. Vidare föreslogs en förändring av betygssystemet, som synes ha undgått de flesta läsare, nämligen att det relativa betygssystemet inte skulle följa procenten i en normalfördelningskurva, dock skulle det finnas färre ettor än tvåor och färre tvåor än treor och färre femmor än fyror och färre fyror än femmor.⁴⁰

År 1976 tillsattes en gymnasieutredning. Den proposition som lades på grundval av dess betänkande föreslog en period av försöksverksamhet på de centrala områden utredningen pekat ut.⁴¹ Syftet var att genom vidgad försöksverksamhet finna lokala modeller och lösningar. Skolöverstyrelsen startade också en sådan och omfattande försöksverksamhet - FS försöken.⁴² Året efter gymnasiepropositionen lags tillsattes en utredning om gymnasieskolans yrkesinriktade utbildning.⁴³ Riksdagen beslutade den 6 juni 1988 om en försöksverksamhet med treåriga yrkesinriktade linjer på gymnasieskolan. Försöksverksamheten kom att utvärderas i en så kallad enmansutredning under budgetåren 1988/89 – 1990/91.⁴⁴ Dessa försöksverksamheter kom naturligtvis att påverka läroplans- och kursplanarbetet. En omfattande konsekvens för gymnasieskolan var att ämnesindelningen ersattes av ett kurssystem.⁴⁵

³⁹ Jfr. Lundgren, U. P., Svingby, G. & Wallin, E.: *Från Lgr 69 till Lgr 80. Erfarenheter från SÖ:s läroplansarbete*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, 1981.

⁴⁰ Prop. 1978/79:180. Sidan 94.

⁴¹ Prop. 1983/84: 116. *Gymnasieskola i utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1984.

⁴² Försök med frivilliga skolformer. Verksamheten leddes av Lars Johansson och Torsten Odmark.

⁴³ ÖGY (Översyn av gymnasieskolans yrkesutbildningar). Se Prop.: 1987/88:102. *Om utveckling av yrkesutbildning i gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

⁴⁴ SOU 1989:90: Försöksverksamhet med treårig yrkesutbildning i gymnasieskolan. Första året. Stockholm: Allmänna förlaget, 1989. SOU 1989:106: 6 000 platser och 10 000 platser för försök i gymnasieskolan. Hur, var och varför? Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1989. SOU 1990:75: *Utvärdering av försöksverksamheten med 3-årig yrkesinriktad utbildning i gymnasieskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget. 1990.

⁴⁵ Se Prop. 1997/98: 169. *Gymnasieskola i utveckling – kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Systemförändring?

Under 70-talet och 80-talet kom skolans resultat att få en allt mer medial uppmärksamhet. Vid internationella jämförelser i matematik visade svenska skolan på sämre resultat än andra jämförbara länder. En stor nationell satsning med en omfattande fortbildning gjordes. Och debatten kom att radikaliseras. I detta åsiktslandskap återkommer tidigare ståndpunkter kring urvalsskola och en skola för alla. Ser vi till läroplansdebatten kom två tydliga åsikter till uttryck. Å ena sidan fanns företrädare för en ämnesinriktad läroplan. En förening för kunskaper i skolan grundades för att skapa opinion. Å andra sidan fanns företrädare för en skola för alla med en vidare läroplan. ”En skola för jämlikhet” var också rubriken för den konferens som var utgångspunkten för föreningen DAKS (föreningen för en demokratiserande och aktiverande skola).⁴⁶

Om vi jämför med den internationella diskussion, framför allt inom OECD området, kan vi se att en allt tydligare diskussion länder kring utbildningssystemens effektivitet kopplat till nya kompetenskrav. Och i denna diskussion blev också utformandet av den politiska styrningen en central frågeställning. Hur skulle alltmer omfattande utbildningssystem styras mot ökad effektivitet och produktivitet?

Vad många forskare⁴⁷ pekat på som faktorer bakom kraven på effektivitet och produktivitet var statens ökade svårigheter att styra omfattande välfärdssystem, som en konsekvens av en allt mer internationell ekonomi och arbetsmarknad. Reformerna blev allt svårare att genomföra. Det allt starkare korporativa samhället innebar svårigheter att driva politiken. De länder som tidigare haft starka majoritetsregeringar hade alltmer tvingats in i koalitioner eller styra i minoritetsregering. Nya partier tillkom. Partier som inte enkelt kunde inordnas i den traditionella politiska skalan. För att komma åt dessa styrningsproblem var det viktigt att fokusera skolväsendet som ineffektivt och resurskrävande och i behov av radikala reformer. Något tillsatsat kan man säga att ett antal lösningar på välfärdssamhällets problem fanns. Det gällde att hitta en sektor som föreföll eller kunde beskrivas så problematisk att lösningarna kunde tillämpas.

Bakom dessa diskussioner fanns också problem kring hur utbildningar skulle kunna förändras för att möta en förändrad värld och inte minst hur de skall verka i en omvärld där kunskapens struktur och volym snabbt förändras.⁴⁸

⁴⁶ Isling, Å.: DAKS. Föreningen för en demokratiserande och aktiverande skola. 10 år speglade i minnen och dokument. Stockholm: DAKS. 1997.

⁴⁷ Se vidare: Lindensjö, B. & Lundgren, U. P.: Politisk styrning och utbildningsreformer. Stockholm: Liber Läromedelsförlaget, 1986. Granheim, M., Kogan, M. & Lundgren, U. P.: Evaluation as Policymaking. Introducing evaluation into a national decentralised educational system. London: Jessica Kingsley Publishers, 1990. Granheim, M. Lundgren, U.P. & Tiller, T.: Utdanningskvalitet - styrbar eller ustyrbar? Oslo: Tano, 1990.

⁴⁸ Framställningen följer här Lindensjö, B. & Lundgren, U.P.: *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag. 2000. Jämför Lundgren, U.P.: "Governing the Education Sector: International trends, main themes and approaches". *Governance for Quality of Education*.

I dessa internationella diskussioner kan vi se två huvudlinjer. En var att decentralisera starkt centrala system och ge större utrymme för de professionella. En annan väg var att öppna för en marknad genom privatisering och/eller skolpeng. Dessa frågeställningar fanns också med i den svenska debatten på 80-talet.

I budgetpropositionen 1986⁴⁹ ger regeringen sin syn på behovet av en förändrad styrning och en klarar ansvarfördelning mellan stat och kommun. Dessa frågor skulle beredas. Så skedde genom att en kommitté tillsattes; styrningsberedningen⁵⁰ och tre sakkunniga⁵¹ fick i uppdrag att ta fram ett underlag kring ansvarsfördelning och styrning. Styrningsberedningens betänkande ledde till en proposition,⁵² där regeringen förordade ökad decentralisering och strävan från regelstyrning mot ökad målstyrning. Riksdag och regering skulle ha det övergripande ansvaret och kommunerna skulle ansvara för skolans organisation och genomförande. Detta skulle kräva dels ett annat huvudmannaskap för dem som arbetade i skolan, dels ett annat finansieringssystem. Nästa steg var således att flytta över huvudmannaskapet från stat till kommun. Detta skedde i propositionen 1989 om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer⁵³. Därmed överfördes vad gällde löne- och anställningsvillkor från stat till kommun.

Ökad decentralisering betingades inte bara av frågor och problem inom skolväsendet. På sjuttioalet var decentralisering en del av tidsandan. I den nya regeringsformen 1974 finns en tydlig markering av kommunalt självstyre. I första kapitlet första paragrafen sägs:

”All offentlig makt i Sverige utgår från folket. Den svenska folkstyrelsen bygger på fri åsiktsbildning och på allmän och lika rösträtt. Den förverkligas genom ett representativt och parlamentariskt statskick och genom kommunal självstyrelse. Den offentliga makten utövas under lagarna.”

Jag har tidigare i diskussionen om SIA- och SSK utredningarna och tillkomsten av Lgr 80 pekat på hur decentralisering var en del av tidsandan. Vid regeringsskiftet 1976, när socialdemokratin förlorade regeringsmakten efter mer än fyrtio år, tillträdde som statsminister för den borgerliga regeringen Torbjörn Fälldin, ordförande för centerpartiet. Centerpartiet hade starkt drivit kravet på en ökad decentralisering. På våren 1979 antog riksdagen riktlinjer för decentralisering av den offentliga

P. 25 – 37. Budapest: Institute for Education Policy. The Open Society Institute. Washington: The World Bank.. 2001.

⁴⁹ Prop. 1985/86:100 bil. 10, sidorna 47 – 49.

⁵⁰ SOU 1988:20. *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1988.

⁵¹ DsU 1987:1. *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1987.

⁵² Prop. 1988/89:4. *Skolans utveckling och styrning*. (bet. 1988/89:UbU7).

⁵³ Prop. 1989/90:41. *Kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer*. (bet. 1989/90:UbU9).

verksamheten⁵⁴. Decentralisering blev både mål i sig och medel för att ge större utrymme för lokala behov och en effektivare förvaltning. Året efter beslutade riksdagen att en rad olika statsbidrag skulle avskaffas och inordnas i skatteutjämnings-systemet, bland annat fördes statsbidraget för byggnadsarbeten inom skolväsendet in i skatteutjämningsystemet.⁵⁵

I propositionen⁵⁶ 1981 lades principerna för ansvaret för skolan fast. Det innebar att riksdagen och regeringen hade ansvaret för den övergripande politiska styrningen. Den centrala skolmyndigheten – Skolöverstyrelsen – hade ansvar för planering och nationell utvärdering. De regionala skolmyndigheterna – länskolnämnderna – hade ansvaret för stöd till lokal skolutveckling. Och kommunerna hade ansvar för genomförande och utveckling.

I många avseenden innebar detta en omfattande decentralisering. Inte minst gällde tillsättandet av tjänster.⁵⁷

Under åttiotalet inleddes således en decentralisering. I första hand kom den att gälla grundskolan, men den försöksverksamhet som skedde inom gymnasieskolan kom i realiteten att innebära en form av decentralisering⁵⁸. Det finns en utredning som inte följde en strävan mot decentralisering. Det var den översyn av skollagen (Skolförfattningsutredningen) som inleddes 1979 och som resulterade i en ny skollag. Några spår av decentralisering och avreglering är svåra att finna i förslaget till förändrade författningar.⁵⁹

År 1984 beslöt riksdagen om en försöksverksamhet med ökad kommunal självstyrelse (nio kommuner och tre landsting) och året därpå lade regeringen fram ett program för den offentliga sektorns förnyelse.

Förändringen mot ökad decentralisering var inte unik för Sverige. Som Sharpe uttrycker det ”*decentralisering är den stora resonansbotten för den nuvarande politiken*”.⁶⁰ Decentraliseringen kan dels förklaras och förstås som en väg att förnya den politiska styrningen och att klara att styra alltmer omfattande utbildningssystem⁶¹. Dels kan

⁵⁴ Beslutet hade förgåtts av bland annat Decentraliseringsutredningen och Kommunaldemokratiutredningen.

⁵⁵ Prop. 1979/80. *Kommunalekonomiska frågor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1980.

⁵⁶ Prop. 1980/81. *Den statliga skoladministrationen m.m.*

⁵⁷ Se vidare Hjort, S.: *Styrningshistoria*. PM 2. 1999 års skollagsutredning. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1999. Sidan 5.

⁵⁸ Prop. 1983/84: 116. *Gymnasieskola i utveckling*.

⁵⁹ Prop. 1985/86:10. *Ny skollag m.m.*

⁶⁰ Sharpe, L. J. (ed.): *Decentralist Trends in Western Democracies*. London: Sage. 1979. Sidan 1. (vår översättning). Jfr. Weiler, H. N.: ”Decentralisation in educational governance: an exercise in contradiction? I Granheim, M, Kogan, K. & Lundgren, U. P. (eds.): *Evaluation as Policy Making*. London: Jessica Kingsley Publishers. 1990.

⁶¹ Jfr Lindensjö, B. & Lundgren, U. P.: *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber. Utbildningsförlaget. 1986.

decentraliseringen förstås som ett politiskt mål i sig. Vidgar vi blicken och ser till den internationella diskussionen synes inte bara decentraliseringen vara en resonansbotten. Valfrihet är en annan resonansbotten. I USA liksom i England fördes diskussioner om skolans effektivitet och produktivitet med valfrihet som ett medel att nå bättre effektivitet och produktivitet. Bakgrunden var den ökade konkurrensen från framför allt Sydostasien. Internationella jämförelser av kunskapsresultat i matematik gav näring till debatten. I USA tillsattes en speciell utredningsgrupp med dåvarande guvernören i Arkansas – Bill Clinton – som ordförande. I USA kan inte skolsystemet styras centralt utan är en angelägenhet för delstaterna. Vad som växte fram var dock en form av centralisering genom tillskapandet av standards, dvs. en form av målpreciseringar eller kravspecifikationer på vilka resultat skolan skulle uppnå. För att öka effektivitet och produktivitet blev det viktigt att skolors resultat kunde jämföras och därmed att skolan konkurrensutsattes. Margret Thatcher, som tillträdde som premiärminister i England 1979, genomförde ett kraftfullt program för att privatisera och framför allt driva skolsystemet genom ökad konkurrens.

I Norden kom likvärdighetsbegreppet bli allt tydligare riktat mot att skolan skall kunna fördela resurser och sätta in åtgärder med hänsyn till den enskilda elevens behov. Detta innebär en att den enskilda skolan också måste få möjligheter att disponera resurser och i sin tur ställer det nya krav på lärares kompetens. Med dessa krav börjar också en allt tydligare diskussion om vad som är det gemensamma i lärares profession. Denna diskussion blev riktad mot att svara på frågan om vad som är professionens karaktär. Det professionella ansvaret och decentraliseringen krävde en tydligare ansvarsfördelning. En ansvarsfördelning som handlade om ansvaret mellan stat och kommun å ena sidan och mellan politiker och professionella å andra sidan.

Likvärdighetsfrågan och ansvarsfrågan färdades i en omvärld nationellt och internationellt, där valfrihet, jämförbarhet och konkurrens sågs som medel att nå bättre effektivitet och produktivitet.

I budgetpropositionen 1986, som vi i föregående kapitel kort berörde, presenteras riktlinjer och principer för en fortsatt decentralisering av skolväsendet⁶². Ansvarsfördelningen måste göras tydligare liksom den politiska styrningen av skolan. Detta skulle ske genom att en beredning tillsattes – styrningsberedningen. I direktiven anger det föredragande statsrådet⁶³ följande utgångspunkter för arbetet:

Tre experter fick, som jag tidigare nämnt, i uppdrag att ta fram ett underlag.⁶⁴ I detta underlag ges definitioner av centrala begrepp, en beskrivning och analys av det rådande styrsystemets framväxt, en översikt av forskning samt en principanalys

⁶² Prop. 1985/86: 100. Bilaga 10. Sidorna 47 – 49.

⁶³ Bengt Göransson (f. 1932) skolminister 1982 – 1989; utbildningsminister 1989 – 1991.

⁶⁴ Du Rietz, L., Lundgren, U. P. & Wennäs, O.: *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Ett beredningsunderlag utarbetat inom utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna förlaget, 1987. (DsU 1987:1)

av den ekonomiska styrningen. Bland annat pekas på de stora skillnader mellan kommuner som uppkommit i fråga om ekonomiska satsningar och ambitioner. Skillnader som gör att likvärdigheten äventyras.

För att målstyrning skall fungera, menade beredningen, måste den lokala arbetsplan som infördes med 1980 års läroplan för grundskolan vara det instrument som skall ge en precisering av de nationella målen. Varje kommun skall utarbeta en skolplan, där kommunens mål och ambitioner för skolan och den kommunala vuxenutbildningen skall uttryckas och preciseras. För att åstadkomma decentralisering måste statsbidragssystemet förändras bland annat genom att öronmärkta resurser förs samman till en gemensam undervisningsresurs för att åstadkomma en behovsstyrd resursfördelning och resursanvändning. Vad gällde den statliga skoladministrationen går beredningen vidare i den riktning som blev resultat av Skoladministrativa kommitténs förslag. Skolöverstyrelsen skall främst arbeta med nationell utvärdering, utredning, stöd till skolväsendet i syfte att främja de nationella målen och ansvara för läroplansarbete och forskning. Länskolnämnderna uppgift skall vara tillsyn, uppföljning samt information och stöd till skolväsendet.

I betänkandet⁶⁵ anges riktlinjer och principer för hur den politiska styrningen skall utformas.

”Sammanfattningsvis innebär den modell för styrningen av skolan som beredningen föreslår såväl ökade förutsättningar för att de nationella målen skall slå igenom som förenkling och decentralisering genom

ett ökat lokalt ansvar för skolan

en utveckling från regelstyrning mot målstyrning med färre regler och tydligare mål

en mer medveten utvärdering

en stärkt lokal skolledning

en bättre information om skolans mål samt förstärkta fortbildningsinsatser

*en effektivare tillsyn av skolans verksamhet.”*⁶⁶

För att ökat lokalt ansvar skulle bli reellt var det nödvändigt att ändra statsbidragssystemet. Statliga medel skulle ges till kommunerna efter vissa fördelningsprinciper, men utan specificerade regler för dess användande.

⁶⁵ SOU 1988:20. *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1988.

⁶⁶ *Op. Cit.* Sidan 16.

Ansvar för skolan

Med styrningsberedningens två betänkande som underlag lade regeringen en proposition.⁶⁷ I stora drag följde propositionen beredningens förslag. För att konkretisera hur statsbidragssystem och målstyrning skulle utformas tillsattes inom utbildningsdepartementet av skolminister Göran Persson⁶⁸ en arbetsgrupp – skolprojektet – med uppdrag att utforma ett förslag till ett nytt finansieringssystem och reglering av nya ansvarsförhållanden. Ett första steg innebar att löne- och anställningsvillkor överfördes från staten till kommunerna.⁶⁹

På den socialdemokratiska partikongressen 1990 annonserar skolminister Göran Persson att Skolöverstyrelsen skall läggas ned och två nya myndigheter, Statens skolverk och Statens institut för handikappfrågor i skolan, skall etableras. Beslutet kom överraskande och markerade en radikal förändring av statens roll. Skolöverstyrelsen, tidigare Kungliga Skolöverstyrelsen, var en tung myndighet med 72 år på nacken. I propositionen som följde ”Om ansvaret för skolan”⁷⁰ sägs:

”En mål- och resultatorienterad styrning av skolan enligt det förslag som jag tidigare har presenterat kräver en annan statlig skoladministration än dagens. Organisationen är uppbyggd för och anpassad till en detaljstyrd och hårt reglerad skolverksamhet. En stor del av de uppgifter som nu åvilar skolöverstyrelsen försvinner om mina förslag antas.

Statens uppgifter när det gäller skolväsendet rör i huvudsak två områden, utveckling av skolan samt uppföljning, utvärdering och tillsyn av skolans verksamhet. För dessa uppgifter inrättas ett nytt ämbetsverk, skolverket, samtidigt som den regionala organisationen förändras och anpassas till de nya förutsättningarna för skolans styrning.”⁷¹

I ansvarspropositionen preciserades ansvarsfördelningen mellan stat och kommun för grundskolan, gymnasieskolan och Komvux. beräkningsmodeller för de olika skolformerna byggd på kommunernas skiftande strukturella och demografiska villkor och behov.

Det var en omfattande och i stora stycken radikal förändring som föreslogs och som senare riksdagen beslöt om.⁷²

I grova drag kan styrmodellen beskrivas som byggd på tvåpelare. Den ena avsåg målstyrningen. Den andra pelaren avsåg resultatvärderingen och redovisningen. Grundtanken var att skolutveckling skulle ske genom att uppföljning och utvärde-

⁶⁷ Prop. 1988/89:4. *Skolans utveckling och styrning*.

⁶⁸ Skolminister 1989 – 1991.

⁶⁹ Prop. 1989/90:41.

⁷⁰ Prop. 1990/91. *Ansvar för skolan*.

⁷¹ *Op. cit.* Sidan 108.

⁷² Bet. 1990/91 UbU4, rskr. 1990/91:76.

ring skulle ge underlag för värdering och beslut om förändring. Detta skulle gälla på alla nivåer.

På nationell nivå skall riksdag och regering styra genom skollag och förordningar utifrån nationell uppföljning, utvärdering och tillsyn. Skolverket skall ansvara för den nationella uppföljningen och utvärderingen. Inom statsförvaltningen arbetades med en treårig cykel i budgetarbetet, vilket innebar att myndigheterna vart tredje år i en fördjupad anslagsframställan skulle ge en bild av verksamheten.

*”I anslutning till den nya statliga budgetprocessen, som utgår ifrån att en fördjupad prövning av verksamheterna skall göras i treårsperioder, skall också underlag och riktlinjer för utvecklingen på skolområdet tas fram. Sådana riktlinjer anser jag bör presenteras i en utvecklingsplan för skolområdet, som i viktiga delar underställs riksdagen.”*⁷³ Vart tredje år skulle således en nationell utvecklingsplan presenteras, utifrån Skolverkets bild av skolan, med riktlinjer för den nationella skolutvecklingen.

Kommunen skall upprätta en skolplan. Verksamheten skall ges tillräckliga resurser för att utbildningen skall kunna bedrivas i den omfattning som föreskrivs. Huvudmannen skall också ansvara för att verksamheten bedrivs i enlighet med gällande författningsföreskrifter, vad avser innehåll i och riktlinjer för utbildningen. Med andra ord det måste finnas en lokal tillsyn, uppföljning, och utvärdering.

*”Styrning som en process förutsätter nämligen att resultat hela tiden bedöms och påverkar den fortsatta styrningen. Uppföljning och utvärdering har i detta perspektiv syftet att synliggöra resultat och ge underlag för förändringar. Att synliggöra resultat är inte bara en fråga om att kontrollera hur ansvaret fullföljs, det är också en fråga om hur arbetet skall drivas vidare. Uppföljning och utvärdering blir i detta perspektiv en del av den dagliga verksamheten, en del som behövs för att arbetet skall kunna utvecklas och ge resultat.”*⁷⁴

*Och rektorer de skall ha, dock med den begränsningen att en rektors ansvarsområden inte får göras större än att rektor kan hålla sig förtrogen med det dagliga arbetet i skolan.”*⁷⁵

I propositionen som följde av styrberedningen⁷⁶ gavs ökade möjligheter till val av skola och profilering av skola.

Den mål- och resultatstyrning som föreslogs och senare godtogs av riksdagen ställde nya och andra krav på hur läroplanerna skulle utformas. Målen kan inte, menar föredragande statsrådet, utformas så att de blir direkt styrande för undervisningen. Det skulle innebära en alltför långt driven detaljstyrning.

*”Målen skall istället utformas så att de kan konkretiseras och preciseras på lokal nivå. Detta skall ske genom att lärarna tillsammans, t.ex. inom en arbetsenhet, med utgångspunkt i de centrala målen och i kommunens skolplan ställer upp preciserade mål för sin undervisning.”*⁷⁷

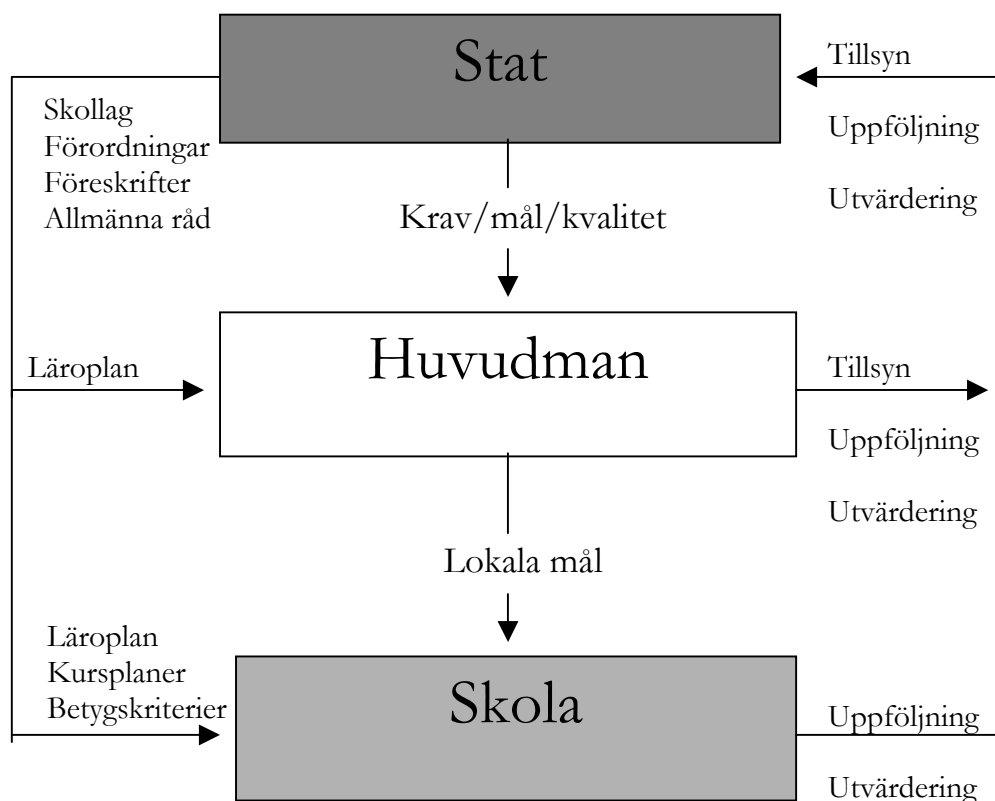
⁷³ Prop. 1990/91. *Ansvar för skolan*. Sidan 23.

⁷⁴ *Op. cit.* Sidan 102.

⁷⁵ *Op. cit.* Sidan 34.

⁷⁶ Prop. 1988/89:4. *Skolans utveckling och styrning*.

Skolan skall upprätta en lokal skolplan och skolan skall följa upp och utvärdera sin verksamhet. Grafiskt kan styrmodellen ritas på följande vis:



Åter till läroplanerna

Den 14 februari 1991 tillsatte regeringen en kommitté för att utreda och lägga fram förslag till nya läroplaner. ”Det är för första gången i svensk skolhistoria möjligt att samordna arbetet med måldokument över alla nivåer.”⁷⁸ Kommittén fick omfattande direktiv:

Att analysera och bedöma om det är möjligt att ha ett samlat måldokument.

Mål och riktlinjer liksom kursplaner skall utformas så att de skapar utrymme för förändring.

⁷⁷ *Op. cit.* Sidan 100.

⁷⁸ Dir. 1991:9. Sidan 5.

Etiska frågor skall särskilt uppmärksammas.

Utbildningen skall vara likvärdig. ”För att utbildningen skall bli likvärdig behöver således några elever mer stöd än andra.”⁷⁹

Utbildningen skall byggas med utgångspunkt i ett reellt elevinflytande.

Eleverna skall få lära sig att se och förstå sammanhang och kritiskt kunna granska fakta och förhållanden samt inse konsekvenserna av ett visst handlande.

En analys av begreppen kunskap och bildning bör ligga till grund för arbetet.

Skillnaderna mellan mål och riktlinjer skall preciseras.

Särskilt skall uppmärksammas:

- det svenska kulturarvet, historia och svenska språket samt respekt för andra folks kulturarv;
- internationalisering;
- miljöfrågor.

Efter regeringsskiftet 1991 fick läroplanskommittén ny sammansättning och nya direktiv.⁸⁰ Dessa följer till stora delar de tidigare men förändringar i uppdraget gjordes. Den övergripande målsättningen var att utveckla Europas bästa skola.

”Skolans verksamhet är inte och skall inte vara värderingsmässigt neutral. Den bör liksom tidigare bygga på etiska normer, såsom människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta, respekt för den enskilda människans särart och integritet och allas lika värde, vilka genom kristen etik och västerländsk humanism har en djup förankring i vårt land.”⁸¹ Hur styrdokumentet skall definieras och förhålla sig till varandra angavs.

Kommittén skall:

utarbeta förslag dels till läroplan för grundskolan och dels till läroplan för gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen;

ge förslag till timplan och kursplaner för grundskolan;

förbättra språkprogrammet.

Kommittén överlämnade sitt slutbetänkande i september 1992,⁸² dvs. mindre än ett år efter att de nya direktiven givits.

Kommittén redovisar en genomgång av forskning kring kunskaper och lärande, som lades till grund för hur förslagen till mål och riktlinjer utformats. Denna dis-

⁷⁹ *Op. cit.* Sidan 5.

⁸⁰ Dir. 1991:117.

⁸¹ *Op. cit.* Sidan 2.

⁸² SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet 1992.

kussion och analys skall också ses mot bakgrund av förändringar av kunskapers struktur och volym inom vetenskaper, samhällsliv och arbetsliv.

De värden som anges i skollagens så kallade portalparagraf föreslogs förtydligas i läroplanens värdegrund. De nationella målen föreslogs vara av två slag, dels mål att sträva mot och dels mål att uppnå och att i kursplanerna skall mål att uppnås uttryckas för år fem och år nio. I riktlinjerna skall anges vad rektor och lärare har för ansvar, dvs. vad de skall göra. För att målen skall kunna lokalt preciseras och ges ett specifikt innehåll finns för kursplanerna där ämnets syfte och roll i förhållande till skolans allmänna mål beskrivs. Timplanen föreslås ange antalet timmar för hela utbildningen uppdelat på fyra olika tidsutrymmen. Huvuddelen är en garanterad undervisningstid. Tid för skolans profilering, elevens val och för orientering om utbildnings- och arbetsliv skall finnas.

I juni 1993 lade regeringen fram två propositioner om ny läroplan och nytt betygssystem dels för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan⁸³ dels om ny läroplan och nytt betygssystem för gymnasieskolan, den kommunala vuxenutbildningen, gymnasiesärskolan och särskola för vuxna⁸⁴. I huvudsak följdes läroplanskommitténs förslag.

Betygsfrågan

Den 25 oktober 1990 tillsatte regeringen en betygsutredning, som också blev parlamentarisk referensgrupp till läroplanskommittén.

När 1990 års betygsberedning tillsattes var betygsfrågan väl utredd i ett antal tidigare omgångar. Utredningen⁸⁵ föreslog ett målrelaterat betygssystem med sex steg (Ännu icke godkänd, Godkänd, Väl godkänd, Mycket väl godkänd, Framstående, Utmärkt). En av ledamöterna⁸⁶ reserverade sig *..” i samtliga väsentliga avseenden och har valt att arbeta fram ett annat förslag till kunskaps- och målrelaterat betygssystem för den svenska skolan. Orsaken till detta är främst att det, efter professor Tor Ragnar Gerholms avgång (1992-03-11) som ordförande för Betygsberedningen, stått klart att denna återgått till en väg som enligt min mening är oframkomlig, jag beklagar djupt att beredningens majoritet inte velat lyssna på och ta hänsyn till den sakliga och allvarliga kritik som under arbetets gång riktats mot beredningens förslag – bl a från flera av Läroplanskommitténs ämnesexperter.”*⁸⁷

Betygsberedningens förslag måste relateras till de föreslagna läroplanerna och betygsberedningen utgjorde också referensgrupp till läroplanskommittén. Det är, som

⁸³ Prop. 1992/93: 220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan.*

⁸⁴ Prop. 1992/93. *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux., gymnasiesärskolan och särsvux.*

⁸⁵ SOU 1982:86. *Ett nytt betygssystem.* Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1992.

⁸⁶ Stefan Kihlberg (nyd).

⁸⁷ *Op. cit.* Sidan 109.

det sägs i beredningens betänkande, att det är ”av avgörande betydelse att grunden för ett nytt betygssystem slås fast med avseende på vilken syn på kunskap som skall gälla samt att denna grund inte står i motsättning till övriga styrdokument.”⁸⁸ Det förslag beredningen lade kom dock att, vad gällde synen på kunskap och lärande, ha andra perspektiv än de perspektiv läroplanskommittén grundade sitt arbete på. Betygstänkandet grundades i ett en hierarkisk syn på kunskap och ordnades i närmast taxonomisk form⁸⁹, medan läroplanskommittén utgick från kunskapen konstruktiva, sammanhangsbundna och funktionella aspekter⁹⁰.

Det betygssystem regeringen senare föreslog och som godkändes av riksdagen var ett betygssystem för grundskolan med tre steg (Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd). För gymnasieskolan skulle det finnas fyra steg (Icke godkänd, Godkänd, Väl godkänd, Mycket väl godkänd). Skolverket skulle ge ut betygskriterier för godkänd och väl godkänd samt ansvara för nationella prov i svenska, matematik och engelska. Kriterierna för godkänd skulle ansluta till mål att uppnå. I propositionen markeras tydligt att betygssystemet kan komma att vara problematiskt med hänsyn till urval för fortsatta studier efter gymnasieskolan, men att användandet av högskoleprovet skulle kunna kompensera detta.

⁸⁸ SOU 1982:86. *Ett nytt betygssystem*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1992. Sidan 63.

⁸⁹ Under femtio- och sextiotalet gjordes en rad försök att bygga upp taxonomier för att kunna ställa upp mål och bedöma resultat. Dessa taxonomier var en del av det utbildningsteknologiska tänkandet. Se Bloom, B. S. (ed.): *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company. 1956. Krathwool, D. R., Bloom, B. S. & Massa, B. B.: *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Company. 1964.

⁹⁰ Se SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet 1992. Sidorna 59 – 79.

Den svårfångade kompetensen

Från målstyrning till resultatstyrning

I det förslag till förändrad gymnasieskola som regeringen lagt föreslås en återgång till ämnesindelning.⁹¹

”Regeringen förslår att ämnesbetyg införs. Därmed flyttas fokus från kursen till hur väl eleven behärskar ämnet.”⁹²

Med denna förändring inleds en ny form av kursplane- och läroplansarbete. De nuvarande kursplanerna bygger på att centrala begrepp anges för enskilda kurser. Nu skall, om grundprinciperna för kurs- och läroplaner bibehålls, skall de centrala begreppen för ämnet anges. Detta är inte detsamma som att lägga samman eller aggregera de olika kursplanerna.

Det intressanta är här att notera motiven för en ämnesindelning, nämligen att det är betygen som motiverar inte i första hand behovet av en innehållsstruktur för gymnasieskolan.

Att motivera en förändring utifrån betygen speglar den styrning som skett av skolväsendet. Ansvarspropositionens grundidé var att styrningen skulle bygga på en balans mellan mål- och resultatstyrning. Under 90-talet kom denna balans att alltmer rubbas.

Det betygssystem som nu finns lämpar sig dels för att värdera enskilda elevers prestationer, hur en förändring över tid skett, dels lämpar det sig som underlag för bedömning av behörighet. Däremot är betygssystemet inte lämpat som underlag för urval. I propositionerna rörande läroplaner och betygssystem för gymnasieskolan respektive grundskolan framhålls också detta.⁹³ Regeringen uttrycker här ett antagande eller en förhoppning om att högskoleprovet skulle komma att bli det dominerande instrumentet för urval.⁹⁴

Genom att betygen kommit att bli underlag för urval har deras styrande kraft stärkts. Betygen uttrycks också i grader av godkänd, vilket ger resultaten ett medialt värde. Att 7 % av eleverna fått betyget 1 i det relativa skolsystemet skapade knap-

⁹¹ Prop. 2003/04:140: *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan.*

⁹² *Op.cit.* Sidan 14.

⁹³ Prop. 1992/93. *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux., gymnasiesärskolan och sårvox.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Prop. 1997/98:94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m m.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

⁹⁴ Se också SOU 2004: 29: *Tre vägar till den öppna högskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

past några tidningsrubriker, medan 7 % inte fått godkänt gav löpsedelrubriker. Betygen har fått en central ställning i debatten om skolans kvalitet.

Den problematik som detta fört med sig är, vad avser styrningen, att resultatstyrningen dominerar över målstyrningen och därmed förlorar såväl läroplaner som kursplaner i kraft som styrinstrument. En mer långsiktigt konsekvens av detta är att perspektivet förskjuts från vad utbildningen skall sträva mot till vad som går att värdera att den frambringar.⁹⁵ En aktiv styrning tenderar därmed att bli allt mer reaktiv, vilket inte minst syns i resursallokeringen i de centrala skolmyndigheterna.

Denna problematik måste i sin tur förstås i förhållande till de förändringar som sker vad gäller behov av kunskaper och kompetens inom såväl arbets- som samhällsliv.

Den utbildade människan

Om framtiden vet vi föga. Det enda vi kan förstå är den strävan vi har att forma framtiden. Det barn som föds 2004 kommer troligen att börja i förskoleverksamhet vid två års ålder, alltså 2006. Denna förskoleverksamhet följer en läroplan och har således ett pedagogiskt syfte. Förskolan utgör det första steget i den formella utbildningsgången. Fem år senare, år 2011, går detta barn i en nioårig grundskola, som föregåtts av en förskoleklass eller också har grundskolan blivit tioårig. Den obligatoriska skolan avslutas år 2020. Därefter följer en treårig gymnasial utbildning, som alltså avslutas 2023. Det då för länge sedan glömda Bologna avtalet innebär med all sannolikhet en två årig påbyggnad. 2025 kommer det barn som föddes 2004 att avsluta sin formella utbildning, såvida inte hon/han slutför en treårig forskarutbildning. Alltså 2025 eller 2028 kommer årets nyfödda barn att gå ut i arbetslivet. Ett arbetsliv som förmodligen kommer att varvas med utbildning.

Utbildningstiden i det formella skolväsendet kommer att omfatta 23 eller 26 år. Samma tid räknat bakåt blir 1981 eller 1978. Då fanns Internet men få kände till det. Mobiltelefoner var stora dyra apparater. Europa var delat i en öst och en väst sida. EU hette EG och bestod av en handfull länder. Sverige var utanför. Exemplet räcker för att illustrera svårigheten att förutse framtiden. Om vi hade vetat 1978 konsekvenserna av den kommande IT tekniken, för att ta ett exempel, hur hade vi då format åttiotalets läroplaner? Till viss del kunde vi ana det. Jag höll i början på åttiotalet en föreläsning för läromedelförlag där jag pekade på möjligheterna att över telefonmodem kunna ladda ned texter. Naturligtvis framstod jag som lite småstellig.

Min poäng här är, att även om vi kan ana hur förändringar kommer att påverka hur kunskap väljs ut och organiseras för lärande är vi inte benägna eller vågar inte

⁹⁵ Se vidare Lundgren; U.P.: "The Political Governing (Governance) of Education and Evaluation". In Haug, P. & Scwandt, T. A.: *Evaluating Educational Reforms. Scandinavian Perspectives*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing. A volume in evaluation and society. 2003.

genomföra allt för stora förändringar av den formella utbildningen. Snarast verkar konsekvenserna av en oöverblickbar framtid leda till en mer reaktiv än aktiv utbildningspolitik. Att alltmer styra över resultatkontroller och mindre med mål kan ses som uttryck för den tidsanda som påverkar det nya seklet.

Samtidigt måste frågan resas: kommer begreppet utbildning som vi uppfattar det idag ha en annan innebörd om ett kvarts sekel? Kan skolan eller den formella utbildningen ständigt bara utökas?

Under det sekel som gått har produktionen genomgått omfattande förändringar. Förändringar som har inneburit påtagliga förändringar av krav på arbetskraften. Vi har under ett sekel haft tre stora förskjutningar i produktionens inriktning och arbetskraftens fördelning; från en agrar ekonomi, över en industriekonomi till en ny tredje ekonomi. Dessa förändringar sker inte vid bestämda tidpunkter. Det handlar om förskjutningar och parallella processer.⁹⁶

Jordbruket, den ständigt grundläggande näringen, har under detta sekel förändrats till volym och andel av arbetskraften. Produktionen har mångdubblats samtidigt som handel med jordbruksprodukter minskat. Före första världskriget (1913) var 70% av världshandeln handel med jordbruksprodukter, nu är motsvarande siffra omkring 17%. Vid seklets början hade produktionen inom jordbruket den största andelen av BNP, idag är den nästan marginell.

Industriproduktionen har mångdubblats under 1900-talet. Dock har priserna för inflationsanpassade varor ständigt sjunkit. Däremot har kostnader för ”kunskapsprodukter” som sjukvård och utbildning ökat. Anställda inom industrin har ökat under 1900-talets första hälft för att därefter stadigt minska. Andelen av arbetskraften inom industrin har – för att ta ett exempel – i USA sjunkit från 35 % på 50-talet till mindre än hälften idag. Vad som kan kallas ”kunskapsarbetare”, dvs. de som arbetar med att utveckla, förvalta och förmedla kunskap, har sedan 60-talet ökat.

1900-talet har således kännetecknats av förändringar av arbetskraften med en förskjutning från arbete inom jordbruk till industriellt arbete och i nästa steg mot kunskapsarbete.

Begreppen kunskapssamhälle (knowledge society) och kunskapsarbetare (knowledge worker) myntades under 60-talet oberoende av varandra av Fritz Machlup och Peter Drucker. Begreppen används idag, för att tala med Drucker, ”av många, men knappast någon förstår deras konsekvenser för mänskliga värderingar och mänskligt beteende, för ledarskap och produktivitet, för ekonomi och politik”.⁹⁷ Kun-

⁹⁶ Lundgren, U.P.: “Governing the Education Sector: International trends, main themes and approaches”. *Governance for Quality of Education*. P. 25 – 37. Budapest: Institute for Education Policy. The Open Society Institute. Washington: The World Bank. 2001. Framställningen följer till del Lundgren, U.P.: “Homo Pedagogicus? *Framtider*. No 3. 2002. 4 – 10.

⁹⁷ Drucker, P.: ”The next society.” *The Economist*, November 3rd, 2001. Sid. 3 – 20. Sidan 8. Min översättning.

skapssamhälle som begrepp används på en makroekonomisk nivå i diskussioner kring begrepp som humankapital och socialt kapital. Oftast kopplas begreppen kunskapssamhälle, humankapital och socialt kapital till arbetsmarknadspolitik och utbildningspolitik. Internationella organisationer som OECD⁹⁸ och Världsbanken⁹⁹ är starka aktörer för en förändrad politik med hänvisning till framväxten av ett lärande samhälle¹⁰⁰ eller ett kunskapssamhälle; termerna indikerar ungefär samma begrepp. Hur dessa begrepp empiriskt kan relateras till varandra är inte enkelt. Vissa samband har påvisats mellan olika utbildningsindikatorer och tillväxt men sambanden är inte enkla att tolka med avseende på utbildningspolitiska konsekvenser. I hög grad handlar det om tolkningar av ekonomiska, sociala och kulturella förändringar mer än tydliga slutsatser grundade på solid empiri.

”OECD societies are transforming in ways that make human attributes central to economic prosperity. The competence of a nation’s workers is coming to be at least as important to its success as other advantages such as availability of land and capital. For growth and prosperity to be sustainable, social cohesion is required; here too, the role of human capital is vital. These tenets are now increasingly accepted.”¹⁰¹

Den alltmer kunskapsintensiva produktionen innebär att alltfler av de verktyg vi använder innesluter resultatet av en omfattande kunskapsutveckling. Vi lever med verktyg som blir alltmer komplicerade, men samtidigt allt enklare att använda. Persondatorm är ett exempel. Denna förändring har inneburit etablerandet av en ny grupp av arbetare – kunskapstekniker¹⁰², dvs. datatekniker, webb designer, laboratorieassistenter osv. Kunskapstekniker utför till del ett manuellt arbete men ett arbete som kräver en omfattande teoretisk kunskap erhållen genom formell utbildning eller lärlingsskap.

En allt mer kunskapsintensiv produktion kommer att kräva alltfler kunskapsarbetare. Vi kan förenklat tala om två kategorier av kunskapsarbetare. Dels en grupp som utvecklar kunskap för ny produktion och dels en grupp som utbildar, underhåller och reparerar, dvs. den grupp som reproducerar kunskapen. I denna senare grupp finns allt fler kunskapstekniker men också traditionella kunskapsarbetare som läkare, lärare, advokater osv.

⁹⁸Se t. ex. OECD: *The well-being of Nations: The Role of Human and Social capital*. Paris: OECD. 2001. Se också Skolverket: *Humankapital, socialt kapital och välfärd. En sammanfattning av OECD-rapporten The Well-being of Nations: The Role of Human and Social capital*. Stockholm: Skolverket 2001.

⁹⁹Se t. ex. The World Bank: *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy*. Washington: The World Bank. Draft May 2002.

¹⁰⁰OECD: *Knowledge management in the Learning Society*. Paris: OECD. 2000.

¹⁰¹OECD: *Human capital Investment: An International Comparison*. Paris: OECD. 1998.

¹⁰²Termen är myntad av Druckner; ”knowledge technicians”.

För att ett samhälle och en kultur skall bestå måste den ständigt återskapas, repareras och förvaltas. Dessa processer kan kallas den samhälleliga reproduktionen.

”*Samhället existerar genom en överföringsprocess på samma sätt som biologiskt liv,*”¹⁰³ skriver den amerikanske filosofen och pedagogen John Dewey i boken *Democracy and Education* från 1916.

Det som kännetecknar samhällsutvecklingen är att allt fler arbetar i reproduktionen och att volymen hela tiden ökar. Det krävs således allt färre för produktionen men allt fler för att göra denna produktion möjlig. Detta i sin tur förändrar även de sociala och kulturella mönstren.

Kunskapsarbetaren är en specialiserad arbetare och identifierar sig med den egna specialiserade gruppen. Kunskapsarbetarens kompetens och förmåga och därmed värde på arbetsmarknaden är kopplat till möjligheterna att hela tiden förnya sina kunskaper. Vi har blivit allt mer kunskapsberoende. Detta beroende kan tillfredsställas på olika sätt. Den formella utbildningen kan lägga en grund, men har sällan en flexibilitet som kan möta de krav på förnyelse som kunskapsarbetet kräver. Informationstekniken möjliggör etablerandet av lärande nätverk – ”*learning communities*”¹⁰⁴ – där specialister kan kommunicera med andra specialister och där ny information och kunskap kan förmedlas. Dessa lärande nätverk kan innebära en form av globalisering. Genom nätverken kan inte bara kunskap om specialiteten förnyas utan också kunskaper om löner och arbetsvillkor, som i sin tur i förhandlingar kan omsättas. Bakom etablerandet av lärande nätverk skapas därmed också nya arbetsmarknadssystem.

Kunskapsarbetaren identifierar sig mer som professionell än som anställd. Etablerandet av stora globala organisationer har inneburit att specialistfunktioner oftare läggs ut på mindre företag och konsulter. I sin tur kan vi här se en ny form av småföretagare som hellre arbetar i mindre och många gånger egenägda företag och tillhör ett eller flera lärande nätverk.

I begreppet kunskapsarbete innesluter jag alla arbeten som innebär nyttjande av kvalificerad kunskap. Denna definition inkluderar också en rad arbeten som tidigare uppfattats som dominerade av manuellt arbete. Att arbeta med manuellt arbete inom till exempel sjukvården innebär alltmer av teoretisk kunskap som ger en grund för det manuella arbetet. Och framför allt används alltmer av instrument som kräver kunskap, men som också förändrar vilken typ av kunskap som kan och skall tillämpas. Kunskapsarbete handlar också i hög grad om den egna identifiering-

¹⁰³ Dewey, J.: *Democracy and Education*. New York: The MacMillan Company. 1917. Sidan 1. Min översättning.

¹⁰⁴ För en diskussion av begreppet learning communities se t.ex. Rheingold, H.: *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*. Reading: AddisonWesley Publishing Company. 1993. Se också Jobring, O.: *Lärgemenskaper på nätet – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur. 2004.

en. Allt färre identifierar sig som arbetare och allt fler identifierar sig som professionella, i bemärkelsen att relatera sig till en bestämd utbildning och tillhöra en bestämd grupp av specialister.

Jag har pekat på två kategorier av kunskapsarbetare. Dels en grupp som utvecklar kunskap för ny produktion och dels en grupp som utbildar, underhåller och reparerar, dvs. den grupp som reproducerar kunskapen. För den första gruppen av arbete krävs en lång utbildning. Forskning och utvecklingsarbete blir allt viktigare för den fortsatta utvecklingen av produktionen. Tendensen att, för specialistkunskap, använda företag och organisationer utanför de företag som driver produktionen leder till att universitet och högskolor allt mer kommer att vara beroende av dem som omsätter resultat från forskning till varor på en marknad. Universiteten utvecklas till en form av konsultorganisationer och gränsområdet mellan universiteten och olika företag kommer att bli allt mer svåra att tydligt igenkänna. Med denna utveckling följer en specialisering av universitetens forskning och etablerandet av vad som skulle kunna kallas "research communities", där universiteten kommer att samordna sin utbildning och forskning globalt i olika nätverk.

För att producera forskare och specialister krävs urvalsprocesser. En tendens är att sekundärutbildningar dvs. utbildningar på gymnasienivå allt mer kommer att accentuera urvalsprocesser.

Kunskapsarbete är ett arbete där individens prestation är tydlig och synlig. Detta innebär att grunderna för arbetet, det vill säga utbildning tidigt formar individers identitet. Det vi kan se är en stark identifiering med utbildning. Vi presenterar oss inför varandra allt mindre utifrån vårt arbete och uppväxtort och alltmer utifrån vad vi har för utbildning och vad vi gör. Att inte klara konkurrensen blir därmed något som begränsar inte bara livsvillkor utan präglar identiteten. Kostnaden för att genom utbildningssystemet få fram ett urval är för enskilda individer därmed stora och för många förödande. Samhällsproblem blir alltmer relaterade till människors erfarenheter av utbildning och deras uppfattning om sin egen förmåga att kunna, att förstå och att lära¹⁰⁵.

Utbildning på gymnasienivå får i framtiden alltmer betydelse för att skapa urvalsprocesser för högre utbildning och för forskning. Samtidigt får den gymnasiala utbildningen också en ny betydelse genom att den blir en nödvändig grund för utbildning av vad jag med Druckners term kallat kunskapstekniker.

Den grundläggande utbildningen dvs. utbildning i förskola och det obligatoriska utbildningssystemet har fått och kommer att få en allt större betydelse som grund för de första stegen i en urvalsprocess. Att få bra resultat från den obligatoriska utbildningen innebär en tidig pedagogisk träning. Att här gått i rätt skola kommer

¹⁰⁵ Det finns alltid i varje lärande process en form av metainläring, dvs. ett lärande om den egna förmågan att lära. Se Lundgren, U.P.: *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Lund: Gleerups förlag. 1977.

att bli allt viktigare. Den utveckling som vi haft mot fristående skolor kommer att fortsätta.

Ett rimligt antagande är att det kommer att bildas en rad ”gardesskolor” redan inom förskola och grundskola, där namnet kommer att ha ett specifikt värde. Man skulle här kunna tala om en specifik form av kulturellt kapital nämligen ett pedagogiskt kapital som vinnns och förvaltas med att ha gått i skolor med ett värde. Dessa skolor kommer med tiden att skapa mönster för andra skolor. Därmed kommer läroplans- och kursplaneutveckling och den pedagogiska utvecklingen att styras av de skolor som uppfattas som de viktiga skolorna. Konsekvensen av detta är att den pedagogiska utvecklingen kommer att vara starkt konserverande, dvs. den rätta pedagogiken uppfattas vara en stiliserad variant av en pedagogik som uppfattas vara på väg att försvinna.

Då vi inte vet hur framtiden kommer att vara kan det tyckas som väl rimligt att återskapa en förlorad värld. Historien har dock lärt oss att detta torde vara det sämsta alternativet. Jag är dock övertygad om att detta kommer att gälla, att det ständigt kommer att vara återskapandet av en skola som tros ha funnits som kommer att dominera de skolor som kommer att vara mönsterbildande.

Det formella utbildningsväsendet kommer att få en allt tydligare roll för urval. Ett allt mer kunskapsintensivt arbetsliv och ett alltmer osynligt samhälle kommer dock att skapa behov av ständigt ny utbildning. Nittonhundratalet har också inneburit att samhället blivit alltmer osynligt. Politiska, ekonomiska och tekniska processer har blivit allt mer komplicerade och alltmer abstrakta. Att rösta om kärnkraft och en gemensam europeisk valuta – för att ta två exempel – innebär ställningstagande som kräver omfattande kunskaper. Ett alltmer utvecklat livslångt lärande kommer med det formella utbildningsväsendets förändring att innebära att den kunskap som individen har en direkt nytta av kommer att inhämtas utanför det formella utbildningsväsendet. Till denna tanke skall fogas kanske en av de mest påtagliga förändringarna i de ekonomiskt starkt utvecklade länderna, nämligen den snabba demografiska förändringen. Det barn som föds 2004 och som lämnar sin formella utbildning 2025 kommer att leva i en värld där världens nästa starkaste ekonomi – Japan – har minskat sin befolkning med närmare 30 % och där världens nu tredje starkaste ekonomi – Tyskland – kommer att ha en befolkning där nära hälften är över 65 år. För att klara en fortsatt ekonomisk utveckling kommer stora demografiska förändringar att ske. Kina kommer med all sannolikhet att få en för andra länder avgörande ekonomisk makt både genom att vara en marknad och en producent. Arbetskraften kommer att bli mer global och så utbildning. En nations styrka kommer att vara den kvalitet som utbildningen uppfattas ha. Utbildning, menar jag, kommer om ett kvarts sekel vara en marknad som kommer att ha samma andel av BNP som jordbruksprodukter hade vid 1900-talets början och som industriprodukter hade vid dess mitt.

Min tes har varit att begreppet utbildning kommer att ändra karaktär på följande vis:

Universiteten kommer att bli alltmer specialiserade och sammanvävda med produktionen. Den gymnasiala utbildningen kommer att alltmer bli en urvalsprocess för högre utbildning och för att ge en formell utbildning till de som har att underhålla, reparera och förvalta kunskap. Som en konsekvens kommer den grundläggande utbildningen att bli alltmer inriktad på urvalet till gymnasial utbildning. Den grundläggande utbildningen kommer att styras av val av skola, där vissa skolor kommer att få en ledande roll för skolväsendet i sin helhet. Det formella utbildningsväsendets väsentligaste roll blir, förutom att ge grundläggande kunskaper, att fungera som ett urvalsinstrument. Vid sidan av det formella utbildningsväsendet kommer en rad olika utbildningar och olika lärande nätverk att etableras. Vad som är utbildning och vad som är arbete kommer att vävas samman. Långsiktigt bygger vi ett samhälle där överklassen är meritokratisk överklass¹⁰⁶ och där de som inte klarar samhällets krav kommer att acceptera detta som en effekt av bristande förmåga att lära. I denna värld kommer utbildning att vara en stark ekonomisk faktor.

Kurser, ämnen och kunskapsområden

Den ovan förda diskussionen har som syfte att bilda en fond till en mer direkt diskussion kring hur läroplans- och kursplanearbete bör riktas. Att diskutera framtid är spekulationer men samtidigt kan de ge perspektiv med vilka det går att tolka tidigare läroplan- och kursplanearbete gentemot nuvarande styrdokument och arbetet med kommande läroplaner och kursplaner.

I den tidigare diskussionen är det några centrala tankegångar jag vill lyfta fram.

Den första tankegången handlar om kursplanearbetet från 50-talet och framåt. Vad jag velat visa på är en förändring från styrdokument som utgick från ämnen med en bestämd kunskapsmassa och där innehållet beskrevs i termer av ämnesdelar – moment uppdelat med hänsyn till årskurser och timplaner. Med de stora reformerna – grundskolan och senare gymnasieskolan – kom styrdokumentet att bli omfattande och inneslöt även metodiska anvisningar. Dessa styrdokument förändrades under 70-talet genom att bli mindre detaljrika men där läroplaner och kursplaner omgavs av omfattande kommentarmaterial. På 60-talet och framför allt på 70-talet utvecklas inom läroplans- och kursplanearbetet en form av målstyrning, där målen utformades med hänsyn till utvärderingen. Detta perspektiv på hur mål skall utformas förskjuts på 80-talet genom att målen relaterades till centrala begrepp och modeller. Denna tankegång får sitt tydligaste genomslag med 90-talets läroplaner och kursplaner, vilka kom att byggas upp på en kunskapssyn där kunskapens former inte byggde på en hierarkisk ordning. Läroplanerna blev här en tydlig del i ett system för mål- och resultatstyrning, som vilade på en balans mellan styrinstrumenten för mål

¹⁰⁶ Denna tes lanserades för övrigt redan i början av 60-talet av sociologen Michael Young i boken *The Rise of the Meritocracy*. På svenska 1966: *Intelligensen som överklass*.

och styrinstrumenten för resultatkontroll. Under denna tid sker också inom gymnasieskolan en viss uppbyggnad av ämnesstrukturen genom ett utbyggt kurssystem med planer för varje kurs. Dessa läroplaner kom också att samordnas från förskola över grundskola till gymnasieskola och vuxenutbildning.

De förändringar som här beskrivits kan förstås som svar på olika krav på skolsystemets uppdrag men också som uttryck för en viss tidsanda. Under nittioalet och under detta sekel har en förskjutning ånyo skett i styrningen, som blivit allt starkare resultatnriktad och mindre målinriktad. Detta *kan* tolkas som ett uttryck för en allt mer svårgräddbar omvärld och en allt mer för skolan medial omvärld. Genom betygssystem, utvärderingar och kvalitetssäkringar har skolsystemet eller förefaller skolsystemet ha blivit allt mer transparent. Genom denna genomskinlighet blir utbildningspolitiken allt mer reaktiv.

Den andra tankegången uttrycktes i en serie reflektioner kring en förändrad produktion och ett formellt utbildningssystem som vacklar under sin egen omfattning och tyngd. Genom att renodla ett resonemang kring framväxten av nya former av kunskapsarbete har jag velat fånga några tendenser. Under det senaste decenniet har också en rad förändringar skett i hur kunskapsmassan struktureras, förvaltas, utvecklas och förmedlas. Nya vetenskaper har vuxit fram liksom nya kunskapsområden. I denna omvandling upplöses relationerna mellan vetenskaper och skolämnen. I sig kan dessa relationer sägas länge ha varit upplösta i realiteten men inte i tankens värld. Lärarutbildningen ger ett exempel på denna faktiska upplösning med en större frihet i val av ämnesstudier. Och i denna förändring tonar mål relaterade till kunskaper bort och ersätts av abstrakta begrepp som kompetens.

I mötet mellan dessa tankegångar kan en serie grundläggande frågor ställas kring den framtida politiska styrningen av utbildningsväsendet och styrinstrumentens roll.

För det första är det viktigt att se över balansen mellan målstyrning och resultatstyrning. Ett viktigt led är att skapa bättre instrument än nuvarande betyg för urval till högre studier. De utvärderingar och kvalitetsgranskningar som sker behöver tydligare fokusera målen och därmed läroplaner och kursplaner.

För det andra behöver analyser göras av hur arbetslivet förändras och därmed konkretiseringar av vilka kompetenser som efterfrågas.

För det tredje behöver indelningen i ämnen analyseras i förhållande till hur olika kunskaper struktureras, förvaltas, utvecklas och förmedlas.

För det fjärde behöver mål som uttrycks i form av centrala begrepp, relationer, modeller och teorier analyseras till hur kunskap struktureras. Målen i nuvarande kursplaner uttrycker en uppfattning om hur kunskap struktureras som ligger nära naturvetenskaperna. Tankegången om mål i termer av väsentliga begrepp och modeller måste således utvecklas.

För det femte behöver grundskolans styrdokument ses över om gymnasieskolans styrdokument skrivs om. De vinster som nu finns med ett sammanhållet system går annars förlorat.

För det sjätte behöver relationen gymnasieskola – högskola ses över med en förändring av gymnasieskolans styrdokument. Det gäller inte bara urvalsfrågan utan också behörighetsfrågan.

Del 2

På spaning efter en epistemologi i skolans styrdokument

Christian Lundahl

Inledning

I följande text görs ett försök att med hjälp av samhällsvetenskaplig kunskapsteori och vetenskapsteori diskutera kunskapssynen i olika styrdokument, från motivtexter, över läroplanen för det offentliga skolväsendet, programmålen för samhällsvetenskaps- och naturvetenskapsprogrammen, till kursplaner och betygskriterier. Läroplanskommittén skrev fram en kunskapssyn utifrån vetenskapliga krav på kunskap där epistemologisk medvetenhet och epistemologisk reflexivitet är väsentliga aspekter. En övergripande frågeställning i denna text är om skolans styrdokument lyckas leva upp till dessa höga krav. Medvetet naivt underkastades de en analys som inte tar hänsyn till att de är just styrdokument.

Kunskap, lärande och trossystem

Lärande kan i någon mening sägas handla om kommunikation, ett kommunicerande om något. Kommunikation som lärande bygger i stor utsträckning på att någon reser anspråk om att något är på ett visst sätt och att dessa anspråk potentiellt sett kan lösas in, avkrävas validitet: är det på detta sätt eller på något annat sätt, hur kan vi veta det, vilka grunder har du för att säga det etc. Med en enkel modell kan anspråk ställas och ifrågasättas eller begrundas kring sakförhållanden i tre sociala sfärer; den objektiva världen, den sociala världen och den subjektiva världen. Om A beskriver något om den objektiva världen – bilen är blå – finns det ett indirekt krav på att det A säger måste vara *sant* och att det utan större problem ska kunna verifieras eller falsifieras. A:s yttranden som hänvisar till den normativa, sociala sfären kan bestridas genom att B hävdar att de är *oriktiga*, det vill säga strider mot de normer som gruppen delar. Säger A däremot något om sig själv, den subjektiva världen, kan det endast finnas krav på *sannfärdighet*, det vill säga att det råder överensstämmelse mellan vad B menar och vad B faktiskt säger.¹⁰⁷ Anspråk på sanning kan med detta sätt att tänka alltid ifrågasättas, men mycket av det vi lär oss kommer vi emellertid inte att ifrågasätta, därför att det passar bra in i etablerade trossystem, trossystem som historiskt sett ofta etablerar sig själva genom en förmåga att övertyga, vara *trovärdiga*. Trossystem kan sägas handla om hur vi ser på kunskap om världen utifrån en o/bestämd kunskapssyn eller epistemologi.

¹⁰⁷ Resonemanget bygger på Jürgen Habermas teori om kommunikativa handlingar (se t.ex. Habermas 1984:324ff). Habermas teori förutsätter en åtskillnad mellan handling och diskurs. Medan den vetenskapliga kommunikationen innehåller markanta diskursiva inslag där deltagarna har möjlighet och närmast plikt att ifrågasätta varandras kommunikativa anspråk, tar vardagspråket med nödvändighet mycket för givet i syfte att underlätta gemensamma handlingar. Bakom varje sådan talhandling vilar ett konsensusperspektiv mellan talarna, ett perspektiv som potentiellt kan inlösas, eller m.a.o. ifrågasättas. Habermas preciserar olika giltighetsanspråk för olika sociala sfärer genom vilka det är möjligt för individ A att genom argumentation bestrida eller begrunda individ B:s yttrande.

Den multidisciplinära forskaren och filosofen Gregory Bateson erbjuder en pedagogisk och allmänt hållen definition av epistemologi genom att skilja den från ontologi (hur världen är):

Philosophers have recognized and separated two sorts of problem. There are first the problems of how things are, what is a person, and what sort of a world this is. These are the problems of ontology. Second, there are the problems of how we know anything, or more specifically, how we know what sort of a world it is and what sort of a creatures we are that can know something (or perhaps nothing) of this matter. These are the problems of epistemology (Bateson 1972/1999: 313).

Till vardags skiljer inte människan mellan epistemologi och ontologi, hävdar Bateson. Vi skiljer inte på våra kunskaper om världen och hur världen är. En sammanblandning som gör att våra kunskaper om världen tenderar bli självvaliderande. Bateson skriver:

His (commonly unconscious) beliefs about what sort of world it is will determine how he sees it and acts within it, and his ways of perceiving and acting will determine his beliefs about its nature. The living man is thus bound within a net of epistemological and ontological premises which – regardless of ultimate truth or falsity – become partially self-validating for him (sid. 314).

Om vi accepterar denna tankegång följer att det finns flera sätt att förstå hur trosystem etableras och blir självvaliderande. Potentiellt sett går det alltid att ifrågasätta offentliggjorda antaganden om världen, men ofta bygger dessa antaganden på en slags allmän uppfattning ('common sense') om världen som delas av deltagarna i en kommunikativ handlingsakt. Vi ifrågasätter när vi *inte* delar uppfattning (eller för att vi har lärt oss att ifrågasätta närmast allt), men annars oftast inte. För att kvalificera resonemanget går det här att göra en åtskillnad mellan tanke och handling.¹⁰⁸ Ett kunskapsanspråk kan vara rimligt i förhållande till våra egna observationer och våra tidigare erfarenheter; om vi t.ex. sett att en kub rullar dåligt kan vi tänka oss, logiskt sluta oss till, att A talar sanning när han säger att ett rektangulärt ting rullar dåligt. Kunskaper kan vara övertygande om de svarar mot hur vi tänker om världen, och hur vi tänker om världen är delvis baserat på tidigare erfarenheter och observationer i kombination med vår förmåga att knyta ihop dessa med nya intryck. Kunskaper kan också övertyga om de kan användas i handling t.ex. för att göra en sjöduglig båt eller för att inte "sticka ut" i mängden på en bröllopsmiddag (praktiska och sociala kunskaper). Sådana kunskaper kanske vi inte ser som sanna i någon absolut mening utan mer som funktionella. Till vardags är dock våra kunskaper om hur vi värderar och tror på påståenden om världen inte alltid synliga för oss. Man skulle kunna säga att vi äger en slags tyst, osägbart, kunskap om vad som är kunskap. Sociologer som Pierre Bourdieu brukar hävda att denna tysta kunskap (ibland används

¹⁰⁸ Skillnaden är konstruerad, med vardagsspråk handlar vi ju när vi tänker och tänker när vi handlar.

här begreppet 'doxa') om vad som är teoretiskt och praktiskt "god" kunskap (i meningen användbar socialt och kognitivt sett) är en effekt av hur vi socialiserats genom hemmiljön och skolmiljön. Detta innebär att kunskaper som inte strider med de föreställningar om världen som vi socialiserats till att ha, svårigen kan identifieras och ifrågasättas – och detta gäller inte minst föreställningar om vad kunskap är (som att lyfta sig själv i håret).¹⁰⁹ Ur ett sociologiskt perspektiv är detta problematiskt om de föreställningar som reproduceras också kan kopplas ihop med en viss social ordning. Att kunskaper kan upplevas som trovärdiga kognitivt eller funktionellt sett har då att göra med hur den sociala världen utanför skolsystemet är konstruerad. En kunskaps sanningsanspråk valideras då mot den sociala världens relativa fakticitet. Sociologer som Bourdieu hävdar att den sociala världen skulle kunna se ut på helt andra sätt, vara mer jämlik. Bourdieu med flera ser en öppning i det att kunskap potentiellt sett har en emancipatorisk eller frigörande kraft. Det kräver dock av den att den är reflekterad; att kunskaper också värderas och valideras utifrån om de befäster eller problematiserar sociala strukturer. Ett första steg ur dessa sociologers perspektiv blir då att försöka kartlägga och analysera eventuella bakomliggande intressen där kunskap skapas, produceras, men också att av sin egen kunskapsproduktion kräva en tydlighet i hur och under vilka premisser den är konstruerad.¹¹⁰

Ett annat, eller kompletterande, synsätt kan extraheras ut vetenskapsforskaren Bruno Latours texter (t.ex. 1993, 2000). Latour föreställer sig att världen runt omkring oss tvingar oss att tala om den på ett visst sätt. I en jämförelse mellan bollar och kuber kan om den förra beskrivs som cirkulär, den andra rimligtvis inte benämnas på samma sätt – så till vida det finns ett behov att kunna skilja dem åt efter form. Latour är mest intresserad av hur naturvetenskapliga studieobjekt påverkar forskare att studera och benämna dem på olika sätt, men hans resonemang leder till en vidare slutsats; våra sociala konstruktioner av giltig kunskap är inte bara sociala, eller åtminstone inte socialt godtyckliga – de bör också ses i relation till *tingen* i vår omvärld. Ett ting behöver vidare inte bara vara materiellt utan det kan också vara en konvention, en reglering osv., eller annorlunda uttryckt: samhällsvetenskapligt sett en norm, naturvetenskapligt sett ett axiom. Olika ting utövar olika stark påverkan på den som betraktar det, eller försöker skapa kunskaper om det, benämna det. På så sätt går det att tala om att sociala och materiella ting längs med en dimension där polerna utgörs av total relativitet och total fakticitet. Skillnaden skulle kunna uttryckas (pragmatiskt) som att faktiska kunskaper är mer statiska i det att de har en större spridning – det är svårare att omförhandla kunskaper som utgör själva "roten" i ett trossystem (som t.ex. att det finns skillnader mellan människor i termer av män och kvinnor). Att rekonstruera en faktisk kunskap får större effekter för hur vi ser på allt annat. Relativa sätt att se på kunskap tillåter en högre grad av variation i

¹⁰⁹ Sociologen Zygmunt Bauman har i något sammanhang definierat doxa som "det vi tänker med men sällan på".

¹¹⁰ Se t.ex. Bourdieu 1984/1996, Ringer 2000.

hur vi talar om ett objekt, ett ting. Inom samhällsvetenskapen är man medveten om att kunskaper om samhället måste utvecklas i takt med att samhällets utvecklas och förändras; därför går det t.ex. inte att slå fast att ting kan vara både relativa och faktiska, utan det går bara att föra en argumentation kring detta synsätt, denna beskrivning, och inbjuda till motargument. Men inte ens med en relativistisk (det går också att använda dynamisk, konstruktionistisk, deliberativ) grundsyn är allting *lika* relativt (föränderligt, konstruerat, förhandlingsbart). Till exempel är en relativistisk grundsyn inom viss vetenskap mer faktisk än att all kunskap är relativ (åtminstone för närvarande). Att säga att all kunskap är relativ är att resa ett anspråk om att just den relativa kunskapssynen är mer riktig än en kunskapssyn som hävdar att all kunskap är faktisk. Vilket är att hävda en viss fakticitet (att hävda att all kunskap är faktisk skulle i själva verket vara mindre självmötsägande). För att överhuvudtaget kunna ha kunskap som "rättesnöre" (i dessa "postmoderna tider") måste dess relativa relativitet hela tiden tydliggöras och ligga öppen för diskussion.

Oavsett kunskapssyn är våra föreställningar om världen, utifrån detta sätt att argumentera, färgade av världen, av hur ting strukturerar språket. Hur vi *ser* världen och hur vi *talkar* om den kan sägas vara två sidor av samma mynt fast då mer eller mindre starkt kopplade till varandra. I en total fakticitet är de ett, i en total relativism ligger de långt ifrån varandra. Särskilt intressant är detta förhållande inom samhällsvetenskapliga problemområden som rör den sociala världen, där sättet på vilket vi talar om världen, kan bli världen vi ser. Där dem vi talar om anpassar sig efter hur vi talar om dem (jfr Hacking 1995, 2000). Detta förhållande gör att språket kan användas som ett verktyg för att analysera tingen som tvingar sig på oss, eller hur vi konstruerar ting; sociala institutioner, riter, regler, normer (som blir ting som tvingar sig på oss). Detta kallas ofta i Foucaults fotspår för diskursanalys. En utgångspunkt i diskursanalysen är att vissa sätt att tala om världen förmår stänga ute andra sätt att tala om världen (Foucault 1966/2002, 1970/1993). Med det språkbruk som använts tidigare i denna text, förmår vissa "diskurser" framställa sig som trovärdigare än andra, på de andras bekostnad. Sett till utbildningens historia är det vissa trossystem som förmått validera sig själv på ett sådant sätt att de dominerar över andra trossystem i vad som är att betrakta som kunskaper om världen. Den intressanta frågan är sedan hur ett eventuellt självvaliderande trossystem ser ut idag.

Skolkunskapernas epistemologiska självvalidering

Det går här att tala om trossystem som har genomgått en slags evolutionsprocess under vilken de anpassat sig till kravet att kunna valideras, på ett eller annat sätt.¹¹¹ Om vi t.ex. använder Ulf P. Lundgrens typologi om olika "läroplanskoder" kan vi

¹¹¹ En invändning mot "evolutionsperspektivet" är givetvis frågan om makten över utbildningssystemen. Ett evolutionsperspektiv behöver dock inte utesluta att det här handlar om makt, men det handlar om en anpassningsbar makt som, i linje med de rättsociologiskt orienterade sociologerna Thomas Mathiesen (ex. 1989) och Jürgen Habermas (ex. 1973), absorberar kritik eller på annat sätt formas av den för att upprätthålla legitimitet.

säga att den klassiska läroplanskodens epistemologiska självvalidering bl.a. låg i logiken.¹¹² Kunskap var säkerställd om den var logisk och retoriskt framförd och sett i alla fall till trivium skolorna i det antika Athen handlade undervisningen till stora delar om att lära sig grammatik samt resonera logiskt och retoriskt. Kriterierna för vad som var kunskap var de samma som metoden för att få kunskap. Lundgren skriver: ”De tre ämnena i trivium hade en gemensam egenskap. De uppfattades som instrument för att träna och utveckla intellektet. Detta innebar, att studerna i dessa ämnen inte bara övade förmågan att finna sanningen, utan att också sanningen i sig fanns i ett tränat intellekt” (1979/1989:25). På så vis fanns det, åtminstone inte någon lärd kunskap, utanför den ”logiska tankestilens” domäner.¹¹³ På samma sätt kan den reala läroplanskoden validitet sägas ha legat i observationen, (naturvetenskaplig) kunskap var det som kunde observeras – gärna i mikroskop. För den moraliska läroplanskoden gällde att kunskap validerades mot den absoluta sanningen given av Gud, det man lärde sig var av gud givet och eftersom gud finns, finns hans sanningar (förenklat uttryck). Kunskapens validitet inom vad man kan kalla en ideologisk politisk läroplanskod (om vi avgränsar den från omkring 1968 och framåt) kunde prövas genom kritiken och kritisk kunskap ifrågasattes paradoxalt nog inte med en motsvarande kritik (jfr Säfström 1994). Det finns också en slags rationell ekonomisk läroplanskod där kunskapen kanske inte så mycket behöver valideras så som kunskap utan kunskap värdesätts utanför lärandets domäner, som något förtingligt, en bytesvara.

I alla dessa fall finns ett potentiellt utrymme för förhandling om kunskapens validitet. Även den moraliska kodens kunskaper kunde valideras mot olika tolkningar av guds ord. Detta ger kunskapen en dynamik som i historiska analyser ofta förbises. Det har aldrig funnits absoluta sanningar, men det har funnits sanningar som inbyggt i sig haft förmågan att övertyga därför att de t.ex. byggts på logik, observation, religiösa grundsatser eller öppenhet för kritik – dvs. olika gemensamma föreställningar om hur kunskap bildas. Sedan åtminstone slutet av 1970-talet går det att skönja ytterligare ett trossystem som är självvaliderande; en kunskapssyn som säger att kunskap konstrueras i ett socio-kulturellt sammanhang, och där vi som individer formar vad som är kunskap i mötet med varandra. Om äldre trossystem fungerat självvaliderande genom att referera till språket, blicken, det metafysiska eller det vetenskapliga kritiska förhållningssättet, valideras kunskap inom den ”socio-kulturella läroplanskoden” i samtalet; intersubjektivt. Ett samtal som beroende på kontext kan utgå från tidigare valideringsreferenser (till logiken, observationen,

¹¹² Ulf P. Lundgren använder begreppet läroplanskod för att uttrycka uttalade grundläggande principer som format läroplaner och utbildningssystem genom historien. En läroplanskod kan alltså ses som ett historiskt analysredskap, som då bl.a. innefattar hur människan genom historien sett på vad som kan betraktas som kunskap.

¹¹³ Tankestil är ett begrepp som återkommer hos läkaren och kunskapssociologen Ludwik Fleck: ”Vi kan definiera ... tankestil som en riktad varseblivning med en motsvarande tankemässig och saklig bearbetning av det varseblivna” (Fleck 1935/1997:100, kurs. i original)

kritiken) men som till skillnad från tidigare (moderna) trossystem mycket mer släpper fram referenser till det subjektiva (var och en ska få säga sin mening, hur hon eller han känner) genom betonandet av kunskapens sociala hemvist, samt referenser till det reflexiva genom betonande av det kulturella, kunskapens lokala eller situationsbundna hemvist.

Så här långt har det hävdats att kunskap blir trovärdig om den övertygar, om den förmår visa sig sann, riktig eller sannfärdig i förhållande till gemensamma referenser för vad kunskap är. Kunskaper kan övertyga förenklat uttryckt på två olika sätt, genom reflektion eller genom frånvaron av reflektion (trading, socialisering eller självvalidering). I det ena fallet begrundar vi validiteten i de anspråk som reses, i det andra gör vi det inte, av sociala och/eller funktionella skäl. Att vi kan reflektera över, begrundar och till och med ifrågasätta kunskap är i sig ett argument för att kunskap är relativ och socialt konstruerad. Att viss kunskap inte ifrågasätts är ett argument för att viss kunskap är faktisk – den blir verklig även med det mest relativistiska perspektivet, dvs. den blir åtminstone verklig till sina konsekvenser (t.ex. att vi tror på den). Vi agerar som om den vore sann. Här kan man förstås skilja mellan ettoreflekterat internaliserande av vissa föreställningar och ett rationellt accepterande av vissa föreställningar. Kanske går det att hävda en viss funktionalism i skolans kunskaphistoria i det att kunskaper som är rimliga och användbara i ett specifikt historiskt sammanhang också accepteras eller internaliseras, men på dagens skola ställs högre krav på reflexivitet.

Historiskt sett har den kunskap som väjs ut till läroplaner haft ganska höga sanninganspråk. Skolan har haft världsbildsmonopol. I den senaste läroplanen angavs en annan kunskapssyn som tillåter att kunskaper värderas och diskuteras tillsammans mellan lärare och elever, bl.a. utifrån dess relativa användbarhet. Detta var ett normativt ställningstagande för en viss kunskapssyn som bl.a. innebar ett avsteg från en annan normativ position, om skolkunskapernas fakticitet. På så sätt kan skolan sägas öppna upp för en mer relativistisk och/eller mer pragmatisk kunskapssyn som i bästa fall kan innebära också att elever ges ett visst skydd mot äldre generations världsuppfattning. I sämsta fall innebär det att eleverna tvingas till långa och mödosamma omvägar för att ”på egen hand”, ”med eget arbete” ”forska” fram kunskaper som utanför skolan tillerkänns relativt hög validitet. Hur utvecklande och lärorikt detta än kan vara måste man kunna ställa sig frågan om det alltid är merarbetet värt, eller om det går att tänka sig en viss hierarki bland kunskapsobjekten inom skolans ämnen. Just detta kommer inte att diskuteras här, men knyter an till en annan fråga som kommer belysas och som handlar om hur väl läroplanens kunskapssyn är reflekterad i kursplanerna. Hur motiveras kursplaners kunskapssyn? Förefaller de uttrycka en medvetenhet om vissa epistemologiska grundantaganden. Enkelt uttryckt finns det en möjlighet att ur kursplanerna förmedla inte bara en reflektion över ämnets mål och innehåll utan också en reflektion över vad det innebär att reflektera över ämnets kunskaper, dvs. relationen mellan hur ämnet ser på kunskap och vad den förmedlar som kunskap?

För att det överhuvudtaget ska gå att reflektera över skolans kunskapssyn måste den vara tydlig (åtminstone underlättar det). För att en sådan reflektion inte ska ”rinna över i tomt pladder” bör också motiven för skolans kunskapssyn vara tydlig, dvs. vilken syn på kunskaper den syftar till att främja och vad dessa kunskaper tänks kunna användas till. I ett försök att diskutera detta problemområde kan det vara rimligt att utgå från motivtexten om skolans kunskapssyn i Skola för bildning (SOU 1992:94) och sedan följa dessa motiv ”in i klassrummet”, över läroplanen, programmålen (för SH och NV), ämnesmålen (för ett urval av ämnen), kursplanemålen och betygsriterierna för dessa kurser.

Analysstrategi

Det har hävdats ovan att kunskaper är sociala konstruktioner, effekter av sociala intressen men också av vår interaktion med en social och materiell omvärld. Vår syn på kunskaper och hur vi värderar kunskaper förändras historiskt sett och i olika tider valideras kunskaper mot olika referenser som ibland är tydliga för oss, ibland mindre tydliga. För närvarande krävs det av kunskaper att de ska vara medvetna om sig själva, dvs. vilka anspråk de reser och hur dessa kan problematiseras och begrundas. Man kan säga att det handlar om att kunna tydliggöra (i text) motiven för varför vi idag betraktar kunskaper som kunskaper,¹¹⁴ att detta kommer till uttryck i hur vi ser på kunskaper,¹¹⁵ och att vi reflekterar över hur denna kunskapssyn präglar världen vi lever i.¹¹⁶ Med andra ord skulle det gå att tala om epistemologiska motiv, epistemologisk medvetenhet och epistemologiska reflektioner, kring hur vi ser på kunskap, hur vi värderar den och hur vi värderar dess effekter. Detta kan sägas vara tre aspekter av vad det kan innebära att försöka upprätthålla ett aktivt, levande och dynamiskt trossystem, till skillnad från ett som reproducerar och validerar sig själv.

Ett sätt att diskutera de olika ”kunskapsdokumenten” är att ta utgångspunkt i läroplanskommitténs kunskapssyn och hur den motiveras. Sedan studera hur och om dessa återkommer i de andra texterna, hur och om de ger uttryck för epistemologisk medvetenhet och epistemologisk reflektion. Här kan man förstås arbeta mer eller mindre konkret, dvs. mer eller mindre tolkande. Utifrån den poäng som gjorts ovan, att det nästan inte går att vara tydlig nog kring sin kunskapssyn, kan det vara tillräckligt illustrativt att söka efter det konkreta – med risk för att bli uppfattad som naiv.

¹¹⁴ Att t.ex. motivera varför vi har en relativistisk kunskapssyn exempelvis utifrån en historisk perspektivering. Att man presenterar ett syfte och skälen därför

¹¹⁵ T.ex. att ange att de är tankekonstruktioner, dvs. att man visar medveten om hur man ser på kunskap.

¹¹⁶ Exempelvis att försöka förstå hur vårt sätt att ”tala” om världen påverkar världen, dem som ”lyssnar”. Dvs. att fundera över vår kunskapssyns konsekvenser.

Även om det skulle vara intressant att diskutera den epistemologiska grundvalen i dessa dokument är frågan här snarare om den är tydliggjord så att den går att diskutera, helst då för både lärare och elever.

Resultat

Skola för bildning

I andra kapitlet av skola för bildning, läroplanskommitténs betänkande från 1992 föreslås den kunskapssyn och den syn på lärande som kommer att utgöra de epistemologiska och pedagogiska fundamenten till läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94. Det framgår tydligt att föreställningar om kunskap och föreställningar om lärande inte bör skiljas åt. Oavsett denna ambition kommer fokus för den vidare analysen i denna text ligga på synen på kunskap.

Efter en genomgång av forskning om kunskap och lärande, med en klar övervikt av referenser kring det senare, kommer kommittén fram till att:

Kunskap utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör.

Kunskaper fungerar som redskap, löser ett problem eller underlättar en verksamhet.

Teoretisk kunskap är inte en avbildning av verkligheten utan en mänsklig konstruktion. Kunskap är på det viset inte sann eller osann i absolut mening, utan något som kan argumenteras för och prövas.

Kunskap finns alltid i ett sammanhang – en praktiskt, social, språklig situation.

Det finns kunskap av olika slag. Fyra olika kunskapsformer har diskuterats: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Det måste finnas en balans mellan dessa eftersom de kompletterar varandra och utgör varandras förutsättningar /.../

Mot bakgrund av den forskningsgenomgång som görs i kapitlet, kan skolans kunskapsuppgift inte enkelt reduceras till en fråga om urval av kunskaper att förmedla. Kunskaper kan inte betraktas som färdiga produkter, som kan förstås isolerade från de sammanhang där de utvecklas. På samma sätt påverkas elevernas kunskapsutveckling av hur skolans verksamhet är organiserad. Skolan måste erbjuda ett socialt sammanhang där elevernas kunskapande blir meningsfullt. Eleverna måste tillägna sig begrepp och strukturer från olika ämnesområden på ett sätt så att de kan fungera som intellektuella verktyg.

I skolan skall det finnas en balans mellan praktiska och teoretiska kunskapsformer. Genom reflektion över praktiska erfarenheter och praktisk erfarenhet av teoretiskt arbete utvecklas förmågan till tänkande och reflektion och läggs en första grund för

utveckling av ett vetenskapligt förhållningssätt. I det kunskapande arbetet ingår också kreativa, estetiska och etiska dimensioner (SOU 1992:94, s. 79f).

Den kunskapssyn som här föreslås bygger på vetenskap och har kan man säga också den vetenskapliga kunskapen som ideal. Själva kunskapssynen ska inte värderas här men ställningstagandet för den vetenskapliga kunskapen och det vetenskapliga förhållningssättet ställer höga krav på lärarnas kunskaper om vad detta innebär. Det är också tydligt att kunskap är konstruerad, situerad, språklig och processororienterad. En ekvivalering tycks ske mellan hur kunskap produceras i största allmänhet och hur skolkunskaper hos eleven utvecklas. De är beroende av sammanhanget. Samtidigt som kunskap i form av begrepp kan fungera som redskap (som eleverna måste tillägna sig), är den ”yttre” kunskapen främst ett medel för elevens meningsskapande. Detta sätter fingret på att det i betänkandet finns en inte helt oproblematiskt relation mellan kunskaps som verktyg och kunskap som produkt. En relation som i betänkandet blir utläst som kunskapande; kunskap är en ständig process. Detta i sin tur sätter fingret på skillnaden mellan skolan som kunskapsproducerande institution och vetenskapen som kunskapsproducerande institution, där skolans uppgift blir att försöka balansera elevens intressen och samhällets intressen av att viss ”beständig” kunskap reproduceras – idealt sett att kanske få dem att gå ihop.

Vilka motiv anges då för denna kunskapssyn, eller med andra ord, hur är denna kunskapssyn motiverad i den text som föregår sammanfattningen ovan?

De motiv som anges för den kunskapssyn som presenteras i betänkandet är av lite olika slag. Inledningsvis anges ett antal politiska direktiv. Eleverna ska bli kritiska och reflekterande och alltmer närma sig ett vetenskapligt förhållningssätt (s. 59). Detta leder till att ungdomsskolans kunskapssyn bör likna den vetenskapliga. Ett andra motiv är historiskt. Vi lever inte längre i en tid där vi tror på en objektiv bild av världen, utan kunskaper anses nu utvecklas i sociala sammanhang. Synen på kunskap som något som traderas från en generation till nästa har lett till att den sociala aspekten förbisetts, vilket i sin tur har gjort det svår att uppmuntra eleverna till att ha egna förnuftiga ståndpunkter (s. 61). Det historiska motivet kan således sägas gå ut på att människan (i alla fall läroplansförfattarna) lärt sig av tidigare misstag. Ett tredje motiv handlar om kultur. Vi lever inte längre i en monokultur. Olika kulturer och praktiker har olika sätt att se på kunskap. Detta gör att kunskap måste sättas in i ett sammanhang där det värderas efter hur väl det kan fungera som ett verktyg för att förstå sig själv i relation till sin omvärld. Detta gör också språket viktigt, kunskap internaliseras språkligt genom deltagande i de olika praktiker-na/kulturerna och språket möjliggör kommunikation mellan de olika praktiker-na/kulturerna (s. 62). Ett fjärde argument handlar om tid, eller egentligen förändrighet. Kunskaper förändras och utvecklas i takt med att samhället förändras och samhället förändras bl.a. som en effekt av tidigare kunskapsutveckling (62f). Gemensamt för dessa fyra motiv är att de motiverar en liberalisering av kunskapsbegreppet – kunskap tillåts bli mer relativt, situationsbundet i tid och rum och kultu-

rellt. Kunskap kan se ut på olika sätt. Som begrepp blir ”kunskap” därmed mer komplext eller mångfacetterat – kunskap kan anta flera olika former.

En annan typ av motiv gäller kunskapens användbarhet, kunskap som redskap. Även här finns ett antal olika undermotiv. Det främsta är att kunskaper ska användas för att göra kunskaper, dvs. driva kunskapsutvecklingen i samhället framåt. Detta är en utveckling från kunskapsförmedling till kunskapande (s. 67), från reproduktion till produktion. Kunskap kan användas för teoretiska reflektioner, till kommunikation. Kunskap är på detta sätt också något kreativt där kunskap handlar om nyskapande och att se världen ur nya infallsvinklar. Samtidigt finns den kunskapsförmedlande uppgiften kvar, men den bör inte längre bara utgå från en tidigare generations sanningar utan också utifrån vad som kan upplevas meningsfullt för eleven i det lärande sammanhanget (jfr. s 68). Den kunskap som förmedlas tycks med andra ord ha en underordnad roll till den kunskap som ska produceras.

Utifrån dessa motiv till en förändrad kunskapssyn anges också riktlinjer för hur skolans kunskaper väljs ut och organiseras. Kunskap är diskuterbar, inte sann eller osann i absolut mening. Därför bör ämnena i läroplanen ges en historisk dimension. Kunskaper ska inte läras ut som svar utan sättas i relation till ett historiskt sammanhang (s. 76). Faktakunskaper ska inte bara reproduceras utan undervisningen bör sträva mot ”att eleverna själva utvecklar mönster och teorier som sätter in faktakunskaperna i ett sammanhang” (s. 76). Detta är ett betoning av kunskapens förståelseaspekt. Framskrivandet av förståelseaspekten omsätter, skulle man kunna säga, motiven för läroplanens kunskapssyn till en handlingsplan för skolan. När förståelsen blir främsta målet kan vägen dit tillåtas variera, urvalet av fakta sägs t.ex. få variera lokalt (s. 77). Detta är en tydlig markering bort från ett reproduktivt tänkande. Ytterligare en sådan markering anförs kring relationen mellan skolans ämnen och vetenskapliga discipliner. Skolämnena behandlar ofta andra problem och områden än vad som kan inordnas enkelt under vetenskapliga discipliner. Skolans ämnen hämtar ”stoff” också från vardags- och samhällslivet, särskilt gäller detta för grundskolan (s. 78).

Oavsett vad läroplanskommitténs kunskapssyn håller för är den relativt tydligt motiverad i politiska krav och ett vetenskapligt sätt att se på kunskap. Den bygger på en analys av historiska förändringar, och av vad kunskap betyder i och för ett samhälle som förändras. Den bygger på en decentrering, dels i förhållande till staten men i synnerhet i förhållande till dominerande kunskapskulturer mot vad man skulle kunna kalla ett mångkulturellt kunskapsbegrepp. Betänkandet problematiserar också i viss mån relationen vetenskapliga kunskaper och skolans kunskaper, och tillåter olika ämnen betona olika kunskapsformer och olika aspekter av kunskap. Kunskapssynen är också en markering av individens behov av att skapa mening och sammanhang i sitt liv. Det finns dock få resonemang om hur man ska tänka kring vilken kunskap som är beständig, hur man lokalt ska välja ut de fakta- ”byggestenar” förståelsen vilar på (jfr. s 65f). Textens sanningsbegrepp framstår väl för enkelt. Även om man accepterar att sanningar är sociala konstruktioner, så ser des-

sa olika ut beroende på sammanhang och avgörs på olika sätt (jämför t.ex. Habermas inledningsvis). Motivtexten är dock på det stora hela klagörande, väl argumenterad och därmed möjlig att ifrågasätta. Den förhåller sig emellertid något genom det ständiga betonandet av att det är en kunskapssyn som bygger på forskning om kunskap och lärande. Detta också utan att kontextualisera historiskt och socialt denna forskning, vilket förstås också gör motivtexten lätt normativ och något svårare att ifrågasätta än nödvändigt.

De motiv till kunskapssyn som öppet redovisas i bakgrundstexten kodifieras i läroplanstexten, och blir genom denna process lite svårare att utläsa – även om det på det stora hela är tydligt att motiven tagits i beaktande.

Lpf 94

I läroplanstexten byter kunskapandet och kunskapsförmedlingen plats. Till skolans uppdrag, punkten 1.2, hör att förmedla kunskaper och skolan ska ”förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensramen som alla i samhället behöver” men eleverna ska också ”kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. Eleverna ska träna sig i att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ”. På så vis närmar de sig ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta. Här presenteras inga motiv som anger att detta är ett förändrat sätt att se på kunskap. Däremot anges att vi lever i ett komplext samhälle, som förändras snabbt varför det är viktigt att sortera bland kunskap och värdera den kritiskt. Därigenom bli skolarbetet mer likt det vetenskapliga arbetet.

Detta förutsätter emellertid epistemologiska diskussioner vilket antyds, med en annan terminologi, under rubriken *Kunskap och lärande*, under samma punkt 1.2. ”Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap är naturliga utgångspunkter för en sådan diskussion”. Det ankommer alltså på den enskilda skolan att föra epistemologiska diskussioner och det preciseras, om än indirekt, bara ett *epistemologiskt* motiv för detta: ”undervisningen ska ges ett historiskt perspektiv, som bl.a. låter eleverna utveckla beredskapen inför framtiden, *förståelsen för kunskapens relativitet* och förmågan till dynamiskt tänkande” (min kurs.). Övriga motiv, som att sätta in kunskaper i ett sammanhang, se samband och reflektera utgår nu från *pedagogiska motiv*, som mer handlar om individens utveckling än om hur kunskapsobjekt utvecklas och förändras – även om de pedagogiska motiven implikerar läroplanskommitténs sätt att se på kunskap. En rubrik som bättre avspeglar innehållet för detta stycke i läroplanen hade varit *Lärande och kunskap*.

I kommitténs bakgrundstext fanns också en del motiv som var av mer pragmatisk natur. Kunskap är ett redskap för att göra nya kunskaper. Dessa motiv återkommer i läroplanen under kap. 2, Mål och riktlinjer och underrubriken 2.1 Kunskaper. Skolan ska sträva efter att eleverna tillägnar sig kunskaper och använder dessa som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter osv. Även här har det, kan det tyckas skett en glidning bort från kunskapsområdet, i alla fall i termer av tydlighet. Det framgår inte att detta handlar om att också skapa nya kunskaper, utan om att använda de som finns till att problematisera kring sin omvärld, och för att utvecklas som individer.

Även under mål att uppnå dominerar utgångspunkter från individens utveckling och det anges egentligen bara ett epistemologiskt motiv till varför eleven ska kunna något. De andra motiven refererar till självinsikt och glädje, fungera i samhälls-, vardagsliv och fortsatta studier. Det epistemologiska motivet antyds i punkten ”har förmåga att kritiskt granska och bedöma det eleven ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingar”. Detta motiv är dock inte entydigt kunskapsteoretiskt, men signalerar ändå med viss träffsäkerhet, att ställningstaganden i frågor som rör värderingar och livet självt bygger på kritisk granskning.

Ytterligare fyra epistemologiska kommentarer finns under rubriken *Riktlinjer*, och *Läraren skall*:

i undervisningen skapa en sådan balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som främjar elevens lärande,

tydliggöra vilka värderingar och perspektiv kunskaperna vilar på och låta eleven ta ställning till hur kunskaper kan användas,

se till att undervisningen till innehåll och uppläggning speglar både manliga och kvinnliga perspektiv /.../

i undervisningen beakta resultat av utvecklingen inom ämnesområdet och den pedagogiska forskningen.

Övriga 10 riktlinjer utgår från den enskilda elevens behov... framför allt att utveckla sina förmågor. Av de fyra nämnda kommentarerna är det egentligen bara en som är formulerad så att den uppmuntrar till kunskapsteoretiska diskussioner – hur kunskaper kan användas bygger på en analys av vilka värderingar och perspektiv kunskapen vilar på.

Jämfört med bakgrundstexten i läroplanskommitténs betänkande utgår inte läroplanen så mycket från vad kunskap kan vara utan från vad det är. Samtidigt sker det också en förskjutning från motiv kring en viss kunskapssyn till normer för vad eleven ska lära sig. Detta betyder inte att det inte längre finns bakomliggande epistemologiska motiv i angivelserna för vad eleven ska lära sig, utan bara att dessa inte längre syns i text. De är outtalade, de är kodifierade.

I nästa steg anges övergripande mål för de olika gymnasieprogrammen. Även dessa utgår från den kunskapssyn och syn på lärande som formuleras i kommittébetänkandet. Nedan jämförs de epistemologiska motiven i programmålen i SH-programmet och NV-programmet.

Programmål

Samhällsvetenskapsprogrammet

Samhällsvetenskapsprogrammet ”syftar ... till att utveckla redskap att formulera, analysera och lösa problem inom flera ämnesområden”. Vilka är då dessa redskap? Under rubriken *Programmets karaktär och uppbyggnad* framgår det indirekt att fokus ligger på: ”Människan som individ och samhällsvarelse samt samhällets strukturer, mekanismer och konflikter är centrala studieobjekt i utbildningen. I utbildningen övas förmågan att finna och analysera samband, att formulera problem och föreslå lösningar. Att tolka, förstå och förklara är viktiga aktiviteter i utbildningen.”

Genom att tolka, förstå och förklara centrala studieobjekt som samhälleliga strukturer och konflikter lär man sig analysera och lösa problem inom samhällsvetenskapsprogrammet. Detta är också vad det innebär att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt. Utmärkande för dessa vetenskaper, står det vidare, är att ”deras kunskapsområde ständigt omprövas och tolkas på nytt”. I kommitténs text och även i läroplanen är detta ett motiv till det historiska perspektivet. I programmålet ges dock ett annat motiv till ett historiskt perspektiv: ”Central är förmågan att anlägga ett historiskt och internationellt perspektiv. De historiska kunskaperna ger delaktighet i kulturarvet och bidrar till förståelse av nutiden och handlingsberedskap inför framtiden”. En viss glidning tycks ha skett från att motivera det historiska perspektivet utifrån relativiteten i samhällsvetenskapliga kunskaper och begrepp till att syfta till att utveckla elevens delaktighet och förståelse av sin vardagliga omvärld. Denna tolkning förstärks när man kommer till skolans ansvar, där det står att skolan ska ansvara för att eleverna vid fullföljd utbildning: ”kan anlägga ett historiskt perspektiv på företeelser och skeenden i samhället”. Det finns förstås inget som utesluter att detta gäller också i relation till samhällsvetenskapliga begrepp, men heller inget som påbjuder det.

Det framgår vidare att språk är en viktig del av samhällsvetenskapen: ”Att utveckla sitt språk mot allt större klarhet underlättar begreppsförståelsen och den analytiska förmågan och är en god förberedelse för ett mer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta”. Vad begreppsförståelse är och vad som kännetecknar analytisk förmåga inom samhällsvetenskapen anges inte här. Däremot konkretiseras det något under rubriken *Skolans ansvar* för att eleverna: ”kan utnyttja begrepp och teoretiska modeller i sitt tänkande och inser betydelsen av successiv revidering och utveckling av modeller och begrepp”. Detta är ett visst förtydligande av vad begreppsförståelse innebär, bl.a. att begrepp successivt revideras.

Programmålen bygger på epistemologiska ställningstaganden som inte helt ut motiveras i texten. Mellan raderna handlar det om att samhällsvetenskapernas kunskapsobjekt förändras och att de redskap (begrepp och analysmodeller) som används för att analysera studieobjekt som strukturer, mekanismer, konflikter, hela tiden måste revideras. Ett annat sätt att uttrycka detta på är att programmålen ger exempel på studieobjekt och exempel på redskap som kan användas i relation till dessa studieobjekt. Att dessa redskap historiskt sett bidragit till att forma vetenskapens studieobjekt, eller i alla fall att det kan finnas en relation där emellan – det som handlar om kunskapens konstruktion i betänkandet – lyfts inte fram. Det historiska perspektivet sätts inte i relation till begreppsutveckling, utan fungerar mer som ett individförändrande motiv – i texten (i verkligheten kan detta gå hand i hand). Däremot gör programålet en sådan koppling mellan språkutveckling och begreppsutveckling. Programmålen ger viss indikation på att de är formulerade utifrån en epistemologisk medvetenhet men uttalar den inte.

Flera av de epistemologiska ”otydligheter”, eller vad man kan kalla sammanblandning av utgångspunkter (från kunskapen eller från lärandet) som finns i programmålen för SH-programmet återfinns inte i naturvetenskapsprogrammets övergripande mål.

Naturvetenskapsprogrammet

Naturvetenskapsprogrammets syftesformulering är snarlik samhällsvetenskapsprogrammet. Programmet syftar bl.a. till en på naturvetenskap grundad kunskap om livets villkor och till att utveckla förmåga att använda matematik [som redskap få man anta] på naturvetenskapliga problemställningar. Under rubriken *Programmets karaktär och uppbyggnad* står det:

Föreställningen att naturen är begriplig är central i naturvetenskapsprogrammet. Utvecklingen inom matematik, naturvetenskap och teknik har på ett genomgripande sätt förändrat människans världsbild och tillämpningarna av de naturvetenskapliga kunskaperna har starkt bidragit till utvecklingen av det moderna samhället. Naturvetenskaperna utgör därmed en viktig del av vår kultur.

Detta är en epistemologisk utgångspunkt – man utgår ifrån en *föreställning*, dvs. ett konstruerat antagande om att naturen är begriplig. Vidare pekar man på att de föreställningar och tekniker som utvecklats inom naturvetenskapen också haft effekter på vårt kulturliv. Vetenskapen bidrar till att konstruera samhället. Om än lite vagt uttryckt här så är detta ändå en typ av problematisering av relationen mellan vetenskap och samhälle, en epistemologisk reflexivitet, som helt saknas i samhällsvetenskapsprogrammets program mål. Just denna relation, att hur vi konstruerar våra kunskaper får effekter på samhällsutvecklingen är paradoxalt nog något samhällsvetenskaplig teori ägnat stor uppmärksamhet, från Comte, Marx, Weber till Bourdieu, Foucault, Habermas och Giddens för att bara nämna några.

Denna epistemologiska reflexivitet är ett tydliggörande av ambitionen att verka för ett vetenskapligt förhållningssätt, något som ytterligare markeras i efterföljande stycken, t.ex.:

För begreppsutvecklingen är eleverna beroende av att se samband, både inom och mellan ämnen och mellan teori och verklighet. Kunskapsbildningen bygger därför på en växelverkan mellan erfarenhetsbaserad kunskap och teoretiska modeller. Modelltänkandet är centralt för alla naturvetenskaper men också inom andra vetenskapsområden. I utbildningen utvecklas en förståelse av att vår bild av naturvetenskapliga fenomen består av modeller, ofta beskrivna med ett matematiskt språk. Dessa modeller förändras och förfinas efter hand som ny kunskap växer fram. Ett historiskt perspektiv bidrar till att belysa den utveckling programmets ämnen genomgått och deras betydelse för samhället.

Programmets epistemologiska grundantaganden blir här tydliga – även om de hade kunnat bli ytterligare tydligare genom att just benämna dem för kunskapsteoretiska grundantaganden – eleverna ska lära sig se skillnaden mellan teori och verklighet, kunskap i ämnen bygger på en växelverkan mellan empiri och teori. De teoretiska modellerna uttrycker själva kunskapsobjektet och dessa modeller förändras och förfinas löpande.

Efter detta redogörande för vad som är naturvetenskapliga kunskaper följer i programmålen vilka egenskaper detta synsätt kräver av eleven och hur utvecklandet av sådana egenskaper kan nås. Precis som inom samhällsvetenskapen ges språkutvecklingen stor betydelse, men man lägger jämfört med samhällsvetenskaperna också stor vikt vid att öva kreativitet och initiativförmåga och problemlösning. Jämfört med bakgrundstexten i kommittébetänkandet finns det inget som säger att detta är viktigare metoder inom naturvetenskapliga ämnen än samhällsvetenskapliga, utan de kan sägas vara kunskapsgenerella – varför denna skillnad framstår lite godtycklig.

Några epistemologiska motiv är dock inte uttalade under skolans ansvar, vilket ju var fallet med samhällsvetenskapsprogrammet, annat än möjligen att eleven ska ha ”tillägnat sig insikter om språket som en väg till lärande och begreppsutveckling”.

Jämförelsen pekar mot att naturvetenskapsprogrammet är tydligare i synen på vetenskaplig kunskap som konstruerad, och att dessa konstruktioner påverkar samhällsutvecklingen och kulturlivet, varför det är viktigt att vara tydlig med dem, och visa att de förändras över tid. Om en relativistisk kunskapssyn är det läroplanen eftersträvar, byggd dock på vissa ”säkra” kunskaper och begrepp, är naturvetenskapsprogrammets program mål tydligare i sina anspråk än vad SH-programmet är. NV-programmet är också tydligare med att skilja mellan kunskaper i ämnena och individens lärande.

Skillnaderna mellan ämnenas tydlighet i dessa avseende har ingen nödvändig grund i ämnesdisciplinära epistemologiska ställningstaganden. Det finns gott om samhällsvetenskap som delar den naturvetenskapliga grundsynen på vad som är vetenskaplig kunskap och hur den skiljer sig från vardagskunskaper (jfr Broady 1990). Den skillnad som kan identifieras kanske har att göra med att samhällsvetenskapsprogrammet tagit på sig ett större medborgarfostransansvar – fast detta är i så fall inget som texten uttrycker. Rent principiellt kan det dock vara intressant att diskutera skillnaderna mellan de mål och kunskapsområden som har en starkare förankring i någon vetenskaplig diskussion och de kunskapsområden som mer sägs knyta an till samhällslivet i stort. Kännetecknande för de förra är (bör idealt sett vara) en större epistemologisk medvetenhet, då det ofta är just detta som skiljer vetenskap från vardagskunskap.¹¹⁷

Ämnesmål och kursplaner

I kommittébetänkandets kommentarer kring kursplanernas roll och funktion står bl.a. att kursplanerna ska ange den centrala kunskap, förståelse och färdighet som eleverna ska uppnå. De ska också ge svar på frågor om varför man läser ämnet, ämnets roll i förhållande till läroplanens mål och vad skolämnet ”är” (SOU 1992:94, s. 173). De ska beskriva ämnets karaktär och struktur. De ska också enligt direktiven ta sin utgångspunkt i den enskilde elevens kunskapsutveckling (s. 174). Just det sistnämnda motiveras i direktiven med: ”bl.a. för att underlätta betygssättningen” (SOU 1992:94, Bilaga 2 s. 8).

Redan i detta textextrakt är det möjligt att utläsa en rörelse mot vad *kunskap är i skolan*. Här sker också en markering av att det är elevens kunskap som ska valideras, dvs. kursplanerna ska inte primärt hjälpa lärare och elever att validera kunskap, utan de ska underlätta för en validering av eleverna, dvs. om eleverna har tagit till sig de kunskaper skolan förmedlat (vilket i och för sig skulle kunna vara metakunskaper om kunskapers [relativa!] relativitet).

Filosofi A och Naturkunskap B (Samhällsvetenskapliga programmet)

Filosofi är kunskapsteoriernas ursprungliga hemvist. Detta syns också i ämnesbeskrivningen och i kursplanerna för ämnet. Under rubriken ämnets syfte står det att: ”Ämnet bidrar till att utveckla en ständigt pågående diskussion om vad vi kan veta säkert, verklighetens beskaffenhet, etiska överväganden och liknande problem som vi möter både i vardagslivet och inom olika vetenskaper.” Denna formulering ger ett rätt klart besked om varför man läser ämnet, även om syftningen till ”att utveckla” är oklar – i samhället, i skolan, hos individen? Ämnet, eller ”Filosofin som tankredskap”, beskrivs också senare, under rubriken karaktär och uppbyggnad, som

¹¹⁷ jfr Bourdieu 1973.

”tillämpad kunskapsteori” som innebär att tolka, analyser och värdera kvalificerad information, vilken ger eleverna nyttiga färdigheter för både studier och arbetsliv.

Ämnet kommer att hantera epistemologiska frågeställningar men formulerar samtidigt inget övergripande epistemologiskt motiv som uttrycker vad kunskapsteori är bra för i förhållande till hur vi ser eller kan se på kunskaper i dag. Ett sådan reflektion är givetvis underförstådd, men frånvaron av en konkret formulering härom kan tyckas konstig utifrån filosofins tradition av att ”(an)vända sig mot sig själv” (jfr Foucault 1966/2002:270). Närmast ett uttalat epistemologiskt perspektiv kring kursens innehåll kommer man i beskrivningen av kurs A där kunskaper i olika sätt att argumentera ”ökar möjligheten dels att föra allt mer etiska resonemang, dels att undersöka principerna för hur information kan bli kunskap och vad vetenskap innebär”. Det finns alltså olika kunskapsteoretiska principer för hur vi kan skilja information, kunskap och vetenskap åt.

Av de sammanlagt 12 betygskriterier som finns för ämnet validerar ett av kriterierna, åtminstone uttalat i text, elevens epistemologiska medvetenhet (elevens metakunskap om kunskapers relativitet): ”Eleven visar en prövande och undersökande inställning till vad som är kunskap och vetenskap.” Detta är ett kriterium för Godkänd i ämnet. För tydlighetens skull kan det sägas att det nog skulle det vara svårt att leva upp till flera av de övriga kriterierna utan att äga denna epistemologiska medvetenhet.

En liknande analys på ämnet Naturkunskap och kurs B visar att ämnet inte har några uttalade epistemologiska syften eller motiv. I ämnets karaktär och uppbyggnad framgår att ämnets struktur inte är entydigt given ”men ämnet handlar om liv, materia och energi” och att karaktäristiskt för ämnet är ”blandningen av teoretiska studier, observationer, experiment och fältstudier”. Underförstått finns det således studieobjekt inom ämnet och ett antagande om att detta bäst studeras utifrån olika teoretiska modeller och med olika metoder. Ur detta skulle ett epistemologiskt motiv ha kunnat extraheras.

En viss epistemologisk anvisning ges i ett stycke, som påminner om formuleringar i programmålen för det naturvetenskapsprogrammet, och som handlar om att behandla frågor som har att göra med hur människans världsbild har förändrats genom växelverkan mellan teoribildning och praktiska forskningsresultat (jfr ovan). Detta skulle kunna handla om den epistemologiska reflektionen, att våra kunskaper om världen förändrar världen som förändrar våra kunskaper om den.

Sett till betygskriterierna för kurs B, finns det två kriterier av totalt tolv som validerar elevens metakunskaper om kunskaper. Båda ligger på MVG-nivå:

” - Eleven tillämpar ett naturvetenskapligt arbetssätt, planerar och genomför undersökande uppgifter, tolkar resultaten och värderar kritiskt slutsatsernas giltighet och rimlighet.

- Eleven använder, analyserar och integrerar införda begrepp, modeller och teorier.”

Det sista kriteriet har en mer underförstådd epistemologisk anvisning och en hårdare bedömning som också kräver att den epistemologiska reflektionen uttalas i betygskriterierna.

I jämförelsen mellan filosofi och naturkunskap visar det sig att valideringen av elevens epistemologiska medvetenhet värderas olika högt. Kanske är det rimligt med hänsyn till ämnenas syfte, men metareflektionen är en prestation av rimligtvis samma svårighetsgrad oavsett ämne (konsten att lyfta sig själv i håret). För båda kurserna gäller att de epistemologiska motiven snarare är av underförstådd karaktär än uttalad. I synnerhet gäller detta för naturkunskap.

Historia A och Fysik A (Naturvetenskapsprogrammet)

Ämnet historias syfte är bl.a. att med ”det långa perspektivet” skapa sammanhang och bakgrund för individer och samhällen, att fördjupa förståelsen av seenden och företeelser över tid och rum, samt klarlägga olika krafter som påverkar samhällen och människor. Ämnet syftar till att stimulera elevernas nyfikenhet och lust att vidga sin omvärld i en tidsdimension. Ämnet ska också utveckla kritiskt tänkande och analytiskt betraktelsesätt, vilket anses användbart inte bara på historiska texter utan även på andra medier.

Återigen, i linje med de gamla direktiven (SOU 1992:94, Bilaga 2), utgår ämnets syfte från vilka egenskaper det ska främja hos den lärande individen. Ämnets övergripande kunskapsobjekt framskyntar som ”det långa perspektivet”. Men vad kan vi veta om det förflutna? Och hur kan vi använda det för att förstå nuet?

Under rubriken Ämnets karaktär och uppbyggnad framgår att det förflutna kan beskrivas ur en rad olika perspektiv och att ”källkritiken är ämnets grund”. Genom inlevelse i gångna tider utvecklas ett ”historiska sinne”, förmågan att bedöma gångna tiders människor utifrån deras förutsättningar och villkor. Denna syn på kunskap om den historiska världen – om man läser mellan raderna (det står bara där) – kan också användas som redskap för att förstå den samtida världen.

Vad ämnet handlar om och varför det är bra att läsa det, och att man kan se på det på flera olika sätt framgår tydligt. Likaså går det att utläsa att kunskaper om historien bygger på kritiska analyser. Men i likhet med de andra kursplanerna som diskuterats ovan, är detta inte en uttalad kunskapssyn, dvs. uttalad som just en kunskapssyn. Konstruktionen av ämnet är tydlig men inte hur ämnet konstruerar sina kunskaper, annat än ur flera olika perspektiv. Undantaget en mening i inledningen av ämnesbeskrivning – ”De historiska studierna skall också visa och klarlägga olika krafter som påverkar samhällen och människor” – går det inte att se vad som är resultat i historia, annat än att individen får ytterligare ett sätt att se på världen. Detta klarnar dock något i beskrivningen av kurs B, där eleverna får fördjupa sig i historiska studier och temaarbeten som breddas genom komparativa studier över

tiden och rummet. Att jämföra olika historiska skeenden med varandra kan således utläsas som ett sätt att få fram historiska resultat, kring får man anta sådant som skillnader, likheter, kontinuitet eller diskontinuitet.

Mest i förbifarten nämnt kan det med tanke på att det historiska perspektivet lyfts fram inom andra ämnen som ett sätt att relativisera eller kontextualisera kunskaper i dessa ämnen, framstå lite oreflekterat att historieämnet inte har några mål kring att se historiskt på hur historia skrivs eller hur historia kan användas för att påverka folks föreställningar [eleverna kan här börja med att analysera kursplanen i historia].

Utifrån betygskriterierna i ämnet sker en validering av elevernas medvetenhet kring historiska datas kvaliteter på både VG- och MVG-nivå. På VG-nivå, lite beroende på hur man tolkar ordet ”motiverar”, i följande kriterium: ”Eleven visar prov på kritisk hållning i ett resonemang om historiska problem och källor, bearbetar materialet samt motiverar sitt ställningstagande.” Om eleven motiverar sin hållning utifrån olika historiesyn eller källkritiska argument kan detta kriterium fungera som en validering av elevens epistemologiska medvetenhet. Kriteriet på MVG-nivå är också lite otydligt även om det indirekt förutsätter en epistemologisk medvetenhet: ”Eleven reflekterar, resonerar och drar slutsatser utifrån bedömningar av olika källors och kvarlevors värde.” Otydligheten kan väl sägas bero lite på vad som läggs i ”reflekterar” och i ”värde” – i förhållande till vad, i största allmänhet eller i förhållande till den historiska analysen?

Flyttar vi fokus från Historia A till Fysik A sker också en förflyttning från tid till rum. Ämnet syftar bl.a. till att vidga horisonten utåt och inåt: ”Dels har kunskapen om universum ökat – människan har förflyttats från världens centrum till en planet i utkanten av en bland många galaxer i världsrymden – dels har kunskapen om mikrokosmos ökat”. Människans världsbild har förändrats och utbildningen ska ge ”fördjupad kunskap om fysikens roll för utvecklingen av människans världsbild”. Detta är ett epistemologiskt motiv i meningen att fysikens kunskaper har förändrat sättet att se på världen. Därför är det viktigt att reflektera över fysikens kunskaper: ”Utbildningen syftar dessutom till att öka förståelsen av att teorier och modeller är mänskliga tankekonstruktioner som kan förändras i ljuset av nya rön.” Av det fyra kursplaner som diskuterats här, är detta det tydligast uttryckta epistemologiska motivet – utbildningen syftar till att öka förståelsen för att vissa kunskaper i fysik är mänskliga konstruktioner. Ett motiv som uppmuntrar till epistemologisk reflektion, både kring kunskapsobjekten och kring effekten av hur man ser på sina objekt.

Jämfört med ämnet historia skrivs studieobjektet, under rubriken ämnets karaktär och uppbyggnad, inte fram i termer av perspektiv utan ”i vid mening handlar idag fysiken om materia, strålning och olika slag av växelverkan”. Dessa studeras vidare ”i samspelet mellan å ena sidan experiment och observationer och å andra sidan modeller och teorier”. Formuleringarna liknar de som finns kring naturvetenskapsprogrammet som diskuterats ovan, och kan sägas representera ett metodologiskt

synsätt som understödjer den epistemologiska grundsynen och en epistemologisk reflektion.

Sett till betygskriterierna finns det på alla nivåer kriterier som underförstått kräver en epistemologisk medvetenhet, genom att betona användandet av begrepp, modeller och teorier i förhållande till olika kunskapsobjekt. Här lyfts dock bara fram de kriterier som mer explicit validerar en epistemologisk medvetenhet, eller epistemologisk reflektion. För godkänd krävs att eleven:

”Eleven ger exempel på hur kunskaper från fysiken bidrar till en naturvetenskaplig världsbild.” Detta kriterium validerar epistemologisk reflexivitet.

VG:

”Eleven bearbetar och utvärderar erhållna resultat utifrån teorier och ställda hypoteser.” Detta kriterium är lite mer indirekt men kräver en medvetenhet om att resultat kan förstås olika utifrån olika teorier.

”Eleven beskriver fysikens utveckling och hur denna har bidragit till att forma en naturvetenskaplig världsbild.” Detta är egentligen en utveckling av kriteriet under Godkänd, men kräver att eleven ser *samband* mellan fysikens utveckling och den naturvetenskapliga världsbilden.

MVG:

”Eleven tillämpar ett naturvetenskapligt arbetssätt, planerar och genomför undersökande uppgifter såväl teoretiskt som experimentellt, tolkar resultat och värderar slutsatsernas giltighet och rimlighet.” Detta är också lite mer indirekt, men validerar att eleven reflekterar över giltigheten i de anspråk som reses i de slutsatser som dras av resultaten.

Slutsatser

De olika skäl som anges för skolans kunskapssyn i läroplanskommitténs betänkande är tydliga och relativt väl underbyggda. I de dokument som bygger på betänkandets kunskapssyn blir motiven successivt otydligare och fungerar mer och mer som normativa utgångspunkter. Det blir alltså svårare att reflektera över skolans kunskapssyn ju närmare man kommer de dokument som ska vara ”aktiva” i skolarbetet; kursplaner och betygskriterier. Det verkar som om skolan i större utsträckning ska förmedla kunskaper som bär effekterna av en viss kunskapssyn än just själva kunskapssynen. Den successiva kodifieringen av de epistemologiska motiven öppnar upp för en transformation från kunskap till lärande, och gör ett rationellt samtal om skolans kunskaper svårt. En mottendens är att förmedla en del egenskaper som är nödvändiga för att behärska den kunskapssyn som betänkandet skriver fram, som t.ex. kritiskt tänkande och problemlösande förmåga, men när detta skrivs fram skrivs det inte fram i relation till en viss kunskapssyn, vilket det torde vara svårt att förstå varför det är viktigt att kunna vara t.ex. kritisk, och på vilka sätt man kan/bör vara kritisk på.

Det kan tyckas vara en olycklig sammanblandning av kunskaper och elevers kunskaper i betänkangets motivtext. Detta genomsyrar alla dokumentet. Elevernas kunskaper är om vissa Kunskaper, och dessa Kunskaper med stort K är olika mycket förhandlingsbara. Skillnaden mellan hur Kunskap konstrueras och hur elevers kunskap konstrueras borde kunna göras tydligare. I elevers kunnande bör ingå en medvetenhet om hur kunskap konstrueras, och hur kunskaper kan bedömas. Detta behöver inte ligga på MVG-nivå utan kan finnas i olika formuleringar på de olika nivåerna, från ett mer alldagligt reflekterande över kunskaper i vardagen till mer systematiska och kritiska analyser av mer komplexa (vetenskapliga) kunskaper.

De naturvetenskapliga ämnena uppvisar en större epistemologisk tydlighet och exemplifierar mer uttalat epistemologiska reflektioner, än vad de mer samhällsvetenskapliga ämnena gör – även om begrepp som kunskapsteori, epistemologi och kunskapssyn aldrig nämns. Med tanke på att epistemologin hanterats och behandlats som kunskapsområde framför allt inom samhällsvetenskapen kan detta verka lite paradoxalt. Kanske kan det förstås som att ju längre ifrån individens vardagsnytta ett ämne ligger desto friare är det att formulera sig utifrån vad som anses vara kunskaper. En liknande tendens kanske också finns vad gäller närheten till universitetsdiscipliner, att ju närmare en given disciplin ett skolämne ligger, desto tydligare kan kursplanen motiveras i relation till kunskap. Om ämnet ligger längre från universitetet, eller är tvärvetenskapligt orienterat som naturkunskap ovan, innebär det också att motiv för ämnet främst måste sökas i elevens utveckling, eller i vardagslivets problematiker. Studien håller dock inte för några generaliseringar kring detta, även om en slutsats som denna nästan går att läsa sig till i motivtexterna.

Det är givetvis en öppen fråga hur reflekterad skolans kunskapssyn ska vara i alla dokument. Samtidigt fastnade läroplanskommittén för en kunskapssyn som i princip bygger på reflexivitet kring vad som är kunskap och tydlighet i hur kunskap konstrueras. För att understödja dessa två kompletterande aspekter av sociokulturellt kunskapande, borde kanske kursplaner och betygskriterier tala ett tydligare språk. Under en sådan revision borde också kursplanerna harmoniseras med varandra på ett bättre sätt än vad som nu är fallet, där godtyckliga skillnader i fråga om epistemologisk medvetenhet och tydlighet framträder mellan program och ämnen, på ett för de samhällsvetenskapligt orienterade ämnen bekymmersamt sätt.

Skolan tar idag ställning för elevens utveckling, för lusten att lära, känna glädje och harmoni i "kunskapandet". Det verkar också betyda att skolan tar sin utgångspunkt i det lärande subjektet snarare än i de kunskapsobjekt som ska kommuniceras. Det ena behöver inte utesluta det andra. Att reflektera över giltigheten och värdet av de kunskaper man har, är vidare än att reflektera över vad de betyder för en själv, hur meningsfulla de är för en själv som subjekt. Detta är epistemologisk medvetenhet. Epistemologisk medvetenhet kan också innebära att man reflekterar över hur just dessa kunskaper formar en världsbild och det relativa i denna mer "reflekterande" världsbild, eller trossystem. Därmed blir det lättare att värdera skillnaden mellan det

”objektiva sättet” – även en oreflektad relativism framstår ju som objektiv – att se på världen och det vardagliga synsättet.

Diskussion

Historiskt sett är det förmätet att säga att vi har en bättre kunskapssyn, vi har en kunskapssyn som utvecklats för att den passar i nuet, och som motkraft till andra tidigare kunskapssyner som vi tagit avstånd från – ett annorlunda episteme, för att tala med Foucault (1966/2002). Om det tidiga 1900-talet och i alla fall fram till runt 1970-talet kännetecknades av objektivism och mätiver har vi nu trätt in i en tid som kännetecknas av subjektivism, relativism och språklighet. Om kunskapen tidigare fanns utanför människan finns den nu inom människan, om förr kollektivet var den minsta enheten är det nu individen. Dessa förskjutningar ger förskjutningar i vad som gör kunskap trovärdig. Vi säger sällan idag att något ”är vetenskapligt bevisat” eller ”det är ju så att...”. Däremot finns det mycket av, ”jag tycker”, ”jag känner” i vårt vardagsspråk. Uttryck som signalerar en subjektiv validering, vilken inte heller kan/bör ifrågasättas eftersom den inte sträcker sig utanför individen – dvs. om vi ignorerar vad Goffman kallar för ”participant framework” (det som uttalas avlyssnas). Individualiteten låser också kunskapen i tid och geografiskt, vi talar om situerad och kontextbunden kunskap. Det finns med andra ord ingen kunskap utanför människan och människan är bunden till en omgivning. Det finns kan man säga ett slags intersubjektivt kunskapsintresse som tar sig uttryck i en ökad språklighet, i argument och retorik och i perspektivering; å ena sidan... och å andra sidan...

Mot detta står ett slags administrativt kunskapsintresse som uttrycker sig i en minskad språklighet, standardisering och kodifieringar. Det administrativa kunskapsintresset ska nog inte bara ses som ett statligt eller byråkratiskt kunskapsintresse utan finns också hos den enskilda individen. I skolans värld är betygen viktiga – det är de som för eleven validerar att den kan något. Ett objektivt mått på en synnerligen subjektiv kunskap. Elever kan paradoxalt nog ifrågasätta om molekyler finns men inte att de måste känna till molekylära strukturer för att bli godkända i kemi. Kriterier får ett överordnat värde, eller ett egenvärde, jämfört med det de är kriterier på. Det är om individen har kunskaper som valideras och värderas, inte dessa kunskaper. Är det boken som är bra eller är det författaren?

Båda extremerna, den ökade versus den minskade språkligheten behövs för att nödvändiggöra kunskapens relativitet. Om dåren och geniet under säg 1500-talet var nödvändiga för att förstå hur ordning uppstår ur kaos, och hur kaos kan komma ur ordning, förutsätter det absolut subjektiva och det absolut objektiva varandra i en relativistisk och konstruktionistisk epistemologi. Det absoluta behövs för att förstå relativitet (något är bara relativt något annat) och subjektiviteten (allt utgår från individen och skapas i individen) är relativitetens både ursprung och konsekvens.

Om vi accepterar att olika ämnens epistemologi, i meningen reglerna för dess validitet och kanske också reliabilitet, reproducerats eller traderats instrumentellt – som en tyst kunskap inom kunskapen självt som inrymmer t.ex. reglerna för en djupare begreppsförståelse – är frågan vad som händer när skolan uppmuntras ta in eleverna i en diskussion om bara kunskapens mer synliga dimensioner? Vad händer med de epistemologiska grundantagandena, djupt förborgade i kunskapen själv, när vi går från inläring till lärande? När krav ställs på elevers deltagande i t.ex. valet av lektionens innehåll och processer kring att, för att ta ett exempel från gymnasiets kurs A i religion: ”kunna beskriva och förstå hur religion och livsåskådning tar sig uttryck i människors sätt att tänka och handla” – händer det då något med epistemologiska frågor som: vad är kunskap i religion, vilka sociala intressen och spänningar präglar vad som är kunskap i religion, vad kan vi veta om religiositet? I likhet med den äldre skolan syftar ämnet till att förändra individen fast inte genom gudsfuktan utan genom att hos den ”utveckla en förmåga att förstå och reflektera över sig själv i ljuset av religioner och livsåskådningar”. Att utifrån sina egna erfarenheter som 16- 17åring reflektera över detta är säkert både spännande och stimulerande, men leder det till kunskaper i religion? Är det möjligt att komma fram till vad som helst i religion, eller finns det inom detta ämnesområde vissa ”axiom” (det gör det förstås inte, men kanske vissa ganska väl underbyggda försanthållanden) som en sådan diskussion bör struktureras runt, som ger en djupare begreppslig förståelse för vad som skiljer religionskunskaper från matematikkunskaper? Är överhuvudtaget ämnets objekt klarlagt i barn- och ungdomsskolan? Det tycks vara ett generellt mönster i kursplaner och programplaner att man skriver vad eleven ska lära sig och hur den ska bli, medan de i stället kanske borde fokusera på ämnets karaktär, vad som kännetecknar dess objekt och hur man vet något, om möjligt, om detta objekt. Kursplanerna syftar i nuvarande utformning primärt till att utveckla individen ej ”kunskapskonsten”.

Elever lär sig att förhålla sig relativt och kontextuellt till kunskapsstoff men inte att reflektera över vad det innebär att veta något inom olika kunskapsområden. Det är också tydligt i flera olika undersökningar att elever presterar bättre i s.k. ”generic skills”, övergripande områden som problemlösning och kritiskt tänkande, men sämre i klassiska ämneskunskaper och kring begreppsbyggnad. Detta problem, som föranlåter en del borgerligt orienterade politiker att tala om ”back to basic”, kan också förstås som ett kursplaneproblem. Elevcentrering och ökat elevinflytande leder till sämre skolkunskaper, ja, men det beror kanske inte på deras inflytande utan det kan lika mycket bero på att sådant som i tidigare skolsystem enkelt traderats genom disciplin och i tyst form, inte överförs när skolkunskaper görs explicita och öppna för förhandlingar. Den tysta kunskapen om olika kunskapers validitet försvinner och ersätts inte, i alla fall inte med en referensram som är större än den enskilda individen. Ämneskunskapernas grammatik, dess epistemologi kan tydliggöras i kursplanerna – kursplanerna kan bli mer epistemologiskt reflexiva och inte bara föra en diskussion om vilka kunskapsområden som kan vara relevanta att be-

handla och vilka mål som ska uppnås, utan de bör också sätta detta i relation till en serie "varför-frågor" – varför är dessa mål viktiga i relation till vad som är ämnets objekt, varför är dessa mål viktiga i relation till vad det innebär att kunna något eller veta något om ämnets objekt, svarar dessa mål mot möjliga sätt att nå kunskap om ämnets objekt, etc. Om kunskaper i matematik är att... får svaret på frågan Varför? aldrig bara kunna vara Därför! Här kan förmodligen kursplanerna fungera som en hjälp till både lärare och elever att utveckla sitt rationella tänkande kring kunskapsfrågor. Här kan nog även ämnen med en mer samtalsorienterad epistemologi bli tydligare. Till exempel genom att redovisa reglerna för konstruktionen av värden (t.ex. ideala samtalssituationer), värdenas eventuella hierarki (t.ex. skillnaden mellan den objektiva, subjektiva och sociala världen) och att föreställningen om en socialt konstruerad värld också bara är en utgångspunkt, dvs. ett försanthållande. Redovisas inte dessa grunder riskerar den relativa relativismens kritiska potential att övergå till tomt pladder.

Referenser

- Bateson, G. (1972/1999): *Steps to an Ecology of mind*. Chicago and London: The University Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1973/1991): *The craft of sociology. Epistemological preliminaries*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Bourdieu, P. (1984/1996): *Homo Academicus*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Broady, D. (1990): *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Fleck, L. (1997 [1935]): *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum. Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm: Symposion.
- Foucault, M. (1966/2002): *The order of things*. London and New York: Routledge classics.
- Foucault, M. (1970/1993): *Diskursens ordning*. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Habermas, J. (1973): *Legitimation Crises*. Cambridge: Polity Press.
- Hacking, I. (1995): The looping effects of human kinds. In Sperber, D. & Premack, A. J. (Eds.): *Causal cognition: A multidisciplinary debate*. Oxford: Clarendon Press. pp 351 – 394.
- Habermas, J. (1984): *The theory of communicative action. Reason and the rationalisation of society*. Vol. 1. Boston: Beacon Press.
- Hacking, I. (2000): *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.

Latour, B. (1993): *We have never been modern*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Latour, B. (2000): When things strike back: a possible contribution of 'science studies' to the social sciences. *British Journal of Sociology*, Vol. No. 51 Issue No. 1, 2000, pp. 107 – 123.

Lundgren, U. P. (1979/1989): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Liber.

Mathiesen, T. (1989): *Den dolda disciplineringen. Makt och motmakt*. Göteborg: bokförlaget korpen.

SOU 1992:94. Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Säfström, C A. (1994): *Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. Uppsala Studies in Education 53. Uppsala universitet.

Ringer, F. (2000): *Toward a social history of knowledge: collected essays*. New York: Berghahn.

Del 3
Kursplanen och gymnasieläraren

Henrik Román

Inledning

Kursplanen intar en mer framträdande plats i gymnasieskolan än i grundskolan och det inte är något som ifrågasätts politiskt eller administrativt. Ändå går det att utläsa en strävan i och med de senaste skolreformerna att stärka läroplanens genomslag också på gymnasieskolan. Än mer framträdande tycks dock programmålen vara och statens önskan att göra dem mer slagkraftiga och styrande. Den senaste propositionens förslag om infärgning, med rötter i ÖGY och bakåt, där kärnämnenas programfärgas, är ett tydligt exempel på hur programmålen fokuseras.¹¹⁸ Betoningen av programmål motiveras med samma helhetsargument som det läroplansrelaterade skolidealet, att summan av programmet är mer än dess delar. Det kan också motiveras med att programmet ur ett elevperspektiv är den överordnade styrfaktorn, eftersom eleven i regel kan förmodas ha valt en specifik programinriktning av intresse för den inriktningen och/eller karriärstrategiska skäl. Å andra sidan är det en viss uppsättning ämnen som utgör grunden för varje program och det kan vara ett specifikt ämnesintresse som avgjort elevens programval. De mest uppmärksammade konflikterna mellan program och ingående ämnen handlar om kärnämnenas på de yrkesinriktade programmen, och därav följer infärgningsmodellen som en tänkbar väg för att lösa konflikten. Mot infärgning har dock ställts ett slags mångfaldsprincip, att ämnenas egenart, och då i synnerhet kärnämnenas egenart är viktiga att slå vakt om för att ge alla elever den bredd i utbildningen som gymnasieskolan förväntas erbjuda (Se vidare *Kursplanen och den nya gymnasiestrukturen*).

För gymnasieläraren utgör kursplanen av allt att döma det viktigaste styrdokumentet, som utgångspunkt för den egna ämnesundervisningen och lärarens strävan att eleverna ska arbeta mot (och uppnå) ämnesmålen. Eftersom gymnasieläraren är ämneslärare så står ämnena mer i förgrunden än hos klassläraren i grundskolan. Gymnasieläraren ”filtrerar” sin elev- och undervisningssyn genom en specifik ämnesuppfattning, som en följd av eget intresse, egna studier och arbetslivserfarenheter inom och utom skolan. Troligen är denna filtrering starkare förankrad i mer traditionella ämnen, både av studie- och yrkesförberedande karaktär.¹¹⁹

Med tanke på kursplanens centrala roll för gymnasieläraren och lärarens centrala roll som kunskapsförmedlare, lärandegenerator, handledare, mentor etc. i gymnasieskolan, finns det anledning att särskilt uppmärksamma relationen kursplan – lärare. Med tiden har styrdokumentet övergått från att mest riktas till lärare och skola, hur de professionella genom undervisningen ska få eleverna att uppnå vissa mål och lära sig vissa kunskaper och färdigheter, till att mer direkt vända sig till

¹¹⁸ Prop. 2003/04:140. Kunskap och kvalitet – elva steg för gymnasieskolan.

¹¹⁹ Goodson (1988/1995) beskriver hur akademiska skolämnen historiskt uppstått genom att akademiska institutioner via lärare lokalt och centralt förhandlat fram ämnet så att det kan motiveras med hänvisning till elevernas yrkesförberedelse, vidarestudier och personlighetsutveckling, och på samma gång gynnar bibehållandet av ämneslärarens arbetsvillkor och sociala status. Han betonar alltså lärarens sociala egenintresse att bevaka sina ämnen.

eleverna. Detta förefaller vara en befogad tyngdpunktsförskjutning i riktning mot dem som ska utbildas. Dock finns (ännu) läraren där som vägledare (eller bromskloss) och den som styr uttolkningen av kursplanen i klassrummet.

Denna text handlar om kursplanen och gymnasieläraren (i första hand kärnämnesläraren) i relation till den kursutformade programgymnasieskolan och de övriga styrdokument. En drivande frågeställning genom texten kan formuleras: Vilka förutsättningar finns för lärarens engagemang i nationellt och lokalt kursplanearbete? Första delen berör svenskämnet och svenskläraren som ett empiriskt exempel på hur gymnasielärare förhöll sig till reformeringen av gymnasieskolan under 1990-talet, inklusive de nya kursplanerna och Lpf94. Genom att följa debatten i svensklärarnas egen ämnestidskrift går det att utläsa reaktioner på reformerna som är mer eller mindre representativa för hur lärarna mottog förändringarna, men som av flera skäl kompletterar de nationella reformutvärderingar som gjorts. Debattinläggen fångar in och spetsar till lärarreaktioner ute i skolorna och bidrar till att bilda opinion bland lärarna under de turbulenta år då reformeringen genomfördes. De nationella utvärderingarna sker däremot i efterhand och ur ett kontrollperspektiv. I textens andra del förs ett mer generellt resonemang, delvis i relation till svenskläraryrkesdebatten och till den diskussion kring kunskap och bildning som Läroplanskommittén initierade i sitt betänkande 1992. Här berörs tre avvägningar som tycks centrala för hur gymnasieskolans kursplaner ska utformas och uttolkas: den strukturella avvägningen mellan olika program, ämnestyper och kurser, avvägningen mellan de olika nationella styrdokument och avvägningen mellan nationell styrning och kontroll och lokalt tolkningsutrymme.

Svenskläraren och kursplanen

Utifrån hur kurser och kursplaner diskuterats av svensklärare (så som detta återspeglas genom ämnestidskriften Svenskläraren) under tiden från slutet av 1980-talet och framåt, går det att skissera en provisorisk bild av hur gymnasiet ämneslärare mottagit och reagerat på 1990-talets kursplaner i en för gymnasieskolan omvälvande tid. Svenskläraren är kanske inte representativ för gymnasieläraren i allmänhet eller ens för lärare i allmänna ämnen. Svenskläraren förvaltar å ena sidan ett traditionellt läroverksarv knutet till bildningsgång och språkriktighet och har å andra sidan allt sedan den integrerade gymnasieskolans tillkomst kring 1970 verkat både inom studie- och yrkesförberedande program/linje. Svenskläraren hör därmed till de fåtaliga lärarkategorier som skaffat sig lång erfarenhet av att möta olika elevgrupper. Återkommande och med en särskild emfas under 1990-talet har elevernas bristande språkfärdigheter i svenska blivit föremål för debatt och åtgärdsprogram. I detta sammanhang har svenskläraren tilldelats och tilldelat sig själv huvudansvaret för elevernas språkutveckling (eller alternativt, att göra alla lärare medvetna om deras ansvar för elevernas språkutveckling). Svenskläraren är kort sagt en av de kärnämneslärare som i gymnasieskolan under lång tid mött flest elever och bland annat av det skälet är en betydelsefull aktör i skolan.

Svenska som ett enhetligt ämne är ingen självklarhet. Till skillnad från i andra ämnen fick gymnasieeleverna förut två betyg i svenska, ett i svenska språket i tal och skrift och ett i litteraturkunskap och språklig orientering. Men undervisningen har inte genomgående delats upp i två separata delar utan ofta integrerats, t. ex. genom att litteraturanknutna uppsatser och arbeten legat till grund för bägge betygen. Utöver denna formella tudelning i färdigheter och kunskaper som ännu är tydlig i kursplanemål och betygskriterier, så finns fler aspekter som skulle kunna lyftas fram och motivera en ämnesuppdelning. Idag är ämnet uppdelat i fem innehållsligt åtskilda gymnasiekurser. Svenska A riktas mot elevens egen språkhantering genom muntlig och skriftlig produktion utifrån läsning och bearbetning av skönlitteratur och andra typer av texter och ökad språklig medvetenhet via studier i grammatik och grannspråk. Svenska B riktas mer mot skönlitteratur och dess historia, samt språkkunskap och diskursivt skrivande. Till det kommer tillvalskurser i skriftlig och muntlig kommunikation, i litteratur och litteraturvetenskap och i litterär gestaltning. Dessutom finns en ständigt påtalad ambition att integrera ämnet med andra ämnen, utifrån argumentet att (nästan) alla andra ämnen också innefattar läsning, skrivning och tal på svenska.

Trots ämnets många förgreningar brukar det uppfattas som en distinkt enhet och intar en stark ställning bland skolämnen. Modersmålsundervisningen har betraktats som grundläggande för all skola på alla stadier och har sagts vara karaktärsdane, genom att den egna språkhanteringen utvecklas och språktillägnet via litteraturen öppnar nya världar och gör eleven mer kunnig om sig själv och andra.¹²⁰

En historisk jämförelse 50 år bakåt – kursplanemål 1954 och 2004

En jämförelse mellan dagens övergripande ämnesmål i kärnämnet svenska och modersmålets ämnesmål i 1954 års gymnasium, en skola med tre teoretiska linjer och en relativt liten, homogen elevskara, illustrerar både ämnets föränderlighet och beständighet. Även om konstruktionen av 1954 års kursplaner såg radikalt annorlunda jämfört med dagens (då bestod den av en kortfattad beskrivning av mål och årskursfördelning, följt av detaljerade metदानvisningar), så kan de övergripande målen ändå ge viss ledning om hur ämnet förflyttat sig över tid:

Mål i modersmålet 1954: Mål att sträva mot i svenska 2004:

Undervisningen i modersmålet har till uppgift

✓ att utveckla lärljungarnas språk-

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

✓ uppfattar en helhet i sin utbildning och kan tillägna sig nya begrepp, förstå sammanhang och tillämpa sina

¹²⁰ Vad gäller karaktärsdane, se t.ex. kursplanemålen 1954 nedan.

känsla (A)

- ✓ *och bibringa dem färdighet att uttrycka sig korrekt och klart i tal och skrift (B)*
- ✓ *att göra dem närmare förtrogna med den svenska litteraturen och grunddragen av dess historia (C)*
- ✓ *samt att giva dem någon kännedom om de nordiska frändefolkens språk och litteratur(D)*
- ✓ *och om särskilt betydelsefulla utomnordiska litteraturverk (E).*

Undervisningen bör läggas så,

- ✓ *att den väcker kärlek till svenskt språk och svensk*

kommunikativa färdigheter inom olika ämnen och kunskapsområden som är aktuella för den valda studieinriktningen,(A,B)

- ✓ *förstår språkets betydelse för identiteten och utvecklar förmågan att förstå sig själv och andra i ett kulturellt och historiskt sammanhang,(A, F)*
- ✓ *utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang, samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan,(A, B)*
- ✓ *utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd, breddar sin stilistiska förmåga och får pröva olika texttyper och konstnärliga uttrycksmedel,(A,B)*
- ✓ *fortsätter att utveckla den egna läskunnigheten, så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera olika slag av texter, såväl skrift- som bildbaserade, svarar mot de krav som ställs i ett komplicerat och informationsrikt samhälle,(A,F;G)*
- ✓ *utvecklar sin förmåga att söka, sovra och bearbeta information från såväl muntliga som tryckta och digitala källor,(A)*
- ✓ *utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i skilda former från olika tider och kulturer och stimuleras till att söka sig till litteratur och bildmedier som en källa till kunskap och glädje,(C-G)*
- ✓ *får möjlighet att utveckla en beläsenhet i centrala svenska, nordiska och internationella verk och att tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idé-*

- litteratur (F)*
- ✓ *samt intresse för bildande läsning över huvud.(G)*
- strömningar i kulturer från olika tider,(C-G)*
- ✓ *i dialog med andra uttrycker tankar, känslor och åsikter och reflekterar över existentiella och etiska frågor och fördjupar sin förståelse för människor med andra levnadsförhållanden och från andra kulturer*
 - ✓ *genom olika texter och medier blir förtrogen med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden men också medveten om destruktiva krafter att reagera emot,*
 - ✓ *utvecklar kunskap om det svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad, ursprung och historia, samt utvecklar förståelse för varför människor skriver och talar olika,(A.F)*
 - ✓ *uppövar sin förmåga att förstå talad och skriven norska och danska och får kännedom om litteratur, språk och språksituation i hela Norden inklusive minoritets-språken i Sverige,(D)*
 - ✓ *förvärvar insikt i hur lärande går till särskilt med avseende på språkets roll och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper.*

Kommentarer: Uppställningen i punktform är en lätt bearbetning av originaltexterna. Bokstäverna inom parentes är en skattning vilka mål som ungefärligen motsvarar varandra. Mål 2004 som saknar bokstav har alltså ingen tydlig motsvarighet 1954.¹²¹

De skilda kursplanekonstruktionerna gör som sagt att jämförelsen haltar, men några förhastade slutsatser kan man dra av den. Ämnet svenska förefaller jämfört med sin mormor modersmålsämnet mer vittomfattande och mindre patriotiskt. Utan att egentligen något mål helt försvunnit från 1954 så har ett antal ytterligare mål tillkommit, som dels innebär en vidgning av elevernas språkfärdigheter och deras kunskaper om språk och litteratur, dels innebär en vidgning mot områden som inte fanns med 1954 eller åtminstone inte lyftes fram som kursplanemål. Tydligast framgår det i målen som betonar att samtal, texter och medier ska göra eleverna etiskt, humanistiskt, demokratiskt och mångkulturellt medvetna. Dessa mål för-

¹²¹ Skolöverstyrelsen (1954/1960): Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet. Skolverket (2000): Svenska. Ämnesbeskrivning. Gymnasieskolan och KomVux.

binder kursplanen med läroplanen och utgör de perspektiv som enligt gällande föreskrifter ska återfinnas i kursplanen. I jämförelse med övriga ämnen som idag har mål att sträva mot intar svenska med sina tretton mål en särställning. Samhällskunskap och Moderna språk kommer närmast med tio mål, medan biologi och estetisk verksamhet endast har fem mål var att sträva mot. Svenskämnets jämförelsevis stora poängantal kanske kan motivera denna särställning och dessutom kan förstås antalet mål ifrågasättas som en relevant jämförelsegrund, eftersom målens innehåll kan variera i omfattning. Om inte annat antyder jämförelsen att de olika ämnena följer sina egna logiker och traditioner och att den gamla iakttagelsen att skolan hellre lägger till än väljer bort ännu verkar giltig, i alla fall för svenskämnets del.

En historisk jämförelse 30 år bakåt – förväntningar på Lgy70 och Lpf94

Utgångspunkten för direktiven till 1991 års Läroplanskommitté var att styrningen av skolan av riksdagen beslutats vara mål- och resultatorienterad, som en följd av beslutet om decentraliserat ansvar. Andra skäl som angavs för reformeringen av skolans läroplaner var de stora samhällsförändringarna (högteknologisk utveckling, miljöproblem, internationalisering, ekonomisk omvandling). Gällande läroplaner angavs som ålderstigna och otillräckligt samordnade. De nya, synkroniserade läroplanerna skulle endast ange mål och riktlinjer, främst riktade till lärarna vilka sedan skulle konkretisera dessa lokalt och utvärderingsbart. Därigenom skulle skolsystemet både bli flexibelt och lokalt förankrat utan att den nationella kvaliteten och likvärdigheten äventyrades. För gymnasieskolan tillkom att en ny kursutformad programstruktur var på väg att införas.¹²²

Flexibilitet och lokalt inflytande kombinerat med likvärdig nationell kvalitet var ingen ny ambition med skolpolitiken 1991. I samband med den första gymnasieskolereformen 1970 (liksom i samband med tidigare reformer efter 1945) förekom motsvarande argument. Ett uttryck för det var betoningen av ämnessamverkan och ett ifrågasättande av givna ämnesgränser. I en svensk lärarhandledning från 1970 fäster lärarutbildaren Gunnar Weigelt stort avseende vid läroplanen som en grund för varje ämneslärare. Han hänvisar till behovet av ämnessamverkan när gränserna mellan ämnena blivit mindre skarpa, som följd av accelererande samhällsförändringar och kunskapsstillväxt. Denna förväntade expansion av svenskämnet kan ses som ett slags föregångare till dagens trettonmålssträvan. Weigelt skriver:

Gymnasielärare av idag klarar sig inte enbart med goda kunskaper inom ett eget, avgränsat gebit. Gränserna mellan ämnena är inte så tydliga längre, och därför behövs mycket mera av allmän orientering, också i Läroplanen. I anvisningarna och kommentarerna till svenskämnet framhålls vikten av samverkan med moderna språk, allmän språkkunskap, historia, samhällskunskap, filosofi, psykologi, religionskunskap, dramatik, musik, teckning samt naturvetenskapliga och tekniska äm-

¹²² Direktiv 1991:9. Mål och riktlinjer m.m. för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet.

nen! (Lgy s. 101 ff.) [Weigelts hänvisning, min anm.] En ganska imponerande lista, minst sagt.¹²³

Här går att utläsa en viss skräckblandad förtjusning inför det ambitiösa uppdraget att sammanlänka svenska med övriga ämnen, vilket märk väl inte omfattade yrkesämnen. Weigelt menar att svenskläraren ”intar en nyckelposition” i fråga om samverkan inom lärarkollegiet och ser av det skälet läroplanen som särskilt angelägen att studera noggrant för den blivande svenskläraren. Weigelts utförliga genomgång av läroplanen ur ett svensklärarperspektiv upprätthåller sig huvudsakligen kring läroplanens likaledes utförliga allmänna anvisningar, vilket på sitt sätt illustrerar regelstyrningens konsekvenser. Målen i de tidigare läroplanerna och kursplanerna var mer allmänna och färre än dagens, men mynnade ut i de utförliga anvisningarna (och de läromedel som mer eller mindre slaviskt följde anvisningarna). Weigelt ger följande belysande kommentar till Lgy70:s kursmål i svenska som ingående i läroplanen:

Målen är ganska allmänt formulerade, varför olika tolkningar av Läroplanen givetvis är möjliga. Dessa olika tolkningar ryms dock inom ett fält, relativt lätt att överblicka, genom att Läroplanen längre fram i texten ger mer specificerade föreskrifter. Dessutom har säkert också gymnasiainspektörernas resor runt om i landet en mot mitten normerande effekt.¹²⁴

Weigelts bild av kursplanen modell 1970 betonar att uttolkningen sker inom en ganska snäv ram av detaljföreskrifter och normerande inspektion. I kontrast till denna bild kan ställas den beskrivning av kursplanens tänkta funktion som ges i Skola för bildning:

Kursplanerna skall ge utrymme för innehållsmässig konkretisering av mål och för kvalitetshöjande ambitioner. Att i kursplanerna bestämma kriterierna för betygsättning innebär en begränsning av kursplanerna som styrdokument. Däremot är det viktigt att i anslutning till kursplanerna kunna ge olika exempel på arten av och kvaliteten på kunskaper och därmed definiera kriterier som möjliggör en målrelaterad betygsättning i enlighet med våra direktiv.¹²⁵

Med den ökade tydlighet som eftersträvades med det nya mål- och resultatstyrda skolsystemet, följde en ambition att göra klara avgränsningar mellan dess skilda delar, samt mellan det som skulle arbetas mot och det som skulle arbetas med. Betygskriterier skulle alltså inte ingå i kursplanerna (vilket de i praktiken ändå kom att göra) och inte heller utförliga metod- eller innehållsanvisningar. Kommentarer och referensmaterial med goda exempel och förklaringar av reformernas bevekelsegrunder skulle utarbetas av Skolverket som stöd, inte som styrdokument. Genom att ange ämnets struktur och mål istället för moment skulle lärare och elev i samar-

¹²³ Gunnar Weigelt (1970): Svenska på gymnasiet. En lärarhandledning, s 34.

¹²⁴ Weigelt, s 79.

¹²⁵ SOU 1992:94. Skola för bildning, s 121.

bete kunna välja innehåll efter behov och förutsättningar. ”Detta innebär att stor frihet lämnas åt läraren och eleverna att planera, utforma och utvärdera undervisningen.”¹²⁶

Poängen med denna jämförelse är att illustrera att också Lgy70 innefattade förväntningar på lokal uttolkning och lokalt förändringsarbete (att t.ex. vidga ämnesynen), även om läraren (enligt lärarutbildaren) verkade inom ett reglerat fält. Utan att kunna säga något definitivt om omfattningen eller lärarresponsen i allmänhet, så är i alla fall Weigelts bok en indikation på att också implementeringen av den detaljerade Lgy70 krävde vägledning. Weigelts läroplansgenomgång är systematiskt torr och samtidigt personlig och polemisk, baserad på egna lärarerfarenheter, och med flera förslag till förändringar av kursinnehåll och avsteg från rekommenderade planeringar. Weigelt är själv en relativt ny lärare som tar sig an den nya läroplanen och den nya gymnasieskolan med en blandning av tillförsikt och skepsis. Tydligt positionerar han sig som lärare i kontrast till ämnesexperter och andra skolbyråkrater. Denna positionering, som en del av ett tydligt lärarhabitus, finns också företrädd i den svensklärardebatt från 1990-talet som nu ska behandlas.

Tidskriften Svenskläraren

Svenskläraren är en medlemstidskrift som vänder sig till svensklärare på olika stadi-er, men som främst riktat sig mot gymnasieskolan. Den har utgivit cirka fem nummer per år sedan 1970. Dessförinnan gavs den ut under namnet Vårt modersmål. Innehållsmässigt har den haft en inarbetad blandning av mer eller mindre polemiska ledare och debattinlägg, längre essäer, presentationer av författare och av undervisningserfarenheter, samt allmän information om konferenser, föreningsarbete och statliga åtgärder med relevans för ämnet. I flertalet av numren finns övergripande teman vilket innebär att ett antal artiklar ur olika synvinklar belyser det tematiserade (allt från Almqvist till IT). Det går att se att föreningen i samma skede som de nya reformerna genomfördes brottades med vikande medlemsantal och att denna trend ledde till en viss intern diskussion och därmed ett större intresse för grundskolan och för de nyexaminerade lärarna mot slutet av 1990-talet. I en ledare från 1996 konstateras: ”Tillspetsat uttryckt: De gamla läroverkslärarna är på väg ut, men de yngre svensklärarna i ungdomsskolan köar tyvärr inte framför vår dörr!”¹²⁷ Under den period 1987-1997 som ska behandlas här står dock gymnasieskolan ännu tydligt i förgrunden, och det är lärare med läroverksminnen som gör sig hörda.

Också innan 1994 års kursplaner börjat utarbetas, förekommer ledar- och debattartiklar i Svenskläraren som diskuterar behovet av nya kursplaner för gymnasieskolan. 1990 fördes en ganska livaktig debatt som inleddes med Lars Melins förslag om en menysvenska, där ämnet skulle delas in i flera kurser. Melin knöt an till de planer på

¹²⁶ SOU 1992:94, s 126.

¹²⁷ Bo Renberg, ”Vad vill Svenskläraryöreningen?”, Svenskläraren 5/96, s 3.

kursutformad gymnasieskola som ÖGY givit upphov till. Melins förslag mötte dock motstånd, Kritikerna menade att idén var nygammal, att den motverkade ämnets helhet och riskerade att reducera ämnet till ett språkfärdighetsämne.¹²⁸

På ledarsidan är nog annars svensklärarnas betungande arbetssituation det mest återkommande inslaget under 1987-1997. De förändringar som kom runt 1991 med nya anställningsvillkor och en ny gymnasiestruktur bemöttes följaktligen med stark skepsis. LR:s läraravtal gjorde svensklärarna till ”Grottekvarnens slavar” och den socialdemokratiska gymnasiepropositionen beskrivs som ”ett knivhugg i ryggen”.¹²⁹ Det var framför allt förslaget att minska timantalet i svenska som väckte en sådan indignation. Svensklärarens reaktioner på de här förslagen antyder något om det lärarklimat i vilket gymnasieskolan (och grundskolan) skulle reformeras.

Den nya styrsystemet fick ett mer positivt bemötande, även innan de definitiva kursplanerna kom 1994. Bengt Sjöstedt skriver i en ledare 1993 om det förestående lokala kursplanarbetet:

I detta arbete får vi lita till sådant som vi är experter på, nämligen ämneskunnande och beprövad erfarenhet – och det är onekligen inte det sämsta. Det väsentliga är att det inte finns några direktiv uppifrån om timplaneutläggningar, resursfördelningar, klassdelningar. Även denna tingens ordning har gett oss lärare en tydlig och konkret demonstration av det nya decentraliserade styrsystemet och mod att lita till vårt kunnande.¹³⁰

Sjöstedt länkar också svenskämnet till den nya läroplanen. Insikter om etik, kulturarv och mångkulturalitet är sådant som han menar att svenskämnet haft som traditionella mål genom att man ägnar sig åt litteraturläsning, samtal och skrivande. Han pekar här även på svensklärarens vana att undervisa elever på alla studieinriktningar: ”Gymnasiets svensklärare har säkert mycket kunskap om samverkan att överföra till sina nya kärnämneskollegor.”

Kursplanedebatt om ämnets helhet och kursindelningen

Om styrsystemet i sig liksom formen för kursplanen, inklusive mål att realisera lokalt, bemöttes välvilligt och inte gav upphov till några större debatter, så väckte kursplanens innehåll och framför allt ämnets uppdelning i flera kurser (liksom avskaffandet av två betyg i slutkursen) desto mer rabalder. I delar var det en variant av debatten kring menysvenskan. Kritikerna av kursuppdelningen såg inte hur en uppdelning på flera kurser skulle kunna förenas med den helhetssyn på ämnet som fanns uttryckt i den inledande kursplanetexten för ämnet svenska. Så här skriver Lilian Perme 1993:

¹²⁸ Svenskläraren 1,3,4 och 5/90.

¹²⁹ Svenskläraren 2 och 3/91.

¹³⁰ Bengt Sjöstedt, ”Låt oss visa vad vi kan!”, Svenskläraren 3/93, s 3.

Ämnet har en rik och varierad historia. Nu tar vis steget från en teoretisk skola med latinets traditioner, och från en yrkesinriktad praktisk utbildning, till en skola där dessa två traditioner skall smälta samman och bilda något alldeles nytt. Ämnet svenska kommer att bli ännu mer centralt och ännu mer vitalt, om det bara får verka i hela sin kraft, och inte splittras bort i ett avcheckningsbart system.¹³¹

När Lpf 94 kommit ut blev inte bara kursindelningen i sig kritiserad utan också kursernas innehåll, som en följd av kursindelningen. Gunnar Stenhag och P-O Svedner beskriver de två kärnämneskurserna SvA och SvB som två skilda ämnen, ett färdighetsämne och ett litteraturämne och menar att "litteraturens, viktiga autonoma funktion som kunskapsmedel" därmed försvunnit medan språkfärdighetsträningen frikopplats från sammanhang. Den litteraturhistoriskt tyngda B-kursen menar man dessutom vara svår att anpassa till yrkesprogrammen, eftersom den så "tydligt hör hemma i läroverkstraditionen". Därtill avfärdas den särskilda högskoleförberedande tillvalskursen Skriftlig och muntlig kommunikation (SvC): "Det är den mest extremt färdighetstränande ämnesbeskrivning vi sett på länge. Dessutom väcker den till liv begreppet 'yrkessvenska' som vi hoppades hade dött för gott." Stenhag och Svedner anger bristande remissgranskning som en möjlig förklaring till att kursplanerna blivit som de blivit.¹³²

Torsten Ehrlow går upp till försvar för de nya kursplanerna. Till skillnad från Stenhag och Svedner sätter han dem i relation till den nya läroplanen och det nya styrsystemet. Enligt Ehrlow krävs en framåtblickande skola, där eleverna "lär sig förvandla information till kunskap och som uppfyller läroplanens krav på problematisering av kunskapsstoffet genom att eleverna arbetar undersökande, i riktning mot vetenskaplighet, och därmed förbereds för det framtida samhällets krav på flexibilitet och acceptering av att arbeta i ett föränderligt yrkesliv". Kursplanen kan inte ses isolerat utan måste knytas till övriga styrdokument:

Att arbeta enligt de nya kursplanerna i vårt ämne innebär alltså att vi explicit måste smälta samman målen och kraven i de olika dokumenten till de ämnesplaner och undervisningsplaner som vid den enskilda skolan ska styra verksamheten. Därför leder det ingenstans att avrätta kursplanerna i svenska.¹³³

Mot detta invänder Stenhag och Svedner i sin replik att deras kritik inte gäller styrsystemet som sådant utan kursernas inriktning, med tillägget att det trots allt är dessa kursplaner som den lokala uttolkningen har att utgå ifrån.¹³⁴ Sven-Gustaf

¹³¹ Lilian Perme, "Förnya svenskämnet – stycka det inte!", *Svenskläraren* 4/93, s 30.

¹³² Gunnar Stenhag och P-O Svedner, "Gymnasieskolans kursplan i svenska – minst två steg tillbaka", *Svenskläraren* 6/94, s 18.

¹³³ Torsten Ehrlow, "Svenskämnet i den nya skolan – ett stort steg framåt", *Svenskläraren* 1/95, s 12.

¹³⁴ Stenhag och Svedner: "Än en gång: Skriv om kursplanen i svenska!", *Svenskläraren* 5/94, s 16.

Edqvist ställer sig huvudsakligen på Stenhags och Svedners sida i debatten. Ehrlows beskrivning av kursplanens funktion i en framåtblickande skola betecknar Edqvist som ”luftig och fylld av tidens trendord.” Kursuppdelningen liksom kursuppläggningsen beror enligt Edqvist på en överdriven följsamhet ”mot de styrande skolpolitiska signalerna (från både borgerligt och socialdemokratiskt håll), i sin tur förutbestämda av USA-inspirerade fackpedagoger, ganska fjärrmade från den påträngande och problematiska skolverkligheten.” Edqvist tror dock att svensklärarnas erfarenhet och goda omdöme kan brukas i den lokala uttolkningen för att därigenom ”förverkliga kursplanens övergripande bud: ’Ämnets olika delar skall vävas samman till en enhet’”. Edqvist är också, till skillnad från Stenhag och Svedner positiv till vissa delar av de nya kursplanerna, framför allt att litteraturanlys och litteraturvetenskapliga begrepp lyfts fram.¹³⁵ Ehrlows replik blir att det som Edqvist betecknat som trendord – flexibilitet, kunskapssamhälle, problemlösning och reflektion – nu är minst lika betydelsefulla och verklighetsförankrade grundläggande begrepp som en gång var fallet med 1960-talets pedagogiska honnörsord – beting, långläxa, specialarbete etc.¹³⁶

De fortsatta inläggen befäster de skilda ståndpunkterna. Ehrlow ser inte kurserna A och B som uttryck för olika ämnen, utan menar att språk och litteratur kan och bör integreras i den lokala kursplanetolkningen i båda kurserna. Stenhag-Svedner å sin sida menar att de inte är ensamma om sin uppfattning att kurserna står för skilda ämnen och att A-kursen ute i många skolor går under benämningen språkkursen, något som Ehrlow för sin del inte alls hört talas om.

Jag har de senaste åren lett ett antal studiedagar kring det nya svenskämnet och träffat svensklärare från mer än fyrtio gymnasieskolor runt om i landet och kan inte erinra mig att det vid någon skola talats om Svenska A som ’språkkursen’. Snarare har jag oftast mött ett äkta intresse att utnyttja ämnets nya förutsättningar!¹³⁷

Det är notabelt att debattörerna 1994-95 alla var erfarna lärarutbildare som därigenom på olika sätt påverkat svenskämnet och svensklärare i olika riktningar förutom att de dessutom verkat som ämnesexperter och/eller läromedelsförfattare. Som långvarigt aktiva i Svenskläraryöreningen och i Svenskläraren och som delaktiga i senare och tidigare kursplaner (deras utformning och uttolkning) representerar de inte den genomsnittliga svenskläraren, utan kan snarare beskrivas som normerande för olika typer av svensklärare. Debatten antyder att blivande svensklärare på olika lärarutbildningar fått tämligen varierande inblickar i hur kursplaner och läroplaner ska uttolkas och brukas, beroende på svenskläraryr utbildarens (metodiklektorns) ”hemvist” och positionering (Jfr Weigelt ovan).

¹³⁵ Sven-Gustaf Edqvist: ”Bakåt eller framåt med gymnasiesvenskan?”, Svenskläraren 5/94, s 17.

¹³⁶ Ehrlow: ”På stället marsch? NEJ!”, Svenskläraren 4/95, s 34.

¹³⁷ Ehrlow: ”Kursplanerna i svenska än en gång”, Svenskläraren 5/95, s 22. Se även Stenhag och Svedner: ”Svenskämnet behöver faktiskt en kursplan i tiden!”, Svenskläraren 4/95, s 35.

Vad nyblivna lärare tycker framgår emellertid inte under perioden fram till 1998. Svensklärarens debatter under den här aktuella perioden domineras av de erfarna, trots att Ehrlow återkommande och förgäves efterfrågar de yngre lärarnas synpunkter på de nya kursplanerna, och framför allt hur de kommit att uttolka dem. Ehrlows uppfattning är att styrdokumentet inklusive kursplanen i första hand är en statlig angelägenhet och att lärare liksom Svenskläraryöreningen borde ägna sig mer åt konstruktiv diskussion kring själva uttolkningen. ”Som samhällsmedlemmar har vi vår demokratiska rätt att söka påverka politiken och politikerna, men inte som lärare.”¹³⁸ Bo Renberg invänder dock att SLF som en opolitisk, professionell organisation inte bara borde fungera som remissinstans utan även bilda opinion:

Vi lärare måste – precis som våra elever – inse att ökat inflytande medför ökat ansvar. Vi måste också inse – och det är det viktigaste i detta sammanhang – att när man prövar på något nytt kan man inte undvika att göra något fel: när man kommer in i okänd terräng riskerar man att gå vilse. Det är därför det är så viktigt att protestera.¹³⁹

Betygen, programmen och likvärdigheten

Kursplanedebatten 1994-95 handlade alltså främst om kursindelningens effekter för ämnets helhet och för kursplanernas innehåll. I anslutning till den debatten förekommer också en viss debatt kring införandet av ett betyg i B-kursen, där bl.a. Stenhag och Svedner i kontrast till deras syn på kursindelningen förordar två betyg, med hänvisning till ämnets tyngd och bredd och att det skulle ge en möjlighet att uppskatta flera sidor av elevens kunskaper.¹⁴⁰ Denna betygsaspekt har beröringspunkter med en annan aspekt av betygsfrågan som förefaller ha varit mer brännande. Det gäller svårigheten att i alla program följa samma kursplan och bedöma alla elever efter samma betygsriterier. Ingrid Nettervik återkommer i flera ledare till att det i realiteten inte går att sätta samma gränser för G, VG och MVG på alla program. Hon menar att det dels leder till orättvis betygssättning med olika krav beroende på olika skolors programsammansättning, dels missgynnar yrkesprogrammets elever, då många av dem får svårt att uppnå högre betyg eller blir godkända utan att egentligen uppfylla kraven.

Problemet som sådant är inte uteslutande relaterat till ämnet svenska, men detta ämnes personliga karaktär gör frågan exceptionellt känslig för svenskämnet. Den personliga och språkliga utvecklingen hos en ung människas självkänsla att känna

¹³⁸ Ehrlow: ”Svenskläraryöreningen och framtiden”, Svenskläraren 3/96, s 30.

¹³⁹ Renberg: ”Vem behöver svenskläraryöreningen?”, Svenskläraren 4/96, s 28.

¹⁴⁰ Stenhag och Svedner: ”Låt oss behålla två betyg i svenska!”, Svenskläraren 5/95, s 20.

att hon har ett språk som duger. Då måste samhället också ha möjlighet att visa det.¹⁴¹

Per Måhl håller med Nettervik om att gemensamma krav för alla inte är möjliga, men förordar till skillnad från henne inte en återgång till en relativ betygsskala. Han föreslår istället programrelaterade betyg som en väg att programfärga kurserna och verka för mer av ämnesintegrering. Han menar att "hybriden 'kursutformning inom programmets ram' inte kan fungera".¹⁴² Men där Nettervik och Måhl ser den likvärdiga betygsättningen som det mest problematiska med det nya programgymnasiet, så ser Lisbeth Adrian själva kursplanerna som det som hindrar likvärdigheten. Hon menar att den gränsuppluckring mellan gymnasium, fackskola och yrkesskola som Lgy70 syftade till bara delvis lyckades, eftersom uppdelningen i teoretiska och praktiska linjer av skilda längd kvarstod. I det nya försöket att utplåna gränserna och skapa en gymnasieskola för alla "skickas klasslösa elever ut på en gemensam stormarknad, där var och en efter egen förmåga fritt ur sortimentet ska kunna välja de varor och tjänster som passar dem." Förutom att hon vänder sig mot en upp-lösning av klassen, så hävdar hon också att kärnämnenas kursplaner ger olika förut-sättningar för de studieförberedande och yrkesförberedande programmets elever. Enligt Adrian är kurserna i svenska alltför akademiskt skriftspråkligt inriktade. Det är dock inte infärgade, programrelaterade kurser för yrkesprogrammen som hon förordar utan ett större utrymme för skönlitteratur, men med beaktande av modern litteraturdidaktik:

Varken i kursplanen eller i Lpf 94 kan jag finna någon antydning om att det finns en modern litteraturforskning. Det har hänt mycket inom bl.a. litteraturreceptionen. Men det stinker gammalt läroverk om kursplanen.

Ändrar man inte kursplanen i den nya gymnasieskolan kommer många elever, särskilt de på de yrkesförberedande programmen, att utmanövreras från gymnasiala studier. Och då är vi tillbaka till tiden före 1970, då vi hade läroverk-gymnasium och en fristående yrkesskola. Är det den trenden Skolverket är på väg att förverkli-ga?¹⁴³

I övrigt är Svensklärarens artiklar under perioden 1987-1997 sällan inriktade mot svenskan i yrkesprogrammen. I de få fall detta debatteras så handlar det oftast om svaga elever, läs- och skrivsvårigheter eller som framgick ovan problemet med be-tygsättning. Adrians debattartikel utgör ett av få undantag i det att hon uttrycker en

¹⁴¹ Ingrid Nettervik: "Betygen i den nya gymnasieskolan", Svenskläraren 1/94, s 3. Se även Nettervik: "Tillståndet i den nya gymnasieskolan", Svenskläraren 1/96, s 3. Nettervik trycker i flera ledare på att Svenska C-kursen måste göras obligatorisk för de som vill läsa vidare, delvis som ett sätt att upprätthålla en kravnivå som kärnämneskurser för alla elever inte kan hålla.

¹⁴² Per Måhl: "Inför programrelaterade betyg", Svenskläraren 3/94, s 26.

¹⁴³ Lisbeth Adrian: "Kursplanen stinker gammalt läroverk!", Svenskläraren 1/96, s 22.

tydlig tro på att det går att ha gemensamma kursplaner för alla elever, även om hon avfärdar Lpf 94:s kursplaner.

Några konklusioner

Att döma av Svenskläraren så har svensklärarnas förhållande till de statliga styrdokumenten präglats av en viss ambivalens. Kommunaliseringen av skolan mottogs negativt av många gymnasielärare och ett besläktat missnöje går delvis att utläsa i debatten kring de nya kursplanerna. Framför allt uttrycks skepsis till kursindelningen som befäras inverka menligt på ämnets helhet. Som en följd av kursdelningen kritiserar kursernas uppläggning för att de innebär att litteraturens ställning försvagas till förmån för färdighetsträningen och minskar yrkeselevernans chanser att lyckas. Fast även om man är positivt eller negativt inställd till kursplanernas innehåll, så är man ense om deras betydelse som riktningsgivare. Det skymtar en inbyggd motsättning mellan lärares önskan att få tydliga och professionellt grundade statliga direktiv (som garanterar för likvärdighet och som vägledning för det enskilda arbetet) och deras önskan att få friare händer att agera professionellt på lokal nivå. Debattörerna i Svenskläraren bejakar att den nya styrmodellen syftar till att lärarna som professionella ska få större utrymme att avgöra undervisningens innehåll och former. Men de vill också, undantaget Ehrlow, kunna påverka de nationella kursplanernas innehåll och formuleringar. Ehrlows linje att föreningen ska bidra till diskussionen kring kursplanens uttolkning men låta staten bestämma utformningen och innehållet vinner inte gehör. I det här avseendet är som sagt Svensklärarens skribenter inte representativa svensklärare, utan snarare skråets opinionsbildare genom att merparten sitter på flera stolar (som före detta eller praktiserande lärare, styrelsemedlemmar, lärarutbildare, provkonstruktörer, kursplaneexperter eller andra typer av skoladministratörer). De befinner sig på det som Lindensjö och Lundgren betecknat som en alltmer tätbefolkad formuleringsarena, men utgör också som opinionsbildare en medierande länk till lärarna på realiseringsarenan.¹⁴⁴ Svenskläraren i allmänhet lär ha haft mindre möjlighet (och intresse av) att påverka den nationella kursplanen, men har kanske inte så mycket emot att bli påverkad (styrd) av den. Skolverkets utvärderingar har visat att många av gymnasieskolans lärare arbetar mycket nära den nationella kursplanen. I utvärderingarna har denna inbyggda motsättning tolkats som ett uttryck för att många gymnasielärare levat kvar i ett odynamiskt regelstyrningstänkande istället för att delta i ett aktivt lokalt förändringsarbete.¹⁴⁵ Men kanske borde man istället beakta denna motsättning som en faktor att ännu kallt räkna med och ta mer hänsyn till i exempelvis det förestående kursplanarbetet? För som Lindensjö och Lundgren skriver: "[...]om en reform ska

¹⁴⁴ Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgren (2000): Utbildningsreformer och politisk styrning, s 171ff.

¹⁴⁵ Skolverket (2000): Rapport 187.Reformeringen av gymnasieskolan. En sammanfattande analys, s 47.

kunna genomföras måste den uppfattas som väsentlig för lärarna, innebära en vinst för dem”.¹⁴⁶

Förutom att debatterna i *Svenskläraren* speglar en inbyggd motsättning i lärarens syn på utformning-uttolkning, så åskådliggör de en annan spänning som rör själva ämnet och förhållandet mellan dess enhet och delar. Indelningen i mindre kurser väcker farhågor hos debattörerna om ämnessplittring. Ambitionen att erbjuda samma ämneskurser till alla elever väcker liknande farhågor, att ämnets kärna ska urholkas för att kunna passa så många som möjligt. Kombinationen av dessa två innovationer – svenskämnets kursindelning och svenska som kärnämne – framstår som debattens starkaste bränsle. I grunden utgör debatten dock en fortsättning på en mer än hundraårig diskussion kring ämnets identitet: avvägningen mellan litteratur som grund för bildning och personlighetsutveckling och utvecklingen av elevernas språkfärdigheter.¹⁴⁷

Svenskämnets avvägning mellan litteratur och språkfärdighet går att överföra till 1990-talets mer övergripande förändringar av skolan. Det är värt att notera att 1991 års läroplanskommittés betänkande just bar namnet *Skola för bildning*. Kommittén lyfter fram värdegrundsdelen i läroplanen liksom de övergripande strävansmålen och den vidhängande bildningsapellen som en ambition att med viss behärskning hantera snabb föränderlighet och flexibilitet som ett slags motvikt till ett alltför instrumentellt målrationalt tänkande. Läroplanskommittén föreslog exempelvis en starkare historisk tyngd i alla ämnen, i syfte att bidra till ökat medvetande hos elever och lärare om kunskapens framväxt och villkor. Att döma av svenskämnets debatt så har utvecklingen även fortsatt gått mot en svagare historisk tyngd, åtminstone i den meningen att det rena litteraturhistoriska epokstudiet tunnats ur, delvis förstärkt genom den nya kursindelningen och den gemensamma treårssvenskan. Denna utveckling kan förstås ses som del i en allmän senmodern upplösning av givna värden och gemensamma rötter, där i fallet svenskämnet en allmän klassikerkunskap ställts mot en läsning och ett skrivande som eleverna ska kunna omfatta och påverka. Man kan fråga sig hur den målbeskrivande kursplanen genom sin konstruktion påverkar och balanserar innehåll och metod? Idealt sett går det att betrakta delarna som integrerade och hävda att målen återspeglar hela denna process. I praktiken är det kanske inte lika lättbalanserat.

Kursplanen och gymnasieläraren

Bildningen och skolan

1991 års Läroplanskommittés huvudbetänkande *Skola för bildning* berörde hela skolsystemet, i enlighet med dess direktiv. Kommittén hade i uppdrag att föreslå ett enhetligare skolsystem med likartat utformade styrdokument och gemensamma

¹⁴⁶ Lindensjö och Lundgren, s 177.

¹⁴⁷ Se t ex Thavenius (1981, 1991), Malmgren (1999), Svenskämnets kris (1976).

övergripande mål från förskola till vuxengymnasium. I stort sett hela det inledande, långa avsnittet Bakgrund och motiv behandlar skolsystemet i sin helhet, med utgångspunkt från det växande barnets och det föränderliga samhällets behov. I förslagsdelen av betänkandet ligger tyngdpunkten dock starkt på grundskolan, medan förslagen som rör gymnasieskola och vuxenutbildning är mer principiella och kursiva. Detta förklaras delvis med den då redan påbörjade reformeringen av gymnasieskolans struktur. Läroplanskommitténs uppdrag i fråga om gymnasieskolan begränsades i första hand till att föreslå hur en läroplan skulle se ut, hur moderna språk och svenska skulle kunna stärkas, hur programmen både skulle kunna vara studie- och yrkesförberedande samt undersöka behovet av att teckna studiekontrakt med eleverna. För grundskolan föreslog man däremot kompletta kursplaner för vissa ämnen och huvudsakligt kursplaneinnehåll för övriga ämnen.

Läroplanskommitténs huvudsakliga uppdrag var utforma förslag till styrdokument, anpassade till en decentraliserad mål- och resultatstyrning. I kommitténs första direktiv angavs att de i detta arbete skulle utgå från en ”närmare analys av begreppen kunskap och bildning.” Bildnings- och kunskapsavsnittet utgör alltså i betänkandet utgångspunkten för det vidare resonemang kring kunskap och skolan i en förändrad värld som kommittén förde för att motivera sina förslag till läroplaner och kursplaner. Bildningen hade i Sverige via allmänbildning tunnats ut under decennierna efter andra världskriget, belastat som klassmarkör och knutet till vissa formaliserade kunskaper. Läroplanskommittén skrev fram bildningsbegreppet både som en kritik av den progressivismens skola som vuxit fram efter 1945 och som ett slags korrektiv till den mål- och resultatstyrda skola som nu var på väg. Bildning skulle enligt kommittén kunna innebära något som både förankrar eleven i samhället och dess historiska och kulturella villkor och ger henne utrymme att pröva nya vägar, ”att åstadkomma något inte på förhand givet”.¹⁴⁸ I själva läroplanskonstruktionen avspeglar sig den bildningssynen i sammansättningen värdegrund – mål

Kommitténs genomgång av bildningsbegreppet var, vilket den själv angav, tämligen kortfattad. Enligt kommittén syftade den främst till att inleda en vidare diskussion kring bildning inom och utom skolan. En viss debatt kring bildning gav också kommittébetänkandet upphov till. Kritik kom att riktas från en del håll mot kommitténs bildningssyn, både av sådana som ville försvara efterkrigstidens skoltänkande (och/eller menade att bildningen funnits med hela tiden), av dem som ogillade termen bildning och av dem som ansåg att kommitténs bildningssyn var otillräcklig eller tveksam. Andra var mer oförbehållsamt positiva till att bildningsfrågan aktualiserades.¹⁴⁹ Frågan är dock i vilken omfattning och i vilken form bildningsdiskussionen sedan hållits levande bland politiker, skoladministration och ute på

¹⁴⁸ SOU 1992:94, s 49.

¹⁴⁹ Se t ex Göte Rudvall (red., 1994): Bildning och utbildning. Texter vid ett seminarium om Skola för bildning, Rudvall (red., 1995): Bildning – Kunskap – Demokrati, Tomas Englund (red., 1995): Utbildningspolitiskt systemskifte.

skolorna. Det förefaller som om diskussionen om bildning klingade av under 1990-talet. Det kan i så fall förklaras med att det inte var politiskt gångbart att tala om bildning och att själva bildningsdiskussionen förts vidare under annan benämning. Ett intryck är att den diskussionen i första hand kommit att handla om skolans värdegrund, allt medan det målrationala tänkandet fortlevat i högönsklig välmåga, i uttolkningarna av kursplaner och betygskriterier (och i utvärderingen av dessa uttolkningar). En tudelning av skolans uppgifter där man skiljer mellan läroplansanknutna värden möjliga att diskutera och kursplane- och kriteriebundna värden möjliga att mäta kan vara ett sätt för skolan och staten att hantera styrsystemet. Men en sådan tudelning framstår inte som förenlig med 1990-talsreformernas uttalade intentioner, att läroplanens mål ska genomsyra all verksamhet i skolan, inte minst undervisningen. För detta krävs samtal kring demokrati, inflytande, medkänsla, respekt etc, men också – och i nära anslutning till värdegrundssamtalen – samtal kring kunskap, kunskapsformer och kunskapsgränser. För sådana värdegrundade kunskapssamtal, eller bildningsdiskussioner, spelar rimligen kursplanen en viktig roll, inte minst för gymnasieläraren.

Reformernas genomförande

För gymnasieskolan skedde införandet av den nya läroplanen, av nya kursplaner, program mål och betygskriterier under stor turbulens, i och med att den nya, bredare gymnasiestrukturen (med treåriga kurser och program) strax dessförinnan införts. Gymnasieskolorna hade fullt sjå att parera alla förändringar och fick liten vägledning i vad som förväntades av dem i form av lokalt utvecklingsarbete och liten inblick i vilka motiv som låg bakom de nya förändringarna.¹⁵⁰ Frågan är hur många ute på gymnasieskolorna som tog del av och därmed kunde ta ställning till den bildnings- och kunskapssyn som förmedlades i kommittébetänkandet och som tänktes vara ett diskussionsunderlag i det lokala utvecklingsarbetet. Man hade nog med att hantera nya program, nya elevgrupper och nya former av styrdokument. En misstro bland många av gymnasielärarna mot skolpolitiker och skoladministratörer kan därtill ha inverkat negativt på viljan till att diskutera grunderna för de nya reformerna. Förutsättningarna var kort sagt inte de bästa i gymnasieskolan för de samtal om kunskap och kunskapsförmedling som reformerna egentligen krävde. Till det kommer läroplanskommitténs komplicerade uppdrag att kombinera ett större friutrymme för lokala samtal kring skolans kunskaper, värden och mål (och därmed större lokal variation) med ett tydligt, utvärderingsbart styrsystem som garant för nationell likvärdighet:

Tydliga mål och en tydlig värdegrund, liksom goda ämneskunskaper och goda pedagogiska kunskaper hos lärare begränsar tolkningsutrymmet för vad som skall förmedlas i undervisningen. Därmed blir utrymmet för variationer i värderingen av

¹⁵⁰ Skolverket (2000)

resultat mindre. Om enighet finns om mål och kriterier för bedömning av resultat är utvärderingen relativt okomplicerad.¹⁵¹

Lärarnas professionalitet skulle alltså i det nya systemet vara det som satte gränsen för en (alltför) vid tolkningsbredd, enligt den skisserade modellen. I realiteten tycks det ha varit svårt för många gymnasielärare att överhuvudtaget diskutera mål och bedömningskriterier, och därmed bli (eller ens vilja bli) eniga om mål och kriterier eller komma överens om hur eniga de i så fall borde vara, och om vad och med vilka. I ett av de stödmaterialshäften som Skolverket med tiden utarbetade (för att skapa förståelse för de nya reformerna) sammanfattas de många utmaningar som gymnasielärarna nu ställts inför: att anpassa undervisningen till ständiga omvärldsförändringar; att anlägga ett värdeperspektiv på skolan, att förändra kunskapssyn och arbetsformer. Den största utmaningen anges dock vara:

[...] att tänka utifrån en annan utgångspunkt; att tänka mål i form av kunskaper och kunskapskvaliteter, att lämna den trygghet som finns i givna direktiv om vad som ska läsas och att därtill skapa en likvärdig skola utan att alla för den skall gör lika-dant.¹⁵²

De ovanstående två blockcitaten satta i relief till varandra ger en bild av måluttolknings paradox: att lärare (och andra skolverksamma) ges ett självreglerande tolkningsutrymme där de bör söka nya, egna vägar att nå fram till gemensamma mål. Ett antal frågor inställer sig: Hur olika får man göra utan att de gemensamma målen äventyras? Hur förenas föresatsen att utvärdera elevers och skolors resultat med idén om den inte på förhand givna bildningen? Hur stimuleras en bildnings- eller kunskapsdiskussion ute på skolorna som bidrar till en undervisning som gynnar elevernas fria växande?

Har målstyrningen till skillnad från den tidigare, detaljerade regelstyrningen öppnat för en mångfald undervisningslösningar utan färdiga svar? *När inget facit finns* heter en annan av Skolverkets reformpublikationer, där själva titeln markerar att det nya styrsystemet syftar till en sådan genomgripande förändring mot ökad mångfald.¹⁵³ Huruvida det verkligen stämmer eller om det mer ska ses som en retorisk vision beror på i vilken mån skolinstitanser på alla nivåer förmått att avhålla sig från att (åter-)skapa nya, rikstäckande facit. Den historiska reproduktionen inom skolan (viljan att veta vad man ska rätta sig efter) tillsammans med kravet på nationell likvärdighet och en tilltagande resultatstyrnings krav på tydlighet och mätbarhet skapar goda förutsättningar för nationella och lokala facit. Sådana slags facit har potential att till och med bli starkare styrande än en detaljreglerad styrning med svag uppföljning och utvärdering.

¹⁵¹ SOU 1992:94, s 120.

¹⁵² Skolverket (1999): Skola för framtiden – tankar bakom gymnasiereformen, s 4.

¹⁵³ Ingrid Carlgren och Berit Hörnqvist (1999): När inget facit finns. Om skolutveckling i en decentraliserad skola.

Likvärdighetsdilemmat i gymnasieskolan

Gymnasieskolan skiljer sig från grundskolan genom att direkt förbereda för yrkesliv och högre studier och erbjuda eleverna större valmöjligheter. Differentiering i program, ämnen och kurser är uttryck för en högre grad av specialisering där kursen och ämnet utgör de grundläggande byggstenarna. De senaste skolreformerna har visserligen syftat till att tydliggöra kunskapsprogressionen i ett F-12-perspektiv, att göra övergångarna mellan olika årskurser och åldersstadier följsamma, men samtidigt har gymnasieskolan bibehållit sin särställning som frivillig skolform med sin differentiering efter elevers intressen och framtida behov hos arbetsmarknad och samhällsliv. I och med denna differentiering och som det sista stadiet i den tretton-åriga kunskapsprogressionen följer dels för eleven nya kunskapsområden, dels en tydligare urskiljning mellan olika kunskapsområden, vilket kommer till uttryck i kurser, ämnen och program. Avståndet mellan kursplan och läroplan synes då kunna bli större än i grundskolan, liksom avståndet mellan olika kursplaner. Det samma kan gälla för likvärdighetsproblematiken. Garanteras likvärdighet i gymnasieskolan genom likformighet i fråga om hur styrdokumentet (läroplan, program mål, kursplan och betygskriterier) uttolkas och relateras till varandra, hur skolans resultat utvärderas eller hur de olika styrdokumentet utformas? Likvärdighetsdilemmat att staten med ena handen uppmuntrar till lokal uttolkning, med möjlighet till att finna egna lösningar, och med den andra handen med olika medel söker upprätthålla likvärdig utbildning av en jämn kvalitet kompliceras ytterligare i gymnasieskolan genom den strukturella differentieringen. Programindelningen begränsar lokala variationer på samma gång som variation finns inbyggd i den överordnade strukturen. Elever söker sig olika vägar som ska vara lika mycket värda och ändå åtskilda. Kärnämnesblocket som utgör ett slags sammanhållande kitt, den allmänna grund alla elever bör stå på efter en gymnasieutbildning, kan tänkas åtminstone till en del garantera likvärdigheten (möjligheten till vidare studier), balanserat mot de övriga ämnesblocken (karaktärsämnesblocket och blocket med egna val). Samtidigt bottenar merparten av kärnämnen i en tydlig akademisk tradition, vilket uppenbarligen skapat särskilda problem på yrkesprogrammen.

Vi ska nu titta närmare på tre av de avvägningar i styrningen av den kursutformade gymnasieskolan som är särskilt relevanta för kursplaneskrivare och kursplaneuttolkare och som alla aktualiserades i svensklärardebatten. En strukturell avvägning gäller balansen mellan program och mellan de ämnesblock, ämnen och kurser som ingår i programmen. En annan avvägning gäller utformningen av de skilda nationella styrdokumentet och deras inbördes förhållande. En tredje avvägning rör det lokala tolkningsutrymmet i relation till statens behov av (vilja till) kontroll genom styrdokument och uppföljning och utvärdering.

Hur kan kursplanen förstås i ljuset av dessa tre avvägningar och med beaktande av den roll läraren spelar för uttolkningen av kursplanen? Är bångstyriga uttolkningar av och relationer mellan styrdokument och program möjliga eller önskvärda? Vad

innebär den professionella tolkningsbasen? Vad ska de skolverksamma vara överens om, ska de vara överens och om inte, ska de vara överens om vad de inte behöver vara överens om?

Kursplanen och den nya gymnasiestrukturen

Mot en flexibel gymnasieskola för ett livslångt lärande – en historisk tillbakablick

I avsnittet om svenskämnet och svenskläraren fanns ett historiskt anslag i avsikt att antyda det ämnets och den lärarkårens historiska logik. På motsvarande sätt kan utvecklingslogiken bakom den nya gymnasieskolans uppbyggnad antydast genom en liten historisk utveckling. Den flexibla gymnasieskolan som en del i ett livslångt lärande lanserades inte under 1990-talet. Att gymnasieskolan skulle utformas på ett sätt som skulle göra den anpassad till snabba samhälleliga förändringar var ett uttalat syfte redan när den nya skolformen beslutades 1968. Också för 1976 års gymnasieutredning var samhällets föränderlighet en central drivkraft. I den proposition som följde på den utredningen skriver skolminister Lena Hjelm-Wallén:

Gymnasieskolan bör enligt min mening vara en naturlig grundsten i ett utbildningssystem som bygger på principen återkommande utbildning. Mot denna bakgrund måste gymnasieskolan för det första byggas upp för att kunna ge både yrkesförberedelser och förberedelse för fortsatta studier åt alla. För det andra måste kompletterande utbildning kunna organiseras som påbyggnad på en två- eller treårig gymnasieutbildning, antingen i direkt anslutning till avslutad linje eller efter en tids yrkesverksamhet.¹⁵⁴

1976 års gymnasieutredning föreslog en kursindelning i grundkurser och tilläggskurser för ämnen med stort omfång, dvs. karaktärsämnen och allmänna färdighetsämnen. Grundkurserna skulle vara centralt bestämda medan tilläggskurser skulle kunna bestämmas lokalt. Inom ramen för ett nytt kurssystem borde man vidare, enligt utredningen, gå över till ett kursrelaterat betygssystem. Utredningen fick inte direkt några genomgripande konsekvenser, men ett antal försöksverksamheter med lokalt utvecklings- och förnyelsearbete initierades som en följd av den. ÖGY (Översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen) var ett försök med modulindelade treåriga yrkesutbildningar som inleddes 1984. Tydligare än tidigare kursplaner för yrkesämnen så syftade ÖGY:s kursplanemodell att anpassa övergången mellan skolförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning till både elevernas förutsättningar och arbetslivets möjligheter att genomföra yrkesutbildning. Genom att dela in kursplanerna i moduler och kompetensrelatera dem menade man att det skulle bli lättare att förnya kursplaneinnehållet successivt i takt med produktionsförändringar. Beroende på linjeinriktning och önskemål från berörda parter på central och lokal nivå så skulle ett varierande antal (minst 10%) moduler kunna placeras ute i arbetslivet.

¹⁵⁴ Prop 1983/84:116, Gymnasieskola i utveckling, s 10.

Modulsystemet som var hämtat från AMU motiverades med hänvisning till att det tydligt skulle kunna tillvarata elevernas tidigare kunskaper och även underlätta för dem att överblicka sin utbildning och för läraren att göra elevuppföljningar. Vidare kunde det lätt anpassas till olika utbildningsbehov, effektivt utnyttja tillgängliga resurser och som sagt vara möjligt att kontinuerligt revidera. Moduler bygger tillsammans upp modulkurser som i sin tur sammantaget utgör ett ämne. Tanken med modulerna var också att enhetliggöra yrkesutbildningens struktur för att därigenom kunna nyttja moduler korsvis över linjegränserna. Det tredje året innebar dock inte enbart en starkare anknytning till arbetslivet utan också en ambitionshöjning i fråga om de allmänna ämnena. Dittills hade de tvååriga yrkesutbildningarna enbart svenska och idrott som gemensamma allmänna ämnen, förutom tid till förfogande samt tillvalsämne (med åtta möjliga alternativ). Därutöver förekom ämnena arbetslivsorientering och på enstaka linjer engelska, matematik och samhällskunskap. ÖGY föreslog en utökning av de allmänna ämnena genom att byta ut arbetslivsorienteringen mot ett nytt ämne, ekonomi och samhällsfrågor i de två första årskurserna, samt genom fördelning av svensktimmarna över tre år och extratimmar år tre i idrott och tillval i två år. De treåriga yrkesutbildningarna skulle både innebära en ambitionshöjning och kunna möjliggöra att fler med behållning gick igenom gymnasieskolan, som därigenom kunde bli en gymnasieskola för alla. Därför menade man att de allmänna ämnena skulle spridas ut över åren, så att första året skulle bli mindre teoretiskt och både skulle kunna innefatta en introduktionsperiod för osäkra elever (som ett alternativ till Gymnasieutredningens förslag om breda ingångar) samt redan år ett en viss del arbetsplatsförlagd utbildning.

Undervisningen måste anpassas till elevernas förutsättningar och intresse för att bli meningsfull. Det är framför allt bristande metodutveckling, traditionella attityder och kravet på gemensam referensgrupp för samtliga tvååriga linjer som försvårar anpassningen.¹⁵⁵

Men även om ÖGY-arbetsgruppen förordade en starkare profilering av de allmänna ämnena i relation till respektive yrkesinriktning så ville man behålla en gemensam kursplan för alla tvååriga linjer, inklusive den studieförberedande sociala linjen. Skälen till detta anges vara det relativa betygssystemet som kräver samma kursplan och timplan för gemensam bedömning och för att inte social linje skulle bli en egen referensgrupp för bedömningen. Dessutom ville man inte sätta social linje mot de yrkesförberedande, eftersom stora variationer också kunde finnas inom den senare gruppen. I fråga om de allmänna ämnena var man också tveksam när det gällde möjligheten att modulindela dem. I stället förordade man för dessa ämnen förslaget från 1976 års gymnasieutredning om en kursdifferentiering med grund- och tilläggskurser.

¹⁵⁵ SOU 1986:2. En treårig yrkesutbildning. Del 1. Riktlinjer för fortsatt arbete. Betänkande från arbetsgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen, s 159.

ÖGY går utförligt igenom nödvändiga åtgärder för att fortbilda yrkeslärare och handledare, men inte lärare i allmänna ämnen. Uppenbart är att de svårigheter som senare identifierats i utvärderingarna av de yrkesförberedande gymnasieprogrammen ifråga om samverkan mellan kärnämneslärare och karaktärsämneslärare och om kärnämnenas förankring överlag i dessa program bättre kan förstås i ljuset av den ställning som de s.k. allmänna ämnena hade på den tidigare gymnasieskolans yrkesförberedande linjer. De allmänna ämnena var fåtaliga på de yrkesförberedande linjerna och enbart svenska och idrott fanns företrädna på samtliga tvååriga linjer. Om svenska inte efter 30 år som ämne på alla studieinriktningar funnit en naturlig plats på yrkesprogrammen, så är det förståeligt om också lärare i ”nyttillkomna” ämnen som exempelvis religionskunskap och engelska haft svårigheter att hitta rätt och bli accepterade på yrkesprogrammen.

Från ÖGY: s synpunkter på de allmänna ämnenas ställning löper en brokig linje fram till 2004 års gymnasieproposition där regeringen föreslår att Skolverket ska visa hur de kommande kärnämneskursplanerna kan anpassas till olika program och hur infärgning ska kunna ske. Kärnämnen för alla program som introducerades i regeringspropositionen Växa med kunskaper 1991 motiverades där både med hänvisning till arbetslivets krav på goda allmänna baskunskaper, alla gymnasieelevers möjligheter att studera vidare och högskolans nödvändiga breddning. Synen på hur hård kärnämnets kärna kan och ska vara har dock varierat. Liksom alla andra ämnen har varje kärnämnem en karaktär (och en lärare) som inte utan vidare låter sig programtransformeras. I en av Skolverkets programutvärderingar dras följande belysande slutsats angående kärnämnenas ställning på de skilda programmen:

Elevernas inställning till kärnämnen ger en blandad bild. Samtidigt som ånga elever har svårt att se nyttan och meningen med ämnen där de inte ser kopplingen till den valda yrkesinriktningen, har vi också elever i vårt material som ser värdet av den ”allmänbildning” som dessa ämnen ger och som tycker det är spännande med det nya och annorlunda kunskapsinnehåll om kärnämnenas represententer. Det kan diskuteras om ”infärgning” som går ut på att kärnämnen så att säga ”flyttar in” i karaktärsämnet är en bättre strategi än samverkan som präglas av ömsesidig respekt för de olika ämnenas egenart.¹⁵⁶

Flexibel organisation eller flexibel kunskap?

Kurs, ämne och program är tre olika nivåer i den struktur som tillsammans bildar gymnasieskolan. I retoriken kring den kursutformade gymnasieskolan har kurssystemets flexibilitet och möjligheten till stor valfrihet för eleven varit starka argument för att bygga upp en kursutbildning. Möjligheten att byta ut kursmoment eller hela kurser i takt med förändringar har setts som en stor fördel med ett modulariserat kurssystem av ÖGY-typ. Ämnen har å sin sida haft sin förankring historiskt och genom lärares utbildning, men ämnets enhet har påverkats av indelningen i kurser.

¹⁵⁶ Skolverket (1998a): Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck. Rapport 149, s 211f.

Kursen är, som Skolverket framhåller, inte bara en organisatorisk utan också en innehållslig enhet, vilket i kombination med betygssättning av respektive kurs lett till att många lärare kommit att se kurserna inom ett ämne som skilda från varandra: ”Att genomföra de olika kurserna i ett ämne uppfattas som lärarens primära ansvar, att skapa samverkan mellan olika kurser för att skapa sammanhang och mening i studierna kommer i andra hand.”¹⁵⁷ Som Skolverket vidare påpekat kan den avsedda organisatoriska flexibiliteten med att bygga programmen på kurser ha fört med sig en innehållslig inlåsning som faktiskt motverkar reformens syfte att höja utbildningskvaliteten.¹⁵⁸ Ökad flexibilitet i elevers möjligheter att välja och skolors möjlighet att samordna program kan med andra ord minska elevers och lärares möjligheter att skapa de sammanhang som krävs för att förankra tillräckliga kunskaper för ett flexibelt tänkande (i betydelsen kritiskt, prövande och omprövande).

Kursplanen som nationellt styrdokument

Den nationella kursplanen utgör i vissa avseenden en konkretisering av läroplanen, i den meningen att läroplanens målskrivningar genomsyrar och innehållsriktas i kursplanemålen. Kursplanen i ett ämne som svenska kan t.ex. genomsyras av värdegrunden genom att den på skilda sätt aktualiserar kulturarvet, i första hand den litterära delen. Den nationella kursplanen utgör vidare en grund för det lokala arbets- och kursplanarbetet som sin tur realiserar genom undervisningen. I detta sammanhang finns läroplanen med i bakgrunden som utgångspunkt för de nationella kursplanerna. Men läroplanerna påverkar också på andra sätt i översättningen från nationell till lokal nivå, genom att t.ex. en kommun och/eller en skola utifrån läroplanen arbetar aktivt för att allt arbete i skolan ska präglas av t.ex. vissa aspekter av värdegrunden. Läroplanen utövar med andra ord en dubbel styrning av kursplanen, som i gymnasieskolan dessutom ska relateras till programmålen.

Det finns en uttalad hierarkisk ordning mellan de olika nationella styrdokumenterna där skollag står över läroplan och gymnasieförordning vilka står över program mål som i sin tur står över kursplaner, timplaner och betygskriterier. Med Lpo94 och Lpf94 frikopplades läroplan och underliggande styrdokument (program mål, kursplan, timplan) från varandra, delvis i syfte att tydliggöra deras inbördes förhållanden, att läroplanen utgör ett övergripande dokument (under skollag och vid sidan av gymnasieförordningen). Kursplanen innebär som sagt i en mening en konkretisering av läroplanen, i den mån dess innehåll och formuleringar reflekterar läroplanens. Till det kommer att kursplanen för in det kurs- och ämnesspecifika. För gymnasieskolans del inträder dessutom programmålen som en mellanstation mellan läroplan och kursplan, genom att dessa syftar till att skapa sammanhang mellan de olika ämnen och ämnestyper som ingår i ett program. Men genom att skapa sam-

¹⁵⁷ Skolverket (2000), s 51.

¹⁵⁸ Ibid., s 56.

manhang och enhet inom ett program så tjänar även programmålen till att särskilja det ena programmet från det andra. Frågan är om linjen mellan läroplansmål, programmål och kursplanemål är så snörrät som den ibland framställts, som t.ex. när en arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet skriver att programmål och kursplaner reflekterar den övergripande läroplanen som mer verkar i bakgrunden i skolvardagen:

Kursplaner och programmål är emellertid de mest använda nationella dokumenten i den dagliga utbildningssituationen. Det innebär att läroplansmålen behöver återspeglas – inte upprepas – i både programmålen och kursplanemålen. Programmålen bör, på ett mer generellt plan, både sammanfatta och påverka kursplanemålen samt övergripande styra den konkreta utbildningen.¹⁵⁹

I beskrivningar som denna av hur det hierarkiska styrsystemet ska länkas samman går det att utläsa en form av symmetri, dvs. en föreställning om att styrkedjan ska kunna fungera friktionsfritt när de olika dokumenten och funktionerna på de skilda nivåerna följer av och härleds ur varandra. Men är det och kan det vara frågan om en symmetri? Läroplanen tolkas både direkt och indirekt i skolan och i andra nationella och lokala styrdokument. Och eftersom målstyrningen avser att inte föreskriva den konkreta undervisningen, så lämnas där utrymme för uttolkningar som både skiljer sig åt mellan skolor och ämnen. Risken för (eller möjligheten till) konflikt mellan olika dokument och olika uttolkningar förefaller stor. Inte minst det gäller kursplanen. Ämnenas egna traditioner och förnyelsesträvanden är inte nödvändigtvis identiska med de samhällstraditioner och allmänna förändringskrav som råder vid en viss tid och som reflekteras genom läroplanen. Ytterligare traditioner förvaltas dessutom genom de skilda programmen och kommer också till uttryck i de programmål som ska kitta samman kurserna. Programmålen handlar t.ex om programmets specifika yrkesinriktning, vilket inte helt enkelt kan länkas till övriga styrdokument.

De senaste kursplanerna har i likhet med tidigare följt en viss gemensam formmall, men detta är inget självklart medel för att få ämnen att närma sig varandra, om det nu är en avsikt. Ämnenas skilda karaktär och stoff kan döljas eller till och med accentueras genom symmetriska kursplaner. Redan i kursplaneskrivandet kommer skilda ämnens kursplanegrupper att göra olika överväganden om hur de ska utforma lämpliga mål för ämnet och hur dessa ska och i vad mån de kan relateras till läroplan (och ev. andra styrdokument).. Vad som utgör grundläggande kunskaper och begrepp skiljer sig från det ena ämnet till det andra, och det går att förmoda att de målbeskrivande kursplanerna upplevts som mer och mindre omvälvande, beroende på ämne. Vad som utgör en läroplansförankring kan också skilja sig åt. I vissa ämnen, t ex samhällskunskap eller religionskunskap, tangerar själva ämnesinrikt-

¹⁵⁹ Ds 1997:78. Gymnasieskola i ständig utveckling, s 73.

ningen kunskapsområden som är tydligt läroplansrelaterade, medan andra ämnen kan upplevas/uppleva sig som mer indirekt kopplade till läroplanen. I sådana ämnen (men också mer generellt) kan det förmodas att kursplaneskrivarna ser läroplanens intentioner mer som något som dels bör tillgodoses genom rättvis och elevorienterad undervisning, dels kan förverkligas genom att eleven får erforderliga ämneskunskaper.

Kursplanen och tolkningsutrymmet

Läroplanen har efter införandet av Lpo94 och Lpf94 återkommande betonats som navet i ett framgångsrikt lokalt skolutvecklingsarbete. Idealet framträder som förmodligen att låta den lokala verksamheten och de lokala arbetsplanerna genomsyras av ett helhetstänkande utifrån läroplanen och en grundlig, ständigt pågående diskussion kring dess uttolkning. För gymnasieskolans del råder dock här en viss oklarhet genom att lokalt läroplansarbete i första hand tycks handla om att förhålla undervisningen till programmålen och inte läroplansmålen. Helhetstänkandet begränsas därmed till det enskilda programmets inriktning.¹⁶⁰ De skolverksamhets på lokal nivå har i vilket fall stått inför en grannlaga uppgift: att uttolka och förbinda läroplansmål/ program mål, kursplanemål och betygskriterier (tillsammans med övriga styrdokument) på ett icke-instrumentellt och icke-reduktivt sätt och samtidigt söka garantera en likvärdighet. I Skolverkets programutvärderingar framträder emellertid sådana instrumentella nedbrytningar av styrdokumentet som tämligen vanliga. Konkretiserade betygskriterier har istället noterats som starkast verkande styrmedel för undervisningen. Mot helhetsidealet – den kommunikativa, samverkande syntesinriktade skolan med eleven i centrum har man i dessa utvärderingar ställt en skola där den enskilde läraren på egen hand fokuserar och definierar den avgränsade ämneskunskapen och hur elevens tillägnan av denna kunskap ska bedömas. Motsättningen har ibland uttryckts i termer av icke-traditionell respektive traditionell undervisning, och i fallet gymnasieskolan har den traditionella undervisningen både förknippats med kärnämnen och karaktärsämnen.

Utvärderingarna visar följaktligen att lärare på många skolor framför allt hållit sig till kursplanerna i det lokala arbetet. Flera förklaringar till denna kursplanefokusering har förts fram: skolans institutionella tröghet, brist på fortbildningsresurser, reformernas snabba och otydliga genomförande, samt kursutformningen, dvs. ämnenas uppdelning i småkurser med krav på betygsättning efter kort tid. Ytterligare en viktig förklaring (som delvis ingår i och bidrar till skolans institutionella tröghet), är vad som här betecknats som lärarens habitus. Alla lärare i gymnasieskolan (liksom i grundskolans högre årskurser) är lärare i olika ämnen. Det innebär att läraren genomgått en lång utbildning som kan ha varit inriktad på läraryrket från allra första början, men också kan ha inletts med fria studier i ett eller flera akademiska ämnen eller med utbildning eller arbete inom ett visst yrke. Både de som tidigare

¹⁶⁰ Jfr Skolverket (1998a, 1998b, 1999, 2000)

och senare slagit in på gymnasieläraryrket har förmodligen valt läraryrket utifrån ett starkt intresse för sina (och angränsande) ämnen. De är troligen också starkt övertygade om vikten av att föra vidare kunskaper i dessa ämnen till andra. Genom sin skolning på akademiska institutioner, i arbetsliv och lärarutbildning tillsammans med egna skolerfarenheter skapas en speciell ämnesuppfattning och uppfattning om hur undervisningen i ämnet ska bedrivas/hur lärande i ämnet går till (vilket vidare påverkas av vilken ämneskombination en lärare har). När så nya lärare börjar arbeta, kan deras habitus tänkas både påverka och påverkas av den enskilda skolans institutionella villkor. För skolämnenas beständighet såväl som deras föränderlighet är därför både statliga initiativ, skolan som institution och själva lärarskolningen avgörande faktorer.¹⁶¹

I en av Skolverkets programutvärderingar sammanfattas tydligt och något pessimistiskt flera av de problem som många gymnasielärare uppenbarligen brottats med under 1990-talet. För att gymnasieskolan ska gå framåt krävs det enligt utvärderarna för det första "ett fungerande 'blodomlopp', en transport av idéer mellan kursplanekonstruktörer, branscher, skolledare och lärare. För det andra krävs det yttre fysiska förutsättningar för sådana idétransporter. Bristen på kontakt mellan skolfolk på skilda nivåer eller bristen på materiella resurser är dock inte de största negativa faktorerna i 1990-talets gymnasieskola, enligt utvärderarna.

Det vi ser som särskilt oroande är att lärarna upplever sig få allt mindre tid för informella kontakter. Lärarum om tidigare jäste av liv, där lärare gav varandra små tips och där lärarprofessionens "tricks of the trade" traderades vidare, är idag kusligt tomma, då lärare springer in och ut mellan kurserna efter individuella scheman. Problemet med denna kulturförändring i skolan är att det sammanbindande kittet, det som förenar lärare över kurser och ämnen aldrig får möjlighet att etableras. Genom dialogen, samtalet, får också skolans nuvarande styrsystem sin mening. Mål- och resultatstyrning är i hög grad en fråga om att finna relationer mellan institutionens mål och skolans verksamhet. Detta gör samtalen i en skola nödvändiga, i ett kollegium eller en arbetsenhet. En intressant sak är att eleverna omedelbart märker denna brist på samverkan mellan lärarna, men kallar det för splittring, inkonsekvens eller orättvisa.¹⁶²

Vid sidan av denna något mörka utvärderingsbild finns andra, mer positiva av det lokala skolarbetet. Vad citatet ovan pekar på är ändå att den nya kursutformningen tillsammans med introduktionen av ett nytt styrsystem lämnat många lärare villrådig och kanske ännu mer isolerade än tidigare. De samtal som reformerna krävde och som Läroplanskommittén ville initiera som en bildningsdiskussion verkar bland dessa lärare aldrig ha kommit till stånd (eller blivit allt sällsyntare).

¹⁶¹ Jfr Goodson (1988/1995).

¹⁶² Skolverket (1998b): Utvärdering av fem gymnasieprogram, s 167.

Mål, resultat och processer

Med det nya styrsystemet följde att kursplanerna inte längre skulle vara detaljreglerande genom att metod- och innehållsanvisningar ersattes av målbeskrivningar. Det angivna syftet med detta var att överlämna ett större ansvar till de professionella på lokal nivå att utveckla undervisningen. En mer eller mindre avsedd bieffekt av den nya mål- och resultatstyrningen är att den också påtagligt tycks ha påverkat undervisningens utformning. För det första förefaller den starka betoningen på mål i kursplanen färgat av sig på sättet att formulera lokala kursplaner, där det legat nära till hands att formulera kursen i form av mer preciserade mål, i syfte att tydligt förbinda kursplanerna på de skilda nivåerna. För det andra tycks den starka betoningen av skolutveckling som i direktiv och debatt knutits till nittioalets skolreformer ytterligare ha bidragit till ett utpräglat målorienterat tänkande och kursplaneskrivande på lokal nivå. För det tredje har statens behov av kontroll av skolans måluppfyllelsegrad fått till följd en stark resultatfokusering, som försöker mäta av målen i kursplan och läroplan, men lägger mindre vikt vid undervisningsprocesserna, alternativt uppmuntrar till undervisningsprocesser som är tydligt mål- och resultatorienterade. Till denna resultatfokusering har även det nya absoluta betygssystemet bidragit, genom att det uttrycks i måluppfyllelsetermer. Ur ett undervisningsperspektiv kan det därför ifrågasättas om mål- och resultatstyrning är en undervisningsneutral styrform. Som vi hävdade tidigare har ett av de angivna motiven bakom 1990-talsreformerna, att decentralisera (delar av) inflytandet över själva undervisningen, motverkats av det nya styrsystemets centraliserande kontrolleffekter, så som de kommit till uttryck i utformning och uttolkning av de nya styrdokumenterna och genom den starka resultatfokuseringen. Till detta menar Lindensjö och Lundgren att politiker under påverkan av media bidragit starkt, eftersom decentraliseringen gjort skolsystemet mer synligt och olikheter därmed mer blottlagda. Styrande politiker har då med skilda medel sökt stärka den nationella kontrollen. Upprättandet av centrala standards kan vara ett sätt, vilket kan leda till ytterligare resultatfokusering.¹⁶³

Övergången till mål- och resultatstyrning kan också kopplas till en annan internationell trend som handlar om fokuseringen på processer och kompetenser. Det modulsystem som ÖGY föreslog var knutet till ett föränderligt arbetsliv i en internationaliserad värld med hög kunskapsomsättning. Tonvikten låg vid att utveckla elevernas kompetenser och därmed öka deras handlingsberedskap på en osäker framtida arbetsmarknad. I linje med detta är det utvecklandet av elevernas förmågor som betonas i de nya läro- och kursplanernas mål och betygskriterier. För både det lokala utvecklingsarbetet och för att beskriva elevers arbete individuellt och i grupp har processen blivit en nyckelmetafor (hämtad från industrin), som ett sätt att beskriva hur man ska nå vägen till målen.

¹⁶³ Lindensjö och Lundgren, s 116f.

Som framgick ovan av svenskklärardebatten positionerar sig lärare och lärarföreträdare gärna mot politiker och administratörer, fast de i många avseenden själva är med och påverkar de förändringar som sker direkt och indirekt. Processtänkandet är ett exempel på detta att målstyrningsmodellen hade sin förankring också i de professionellas led (och att den inte enbart är en modell för styrning av skolans mål utan även påverkar dess undervisning, dvs. metod och innehåll). Inom svenskämnet går det att skönja ett tilltagande intresse för processororienterat lärande redan under 1980-talet, uttryckt just som skrivprocessen, läsprocessen etc. Processmetodiken är kommunikativt inriktad och tar fasta på att elevens kontinuerliga skrivande och läsande (och i viss mån muntliga bearbetningar) ska upplevas vara meningsfullt och ska reflekteras över genom löpande kommentarer av både lärare och elev i ett pågående samtal.¹⁶⁴ Processtänkandet har gått i linje med en svagare klassikerförankring, alternativt ett mindre kronologiskt eller åtminstone mindre litteraturhistoriskt präglade studier av äldre och yngre litteratur. Processarbetet verkar ha bidragit till en större valfrihet i fråga om vad varje elev läser och därmed en uppluckring av en gemensam litterär kanon. Denna utveckling är dock inget nytt, utan har pågått under en längre tid och kan spåras även i tidigare ämnesdebatter under 1960- och 1970-talet. Motviker till denna litterära ”upplösning” saknas inte heller. För det första så kvarstår kronologiskt strukturerade läroböcker, både nya och de gamla (som många håller fast vid) som fäster vikt vid litteraturhistorien och klassikerna. För det andra har ”bildningsarbetet” uppmärksamats på flera skilda håll, t.ex. i de stora dagstidningarna och av företrädare för högskola och kulturetablissemang. Leif Alshimer, juridikprofessor i Jönköping, har exempelvis fått stor medial uppmärksamhet för de extrakurser i de stora klassikerna som han ålagt sina studerande. Svenskämnesdebatten är förstås mer nyanserad och mångfacetterad än att den står mellan funktionell språkutveckling och klassikerbildning. Jan Thavenius är exempelvis inne på en linje som går i en annan riktning. Han talar sig varm för den radikala estetiken som dels går ut över ämnesgränserna, dels söker förena historisk kunskap med intresse för nutidens kultur i syfte att med konstens hjälp utmana eleverna och göra dem till ifrågasättande medborgare.¹⁶⁵

Slutord: Hur skapas förutsättningar för lärares engagemang i kursplanarbetet?

Avsikten med denna text har varit att peka på ett antal motsättningar och avvägningar mellan gymnasieskolans olika styrdokument, mellan kursplan som ideal och som praktik och mellan skolaktörer på de skilda arenorna. Syftet har inte varit att presentera några färdiga svar utan snarare att försöka komplicera bilden något, utifrån tesen att lärare måste vara engagerade i kursplanarbetet på lokal och nationell

¹⁶⁴ Se t.ex. Britt-Marie Arkhammar m fl (1988): Ett år med skrivprocessen. Klassrumserfarenheter av processororienterad skrivundervisning från L, M, H, Gy, Vux, Fb, och Siv Strömqvist (1988): Skrivprocessen.

¹⁶⁵ Jan Thavenius (2001): Skolan och den radikala estetiken. I: Pedagogiska magasinet 1/2002.

nivå, dvs. att lärare kan förstå och bearbeta de nationella kursplanerna i rimlig relation till andra nationella och lokala styrdokument och den egna undervisningen. Den nationella kursplanen spelar en viktig roll för många gymnasielärare, (åtminstone de akademiskt skolade av utvärderingarna att döma) oavsett om politiker och myndigheter önskar något annat. Hur den utformas, vad den innehåller och inte minst hur den förmedlas till lärarna blir därför av en viss betydelse, om man vill stimulera till en mer dynamisk diskussion kring kunskap och lärande bland lärarna ute i skolorna. Med tanke på det som här kallats lärarens inbyggda motsättning, att vilja bli styrd av klara direktiv och samtidigt agera självständigt/självsväldigt, kanske Skolverket i själva förmedlingen av den nya kursplanen bör lägga särskild vikt vid att tydliggöra mångfalden. Det skulle kunna gå till så att man låter flera olika lärare eller lärarföreträdare presentera högst varierande uttolkningar av samma kursplan, kopplade till olika program och, med skilda emfaser, den mängd läroplansperspektiv som regeringen nu vill föra in i kursplanen.¹⁶⁶ Ett sådant material kunde kanske tjäna som underlag för en mer kvalificerad kunskapsdiskussion som inte begränsas till uttolkning av betygskriterier utan leder till en mer dynamisk omsättning av kursplanemålen. Enskilda lärare eller lärargrupper kunde därigenom få argument för att det finns olika, mer eller mindre bångstyriga sätt att bedriva undervisning, som en hjälp till den enskilda skolan att se vad deras lärare är överens om och vad de bör vara överens om.

Avslutningsvis en kort notering kring de nationella kursplanernas innehåll i nära anslutning till det ovan sagda. Vad som kan kallas diskursen om den flexibla kompetensen betonar vikten av att lära att lära, att snabbt sätta sig in i olika situationer och kunna lösa problem. Den har vuxit fram på bred front fr.o.m. 1980-talet, både internationellt och nationellt och på såväl statlig som professionell nivå. Uppluckringen av fixerade kunskaper har inom många skolämnen gått i samma riktning, vilket t.ex. är tydligt i ämnet svenska, där skrivprocessens genomslag som sagt delvis konkurrerat med (och ut) en traditionell litteraturundervisning. En del av kritiken mot de nya kursplanerna i svenska riktades ju mot att dessa detroniserade litteraturen som ämnets viktigaste *kunskapsgrund*, förstärkt genom kursuppdelningen. Därmed ansåg kritikerna att ämnet reducerades till färdighetsträning, medan personlighetsutveckling och bildning åsidosattes. I analogi med läroplanens värdegrund skulle man alltså på kursplanenivå kunna tala om ett ämnes kunskapsgrund och mena att det är den som ifrågasätts och förskjuts i en ämnesdiskussion (liknan-

¹⁶⁶ Regeringen vill i alla kursplaner och program mål föra in ett stort antal perspektiv som direkt eller indirekt knyter an till läroplanen. Redan nu finns fyra perspektiv: etiskt, miljö-, internationellt och ett historiskt perspektiv. Till det ska läggas ett naturvetenskapligt och ett genusperspektiv samt en förstärkning av det internationella perspektivet som en del i en strävan att skapa helhet inom de skilda programmen, vilka å andra sidan enligt propositionen bör kunna bli tydligare profilerade genom s.k. infärgning. Dessutom menar man att undervisningen i kärnämnen bör bindas samman inom tre skilda kärnämneskategorier (kommunikativa kompetensämnen, ämnen för förståelse av samtid och kultur samt ämnen med syfte att påverka livsstilen). (Prop 2003/04:140.)

de den i ämnet svenska). När vi i föregående stycke skrev att förmedlingen av kursplanerna borde åtföljas av en mångfald tolkningsförslag, så går det i så fall att beskriva sådana tolkningar som olika förhållningssätt till en kunskapsgrund till värdegrunden). Den avslutande frågan blir då: vore det tänkbart att också i själva kursplanen (dess ämnesbeskrivande del) föra in olika problematiserande resonemang kring respektive ämnes kunskapsgrund och då nyttja de skilda perspektiv som propositionen för fram? Eller är avsikten att alla perspektiven ska utgöra särskilda mål för respektive kurs?