

Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003

Nuläge och framåtblickar



Skolverket

Taxen är självständig, envis och kärleksfull
– ett vinnande koncept för framgång.

Beställningsadress:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-postadress: skolverket@fritzes.se
www.skolverket.se

Beställningsnummer: 05:909
ISBN: 91-85009-92-X

Illustration: Sarah-Ida Söderlind
Tryck: Lenanaders grafiska, Kalmar, 2005
Upplaga: 1 000

Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003

Nuläge och framåtblickar

Förord

Denna antologi är planerad som en summering av resultaten från den stora nationella utvärdering av grundskolan som Skolverket genomförde år 2003 och är samtidigt tänkt att vara en framåtblickande betraktelse över grundskolans fortsatta utveckling under det begynnande 2000-talet. Bidragen tar avstamp i resultaten från de ämnesstudier som ingick i utvärderingen. Efter genomförd avrapportering hösten 2004 fick forskarna en förfrågan från Skolverket att reflektera över grundskoleämnenas nuläge och framtid i form av kortare essäer avsedda att ingå i en antologi om den svenska grundskolan under 1990-talet och i ett framtidsperspektiv på ett eller ett par decennier in i 2000-talet. Samtliga forskargrupper svarade positivt på inbjudan och vi har nöjet att i denna skrift kunna publicera bidragen i samlad och oavkortad form.

2003 års nationella utvärdering av grundskolan – NU-03 – utgör tillsammans med de tidigare genomförda utvärderingarna 1989, 1992 och 1995 en etapp i ett fortgående utvecklingsarbete. Skolverket planerar nu för ett system med rullande nationella utvärderingar. Det kan därför vara på sin plats att som inledning till denna antologi blicka tillbaka på utvärderingsprogrammet under åren 1989 till 2003 – vilka var dess styrkor och svagheter?

I februari 2005 anordnade Skolverket en avslutande konferens där de forskare som ingått i projektet tillsammans med projektets referensgrupp och Skolverkets ledning gavs möjlighet att under ett par dagar summera erfarenheter från projektet och diskutera olika framtidsperspektiv på grundval av de resultatbilder som framkommit i utvärderingen.

Konferensens avslutande pass ägnades åt ett plenarsamtal där forskarna kunde tänka fritt om olika framtidsscenarier för sina ämnen. Forskarnas inlägg under detta avslutande pass spelades in och kunde härigenom återges med full autenticitet och med lätt hand redigeras till en sammanhållen text som presenteras i antologins avslutande kapitel. Referatet från konferenspasset avrundas med att professor Mikael Alexandersson, föreståndare för Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning vid Göteborgs universitet, reflekterar över de utmaningar grundskolan står inför. Mikael som ingått i projektets referensgrupp bygger sin framställning på den nationella utvärderingens samlade resultatbild.

För att ge en vidare inramning och förståelse för resultatbilden gav Skolverket uppdraget åt forskarstuderanden och medarbetaren på Skolverket Christian Lundahl att utifrån sina kunskaper om hur det omgivande samhället och ungdomskulturen förändrats under 1990-talet fundera över vilka konsekvenser detta får för grundskolans arbete. Vi gav också ett uppdrag till

professor Sverker Lindblad vid pedagogiska institutionen, Uppsala universitet att utifrån sin forskning om lärare skriva en uppsats över hur lärarnas arbete och villkor förändrats under 1990-talet. För att inte den sammanfattande huvudrapporten skulle bli alltför omfattande, tvingades vi skära kraftigt i dessa intresseväckande texter. Vi är därför glada att som inledning och referensram till de olika ämnesanalyserna kunna presentera Lundahls och Lindblads texter i oavkortad form.

Forskarna har givit sitt tillstånd till att deras utsagor återges på det sätt som presenteras i skriften. De forskare som bidragit till antologin står självständigt för innehållet i sina texter. Vilket innebär att de tankar och förslag som framförs är forskarnas egna och skall inte läsas som ställningstaganden av Skolverket.

I texten presenteras ämnena utifrån en tanke om grundskolans bärande mål d.v.s. ämnen som har gemensamt en betoning på kommunikativa inslag (svenska, engelska), begrepp och samband (kemi, fysik, matematik), etiska frågor (religionskunskap, historia, hem- och konsumentkunskap) respektive sinnliga uttrycksformer (musik, bild, idrott och hälsa) hålls samman. För de läsare som snabbt vill orientera sig i antologins huvudinnehåll ger det avslutande konferensreferatet en bra sammanfattning av forskarnas mer utförliga texter i antologins första del.

Skolverkets förhoppning är att denna antologi skall väcka både inspiration och eftertanke bland lärarutbildare, verksamma pedagoger, rektorer och skolansvariga politiker ute i kommunerna samt inte minst hos de beslutsfattare i regering och riksdag som har det yttersta ansvaret för hur den svenska grundskolan kommer att formas under de närmaste årtiondena.

Följande personer har bidragit till antologin:

Mikael Alexandersson, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet

Björn Andersson, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Britt Marie Apelgren, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Frank Bach, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Ingrid Cullbrand, Institutionen för hushållsvetenskap, Göteborgs universitet

Elisabeth Elmeroth, Institutionen för hälso- och beteendevetenskap, Högskolan i Kalmar

Sven Engström, Chalmers tekniska högskola

Charli Eriksson, NCFE, Örebro universitet

Peter Hasselskog, Institutionen för hushållsvetenskap, Göteborgs universitet
Gunnar Heiling, Musikhögskolan i Malmö
Lena Holmberg, Malmö högskola
Marléne Johansson, Institutionen för hushållsvetenskap, Göteborgs universitet
Katarina Kjellström, PRIM-gruppen, Lärarhögskolan i Stockholm
Christina Kärrqvist, Institutionen för ämnesdidaktik, Göteborgs universitet
Sverker Lindblad, Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet
Christian Lundahl, Skolverket och doktorand vid Arbetslivsinstitutet
Anders Marner, Institutionen för estetiska ämnen, lärarutbildningen, Umeå universitet
June Miliander, Lärarutbildningen, Karlstads universitet
Clas Olander, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet
Mats Oscarson, Institutionen för pedagogik och didaktik, enheten för språk och litteratur, Göteborgs universitet
Vilgot Oscarsson, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet
Astrid Pettersson, PRIM-gruppen, Lärarhögskolan i Stockholm
Monica Pettersson, Institutionen för hushållsvetenskap, Göteborgs universitet
Mikael Quennerstedt, Institutionen för idrott och hälsa, Örebro universitet
Ralf Sandberg, Kungliga Musikhögskolan
Gunilla Svingby, Malmö högskola
Eva West, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet
Ann Zetterqvist, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet
Mari Öhman, Institutionen för idrott och hälsa, Örebro universitet
Hans Örtegren, Institutionen för estetiska ämnen, lärarutbildningen, Umeå universitet

Skolverket vill till alla medverkande framföra ett varmt tack!
Stockholm i augusti 2005

Per Tullberg
Generaldirektör

Oscar Öquist
Projektledare
Utredningsavdelningen

Innehåll

Det nationella utvärderingsprogrammet av grundskolan 1989–2003 – en återblick	9
Grundskolans institutionella förändring under 90-talet mot bakgrund av omvärldsförändringar	15
1990-talet och lärarna	31
Svenska som demokratiämne.....	41
Svenska som andraspråk i en multikulturell skola.....	55
Läsa, räkna, skriva – hur är det i årskurs 5?	67
Tankar kring grundskolans utveckling: Ämnet engelska	81
Nationell utvärdering som kunskapsbygge för att förbättra skolans naturvetenskap	95
Matematiken och ungdomskulturen – är det förenligt?.....	107
Färdigheter att utveckla för att lära om omvärlden	115
Sätt lärandet i centrum i samhällsorienterande ämnen.....	121
Bildämnet i en kulturskola för alla	135
Hem- och konsumentkunskap som potential i morgondagens skola	153
Slöjdämnet in i framtiden – utvecklat, avvecklat eller invecklat?	165

Idrott och hälsa – ett ämne för hälsa i rörelse!?	177
Utvecklingen av musikundervisningen i grundskolan – en framtidsvy	197
Behövs grundskolans ämnen? – Highlights från forskarkonferensen 9–10 februari 2005	215
Slutkommentar	233
Utgivna publikationer från nationella utvärderingen 2003	240

**Det nationella
utvärderingsprogrammet
av grundskolan
1989–2003 – en återblick**

Det nationella utvärderingsprogrammet av grundskolan 1989–2003 – en återblick

Oscar Öquist, projektledare NU-1992 och NU-2003

Detta är sannolikt den sista stora forskarträffen kring det koncept för nationella utvärderingar som först Skolöverstyrelsen och sedan Skolverket arbetat med över en tidsperiod på snart 15 år. Regeringen har nu svarat på det förslag till nytt provprogram som Skolverket lämnade hösten 2003. Här får vi uppdraget att i enlighet med förslaget planera för en rullande nationell utvärdering där olika ämnen utvärderas ett i taget.

I regeringens skrivelse till Skolverket står följande:

”Skolverket bör vid utvecklingen av det föreslagna stickprovsbaserade systemet för kunskapsutvärdering för samtliga ämnen i grundskolan, prioritera lösningen med rullande undersökningar motsvarande de undersökningar som genomförts i NU-03.”

Det kan därför vara på sin plats att något reflektera över den serie av nationella utvärderingar av grundskolan som den statliga skoladministrationen genomfört sedan 1989 och säga något om styrkorna men också svagheter med detta upplägg. I denna framställning utgår jag från min horisont som projektledare under större delen av perioden.

Det hela startade med att dåvarande skolministern Bengt Göranson i Budgetpropositionen 1987 gav direktiv till Skolöverstyrelsen att utforma ett nationellt program för utvärdering som ”kan utgöra ett sakligt underlag för en diskussion på såväl lokal som central nivå om hur skolväsendet lyckas med sin uppgift i olika avseenden.”

SÖ utvecklade programidén i ett PM hösten 1988: *Innehåll och former för en nationell utvärdering av skola och vuxenutbildning* – ett dokument som fortfarande står sig riktigt bra.

Här betonas att utvärderingsprogrammet skall kännetecknas av systematik och kontinuitet, vara effektivt och inte belasta skolorna alltför mycket; det skall vara öppet för nytänkande och flexibelt och belysa inte bara effekter utan också förutsättningarna för skolans arbete d.v.s. mål och processer.

En försöksomgång kom igång redan 1989 i årskurserna 2 och 5. Programmet mötte en hel del kritik som bl.a. gick ut på att de programansvariga satt alltför mycket fast i en differentiell testtradition och att testdelen av program-

met fick för stort utrymme. Kritiken sammanfattades i skriften ”Skolan och utvärderingen – fem professorer tar ordet” och manifesterades på en ganska stormig konferens i Örebro hösten 1990. Samtidigt som mycket i designen och innehållet var feltänkt mot bakgrund av vad vi vet i dag, var denna första omgång ett pionjärprojekt med flera intressanta inslag att bygga vidare på. Forskare från olika ämnesdiscipliner började samverka för första gången, intressanta exempel var samverkan mellan bild och svenska och mellan matematik och musik.

Projektet avslutades symboliskt med Skolöverstyrelsens allra sista konferens våren 1991, där en av slutsatserna var att läroplan 1980, Lgr 80, ännu efter tio år inte hade slagit igenom i flera ämnen. Då var planeringen av omgång två redan i full gång med flera förnyade ställningstaganden både i fråga om metoder och teoretiska utgångspunkter. Mer öppna uppgifter lades in i programmet som problemlösning i grupp och studier av undervisningsprocesser. Nya ämnen kom in i programmet och samarbetet mellan forskarna blev ännu tätare. Utvärderingen fick nu sin tyngdpunkt i det avslutande året av den obligatoriska skolan. En sidoeffekt av programmet 1989 var särskilda forskarseminarier anordnade av Göteborgs universitet, där inbjudna forskare opponerade på ämnesstudierna. Härigenom kom en öppen diskussion inom forskarsamhället till stånd kring kunskapssynen i de olika ämnena och provinstrumentens reliabilitet och validitet. Dessa seminarier följdes upp efter insamlingen 1992 på en konferens i Kungälv där inbjudna forskare från de nordiska länderna fick kommentera ämnesstudierna. Den konferensen blev särskilt fruktbar för de forskare som företrädde ämnena hemkunskap och slöjd vilka härigenom fick bredare kontaktytor med forskningen inom sina ämnen. Ytterligare steg för att knyta samman forskare inom de olika ämnesdisciplinerna var det nätverk som bildades av några av projektets forskare med finansiellt stöd ur Skolverkets dåvarande forskningsanslag. De seminarier som nätverket anordnade skapade en fri arena för metod- och teoriutveckling för nationell utvärdering, något som har få motsvarigheter också i ett internationellt perspektiv.

Ytterligare ett steg i samma anda var Kalmarkonferenserna våren 2003, där ämnesstudiernas instrumentering, upplägg och analysmöjligheter penetrerades grundligt av NU-forskarna tillsammans med inbjudna ämnesexperter. Den konferens vi anordnar de här dagarna följer upp traditionen med kommentarer över de genomförda ämnesstudierna från inbjudna forskare med representation också från våra nordiska grannländer.

Även NU-1992 mötte en del kritik från de metastudier som genomfördes bl.a. av Kerstin Sahlin-Andersson på Handelshögskolan och filosofen Bengt Molander från Göteborgs universitet. Här framfördes bland flera synpunkter

att ett alltför ensidigt ämnesperspektiv företräddes av flera av de inbjudna forskarna och att elevernas röster inte fick tillräckligt utrymme i programmet. Däremot uppskattades programmets metodiska bredd och nytänkandet i instrumentkonstruktionen. Utvärderingens publikationer fick stor spridning och utvecklingsåtgärder kom i gång som en direkt följd av NU särskilt inom de naturorienterade ämnena.

NU-1992 följdes sedan upp av en ny omgång mätningar 1995, där tidigare ej utvärderade ämnesområden som tyska, franska och SYO fick utrymme. Redan i UG-1995 fanns syftet att mätningarna i flera ämnen skulle upprepas med samma provuppgifter som användes i de föregående mätningarna. Resultaten visade en svag men systematisk nedgång i svenska och matematik.

Vid planeringen av den senaste omgången NU-03 hade projektet många erfarenheter att bygga vidare på. Ny datorteknologi innebar att vi nu kunde hantera stora databaser med större lätthet och även på försök genomföra uppgiftsinsamlingen elektroniskt med stora tidsvinster. Den ledande tankefiguren bakom NU-03 var att så långt detta var möjligt upprepa utvärderingen 1992 för att kunna göra jämförelser över tiden. Vi anade i början inte riktigt komplexiteten och problemen med att jämföra grundskolan mellan två tidsepoker. Även om det inre arbetet i grundskolan är förhållandevis stabilt, är förutsättningarna och villkoren helt annorlunda sett över en tidsperiod på över ett decennium och rättvisande jämförelser skall ju helst göras ”under i övrigt lika omständigheter”. Dock har vi sett både rörelser och stabilitet över tidsperioden som är viktiga att uppmärksamma ur policysynpunkt.

Jag vill avslutningsvis reflektera något över styrkor och svagheter med den form av breda systemutvärderingar av grundskolan som vi arbetat med under en lång följd av år.

Jag ser framför allt fem poänger eller styrkefaktorer med NU-modellen:

Den första handlar om utvärderingens symboliska och legitimerande betydelse.

Hur väl vi än genomför en utvärdering av ett enskilt objekt, ett ämne eller målområde får resultaten aldrig samma genomslag som när vi utvärderar en hel skolform. Vi skall inte underskatta utvärderingens symboliska användning, något Evert Vedung anger som en av utvärderingens viktigaste användningar. Att NU-03 är den största utvärdering Skolverket genomfört har ingen betydelse i sig, det säger ingenting om utvärderingen som sådan, men det har ett starkt symbolvärde vilket media är snabba att fånga upp. Om du vill nå ut – make it big!

Det andra handlar om utvärderingens policyskapande betydelse. Politiker vill ha enkla, lättbegripliga översiktsskildringar som talar om hur det står till

i svensk skola. Vad har blivit bättre och vad har blivit sämre i den svenska grundskolan, inte i centralskolan i Katrineholm – det är de lokala politikernas ansvar. Därför krävs statistiska studier baserade på stora nationellt representativa material. De politiskt ansvariga vill också ha en så bred scanning som möjligt och helst vid samma tidpunkt så att man kan utkräva ansvar och visa handlingskraft under sittande mandatperiod. De internationella jämförande studierna PISA och TIMSS passar väl in i detta mönster. Ett problem med mycket av utvärdering på skolans område är att den ger en fragmentarisk och svåröverskådlig bild. Politikernas dilemma är ”information-overload”, problemet att sortera i mängden av information som ofta ger divergerande och motstridiga bilder. En rejäl utvärdering vart tionde år, förutsatt att den är empiriskt välgrundad och trovärdig, ger politikerna vägledning och möjlighet att ställa in kompassen för hur man skall handla framöver. Om du vill nå politikerna – make it simple!

En tredje styrka med NU-modellen är de synergieffekter utvärderingen ger. Genom att forskare från olika ämnesdiscipliner kommer samman i ett och samma projekt uppstår en ”smittoeffekt” som både gynnar de stora statusämnen och de små ämnena med liten tidstilldelning och svag forskningsbas. Vi har sett många intressanta spridningseffekter mellan ämnena t.ex. mellan no och so i den problemlösande uppgiften och i projektet ”Tillståndet i världen” inom utvärderingen av läroplanernas mål 1998. Bildämnet har tagit till sig det tänkande om olika lärmiljöer A-, B- och C-miljöer, som bl.a. Caroline Liberg utvecklat inom svenskämnet. och musiken har inspirerats av slöjdens processstudier. Att forskare spelar samman med staten i ett slags joint-venture för att utvärdera skolan är nog ganska unikt för Sverige – en pragmatisk modell i stil med Saltsjöbadsandan.

En fjärde styrka med det breda upplägg som NU-modellen representerar är att den satt fart på metodutvecklingen inom området kunskapsmätningar. Det laboratorium för metodutveckling som projektet skapat har varit en viktig inspirationskälla för utvecklandet av nya nationella prov i matematik, svenska och engelska, det gäller t.ex. gruppuppgifter i matematik och det muntliga provet i engelska.

Slutligen har NU-projekten erbjudit en lärande miljö för de forskare som medverkat. Tack vare utvärderingens storlek har seminarier kunnat anordnas för att lära ut flernivåanalyser och dataprogram för kvalitativa analyser, vilket successivt höjt den statistiska kompetensen i forskargruppen. Vi hade säkert kunna göra mycket mer på den här punkten, men det är definitivt en potential som ligger i NU-modellen.

Så över till de nackdelar och problem som ligger i modellen:

Oavsett hur elegant design man lägger upp uppstår problem i samband med *genomförandet på fältet*. Att utvärdera 16 ämnen under en och samma tidsperiod ställer mycket stora krav på lokal planering. Även om vi denna gång använt elektronisk insamling i viss utsträckning, kvarstår en rad logistiska problem när det hela skall sättas i sjön. Samordning av central och lokal planering av ett så pass stort projekt ställer stora krav på information och kräver en lång förberedelsesträcka. Därtill skall läggas att uppgiftslämnarbördan börjar bli ett allt större problem för många kommuner och vi har en större restriktivitet att vänta när det gäller att avkräva skolorna uppgifter.

Det andra problemet har också med storleken att göra. Ju fler som involveras i ett projekt ju större blir *transaktionskostnaden* för att hålla alla informerade och på rätt kurs. Med över 40 personer i ett projekt blir denna kostnad orimligt hög. Det är inte kostnaderna för alla forskare och experter i ett sådant här projekt som är problemet. Genom att många människor kommer samman och utbyter idéer kan man få mycket valuta för pengarna. Problemet är just overheadkostnaden, den administrativa överbyggnaden som följer av projektets storlek och som inte ger något egentligt bidrag till projektets innehåll utan är pengar som mest går åt för att hålla ihop det hela.

Det tredje problemet är *tiden*. Inte i något av NU-projekten har omloppstiden, alltså tiden från projektstart till avrapportering och implementering, gått att nedbringa till under tre år. Inte heller de internationella studierna klarar detta på kortare tid, snarare ligger man närmare fyra år. Frågan är om omvärlden är beredd att vänta så länge på resultat. Data åldras allt snabbare, utvärdering blir alltmer färskvara och det är de som snabbast kan leverera bra underlag som blir vinnare. Våra regeringsuppdrag skall avrapporteras inom ett år, ofta på kortare tid. Detta ställer andra krav på strategiskt tänkande som korta avrapporteringar av delstudier och interimrapporter i stället för de ganska tungfotade projekt som vi arbetat med hittills.

**Grundskolans
institutionella förändring
under 90-talet mot
bakgrund av
omvärldsförändringar**

Grundskolans institutionella förändring under 90-talet mot bakgrund av omvärldsförändringar

Christian Lundahl, doktorand, Uppsala universitet och Arbetslivsinstitutet

Något förenklat går det att betrakta samhällsliga förändringar på tre nivåer, eller ur tre perspektiv. För det första kan vi avläsa förändringar på systemnivå där övergången till 2000-talet brukar beskrivas i termer av globalisering, som inträdet i informationsåldern och nätverksamhället.¹ Ett andra perspektiv utgår från samhällsinstitutionerna, som t.ex. vård, skola och omsorg, där förändringarna under 1990-talet brukar beskrivas i termer av decentralisering, avreglering och professionalisering.² Ett tredje perspektiv beskriver en bredare kulturell rörelse där det, i ”du-reformens” fotspår, går att tala om en ökad informalisering och en relativisering av normer och värden.³

Lite paradoxalt skulle man kunna beskriva 1990-talet i termer av ökad och minskad språklighet, där den ökade interaktionen mellan olika samhällssystem t.ex. via organisationer som EU och OECD förutsätter enkla mått och standarder för att kunna fungera effektivt (nyttorationalitet), medan kulturlivet kännetecknas av en ökad respekt för olikhet där förståelse för varandra förutsätter att värden och normer ventileras i öppen kommunikation (värderationalitet). Detta medför för den institutionella nivån, som kan sägas vara länken mellan de två andra, att den behöver kunna hantera såväl formalisering, en ökad mängd administrativa rutiner (t.ex. kvalitetsredovisningar), som informalisering i form av intimare relationer och språklig och moralisk mångfald (t.ex. skolans loggböcker och utvecklingssamtal). Dessa båda krav kan ibland te sig något motsägelsefulla.

Skolan som institution har beskrivits som formad av korstrycket mellan sin egen historiska reproduktion, d.v.s. de egna traditionerna och den egna teorbildningen (kunskapssyn, teorier om lärande och om barn etc.) och samhällets förväntningar på skolan som producent av arbetskraft och förmedlare av kulturella värderingar.⁴ Ett annat sätt att uttrycka detta är att säga att skolan som

¹ Castells, M. (1998): *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur*. Band 1 – Nätverksamhällets framväxt. Göteborg: Daidalos förlag.

² Rose, N. (1999): *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

³ Bauman, Z. (1997): *Skärivor och fragment. Essäer i postmodern moral*. Göteborg: Daidalos.

⁴ Lundgren, U. P. (1986): *Att organisera skolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.

institution å ena sidan färgas och formas under ett politiskt tryck, å andra sidan av de professioner som verkar inom den. Under 1990-talet intensifierades det politiska samtalet om skolan. I retoriken tog vi steget in i ett kunskapssamhälle där skolan anses vara viktigare än tidigare (och behöva reformeras oftare än förr). Samtidigt ökade det professionella inflytandet över skolan, i varje fall formellt sett (se nedan). Ett läroplansbetänkande skrevs av etablerade forskare i pedagogik och av skoladministratörer. Kursplaner togs fram av ämnesdidaktiker och lärare. Lärarnas olika fackförbund tog initiativ till att höja kårens status bland annat genom att, i linje med nya läroplaner, ta ett större ansvar för skolans sociala och kognitiva innehåll.

Något som är lite speciellt för institutioner som vård, skola och omsorg är att deras produktion handlar om *människors förändring*.⁵ Detta medför att vad dessa institutioner blir och gör alltid färgas av de skillnader som finns människor emellan. Under grundskolans 40-åriga historia har detta varit den stora utmaningen – att ta tillvara olikhet men samtidigt verka för jämlikhet. Denna svåra uppgift har varit föremål för såväl politiska strider som mycket forskning.⁶ Det innebär också att grundskolan inte kan förstås om man inte förstår de möten som äger rum där varje dag, mellan elever, mellan lärare och mellan elever och lärare. Sedan åtminstone 1970-talet har denna insikt återspeglats i ett ökat forskningsintresse för skolans processer (utöver dess mål och dess resultat) samt avspeglats i läroplaner som ger elever (och deras föräldrar) och lärare ett ökat inflytande över skolans utformning.

Detta medför att det inte räcker att bara studera reformförändringar för att förstå vad skolan (eller kanske snarare olika skolor) kan vara, utan lika viktigt är det att förstå vilka *kulturella* förändringar som präglar dem. När skolan som institution tillåts förändras och utvecklas också på basis av de människor som dagligen träffas där, blir det viktigt att förstå vilka erfarenheter och kunskaper de bär med sig in i skolan – dels om livet i största allmänhet men också om själva skolan.

Kunskapssamhället och de utbildningspolitiska reformerna

Bakom retoriken om kunskapssamhället går det att skönja en del faktiska förändringar. Den långsamma integreringen av väst- och östblocken går hand i hand med en förändrad syn på produktion och välfärd. När tjänste- och

⁵ Grieff, M. (2004): Att studera lärararbetets förändring. Teoretiska och metodiska reflektioner. I *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv*. Arbetslivsinstitutet, 2004.

⁶ Selander, S. (red.) (2003): *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Forskning i fokus, nr. 12. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.

serviceinslagen ökar i produktionen blir kunskap och kompetens allt viktigare. En hög kompetens hos arbetskraften möjliggör dessutom flexibilitet i organisationen. De kompetenser som efterfrågas på arbetsmarknaden blir mer och mer av generell karaktär; ansvarstagande, självständighet och samarbetsförmåga efterfrågas.⁷ Kunskap och kompetens blir viktigare indikatorer på välbefinnande än mått på investeringar i maskiner och tillgång till råmaterial. Ökad samhällslig mångfald – framväxten av nya intresseorganisationer och subkulturer, kvinnornas inträde på arbetsmarknaden, ökad invandring etc. – ställer vidare krav på en rättvis fördelning av välfärdssystemets resurser,⁸ där graden av rättvisa låter sig bedömas utifrån statistiska indikatorer och nyckeltal.⁹ Nationell utbildningspolitik speglar dessa större internationella förändringar. Om skolan tillkom i ett kunskaps- och informationsfattigt samhälle måste den nu anpassas till ett kunskaps- och informationsrikt samhälle. Denna nödvändiga förändring skrevs tydligt fram i långtidsutredningens bilaga för utbildningssektorn 1990 (LU 90) och i läroplanskommitténs betänkande – Skola för bildning – något år senare. Dessförinnan hade ansvaret för skolan decentraliserats för att bl.a. främja ett effektivare bruk av skattemedel.¹⁰

När vi lämnade 1900-talet försvann definitivt föreställningen om att individen skulle skolas en gång för alltid och att formas till att bli rätt man på rätt plats. Lärandet betraktas som en livslång aktivitet, och den tänks omfatta alla. I viss mån försvann också föreställningen om statiska kunskaper; den moderna skolan lär förvisso ut fakta, bland färdigheter och förtroenheter, men dessa skall inte utifrån läroplanens kunskapsyn ses som absoluta utan som konstruerade. Skolans kunskaper skall också förstås som funktionella och värderas utifrån sin relativa användbarhet (jfr Kunskapsynen i Skola för bildning, SOU 1992:94). Den som ytterst värderar detta är den enskilda individen i de specifika sammanhang hon deltar och gör bruk av sin kunskap. Denna kunskapsyn (och omvärldssyn) tycks kräva som övergripande mål både förmågan att ständigt lära om och utvecklas och förmågan att verka som medborgare i ett moraliskt differentierat samhälle, att vara lyhörd och tolerant. Kunskapsbegreppet kommer mer och mer att ersättas av det mer handlingsorienterade kompetensbegreppet.¹¹ Kompetenser som att lära sig och att lära om och att

⁷ Skolverket (2002): *Efter skolan*. Rapport nr 223. Stockholm: Liber.

⁸ Habermas, J. (1987): *The theory of communicative action. The critique of functionalist reason*. Vol. 2. Boston: Beacon Press.

⁹ Det handlar förstås också om att komplexiteten i resursallokeringsystemen ökar radikalt.

¹⁰ "ansvarspropositionerna": prop. 1989/90:4 och 1990/91:18.

¹¹ Kompetens kan definieras som en sammansättning av faktiska kunskaper och vilja, motivation och förmåga att använda dessa (jfr Dale & Wærness, 2003).

kommunicera, men också kritiskt granska blir viktigare än att kunna t.ex. Hal-lands floder. Handlingar som förr setts som vägar till kunskap blir mål i sig. Elever ska t.ex. inte bara ges inflytande för att det främjar deras lärande, utan beredskapen att ta för sig och att påverka betraktas som en viktig kompetens i sig.¹² Formella kvalifikationer verkar ha fått mindre betydelse för möjligheten att få arbete, och ett individbaserat, psykologiserat kompetensbegrepp träder i dess ställe.^{13 14}

För att stadfästa ett förändrat synsätt på skolans uppgifter och på hur skolan som en del av välfärdssystemet ska förvaltas, genomfördes under 1990-talet en rad reformer. Ulf P. Lundgren har betecknat de förändringar som skedde under 1990-talet som de största som svenskt utbildningsväsende någonsin genomgått.

Under 1990-talet har vi bland annat:

- ändrat den politiska styrningen och ansvaret för skolan
- ändrat läroplaner och kursplaner mot en tydlig mål- och resultatstyrning
- ändrat betygssystemet från ett relativt till ett absolut betygssystem
- byggt ut gymnasieskolan till en treårig skola
- ändrat gymnasieskolans struktur mot bredare ingångar, program och kursuppbyggnad
- infört ett fristående skolsystem
- infört en omfattande satsning på vuxenutbildning genom kunskapslyftet
- fört in barnomsorg och skolbarnomsorg i skolsektorn
- infört en ny skolform – förskoleklass
- anpassat grundskolans läroplan till förskoleklass och skolbarnomsorg
- infört en läroplan för förskolan
- byggt ut högskoleväsendet. Tre nya universitet har inrättats
- ändrat lärarutbildningen
- haft en omfattande satsning på utbyggnad av IT och kompetensutveckling
- ändrat löneavtalens inriktning och längd för skolans personal.

¹² Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnoppleringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

¹³ Broadfoot, P. (1996): *Education, assessment and society. A sociological analysis*. Philadelphia: Open university press.

¹⁴ Mabon, H. (2002): *Arbetspsykologisk testing. Om urvalsmetoder i arbetslivet*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.

Dessa reformer har förutom att understödja en ny syn på kunskap (och produktion), och för att öka genomskinligheten i systemet, också bidragit till att antalet individer som tillbringar sin dag med utbildning avsevärt ökat. Antalet barn i skolan ökade under 1990-talet från runt 1 400 000 till 2 600 000. Antalet vuxna har ökat från cirka 131 000 till 254 000. Totalt sett har sektorn dubblats, ökningen är drygt 80 procent. Läger vi till högskoleutbildning och andra former för utbildning innebär det att mer än 40 procent av befolkningen på ett eller annat sätt befinner sig inom utbildningssektorn.¹⁵ På detta vis går det nog att tala om ett reellt inträde i ett *utbildningssamhälle*. Rimligtvis betyder det också att nästan alla svenskar har någon släkting eller bekant som för tillfället är engagerade i utbildning. Utbildningssektorn är på ett annat sätt än förr en allmän angelägenhet, vilket gör den till ett tacksamt politikområde som också tilldrar sig ett stort medialt intresse.

Skolan som institution ställs också under 1990-talet inför ett yttre tryck till anpassning till förändringar som sker inom de västerländska ekonomierna och välfärdssystemen. Nya förhoppningar ställs till nya tekniker och till nya kunskapsformer – kompetenser. Dessa krav manifesterar sig i nya sätt att organisera och styra utbildningsväsendet. Skolverkets tidigare utvärderingar har visat att mycket kraft initialt lades på att förstå och omsätta de nya styrdokumentet till konkret handling utifrån de lokala organisationernas förutsättningar.¹⁶ Men detta var inte den enda utmaningen för skolans personal. De ställdes också inför att möta 2000-talets första kulturella yttringar via barns och ungdomars livsvärldar.

Kulturella förändringar och kulturell friställning

Under 1990-talet fick Sverige 200 000 nya medborgare med utländsk bakgrund. I retoriken blev Sverige ett mångkulturellt land. Att definiera mångkulturalitet i termer av nationalitet kan dock kännas lite snävt och är ett otillräckligt sätt att skilja olika kulturer från varandra.¹⁷ Särskilt tydlig blir den kulturella mångfalden om vi tittar på ”ungdomskulturer”. Den tyske sociologen och ungdomsforskaren Thomas Ziehe beskrev redan i mitten på 1980-talet ungdomsrörelsen i termer av en ”kulturell friställning”, enligt vilken ungdomar lever i en värld där traditioner förlorat betydelse och byggandet av personlig-

¹⁵ Lundgren, U. P. (2002b): Att omorganisera världen. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. Läsrum. Artikel 2002:6. <http://www.upi.artisan.se> (2002-12-12).

¹⁶ Skolverket (1999a): *Hur styr vi mot en bra skolan? Om skola och kommun i samverkan*. Stockholm: Liber.

¹⁷ Peoples, J. & Baily, G. (1994): *Humanity. An Introduction to Cultural Anthropology*. Minnesota: West Publishing company.

heten sker med bitar och skärvor som hämtas från en alltmer medialiserad omvärld.¹⁸ Det kan handla om stil och om estetik, till exempel hur man sminkar sig och hur man klär sig. Det handlar om att *välja* en viss livsstil som kopplas till sedvänjor, kulturella uttrycksformer, musikgrupper, mode m.m. Den kulturella friställningen innebär att man friställs från sitt arv och sin miljö och har möjlighet att välja något nytt. Detta skulle också övergripande kunna benämnas *konsumtionskultur*, en kultur inriktad på nuet. Sociologen Christopher Lasch¹⁹ beskrev den protestantiska personlighetstypen som en människa som levde för framtiden och som i uppskjutandet av njutningarna fann sin främsta njutning. Skolan är en institution som i stor utsträckning traditionellt sett kunnat leva på denna moral, men under de senaste decennierna har rörelsen bort från dessa ”ideal” varit stark. Den protestantiska, framtidsinriktade kulturen har alltmer trängts undan av en nutidsorienterad, narcissistisk kultur. En ”bankbokskultur” har ersatts av en ”kreditkortskultur” – om man tidigare sköt upp njutningen skjuter man nu snarare upp betalningen.²⁰

Sedan 1950-talet har, i klart accelererande takt, möjligheten att jämföra sig med mediala förebilder och kommersiellt producerade kulturer ökat. Sedan förra nationella utvärderingen har tillgången till flera tv-kanaler, till Internet, till en mängd nya datorspel och simulatorer och till mobiltelefoner ökat så att den nästan omfattas av alla barn i skolåldern. En nyligen publicerad norsk rapport visar att alla norska 16-åringar nu är möjliga att nå via mobiltelefon. Detta betyder ökade möjligheter till möten inom och mellan nations- och kulturgränser. Detta ställer språket och språkligheten inför nya utmaningar. Offentligheten ändrar karaktär, tidningsbutiker kan ha upp emot 2 000 olika magasin för den specialintresserade. Vi har alltså å ena sidan en ökad differentiering i det offentliga samtalet. Å andra sidan, ökar möjligheten att delta i det offentliga rummet. Om man tidigare behövde *vara* någon för att synas på tv, räcker det i dag med att ha kvalificerat sig bland några tusen andra i en ansökan till någon av alla dokusåpor.

Det går också att avläsa förändringar när det gäller karaktären av det offentliga samtalet. Å ena sidan kan genomskinligheten i samhället sägas ha ökat. Ingen är i dag oantastlig för medias granskning och kritik eller för all del ståuppkomikers satir. I genomskinliga samhällen, som dessutom kännetecknades av pluralitet och mångolikhet, frodas det kritiska samtalet.²¹ Å andra sidan

¹⁸ Ziehe, T. (1984): Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet. I Fornäs, J., Lindberg, U. och Sernhede, O. (red.) *Ungdomskultur: Identitet och motstånd*. Stockholm: Akademilitteratur.

¹⁹ Lasch, C. (1981): *Den narcissistiska kulturen*. Stockholm: Norstedt.

²⁰ Bauman, Z. (1997): *Skärvor och fragment. Essäer i postmodern moral*. Göteborg: Daidalos.

²¹ Vilket är en idé som t.ex. genomsyrar Habermas arbeten.

sker en förskjutning i det offentliga samtalet, från att ha handlat om offentliga angelägenheter, till att alltmer tillåta exponerandet av privata angelägenheter. All kommunikation kan ske inför öppen ridå, vilket inte minst dokusåporna illustrerar men också det ogenerade ”göra-slut-samtalet” på bussen via mobiltelefonen.

I detta avseende ställs skolan inför det något paradoxala kulturella uttrycket med en frimodig och kritiskt sinnad kommunikation å ena sidan och en pladdrig ”anything goes” – attityd å andra sidan. Detta berör inte bara de ämnen som hanterar kommunikativa färdigheter utan faktiskt hela kunskapsuppdraget, då kunskap mer och mer tillåts konstrueras i det lokala sammanhanget. Att hantera uttryck som ”jag tror inte på molekylen”, eller ”i min värld så kan man göra så” blir problem som 2000-talets lärare måste hantera. Skolan har inte längre och kan inte längre ha kunskapsmonopol. Samtidigt finns det kunskaper som genom historien genomgått en hårdare kritisk prövning än andra kunskaper och det är ofta dessa som läroplaner och kursplaner försöker att organisera (jfr Lundgren, 1979²²). Det samma gäller förstås också för vissa grundläggande värderingar.

Kanske är det just i korrstrycket mellan konsumtionskulturen och skolan som vi bör definiera ”ungdom”.²³ Förutom sömnen är det skolgången och konsumtionen av varor och massmedia som tar upp det mesta av barnets och tonåringens tid. Skolgången avgränsar i tid barnet från det vuxna arbetslivet samt erbjuder en arena för kommunikation, där populärkulturer kan speglas mot varandra. Men skolan kan också erbjuda en annorlundahet, det som barnet inte kan möta i fritidslivet. Historiskt sett har erbjudandet av denna annorlundahet dominerat skolans aktiviteter, barnet skulle ”stöpas om” i skolan, bli elev, medan vi nu kan se en förskjutning mot att skolan försöker möta barnets värld, så att säga ”i skolan”. Skolan måste då förhålla sig till konsumtionskulturen på ett tydligare sätt än tidigare – här blir skillnaden mellan ”eftergivenhet” och att just ”förhålla sig till” central.

När alltmer av kunskapsprocesserna lämnas över till det individuella eller det privata kommer mångolikheten sannolikt att få större effekter i relation till skolans övergripande mål om likvärdighet. Det är rimligt att vänta sig att skillnaderna mellan olika grupper av individer ökar, eller åtminstone får ökad betydelse, att tillhörandet av en kultur som är anpassningsbar till skolans

²² Lundgren, U. P. (1979): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Liber.

²³ Landahl, J. (2002): Perspektiv på ungdomstidens förändringar. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*: Notater. Notat 2004:2. <http://www.upi.artisan.se> (2004-04-30).

kunskapsmål blir väsentlig för den som önskar goda resultat. Här skiljer sig olika ämnen åt, där vissa bygger på en mer vetenskaplig objektiv kunskapssyn, medan andra strävar mot att ge subjektet, barnet, stort utrymme. Det är också möjligt att det i skolans praktik uppstår konflikter mellan dessa synsätt, där det förra strävar efter att knyta an till elevernas kunskapsutveckling och det senare till elevernas personliga och sociala utveckling. Om en elev tidigare exempelvis har uppfostrats till att vara tyst i frågor där den inte kan något bör hon nu kanske ändå yttra sig. Ordstav som ”att tala är silver men att tiga är guld”, passar dåligt till budskapet om social kompetens. Det är vidare också rimligt att anta att den intra-individuella differensen ökar både mellan och inom ämnen, d.v.s. att en elev utvecklar vissa områden där den är specialist men förblir svag inom andra områden. Liknande mönster är nog också att vänta kring uppfattningar om värden och normer.

När det handlar om att diskutera ungdomar och tonåringar brukar nästan alltid värderingar och attityder lyftas fram, vilket inte sällan leder till moralisk panik och förfäran. Samtidigt visar studier av ungdomars värderingar att de inte avviker särskilt mycket från äldre generationers. Likheter är större än skillnaderna.²⁴ Ungdomar kan sedan några generationer tillbaka däremot tänkas förebåda en ökad mångfald i värderingsmönster, med vilket också följer en relativistisk och kritisk hållning till etablerade värderingar – utan att dessa därmed för alltid skulle vara förkastade. Den årliga studien ”Dagens unga – morgondagens vuxna” som genomförs av Institutet för framtidsstudier visar dock på vissa förskjutningar i värderingsmönster mellan individer födda på 1970- och 1980-talen jämfört med äldre generationer. T.ex. prioriterar de miljöfrågor högre; de har en mer tolerant syn i såväl privatmoraliska som samhällsmoraliska frågor; de är mer orienterade mot vänner och mindre mot arbete; de är mindre nöjda med sina liv men ställer samtidigt högre krav på ett gott liv (från Skolverket, 2002:12f).

På en generell nivå är dessa värderingsförskjutningar oproblematiska, kanske t.o.m. att välkomna. Dock finns ett par signaler som det finns anledning att särskilt uppmärksamma. Enligt Välfärdskommitténs betänkande (SOU 2001:55) ökar skillnaden i ungdomars levnadsvillkor socialt, kulturellt och socioekonomiskt, och i den mån dessa olika villkor avspeglar sig i stereotypa värderingar har skolan en uppgift att fylla. Enligt Skolverkets undersökning, *Ung i demokratin* (2003)²⁵ är t.ex. toleransen inför olikhet större i stora städer

²⁴ Carle, J (2003): Attityder till arbetslivet i olika generationer. I *De kallar oss unga – Ungdomsstyrelsens attityd och värderingsstudie 2003*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.

²⁵ Skolverket (2003): *Ung i demokratin*. Rapport 232. Stockholm: Liber.

än i landsorten, vilket är förväntat, men om utvecklingen fortsätter riskerar detta att bidra till ett icke likvärdigt skolsystem sett utifrån målsättningarna med läroplanens värdegrund.

En utmaning när det gäller att förstå kulturella förändringars inverkan på skolan som institution är att skilja skillnader från skillnader. Vissa skillnader grundlägger vår kulturella samvaro, och våra respektive kulturers möjligheter att utvecklas. Dessa skillnader syftar inte skolan till att släta ut eller övervinna. Det finns däremot också en del skillnader som faktiskt gör skillnad i relation till målet om en likvärdig skola. Traditionellt sett brukar alltid föräldrarnas utbildningsnivå, medelklassens och den akademiska kulturens levnadsmönster, lyftas fram som en sådan ojämlikhetsskapande skillnad. Detsamma gäller kön. Frågan är också om inte andra ”hemförhållanden” och sociala villkor och inte minst *konsumtionsvanor* får större betydelse i 2000-talets elevcentrerade skola än tidigare. De som har intressen, vilka som helst, som knyter an till skolans målområden torde vara privilegierade oavsett social bakgrund och kön, må det sedan vara så att detta ofta sammanfaller. Till detta skall läggas att skolans mål delvis är skrivna på ett sådant sätt att de skall knyta an till elevernas intressen, men vilkas intressen? Även individens kommunikationsvanor har betydelse. I en skola som blir alltmer kommunikativ kommer elevernas olika skicklighet att verbalisera både känslor och kunnande att få allt större betydelse för deras skolframgång. I en sådan skola blir det också viktigt att ha ”rätt inställning”, att behärska koderna.²⁶

Om skillnaderna mellan olika barn och ungdomar ökat och om skolan mer och mer ska försöka knyta an till ungdomars livsvärldar blir åtminstone tre frågor viktiga att få besvarade ur ett likvärdighetsperspektiv: Hur kan ämnena i skolan göras relevanta för olika elever med olika kulturella erfarenheter, så att vissa grupper inte missgynnas? På vilket sätt kan skolan utgöra ett komplement till den ofta kommersialiserade livsvärlden och erbjuda något annorlunda utan att för den skull bli ointressant? Hur kan skolan uppväga brister i, och/eller komplettera det lärande som sker på fritiden, så att vardagslivets individuella kompetenser också tillåter värden och kunskaper som är viktiga för samhället? Med andra ord, hur ska skolan närma sig elevernas livsvärld utan att avstå sitt kunskapsanspråk?

Ur ett skolhistoriskt perspektiv har frågor om differentiering och individualisering haft en framskjuten position såväl inom forskning som utbildningspolitik. Om skolan tidigare har setts stå inför problem med att anpassa sitt

²⁶ Bartholdsson, Å. (2003): På jakt efter rätt inställning. I Persson, A (red): *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.

innehåll och sina metoder efter barnens begåvning, kön och ålder, tillkommer i den elevcentrerade skolan ett behov av kunskapsmässig och didaktisk anpassning efter barnens identitet, intresse, personlighet, lärandestil och kommunikativa ”läggning”. Att differentiera och individualisera på alla dessa områden inom en sammanhållen skola torde inte vara rimligt. I den mån det finns några svar på de nyss ställda frågorna kan de handla om att försöka balansera individualisering med kollektiva processer och elevcentrering med decentrering d.v.s. att erbjuda det annorlunda.

Bilden av skolan – i betraktarnas ögon

Den mediala bilden som följde skolan under 1990-talet dominerades av inslag om en skola i kris.²⁷ Denna bild kan i backspegeln ses som logisk men kanske inte så riktig, eller i alla fall inte så rättvis. Det nya skolsystemet handlade inte om en justering av det gamla utan om en ny tids skola, skild från den som föräldrar och journalister gått i. Rent praktiskt handlade det om att införliva ett nytt sätt att se på kunskap, att bedöma kunskap, att forma kunskap, tillsammans med barn som också formas i en alltmer informationstät omgivning, samt att förvalta denna institutionella förändring på ett sätt som ligger i linje med hur en sen-modern välfärdsstat finner legitimitet. Det kan tänkas ha varit svårt att känna igen skolans nya institutionella ansikte, både utifrån sett men också för dess bärare; skolans personal och eleverna.

Det finns olika sätt att förstå skolans ”kris” som också kan vara till hjälp när resultaten av denna utvärdering skall tolkas. Det första sättet, som precis antytts, lyfter fram en spänning mellan progressiva och konservativa krafter i samhället. Där de förra ser utveckling ser de andra en förlust av traditionella värden och en traditionell kunskapsmassa. Så är det möjligt att måla upp en konflikt mellan en ny flum-skola och en hederlig traditionell kunskapskola.

Det ligger också nära till hands att förstå skolans kris som en effekt av ökat synliggörande. Under början av 1990-talet rapporterade Skolverkets utvärderingar vid flera tillfällen om brister i skolan. Denna typ av signaler tjänar den politiska debatten, men ger också stoff till en alltmer konkurrensutsatt mediapraktik, där ”kris”, ”chock” och ”skandal” får större genomslag än ”frid” och ”fröjd”. Genomskinligheten i välfärdssystem är en demokratisk styrka, men den har också kallats ”misstroendets teknologi”,²⁸ där professionella grupper ställs till svars i offentligheten för vikande genomsnittliga resultat. Skolver-

²⁷ Melander, F. (2004): Kris i skolan? En analys av den aktuella svenska skoldiskursen. I *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv*. Arbetslivsinstitutet, 2004.

²⁸ Power, M. (1997): *The audit society. Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.

kets attitydundersökningar som genomförts vid flera tillfällen under 90-talet visar att förtroendet för skolan i allmänhet är klart lägre än föräldrarnas förtroende för den enskilda skola där de har sina barn.²⁹

Det finns ytterligare ett sätt att förstå skolans kris, som skjuter in sig på relationen förväntningar och institutionell tröghet. Institutioner i allmänhet, och i synnerhet skolan, är tröga strukturer, vilket kan sägas ha att göra med hur de ”tänker”.³⁰ För skolans del handlar det institutionella tänkandet om den kollektiva erfarenheten; det faktum att alla samhällets medlemmar har sin egen erfarenhet och ofta sin egen uppfattning om vad som är en bra skola. Det går att tala om institutionens eget minne. Endast de lärare och skolledare som är födda efter 1962 har enbart gått i grundskolan. Endast de elever som har föräldrar födda efter 1962 har föräldrar som enbart har minnen från grundskolan. För alla andra lärare, skolledare och föräldrar finns en alternativ bild om hur det varit förr som både kan skjuta på en utveckling (om förr upplevs som sämre) men också bromsa en utveckling (om det var bättre förr). Flyttar vi fram till 2000-talets skola ser vi att vi precis börjat få lärare som har egna erfarenheter som *elever* i det skolsystem de ska verka i. Det dröjer ytterligare 13–14 år innan vi har lärare som *enbart* har erfarenheter av detta skolsystem. De elever som fick sina första betyg i bokstavsform i årskurs åtta har precis börjat lämna gymnasieskolan och kan om ett par år vara färdiga lärare. Deras äldre f.d. skolkamrater hade också erfarit sifferbetygen. Institutionens minne kan med andra ord sägas vara både en källa till stabilitet och oföränderlighet såväl som ett avstamp för förändring.

Institutioners tröghet kan frustrera, men går också att betrakta som en historiskt förankrad säkerhet mot samtidens fluktuationer. Ekonomiska organisationer behöver ofta vara trendkänsliga för att överleva, för samhälleliga institutioner kan det vara tvärt om. Därmed inte sagt att skolan som institution inte kan och inte bör förändras i snabbare takt. Det är dock viktigt att försöka förstå dess villkor för att kunna förändras om man vill undvika att driva fram stress och osäkerhet. I ett amerikanskt-kanadensiskt samarbetsprojekt kring hållbar utveckling över tid inom utbildningssektorn menar man att utbildningspolitiska reformers genomslag måste sättas i relation till faktorer som förändringar i ledarskapsstrukturen, lärarnas och elevernas demografi och skolans relationer till andra skolor.³¹ Forskarna menar att reformer och skolför-

²⁹ Skolverket (2001): *Attityder till skolan 2000*. Stockholm: Liber.

³⁰ Douglas, M. (1986): *How institutions think*. New York: Syracuse.

³¹ Hargreaves, A. (2004): Educational Change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity. Artikel accepterad till *Educational Administration Quarterly*, 2004.

bättringsforskning ofta saknar ett historiskt perspektiv. Därmed anses de också bortse från betydelsen av "tidigare erfarenheter". Sett till de senaste 30 åren har emellertid de kulturella förändringarna i västvärlden varit stora. 1970-talet avslutade vad Hobshawn³² (1997) kallat historiens guldålder, som bland annat tog sig uttryck i ett ekonomiskt uppsving och segern i kriget mot fattigdomen. Man skulle också kunna säga att den klassiska socialdemokratin här nådde sina slutmål – flera viktiga välfärdsreformer var nu genomförda. Hargreaves kallar denna period för *The Age of Optimism and Innovation*. På 1980-talet visade det sig att det inte riktigt var så enkelt, välfärdstaten var kostsam – *The Age of Complexity and Contradiction*. Vi får i västvärlden en övergång mot en konsumentorienterad ekonomi. Under 1990-talet får vi, som nämndes inledningsvis, en ökad integration mellan internationella ekonomier och ett ökat behov av standardisering. Kraven på välfärdssystem att redovisa sin effektivitet ökar. Hargreaves skriver här om *The Age of globalization and standardization*. De reformer som genomförts under denna period väcker, finner Hargreaves m.fl., mest motstånd och misstänksamhet på skolor där den dominerande lärardemografen utgörs av personer som började arbeta under *optimismens* 70-tal. Dessa lärare upplevde relativt sett ett större professionellt utrymme då än vad de upplever att de har nu, även om reformerna betonar värdet av professionalism mer nu än vad de gjorde då. Denna missnöjdhet med standardisering utifrån tidiga erfarenheter av autonomi, sprider sig och kan skapa ett negativt skolklimat. Misstänksamheten mot nya reformer gör emellertid att dessa lärare hela tiden kan fokusera på eleverna och ta in reformen i lagom dos. Yngre lärare har däremot lättare att ta till sig de nya imperativen, men kan inte alltid omsätta dem utifrån sina begränsade professionella erfarenheter. Ett sätt att uttrycka detta dilemma, utan att skuldbelägga någon särskild praktik, är att peka på att reformer genomförda under en tidigare period spelar stor roll för nya reformer. Om man så vill kan man hävda att kritiken riktad mot dagens grundskola är möjlig delvis genom att den svenska grundskolan under 1970- och 80-talet tillät och uppmuntrat en kritisk hållning.

Snarlika resultat som de som funnits i USA och Kanada har också skrivits fram av en forskargrupp i Norge.³³ De finner i en nationell studie att faktorer som lärares självbild, ämnenas olika historia, organisationsklimat och skolkultur, spelar stor roll för hur framgångsrikt reformer införs i systemet. T.ex. har gymnasieskolor med dominerande praktiska utbildningar haft lättare att ta till

³² Hobshawn, E. J. (1997): *Ytterlighetens tidsålder*. Det korta 1900-talet: 1914–1991. Stockholm: Prisma.

³³ Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnoppleringen*. Rom for alle – blick for den enkelte. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

sig målstyrning, då dessa historiskt sett mest har jobbat mot ganska konkreta mål. Poängen hos både den amerikansk-kanadensiska studien och den norska är att om institutionell förändring skall komma tillstånd måste man ta större hänsyn till dess historia under reformskrivandet. Det krävs också generellt bättre empiriska kunskaper om *skolans grammatik* än vad man ofta har när reformerna skrivs fram. Med detta också sagt att det kanske inte är rimligt att förvänta sig att allt för mycket har skett i den svenska grundskolan. Det kommer för ytterligare en lång period framöver att finns rester kvar av 1900-talets skola i 2000-talets skolsystem – till det bra eller till det dåliga ligger i betraktarens ögon.

En paradoxal skola eller en skola i brytningstid

Ett skolsystem i stöpsleven befinner sig, avslutningsvis, i ett korstryck mellan många viljor och sin egen historia. För den som inte vill beskriva 1990-talets skola i termer av olika kriser, går den åtminstone att se som motsägelsefull eller komplex i ljuset av det hittills sagda. På systemnivå finns tendenser till å ena sidan ökat förtroende för pedagogisk professionalism och lokalt inflytande – kort sagt decentralisering, och å andra sidan ökad kontroll och ökad administration – kort sagt reglering och centralisering.

På skolnivå, eller institutionell nivå betonas såväl kunskapsarbete som fostran och omsorg. Att arbeta med fasta kunskaps- och värdegrunder, samtidigt som eleverna skall få allt större del i sin lärandeprocess. Detta är inslag av så väl elevcentrering som traditionalisering. Eleverna skall *anpassas till flexibilitet*. Skolan skall vidare representera en helhetssyn på barnet samtidigt som barnets syn på skolan blir alltmer fragmenterad – ökad valfrihet, lokala kursplaner och individualiserat arbetssätt. Lärare arbetar i arbetslag medan eleverna arbetar individuellt.

Det råder lärarbrist samtidigt som lärare tillbringar alltmer tid på arbetet. Elever är trots helhetssynen osynliga under delar av sin skoldag och några faller offer för mobben. Samtidigt är deras prestationer synligare än någonsin.

På kulturell nivå är alla elever olika men på samma sätt. Ungdomar sägs kräva respekt men sägs också inte respektera sina lärare. De längtar efter stor frihet men värderar ändå trygghet högt. De har en vid utblick (via t.ex. Internet) men sitter instängda på rummet (och surfar).

Bilden av skolan blir paradoxal när den avtecknas ur flera olika perspektiv. Samtidigt blir en sådan skiss inte särskilt detaljerad. Systematisk kunskap om skolans utveckling under 1990-talet är svår att finna, åtminstone för den som söker den större bilden. Kanske är detta också symptomatiskt, det finns inte

längre en skola utan ett system av många olika skolor och kanske inte minst, många olika sätt att tala om dessa skolor. Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 när dock förhoppningen att kunna ge en hyggligt samlad bild av denna variation.

1990-talet och lärarna

Professor Sverker Lindblad, Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Tillgången på goda lärare menar många är av vital betydelse för ett skolväsende. Sålunda visar exempelvis Ferguson (1991)³⁴ att skillnader i lärares kvaliteter återspeglas i utfallet av studenternas kunskaper på kort och framför allt lång sikt. Samtidigt finns det åtskilliga tecken på att det är problem med rekryteringen till läraryrket. I en relativt ny OECD-rapport³⁵ behandlas frågan ingående för ett drygt tjugotal länder. Rapporten går igenom litteratur inom området samt presenterar resultaten från olika undersökningar. Den visar inte bara på problem med att rekrytera lärare utan också på att de lärare som finns ofta är äldre och att det finns en hel del obehöriga lärare i de berörda länderna. Det visar sig vara svårt att finna goda strategier för att lösa dessa problem, men det är ytterst angeläget att man vidtar åtgärder för att förbättra situationen. De svenska lärarna tillhör de genomsnittligt äldsta, deras löner är relativt låga om man tar hänsyn till skillnader i BNP mellan länderna, och löneutvecklingen under nittiotalet är i det hänseendet snarast negativ för dem. Även om den svenska skolan är bland de mest kostsamma, enligt OECD:s sätt att räkna, så erhåller svenska skolungdomar relativt lite undervisningstid. Antalet elever per lärare är mycket lågt i Sverige, ett förhållande vars kvalitativa konsekvenser i termer av provresultat ifrågasätts av vissa av de undersökningar som presenteras i rapporten. Och i framtiden kan vi förvänta oss ett mycket stort behov av nya lärare till den svenska skolan. Den aktuella rapporten ger en ganska bra beskrivning av tillgången på lärare och några olika förhållanden i samband med detta. Man behöver dock sätta in problematiken i ett historiskt och socialt sammanhang för att i någon mening kunna hantera frågor om lärares liv och verksamhet.

³⁴ Ferguson, R.F and Ladd, H.F. (1996). How and why money matters: An analysis of Alabama schools. In H.F. Ladd (ed.), 1996, *Holding Schools Accountable: Performance Based Reform in Education*, Brookings Institute: Washington, DC, p. 265–298.

³⁵ OECD: EDU/WKP (2002) 1.

Lärarna och omvärlden

Den tidigare texten visar i grova penseldrag att 90-talet kännetecknas av stora omvandlingar. Dessa genomgripande förändringar har konsekvenser för lärares yrkesverksamhet på åtminstone fyra olika sätt:

1. Uppdraget för lärarna förändras genom att skolan på olika sätt försöker möta de förändringar som äger rum genom att t.ex. försöka integrera nya grupper i samhället eller att hantera genomslaget av nätverkssamhället i skolan. Skolan är inte på något sätt en skyddad enklav. Lärarna är bland de första grupperna som möter förändringarna i samhället och i medborgarnas situation. Man kan se det som att de är aktörer i korsningen mellan stat och ett samhälle som hela tiden befinner sig i förändring. Det var exempelvis lärarna som mötte den nya demografiska situationen på sjuttioalet och försökte hantera den på olika sätt.³⁶ I dag ställs lärarna inför andra utmaningar som de utbildningspolitiska aktörerna knappast förutsett – exempelvis vad gäller rasism, etniska markörer eller informationsteknologin.
2. Lärarnas position och därmed sammanhängande yrkesidentitet påverkas genom att staten och dess legitimitet förändras på ett sätt som har inverkan på läraryrket.^{37 38} Vårt tänkande om skolan har till stora delar sitt ursprung i en annan historisk situation, när skolan var ett projekt i moderniseringen av Sverige. Projektet formulerades ofta i termer av framsteg, rättvisa och jämlikhet och lärarna kunde som yrkeskår luta sig mot den legitimitet som detta projekt därigenom fick bland stora grupper av medborgare. Lärarnas identitet – deras källa till mening och erfarenhet – byggde på skolan som ett sådant projekt och på den legitimitet som staten och skolan gav dem som yrkesutövare. I samband med den ökade kritiken mot skolan som institution, vilket bland annat den svenska maktutredningen³⁹ visade på, genom omstruktureringen av skolväsendet under nittioalet och genom andra skeenden under nittioalet, förändrades lärarnas relation till staten och till medborgarna. De blev utförare av skolans uppdrag och ansvariga inför såväl skolpolitiker som sina klienter – elever och föräldrar – i genomförandet av detta uppdrag. För att sätta ord på denna förändring kan vi tentativt tala om en övergång i lärarnas identitet från en *projektidentitet* till en *presta-*

³⁶ Lindblad, S. (1994): *Lärarna – samhället och skolans utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.

³⁷ Castells, M. (1998): *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur*. Band 1 – Nätverksamhällets framväxt. Göteborg: Daidalos förlag.

³⁸ Petersen, K A m.fl.: *The network society and the demand of educational changes*. Uppsala Reports on Education no 40. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

³⁹ SOU 1990:44: *Demokrati och Makt i Sverige. Maktutredningens huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förlaget.

tionsidentitet, där den förra identiteten formuleras i termer av skolan som ”en spjutspets mot framtiden” (medborgarskap, jämlikhet och jämställdhet i kombination med vetenskapligt baserat innehåll) och den senare i termer av effektivitet, exempelvis i provresultat och betyg, vilket tas som intäkt för kvalitet och för Sveriges väg att möta den internationella konkurrensen. Projektidentiteten var något som tillföll kollektivet genom skolreformerna medan prestationsidentiteten är något som de enskilda skolorna och lärarna måste kämpa sig till när de bedöms i olika kvalitetsgranskningar eller av klienterna själva.

3. Parallellt med denna förändring får skolreformerna två konsekvenser för lärarna som var lätt förutsägbara men som på många sätt förbisetts:

Den första har att göra med att utbildningsnivån höjts rejält bland befolkningen i stort. Därmed har lärarnas situation också förändrats – det är inte på samma sätt som tidigare något särskilt med att vara högskoleutbildad eller att förfoga över någon form av kvalificerad expertis i arbetslivet. Sett ur denna synvinkel besitter lärarna ett kulturellt kapital som nedskrivits rejält under främst de sista två årtiondena. Och det är inte heller något särskilt med att tillhöra samhällets mellanskikt, när arbetarna utgör mindre än trettio procent av arbetskraften⁴⁰ och när allt fler arbetar med självständiga uppgifter i organisationer där inflytandet i vissa hänseenden har förts över till de anställda. Ser man till kulturellt kapital och social position har lärarnas liv förändrats. Kanske är begreppet yrkesmässig devalvering en rimlig beskrivning av detta förhållande.

Den andra konsekvensen har att göra med skolväsendets expansion och hur skolans uppgifter därmed förändrats. Genom att göra grundskolan och gymnasieskolan till en skola som – åtminstone i formell mening – är en skola för alla får man paradoxalt nog en skola som marginaliserar de som på ett eller annat sätt inte slutför sin utbildning. För grundskolans del är det uppenbart att slutförd grundskola inte innebär något meritvärde i sig. Däremot är hotet om marginalisering mycket stort för de elever som inte slutför sin grundskoleutbildning. Och med tanke på att skolgång är det enda alternativ som är tillgängligt för nästan alla ungdomar är avhopp från skolan en händelse som kan få allvarliga konsekvenser. Lärarna och skolan måste i många hänseenden inrikta sig på att hålla kvar barn och ungdomar i skolan och se till att de i görligaste mån klarar sig över godkänd-nivån.

⁴⁰ Lindblad, S & Solberg, P (2003): A life more common.

Man kan sammanfatta denna tendens för ungdomsskolan i stort genom att tala om en övergång från en *meriterande* skola till en *normaliserande* skola.⁴¹ Detta gäller då framför allt grundskolans högstadium och gymnasieskolan. Lärarnas relation till eleverna blir i det hänseendet annorlunda. Det handlar mindre om att fördela meriter och mer om att förhindra utslagning.

4. Villkoren för och innebörden hos läraryrket påverkas av att skolväsendet, liksom stora delar av den offentliga sektorn, är stätt i förändring i termer av *organisation och styrning*.⁴² Med omstrukturering menar vi i stort vissa förändringar i organisation och styrning av en verksamhet. Enligt Papagiannis et al (1993)⁴³ har begreppet sitt ursprung i de nordamerikanska försöken att möta konkurrensen från de s.k. tigerekonomierna genom att decentralisera besluten i företagen och synliggöra effekterna av dessa beslut. Går vi in på den offentliga sektorn och skolväsendet är det emellertid rimligt att anta att andra, mer djupgående förändringar är för handen. Det rör relationen mellan medborgare och stat och sådana kulturella förändringar som ofta sammanfattas som individualisering. Ett annat sätt att se på omstrukturering är som ett uttryck för ingången till vad som kan kallas ett senmodernt samhälle.

Lärarna och skolans inre arbete

Omstrukturering i skolans värld under 90-talet handlar som ovan nämnts om decentralisering, avreglering, privatisering och övergång från regel- till mål- och resultatstyrning. Olika aspekter av omstrukturering har varit på dagordningen i svensk skolpolitik sedan mitten av sjuttioåret i termer av delegering av beslut, lokalt inflytande och lokal skolutveckling – då ofta med någon form av demokratiska förtecken. I en omstrukturering ingår en omvandling av skolan som system.^{44 45} Viktiga element i denna rör fördelning av resurser, en omvandling av skolans organisation bort från kollegial styrning till ”new

⁴¹ Som Ian Hunter (1994) helt riktigt påpekar så har folkskolan med dess särskilda tekniker historiskt sett haft en normaliserande uppgift. Vad som här behandlas är framför allt relationen mellan den tidigare realskolan och dagens högstadium.

⁴² Lindblad, S & Popkewitz, T S(Eds) 1999: *Education governance and social integration and exclusion: National cases of educational systems and recent reforms*. Uppsala reports on education no 34.

⁴³ Papagiannis, G J; Easton, P A; & Owens, J T (1992): *The school restructuring movement in the USA: ana analysis of major issues and policy implications*. Paris: UNESCO.

⁴⁴ Hargreaves, A (1994): *Changing Teachers' Changing Times: teachers work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

⁴⁵ Darling-Hammond, L and Bullmaster, M (1997): *The changing social context of teaching in the United States*.

managerialism” där pedagogiskt ledarskap, professionellt ansvar och kvalitets-säkring ingår, samt ökat inflytande för brukare och klienter över den enskilda skolan. Vad man försöker åstadkomma är en övergång från den klassiska cellu-lära organisationen i skolan som i stort består av schemaläggning och stängda klassrumsdörrar där individuella lärare bedriver sin egen verksamhet, till en skola där ledningen utövar sitt ledarskap in i klassrummet, där lärare samar-be-tar i lag, och där målanalyser, planering och utvärdering utgör reguljära inslag.

Detta inverkar på läraryrket på flera sätt:

Rektor blir chef i stället för kollega: Genom att skolans organisation förändras i termer av ”new managerialism” blir skolledningens uppgifter och relationer till lärarna förändrade. Skolan blir ett företag och rektor dess VD. Ser man till hur detta ser ut i praktiken har skolledarrollen i viss mån av-professionaliserats genom att icke-pedagoger blivit rektorer.

Lärare – från statstjänare till professionellt utsatt lönearbetare: Lärarna för-väntas sätta skolans mål i relation till förhandenvarande förutsättningar och utveckla gemensamma strategier för att uppnå dessa mål.

Ett av de betydelsebärande orden i skolans omstrukturering är professiona-lism, vilket bland annat innebär att lärarna på ett eller annat sätt ska tolka de politiskt uppsatta målen för skolans verksamhet och finna olika vägar att för-verkliga dessa mål. Detta är en av de grundläggande poängerna i en skola som är styrd framifrån (mål- och resultatstyrning) och inte bakifrån (regelstyrning) och som är avreglerad i olika hänseenden. Från fackligt håll har man å sin sida betonat lärarna som professionella och beredvilligheten att ta professionellt ansvar. Lindblad drog slutsatsen att den pålagda professionaliseringen snarast kunde uppfattas som en de-professionalisering i så måtto att lärarna såg sin innehållsliga expertis som mindre efterfrågad, att resurserna minskades och att ansvaret ökade.⁴⁶ Zackari visar motsvarande tendenser vid millennieskif-tet.⁴⁷ Lärarna ställs inför fler krav, nya krav och krav som står i konflikt med varandra, enligt hennes undersökning. Omvandlingen innebär också att den traditionella lärarrollen splittras och att lärarna måste ta på sig nya roller, t.ex. som social brandkårsutryckning. Arbetet upplevs ha blivit hårdare och mer uppsplittrat. Den här bilden gäller inte bara Sverige utan återspeglar en inter-nationell tendens. Lindblad & Popkewitz genomförde en studie i tio länder

⁴⁶ Lindblad, S. (1997): Imposed Professionalization. On Teacher’s Work and Experiences of Deregulation of Education in Sweden. I Nilsson, I. & Lundahl, L. (Eds.) *Teachers, Curriculum and Policy – Critical Perspectives in Educational Research*. Umeå University: Printing Office.

⁴⁷ Zackari, G (2001): Swedish School Actors about Education Governance Changes and Social Consequences. Ingår i Lindblad, S & Popkewitz, T (red) (2001): *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion*. Uppsala Reports on Education no 37.

baserad på intervjuer med lärare och skolledare, vilka talar om ett mer hektiskt yrkesliv med fler uppgifter och oförändrade eller minskade resurser.⁴⁸

Planering och utvärdering som viktiga uppgifter för lärarna: I en avreglerad verksamhet måste planering ske på skolnivå och resultaten måste granskas genom olika typer av utvärderingar som lärarna antingen måste genomföra eller förhålla sig till i sin verksamhet.

Planering och utvärdering förväntas bli allt viktigare i skolans värld. Detta krävs bland annat för att erhålla de resurser som krävs för att uppnå de resultat som man strävar efter i skolan. Det verkar också som att planering, liksom utvärdering, genomförs på olika sätt. Dessa verksamheter är emellertid inte oproblematiska, och det finns tre skäl till detta.

För det första verkar det som att betyg i vissa hänseenden ersätter mätningar av måloppfyllelse när man utvärderar skolan. Man kan i den meningen se en förskjutning i arbetets inriktning från vad som uppges vara mål till vad som i praktiken ses som kvalitet i resultatetermer.

För det andra verkar utvärderingsfrågor alltmer bli en fråga för en extern expertis att hantera. Detta kan ses som en fördel. Ur ett professionaliseringsperspektiv innebär det emellertid att lärarna blir systematiskt beroende av externa krafter vad gäller värderingen av deras insatser. Till detta kommer ytterligare en aspekt som har att göra med inre kvaliteter hos lärararbetet och som rör ansvaret att få ett helt ”mikro-kosmos” att fungera så väl som möjligt. Det är en särskild typ av rationalitet som vi kan benämna ekologisk just därför att lärarna har ansvar för att denna miljö fungerar som helhet vad gäller relationer, personlig utveckling och identitetsarbete. Det gäller att få skolklassen som helhet att fungera och eleverna att finna sina nischer och uppgifter på ett rimligt sätt. Omstruktureringen av skolan innebär emellertid en ökad betoning på resultat och individuella elevprestationer mätt i termer av t.ex. godkänd eller underkänd. När det är utfallet i termer av resultat som räknas blir det allt viktigare för lärarna att utveckla strategier för att nå dessa resultat, vi kan tala om en instrumentell rationalitet. Man kan med dessa begrepp se omstruktureringen av skolan som en förskjutning i lärarnas verksamhet från en ekologisk till en instrumentell rationalitet.

Den tredje punkten rör relationen mellan resurser och resultat. I en avreglerad och resultatstyrd skola där de professionella aktörerna ska utveckla en god verksamhet krävs att de kan argumentera för resurser och omvandla dessa resurser på ett produktivt sätt i den verksamhet som de bedriver, under de

⁴⁸ Lindblad, S & Popkewitz, T S (Eds) 1999: Public discourses on education governance and social inclusion and exclusion. (manus).

bestämda och varierande förhållanden som råder. Hur ser det då ut i praktiken? Jan Gustafsson (2003)⁴⁹ granskade arbetslagens verksamhet i en policy-etnografisk studie. En slutsats av denna är att den nya ekonomistyrningen medför att stadsdelens lokala politiker saknar kontroll över den lokala skolans pedagogiska mål, samtidigt som de lokala pedagogerna har svårigheter att utforma konkreta och utvärderingsbara mål som står i samklang med läroplanens intentioner.

Även relationen till eleverna har förändrats i viktiga hänseenden. Några undersökningar gjorda i grundskolan under nittioalet får belysa detta. Det egna arbetet har förstärkt sin ställning i skolan. Vi finner att elevernas inriktning i det egna arbetet är avhängigt av vilka kulturella och sociala resurser de har tillgång till.⁵⁰ Vi finner också att lärare utvecklar relationer till sina elever som samarbetspartners, vilket också inverkar på deras sätt att hantera undervisningen.⁵¹

Undersökningar av vad som sker i undervisningen nu jämfört med på sjuttioalet visar att eleverna får mer att säga till om när det gäller i vilken takt de ska arbeta och i vilken ordning de ska arbeta. Man finner också att samtalstrukturen i klassrummet ändrats. Eleverna arbetar mer individuellt, och frontalundervisningen från katedern har blivit mindre framträdande.⁵² Uppenbarligen har grundskolans individualiseringsprojekt gjort framsteg, åtminstone enligt undersökningar gjorda på nittioalet. Med Basil Bernsteins ord⁵³ kan vi säga att inramningen av klassrumsinteraktionen förändrats. Eleverna har fått ett visst ökat inflytande över definitionen av uppgifterna och över vad som är möjligt att tala om inom klassrummets väggar.

Ett sätt att formulera hur relationen mellan lärare och elever har förändrats är i termer av innehåll. Preliminära analyser av en nu pågående undersökning inom matematikundervisning visar att elevernas delaktighet i undervisningsprojektet medför risken att projektet som sådant raseras. Det innehållsliga i matematiken får träda tillbaka för ambitionen att eleverna ska utöva inflytande på klassrumsinteraktionen.⁵⁴

⁴⁹ Gustafsson, J. (2003): *Integration som text, diskursiv och social praktik*. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gothenburg Studies in Education Sciences no 199.

⁵⁰ Österlind, E (1998): *Disciplinering via frihet. Elevers planering av eget arbete*. Acta Universitatis Upsaliensis nr 75.

⁵¹ Eriksson, I (1999): *Lärares pedagogiska handlingar*. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrummet. Acta universitatis Upsaliensis nr 82.

⁵² Lindblad, S & Sahlström, F (Red) (2001): *Interaktion i pedagogiska miljöer*. Stockholm: Liber.

⁵³ Bernstein, B. 1975: *Class, codes and control*. Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions. London: Routledge & Kegan Paul.

⁵⁴ Emanuelsson m.fl. (2002).

Grovt sett kan man säga att bilden av eleven förändrats under nittioalets omstrukturering. Om den tidigare bilden var en medborgare stadd i fostran så är det nu en entreprenör som man försöker skapa i skolväsendet – en person som kan hantera skolan som system och därmed bli sin egen lyckas smed.⁵⁵ Parallellt med detta förändras relationerna i praktiken. Lärarna arbetar mer med att ge service till eleverna, som arbetar individuellt eller tillsammans. Uppgiften att dra in eleverna i skolans verksamhet och att se till att de presterar godkända resultat är viktiga drivkrafter för lärarna. Förändringarna av läraryrkets omvärld och ”inomvärld” under nittioalet kan sammanfattas i följande punkter:

- yrkesmässig devalvering
- övergång från projektidentitet till professionsidentitet
- mer av normaliserande arbetsuppgifter
- minskad kollegial styrning
- ökad utsatthet relativt skolledning och klienter
- ökade krav att hantera skolan som organisation i termer av arbetets förutsättningar, genomförande och resultat
- ökat beroende av elevernas inramning av skolarbetet
- mindre av auktoritet och styrning av undervisningen och mer av samtalspartner till eleverna.

Rekryteringen till läraryrket

Vad innebär då detta för dem som vill bli lärare och för vad de ska göra som lärare?

Under perioden 1993–98 rasade lärarutbildningens attraktionskraft bland dem som sökte sig till högskolan, detta mätt genom exempelvis skolbetyg eller resultat på högskoleprovet. Lärarutbildningarna hade svårigheter att hävda sig i konkurrensen med andra högskoleutbildningar under nittioalet.⁵⁶ Grovt sett har trösklarna för inträde till lärarutbildningarna i det närmaste eliminerats. Likaså har skillnaderna mellan olika lärarutbildningar minskat – deras rekrytering har blivit mer homogen. Ser man till vad för slags lärare som nybörjarstudenterna vill bli så är det framför allt gymnasielärare man siktar mot,

⁵⁵ Lindblad, S & Lundahl, L (2001): Från medborgare till systemoperatör? I Agell, A (Red) (2002): *Fostrar skolan goda medborgare?* Uppsala: Rättsfondens skriftserie. S. 183–210

⁵⁶ Dessa undersökningar har genomförts inom ramen för det nu pågående forskningsprojektet ”Lärarutbildningar: Rekrytering och yrkesidentitet under omstrukturering” (Börjesson, 2003; Calander, 2004; Callewaert & Lindblad, 2004).

alldeles oavsett betyg eller andra meriter. Förskollärare och fritidspedagoger är det i dag nästan inga studenter som vill bli.

De studenter som börjar lärarutbildningarna i dag har ofta en traditionell syn på läraryrket. Ganska få har insett att skolan har omstrukturerats, att de aktivt ska arbeta med planering och utvärdering. De har med andra ord inte insett implikationerna av skolans omstrukturering för den egna yrkesidentiteten och de kommande arbetsuppgifterna. Det är också en ganska liten grupp – enligt undersökningen sex procent – som har en orientering som är i samklang med den prestationsinriktning som utgör en trend i den svenska skolan.

Om dessa tendenser håller i sig kan vi räkna med en hel del avhopp från läraryrket bland dem som nu utbildas, av det enkla skälet att framtidsdrömmar och yrkesrealiteter inte kommer att gå ihop.

Svenska som demokratiämne

Svenska som demokratiämne

*Elisabeth Elmeroth, Institutionen för hälso- och beteendevetenskap,
Högskolan i Kalmar*

Språket har en avgörande betydelse vid allt lärande. Det ger redskap för tanken och för kommunikation mellan individen och omvärlden. En väl utvecklad förmåga att använda språket för kommunikation med lärare, kamrater, läromedel o.s.v. är en förutsättning för elevens utveckling inom alla skolans ämnen. Förmågor som att tala, lyssna, se, läsa och skriva blir härigenom viktiga. I kursplanerna i svenska betecknas uppdraget ”att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling”⁵⁷ som ett av skolans viktigaste.

Elevers skilda erfarenheter

Ämnets uppdrag att utveckla elevernas språk innebär annorlunda förutsättningar än för flertalet andra ämnen. När eleverna kommer till skolan har språkutvecklingen pågått under ett stort antal år och under mycket varierande förhållanden.

Flertalet barn kommer från miljöer där båda föräldrarna talar svenska, men en allt större andel har startat språkförvärvandet med ett annat förstaspråk än svenska eller med svenska och ett annat språk som förstaspråk.⁵⁸ En del elever har inte stött på det svenska språket förrän de har kommit i kontakt med samhällets institutioner i form av till exempel förskola, medan andra har talat ett språk hemma och ett annat utanför hemmet under hela sin uppväxt.

Även andra delar av den språkliga miljön i hemmet uppvisar stora variationer. Barn från språkligt begränsade miljöer har ringa erfarenheter av diskussioner, berättande, sagoläsning och så vidare. Den språkligt rika miljön har på motsvarande sätt vant barnet vid att framföra åsikter, att berätta om upplevelser och att intressera sig för böcker.⁵⁹ En del barn kan till och med läsa när de kommer till skolan.

Det finns nog inget annat ämne som möter elever med så skilda erfarenheter och vi måste fråga oss hur ett sådant möte kan bli fruktbart. Vi kan genom den nationella utvärderingen se att stora skillnader som kan härledas till hemmets

⁵⁷ Skolverket (2000, s. 96).

⁵⁸ Elmeroth (2005).

⁵⁹ jfr Bernstein (1977).

språkmiljö kvarstår när eleverna lämnar grundskolan. Skolan har således inte lyckats med uppdraget att ge en likvärdig utbildning till alla.⁶⁰

En viktig fråga blir hur skolan kan möta den stora variation av erfarenheter som eleverna uppvisar.

Tre ämneskonceptioner

Lärares huvuduppgift är enligt Carlgren och Marton att ”hos eleven utveckla vissa bestämda förmågor och förhållningssätt”.⁶¹ Denna huvuduppgift betecknas med begreppet ”lärares professionella objekt”. Lärares insikter om det professionella objektet är avgörande för elevernas lärande och för den undervisning som bedrivs. Uttalanden som ”alla lärare är svensklärare” antyder emellertid oklarheter runt svenskämnet professionella objekt. Dels är det ett ämne att värna om, dels är det ett ämne som är utan gränser och med ett svårdefinierat innehåll. För svensklärares del innebär detta ett ställningstagande till ämnets kärna. Vad är viktigt? Vad är nödvändigt? Vad ska elevernas uppmärksamhet riktas emot? Det blir således en fråga om svenskämnet specifika innehåll, om hur innehållet skrivs fram i läroplaner och kursplaner samt hur det tolkas av lärare.

Malmgren⁶² menar att det förekommer och har förekommit olika sätt att förstå svenskämnet, och att olika uppfattningar historiskt betonats i varierande utsträckning. I dagens svenskundervisning konkurrerar tre olika ämnesuppfattningar om dominansen. De tre konceptioner som Malmgren urskiljer, betecknar han svenska som färdighetsämne, som litteraturhistoriskt respektive erfarenhetspedagogiskt ämne. Översatt till Carlgrens och Martons begreppsapparat kan Malmgrens slutsatser uttryckas som att det finns tre olika tolkningar av svensklärares professionella objekt. Dessa tre tolkningar, eller konceptioner, diskuteras nedan.

Svenska som färdighetsämne

Ett strävansmål i kursplanen får belysa konceptionen svenska som färdighetsämne:

”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang.”⁶³

⁶⁰ Elmeroth (2005).

⁶¹ Carlgren & Marton (2000, s. 23).

⁶² Malmgren (1996).

⁶³ Skolverket (2000, s. 97).

Formuleringen av detta mål kan tolkas som ett avståndstagande från den traditionella tolkningen av konceptionen av ämnet som ett färdighetsämne. Kursplanens ord ”genom eget skrivande” innebär att språket måste tränas i funktionella sammanhang.

Ämnesdidaktiker och forskare⁶⁴ inom området betonar betydelsen av meningsfullt innehåll som utgångspunkt för språkutvecklingen och tillbakavisar den formalisering av färdighetsämnet som tar sig uttryck i isolerad träning av skilda moment. Traditionellt har en sådan formalisering visat sig i en uppdelning av innehållet i veckans lektioner i till exempel rättstavning, ordkunskap, grammatik och läsförståelse.

Malmgren liknar den formaliserade språkträningen vid ”torssim på stranden”,⁶⁵ en aktivitet som är skild från verklighetens komplexitet. En betoning av den formella färdighetsträningen anses också leda till ringa möjligheter till värderingar och personlig utveckling.

Debatten om svenska som ett färdighetsämne handlar således snarare om metoder än om det professionella objektet. Diskussionen gäller hur eleverna ska utveckla sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang, snarare än vad detta innebär. Men även svaret på hur-frågan väcker nya frågor. Vad innebär en funktionell språkträning? Finns den över huvud taget i praktiken? Har lärare övergett både vad- och hur-frågan med stöd av kursplanens formulering?

En viktig fråga blir hur en funktionell undervisning kan leda till språklig säkerhet.

Svenska som litteraturhistoriskt ämne

Kursplanerna i svenska betonar ämnets ställning som ett litteraturämne. Ett strävansmål talar explicit om skönlitteraturen som kulturarv:

”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen.”⁶⁶

Ett viktigt motiv för läsning är, enligt ovanstående strävansmål, att skapa en gemensam kulturell referensram genom läsning av klassiker. Konceptionen av ämnet som litteraturhistoriskt leder till återskapande och överföringsprocesser⁶⁷ mellan generationer.

⁶⁴ T.ex. Liberg (1993); Malmgren (1996).

⁶⁵ Malmgren (1996, s. 55).

⁶⁶ Skolverket (2000, s. 97).

⁶⁷ Englund (1997).

Svenskämnets traditionella kanon av litterära verk har i kursplanen utvidgats till att omfatta skönlitteratur och författarskap från hela världen. I praktiken lever emellertid traditionen vidare och författare som till exempel Strindberg, Lagerlöf och Moberg ingår i skolans kanon med en helt annan självklarhet än författare från övriga världen. Tolkningen av innehållet i kulturarvet är gjord av svenska litteraturhistoriker. Det monokulturella kulturarvet dominerar således även undervisningen mot det strävansmålet som betonar kulturell mångfald. Elevernas bildning riskerar härigenom att bli begränsad till det inhemska traditionella kulturarvet.

En viktig fråga blir vilken roll kulturarvet kan spela i elevernas bildning.

Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne

Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne är den ämneskonception som fångar in och tar sin utgångspunkt i elevernas frågor, behov, kunskaper och erfarenheter. I denna konception står eleven och elevens utveckling i centrum, något som också genomsyrar strävansmålen. Ett strävansmål får utgöra utgångspunkt för diskussionen om den erfarenhetspedagogiska konceptionen:

”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse.”⁶⁸

En utgångspunkt för lärande i en erfarenhetspedagogisk ämneskonception är att elevernas individuella förutsättningar och skilda erfarenheter möts i undervisningen. Eleverna kan då genom undervisningen få nya erfarenheter som leder till personlig utveckling, intresse och nyfikenhet. Innehållet blir viktigt och kommer att handla om mänskliga erfarenheter och Malmgren⁶⁹ menar att ämnet genom att föra en kamp mot likgiltigheten kan bli ett historiskt humanistiskt bildningsämne.

En viktig fråga blir hur elevernas erfarenheter och undervisningen kan mötas.

Svenska som demokratiämne

Ovanstående resonemang öppnar möjligheter att argumentera för en annorlunda och sammansatt konception; svenska som demokratiämne. De frågor som har väckts får bilda utgångspunkt i nedanstående diskussion om ämnets roll i ett förändrat samhälle.

⁶⁸ Skolverket (2000, s. 96–97).

⁶⁹ Malmgren (1996).

Hur kan skolan möta den stora variation av erfarenheter som eleverna uppvisar?

Då barnen kommer till skolan och ska lära sig att läsa blir det uppenbart att det inte går att möta alla elever med samma undervisning. Att börja läsinläring med ett barn som redan kan läsa framstår naturligtvis som lika orimligt som att kräva att alla barn ska lära sig läsa under första skolåret. Elevers skilda erfarenheter blir så tydliga att de inte går att blunda för. Även genom åren då tydligheten blir mer diffus måste skilda förutsättningar och behov leda till undervisning som tar sin utgångspunkt i elevens behov.

De skilda erfarenheter som eleverna bär med sig in i skolvärlden kräver ett förändrat sätt att definiera ämnets professionella objekt. Att se svenskämnet som ett demokratiämne, innebär ett närmande till den enskilda eleven i arbetet med att ge en likvärdig utbildning. Den erfarenhetspedagogiska konceptionen blir här dominerande, men för att bli ett demokratiämne behöver även frågan om likvärdig utbildning ingå i tolkningen. En uppgift för demokratiämnet blir att bekämpa olikheter och maktlöshet genom att garantera alla elever en språklig säkerhet, som gör det möjligt för dem att delta i den offentliga debatten. Alla elever måste för detta ändamål få redskap för att kunna till exempel ta ställning och framföra sin åsikt.

Hur kan en funktionell undervisning leda till språklig säkerhet?

Då form och funktion ställs mot varandra i den pedagogiska diskussionen handlar det oftast om skrivande eller tidig läsinläring. Detta förklaras troligen av att den isolerade färdighetsträningen har varit mer framträdande i dessa ämnesdelar än i övriga. Nedan diskuteras formellt och funktionellt skrivande. Diskussionens principer kan överföras även till läsning, tal, lyssnande och så vidare.

Skrivandet som ett medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan ställer olika krav på skribenten. Dysthe menar att skrivande ”för att utforska tankar och pröva idéer samt för att reflektera och tänka kring ett område”⁷⁰ innebär ett helt annat förhållningssätt än skrivande i syfte att kommunicera. De formella kraven kan vara låga, enstaka ord, pilar och ofullständiga meningar kan dominera.

I ”tankeskrivandet” sker en dialog mellan nytt lärostoff och elevens befintliga kunskap. Genom denna dialog utvecklas tänkandet. Det möte mellan elev och innehåll som sker här, utgår från att eleven arbetar med texter, skriver om, utvecklar nya strukturer och mönster. Tankeskrivandet ger stöd för fördjupad och internaliserad kunskap inom olika ämnen och är en bas för aktivt ställ-

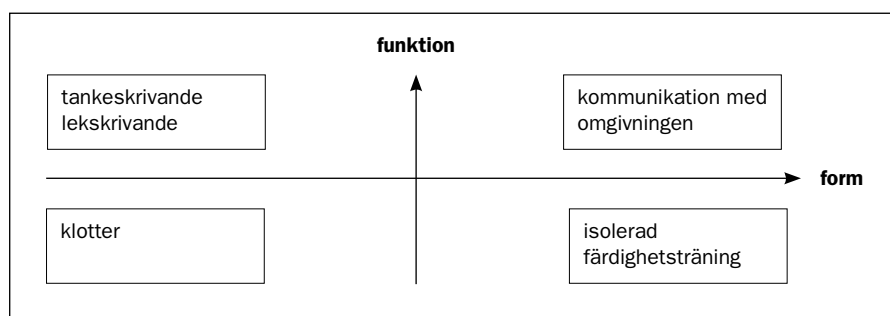
⁷⁰ Dysthe (1996, s. 93).

ningstagande. I tankeskrivande är de formella kraven låga, medan kraven på funktion gäller kommunikationen mellan elevens text och tänkande. På samma sätt som då det gäller att tala matematik, måste tankeskrivandet diskuteras, ventileras och synliggöras.

Att skriva för att skapa kontakt och påverka ställer stora krav på skribenten. Texten måste göras kontextberoende. Detta skrivande benämns av Dysthe som läs- eller mottagarbaserat. Skribenten måste sätta sig in i läsarens situation och möta den förförståelse som denna kan antas ha. För att textens funktion ska bli kommunicerbar ställs höga krav på form och språk.

Nedanstående figur syftar till att belysa hur betoningen av form respektive funktion interagerar i elevernas skrivande.

Figur 1. Funktionellt och formellt skrivande



Skrivande som syftar till kommunikation med omgivningen, läs- och mottagarbaserat skrivande, kräver att formellt och funktionellt skrivande möts. Resultatet blir texter som leder till äkta kommunikation, deltagande och påverkansmöjligheter.

En ensidig betoning av den formella sidan innebär isolerad färdighetsträning som både är och upplevs meningslös. Inriktningen tenderar att utgå från regler och normer snarare än från elevers individuella behov. Elever behöver till exempel knappast den grammatikdrill som förekommer i olika läromedel inom ämnet för att kunna tala eller skriva grammatiskt korrekt på sitt förstaspråk.

Skrivande utan formella krav men med betoning på funktionen ”tankeskrivande” eller för yngre barn ”lekskrivande” har en begränsad användning i kommunikationen med omvärlden. Tankeskrivandet och lekskrivandet har emellertid till skillnad från klotret såväl syfte som funktion.

Resultaten från den nationella utvärderingen⁷¹ väcker frågan om skrivundervisningen har gått från isolerad färdighetsträning till lek- och tankeskrivande. Utvärderingen visar att lärarna i mindre utsträckning än tidigare betonar värdet av att kunna använda formella färdigheter som till exempel att följa skriftspråkets normer. Denna minskade värdering visar sig i omfattande brister i elevernas uppsatser med avseende på språklig korrekthet.

Föreställningen att formella färdigheter med automatik utvecklas genom eget skrivande tycks innebära att vissa elevgrupper fråntas de redskap som krävs för att kunna skriva "...så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer".⁷² Fokuseringen på det funktionella skrivandet har lett till att en stor andel av eleverna i den nationella utvärderingen inte tror sig om att kunna skriva "i stort sett utan stavfel" eller "grammatiska fel".⁷³ Den starka betoningen av funktionella sammanhang tycks ha inneburit att metoder för färdighetsämnet inte har utvecklats, vilket naturligtvis ger konsekvenser då det gäller kommunikationen med omvärlden och härigenom för elevernas likvärdiga möjligheter att delta i den offentliga debatten.

Detta kan knappast ha varit avsikten med kursplanens formuleringar eller med ämnesdidaktikernas ifrågasättande av den traditionella färdighetsträningen. En viktig utmaning för ämnets framtida utveckling blir härigenom att skapa en helhetssyn som innebär att olika språkliga färdigheter samspelar med ett funktionellt innehåll.

Vilken roll kan kulturarvet spela i elevernas bildning?

Det strävansmål som behandlar kulturarvet innehåller, genom formuleringarna "får möjlighet att förstå" och "möta skönlitteratur", endast en vag antydning om kulturarvets betydelse. Englund⁷⁴ menar att skolans tal om litteratur, utöver att förstås som reproduktion, framför allt handlar om en bredare social kontroll, där erfarenheter och ideal överförs. Den litteraturhistoriska inriktningen kan ges en tolkning som omfattar såväl kännedom om det kulturella arvet som personlig utveckling och reflektion.

Valet av klassiska verk, liksom verk av nobelpristagare, kan motiveras av behovet att öka kunskapen om författare och litterära texter. Läsningen kan emellertid också ge näring åt diskussioner och etiska ställningstaganden i aktuella perspektiv. Detta kräver en definition av det professionella objektet som inte enbart fokuserar på kunskap om litteratur, utan snarare på kunskap

⁷¹ Elmeroth (2005).

⁷² Skolverket (2000, s. 100).

⁷³ Elmeroth (2003).

⁷⁴ Englund (1997).

genom litteratur. Med utgångspunkt i en intervju med Molloy skriver Lannvik Duregård:

”Det handlar både om vad man tar in för böcker i klassrummet och hur man läser dem: som en läxa bland andra läxor, eller som något som intresserar eleverna och tar upp svåra frågor. För Gunilla Molloy är svaret givet: det gäller att ta upp frågor som bränner för just de här eleverna, i just den här klassen.”⁷⁵

Hur kan elevernas erfarenheter mötas i undervisningen?

Elevernas skilda förutsättningar innebär att svenskämnet mer än andra ämnen kräver att elevens frågor, behov, kunskaper och erfarenheter måste bli utgångspunkten för undervisningen. Svenskämnet har härigenom goda förutsättningar att skapa berikande möten mellan elev och ämnesinnehåll.

Läsningen av skönlitteratur är inte enbart en fråga om bildning. Betoningen i konceptionen av svenska som ett demokratiämne ligger snarare på att elevens tidigare erfarenheter ska utmanas av nya med hjälp av litteraturen. Ungdomars förändrade erfarenhetsvärld får konsekvenser för svenskämnet. Vi måste fråga oss om ämnet ska skapa en motbild till dokusåpornas utarmade vardagspråk och sms-meddelandenas kortfattade telegrafiska texter, eller om undervisningen ska surfa med på mediebrusets vågor. Malmgren spekulerar om litteraturens roll i framtiden:

”Förbi är kanske snart den goda bokens period, då en ensam läsare, stillsamt och i en situation präglad av yttre lugn och ro, kunde konstruera en inre rörelse av känslor och tankar genom att leva med i en sammanhängande berättelse med en början, en höjdpunkt i mitten och ett avklarande slut.”⁷⁶

Att med utgångspunkt i den erfarenhetspedagogiska ämneskonceptionen skapa motkrafter genom meningsfull läsning innebär således en utmaning för framtidens lärare.

Svenskläraren behöver inte bara ha omfattande kännedom om författare med skilda repertoarer, utan också kännedom om hur olika läsare möter texterna samt om elevernas skilda referensramar. Molloy⁷⁷ använder begreppet ”allmän reperoar” och menar att såväl texter som elever har en allmän reper-

⁷⁵ Lannvik Duregård (2004).

⁷⁶ Malmgren (1996, s. 149).

⁷⁷ Molloy (2003).

toar, som för textens del handlar om perspektiv och inställning till moraliska värderingar och socialt bruk och för läsarens del om kulturellt betingade erfarenheter, övertygelser och så vidare. När textens och elevens allmänna repertoarer matchar varandra skapas mening i mötet mellan text och läsare. Rosenblatt⁷⁸ använder begreppet transaktion för att betona att litteraturläsningen och förståelsen av litteraturen är en händelse, som innebär att läsaren blir subjekt och litteraturen blir ett meningsbärande objekt. Konsekvenserna av det transaktionella synsättet blir att det är viktigt att eleverna får utgå från den egna repertoaren och ge uttryck för sina tolkningar genom att sätta ord på de upplevda mötena med texten.

Bokslukande elever med läsning som favoritsysselsättning har upplevt väl fungerande möten med texter som appellerar till den egna allmänna repertoaren. Elever som känner stort motstånd mot att läsa och endast läser om de måste, kan genom kunniga lärare få hjälp att hitta fram till givande möten med litteraturen. Särskilt viktiga är lärarnas insatser för de ovilliga läsarna. En lärare i utvärderingen som hittat fram till en elev uttrycker detta "Glädje; när killen som nästan inte kunde läsa helt plötsligt lärde sig, när han skulle ta Folkracelicens".⁷⁹

Läsning av skönlitteraturen blir meningsfull genom att den hjälper elever att förstå andra människor och sig själva. Ett exempel på hur skönlitteratur beröres av Molloy:

*"På Anemonskolan talar Yusuf, som är utestängd från gemenskapen med pojkarna i klassen, om de tårar han får i ögonen vid sin läsning om mobbningen i En komikers uppväxt och om pojken som inte är så populär i Om en pojke. På Blåklintskolan läser Frida, som blir slagen i skolan, tre böcker om mobbning. På Cederskolan läser Angela, som ofta är borta från skolan för att umgås med sina pojkvänner, om misshandel och sexualitet. På Dahliaskolan gråter Saha över de instängda barnen i Vindsträdgården och argumenterar för att Söld ska läsas av alla."*⁸⁰

Frågor om makt, maktlöshet och sexualitet har flyttats in i litteraturundervisningen genom att eleverna har burit med sig konflikter in i skolan. De transaktioner som har ägt rum har lyft fram etiska, politiska och historiska dimensioner. Litteraturen har härigenom väckt känslor och engagemang och Molloy framför slagorden: "Läs böcker som bränns!"⁸¹

⁷⁸ Rosenblatt (2002).

⁷⁹ Elmeroth (2004).

⁸⁰ Molloy (2003, s. 295).

⁸¹ Lannvik Duregård (2004).

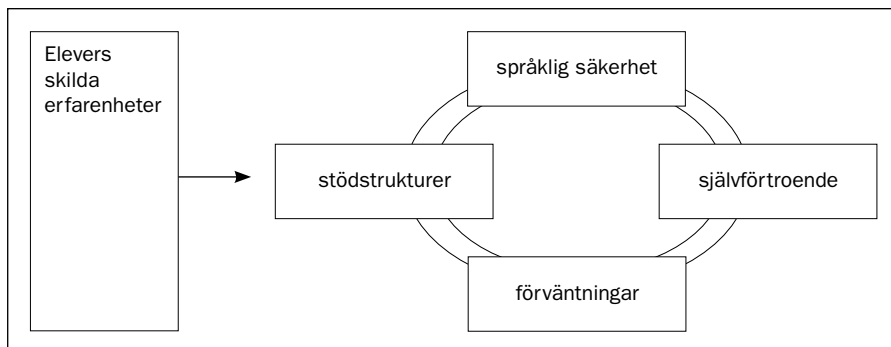
Genom att tonårstiden är en identitetssökande tid och de individuella behoven större än någonsin blir lärarens litteraturkännedom särskilt viktig för elever i grundskolans senare år. I den nationella utvärderingen beskrivs hur kollegor kan hjälpas åt genom att läsa böcker och informera varandra om innehåll, målgrupp o.s.v.⁸²

I det traditionella klassrummet har lärarmonologen stått i centrum. Envägskommunikationen har gått från den som vet till den som ska lära. Läraren har talat, eleverna har lyssnat och svarat på frågor. Tonvikten har legat på att förmedla och reproducera. Lektionernas innehåll har varit bestämt av läraren i förväg. Få elever har varit verbalt aktiva. Läraren har riktat sig till en grupp elever bestående av mellan 20 och 30 individer med individuella behov.

Den aktuella diskussionen om det flerstämmiga klassrummet och det deliberativa samtalet kräver ett annorlunda förhållningssätt som ger mening åt kursplanens formulering ”språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang”.⁸³ En omfattande teoribildning om lärande betonar aktivitet och interaktion som grunden för allt lärande. Samspelet mellan den enskilda elevens erfarenheter och läraren respektive kamraterna är grundläggande redskap för svenska som ett demokratiämne.

Inledningsvis gavs en bild av elevers skilda erfarenheter. Kanske är det viktigare i svenskämnet än i alla andra ämnen att den variation av erfarenheter som eleverna uppvisar, blir utgångspunkt för undervisningen. I nedanstående figur beskrivs hur lärarens förhållningssätt kan skapa en språkutvecklande cirkel.

Figur 2. En språkutvecklande cirkel



⁸² Elmeroth (2004).

⁸³ Skolverket (2000, s. 97).

Elevens skilda förutsättningar leder till olika förväntningar från läraren. Samtliga faktorer i den språkutvecklande cirkeln förutsätter emellertid varandra. Språklig säkerhet skapas genom förväntningar, stöd och självförtroende, samtidigt som denna säkerhet krävs för att skapa övriga faktorer och så vidare.

Eleverna måste känna att läraren tror på deras förmåga, har höga förväntningar och stödjer deras språkliga utveckling. En lärare med höga förväntningar, signalerar också att eleven kommer att klara skolan bra, vilket i sin tur ger språklig säkerhet och ökat självförtroende. Inte minst elever som är dåligt motiverade och elever med lågt självförtroende behöver mötas av en lärare som tror på deras förmåga och skapar stödstrukturer som utgår från elevernas behov. För att kunna utveckla språket krävs den trygghet som skapas då eleven blir lyssnad till och får respons på genomfört arbete. Eleverna behöver känna att det de säger eller skriver är värt att kommentera och diskutera.

Lärares sätt att kommunicera sina förväntningar och sin tilltro till elevernas förmåga kan ta sig olika uttryck. Ett gemensamt grunddrag torde vara ett genuint intresse för eleven och elevens tankar. Att fråga för att man är intresserad av svaret, att lyssna och läsa för att man är intresserad av budskapet. Den förskjutning som har skett från formell övning av språket till språkande i funktionella sammanhang innebär att läraren tar fasta på innehållet i elevernas produkter och inte på formella brister, men samtidigt ger eleven möjligheter för att utveckla formen mot allt större säkerhet. Härigenom synliggörs elevens behov och intressen.

I detta korta inlägg har jag låtit några av de många strävansmål som återfinns i kursplanen utgöra utgångspunkt för reflektioner liksom de tre ämneskonceptioner som präglar och har präglat debatten om svenskämnet. Det finns många fler strävansmål och många fler reflektioner som behöver diskuteras i en ämneskonception som utgår från svenska som demokratiämne. Gemensamt för dem står devisen om en likvärdig utbildning och social rättvisa för alla. Alla elever har rätt till färdigheter, fakta, förståelse och förtrogenhet som hjälper dem att ta makten över språket och göra sin röst hörd.

Referenser

Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control III. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Keagan.

Carlgrén, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Elmeroth, E. (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). Elevenkät svenska*. Stockholm: Skolverket.

- Elmeroth, E. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). Svar från lärarenkät i svenska*. Kalmar: Opublicerat material.
- Elmeroth, E. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). Svenska och svenska som andraspråk. Årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, B. (1997). *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande*. Stockholm: HLS Förlag. Studies in Educational Sciences 10.
- Lannvik Duregård, M. (2004). Läs böcker som bränns! *Lärarnas tidning nr. 21* (20041203).
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L.M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2000). *Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.

**Svenska som
andraspråk i en
multikulturell skola**

Svenska som andraspråk i en multikulturell skola

*Elisabeth Elmeroth, Institutionen för hälso- och beteendevetenskap,
Högskolan i Kalmar*

Den nationella utvärderingen⁸⁴ visade att det är förenat med stora svårigheter att studera ämnet svenska som andraspråk. Inför utvärderingen iordningställdes en enkät i svenska och en i svenska som andraspråk. De två ämnena har skilda kursplaner och undervisningen bedrivs oftast parallellt. Syftet att belysa undervisningen i svenska som andraspråk krävde således en egen enkät. Skolorna fick information om att elever som följde undervisningen i svenska som andraspråk skulle besvara enkäten i detta ämne.

Det var emellertid svårt för lärarna att avgöra vilken enkät eleverna skulle svara på. Data från utvärderingen visar att enkäten i svenska som andraspråk besvarades av 107 elever. Denna grupp var inte identisk med den grupp om 173 elever som har betyg i svenska som andraspråk eller med den grupp om 101 elever som har kommit till Sverige efter skolstart och inte heller med den grupp om 534 elever som talar ett annat språk än svenska med någon av sina föräldrar. Det tycks således råda förvirring runt vilka elever som är andraspråkselever, d.v.s. ska undervisas i svenska som andraspråk.

Ovanstående exempel från den nationella utvärderingen ger en antydning om den vaghet som omger ämnet svenska som andraspråk. Även andra kartläggningar⁸⁵ pekar på oklarheter runt ämnet. Det finns således ett behov av att lyfta fram och diskutera problem och möjligheter för ämnets utveckling. Nedanstående text kan betraktas som ett debattinlägg om ämnet svenska som andraspråk i en multikulturell skola.

En multikulturell skola?

Andelen elever med utländsk bakgrund⁸⁶ uppgår till 14,5 procent.⁸⁷ Denna relativt stora andel innebär att skolan med avseende på elevsammansättningen kan anses vara multikulturell. Skolan som en multikulturell mötesplats för lärande kan emellertid ifrågasättas på en rad andra punkter enligt nedan.

⁸⁴ Elmeroth (2005).

⁸⁵ Myndigheten för skolutveckling (2004a).

⁸⁶ Elever med utländsk bakgrund definieras här som elever med båda föräldrarna födda utomlands.

⁸⁷ Skolverket (2004).

Den diskriminering som förekommer inom samhällets olika institutioner har alltmer uppmärksammats inom integrationsforskningen.⁸⁸ Forskningen har i stor omfattning handlat om bristande integration, oftast med avseende på arbetsliv och boende. Men även skolans bemötande av elever med utländsk bakgrund uppvisar drag av strukturell diskriminering. Resultatet av denna diskriminering blir att elever som inte omfattar den monokulturella normen försätts i svårigheter i den svenska skolan. Cummins⁸⁹ menar att orsakerna till minoritets elevernas bristande skolframgång är historiska mönster för maktspel mellan dominerande och underordnade grupper. Detta maktspel är, särskilt ur det värdegrundsperspektiv som skolans verksamhet bygger på, diskriminerande.

Diskriminerande mönster visar sig bland annat i regler och förordningar. Så skriver till exempel Sjögren:⁹⁰

”Genom regler, förordningar, läroplaner befäster de nationella institutionerna de sätt att tänka och värdera som långsamt mognat fram i en symbios mellan den historiska utvecklingen i landet och individuella livsöden på det territorium som kallas Sverige.”

Även förordningar som skulle kunna gynna elevernas kunskapsutveckling möter institutionella hinder för genomförande. Sjögren ger exemplet med reformen om hemspråksundervisning (numera modersmålsundervisning) som fortfarande efter tjugofem år inte har lett till att denna undervisning är en integrerad del av elevernas vardag. Ännu pågår diskussionen om hur man ”bäst kan ge plats åt” modersmållärares undervisningstimmar på schemat. Paralleller kan dras med ämnet svenska som andraspråk, där de institutionella hindren visar sig i den vaghet runt ämnet som har beskrivits ovan.

En jämlik skola som inte diskriminerar genom att ge en likvärdig utbildning kräver olikheter i bemötandet. Parszyk⁹¹ menar i sin avhandling att lärarna visserligen kämpar för att inte diskriminera några elever, men samtidigt är blinda för att människor är olika. Denna blindhet leder till att flerspråkighet och mångkulturalitet inte uppfattas som tillgångar och specialkompetenser utan snarare som problem.

⁸⁸ T.ex. Elmeroth (2004b).

⁸⁹ Cummins (1996).

⁹⁰ Sjögren (2003 s. 16).

⁹¹ Parszyk (1999).

Olikheter i elevernas förutsättningar möts således inte med olikheter i undervisningen, och Cummins⁹² menar att utbildningspolitiken har varit inriktad på att osynliggöra minoritetsgrupper. Cummins redovisar två strategier, uteslutning och assimilering, som används. Båda strategierna måste starkt ifrågasättas, men utbildningsansvariga har inte lyckats enas om lämpliga åtgärder.

Ett exempel på strukturell diskriminering inom utbildningen är att söka problemen hos eleven i stället för i systemet, när eleven hamnar i svårigheter. Svenska studier av undervisningen av andraspråkselever har också tills nyligen nästan undantagslöst handlat om elevernas bakgrund och tillkortakommanden i det svenska skolsystemet. Rapporterna diskuterar ytterst sällan hur den monokulturella normen påverkar andraspråkselevernas skolframgång. I en studie av mångfald och likvärdighet⁹³ menar man emellertid, med utgångspunkt i en rapport från Integrationsverket, att perspektivet måste vidgas och området behandlas på ett mer mångfacetterat sätt än vad som tidigare har varit fallet. Skolutvecklingsmyndigheten har således börjat uppmärksamma segregations-effekter, social uteslutning, heterogena elevsammansättningar och stigmatisering till följd av omgivningens okunskap. Vidare instämmer skolutvecklingsmyndigheten nu i Integrationsverkets slutsatser att föreställningen om ett monokulturellt, enspråkigt samhälle lever kvar och att de tvåspråkiga eleverna ses som undantag i skolan.

Multikulturella elever ...

Elever kommer till skolan med olika erfarenheter och tankestrukturer. Detta ställer särskilda krav på en nationell skola med postnationella elever, krav att utgå från elevernas värld och inte från skolans. De postnationella eleverna har många olika referensramar och skolan kan inte bara bygga på den nationella. Ett lärande som utgår från en socialkonstruktivistisk syn⁹⁴ innebär att undervisningen måste utgå från elevernas erfarenhetsvärld och det som eleverna redan vet, på ett språk som de förstår.

Elevgruppen med utländsk bakgrund präglas av heterogenitet inom en rad områden. De kanske viktigaste skillnaderna med avseende på förutsättningar för skolframgång handlar om språkutvecklingen. Barn som är födda i Sverige eller har kommit till Sverige i tidiga år har i flertalet fall omfattande erfarenheter av svenska språket när de börjar skolan. Det finns emellertid många barn som, även om de är födda i Sverige, har levt sina första år i en flerspråkig miljö

⁹² Cummins (2000).

⁹³ Myndigheten för skolutveckling (2004b).

⁹⁴ Marton & Booth (2000).

i bostadsområden med få infödda svenskar. I de större städernas förorter är det vanligt med förskolegrupper där flertalet barn har skilda icke-svenska språkliga bakgrunder. Det gemensamma kommunikationsspråket blir i dessa miljöer svenska, även om det ofta med nödvändighet blir ett starkt förenklat språk, då språknivån måste anpassas också till relativt nyanlända barn.

... måste få en språkutvecklande undervisning

Barn som har svenska som förstaspråk har mångårig erfarenhet av att använda svenska i vardagliga situationer tillsammans med kamrater och vuxna. Skolans roll för dessa barn blir att introducera det formella språket i tal och skrift.

Elever som har kommit till Sverige efter skolstarten tillhör den åldersgrupp som, om de vistas i en rik målspråksmiljö, lär sig andraspråket mycket snabbt och effektivt. Vardagsspråket kan dessa elever som regel klara på ett par år. Det tar emellertid längre tid att nå den språknivå som krävs för att följa undervisning som genomförs på andraspråket. Inom språkforskningen är man relativt överens om att det tar minst fem och ända upp till tio år att nå en tillräckligt god språknivå för att få full behållning av skolspråket.⁹⁵ Under denna tid utvecklas även de svenska kamraternas språk och Axelsson m.fl.⁹⁶ skriver att de enspråkiga eleverna blir som ”rörliga mål” för andraspråkeleverna.

Elever med svenska som förstaspråk kan koncentrera sig på undervisningen i ämnena, medan andraspråkeleverna också måste rikta uppmärksamheten mot språket. De ställs därför inför den dubbla uppgiften att komma ikapp och samtidigt hålla takten med de enspråkiga elevernas utveckling. De ska både lära ett andraspråk och lära på ett andraspråk. I detta arbete spelar ämnet svenska som andraspråk en avgörande roll.

För andraspråkeleven är förvärvandet av undervisningsspråket helt avgörande för skolframgång i samtliga skolans ämnen. Andraspråkeleverna måste bygga upp den bas som övriga elever har vid skolstarten, samtidigt som de ska utveckla och komplettera denna bas.⁹⁷ För den invandrade eleven blir språkutvecklingen en kapploppning med tiden. Det gäller att på kortast möjliga tid komma ifatt klasskamraterna och nå förstaspråksnivå i sitt andraspråk.

Parallellt med andraspråksförvärvandet sker ämnesstudier, där framgång är beroende av språket. För att den kognitiva utvecklingen ska bli optimal måste modersmålet samtidigt hållas vid liv och utvecklas. Med utgångspunkt i andraspråkelevernas situation måste vi fråga oss vad i skolan som är nödvändigt

⁹⁵ Collier & Thomas (2002).

⁹⁶ Axelsson m.fl. (2002).

⁹⁷ Bråbäck & Sjöqvist (2000).

och önskvärt för dessa elever. Finns det ämnen eller delar av ämnen som skulle kunna stå tillbaka utan att hämma elevernas fortsatta skolgång och liv, och härigenom ge plats för en tvåspråkig utveckling?

... med välutbildade lärare

Det räcker inte att kunna tala svenska för att kunna undervisa i svenska som andraspråk. Liksom i alla andra ämnen krävs det ämneskompetens. Utvärderingen visar att svenska som andraspråk är det ämne där den största andelen ej behöriga lärare tillåts undervisa. Majoriteten av andraspråklärarna har över huvud taget inte någon utbildning i ämnet. I skolutvecklingsmyndighetens kartläggning⁹⁸ pekar man på att ämnet används för att fylla ut lärares tjänster eller för att skapa reträttplatser för lärare som inte ”klarar av” att undervisa i helklass.

Denna hantering av lärarkompetensen utgör ett hot mot ämnets status och mot de välutbildade andraspråklärare som måste ta på sig ett ansvar för kollegor som saknar utbildning inom området. Även rektorer och lärare i andra ämnen behöver utbildning för att kunna möta andraspråkseleverna med en multikulturell undervisning.

... och en tydlig ämneskonception

Ett monokulturellt perspektiv på det ämne som vänder sig till de multikulturella eleverna visar sig även i diskussioner runt ämnet svenska som andraspråk. Den av skolutvecklingsmyndigheten nyligen framförda ståndpunkten att ”på sikt skapa ett gemensamt svenskämne”⁹⁹ för alla elever har mötts med ”förstämning och förvåning”¹⁰⁰ bland såväl lärare som forskare inom området. Kartläggningen väcker frågor om hur författarna uppfattar språkets betydelse för lärandet. Förslaget är lika främmande som ett förslag som skulle innebära ”nivåintegrering” i engelska, det vill säga att nybörjare i engelska undervisas tillsammans med elever som har nått grundskolans upp nåendemål i ämnet.

Även kursplanerna i svenska som andraspråk kan granskas ur ett multikulturellt perspektiv. Vilken ämneskonception har skrivits fram och hur harmonierar denna med lärarnas uppfattningar av det professionella objektet?¹⁰¹

⁹⁸ Myndigheten för skolutveckling (2004a).

⁹⁹ Myndigheten för skolutveckling (2004a).

¹⁰⁰ Lisetten (2004 s. 7).

¹⁰¹ Carlgren & Marton (2000, s. 23)

Syftet med ämnet är enligt kursplanen¹⁰² att eleven ska uppnå funktionell behärskning av det svenska språket. En närmare studie av de strävansmål som ska ligga till grund för undervisningen i ämnet visar att dessa i stort sett är identiska med strävansmålen i svenska. Målet för undervisningen kan härigenom sägas vara enspråkigt monokulturellt; eleverna ska bli så svenska som möjligt. Även kursplanen i svenska som andraspråk följer samhällets ensidiga betoning av det svenska, där den svenska normen synliggörs, medan elever med annorlunda behov än de svenska osynliggörs.

Kursplanen för svenska som andraspråk har således tagit sin utgångspunkt i kursplanen för svenska och därigenom fått karaktären av skuggämne till svenska. Så länge denna karaktär lever i kursplanerna, är det knappast förvånande att skolan inte har tagit fasta på att svenska som andraspråk är ett ämne där det krävs ämneslärare med specialkompetens. Inte heller är det förvånande om eleverna har svårt att förstå syftet med ämnet.

Svenska som andraspråk måste utvecklas från att vara ett skuggämne till svenska till att vara ett parallellämne till engelska. Motivet för deltagande i undervisningen är att eleverna ännu ej uppnått förstaspråksnivå. De är alltså i färd med att lära sig ett nytt språk, precis som de elever som undervisas i engelska. Ett citat från kursplanen i engelska kan belysa hur kursplanen i svenska som andraspråk skulle kunna utformas:¹⁰³

”De olika kompetenser som ingår i en allsidig och kommunikativ förmåga har sin motsvarighet i ämnets struktur. Till dessa hör förmåga att behärska språkets form d.v.s. vokabulär, fraseologi, uttal, stavning och grammatik. I ämnet utvecklas även kompetensen att bilda språkligt sammanhängande helheter vilka efter hand i fråga om innehåll och form allt bättre anpassas till situation och mottagare. När de egna språkkunskaperna inte räcker till behöver eleven kompensera detta genom att använda strategier som omformuleringar, synonymer, frågor och kroppsspråk.”

Genom en tydligare kursplan i svenska som andraspråk, där ämnets karaktär som språkämne lyfts fram, skulle ämnets status i konkurrensen med andra ämnen kunna öka. Myndighetens¹⁰⁴ konstaterande att elever inte vill läsa svenska som andraspråk väcker inte förvåning. Oviljan kommer att bestå så länge inte

¹⁰² Skolverket (2000).

¹⁰³ Skolverket (2000, s. 14).

¹⁰⁴ Myndigheten för skolutveckling (2004a).

ämnet får en tydlig struktur med tydliga mål som visar att det är ett språkämne med t.ex. nybörjar- och fortsättningskurser.

... med relevanta bedömningsinstrument

Inledningsvis beskrevs de svårigheter som är förknippade med att avgränsa den elevgrupp som bör få undervisning i svenska som andraspråk. Kommentarer från elevernas lärare bekräftar dessa svårigheter. Det finns, i svaren från lärarenkäterna,¹⁰⁵ kommentarer om att elever undervisas i svenska, men får betyg i svenska som andraspråk och tvärtom. Andra vanliga kommentarer handlar om att eleverna följer undervisningen i svenska som andraspråk under några av veckans lektioner och undervisningen i svenska under andra. Det är således svårt att fastställa vilka elever som ”läser” ämnet. Även den tidigare refererade kartläggningen av svenska som andraspråk¹⁰⁶ visar att urvalsfrågor till undervisningen i svenska som andraspråk, liksom gränsen mellan ämnena svenska respektive svenska som andraspråk, behöver studeras ytterligare.

Om svenska som andraspråk ska kunna betraktas som ett eget ämne skilt från svenskämnet krävs, utöver en tydlig ämneskonception, att det finns klarhet runt vilka elever som ska undervisas i ämnet. Elever som ännu inte nått förstaspråksnivå i svenska har rätt att få undervisning i svenska som andraspråk. Att bedöma elevernas språknivå kräver emellertid kunskap och lättillgängliga bedömningsinstrument.

De bedömningsinstrument som för närvarande finns är otillräckliga. De SVAN-test¹⁰⁷ som används är föråldrade och ämnesproven tjänar inte syftet att bedöma elevernas kunskaper i andraspråket. Det är visserligen möjligt att iakttä elevernas svårigheter med hjälp av de fel som de gör, men det räcker inte med felanalys. Många elever utvecklar strategier för att undvika ord som de inte känner sig säkra på och bedömningen måste mer aktivt se vad eleverna faktiskt säger och skriver. Den pedagog som ska genomföra bedömningen måste ha kunskap om t.ex. performansanalys och interimspråksutveckling. För att kunna upptäcka undvikande av konstruktioner, ämnesområden och så vidare, behövs varierade och relevanta lingvistiska kriterier för analys och värdering av elevernas kompetens.

¹⁰⁵ Elmeroth (2004a).

¹⁰⁶ Myndigheten för skolutveckling (2004a).

¹⁰⁷ Svenska som andraspråk (1983).

Även då det gäller forskning och utvärdering skulle goda språkbedömningsinstrument vara av mycket stort värde för analyser av olika samband.

Erkännandets pedagogik

Parszyk¹⁰⁸ diskuterar i sin avhandling begreppen erkännande respektive icke-erkännande pedagogik. De intervjuer med minoritetselever som utgör avhandlingens empiri handlar ofta om icke-erkännande. Eleverna upplever utanförskap och osynliggörande.

Ett multikulturellt förhållningssätt kräver att elevernas erfarenheter och kompetenser erkänns som värdefulla och som utgångspunkter för fortsatt utbildning.

För att möta hela eleven och elevens språkkompetens behövs en språkpolicy som startar en process, där man arbetar för förändring på den enskilda skolan.¹⁰⁹ Denna process är nödvändig för att alla lärare ska ta ansvaret för att frågor rörande språklig och kulturell mångfald hanteras på ett adekvat sätt. En gemensam språkpolicy bör bygga på diskussioner där alla lärare gemensamt utarbetar strategier för att underlätta för andraspråkselevnas förståelse och deltagande i ordinarie undervisning. Liberg¹¹⁰ menar i anslutning till detta att läraren i andraspråk är den viktigaste resursen för kollegor och skollledning i skapandet av språkrum som stödjer utvecklingen i alla ämnen.

För många elever borde även läraren i modersmål betraktas som en nyckelperson för andraspråkselevnas utveckling inom samtliga skolämnen. Alla lärare måste kunna arbeta med att göra ett fackämnesinnehåll begripligt för andraspråkselever. Organisationsmodeller och interaktionsmönster som främjar elevernas aktiva deltagande och involverar såväl modersmåls- som andraspråklärare blir centrala i det gemensamma språkarbetet.

I den målstyrda skolan borde den individuella utvecklingsplanen för andraspråkselever kunna få en mindre monokulturell utformning och härigenom bejaka flerspråkighet och multikulturell kompetens. En skola utan styrning av timplanen kan ge möjligheter för andraspråkselevna att utvecklas utifrån individuella behov utan att ständigt försöka att knappa in på kamraternas försprång. I studier av några skolor, som ingår i försöksverksamheten med utbildning utan timplan, visade det sig¹¹¹ att försöket genom en större flexibilitet gynnade andraspråkselevnas studier även i övriga ämnen. Genom en öppen

¹⁰⁸ Parszyk (1999).

¹⁰⁹ Cummins (2000).

¹¹⁰ Liberg (2000).

¹¹¹ Elmeroth, m.fl. (2004).

attityd hos läraren i svenska som andraspråk, kunde eleverna vid behov få hjälp med olika ämnesstudier.

Möjligen skulle även modersmålets ställning kunna förändras i en skola som inte är tidsstyrd. Försöket har underlättat integrationen av olika ämnen, och ytterligare samarbete runt elevens hela språksituation kan skapas om modeller för undervisningen utvecklas, där såväl modersmållärare som andraspråkslärare deltar.

Referenslista

Axelsson, M., Lennartsson-Hokkanen, I. & Sellgren, M. (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Bråbäck, L. & Sjöqvist, L. (2000). Kan man vara dumdristig om man är modig? – Om skönlitteratur som medel för lärande. I K. Nauclér (Red.). *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk: Sigma förlag.

Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Lund: Studentlitteratur.

Collier, V. & Thomas, W. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students, long-term academic achievement*.

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I K. Nauclér (Red.). *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk: Sigma förlag.

Elmeroth, E. (2004a). *Nationell utvärdering av grundskolan 2003 (NU-03). Svenska och svenska som andraspråk. Årskurs 9. Svar från lärarenkät i svenska som andraspråk*. Kalmar: Opublicerat material.

Elmeroth, E. (2004b). Public authorities speak about immigrants. In J. Allwood & B. Dorriots (Eds.). *Intercultural Communication at work. 10th NIC Symposium*. Gothenburg: Papers in Anthropological Linguistics 29. Pp. 83-110.

Elmeroth, E. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). Svenska och svenska som andraspråk. Årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.

- Elmeroth, E., Eek, L., Olsson, R. & Valve, L.-O. m.fl. (2004). *Tid för kunskap*. Rapport 2004:3. Kalmar: Institutionen för hälso- och beteendevetenskap.
- Liberg, C. (2000). Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv. I K. Naclér (Red.). *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk: Sigma förlag.
- Lisetten. (2004). *Ordföranden har ordet*. Lisetten 2004(2). s. 4.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004a). *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004b). *Mångfald och likvärdighet. Uppdrag att stödja kommunernas arbete med att förbättra utbildningsvillkoren i områden präglade av mångfald och social utsatthet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Parszyk, I.-M. (1999). *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag. Studies in Educational Sciences 17.
- Sjögren, A. (2003). I utkanten av skolans värld. i *Om invandrare och minoriteter. Tidskrift för forskning, politik, kultur och debatt*. 2003 (4). Ss. 14–17.
- Skolverket. (2000). *Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). Elever med utländsk bakgrund. Svar på regeringsuppdrag. Dnr. 75-2004:545.
- Svenska som andraspråk. (1983). Projektgruppen GUME, SPIN-projektet, Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik, 1983.

**Läsa, räkna, skriva –
hur är det i årskurs 5?**

Läsa, räkna, skriva – hur är det i årskurs 5?

Lena Holmberg, Malmö högskola

Under årens lopp har det ibland varit svårt att få gehör för den skillnad som finns mellan utvärderingar på nationell nivå å ena sidan och de utvärderingar och den undervisning som kontinuerligt sker i det vardagliga arbetet i skolan. Det material som konstruerats för nationella utvärderingar har ibland kritiserats och diskuterats utifrån förhållanden i klassrumsarbetet.¹¹² När det gäller läsning har kritiken bl.a. handlat om att de tankar eleverna får vid läsningen av en text inte kan komma till uttryck genom att eleverna besvarar frågor, särskilt inte flervalsfrågor. Eleverna bör fritt uttrycka de associationer de får under läsningen, har ibland hävdats. En mer traditionell metod att träna och pröva läsfärdigheten har ställts mot en holistisk metod. Den debatt, som de båda inriktningarna för ett tjugotal år sedan gav upphov till när det gällde undervisningen, berörde också utvärderingen av densamma. Emellertid finns självklart inga praktiska möjligheter att i en datainsamling av den omfattning som gällt vid de nationella utvärderingarna göra en individuell och holistisk bedömning av elevernas läsning. Andra tillvägagångssätt måste nyttjas. Viktigt är dock att resultaten tolkas utifrån det underlag varpå de vilar.

En nationell utvärdering är som ett flygfoto. Nyanser suddas ut. Vi ser berg och dalar, sjöar och älvar, stora samhällen och skogar. En och annan motorväg kan framträda. De små kullarna, åarna och bäckarna, småstigarna och människorna syns inte.

För att utveckla skolan behövs såväl de översiktliga bilderna som de detaljrika. De distanserade bilderna kan ge underlag för jämförelser mellan olika skolor och kommuner, de kan ge upphov till frågeställningar av generell karaktär. De kan bidra till att besvara frågan om huruvida vi erbjuder alla barn en likvärdig skola, något som knappast låter sig göras utifrån lokala bedömningar. Som exempel kan nämnas att ett flertal elever som av lärarna ansetts ha behov av specialundervisning i svenska eller att inte ha nått uppnåendemålen relaterade till läsning faktiskt, enligt utvärderingsresultaten i NU-03, tillhörde gruppen goda läsare, vilket antyder att lärarnas bedömning har en lokal prägel, trots att nationella ämnesprov finns att tillgå.¹¹³ Förhållandet är inte speci-

¹¹² Holmberg, L. (1992b).

¹¹³ Holmberg, L., Miliander, J. & Pettersson, A. (2005).

fikt för NU-03. Motsvarande uppmärksammades också vid utvärderingen av grundskolan 1995. Det visade sig då, att ett antal elever som av sina lärare uppfattades ha läs- och skrivsvårigheter och som fick specialundervisning, hade mycket goda läsresultat.¹¹⁴

Detaljbilderna, där de som verkar i skolan framträder, kan ibland ge svar på frågor som sprungit ur översikterna och ge kunskaper om hur man kan gestalta en likvärdig skola eller varför man kanske misslyckats härmed.

I arbetet med analysen av det digra datamaterialet, som samlats in inom NU-03 om årskurs 5 och i rapporteringen härom, är det lätt att glömma att den bild som målas upp är en översiktsbild. Data fascinerar och det finns en risk att formuleringarna blir mer distinkta än de borde vara. Samtidigt kan läsningen försvåras om reservationer ständigt inbakas i texten. De reservationer som borde ligga som en grund för tolkningen av resultaten av NU-03 för årskurs 5 och även för resultat från tidigare utvärderingar kan sammanfattas på följande sätt:

- I det nationella urvalet i årskurs 5 är stora skolor överrepresenterade.
- Bearbetningar har skett, som inte alltid varit helt matematiskt och statistiskt korrekta. T.ex. har summor och medelvärden bildats av variabler, vars skalor inte är ekvidistanta. Statistiska metoder, om än ”robusta”, har nyttjats, som egentligen ställer större krav än data uppfyller.
- Attityder fångas upp på ett schematiskt sätt genom konstruerade skalor, som inte ger utrymme för djupare beskrivningar av nyanser och kvaliteter.
- Proven i matematik, svenska och engelska rör endast en liten del av de kunskaper och färdigheter, som eleverna efter fem skolår förväntas uppnå.

Specifikt för NU-03 är att ett av dess syften var att ge underlag till jämförelser mellan grundskolan för ungefär tio år sedan med den som vi hade 2003. Alltså förutsattes att prov som konstruerats vid tidigare nationella utvärderingar av grundskolan skulle återanvändas. Delar av material från utvärderingarna 1989, 1992 och 1995 nyttjades 2003. Inga nya färdighets- eller kunskapsprov konstruerades. Däremot kompletterades enkäter till lärare och elever med frågor, som syftade till att fånga upp förändringar som skett under den senaste tioårsperioden. Ytterligare en reservation kan sålunda tilläggas för NU-03, nämligen att:

- prov och enkäter har huvudsakligen konstruerats inför tidigare utvärderingar utifrån andra läro- och kursplaner än de som gällde 2003.

¹¹⁴ Holmberg, L. (1996).

Just denna sista reservation är emellertid också en av styrkorna i NU-03. Vi kan jämföra resultat över tid. Sådana jämförelser tas till utgångspunkt i den fortsatta framställningen under rubrikerna kunskaper, färdigheter och attityder samt arbetsformer och arbetssätt.

En ambition vid konstruktionen av material för samtliga utvärderingar har varit att det ordinarie skolarbetet skulle störas så lite som möjligt. Ett tecken på att vi lyckats därmed kan vara de synpunkter som lärarna lämnat på de olika proven.^{115 116} Övervägande delen av lärarna anser att proven var relevanta för årskursen, att innehållet i dem var åldersadekvat och att det stora flertalet elever inte hade några svårigheter att arbeta med dem.

Vidare har en ledstjärna i konstruktionsarbetet varit att mer ta fasta på det eleverna kan, än det som de ännu inte hunnit lära sig. Här ligger ett dilemma, då utvärderingsuppdragen har inneburit att hela ”förmågeskalen” skulle studeras, d.v.s. såväl de elever, som kommit längst i sitt lärande som de som ännu har mycket långt till de stipulerade uppnåendemålen i årskurs fem, skulle få visa sina kunskaper och färdigheter. För att inte elever som läser långsamt och osäkert, har problem med matematiken eller engelskan skulle fara illa i utvärderingssituationen ingick i instruktionen till lärarna att ge dem hjälp av sådan art, som de normalt får i skolan. Viktigt var dock att lärarna noterade i ett särskilt protokoll, ursprungligen konstruerat utifrån lärares fria svar,¹¹⁷ vilken hjälp enskilda elever erhöll i arbetet med de olika delarna av utvärderingsmaterialet. Tiden har ännu inte funnits att närmare studera protokollen från NU-03.

Kunskaper, färdigheter och attityder

Skolverket konstaterar¹¹⁸ utifrån resultat från NU-03¹¹⁹ rörande såväl eleverna i årskurs 5 som i årskurs 9 att deras läsfärdighet har försämrats under den senaste tioårsperioden. I årskurs 9 har främst pojkarna blivit sämre. I årskurs 5 finns inte könsskillnaderna i läsfärdighet uttalade på samma sätt. Härvidlag skiljer sig resultaten i NU-03 från dem som visas i PIRLS.¹²⁰

Avsikten med denna artikel är inte att behandla könsskillnader i årskurs 9. Dock kan kanske lärdomar från tidigare studier och utvärderingar bidra till att förklara dem något.

¹¹⁵ Holmberg, L. (1989).

¹¹⁶ Holmberg, L., Miliander, J. & Pettersson, A. (2005).

¹¹⁷ Holmberg, L. (1996).

¹¹⁸ Skolverket (2004a).

¹¹⁹ Holmberg, L., Miliander, J. & Pettersson, A. (2005).

¹²⁰ Martin, M., Mullis, I., Gonzalez, E. & Kennedy, A. (2003).

För det första bör man beakta att eleverna i NU-03 i vissa fall svarade via dator, medan papper och penna användes vid tidigare utvärderingar. Bjudnings sättet kan ha betydelse.

Hänsyn måste också tas till den typ av texter och prov som nyttjats vid jämförelserna över tid. En av texterna i NU-03 för årskurs 9, hämtad från ungdomslitteraturen, kan betraktas som skönlitterär. Den handlar om skolan förr i tiden och är ingalunda könsneutral.¹²¹

Det finns anledning att förmoda att pojkar gynnas av informativa texter. I frågeformuleringen i NU-03 fanns p.g.a. ett olyckligt korrekturfel inget rimligt svar på den första frågan till den informativa texten som användes, den text som alltså skulle kunna gynna pojkarna. Det är rimligt att tänka sig att motivationen att läsa och besvara frågor blir lidande om redan första frågan är omöjlig att besvara. Just elevernas bristande motivation har anförts som en förklaring till elevernas svaga resultat i NU-03.

Kan det vara så att skolan under grundskolans senare årskurser i stort erbjuder texter som mer gynnar flickor än pojkar? I Skolverkets rapport tas problematiken upp. Lärarnas benägenhet att prioritera skönlitterär läsning lyfts fram, och djupinriktad läsning av faktatexter är inte längre så vanlig som tidigare,¹²² vilket kan bidra till att pojkarnas resultat i NU-03 i årskurs 9 har försämrats.

Vid den nationella utvärderingen 1992 identifierades en stor grupp elever i årskurs 9, företrädesvis pojkar, som inte deltagit i utvärderingen överhuvudtaget eller som hade svaga resultat på olika delprov.¹²³ Det föreföll som om dessa elever inte hade de "demokratins redskap" som grundskolan borde ha försett dem med. En förhoppning var att utifrån fynden studera hur just denna elevgrupp bättre skulle kunna tillgodoses i skolan. Någon sådan studie kom aldrig till stånd i samband med utvärderingen 1992 och är enligt resultat från NU-03 fortfarande lika angelägen.

Ovanstående resonemang är ett exempel på reservationer som bör göras inför tolkningen av resultat från de nationella utvärderingarna. Det är resultat på just och enbart de prov som använts vid utvärderingen som våra tolkningar baseras i. Dock manar läsresultaten till eftertanke.

Det må nämnas i sammanhanget att många studier av data från de nationella utvärderingarna aldrig har kommit till stånd. Fördjupade analyser av de digra kvalitativa datamaterial som samlats in har sällan prioriterats, något som vi

¹²¹ Hyltén, B. (1994).

¹²² Skolverket (2004b).

¹²³ Holmberg, L. (1995).

forskare påtalat. De mer inträngande studier av utvärderingsdata som faktiskt gjorts rörande svenskämnet i årskurs 9 och bild- och svenskämnet i årskurs 5 har genomförts i avhandlingssammanhang av intresserade doktorander.^{124 125 126}

127 128

Med samma gränsdragning för svaga läsare i årskurs 5 som användes vid tidigare utvärderingar har andelen svaga läsare blivit större under den senaste tioårsperioden. På olika sätt kan förklaringar härtill sökas. En studie har genomförts, där svaga läsare har jämförts med övriga elever i årskurs 5 i olika avseenden.¹²⁹

Inte överraskande har de lässvaga eleverna bott färre år i Sverige och har oftare ett annat modersmål än svenska än övriga elever. För övrigt finns endast marginella skillnader mellan den svaga läsgruppen och övriga elever, när det gäller individuella bakgrundsvariabler.

De lässvaga eleverna tenderar att i mindre utsträckning läsa serietidningar på sin fritid. Vidare chattar de inte så ofta som övriga elever. Att de lässvaga elevernas användning av datorn som kommunikationsmedel är mindre vanlig än övriga elevers kan förstås utifrån bl.a. deras läsfärdighet. Den som har svårt att läsa kan naturligtvis ha problem att kommunicera via texter. I relation till övriga elever har de lässvaga något sämre kamratrelationer. De lässvaga eleverna anser också att kamrater och lärare inte lika ofta lyssnar på dem, som de lyssnar på eleverna som har bättre läsfärdighet. Sammantaget är resultaten värda att närmare penetrera. Att kommunicera med kamrater, via dator eller direkt, är självklart ett sätt att öka sina färdigheter i att lyssna, tala, läsa och skriva. Om de elever som bäst behöver träning i att tala, lyssna, läsa och skriva är de som i minst utsträckning ägnar sig åt dylika sysselsättningar ökar sannolikt skillnaden mellan elever efterhand. Det hade varit intressant att i en naturlig miljö studera elevernas kommunikationsmönster. Sådana studier har gjorts men kanske inte med just svaga läsare i fokus.

Ytterligare en skillnad mellan svaga läsare och övriga elever är värd att beakta, nämligen att svaga läsare har bättre självförtroende när det gäller att klara av skolämnena än vad övriga elever har. Detta gäller också svenskämnet. Det är i sig naturligtvis positivt att elever som har svårt att läsa trots detta anser att de klarar av svenskämnet. En förklaring kan vara att de lässvaga eleverna un-

¹²⁴ Elmeroth, E. (1997).

¹²⁵ Folkesson, A.-M. (1998).

¹²⁶ Folkesson, A.-M. (1995).

¹²⁷ Wetterholm, H. (1999).

¹²⁸ Wetterholm, H. (2001).

¹²⁹ Holmberg, L. (2005).

dervisas i små grupper. De har större tillgång till sin lärare. De har lärare som i högre grad än övriga elevers lärare anser att det är viktigt att ge särskilt stöd till elever i svårigheter. Det är tänkbart att stödet till de lässvaga eleverna bl.a. kan bestå i att ett klimat skapas, där eleverna känner sig framgångsrika, för att de i förlängningen ska bli mer motiverade att lära.¹³⁰

Även i matematik har elevernas positiva uppfattning om vad de kan ökat under den senaste tioårsperioden. Hälften av eleverna anser att de klarar av matematiken mycket bra. Något större andel pojkar än flickor anser att de klarar av matematiken mycket eller ganska bra. Endast en procent anser att de klarar matematiken mycket dåligt. Den bild som framträder är att matematik enligt eleverna är ett roligt ämne och att eleverna är nöjda med sina egna prestationer. Emellertid har eleverna, såväl pojkar som flickor, sämre resultat på proven i matematik 2003 än vid tidigare utvärderingar.

När det gäller engelska har elevernas uppfattning om hur svårt ämnet är i skolan hållit sig relativt konstant under de senaste tio åren. De allra flesta elever tycker att engelska är mycket eller ganska lätt. Som vid tidigare utvärderingar anser en fjärdedel att engelska är ganska vårt. Allmänt kan sägas att nästan tre fjärdedelar av eleverna 2003 har gott självförtroende, när det gäller att klara sig tillsammans med människor som bara kan tala engelska. Dock har eleverna något lägre resultat än tidigare på de prov i engelska som ingick i utvärderingen.

Bilden av elever i årskurs 5 som är mer nöjda med sina prestationer än vad eleverna var för ett tiotal år sedan men som enligt utvärderingsproven faktiskt har sämre resultat gäller alltså för såväl svenska, matematik som engelska i årskurs 5.

I annat sammanhang¹³¹ har uttrycket ”speciallärarens dilemma” använts i samband med specialundervisning. Elever, som under högstadietiden inom specialundervisningen arbetade och lärde långt mer än de tidigare gjort, riskerade att i slutet av grundskolan, bl.a. genom resultat på standardprov få veta att de tillhörde gruppen som hade svagast resultat – inte bara i gruppen eller i klassen utan i riket. Nu tycks problematiken ha flyttats ner till årskurs 5, där eleverna bland annat utifrån de nationella ämnesproven riskerar att få veta, att de ännu inte nått de mål, som kursplanerna föreskriver att elever ska ha uppnått efter fem skolår. Det är naturligtvis en stor och svår uppgift för läraren – och skolan som sådan – att medverka till att eleverna inte bara har gott självförtroende utan att detta också är baserat i realistiska grunder.

¹³⁰ Holmberg, L. (2005).

¹³¹ Holmberg, L. (1983).

”... lärarkompetensen är den enskilt mest betydelsefulla faktorn för elevernas resultat”, skriver Gustafsson och Myrberg.¹³² Kanske är lärarkompetensen särskilt betydelsefull för elever som hamnat i svårigheter i skolan, t.ex. beroende på svag läsfärdighet?

Få skillnader fanns mellan lärare i grupper av svaga läsare och i grupper av övriga elever. I stort sett har den information som erhållits genom lärarnas enkätsvar visat, att grupper av elever i årskurs 5 som kommit olika långt i sin läsutveckling har en likartad skolsituation. Dock må nämnas att lärarna som undervisar i svenska i lässvaga grupper är yngre och har kortare lärarerfarenhet än övriga elevers lärare, 4,5 respektive 17 år. Om man tror att lärarerfarenhet är positiv för lärarens förmåga att arrangera situationer där elever lär, kan det synas märkligt att de elever som kanske behöver den mest varierade och beprövade undervisningen har lärare som haft minst tid på sig att utveckla sådan.

Ett annat resonemang som aktualiseras i relation till lärarnas undervisningserfarenhet och svaga läsare är kopplat till frågan om vad specialpedagogik och specialundervisning egentligen är. Under senare år har samtalet om de speciella insatser som görs för barn i svårigheter till stor del präglats av den ideologiska debatten om huruvida elever ska undervisas utanför eller inom klassens ram. De konsekvenser en undervisning utanför den ordinarie klassen kan föra med sig i form av kategorisering av elever¹³³ och stämplingsproblematik har lyfts fram. Olika diskurser har formulerats, men fortfarande kvarstår problemet att definiera specialundervisning.

En nyligen avslutad studie¹³⁴ där elever, föräldrar, pedagoger/lärare samt skolledare berättat om hur de ser på specialpedagogik och elever i skolvårigheter ger vid handen bl.a. att specialpedagogik och framför allt specialundervisning är relativa de kontexter inom vilka elever i svårigheter finns. De övriga elevernas kunskaper och färdigheter utgör därvid ett riktmärke och en referensram för elever i svårigheter. Då elever behöver något utöver den ordinarie undervisningen för att nå de av samhället ställda målen, anses denna hjälp vara specialundervisning. En följd härav är att lärarerfarenheten får mycket stor betydelse, när det gäller barn i svårigheter. Läraren måste kunna identifiera svårigheterna, välja lämpliga undervisningsmetoder och organisera arbetet för den enskilde eleven så att svårigheterna undanröjs. En fråga är om de nuvarande lärar- eller specialpedagogutbildningarna ger dessa kompetenser. Farhågor har rests rörande bl.a. att nyutbildade lärare inte har tillräckliga kunskaper i den

¹³² Gustafsson, J.-E. & Myrberg, E. (2002).

¹³³ Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001).

¹³⁴ Holmberg, L., Jönsson, A. & Tvingstedt, A.-L. (2005).

elementära läs- och skrivundervisningen, beroende på att lärarutbildningarna inte erbjuder sådana i tillräckligt hög grad. Konstruktionen av den nya lärarutbildningen byggde bl.a. på tanken att alla lärare under utbildningens gång skulle få insikt och kunskaper i specialpedagogik. Hur detta tillgodoses inom olika ämnen och vid olika lärosäten har bl.a. undersökts i utvärderingar, där de studerande ofta påtalar avsaknaden av just specialpedagogiska inslag i sin lärarutbildning.

Vidare har tanken om att de specialpedagoger som nu utbildas och förväntas vara en länk mellan lärarna på en skola och specialpedagogiskt kunnande ännu inte omsatts i realiteten alla gånger. Att det kan vara svårt att vara sina lärarkollegers handledare eller lärare finns sedan länge belagt. En uppgift för dem som utbildades till speciallärare för ett tjugotal år sedan var att också bistå kolleger med specialpedagogiska kunskaper. Då användes ett uttryck som ”tipsandets konst”, för förmågan att föra vidare t.ex. specialpedagogiskt kunnande till kollegor.¹³⁵ Ett sådant uttryck är naturligtvis obsolet. Men innebörden kvarstår: Det är en konst att vara profet i sitt eget land. Speciallärarens roll för tjugo år sedan var emellertid att i första hand undervisa elever och inte kollegor.

Eleverna som deltagit i NU-03 anser i stort att skolämnena är viktigare än vad eleverna i tidigare utvärderingar gjort. Förekomsten av kursplanernas formulerade uppnåendemål samt nationella ämnesprov kan ha betydelse i sammanhanget.¹³⁶ Eleverna uppmärksammas på vilka krav som ställs på dem och via ämnesproven får de också visa huruvida de når upp till dem. Ett annat tecken på att skolan är viktig kan ses i att föräldrar oftare kommer till utvecklingssamtal 2003 än vad föräldrar gjorde till kvartssamtalen, enligt tidigare utvärderingar. Ett skäl härtill kan vara att de val eleverna gör inför fortsatt skolgång infaller tidigare nu än förut,¹³⁷ ett annat att innehållet i samtalen med föräldrarna blivit tydligare genom de nationella ämnesproven.

Det något paradoxala i att ämnena svenska, matematik och engelska är ämnen som eleverna anser vara viktiga och tycker att de klarar av bra samtidigt som deras kunskaper och färdigheter i ämnena har blivit sämre under en tioårsperiod behöver naturligtvis problematiseras och analyseras.

En förklaring till paradoxen kan vara att uppnåendemålen, ehuru formulerade i kursplanerna och konkretiserade genom de nationella ämnesproven, inte är tillräckligt tydliga. När det gäller läsning har enligt lärarna ca 90 procent av

¹³⁵ Edquist, T. (1977).

¹³⁶ Holmberg, L, Miliander, J, Pettersson, A. (2003).

¹³⁷ Skolverket (2004b).

eleverna uppnått de stipulerade målen i årskurs 5. Medelvärden för eleverna som nått målen och elever som ännu inte nått dem, enligt lärarnas bedömningar, jämfördes och det visade sig att elevgrupperna hade mycket likartade resultat på läsproven. Förhållandet kan ha flera förklaringar. För det första innehåller målet för läsning fler aspekter än tyst läsning, vilket prövades i NU-03. I målet ingår också att ”kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter”. Det är tänkbart att elever finns, som mycket väl kan ta till sig budskapet i en text men av olika skäl, t.ex. ängslan, inte vill eller kan tala om sina upplevelser av läsningen. Lärarnas bedömning bygger naturligtvis på en bredare grund än den som finns vid utvärderingen och lärarna har underlag för att bedöma såväl tystläsning- som högläsning samt huruvida eleverna kan samtala om det lästa och reflektera över det. Möjligen borde också i utvärderingssammanhang frågorna till lärarna rörande elevernas prestationer vara mer detaljerade. Dock valde vi i NU-03 att inte belasta lärarna, som redan var hårt pressade under vårterminen i årskurs 5.

Ytterligare en orsak till att vi inte ser någon större skillnad i läsfärdighet mellan de elever som nått och de som ännu inte nått målen skulle, som tidigare antytts, kunna vara att varje skola och för den delen varje lärare kan ha sina egna bedömningskriterier, d.v.s. tillämpar och tolkar målskrivningar i kursplaner och anvisningar till nationella prov på olika sätt. Att bedömningen av elever är problematisk och förtjänar att analyseras och diskuteras torde stå utom allt tvivel, något som också Skolverket poängterar i skriften ”Likvärdig bedömning och betygsättning”.¹³⁸

Arbetsformer och arbetssätt

Den elevenkät som användes i NU-03 ger på ett ytligt sätt viss information om arbetssättet i årskurs 5. På en mycket generell fråga om hur eleverna arbetar svarar ca 40 procent av eleverna att de arbetar var och en för sig själv med olika saker och lika många att alla arbetar med samma sak. I matematik har det blivit vanligare under senare år att eleverna arbetar med olika läromedel inom samma undervisningsgrupp. Som en jämförelse kan nämnas att i utvärderingen 1995 var det vanligaste arbetssättet i svenska och matematik att eleverna arbetade individuellt.¹³⁹ Elevernas ensamarbete är således inte någon ny företeelse.

Individualisering kan ses som något positivt, något för människan och därmed eleverna frigörande. Varje elev kan utifrån individualiseringstanken ges

¹³⁸ Skolverket (2004c).

¹³⁹ Nordängers, U. K. (1997).

möjligheter att arbeta i sin egen studietakt, med sitt eget stoff och med sina egna arbetssätt, o.s.v.

I dagens samhälle, där traditioner luckras upp och där människor har möjlighet att i högre grad än tidigare göra egna val, blir därmed också individens ansvar att ta ställning större än i det traditionella samhället. För att kunna göra rationella val måste den enskilda människan besitta självkännedom, d.v.s. individen måste kategorisera sig själv relativt övriga individer. I skolan måste eleverna se sig själva som mer eller mindre kapabla, snabba, mogna, o.s.v. i relation till andra eller till de aktiviteter och de uppgifter skolan bjuder. Den valfria skolan, där eget arbete blivit något av ett honnörssord, kräver reflexiva elever. Det är rimligt att anta att alla eleverna inte når samma grad av reflexivitet samtidigt. För vissa elever kan valfriheten bli alltför svår att hantera. Det är inte orimligt att tänka sig att vissa elever kan behöva längre tid på sig att utveckla den reflexivitet som den valfria skolan kräver. Risker finns att vissa elever gör icke-rationella val och därmed också blir utan de mest optimala lärsituationerna.

För elever som inte alltid kan göra rationella val när det gäller sina egna lärsituationer kan den valfrihet som skolan erbjuder bli en simulering. Valet kan bli en fråga om huruvida ”man ska ta det första sist eller det sista först”, som f.d. metodiklektorn och småskolläraren Birgit Lindelöw så träffande beskrev valfriheten ur ett lågstadies barns perspektiv redan för ett tjugotal år sedan. Även eleverna i årskurs 5 i NU-03 kan ha sina dubier rörande innehållet i elevansvar och medbestämmande. Eleverna berättar t.ex. i grupparbetet ”Beskriv din skola i ord och bild” att ”... läraren skriver på tavlan vad som ska göras och sen får eleverna göra sin egen planering”. I ett annat elevarbete kan vi läsa: ”Vår rektor är bra på att lyssna men sämre på att hjälpa till att göra något åt det vi tar upp”,¹⁴⁰ vilket antyder att också elevmedverkan kan innebära mer samtal om inflytande än reellt medbestämmande.

I den studie som relaterades till ovan¹⁴¹ framkommer att elever som får specialundervisning uppskattar denna bl.a. för att den ger eleverna ”lugn och ro” i skolarbetet. Skolverkets studie om ”Yngre elevers attityder till skolan 2003”¹⁴² pekar på att alla elever inte har den arbetsro i skolan som vore önskvärd. I en skola som präglas av lugn och ro, ordning och reda, tillit och trygghet har eleverna förmodligen större möjlighet att utvecklas till de ansvarstagande vuxna som ett demokratiskt samhälle är beroende av. För vissa elever går denna

¹⁴⁰ Paggetti, C. (2005).

¹⁴¹ Holmberg, L., Jönsson, A. & Tvingstedt, A-L. (2005).

¹⁴² Skolverket (2004d).

process fortare än för andra. Läraren har en stor uppgift i att avläsa sina elever så att de får ta just det ansvar som de är mogna att lära sig ta. Förmågan att avläsa elever kommer naturligtvis dels av lärarutbildningen, dels av en beprövad erfarenhet. Att identifiera elevens ”proximala inlärningszon”, för att tala i Vygotsky-ord, och vara den ledsagande vuxne är en konst. Förhållandet att lärare med kortast lärarerfarenhet undervisar i grupper, där eleverna har svagast läsfärdighet och störst spridning när det gäller antal år de bott i Sverige, framstår i ljuset härav som förvånande. Det kan också nämnas att lärarna i årskurs 5 överlag anser att behovet av stöd från elevvården har ökat under den senaste femårsperioden.

De flesta elever i årskurs 5 som deltog i NU-03 trivs i sina skolor. Resultatet stämmer väl överens med dem som erhöles i den ovannämnda skolverksundersökningen.¹⁴³ Nästan alla elever trivs med sina kamrater och tycker att kamrater och lärare lyssnar på dem. Den nationella utvärderingen 2003 ger en positiv bild av elever i årskurs 5 som trivs med sina skola och sina kamrater, som tycker att skolämnen är viktiga och att de klarar av dem bra. Den ljusa bilden solkas dock av att elevernas kunskaper och färdigheter i svenska, matematik och engelska är sämre än för tio år sedan.

Några tänkbara förklaringar till denna något motsägelsefulla bild har diskuterats ovan. Djupare analyser måste göras för att till fullo utnyttja det stora datamaterial som samlats in om årskurs 5. Lärarnas beskrivningar av glädjeämnen och bekymmer i undervisningen, analys av klassprotokoll där lärarna beskrivit elevernas eventuella svårigheter och behov av hjälp, elevernas lösningar av etiska dilemman är några källor att ösa ur, om vi önskar tränga längre in i skolan som den är för elever i årskurs 5.

Referenser

Edquist, T. (1977). *Hur angelägna är mina arbetsuppgifter, kunskaper och personliga egenskaper. En enkätundersökning bland speciallärare*. KUSPEL-projektet, delrapport 3. Umeå universitet: Lärarhögskolan.

Elmeroth, E. (1997). *Alla lika – Alla olika. Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands*. (Studia psychologica et paedagogica, 130.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

¹⁴³ Skolverket (2004d).

- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande.* (Studies in music and music education, 4.) Lund University: Malmö Academy of Music.
- Folkesson, A.-M. (1995). *Skolmiljön i bilder. Elever i åk 5 beskriver sin skola i bild.* (Pedagogisk-psykologiska problem, 610.) Malmö: Lärarhögskolan.
- Folkesson, A.-M. (1998). *Muntlig framställning i årskurs 5. Utveckling och kriterier för bedömning.* (Studia psychologica et paedagogica, 138.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Gustafsson, J.-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat.* Stockholm: Skolverket.
- Holmberg, L. (1983). *Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok.* (Studia psychologica et paedagogica, 66.) Lund: Gleerup.
- Holmberg, L. (1989). *Lärares åsikter om instrument för utvärdering av bild och svenska i åk 5.* (Pedagogisk-psykologiska problem, 511.) Malmö: Lärarhögskolan.
- Holmberg, L. (1992a). *Analfabeter i grundskolan? En studie av svaga läsare i åk 5 med utgångspunkt i resultat från den nationella utvärderingen 1992.* Kalmar: Lärarhögskolan.
- Holmberg, L. (1992b). *Svara på frågor eller berätta? En delstudie inom NU-projektet.* Kalmar: Institutionen för lärarutbildning.
- Holmberg, L. (1995). *Hjälp! En studie rörande skolsvårigheter i åk 9 med utgångspunkt i den nationella utvärderingen 1992.* (Pedagogisk-psykologiska problem, 603.) Malmö: Lärarhögskolan.
- Holmberg, L. (1996). *Spara rätt och lagom.* (Pedagogisk-psykologiska problem, 627.) Malmö: Lärarhögskolan.
- Holmberg, L. (2005). Elever i årskurs 5 läser. I L. Holmberg, N. Hartsmar & C. Paggetti (2005). *Elever i årskurs 5 läser, skriver och berättar om sin skola i ord och bild.* Stockholm: Skolverket.
- Holmberg, L., Jönsson, A. & Tvingstedt, A.-L. (2005). *Specialpedagogik i två skolkulturer – elever föräldrar och lärare berättar.* Malmö högskola: Lärarutbildningen. (Under publicering).

- Holmberg, L., Miliander, J. & Pettersson, A. (2005). *Svenska, matematik och engelska*. Arbetsmaterial inför Skolverkets huvudrapport om NU-03. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Hyltén, B. (1994). *Att ha en styv nacke eller att hålla huvudet högt – spelar det någon roll? Pojkars och flickors situation i 1860-talets skola enligt elever i 1990-talets årskurs 9*. (Rostadtryck, Nr 11.) Kalmar: Institutionen för pedagogik och metodik.
- Martin, M., Mullis, I., Gonzalez, E. & Kennedy, A. PIRLS. *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001*. Boston: International Study Centre, Lynch School of Education, Boston College.
- Nordänger, U. K. (1997). *Lärarna i årskurs 5. En deskriptiv redogörelse för lärarenkäten i UG 95*. (Pedagogisk kommunikation, Nr 2.) Växjö: Institutionen för pedagogik.
- Paggetti, C. (2005). Elever i årskurs 5 berättar om sin skola i ord och bild. I L. Holmberg, N. Hartsmar & C. Paggetti. *Elever i årskurs 5 läser, skriver och berättar om sin skola i ord och bild*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004b). *Nationella utvärderingen av grundskolan. Huvudrapport – svenska/svenska som andra språk, engelska, matematik och undersökningen i årskurs 5*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004c). *Allmänna råd och kommentarer. Likvärdig bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004d). *Yngre elevers attityder till skolan 2003. – Hur elever i årskurs 4–6 upplever skolan*. Rapport 256. Stockholm: Fritzes.
- Wetterholm, H. (1999). *En bildpedagogisk studie. Lärare undervisar*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 657.) Malmö: Lärarhögskolan.
- Wetterholm, H. (2001). *En bildpedagogisk studie. Lärare undervisar och barn gör bilder*. (Studia psychologica et paedagogica, 158.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

**Tankar kring grundskolans
utveckling:
Ämnet engelska**

Tankar kring grundskolans utveckling: Ämnet engelska

Mats Oscarson och Britt Marie Apelgren, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

I den nyss genomförda nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) har vi främst granskat nuläget och blickat bakåt till den förra nationella utvärderingen 1992 (NU-92). Detta har varit ett viktigt led i arbetet med att följa grundskolans utveckling såväl generellt som specifikt (ämnesvis). Det gäller dock att inte låta sig nöjas med att konstatera hur läget ser ut just nu utan än viktigare ter det sig att fundera över den framtida utvecklingen. Om vi i stället för att blicka bakåt tio år väljer att blicka framåt tio år, hur ser grundskolan då ut? Vart är den på väg? Vad kan vi gemensamt göra för att påverka riktningen? I det följande reflekterar vi över detta utifrån ett språkligt, främst då engelskt, ämnesperspektiv.

Relevans och aktualitet

Engelskan har i dag en självklar och stark ställning som världsspråk och fungerar i många avseenden som ett *lingua franca* (House, 2003; Seidlhofer, 2002; Svartvik, 2001). Det är viktigt att lyfta fram detta eftersom språket inte alltid haft den position som *kommunikationsmedel* världen över som det har i dag. De tidiga kursplanerna för språk (Lgr62 och Lgr69) fokuserade till exempel mera ett lingvistiskt än ett kommunikativt interkulturellt perspektiv (Malmberg, 2001). Engelska var att betrakta som vilket främmande språk som helst. Ungdomar i dagens skola upplever inte på samma sätt engelska som ett ”främmande” språk utan ser det som en naturlig företeelse i det samhälle de lever i. Vi kan se att eleverna på olika sätt uttrycker det globala perspektivet i det stora enkätmaterial för engelska från den nationella utvärderingen 2003 (NU-03). På en öppen fråga om vad som är bra med engelska är det svar som de flesta elever ger just att ”engelska är ett världsspråk”. Många elever skriver också att det är ”bra att få lära sig prata och konversera med andra människor”. Liknande resultat framkom i NU-89 (Giota, 1995).

Engelska är ett ämne som i hög grad anknyter till elevernas ”privata” sfär, d.v.s. den de rör sig i utanför skolan. De möter ständigt språket, i lek som allvar. För att ta ett aktuellt exempel från sfären utanför skolan: Efter den omskakande jordbävningkatastrofen julen 2004 hölls gång på gång direktsända

presskonferenser i TV med ansvariga politiker och tjänstemän. Journalister ställde frågor, också på engelska, och eftersom det var direktsända tillställningar gavs inga översättningar på textremsa (och inte heller muntliga tolkningar), vare sig av frågor eller svar. Man kan förmoda att det stora flertalet äldre elever i grundskolan ändå förstod vad som sades, åtminstone i huvudsak. Att vår målgrupp i NU-03, år 9-elever, gjorde det tvivlar vi inte på. Det måste för många av dem ha känts mycket tillfredsställande att i ett ganska ödesdigert sammanhang som detta kunna konstatera att de verkligen har nytta av den engelska de lärt sig. Upplevelsen lär förstärkas av att språket sköljer över dem också i andra sammanhang och – återigen – långt ifrån alltid samtidigt kodat till svenska. Det blir allt vanligare att man hoppar över översättningen, t.ex. i reklamen, i vissa typer av inslag och program på TV, i en del sport- och underhållningssammanhang.

Den praktiska tillämpningen av engelskan har alltså ständig aktualitet och stor relevans, även i elevernas vardagsliv, precis som det också uttrycks i Kursplaner 2000:

”Det engelska språket och olika kulturyttringar från engelskspråkiga länder finns lätt tillgängliga i det svenska samhället. Eleverna stöter idag på många varianter av engelska utanför skolan. De möter engelska i skiftande sammanhang: i teve, i filmer, i musikens värld, via Internet och datorspel, i texter och vid kontakter med engelsktalande. Ämnet engelska ger en bakgrund till och ett vidare perspektiv på de samhälls- och kulturyttringar som eleverna omges av i dagens internationella samhälle.” (Språk 2000:18)

Man kan räkna med att erfarenheter av detta slag i mycket styr elevernas upplevelser och värderingar av engelska som skolämne. Data i NU-03 speglar mycket positiva attityder. Eleverna tycker ämnet är nyttigt och de vill lära sig mera (fast de redan kan mycket), de tycker det är viktigt (men inte så lätt), de skulle vilja ha fler undervisningstimmar och de känner också att de har möjligheter att påverka studierna, både vad gäller innehåll och arbetsformer.

Lärarna är också mycket positiva till engelskan. Så gott som alla (97 %) tycker att det är roligt att undervisa i ämnet. Många anser samtidigt att uppgiften är krävande, vilket bl.a. beror på att eleverna ofta gör kopplingar mellan vardagserfarenheter och skolarbetet. Viberg (2000) påpekar att det är viktigt att undervisning i språk också beaktar att elever lär sig språk utanför skolan och att denna språkinläring fortsätter efter avslutad skolgång. Detta innebär att språkinläring alltid sker genom ett samspel mellan skolkunskap och vardagskunskap. När det gäller exempelvis engelska lär vi oss nya ord och

konstruktioner när vi ser TV och filmer, läser instruktioner eller surfar på nätet. Just denna vardagsanknytning gör att det i dag ställs högre krav på lärarnas kompetens, såväl ämneskompetens som ämnesdidaktisk kompetens, vilket återspeglar sig i lärarnas erfarenheter. Att följa lärobokens struktur och upplägg är inte så svårt, men att utgå från elevernas erfarenheter och intressen för att därifrån organisera arbetet i skolan kräver kunskaper inom en mängd olika områden. För att våga och kunna besvara och diskutera ”okända” frågor krävs gedigna ämneskunskaper, eftersom läraren då inte kan ha förberett sig innan utan måste utnyttja de kunskaper hon eller han förfogar över. Det krävs vidare att läraren har de didaktiska redskapen att omvandla ”frågan” till ett undervisningsinnehåll som klassen ska ha möjlighet att arbeta med. Läraren måste också vara medveten om på vad sätt detta arbete kan relateras till ämnets kursplan och hur arbetet sedan skall bedömas. Att ha god kännedom om kursplaner, betygskriterier och olika bedömningsformer är mycket väsentliga kunskaper i en målstyrd skola som lägger stor vikt vid elevmedverkan och elevmedvetenhet. Lärarnas ämnesdidaktiska kompetens och förklarade behörighet är viktiga förutsättningar för elevernas effektiva lärande.

Motivation och lärande

Det är inte ovanligt att elever tar med sig olika typer av engelskspråkiga material (sångtexter, artiklar, instruktioner etc.) till skolan för att ställa frågor till läraren om såväl ordval och formuleringar som innehåll. Elevens vardagskunskap i ämnet möter då skolans ämneskunskap eller, om vi så vill, informell kunskap möter formell kunskap, vilket ofta förstärker ”viljan att veta”. Inlärningsforskningen har också visat att intresse och motivation är viktiga faktorer vid inläring. Som till exempel Giota (1995) framhållit utvecklar svenska elever tidigt en stark inre motivation för att lära sig engelska, s.k. integrativ motivation (Gardner, 1985; Skehan, 1989). I senare forskning har motivationsbegreppet vidgats och nya modeller för att kartlägga elevers motivation för bl.a. språkinläring har utvecklats (se exempelvis Dörnyei, 2003, och Williams, 2004). I dessa modeller fästs stort avseende vid externa påverkansfaktorer, exempelvis föräldrarnas och kamraternas attityder till språket. Dessa sätts sedan i relation till interna faktorer såsom inlärningsstil och självuppfattning. Vi kan av resultaten i NU-03 dra slutsatsen att den påverkansfaktor som föräldraattityderna utgör är stark. Det stora flertalet föräldrar (85 %) anser att engelska är ett mycket viktigt ämne.

Att fånga upp elevens motivation för att lära sig exempelvis fler ord utifrån en text som hon eller han själv bidragit med ökar chansen till inläring, inte bara i det aktuella fallet, utan också mer generellt. Eleven upplever då att lära-

ren är intresserad av och vill utgå från hennes eller hans perspektiv, vilket i sin tur gynnar den inre motivationen. Forskningen visar vidare att elevernas intresse och engagemang för skoluppgifter ökar om de får möjlighet att påverka och göra egna val (Giota, 2002). Att möta eleverna utifrån deras förutsättningar är också ett centralt ställningstagande i våra styrdokument, såväl vad gäller läroplan (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94) som kursplaner (Kursplaner 2000).

Olika språk – olika förutsättningar?

De språkliga skolämnena engelska och svenska visar i vissa avseenden likartade resultat i utvärderingen 2003. Ett mycket positivt resultat i båda ämnena är att såväl lärare som elever beskriver ett öppet och tillåtande klassrum där eleverna kan göra sin stämma hörd och där det finns lust för att lära (Dysthe, 1995). Detta har förändrats till det bättre under den dryga tioårsperiod som gått sedan den tidigare stora nationella utvärderingen (NU-92). Vi menar att det är viktigt att uppmärksamma den här utvecklingen. Har de två språken svenska och engelska en särskilt gynnsam ställning i det att de fokuserar funktionella och kommunikativa förmågor i undervisningen och inlärningsarbetet? Är detta något som andra ämnen inte lika tydligt kan lyfta fram? Vi har i våra resultat sett att engelskklassrummen har förändrats och blivit mer kommunikativt präglade och att eleverna upplever att de diskuterar och interagerar mer i grupp. Samma utveckling har man antagligen, eller är åtminstone möjlig, i andra ämnen, särskilt de främmande språken.

Att elevernas positiva inställning kan ha en hel del med engelskans utpräglade vardagsanknytning att göra (jämför kommentarerna ovan) inser man om man jämför med den situation som de närstående ämnena tyska, franska och spanska befinner sig i i dag. Elevernas vilja att läsa dessa språk sviktar allvarligt och detta beror i mycket på att man inte ser en uppenbar knytning till behoven av kunskaper och färdigheter utanför klassrummet (jfr Thorson, Molander Beyer & Dentler, 2003, där problematiken med de främmande språkens försvagade ställning beskrivs och diskuteras). ”Det räcker med att kunna engelska – när behöver man något annat språk?” är en alltför vanlig elevattityd. Ämnenas grad av ”vardagsrelevans” är en viktig variabel att beakta när det gäller frågan om skolans möjliga och lämpliga utveckling. Det finns alltså anledning att ytterligare betona denna när det gäller målfrågor över huvud taget i skolans verksamhet. En utmaning är att skapa bredare förståelse härvidlag. Ytterligare satsning på arbetet med att tydliggöra för eleverna de rationella grunderna för olika strävanden i enlighet med läroplaners föreskrifter förefaller således vara angelägen. Lyckas man med den speciella pedagogiska utmaningen blir skolan utan tvekan en bättre miljö för lärande.

Lärarkompetens och ämneskunskaper

Det känns trivialt att påpeka det, men skolans utveckling är förstås synnerligen beroende av dugligheten och skickligheten hos den personal som nu leder och framgent skall leda verksamheten. Särskilt viktigt är den kompetens som lärarna har för sin uppgift. Det var den variabel som befanns betyda mest för elevernas utveckling i Gustafssons och Myrbergs (2002) ingående studie av ekonomiska resursers inverkan på undervisningens utfall i ett antal länder. En av slutsatserna var just den att "lärarkompetensen är den enskilt mest betydelsefulla faktorn för elevernas resultat" (s. 171). Forskningen är väl inte alldeles entydig på den här punkten, men många andra studier pekar enligt författarna åt samma håll (t.ex. Darling-Hammond, 1999, 2000).

Inflytandet av språklärares egen språkfärdighet på utvecklingen av elevers muntliga förmåga har påvisats i en nederländsk undersökning som avsåg förhållandet mellan lågstadie- och mellanstadieundervisning, "primary and secondary education", i engelska (Edelenbos, 1993). I vårt arbete har vi inga direkta mätdata på lärarnas ämneskunskaper, men vi har resultat som indirekt kan knytas hit. Av den enkät som lärarna besvarade framgår det t.ex. att andelen *obehöriga* lärare är anmärkningsvärt stor, och dessutom i stigande jämfört med vad vi funnit i tidigare nationella utvärderingar. När det gäller engelskan saknar år 2003 så pass många som 25 procent lärarutbildning i ämnet. År 1992, den tidpunkt som NU-03 jämför med, var den siffran inte högre än 10 procent. Andelen undervisande engelsklärare med behörighet har alltså sjunkit kraftigt under en tioårsperiod. Enligt en senare rapport från Skolverket saknar en än högre andel (35 %) lärarutbildning i engelska (Skolverket, 2004a). Bilden ser tyvärr lika dystert ut för övriga ämnen i grundskolans år 7–9. Proportionen obehöriga lärare varierar där mellan 26 procent och 72 procent. Eftersom man lär kunna utgå ifrån att gruppen obehöriga inte har lika goda ämneskunskaper som gruppen behöriga (jfr t.ex. Myrberg & Rosén, 2004, som visar på ett kraftigt samband mellan lärarbehörighet och elevers läsförmåga), är det sannolikt att lärarkompetensen i engelska totalt sett är något i avtagande. Möjligtvis skulle det kunna vara så att gruppen *behöriga* i dag i gengäld har större kunskaper än tidigare, så att lärarna kollektivt och genomsnittligt ändå ligger på en oförändrad kompetensnivå. Detta förefaller dock osannolikt och är i vilket fall som helst ointressant med tanke på det ökande antalet elever som inte har en behörig lärare.

I andra nationella utvärderingar liknande våra har man också uppmärksammat lärarfaktorns betydelse. I en rapport i det nederländska utvärderingsprogrammet PPOON (som står för *Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau*, "Periodiska mätningar av undervisningsnivåer") redovisas resultat från en

longitudinell undersökning av ämnet engelska på grundskolestadiet och i denna noterar man en lätt nedgång i elevernas språkliga förmåga över en femårsperiod: "There is a slight decrease in pupils' performances when the outcomes of the 1996 assessment are compared to the 1991 assessment" (Edelenbos & Vinje, 2000:144). Bland annat med anledning av detta resultat gör författarna bedömningen att lärarutbildning med ökad tonvikt på bl.a. "linguistic knowledge" är nödvändig och argumenterar för mätning av också denna (liksom "lärarskicklighet") i en ny utvärdering:

"For the next round of assessments, therefore, it is essential to incorporate an assessment of the English language proficiency of teachers, their respective teaching skills and an impression of their self-confidence in foreign language teaching." (ibid., s. 160)

Även om vi för vår del har svårt att tänka oss att det på svensk botten skulle vara möjligt att göra något motsvarande, ser vi slutsatsen som en antydning om en möjlig och verksam åtgärd för att öka inläringen i vår svenska skola framöver. Alltså: bättre lärarutbildning, med bl.a. större krav på såväl ämneskunskaper som ämnesdidaktisk kunskap.

Det har kommit nya oroande tecken på att ämneskunskaperna i engelska bland lärarstudier är i dalande. I en utvärdering av grund- och forskarutbildningen i engelska som Högskoleverket genomfört konstaterade man att det finns problem som bland annat har sin grund i de studerandes svaga förkunskaper och att detta inte minst gäller dem som studerar till lärare (Högskoleverket 2005). Man fann att den muntliga färdigheten är god, medan förmågan att uttrycka sig i skrift har försämrats. Vidare framkom det att lärarstudier, framför allt de som studerar för att undervisa i grundskolans lägre klasser, i allmänhet har sämre förkunskaper än övriga (s. 30). Det senare är särskilt oroande med tanke på hur viktig den grundläggande undervisningen är.

Resurserna

Det är naturligtvis också så att undervisningens relativa *omfattning*, och inte bara dess kvalitet, spelar en viktig roll för skolans resultat. Därför bör så mycket som möjligt av de samlade resurser som skolan förfogar över läggas på själva det pedagogiska arbetet, men därvidlag är tydligen situationen inte så ljus för vår del. I Gustafssons och Myrbergs studie (se ovan) framkom det att inget annat OECD-land använder en så liten andel av den totala elevkostnaden till *undervisning* som Sverige gör. Andelen *löpande kostnader* per elev (för lokaler, skolmåltider, utrustning, skolläda m.m.) rapporteras däremot ligga mycket högt. Det finns anledning att tro att en förändring på den här punkten är

motiverad – det vill säga om vi vill ha en framtida grundskola som präglas av bättre *lärande* än i dag. En större andel av utbildningsresurserna bör gå till det som kan sägas vara ”kärnverksamheten”, d.v.s. arbetet i klassrummet och den direkta undervisningen.

Elever med särskilda behov

Ett stort ansvar ligger självklart på läraren och skolan att också ta hand om de elever som är mindre motiverade och/eller som har svårt att klara ämnets krav. Denna grupp vet vi är mycket heterogen både vad gäller motivation, studievana och bakgrund. Här återfinns exempelvis invandrare som inte läst engelska lika länge som sina svenska klasskamrater, elever i behov av särskilt stöd, elever med en negativ självbild och elever som inte kunnat anpassa sig till skolans organisation och regler. Dessa elever kräver ofta både individualisering och differentiering av undervisningen (Giota, 2002; Paulin-Rosell, 2000), vilket bland annat innebär att eleverna behöver arbeta parallellt med olika slags uppgifter. Läraren måste känna till *vad* som kan varieras, *hur* det kan varieras och inte minst *varför* det bör varieras. Sådana krav är mycket svåra att klara utan solid ämnesdidaktisk kunskap. Vi menar att det behövs en ökad kompetens när det gäller frågan om hur elever i behov av särskilt stöd kan upptäckas och stödjas. Resultaten i flera ämnen i NU-03 visar på en större spridning i färdigheter, vilket innebär att fler elever presterat på en lägre nivå än tidigare. Frågor kring motivation, intresse och förmåga är centrala inom alla ämnen i skolan och exemplen ovan från engelska kan kanske visa att det finns anledning att ytterligare och mer allmänt begrunda dem i relation till elevernas ofta mycket skiftande individuella förutsättningar liksom i relation till elevernas egen bild av de nödvändiga kunskaperna i livet utanför skolan.

Elevpupfattningar och självbedömning

Vi ser i våra resultat att eleverna gör egna självständiga värderingar av skolarbetet och dess resultat. Bland annat har de delvis avvikande uppfattningar om betygen. Detta beror förstås ofta på orealistiska bedömningar av de egna prestationerna (eller kan vara utslag av rent mänskligt önsketänkande). Men vi vet också att den prövning av engelskkunskaperna som vardagslivet och den privata sfären utsätter eleverna för rätt ofta ger andra indikationer om nivån än skolbetyget gör. I det enskilda fallet kanske eleven fungerar utmärkt väl på engelska utanför skolan, t.ex. i informell muntlig kommunikation, eller när det gäller att uppfatta tal och förstå text som ligger nära egna intressen, samtidigt som skolarbetet och de krav som där ställs kan innebära stora problem. För eleven innebär detta en motsättning som kan vara svår att förstå. ”Betyget

borde vara högre, jag klarar ju engelskan i verkligheten!” är ingen ovanlig elev-reflektion och det är inte alltid som eleven har fel. Även den praktiska ”vardagsbehärsknigen” av språket skall speglas i betyget. Den är en del av begreppet kunskap i engelska. Också enligt kursplanen.

Att relevant förmåga inte alltid får fullt genomslag vid betygsättning har åtminstone två möjliga orsaker:

1. den kan inte på ett naturligt sätt synliggöras i klassrummet, och kan därför heller inte bli föremål för bedömning
2. möjligheterna till och resurserna för relevanta förmågebedömningar, inom klassrummets ram, är över huvud taget för begränsade och kommer av den anledningen inte alltid till stånd.

Av båda dessa anledningar är det viktigt att elevernas erfarenheter och uppfattningar av möten med språket både i och utanför skolan får ett bestämt utrymme i klassrumsdialogen. Vi är av den uppfattningen att en vidgad syn på bedömningar, som också omfattar alternativa tillvägagångssätt (”portfolio assessment”, projektarbeten, demonstration etc.) och tar in elevperspektiv (genom självbedömningar individuellt och i grupp) kan resultera i bättre och mer allsidigt grundad återkoppling av uppnådda resultat till eleverna. Därmed stimuleras också själva inläringen. Erfarenheter av utvecklingsarbete med liknande inriktning utomlands styrker oss i den här uppfattningen (jfr t.ex. ”The Graded objectives movement”, ”Records of Achievement”, och ”Progress File” i Storbritannien; OFSTED, 2002).

Vår rekommendation på den här punkten är att det som en uppföljningsuppgift till det hittillsvarande NU-03-arbetet görs en lite närmare undersökning av elevers upplevelser av egen förmåga och egen kompetens på engelskans område. Till detta kan lämpligen kopplas frågeställningar som gäller elevers självuppfattning mer generellt och den s.k. *self efficacy*-forskningen (om uppfattningen av egen förmåga i förhållande till specifika uppgifter; se t.ex. Weiner, 1986; Oxford & Shearing, 1994). Elever som har förmåga men underskattar den hamnar inte sällan i svårigheter i skolan och i arbetslivet (Giota, 2002).

Kunskaps- och färdighetsutvecklingen i engelska

Internationellt sett visar svenska elever mycket goda kunskaper i engelska. I en nyligen publicerad rapport om engelskan i åtta europeiska länder ligger Sverige i topp i allt utom i språklig korrekthet (Skolverket, 2004b). I NU-03 är färdighetsresultaten inte lika uttalat positiva vid jämförelse över tid. Hörförståelsen är oförändrat god, men läsförståelsen tycks ligga på en lägre nivå än den gjorde för tio år sedan och spridningen är större. (Fler elever än tidi-

gare presterar sämre samtidigt som många också uppvisar bättre resultat.) Vad som delvis framkommit i granskningen av resultaten är en brist på fokus och koncentration i klassrummen, vilket kan ha samband med den försämring i läsförståelse som både den svenska och den engelska delen av utvärderingen antyder. Detta gäller dessutom för såväl år 5 som år 9. Resultaten reser frågor om i vad mån lärare har eller utnyttjar kunskaper och strategier för att aktivt följa upp, kritiskt granska och utveckla läsningen som en process. I dagens mediestyrdade samhälle är detta en mycket viktig uppgift för skolan, inte bara i språk utan i alla ämnen. I enlighet med läroplanen (Lpo 94) måste alla elever (även de mindre motiverade och de som tycker att ämnet är svårt) ges redskap att hantera det stora informationsflöde, i både muntlig och skriftlig form, som präglar vårt samhälle.

Sammanfattande framtidsperspektiv

Mot bakgrund av Skolverkets propå om NU-forskarens reflektioner kring grundskolans fortsatta utveckling med sikte på optimalt lärande för eleverna (brev 2004-12-20) ställde vi i början av denna artikel frågorna: Hur ser grundskolan ut om tio år? Vart är den på väg? Vad kan vi gemensamt göra för att påverka riktningen? Vi sammanfattar här de funderingar som vi för vår del framfört.

1. Ämnessynen

Vi har utifrån ett engelskt ämnesperspektiv reflekterat kring begreppet ”vardagsrelevant kunskap” och pekat på hur viktig och nära knuten till elevernas intresse för ett ämne och för motivationen att lära som denna kan vara. Engelska är ett lyckligt lottat ämne därvidlag eftersom eleverna så direkt kan se nyttan av sitt lärande genom det kontinuerliga mötet med språket utanför skolan. Motsvarande gäller dock, om än i varierande grad, också för övriga ämnesområden i läroplanen. Att tydligt fokusera och *beakta elevernas informella lärande och erfarenheter utanför skolan* anser vi därför vara ett allt viktigare och allt mera fruktbart förhållningssätt i arbetet med att utveckla den svenska grundskolan.

2. Lärarbehörigheten

Resultaten av den nationella utvärderingen 2003 kan tolkas som att lärarkompetensen (sedd utifrån ett formellt behörighetsperspektiv) har försvagats. Samtidigt antyder omfattande internationell forskning att det finns ett starkt samband mellan lärarkompetens och elevresultat. Vi menar därför att det är ytterst viktigt att större insatser görs för *att utveckla och förbättra lärarutbildningen* i riktning mot högre krav på såväl ämneskunskaper som ämnesdidaktisk skicklighet.

3. De ekonomiska resurserna

Vi tror att en viss omfördelning av skolans totala utbildningsresurser är nödvändig om elevernas lärande skall kunna förbättras. I förhållande till vad fallet är i dagsläget borde sålunda en större andel av de tillgängliga resurserna gå till själva undervisningen. Inte minst är detta viktigt med tanke på de delvis försämrade resultat som några av skolans kunskaps- och färdighetsområden uppvisar i NU-03.

4. Elevrollen och en vidgad syn på bedömningar

En god lärandemiljö i skolan förutsätter aktiva och samarbetande elever och lärare. Detta gäller också på områden som har med mål, arbetsformer och utvärdering att göra. Ökad medverkan av eleverna när det gäller exempelvis bestämning av inlärningsbehov och bedömningar av uppnådda resultat leder enligt vår åsikt och våra erfarenheter till ett allmänt mera gynnsamt och mer effektivt inlärningsklimat i skolan. Dessa samverkansfrågor bör därför analyseras närmare i det fortsatta skolutvecklingsarbetet.

Dessa är några av de problem- och utvecklingsområden som vi anser bör särskilt uppmärksammas för att grundskolan av i morgon skall bli den förbättrade miljön för lärande som vi alla eftersträvar.

Referenser

Darling-Hammond, L. (1999). Teaching quality and student achievement: A review of state policy evidence. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. (Document R-99-1).

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education* 51, 3, s. 166–173.

Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and application. *Language Learning*, 53 (1), s. 123–163.

Edelenbos, P. (1993). The continuity between English in primary education and English in secondary education. Final report from the SVO project, No. 0015. Groningen: Institute for Educational Research (GION).

Edelenbos, P. & Vinjé, M.P. (2000). The assessment of a foreign language at the end of primary (elementary) education. *Language Testing* 17, 2, s. 144–162.

- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Giota, J. (1995). Why do all children in Swedish schools learn English as a foreign language? An analysis of an open question in the national evaluation programme of the Swedish compulsory comprehensive school. *SYSTEM: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 23, s. 307–324.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: en litteraturoversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4.
- Gustafsson, J.E., & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Skolverket.
- House, J. (2003). English as a lingua franca: a threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics* 7/4.
- Högskoleverket (2005). *Utvärdering av grundutbildningen och forskarutbildningen i engelska vid svenska universitet och högskolor*. Rapportserie 2005:11R Stockholm: Högskoleverket.
- Malmberg, P. (2001). Språksynen i dagens kursplaner. I *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber distribution.
- Myrberg, E. & Rosén, M. (2004). The impact of teacher competence in public and independent schools in Sweden. Föredrag vid The 1st IEA IRC Conference. Cypern.
- OFSTED (2002). Progress File: an evaluation of demonstration projects in schools. London: Office for Standards in Education.
- Oscarson, M. (1993). *Engelska i årskurs 9: Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet. Rapport nr 1993:16. (Rev. och utvidgad version av Skolverket, 1993a).
- Oscarson, M. och Apelgren, B.M. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. engelska år 9. Ämnesrapport till Rapport 251*. Stockholm: Skolverket.
- Oxford, R., & Shearing, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 1, s. 12–28.
- Paulin-Rosell, I. (2000). Engelska i gymnasieskolan för elever som saknar godkänt grundskolebetyg. I Skolverket (2000). *Kursplaner 2000:18. Språk: Kursplaner, betygsriterier och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.

Seidlhofer, B. (2002). Habeas corpus and divide et impera. Global English and applied linguistics. I Spelman Miller, K. och Thompson, P. (red.) *Unity and diversity in language use*. London: Continuum.

Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Arnold.

Skolverket (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Engelska. Huvudrapport (Nr 16)*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1998). *Kommunikativ förmåga i främmande språk*. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål (US98).

Skolverket (2000). *Kursplaner 2000:18. Språk: Kursplaner, betygsriterier och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2001). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber distribution.

Skolverket (2004a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003; Sammanfattande huvudrapport*. Rapport 250, 2004. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2004b). *Engelska i åtta europeiska länder*. Rapport 242, 2004. Stockholm: Fritzes.

Svartvik, J. (2001). Språket i framtiden. Skolverket (2001), *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber distribution.

Thorson, S., Molander Beyer, M., Dentler, S. (2003). *Språklig enfald eller mångfald...? En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar av elevers val av moderna språk*. Göteborgs universitet, Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning. Rapport nr 2003:06.

Viberg, Å. (2000). Tvåspråkighet och inläring av språk i och utanför skolan. I Skolverket (2000). *Kursplaner 2000:18. Språk: Kursplaner, betygsriterier och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.

Weiner, B. (1986). *An Attribution Theory of Motivation*. Springer-Verlag.

Williams, M. (2004). Motivation in foreign language learning. I Byanham, M., Deignan, A. & White, G. (red.) *Applied Linguistics at the Interface*. London: Equinox Publishing Ltd.

**Nationell utvärdering
som kunskapsbygge
för att förbättra skolans
naturkunskap**

Nationell utvärdering som kunskapsbygge för att förbättra skolans naturvetenskap

Björn Andersson, Frank Bach, Clas Olander och Ann Zetterqvist
Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Formativ utvärdering på nationell nivå?

Nationell utvärdering är ett ”hett” område. Mycket kan hända efter att resultat presenterats. Den som känner sig provocerad av att dessa ibland inte är så bra som förväntat har en hel del att skylla på: brister i använda metoder (sådana finns alltid), omotiverade elever (svaren påverkar inte betyget), oriktig tolkning av målen osv. Resultaten kan också användas för att stödja egna intressen och kritisera andras. Ett exempel är uttalanden från visst borgerligt håll att en del mindre goda resultat i den senaste utvärderingen beror på flummig skolideologi. Mot denna svepande formulering kan ställas grundskolans kursplaner för biologi, fysik och kemi, framtagna under borgerlig ministär (kpl 1994) och måttligt reviderade under socialdemokratiskt regeringsinnehav (kpl 2000). Ingen av dessa planer är flummiga. Snarare är de överambitiösa.

Det gemensamma för denna typ av reaktioner är att de knappast bidrar till att föra skolans undervisning i naturvetenskap framåt. Egna intressen går före en saklig analys av hur man kan åstadkomma förbättringar. Man kan tycka att skolan är ett så viktigt område för oss alla att diskussioner om denna borde ske i en anda av kreativt samarbete. Den här artikeln är ett försök i denna riktning. Vi menar att man främst skall se nationell utvärdering som en process vilken genererar kunskande om den naturvetenskapliga undervisningen och dess betingelser, och som kan leda till förbättringar. Med denna attityd betraktar man den nationella utvärderingen som en *formativ utvärdering*. Uttrycket innebär att verksamheten ger information till inblandade parter, vilken används till förbättring. När det gäller nationell utvärdering är dessa parter inte bara lärarna i skolan utan även skolledare och lärarutbildare, liksom myndigheter och politiker på olika nivåer. Vi ger i fortsättningen exempel på vad vårt arbete kan bidra med i detta perspektiv.

Didaktiska analyser av valda områden

Inför de utvärderingar som genomförts av vår grupp 1992, 1995 och 1998 har de valda områdena genomgått en ämnesdidaktisk analys. I en sådan ingår att klargöra varför skolan undervisar om det valda området, vad av området som brukar behandlas och vad forskningen har att säga om elevers vardagsföreställ-

ningar och svårigheter att förstå. Mot denna bakgrund tolkas och preciseras kursplanernas mål som ett första steg mot att konstruera utvärderingsinstrument. Under denna process framkommer och sammanställs en hel del kunskande, vilket vi betraktar som ett viktigt resultat av utvärderingsarbetet och som kan användas av den intresserade läraren då han/hon planerar sin undervisning eller inom lärarutbildningen.

Ett exempel är ett sätt att beskriva vad eleverna förväntas kunna i relation till deras vardagsföreställningar, som vi skapade i samband med utvärderingen 1995. För området ”geometrisk optik” kan det se ut som i tabell 1. I spalten ”Vardagstänkande” sammanfattas resultaten av ett femtiotal internationella undersökningar angående hur elever resonerar om optiska fenomen. Den högra spalten är ett resultat av den innehållsanalys som genomfördes.¹⁴⁴

Tabell 1. Aspekter av begrepp om ljus i vardagstänkandet och i skolans naturvetenskap.

Aspekt	Vardagstänkande	Skolans naturvetenskap
Ljusets existens och egenskaper	Ljus förknippas med dess källa och/eller effekter.	Ljuset finns i rummet, mellan källor och effekter.
Ljusets utbredning	Ljus kan uppfattas som något statiskt och kopplas inte till rörelse, ljus kan vara ett tillstånd.	Ljus utbreder sig med 3×10^8 m/s från en källa utefter räta linjer.
Konservation av ljus	Ljus kan förstärkas eller försvagas av en lins. Ljus kan försvagas och försvinna då det är tillräckligt långt från ljuskällan.	Ljus konserveras om det inte absorberas av ett medium. Intensiteten avtar med (kvadraten på) avståndet från källan.
Ljusets energiaspekt	Ljus kan förstärkas eller försvagas när det passerar genom eller reflekteras mot föremål. Ljus kan värma föremål.	Ljus absorberas, transmitteras eller reflekteras, olika mycket i olika media. En del av ljuset kan övergå i inre energi hos olika system.
Ljus och seende	Ögat är aktivt vid seende; ögat skickar ut något för att kunna se. Det är dock nödvändigt att ett föremål är belyst för att man skall kunna se. Länken mellan föremål och öga är inte nödvändigtvis fysikens ljus.	För att man skall kunna se en punkt, vilken som helst, måste ljus från punkten träffa ögat. Bilderna på näthinnan kan förklaras med punktformig avbildning med lins och glaskropp.

¹⁴⁴ Andersson, B., Bach, F., & Zetterqvist, A. (1997). *Nationell utvärdering 1995 – åk 9. Optik* (NA-SPEKTRUM, nr 19). Mölndal: Göteborgs universitet, Inst. för ämnesdidaktik.

Aspekt	Vardagstänkande	Skolans naturvetenskap
Ljus och skuggor	Skuggor kan uppfattas som en bild, som något som tillhör ett objekt.	Skugga uppstår då ljus hindras att komma fram. Dit ljuset inte når blir det skugga.
Avbildning	En spegel speglar, ett förstoringsglas förstorar, en kamera tar bilder. Bilder transporteras från föremål och förändras på olika sätt av optiska system.	Punktformig avbildning, t.ex.: När ljus som divergerar från en punkt P på ett föremål och på grund av brytning eller reflexion möts igen i en annan punkt P_1 , uppstår en bild av P i P_1 .
Föremåls färg	Föremåls färg är en absolut egenskap (färg och ljus är ej begreppsligt integrerade).	Hur ett föremåls färg uppfattas av människan beror dels på vilket ljus som träffar föremålet och vilka delar av det som reflekteras, dels på det biologiska synsystemets egenskaper.
Färgfilter	Ljus färgas om det passerar ett färgat filter.	Ljus absorberas selektivt av filtret. Ljuset som passerat filtret saknar en del våglängder (eller "färger") som absorberats.

Förhoppningsvis blir den klyfta som finns mellan vardagens föreställningar och skolans naturvetenskap tydligare för läraren genom en tabell av denna typ, vilket kan vägleda mot bättre undervisning.

Från kursplan till testuppgifter – vid både nationell och lokal utvärdering

Den som utvärderar måste gå hela vägen från kursplanernas mål till uppgifter och bedömning av elevsvar. Processen är i grunden densamma både vid nationell och lokal utvärdering, liksom de metodproblem som finns. Mäter uppgifterna det de avser att mäta och motstår de tillfälliga influenser som kan snedvrider resultatet? Den nationelle utvärderaren måste redovisa olika metodproblem och hur han/hon försökt lösa dessa, och så tydligt som möjligt beskriva vägen från kursplanemål till uppgifter och de kriterier som konstruerats för bedömning av elevsvar. På så sätt skapas förutsättningar för andra att värdera – de måltolkningar och bedömningar och andra ställningstaganden som en liten grupp på tre eller fyra personer gör kan naturligtvis inte vara en riksläkare. Däremot kan de utgöra en inspirationskälla för den som utvärderar på det lokala planet. Genom att läsa nationella utvärderingsrapporter kan denne öka

sin medvetenhet om olika metodproblem och få konkreta uppslag till olika utvärderingsinstrument.

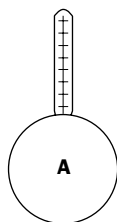
Kvalitativ analys av elevsvar kan ge nya idéer för undervisning

En konsekvens av vår intention att den nationella utvärderingen skall generera kunnande som kan användas för att förbättra undervisningen är att vi valt en kvalitativ inriktning på vårt arbete. I huvudsak har detta inneburit att vi prövat öppna uppgifter, som eleverna själva skriver svar till. Svaren har vi försökt att kategorisera. Då vi fått fram få och tydliga kategorier för en uppgift, har vi i bland gjort om den till en flervalsfråga med de funna kategorierna som alternativ. Ungefär en tredjedel av våra slutliga uppgifter är av typ öppet svar, som kategoriseras. Vi betraktar svarsbilden på varje enskild uppgift som en viktig informationskälla. Den ger ofta intressanta inblickar i elevernas sätt att resonera och därmed också många uppslag till förbättringar av undervisningen i smått och stort. Här följer ett exempel från utvärderingen 1995.¹⁴⁵

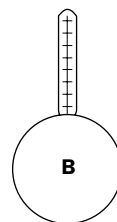
En dag är det tö. Det är kramsnö. Snön är våt. Stina, Sven och Pia gör ett experiment med två snöbollar (A och B). De sticker in en termometer i varje boll. Efter ett tag visar termometrarna samma temperatur. De kramar snöboll B med sina varma händer under 5 minuter genom att låta den gå runt mellan sig. Boll A får ligga på marken under tiden. Vad observerar de då de avläser termometrarna efter fem minuter? Sätt kryss.

- Temperaturen i boll B är högre än i A
- Temperaturen är lika i de båda bollarna
- Temperaturen i boll B är lägre än i A

Förklara hur du tänkte!



snöboll som legat på marken i 5 minuter



snöboll som kramats av händer i 5 minuter

Resultatet framgår av tabell 2.

¹⁴⁵ Andersson, B., Bach, F., & Zetterqvist, A. (1997). *Nationell utvärdering 1995 – åk 9. Temperatur och värme*. (NA-SPEKTRUM, nr 18). Mölndal: Göteborgs universitet, Inst. för ämnesdidaktik.

Tabell 2. Smältande snöbollar. Fördelning (%) av elevsvar på olika kategorier. Skolår 9.

Kategori	Exempel på svar	1995 (N=675)
<i>A. Temperaturen är lägre i den kramade snöbollen</i>		18
1. Den kramade bollen blir isigare	– Boll B blir kallare för att den blir is.	3
2. Den kramade bollen blir mer packad	– Boll B är mer packad och tät därför kallare.	8
3. Övrigt/ej motiverat		7
<i>B. Temperaturen är högre i den kramade snöbollen</i>		48
1. Händerna gör att temperaturen höjs/bollen blir varmare	– Deras händer kramar ytan och vattnet leder värmen till termometern.	38
2. Övrigt/ej motiverat		10
<i>C. Temperaturen är lika i snöbollarna</i>		35
1. Bara ytterskiktet värms på snöboll B.	– Inne i snöbollen är temperaturen fortfarande densamma. Värmen kommer inte in i snöbollen.	10
2. Snö har alltid samma temperatur	– Om inte boll B har smält så är temperaturen lika eftersom snö alltid har samma temperatur.	1
3. Händerna inverkar ej på temperaturen/på hur varmt det är	– Temperaturen ändras inte genom att man kramar snöbollen.	8
4. Det är fortfarande snö	– Snö som snö.	2
5. Annars hade den smält	– Eftersom snön aldrig smälte så är den hela tiden samma temperatur inuti.	4
6. Snö smälter vid 0 °c	– Snö smälter vid 0 °c.	(Två svar)
7. Övrigt/ej motiverat		10

Vi tycker att denna uppgift har ett undervisningsvärde i sig. Om läraren ställer problemet till klassen kan han/hon vänta sig att en hel del av de redovisade sätten att resonera kommer fram, vilket kan ge upphov till en intressant debatt. Det är också möjligt att i lämpligt väder utföra experimentet.

En annan reflektion är att man i undervisningen sällan tar upp vad smältpunkten *inte* beror av, t.ex. mängden av det smältande ämnet eller den takt i vilken värme tillförs. Detta framstår förmodligen som poängglöst för läraren, som vet hur det är och inte vill slösa tid på variabler som inte har någon betydelse i sammanhanget. Men elevens utgångsläge är inte fysikens teorier utan vardagsföreställningar, och dessa kan vara annorlunda än skolans naturveten-

skap. Resultaten på uppgiften bestyrker detta. Ungefär hälften anser att temperaturen på den kramade snöbollen stiger, vanligen med motiveringen att bollen värms av händerna. Men också andra föreställningar kommer i dagen. Cirka en femtedel menar att temperaturen i den kramade bollen blir lägre, ofta med motiveringen att snön blivit mer packad. Kanske har de en föreställning om att kylan på så sätt blir mer koncentrerad och därmed intensivare, d.v.s. temperaturen sjunker. Svaren visar att det är motiverat ta upp variabler som *eleverna* tänker sig har betydelse. Det gäller för dem att förstå både vad smältpunkt beror och inte beror av. För att komma fram till en invarians kan man behöva göra många variationer!

Vi noterar att det är 35 procent som anser att temperaturerna är lika före och efter det att bollen kramats. Av dessa elever är det ingen som använder ordet smältpunkt i sina svar.

Tema tillståndet i världen

En viktig uppgift för nationell utvärdering är naturligtvis att försöka ge en bild av tillståndet i den svenska skolan. En del av förberedelsearbetet är att skapa utvärderingsinstrument som på ett rimligt sätt mäter det lärarna försöker uppnå. Därför låter man bl.a. referensgrupper av lärare bedöma olika testuppgifter. Anser lärarna att dessa prövar om eleverna uppnått viktiga mål i kursplanerna? Utvärderingen tar alltså en betydande hänsyn till gällande praxis, sådan den kommer till uttryck i referensgrupper, vid studium av vanliga läromedel och i egna erfarenheter av skolan.

Men en nationell utvärdering kan också bryta ny mark i förhållande till vanlig undervisningspraxis, både när det gäller innehåll och metoder att mäta kunskande och intresse. Vår forskargrupp har genomfört en sådan utvärdering 1998. Den fick namnet "Tema tillståndet i världen".¹⁴⁶ Temat förekom vid denna tidpunkt veterligen inte som sådant i skolan, även om relevanta aspekter behandlades separat i olika ämnen, och uttrycktes i olika kursplaner. Utvärderingens syfte var inte primärt att ge en bild av tillståndet i skolan utan mera att peka ut en möjlig och viktig färdriktning på ett sådant sätt att den stimulerade till fördjupad debatt om skolans innehåll. Den kunskapsbyggande aspekten av arbetet blev därför särskilt accentuerad i utvärderingens olika faser.

¹⁴⁶ Andersson, B., Kärrqvist, C., Löfstedt, A., Oscarsson, V., & Wallin, A. (1999). *Nationell utvärdering 98 – tema "Tillståndet i världen"* (NA-SPEKTRUM, nr 21). Mölndal: Göteborgs universitet, Inst. för pedagogik och didaktik.

Under förberedelsearbetet gjordes en helhetsbeskrivning av tillståndet i världen i form av tio trender.¹⁴⁷ Innebörden i begreppet integration diskuterades och en typologi över olika integrationsformer fördes fram.¹⁴⁸ Projektgruppen kom – naturligt nog – fram till att ämnesundervisning inte är tillräcklig för att beskriva tillståndet i världen. Ett betydligt större ”mentalt territorium” behöver beaktas då man analyserar de didaktiska frågorna vad, varför och hur. En karta för didaktiskt bruk över detta territorium skapades.¹⁴⁹ Förhoppningen är naturligtvis att dessa begrepliga innovationer skall bidra till produktivt tänkande om skolans mål och innehåll.

Utvärderingen hade sin tyngdpunkt i skolår 9 och år 3 på gymnasiet, men vissa frågor gavs också till elever i skolår 5. Följande aspekter ingick:

- energifrågor
- växthuseffekten och ozonskiktets roll
- den globala vattencykeln
- biologisk mångfald
- rika och fattiga
- globala beroenden och handelsmönster
- vad bilden ”jorden på natten från satellit” säger om tillståndet i världen
- individen som lokal aktör i världen
- elevernas syn på världens framtid och möjligheter att påverka.

Hur elever uppfattar bilden ”jorden på natten från satellit” undersöktes med parintervjuer.

Individen som lokal aktör i världen är ett mer omfattande prov i problemlösning. Det gäller att ta ställning till dilemman ”skall jag köpa kravodlade, dyrare bananer eller vanliga billigare?” Eleverna skaffar sig genom grupparbete information ur olika källor om hur de olika bananslagen odlas fram, granskar och värderar denna information, gör ett självständigt val och skriver argument härför.

Övriga aspekter undersöktes med uppgifter som gavs via Internet. Både öppna frågor, till vilka eleverna skriver egna svar, och valfrågor användes. Använda test och kommentarer är fortfarande tillgängliga på vår server.¹⁵⁰ Huvudrapporten kan laddas ned som en pdf-fil.¹⁵¹

¹⁴⁷ Ibid., sid. 14–15.

¹⁴⁸ Ibid., sid. 163–166.

¹⁴⁹ Ibid., sid. 167.

¹⁵⁰ <http://na-serv.did.gu.se/U98/U98.htm>

¹⁵¹ <http://na-serv.did.gu.se/nadpub/naspdf/nas21.pdf>

Alla svar på frågor angående vad eleverna tyckte om testuppgifter, intervjuer och prov i problemlösning pekade åt samma håll. De ansåg att tema "Tillståndet i världen" är viktigt, både kunskapsmässigt och när det gäller att ta ställning till problem. Flickorna är, med stigande ålder, lite mer engagerade än pojkarna. Denna bild är påtagligt annorlunda än den som framkommit i den nationella utvärderingen 2003 avseende biologi, fysik och kemi – eleverna bedömer här uppgifterna som mindre eller ej intressanta och måttligt viktiga. Deras intresse för de naturvetenskapliga ämnena är ljust, särskilt fysik och kemi. Till detta kan läggas att eleverna 1998 menade att skolan i ganska liten utsträckning tagit upp det innehåll som prövades inom tema "Tillståndet i världen". De hade lärt sig mera via media.

Tema "Tillståndet i världen" är alltså ett innehåll som eleverna bryr sig om och är motiverade att ta itu med, men som, i varje fall 1998, inte framträder tydligt för dem i undervisningen. Innehållet ligger i linje med skolans mål att eleven skall kunna orientera sig i en komplex värld, ha överblick, förstå sammanhang och kunna se den egna verkligheten i ett globalt perspektiv. Temat framstår med andra ord som en möjlighet att förnya undervisningens innehåll i en riktning som samhället önskar och som eleverna är motiverade för. Därför kan man säga att det viktigaste resultatet av utvärderingen 1998 är att en ny väg för skolans undervisning upptäcktes och tydliggjordes. Är det inte dags att både NO och SO tillsammans slår in på den?

Formativ utvärdering i skolan

Hittills har vi betraktat *nationell* utvärdering ur formativ synvinkel. Nu vänder vi våra blickar mot skolan och funderar över formativ utvärdering i det *lokala sammanhanget*. På ett plan pågår sådan hela tiden. Läraren ser vad som händer, lyssnar på vad eleverna säger och anpassar sin undervisning efter detta. Man kan också medvetet arrangera situationer för att få kunskaper om hur långt eleverna kommit i sin förståelse av ett aktuellt område och för att ge återkoppling till dem så att de vidgar och fördjupar sitt lärande. Tekniker för detta är bl.a. att analysera svar på prov, använda diagnostiska test, studera redovisningar, samtala med enskilda elever.

Denna mer systematiska sida av utvärdering i skolan utgör innehållet i en uppmärksammas forskningsöversikt av Paul Black och Dylan Wiliam.¹⁵² De har gått igenom 160 olika internationella tidskrifter och ett stort antal böcker

¹⁵² Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi Delta Kappan*, 80(2), s. 139–48.

med avseende på forskningsresultat och analyser angående utvärdering. Detta gav 580 artiklar och bokkapitel att studera, och ledde till en hel del tänkvärda resultat. Här är några:

- De prov som används i skolan testar minneskunskaper snarare än förståelse, trots att lärarna säger sig eftersträva det sistnämnda.
- Lärares prov och andra utvärderingsinstrument delas inte med andra lärare och blir inte föremål för kollegial diskussion och kritik.
- När det gäller provens funktion betonas betygsättning snarare än återkoppling som kan leda till att eleven förbättrar sitt lärande.
- Elevers svar på prov blir inte föremål för analys och diskussion i syfte att förbättra undervisningen.
- När ett prov lämnas tillbaka är eleven mer intresserad av sitt betyg och sin rangordning än av att förbättra sina kunskaper där det finns brister.
- Lärares skriftliga markeringar på ett prov är fokuserade på betygsättning snarare än på att handleda eleven mot förbättrat lärande.

Författarna påpekar att detta är en allmän bild, som naturligtvis inte gäller alla skolor och alla lärare.

Det fanns också positiva resultat att rapportera. Cirka 40 studier visade att i de fall man gjort systematiska försök att stärka och utveckla formativ utvärdering, så fick man också signifikant bättre lärande. Studierna hade gjorts i olika länder, gällde olika ämnen och elever allt från 5-åringar till universitetsstudier.

Hur står det då till i vår svenska grundskola på detta område? Finns det en utvärderingskultur som sätter lärandet i centrum och därför starkt betonar och utvecklar utvärderingens formativa aspekt? Ett tecken som pekar på ett nekande svar är erfarenheter från fortbildningskurser som vi haft i detta ämne. Lärare från grundskolans senare år har samfälligt framhållit att ”detta har inte ingått i vår lärarutbildning”.¹⁵³ Några resultat från den nationella utvärderingen 2003 pekar också på ett nekande svar, men även på att det finns en beredskap bland lärarna att utveckla en sådan kultur. En av uppgifterna i lärarenkäten gällde hur ofta olika aktiviteter förekommer på lektionerna. Lärarna ställdes inför att bedöma olika alternativ i en femgradig skala från aldrig (-2) till ofta (+2), dels hur det är (reellt), dels hur det borde vara (idealt). Alternativet ”Jag diagnostiserar elevernas förkunskaper innan ett nytt avsnitt börjar” gav medelvärdet -0,5 av lärarnas skattningar reellt, men +0,7 idealt.

¹⁵³ Se <http://na-serv.did.gu.se/luna/luna.html> för dokumentation av dessa kurser.

Diagnoser via Internet

Vi har utvecklat en Internetbaserad metod för att diagnostisera elevers kunskande. Den går ut på att eleverna svarar på frågor i sin browser (t.ex. Netscape eller Internet Explorer) och skickar in sina svar till en databas. Både flervalsfrågor och öppna frågor kan förekomma. Enskilda individer kan inte identifieras. I samband med inskicket anger varje elev en klasskod som läraren bestämmer och tillser att den är unik. När alla elever i klassen besvarat de givna frågorna kan både lärare och elever söka klassens resultat genom att skriva in koden på en särskild söksida och skicka in den till databasen. Han/hon får då tillbaka svarsstatistik för flervalsfrågorna och en lista på de svar som getts på öppna frågor. Vi har gjort fyra sådana diagnoser med frågor som sätter fingret på väsentliga aspekter av begreppsbildningen. De kallas:

- Sex evolutionsproblem
- Elva flervalsfrågor om fotosyntesen
- Sex frågor om luft
- Sex frågor om ljus, skugga och att se.

Adressen är <http://na-serv.did.gu.se/diagnos/diagnos.html>

Test liknande dessa kan ha olika funktioner, t.ex.:

- Om testet används då undervisningen börjar kan eleven bli både förbryllad och intresserad då han/hon försöker besvara frågorna och få lust att veta ”hur det är”.
- Om testet används då undervisningen börjar kan läraren få en uppfattning om vad eleverna kan och inte kan från tidigare lärande och planera undervisningen härfter.
- Om testet ges under pågående undervisning kan läraren notera hur kunskandet i klassen har utvecklats och på basis av detta planera fortsättningen.
- Med lämplig utveckling av den använda tekniken kan eleverna få möjlighet till självvärdering. Genom att jämföra sina resultat från början och slutet av undervisningen kan eleven ställa och försöka besvara frågor som: Vilka framsteg har jag gjort? Vad är det som jag fortfarande behöver lära mig?

Utvecklingsvaliditet

Under vårt arbete med nationell utvärdering har vi blivit mer och mer medvetna dels om de många metodologiska problem som finns, dels om de starka och ibland föga produktiva sociala reaktioner som rapportering av resultat kan leda till. Detta har gjort att vi allt mer tonat ner värderingsaspekten för att i

stället betona de möjligheter som finns till kunskapsbygge i syfte att förbättra skolans undervisning i de naturvetenskapliga ämnena. Detta kan ses som ett exempel på en trend inom utvärderingsområdet som observerats av Gitomer och Duschl.¹⁵⁴ De skriver:

”Whereas traditional models of assessment placed the highest priority on providing valid information concerning the normative and absolute achievement of students, assessment reform has placed at least equal value on the role of assessment in improving instructional practice.”¹⁵⁵

De påpekar också att ”to date, however, examinations of consequences [of assessment] have only addressed issues of instructional practice peripherally.”¹⁵⁶

Vi har infört en term för vår inriktning mot kunskapsbygge för bättre undervisning, nämligen utvecklingsvaliditet. En utvärdering har god sådan om den stimulerar lärare och andra inblandade aktörer till tänkande och handlande som leder till försök att förbättra undervisningen och dess villkor. Utvecklingsvaliditet kan ses som en typ av konsekvensvaliditet, ett begrepp som introducerats av Messick.¹⁵⁷ Utvecklingsvaliditet kan också ses som en typ av systemvaliditet.¹⁵⁸ Denna är ett mått på hur en utvärdering främjar undervisningspraktik som gynnar önskat lärande.

Gitomer och Duschl¹⁵⁹ betonar att

”assessment validity requires attention to both an assessment’s construct validity and the consequences of its use. Attending to only one of these validity aspects can lead to poor assessment and educational practice”.

Detta är förvisso en central problematik för alla former av utvärdering både på internationellt, nationellt och lokalt plan och en utmaning för den fortsatta utvecklingen av vårt svenska prov- och utvärderingssystem.

¹⁵⁴ Gitomer, D. H., & Duschl, R. A. (1998). Emerging issues and practices in science assessment. In B. Fraser and K. Tobin (Eds.), *International handbook of science education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

¹⁵⁵ Ibid., sid. 796.

¹⁵⁶ Ibid., sid. 802.

¹⁵⁷ Messick, S. (1994). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (third edition). Washington, DC: American Council on Education and the National Council on Measurement in Education.

¹⁵⁸ Fredriksen, J. R., & Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18(9), sid. 27–32.

¹⁵⁹ Se fotnot 11, sid. 795.

**Matematiken och
ungdomskulturen
– är det förenligt?**

Matematiken och ungdomskulturen – är det förenligt?

Astrid Pettersson och Katarina Kjellström, Lärarhögskolan i Stockholm

Matematik är bland de äldsta vetenskaperna. Redan för flera tusen år sedan skapades avancerad matematik, som är av betydelse än i dag. Från början bestod matematiken främst av aritmetik och geometri, men nu består den av flera olika områden och är under stark utveckling. Grundläggande matematik används dagligen av de flesta och mer avancerad matematik har stor betydelse inte bara för naturvetenskap och teknik utan också för samhällsvetenskap och medicin. Den viktigaste orsaken till att matematiken, mätt med antal undervisningstimmar, har en relativ stark ställning i skolan är troligtvis att matematiken är tillämpbar.

Situationen att vara barn och ungdom i dag är radikalt olik den för 50–100 år sedan. Ungdomstiden har blivit längre, tidigare hade många avslutat sin utbildning och började arbeta redan vid 14–15 års ålder. Många lever numera nästan en tredjedel av sitt liv innan de är färdiga med sin utbildning.

Ungdomskulturen och inställningen till skolan har ändrats. Trondman (2003) konstaterar, i sin undersökning i kommuner i tre län, att drygt 80 procent av alla gymnasister på de nationella programmen har skolkat och att var femte skolkar minst en gång i veckan. Endast 30 procent ägnar sig kontinuerligt åt skolarbete utanför lektionstid och var fjärde elev gör det nästan aldrig eller aldrig. Vardagen hanteras av många ungdomar alltmer informellt och ostrukturerat. Man gör det man känner för och frågan är då vilken framgång matematiken har i en sådan kultur. I matematiken har olika delar ett starkt inre samband och vissa grundkunskaper är nödvändiga. För de flesta av oss fordrar lärande i matematik både koncentration och uthållighet och ibland också hårt arbete.

Från att räkna till att behärska matematiskt tänkande

Matematiken i skolan var tidigare uteslutande ett nyttoämne och ett färdighetsämne. Ämnet kom med i folkskolestadgan under beteckningen ”de fyra räknesätten”. Syftet var att kunna klara det dagliga livets krav. Men det visade sig att många barn inte fick undervisning i räkning. För att råda bot på folkskolans brister utgavs ett kungligt cirkulär 1864 som bl.a. betonade att barnen tidigt skulle övas i räkning. I normalplanerna, som Kungl. Maj:t senare fast-

ställdes, betonades räkningens praktiska betydelse men också nästkommande stadiumskrav. Syftet med småskolans kurs i räkning var att förbereda eleverna för folkskolans räkneövningar. I normalplanen 1878 anges geometri som ett särskilt ämne vid sidan av räkning, men i flera år var det bara pojarna som fick undervisning i geometri. Räkning och färdighetsträning har haft en dominerande roll långt in på 1900-talet. I de första standardproven som utgavs under 1940-talet är hastighets- och räkneövningar mycket dominerande. Exempelvis fanns additionsprov med 48 uppgifter som skulle lösas på 8 minuter, subtraktionsprov med 54 uppgifter som skulle lösas på 6 minuter och divisionsprov med 24 uppgifter som skulle lösas på 14 minuter.

Även i grundskolans första läro- och kursplaner, Lgr 62, betonas undervisningens uppgift att ge kunskaper och färdigheter i elementär aritmetik, men även i algebra och geometri. I och med Lgr 80 skulle också undervisningen utveckla elevernas logiska tänkande och den numeriska räkningen tonades ned. I stället betonas vikten av att eleverna får förankra begrepp och förstå dessa i praktiska situationer. Men även i Lgr 80 framkommer inställningen av matematik som ett färdighetsämne.

I och med att skolan i början av 90-talet gick från regelstyrning till målstyrning tonades undervisningens ämnesinnehåll ned i läro- och kursplaner och rekommendationer om undervisningsmetoder och arbetsätt försvann. Innebördens av matematik vidgades och matematik definieras på följande sätt i den nuvarande kursplanen från 2000.

”Matematik är en levande mänsklig konstruktion som omfattar skapande, utforskande verksamhet och intuition. ... Matematikämnet utgår från begreppen tal och rum och studerar begrepp med väldefinierade egenskaper. All matematik innehåller någon form av abstraktion. ... Matematik har nära samband med andra skolämnena. Eleverna hämtar erfarenhet från omvärlden och får därmed underlag för att vidga sitt matematiska kunnande.” (sid. 28–29)

I läroplanens mål att uppnå i matematik framskrivs att det är skolans ansvar att varje elev när den lämnar grundskolan ska behärska grundläggande matematiskt tänkande och kunna tillämpa det i vardagslivet.

En förskjutning i uppfattningen om vad matematik är har skett. Från att tidigare se matematik som en samling begrepp och färdigheter som ska behärskas ses matematik numera som en meningsfull, engagerande problemlösande och stimulerande aktivitet. Frågan är bara vilken uppfattning våra elever har av vad matematik är.

Vad har hänt nationellt och internationellt med de svenska elevernas kunskaper och attityder?

Få ämnen har varit föremål för så många utvärderingar som matematik. Tre utvärderingar skedde under våren 2003. Dessa utvärderingar visade på försämrade kunskaper i matematik i årskurserna 5, 8 och 9. Resultaten byggde på en nationell utvärdering och två internationella, PISA (Programme for International Student Assessment) och TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study).

Från 1970-talet till början av 1990-talet blev elever i årskurs 9 bättre i matematik och det var flickorna som blev bättre. Från 1992 till 1995 skedde en försämring både i årskurs 5 och 9 och den försämringen har fortsatt. På tio år kan man med hjälp av nationella undersökningar konstatera att elevernas kunskaper blivit sämre i matematik. Måluppfyllelsen per mål 2003 uppskattas till drygt 80 procent både i årskurs 5 och 9. I årskurs 5 når 71 procent av eleverna alla mål enligt lärarnas bedömningar.

Från 1960-talet till mitten av 1990-talet blev eleverna bättre också internationellt sett. Sedan har TIMSS-resultaten visat att eleverna har blivit sämre. Enligt TIMSS var eleverna i årskurs 7 1995 bättre i matematik än vad eleverna i årskurs 8 är 2003. Enligt PISA har svenska elever både 2000 och 2003 legat något över genomsnittsnivån för OECD för 15-åringar, men den utveckling som många OECD-länder visar, nämligen att de är bättre 2003 än 2000, uppvisar inte de svenska resultaten. Enligt TIMSS så har Sverige bland de sämsta resultaten i geometri och algebra jämfört med ett 20-tal jämförbara länder (huvudsakligen medlemmar i OECD och EU). Att svenska elever inte är så bra inom dessa områden hänger samman med att ganska lite utrymme ges i kursplanen för dessa områden i Sverige jämfört med andra länder.

Elevernas kunskaper har under den senaste tioårsperioden försämrats, men deras självförtroende har ökat och det gäller inte bara matematik i årskurserna 5 och 9 utan också i andra ämnen. De svenska elevernas uppfattning att det går bra för dem i matematik har enligt TIMSS blivit vanligare 2003 än 1995, samtidigt som de tycker sämre om att lära sig matematik. Svenska elever är minst ängsliga för matematik jämfört med andra OECD-länder. De svenska eleverna håller i större utsträckning än övriga OECD-länders elever med om att de lär sig matematik snabbt och att de förstår även de svåraste uppgifterna i matematik. De väcker frågan vad elever i olika länder menar med en svår uppgift. Resultaten tyder på att en svår uppgift för svenska elever kan vara en lätt uppgift för många andra länders elever.

En majoritet av de svenska eleverna i årskurs 9 anser att matematik är ett viktigt och nyttigt ämne som de tror att de har nytta av i framtiden, både i ar-

betsliv och vid fortsatta studier. Samtidigt upplevs matematik som ett svårt och ointressant ämne där lektionerna går långsamt. Lektionerna i matematik upplevs av eleverna som stökiga och oroliga i större utsträckning än lektionerna i de flesta andra ämnen. TIMSS-undersökningen visade att Sverige hör till de länder där sen ankomst och skolk är vanligast. En större andel 2003 än 1992 är inte motiverade att göra sitt bästa och ger lätt upp när de får svåra uppgifter i matematik. Däremot är det nästan hälften av eleverna som 2003 skulle vilja lära sig mer matematik mot knappt en tredjedel 1992.

Vad har hänt med undervisningen och lärarna?

Antalet lektioner i matematik är ganska lågt i jämförelse med andra länder, läxor och prov likaså. Utvecklingen i Sverige visar att 1990-talet präglades av rationaliseringar och omorganisationer, besparingar och att lärartätheten minskade med 20 procent mellan 1991 och 1996. Lärarna fick delvis andra arbetsuppgifter och antalet konferenser har ökat medan antalet ämneskonferenser har minskat.

Lärarkompetensen har under den senaste tioårsperioden försämrats. För tio år sedan hade nästan 80 procent av lärarna på högstadiet minst 40 poäng i matematik tillsammans med lärarutbildning, år 2003 har 64 procent minst 20 poäng tillsammans med lärarutbildning. Även TIMSS konstaterar att den svenska lärarkåren är mindre erfaren 2003 än 1995.

Enligt den nationella utvärderingen så har undervisningen blivit tystare, eleverna är mer hänvisade till sig själva. Diskussioner och lärarledda genomgångar har blivit ovanligare och det enskilda arbetet har ökat. Lärarna ägnar sig i mindre utsträckning åt traditionell undervisning och är mer handledare för elevers enskilda projekt. Undervisningen är till mycket stor del läroboksstyrd.

De svenska eleverna upplever i större utsträckning än andra OECD-länders elever att de får stöd av sina lärare när de ska lära sig matematik. Elever i svensk skola trivs och känner ingen större oro.

Vad utmärker då en bra lärare enligt eleverna? Enligt eleverna i årskurs 9 är en bra lärare i matematik en som kan förklara bra och som kan knyta matematiken till samhället i övrigt. Det är också en lärare som är engagerad och kan skapa intresse för ämnet. De bra lärarna är tydliga med krav och förväntningar och låter eleverna påverka både vad de ska arbeta med och hur de ska arbeta. Lärarna tar reda på vad eleverna kan och ger en hjälp som eleverna är nöjda med. Lektionerna är lugna och i undervisningen används olika arbetsformer och arbetssätt. Eleverna arbetar också med andra uppgifter än lärobokens.

Om tio år ...

Trenden i de tre utvärderingarna är att självförtroendet har ökat hos de svenska eleverna samtidigt som kunskaperna har minskat. En utvecklingspotential ligger i många elevers vilja att lära sig mer matematik och i det faktum att svenska elever känner minst matematikångslan bland OECD-länderna. Eleverna anser att matematik är ett av de mest nyttiga och viktiga skolämnena. De tror att de kommer att ha användning för ämnet både i arbetsliv och för fortsatta studier. Det finns alltså en positiv bas för förbättringar.

Det är ingen tvekan om att undervisningen i matematik måste förbereda eleverna för vardagslivets krav på matematik. De måste behärska grundläggande tal- och rumsuppfattning och de fyra räknesätten. Men det räcker inte. Skolan måste stimulera eleverna och ställa krav på dem att utveckla sitt kunnande ytterligare. Det är nödvändigt eftersom vi aldrig varit så beroende av matematik och också avancerad matematik som idag. Eleverna måste få intresse för att utveckla sitt kunnande mot den matematik som är en förutsättning för vårt materiella välstånd.

Uppfattningen om och inställningen till matematik är minst sagt skiftande. Det finns personer som ser skönhet i matematik medan andra bara ser ett tråkigt och nästan obegripligt ämne. För vissa personer kan det vara en glädje och en förväntansfull utmaning att ta sig an en komplicerad matematisk uppgift medan det för andra är skrämmande med den räkning som måste utföras i vardagen. Det är få ämnen som ger så drastiskt olika attityder som matematiken. Attityder grundläggs tidigt och därför är det viktigt att elevers intresse för ämnet väcks tidigt och vidmakthålls även om matematik aldrig kan tävla med många andra ämnen i attraktionskraft för de flesta eleverna.

I detta sammanhang är det angeläget att vara uppmärksam på vilken återkoppling som eleverna får när de visar sitt kunnande. Är det en återkoppling som stärker deras vilja att lära sig mer eller är det en återkoppling som inverkar menligt inte bara på viljan att lära sig utan också på självförtroendet?

Har då matematiken en chans i den ungdomskultur vi har idag? Det beror på många olika faktorer och kanske framförallt på vad som händer innan barnet blir ungdom och vilken inställning som barnet får till matematiken och sin egen förmåga i matematik när barnet är litet. Detta kan inte skolan göra ensam, det är i allra högsta grad en fråga också för hemmet.

Det behövs dock en medvetenhet både hos eleverna och lärarna. Hos barn och ungdomar behövs en medvetenhet om matematikens bredd och djup och om vad ämnet kräver av dem. Hos lärare behövs en medvetenhet om ungdomskulturen, om de skiftande sätt som elever lär sig matematik, om bedömningens möjligheter och risker. Men det måste också finnas en medvetenhet

hos olika skolmyndigheter, att stödja och uppmuntra lärarna och långsiktigt planera för ett hållbart kunskapssamhälle.

Detta borde resultera i en mer målmedveten undervisning av kunniga lärare med stort intresse för ämnet, eleverna och varierande undervisnings- och bedömningsformer. Det borde också resultera i att eleverna får syn på sitt eget lärande. De måste ha målen klara för sig, de ska ha höga förväntningar på sig och se matematiken som ett utmanande ämne som också är meningsfullt och som lätt kan integreras i andra ämnen. Eleverna måste ges möjlighet att arbeta med stimulerande uppgifter, som inte är för lätta utan snarare lite svårare än deras förmåga så att de kan se utmaningarna och behovet av ökad ansträngning.

Eleverna kan då ges möjlighet att se matematikens potential och att matematik inte är ett svårt och obegripligt ämne utan en meningsfull, engagerande och stimulerande aktivitet – och då kommer matematik och ungdomskultur att vara förenligt.

Referenser

Läroplan för grundskolan (1962). Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm. Skolöverstyrelsens förlag.

Läroplan för grundskolan (1980). Allmän del. Stockholm. Liber.

Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor (1878). Stockholm. PA Norstedts & Söner.

Skolverket (2000). *Kursplaner och betygsriterier 2000 Grundskolan*. Stockholm. Skolverket och Fritzes.

Skolverket (2004). *Nationell utvärdering av grundskolan 2003 – Sammanfattande huvudrapport*. Rapport nr 250. Stockholm. Fritzes.

Skolverket (2004). PISA 2003. *Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr 254. Stockholm. Skolverket.

Skolverket (2004). *TIMSS 2003*. Rapport nr 255. Stockholm. Skolverket.

Trondman, M. (2003). *Unga vuxna. Kulturmönster och livschanser. En empirisk översikt*. Rapport 1. Centrum för kulturforskning, Växjö universitet.

**Färdigheter att utveckla
för att lära om omvärlden**

Färdigheter att utveckla för att lära om omvärlden

*Christina Kärrqvist och Eva West, Institutionen för ämnesdidaktik,
Göteborgs universitet*

Resultaten från den nationella utvärderingen 2003 (NU) ger ett mått inte bara på elevernas färdigheter utan på elevers och lärares gemensamma arbete i svensk skola. Alla elever har nämligen inte givits möjligheter att lära det som prövas i utvärderingen. Denna slutsats dras från uppgifter, som 100 lärare i år 5 och 71 lärare i år 9 själva gett, om i vilken utsträckning de brukar ta upp och diskutera olika färdigheter med eleverna. (Kärrqvist & West, 2005.) Det gäller färdigheter som att formulera frågor, att söka och värdera information och att genomföra egna undersökningar. Mindre än hälften av eleverna i både år 5 och 9 har givits möjligheter att lära de färdigheter som prövas i den givna uppgiften, och som lyfts fram i läroplan, kursplaner och betygskriterier.

Det finns alltså tecken på, att många lärare inte riktigt kommit igång med att systematiskt och planerat undervisa de högt värderade färdigheter, som är användbara för att lära om omvärlden, tvärs över alla ämnesgränser. Många lärare verkar underskatta de svårigheter de utsätter sina elever för med krav på självständig informationssökning och informationsbearbetning. Detta stöds av andra studier (Limberg & Jarneving, 2002; Wai & Hirikawa, 2001). Eleverna får inte den handledning de behöver för att sedan självständigt kunna utforma arbeten med god kvalitet. Alla elever skulle i alla ämnen vinna på att i undervisningen få möjligheter att diskutera hur de kan använda, utveckla och skärpa sådana färdigheter.

I denna artikel vill vi diskutera problemlösande färdigheter, dels utifrån skolans mål och betygskriterier för ett par olika ämnen, dels utifrån analysen av elevernas arbete med uppgifterna i NU.

I den svenska skolans betygskriterier används färdigheter att handskas med ett innehåll för att skilja G från VG från MVG. Med utgångspunkt i mål och betygskriterier dels för NO, dels för SO vill vi först diskutera vad nämnda färdigheter kan vara i relation till den uppgift som elever i år 5 arbetat med i NU, den så kallade klassdiskouppgiften. Uppgiften innebar att eleverna skulle ta ställning till ljudnivån i ett klassdisko och underbygga med argument.

Att ha inblick i hur en argumentation kan byggas upp med naturvetenskapliga argument är uppnåendemål i år 5 i NO. Uppgiftens utformning kräver mer än att ha inblick i. Eleverna skall ju själva formulera argument. Vad kan

det då innebära att använda naturvetenskapliga argument? Räcker det att använda argumentet att människors hörsel kan skadas av för högt ljud? Över hälften av de nära tusen eleverna i år 5 har använt detta hälsoargument för att resonera om sitt val av ljudnivå. Har de därmed nått målet för G i år 9 i NO, som kräver att eleverna ska kunna använda sina kunskaper om naturen, människan och hennes verksamhet som argument för ståndpunkter i en hälsofråga? Eller har eleverna endast upprepat en förutsättning för konflikten i uppgiften och endast visat att de har inblick i hur en argumentation kan byggas upp?

Det finns elever som använt hälsoargumentet som stöd för sina val att sänka ljudnivån. Men det finns också de som använt argumentet som motargument i sina val att höja ljudnivån. De har då problematiserat sina val. Kan man då anse att de använt sina naturvetenskapliga kunskaper för att granska och värdera ställningstagandet i frågan och därmed nått VG-målet i NO för denna färdighet? Kan den elev som skriver: "... för att festarrangörer kan säga att man klarar mer än vad en öronläkare säger." anses ha synat de intressen som ligger bakom olika ställningstaganden och därmed ha svarat upp mot MVG-kriteriet? Det är inte helt lätt att använda betygskriterierna. I NU-materialet finns dock exempel på att elever hanterat sin argumentation på kvalitativt olika sätt och nått olika långt i förhållande till mål och kriterier för NO.

Eleverna skall kunna söka och bearbeta information samt göra sammanställningar för att belysa frågor om människan och hennes verksamheter (mål att uppnå i år 5 i SO). Alla elever har på olika sätt sökt information. Att sovra information, att välja ut den information som är relevant för frågeställningen, kan vara ett sätt att bearbeta den.

Frågan är om det finns något exempel på elev som ur ett samhällsperspektiv sökt information från olika källor, bearbetat, granskat och värderat uppgifterna samt i olika uttrycksformer redovisat resultat och slutsatser (mål att uppnå för år 9 i SO). Vad är det att söka information ur ett samhällsperspektiv i relation till klassdiskouppgiften? Har de elever som sökt information om hur lagen ser ut för högsta tillåtna ljudstyrka på ett disko sökt information ur ett samhällsperspektiv? Många elever vill inhämta information från alla i klassen om vad de vill ha för ljudnivå på ett klassdisko för att trivas och ha roligt. Informationen föreslås bli inhämtad via en demokratisk omröstning, där majoriteten kommer att vinna. Ljudnivån antas då bli "rättvis". Eleverna använder ett slags demokratiargument. Har dessa elever sökt information ur ett samhällsperspektiv?

För MVG krävs att eleven skall argumentera för ställningstaganden utifrån sina kunskaper inom det samhällsorienterande området. Inom detta område har de demokratiska värdena en särställning. Hos eleverna dominerar känslan

för rättvisa och demokrati över behovet av kunskaper om faror för hörseln med för hög ljudnivå. Det är långt ifrån alla elever som tar ansvar för allas hälsa, inklusive för dem som gärna utsätter sig för hög ljudnivå endast för den sköna känslans skull. Ingen har tagit upp samhällets kostnader för den miljon hörsel-skadade vi har i vårt land. Skulle det i så fall ha varit att använda sina kunskaper inom det samhällsorienterande området?

Betygskriterierna från NO och från SO tycks förenas i färdigheterna på MVG-nivå, där det gäller att använda relevanta ämneskunskaper i en argumentation. Man kan ju fråga sig om det finns någon progression inom ett ämne men också om det finns samstämmighet i krav mellan ämnen och någon ämnesgemensam progression. Inom NO gäller det att använda sina kunskaper i en argumentation redan från år 5! Är det ett realistiskt mål?

Läroplan, kursplan och betygskriterier uttrycker färdigheter på en övergripande nivå. För att utveckla en känsla för dem behöver de brytas ner i många konkreta exempel på vad de kan vara och innebära i relation till ett definierat ämnesinnehåll. Detta är en väg att gå och har säkert prövats av många lärare på många skolor. Trots det tyder NU-resultatet på att hälften av eleverna inte givits möjligheter att diskutera innebörder i olika färdigheter, än mindre kvaliteter i färdigheterna. Hur skall eleverna då kunna använda, utveckla och skärpa sina färdigheter att arbeta med undersökande frågeställningar på ett kvalitativt bättre sätt?

Nedan i tabellen listas några färdigheter och kvaliteter i dem som skulle kunna ligga till grund för mer specificerade mål och betygskriterier än de nuvarande mer allmänt hållna. Med erfarenhet av analysen av elevernas arbete i NU-92, med kännedom om skolans mål och med hänsyn till vad som är aktuellt i den ämnesdidaktiska debatten har olika färdigheter identifierats. Tabellen är en idéskiss och tänkt att utgöra en utgångspunkt för vidare diskussion.

Det finns många färdigheter som kan omfattas av vad det kan innebära att visa ett kritiskt förhållningssätt. Att avgränsa sig och hålla sig till ämnet, att på begäran kunna förhålla sig kritisk till sina källor eller ännu hellre att spontant kritiskt granska fakta och att ange källor är färdigheter som vi räknat till ett kritiskt förhållningssätt. Att sovra information och åstadkomma en enhetlig produkt och inte bara hopfösta bitar kan också räknas till ett kritiskt förhållningssätt.

På olika sätt har eleverna sökt information. De kan ha haft ett brett sökande från flera olika källor. De kan ha gjort en empirisk undersökning. Beroende på om eleven utgått från en frågeställning och besvarat den och ingen annan, om eleven har redovisat sin undersökningsmetod så väl att någon annan kan göra likadant, om eleven kommenterat eller reflekterat över något i sitt sökande och

om eleven försökt förklara sitt undersökningsresultat och använt sitt resultat i produkten, bedöms eleven ha visat olika kvaliteter i arbetet med att genomföra en undersökning. Att jämföra källor för att se om de ger samma bild av ett skeende, att fråga sig vilken åsikt eller ståndpunkt författaren resresenterar och hur färgad texten möjligen därför kan vara, att fråga sig vilket syfte författaren haft med sin text, att inte förblindas av falska auktoriteter och att inte gå på första bästa svar utan gräva lite o.s.v. är alla färdigheter som kan räknas till kritiskt granskande.

Eleverna kan visa tecken på kvaliteter i samarbetet genom att ha ordnat en jämn arbetsfördelning, ansträngt sig för det gemensamma bästa och tagit samma ansvar som de brukar.

Färdigheterna är både kognitiva, sociala och affektiva och alla är användbara i ett samarbete för att lösa en uppgift av problemlösande karaktär.

Uppnåendemål, bedömning och betyg

Färdighet	Mål för år 5	Mål för år 9, Godkänd	Väl godkänd	Mycket väl godkänd
Hålla sig till ämnet	Hålla sig till ämnesområdet i vid mening	Avgränsa sig till den specifika delen av ämnesområdet	Hålla sig till frågan och besvara den	Hålla sig till uppgiftens innehåll
Kritiskt granska källor	Att på förfrågan visa att man förhåller sig kritisk gentemot vissa informationskällor	Att på förfrågan kunna motivera varför man litar eller inte litar på en källa	Att spontant förhålla sig kritisk gentemot funna fakta och informationskällor	Att ifrågasätta syftet som t.ex. en författare har med en text eller uttalande
Underbygga ett resonemang genom att ange källor	Redovisa hur man vet något	Ange källor med viss precision	Ange källor med noggrann precision	Kunna referera till källor på ett formellt sätt
Söka, sovra och värdera information, IT-användning	Visa insikt i att datorkompetens och informationssökningskompetens är olika saker. Använda register och sökmotorer	+ Värdera informationens relevans i förhållande till problemet Veta hur man begränsar antalet träffar	+ Jämföra flera typer av information och ifrågasätta dess trovärdighet	+ Bedöma informations värde med ledning av var den publicerats, om den granskats etc
Genomföra undersökning	Ställa hypoteser Redovisa metod och resultat	+ Utgå från en fråga och reflektera över svaret	+ Försöka förklara resultatet	+ Öppna för flera möjliga förklaringar, reflektera över mätmetodens tillförlitlighet

Färdighet	Mål för år 5	Mål för år 9, Godkänd	Väl godkänd	Mycket väl godkänd
Argumentera	Skilja på fakta och värderingar	+ Använda ämneskunskaper för att argumentera	+ Föra fram argument som stöder OCH som talar mot ett ställnings-tagande	+ Problematisera ställnings-tagandet genom att medvetet söka motargument
Reflektera över eget arbete	Reflektera över genomfört arbete	+ Reflektera över genomfört arbete i förhållande till informations-sökande, hur ämnet fokuserats, tidsanvändning, m.m.	+ Reflektera över helheten i en gruppprodukt, samarbete etc.	Kunna använda självreflektion för att förbättra arbetet
Sociala färdigheter	Visa respekt i samspel med andra	+ Ta ansvar för eget arbete och arbeta i demokratiska arbetsformer, planera tillsammans med andra	+ Ta ansvar för hela gruppprodukten	Ta ansvar för gruppen, stödja kamrater i arbetet
Affektiva färdigheter	Insikt i att osäkerhet är en vanlig känsla i början av ett eget/grupp-arbete	+ Kunna sätta sig in i en annan människas känslor och reflektera över eget beteende	+ Kunna hantera frustration i initialskedet av informations-sökningsprocessen	

Referenser

Kärrqvist, C. och West, E. (2005) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Problemlösning*. Skolverket.

Limberg, L., Hultgren, F. & Jarneving, B. (2002) *Informationssökning och lärande – en forskningsöversikt*. Skolverkets monografistudie, Skolverket.

Wai, N. N. & Hirikawa, Y. (2001) *Teachers' conceptualization and actual practice in the student evaluation process at the upper secondary school level in Japan, focusing on problem solving skills*. Studies in Educational Evaluation 27, s. 175–198.

**Sätt lärandet i centrum
i samhällsorienterande
ämnen**

Sätt lärandet i centrum i samhällsorienterande ämnen

*Vilgot Oscarsson, Institutionen för pedagogik och didaktik
Göteborgs universitet, Gunilla Svingby, Malmö högskola*

Samhällsutvecklingen innebär att skolans samhällsorienterande ämnen, historia, geografi, samhälls- och religionskunskap, får en alltmer central roll i grundskolans kunskapsuppdrag. Globaliseringsprocessen, EU-medlemskapet, det mångkulturella Sverige och inte minst demokratifrågorna är områden som innefattar en rad frågeställningar och utmaningar som måste få ökad prioritet i skolans medborgarutbildning.

So-ämnena skall fördjupa elevernas förståelse av sin omvärld, hur de formas av denna i ett tids- och rumsperspektiv, samt hur de kan forma sin omvärld. I de olika So-rapporterna inom ramen för den nationella utvärderingen har flera olika komponenter i undervisningsprocessen identifierats som har betydelse för i vilken utsträckning eleverna når en djupare förståelse av omvärlden.¹⁶⁰ I denna artikel fokuseras de viktigaste faktorerna som kan förklara variationerna i elevernas lärande och prestationer. De som här uppmärksammas är:

- elevernas förhållningssätt till lärande
- so-undervisningens organisation
- so-lärarnas betydelse för att främja lärande
- könsskillnader.

So-elevernas förhållningssätt till lärande

Eleverna fick frågan: *När anser du att du lär dig bra?* Eleverna hade nio olika alternativ att ta ställning till. Främst kom alternativet ”när jag är intresserad av det vi jobbar med” och alternativet ”när jag får välja vad jag vill jobba med”. Därefter följer ”när läraren berättar och förklarar”, följt av diskussioner i klassen och i grupp. So-eleverna anser att de lär sig minst bra när de skriver av fråntavlan och när de söker information med hjälp av datorn. Den inre motivatio-

¹⁶⁰ Skolverket (2004 b).

nens betydelse för lärandet är enligt elevernas uppfattningar viktigare än den yttre.¹⁶¹

Statistisk analys påvisar två olika dimensioner när det gäller So-elevernas förhållningssätt till lärande i skolan. Innehållet i den ena dimensionen kan ses som ett *självständigt* förhållningssätt till lärande. Här ingår de elever som anser att de lär sig bäst när de själva får välja ett innehåll som intresserar dem och som de får diskutera i helklass eller i grupp. Dessa elever har en låg prioritering av mer passiva eller *anpassade* lärformer som t.ex. att skriva av från tavlan, läsläsning och ensamarbete vid datorn.

Elevernas syn på när de lär sig bäst påverkar deras skolprestationer. De elever som prioriterar ett självständigt lärande har högre betyg än de elever som har ett mer anpassat förhållningssätt. Flickor har som grupp ett mer självständigt förhållningssätt än pojkar.

Vår analys visar också att elever som har ett självständigt förhållningssätt betonar mycket mer än andra grupper (främst pojkar) att prov i första hand bör mäta förståelseinriktad kunskap, t.ex. att förstå orsakssammanhang, dra slutsatser samt motivera sina ståndpunkter. Elever med ett anpassat förhållningssätt betonar mycket mer vikten av att prov skall mäta att de läst på läxan och att de kan det som läraren skrivit på tavlan.

Olika förhållningssätt till arbetssätten

I de nationella utvärderingarna av grundskolan 1992 och 1995 var det helt dominerande arbetssättet helklass-/frontalundervisning.¹⁶² Fortfarande gäller att det vanligaste arbetssättet, enligt So-eleverna, är att läraren pratar och eleverna sitter och lyssnar. Men diskussioner i helklass liksom grupp- och projektarbeten är något vanligare än 1992. Det enskilda arbetet är det arbetssätt som ökat mest.

Vår analys visar att eleverna kan delas in i två grupper med skilda preferenser för olika arbetssätt. Den ena innebär att en grupp elever, främst flickor, prioriterar grupparbeten och större arbeten eller projekt.

Den andra gruppen, främst pojkar, prioriterar "sitter och lyssnar och läraren pratar" samt "läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar". Man kan beteckna de två preferenserna som *aktivt* respektive *passivt* förhållningssätt till arbetssätten.

¹⁶¹ Detta resultat stämmer mycket väl överens med de resultat som motivationsforskningen visar. Se t.ex. Giota (2001), Sanderöth (2002), Laursen (2004). Alexandersson och Runesson har också funnit i sin forskning att elevers ensamarbete vid datorn oftast ger ringa inlärningseffekter, Alexandersson & Runesson (2003). Se också Alexandersson, Limberg (2004).

¹⁶² Skolverket (1993), Svingby (1997).

När det gäller elevernas förhållningssätt till lärande fann vi ett självständigt samt ett anpassat. Eleverna ger alltså uttryck för antingen ett självständigt eller ett anpassat förhållningssätt till lärande samt ett aktivt eller passivt förhållningssätt till arbetssätten i So-undervisningen. Det finns vidare elever som ger uttryck för ett självständigt förhållningssätt till lärande i So, men som föredrar passiva arbetssätt. Elever som uttrycker ett förhållningssätt till lärande, som vi betecknat anpassning, kan i sin tur föredra aktiva arbetssätt. I matrisen redovisas elevernas fördelning på de olika varianterna av förhållningssätt och preferenser.

		Förhållningssätt lärande	
		självständigt	anpassat
Förhållningssätt arbetssätt	aktivt	1 30 %	3 27 %
	passivt	2 28 %	4 5 %

Kommentar: Matrisens procentsiffror bygger på elevernas värden (0–1) på två dikotoma variabler, "lärande" resp "arbetssätt". Aktiva arbetssätt innefattar de elever som vill ha mer av grupparbeten och projektarbeten. Passivt arbetssätt innefattar de elever som vill ha mer undervisning där läraren pratar och ställer frågor och eleverna lyssnar. Självständigt lärande betyder att eleverna anser att de lär sig bäst när de själva får välja stoff som intresserar dem och när de får diskutera. Anpassning i förhållande till lärande innebär att eleverna anser att de lär sig bäst när de förbereder sig för prov, läser läxor samt när de skriver av det som läraren skriver på tavlan. (n=5 773–5 882.)

Ungefär en tredjedel av eleverna ger i sina svar uttryck för ett mycket aktivt förhållningssätt till So-undervisningen. Det betyder att de vill ha mer av aktiva arbetssätt och att de anser att de lär sig bäst när de självständigt väljer innehåll och arbetssätt. Dessa elevers förhållningssätt motsvarar ruta 1 i matrisen.

En av tre elever har alltså en syn på lärande som ligger i linje med skolans styrdokument och som är i samklang med etablerade teorier om lärande.¹⁶³

Ungefär en av sju elever (15 %) kan karakteriseras som mycket passiv. Det är de som finns i matrisens ruta 4. Detta gäller såväl lärandet som arbetsformerna. Dessa elever, främst pojkar, anser att de lär sig bäst av lärarledd, traditionell undervisning och de vill ha mer av en sådan undervisning.

¹⁶³ Marton & Both (2000), Riis (2000), Laursen (2004).

En intressant elevgrupp är den, som vill ha mer av aktiva arbetsformer men som ändå ger uttryck för ett anpassat förhållningssätt till lärande, (ruta 3, 27 % av eleverna). De anger att de lär sig bäst genom att skriva av från tavlan, när de förbereder sig för prov samt när de läser läxor. Frågan är varför dessa elever intar en osjälvständig, skolanpassad hållning till lärandet. En tänkbar förklaring är att dessa elever visserligen föredrar att arbeta aktivt men att de vet att det lönar sig bättre att satsa på anpassning, då detta kan ge bättre utdelning i form av höga betyg.

Vad betyder de skilda förhållningssätten?

Elever med ett självständigt förhållningssätt till lärande parat med preferenser för aktiva arbetssätt presterar bättre på flertalet av de kunskapsområden som vi prövat eleverna på. Dessa elever, d.v.s. de 30 procenten i matrisens ruta 1, har också bättre betyg i So-ämnena/So-ämnet än de passiva och anpassade eleverna.

De självständiga och aktiva eleverna upplever i betydligt högre grad ett positivt klassrumsklimat än de andra grupperna. De har också ett starkare intresse för So-undervisningen än de passiva och anpassade eleverna.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att elevernas förhållningssätt till So-undervisningen uppvisar en ganska stor variation, från aktiva och självständiga elevgrupper, till passiva och lärarstyrda. Vi kan också konstatera att en So-undervisning som innefattar ett gott klassrumsklimat, ett starkt elevintresse för samhällsfrågor och inte minst ett aktivt, självständigt förhållningssätt till undervisningen befrämjar lärande och skolprestationer.

Vad betyder organisationen av So-undervisningen?

1992 fick 12 procent av eleverna ett samlat So-betyg. 2003 fick 35 procent av eleverna ett enda betyg i So. Dessa siffror speglar att en samordnad, ämnesintegrerad undervisning blivit allt vanligare. I dag är So-undervisningen i huvudsak organiserad på tre olika sätt.

Dels som renodlad ämnesundervisning med fyra betyg, dels som en blandform mellan ämnesorganisation och So-organisation med fyra betyg samt som renodlad So-integrerad undervisning med ett enda So-betyg. Ungefär en tredjedel av lärarna arbetar i vardera modellen.

Hur skolan organiserar sin So-undervisning spelar roll för elevernas trivsel i skolan, för deras lärande och för deras prestationer. En analys av de två ytter-

lighetsmodellerna, ren ämnesläsning, d.v.s. varje ämne för sig och betyg i varje ämne, kontra samordnad, integrativ med ett enda So-betyg, visar följande:

”So-organisation erbjuder ett mer varierat arbetssätt och flexiblare läromedelsanvändning”

Elever i So-organiserad undervisning har en mer varierad undervisning med avseende på arbetssätt och läromedelsanvändning. De har också ett mer aktivt förhållningssätt till lärande och arbetsformer. Ett varierat arbetssätt är troligen en fördel för flertalet elever bland annat genom att elever kommer olika bra till sin rätt i olika situationer t.ex. i en helklassituation, i grupp eller i enskilt arbete. Variationen ger vidare möjligheter att utveckla flera olika kompetenser och kan göra undervisningen mer stimulerande och bättre anpassad till olika elevers intressen och behov. En blandning av arbetssätt kan ge eleverna tillfälle att lyssna till lärarens förklaringar och berättande, möjligheter att pröva egna argument och respektera andras liksom att söka, sammanställa och värdera information på egen hand. Variationen kan också ge eleverna möjligheter till studier av självvalt innehåll.

”So-organisation har längre arbetspass”

En tänkbar förklaring till den större variationen i arbetssätt i klassrum med So-organisation är arbetspassens längd. Skillnaden mellan de två organisationsmodellerna är stor. Vid ämnesorganiserad undervisning dominerar arbetspass som är 60 minuter eller kortare. De flesta lärare i So-organisation anger att de har arbetspass på 60–80 minuter.

”Elever har mer inflytande vid So-organisation”

Styrdokumentet för skolan anger att elever skall ges inflytande över undervisningen. Möjligheterna till inflytande för elever skiljer sig mellan de två undervisningsmodellerna till fördel för So-organisation. Fler lärare med So-organisation anger att eleverna kan påverka både innehåll och arbetssätt. Skillnaden blir tydlig om man ser på andelen som angivit att eleverna ”kan påverka mycket”. Två gånger så många lärare i So-organisation anser att eleverna kan påverka innehåll och arbetssätt ”mycket”. Skillnaden gäller också elevernas deltagande i planeringen av So-undervisningen.

”Elever i So-organisation lär sig av intresse”

Eleverna har svarat på frågor om vad som driver dem att arbeta. Skillnaden mellan de två modellerna är påtaglig. Att anstränga sig bara för proven förekommer signifikant oftare vid ämnesorganisation. Svaret ”Jag lär mig när jag är intresserad” är vanligare vid So-organisation.

”Elever i So-organisation ges större möjligheter att träna kommunikativa färdigheter”

Eleverna ges generellt sett små möjligheter att få träna kommunikativa färdigheter som argumentation, mötesteknik, skriva insändare, hålla föredrag eller att få lära sig granska källor. Elever som har en So-organiserad undervisning anger emellertid att de får träna kommunikativa färdigheter mer frekvent än elever i ämnesorganisation.

En delförklaring till denna skillnad kan vara att elever som har undervisats i So-organisation upplever klassrumsklimatet som mer positivt än ämnes- eleverna. I ”klassrumsklimat” innefattas elevernas uppfattningar om vilket stöd och hjälp de får från läraren, i vilken utsträckning läraren lyssnar till elevernas åsikter och respekterar dessa samt om det är en god stämning i klassen.

”Elever i So-organisation har högre betyg”

I ämnesrapporten i samhällskunskap redovisas att elevers intresse för ett kunskapsområde eller ett So-ämne samt deras upplevelse av ett positivt klassrumsklimat har den största effekten (vid sidan av föräldrarnas utbildningsnivå) för elevernas betyg och kunskapsprestationer.¹⁶⁴ Eleverna i So-integration har högre värden än ämneseleverna på dessa skolvariabler. Därför borde också elever i denna organisationsform prestera bättre än ämneseleverna.

Det gör de också om vi ser till betygen som en mätare på prestationer. So- elever har högre betyg än ämneseleverna. Ungefär 57 procent av eleverna med So-betyg har de två högsta betygen, d.v.s. VG och MVG mot ca 50 procent av eleverna som får ämnesbetyg i So.

På de prestationsmått vi tagit fram beträffande kunskaper om historiska, religiösa, geografiska och samhällsliga förhållanden finns inte på samma sätt något klart mönster. På vissa kunskapsområden presterar ämneseleverna bättre än So- eleverna och på andra förhåller det sig tvärtom. Helt klart är att det inte finns några belägg för att en So-integrativ undervisning med ett enda SO-betyg skulle innebära sämre kunskapsresultat. Sådana farhågor framfördes av ämnesföreningarna inom So-fältet i samband med utarbetandet av So-kursplanen 2000. Resultaten visar att sådana farhågor var överdrivna.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Rapporterna om elevernas kunskaper i samhällskunskap kan beställas från Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. IPD rapport nr 2000:4, IPD rapport 2005:5.

¹⁶⁵ Muntlig information från univ.adj. Tore Almius som var med i den referensgrupp som arbetade fram SO i kursplan 2000.

Lärarnas engagemang

So-lärarnas trivsel i skolan och deras engagemang för eleverna och deras lärande är den tredje faktorn som vi uppmärksammar i denna artikel.

Senare års motivationsforskning har alltmer betonat lärarens roll för elevernas inläring och prestationer.¹⁶⁶ I boken *Den autentiska läraren* med underrubriken *bli en bra och effektivare undervisare* menar författaren att en bra lärare är den som skapar engagemang och entusiasm för lärande. Den autentiska läraren har goda relationer till sina elever, han eller hon främjar ett gott klassrumsklimat, elevernas trivs med undervisningen då läraren respekterar deras åsikter och tar eleverna på allvar. Och viktigast. Den autentiska läraren främjar elevernas inläring och skolprestationer.¹⁶⁷

Vi har en rad olika frågor i enkäterna till So-eleverna och till So-lärarna som gör det möjligt att analysera lärarengagemangets betydelse för elevernas syn på undervisning och lärarens betydelse för deras prestationer.

Det övergripande mönstret är att So-eleverna uppskattar sina lärare mycket och de flesta So-lärare gillar sina elever. I övrigt gäller:

- Ju starkare eleverna upplever sin lärares engagemang och han/hennes professionella kompetens, desto starkare är elevintresset för So-ämnena. Ett intresse som i sin tur har en mycket stark effekt på elevernas prestationer och betyg.

Det är värt att notera att elevintresset för olika So-kunskapsområden i en del fall förklarar en något större andel av variansen i elevernas prestationer och betyg än deras sociala bakgrund, mätt i form av föräldrarnas utbildningsnivå.¹⁶⁸

- Elever som anser att deras lärare i stor utsträckning är engagerade i undervisningen har ett starkare aktivt förhållningssätt till lärande och arbetssätt än de elever som anser att deras lärare inte skapar något större engagemang för undervisningen.
- Elever som upplever ett gott klassrumsklimat presterar bättre och har högre So-betyg än de elever som upplever klassrumsklimatet som dåligt. Det är lärare med ett starkt engagemang som i första hand främjar ett bra klassrumsklimat.

¹⁶⁶ Laursen (2004). Jacobsen, Christiansen, Jespersen (2003), Riis (2000), Aspelin (1999), Gardner (1995).

¹⁶⁷ Laursen (2004).

¹⁶⁸ Oscarsson. (2005a), IPD-rapport 2005:4, Oscarsson (2005b), IPD-rapport 2005:5, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Ett index har konstruerats som mäter elevernas upplevelse av sitt klassrumsklimat. Här ingår frågor om hur eleverna ser på sina relationer till sin(a) So-lärare, om de anser att de får mycket stöd och hjälp av läraren och om de anser att läraren respekterar deras åsikter och ger tid att diskutera fritt. Våra analyser visar att lärarens engagemang för eleverna och undervisningen har en avgörande betydelse för att skapa ett gott klassrumsklimat.

Pojkars och flickors syn på undervisningen

Avslutningsvis behandlas här det fjärde området om So-undervisningen och lärande.

Flickor får de högsta betygen i alla grundskolans ämnen med undantag av idrott och hälsa. De presterar också bättre än pojkar på de flesta kunskapsområden som ingår i NU-03-utvärderingen. Flickor är mer motiverade för skolarbetet och mer intresserade av studierna i de flesta ämnen. Flickor har vidare i betydligt större omfattning än pojkar internaliserat skolans värdegrund. De har också en betydligt mer positiv inställning till invandring och flyktingar.¹⁶⁹

Denna generella bild gäller också för So-eleverna men i So-ämnen är skillnaderna mellan könens betyg, prestationer och motivation för skolarbetet minst, relativt andra ämnen. Detta redovisas i So-ämnenas ämnesrapporter.¹⁷⁰ Här skall vi sammanfatta könsskillnaderna relaterat till synen på undervisning och lärande.

Överlag är skillnaderna små mellan pojkars och flickors upplevelse av So-undervisningen med avseende på trivsel och relationer till läraren. Flickor anser i något större utsträckning än pojkar att läraren har förmåga att engagera och entusiasmera. So-lärarna anser däremot inte att det finns några könsskillnader med avseende på elevernas engagemang eller med avseende på hur stötkiga eller motiverade eleverna är. Pojkar anser att de kan påverka undervisningens innehåll och arbetsformer mer än vad flickor anser att de kan. Däremot upplever flickor klassrumsklimatet något bättre än pojkar.

Könsskillnaderna är större med avseende på elevernas förhållningssätt till lärande och deras preferens av arbetssätt. Som vi tidigare redovisat har flickor ett mer aktivt förhållningssätt på dessa områden. Pojkar intar en mer passiv, mer anpassad och kanske mer bekväm elevroll i undervisningen. Men detta gäller inte beträffande att försöka påverka undervisningen. Då är pojkarna mer aktiva än flickorna.

¹⁶⁹ Skolverket (2004 b), Oscarsson (2005a, 2005b).

¹⁷⁰ Se not 5 samt Oscarsson, Svingby (2005).

Svaren på frågan om pojkars och flickors förhållningssätt till So-undervisningen är beroende på om undervisningen är organiserad som So-integration eller som ämnesläsning.

Det generella mönstret är, att ju mer intresserad en elev är av ett skolämne, desto mindre läser eleven enbart för prov. Då läser han eller hon i större utsträckning för att innehållet är intressant och för framtida arbete och studier.

Generellt gäller vidare att oberoende av organisation läser pojkar enbart för proven i större utsträckning än flickor. Denna relation mellan flickor och pojkar är också beroende av hur undervisningen är organiserad. När flickor deltar i ämnesorienterad undervisning läser flickorna enbart för proven i något större utsträckning än pojkarna (gäller ämnena historia och geografi).

Sett över alla So-ämnen är flickor något mer intresserade av So än pojkar. Men detta resultat gäller inte vid ämnesorganiserad undervisning. För de elever som haft ämnesuppdelning gäller att pojkar är mer intresserade av historia och geografi än vad flickor är. Religionskunskap intresserar emellertid flickor betydligt mer än vad ämnet intresserar pojkar oberoende av organisation. För samhällskunskapens del finns inga könsskillnader med avseende på intresset för ämnet.

Det tycks som om ämnesorganisation passar bättre för pojkar än för flickor. Det motsatta tycks gälla för So-organisation.

Vad göra?

So-undervisningen har det övergripande ansvaret att eleverna får de medborgarkunskaper som behövs för att kunna orientera sig i en alltmer komplex värld och för att utveckla elevernas demokratiska kompetens.

So-utvärderingen 2003 visar emellertid att måluppfyllelsen är ganska dålig inom So-fältet. Elevernas kunskaper om t.ex. politik, ekonomi, orsaker till samhällsförändringar liksom förståelsen av centrala begrepp inom religion och historia är bristfälliga relaterat till de kunskapsmål som anges i styrdokumentet.¹⁷¹

Våra resultat visar att So-undervisningen sannolikt kan nå längre i måluppfyllelse om våra resultat om elevers lärande och elevprestationer uppmärksammas, diskuteras och genomförs i de delar som är möjligt.

¹⁷¹ De olika ämnesrapporterna för de enskilda So-ämnena kan beställas från Högskolan i Malmö (hi, re, ge) samt från institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet (sk-rapporterna om demokrati och globala frågor, IPD rapport 2005:4, IPD-rapport 2005:5)). Se också Skolverkets huvudrapport, Skolverket (2004).

- So-undervisningen bör organiseras som samordnad och integrativ med ett enda So-betyg eftersom denna undervisningsmodell främjar elevernas trivsel i skolan, deras lärande och prestationer.
- Eleverna bör i stor utsträckning få välja ett innehåll som intresserar dem. Men detta intressestyrda innehåll måste organiseras inom ramen för en klar målinriktning med förankring i ämnets/ämnenas strävans- och uppnåendemål. Arbetet med ett självvalt innehåll måste ha en fast struktur och fasta arbetsregler.
- Läraren måste i större utsträckning basera sin undervisning på styrdokumentens mål och mindre på egna idéer och egna stoffprioriteringar.
- Läraren bör ta ett fastare grepp om elevernas enskilda arbeten och grupp-arbeten.

Det är ingen nackdel med dessa arbetssätt i sig och inte heller att eleverna i allt större utsträckning använder dem. Men om de enskilda, ensamarbetena, skall ge några djupare inlärningseffekter så krävs en aktiv lärare. Det är en lärare som diskuterar med eleverna, hjälper eleverna med frågeställningar, struktureringar, ställer tydliga krav och som ger ingående återkoppling och bedömning av elevernas arbeten.¹⁷²

- Läraren bör satsa sin energi på att utveckla goda och förtroendefulla relationer med eleverna.

Detta anknyter till betydelsen av ett gott klassrumsklimat. Här har lärarens engagemang för undervisningen och inte minst för eleverna en avgörande betydelse. Lyckas läraren med att skapa ett positivt, tillåtande klassrumsklimat där läraren ger eleverna tid för diskussioner, lyssnar på dem och respekterar deras åsikter, då främjas elevernas lärande och prestationer.

- Lärarna måste få positiv respons och fortbildning om mål och betygskriterier.

Det är i första hand läraren som skapar möjligheter för ett positivt klassrumsklimat. Hur läraren trivs är därför betydelsefullt. Men var fjärde So-lärare anger att de trivs dåligt med sitt arbete och att de känner sig stressade av det. Detta är en signal som måste uppmärksammas av skolledare och skolpolitiker. So-lärarna är inte särskilt insatta i styrdokumentens mål och betygskriterier. De behöver fortbildning att tolka styrdokumentet.

¹⁷² Alexandersson, Limberg (2004), Skolverket (2004 a).

– Se över innehållet i So-undervisningen.

Eleverna vill ha mer innehåll i So-undervisningen som berör, utmanar, engagerar och som är kopplad till deras livsvärld. De prioriterar inte ett innehåll som uppfattas som ”strukturellt”. De vill alltså ha mer undervisning om hur människor lever i andra länder, i nutid och historisk tid, samt om samlevnad och etiska frågor. De vill ha mindre av abstrakta samhällsstrukturella frågor som t.ex. politiska institutioner och politiska processer.

– So-undervisningen måste utvecklas så att den passar båda könen.

Pojkarnas passiva och anpassade förhållningssätt till lärande och arbetssätt måste uppmärksammas.

– So-undervisningen bör ha färre och tydligare kunskapsmål.

”Hellre mycket om lite än lite om mycket” är en beprövad strategi för att fördjupa elevers kunskaper. Men då behövs sannolikt färre mål och en ökad precisering och konkretion i målbeskrivningarna. Våra data indikerar att de vaga målbeskrivningarna till viss del leder till att So-lärarna använder detta friutrymme till att utgå från de egna idéerna som den viktigaste principen för stoffurval. Färre och mer preciserade mål skulle kunna skapa förutsättningar för och underlätta en mer samstämmig tolkning av So-kursplanerna. Därmed skapas förutsättningar för en mer rättvis och mer likvärdig kunskapsbedömning.

– En reformering av lärarutbildningen bör genomföras som innebär att de blivande lärarna får den yrkeskunskap som behövs för att realisera skolans kunskapsuppdrag.

Lärarutbildningens roll måste uppmärksammas med avseende på de framtida lärarnas möjligheter att ge en relevant utbildning relaterat till de problemområden som nämnts ovan.

För ett par decennier sedan var metodiken ett starkt inslag i lärarutbildningen. Metodiken byggde så gott som uteslutande på beprövad erfarenhet. Teoretisk förankring och empirisk forskning hörde till undantagen. Som en reaktion mot detta har på senare år skett en markant förskjutning mot teori och vetenskaplighet. Detta har medfört att den beprövade metodiska praxiserfarenheten och lärarutbildningens karaktär av praktisk yrkesutbildning förlorat både i status och med avseende på tid till förfogande för praxisundervisning.¹⁷³

¹⁷³ Likartade synpunkter förs fram i utvärderingsrapporten om grundskolans naturvetenskap. Se Andersson m.fl. (2004).

De blivande lärarna har i dag sannolikt bättre teoretiska kunskaper om undervisning och lärande än tidigare decenniers lärare men de har knappast den utbildning i metodik och didaktik med sig från lärarutbildningen som behövs för att forma en So-undervisning i linje med de normativa synpunkter som redovisats ovan.

Referenser

Alexandersson, M., Limberg, L. (2004). *Textflyt och sökslump – informationssökning via skolbiblioteket*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling (Forskning i fokus, 18).

Alexandersson & Runesson (2003). Vär(l)den via webben. *Pedagogiskt Magasin nr 1 2003*.

Andersson, B., Bach, F., Olander, C., Zetterqvist, A.: (2004). *Grundskolans naturvetenskap – utvärderingar 1992 och 2003 samt en framtidsanalys*. IPD-rapporter Na-spektrum, nr 24, IPD-rapport 2004:10, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm: Symposium.

Gardner, H. (1995). *Leading minds*. New York: Basic Books. Svensk översättning (1997): *Sinne för ledarskap*. Jönköping: Brain Books.

Giota, J. (2001). *Adolescent's Perceptions of School and Reasons for Learning*, Göteborg Studies in Education Sciences 147, Göteborg universitet.

Jacobsen, B., Christansen, I. & Jespersen, C.S. (2003:128). *Möd eleven*. Köpenhamn: Hans Reitzel.

Kernell, L-Å. (2002). *Att finna balanser, en bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.

Laursen, P.F. (2004). *Den autentiska läraren*. Stockholm: Liber.

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Oscarsson, V. (2005a). *Elevers demokratiska kompetens*. IPD-rapport 2005:4, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Oscarsson, V. (2005b). *Elevers syn på globala förhållanden och framtiden*. IPD-rapport 2005:5, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

- Oscarsson, V., Svingby, S. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. (NU-03) Samhällsorienterande ämnen*. Stockholm: Skolverket.
- Riis, J.(2000) (red). *Min bedste laerer*. Köpenhamn: Gyldendahl.
- Sanderoth, I. (2002). *Om lust att lära i skolan, en analys av dokument och klass 8j*, Göteborg Studies in Education Sciences 184, Göteborgs universitet.
- Skolverket (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Samhällsorienterande ämnen. Huvudrapport*. Skolverkets rapport 17, 1993. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1998). *Utvärderingen av grundskolan 1995 – UG 95 – Proven, kunskapen och undervisningen. Samhällsorienterande ämnen. Årskurs 9*. Skolverkets rapport nr 138, 1998. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*. Rapport 250, 2004. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004b). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen och problemlösning i årskurs 9*. Rapport 252, 2004. Stockholm: Skolverket.
- Svingby, G. (1997). Utvärdering av de samhällsorienterande ämnena – en utvärdering. I *Utbildning och Demokrati, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, nr 2/1997.
- Tallberg, Broman, I., Reich-Rubinstein, L., Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla*. Forskning i fokus. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Bildämnet i en kulturskola för alla

Bildämnet i en kulturskola för alla

Anders Marner, universitetslektor, Hans Örtegren, universitetslektor,
Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet

Kulturen i skolan och samhället

Det mång- och interkulturella samhällets framväxt har ökat behovet av gemensamma mötesplatser så att inte segregationen ska leda till en atomisering av samhället. En enhetskultur må vara svår att återvända till, om en sådan någonsin funnits, men mötesplatser som präglas av dialogicitet kan vara platser för demokratiskt utbyte av värden, kunskap och information. Skolan kan vara den viktigaste av dessa mötesplatser.

Skolan förmår ofta inte synliggöra kultur- och identitetsfrågor och saknar delvis ett samtida kulturklimat. Lena Aulin-Gråhamn och Jan Thavenius (2003:11) skriver i sin utredning av kulturens roll i skolan, *Kultur och estetik i skolan*:

”Skolan har i informations- och mediesamhället förlorat sin gamla roll som självklar och dominerande kunskapsförmedlare. Det behövs en ny kulturpolitik och ett nytt bildningsuppdrag om skolan ska kunna spela den allt viktigare roll den har som en demokratisk offentlighet för barn och unga i ett kulturellt heterogent samhälle.”

Aulin-Gråhamn och Thavenius kopplar naturligt ihop ett estetiskt perspektiv med demokrati och yttrandefrihet i skolan. ”Det är i gestaltandet vi blir offentliga och synliga” (s. 12), hävdas det. Skolan bör i ett sådant perspektiv ses som en kulturell mötesplats för alla barn och ungdomar och följaktligen bör kultur få en förstärkt position i dagens skola.

Bilden i en ny medievärld

Ett minskande antal medieföretag med större och större makt äger och kontrollerar medierna, vilket också påverkar deras nyhetsrapportering. Internet möjliggör för alla företag och organisationer att sprida såväl reklam som propaganda. Båda dessa tendenser tvingar mottagaren av information att analysera, tolka och reflektera över de innebörder som det mottagande/betraktande jaget, i relation till sändaren, vill ha ut ur den kommunikativa situationen. Särskilt viktigt är detta för barn och ungdomar som ofta har tillgång till Internet utan restriktioner. De moderna medierna och Internet har också förändrat skolans och lärarens monopol på kunskap och ifrågasätter skolbokens relevans.

Internet innebär att information inte längre kommer från ett fåtal källor. Nätverkets uppbyggnad är öppen, har brett inträde och har ännu så länge få restriktioner. Därför har begreppet massmedium, som förr användes om medier, blivit inadekvat (Castells, 1999). Det betyder att vi själv kan både skapa och påverka informationen. Vi kan också välja vilken information vi vill ha och när och hur vi vill ha den. Mottagarorienteringen ökar med Internet eftersom mottagaren själv aktivt söker upp en sajt och själv laddar ned information. I chattar sker den interaktiva kommunikationen i realtid och sändare och mottagare kan snabbt byta roller. Nya nätkulturer växer fram. Barn och ungdomar lägger ut bilder av sig själva på nätet. Som vuxna undrar vi vad ungdomarna gör ute på Lunarstorm.

Talet om vår tid i termer av en skriftspråkskultur (Säljö, 2000:159) är på flera sätt problematisk i förhållande till en framväxande multimodal medievärld. Bildens betydelse ökar successivt inom medier och kommunikation. Dagens samhälle är det historiskt sett mest bildtäta samhället. Datorns användning har sedan något decennium utvecklats från kalkyl och ordbehandling till att också omfatta digital hantering av stillbilder, rörlig bild, grafisk design och multimedia. Praktiskt taget alla led av kommunikationsprocessen, såväl produktion som distribution av bild, har digitaliserats.

Stillbildens digitalisering har gjort att digital bildbehandling blivit vanlig inte endast i professionella sammanhang, utan också i skolan, på fritiden och i hemmen. G3-nätets utbyggnad ger möjligheter för konsumenterna att interaktivt sända och ta emot såväl rörliga bilder som stillbilder via mobiltelefon med kamera och skärm. Det som förr kallades telefonsamtal kallas nu ibland röstsamtal, för att kunna skilja det från dialogicitet i andra kanaler än talspråk. Begreppet telefoni (överföring av ljud eller tal) har förändrat sin innebörd.

När det gäller rörlig bild är televisionens och videons betydelse redan etablerad. Den rörliga bilden har i medierna digitaliserats i olika led av processen och har blivit synlig även i hemmet i form av den digitala videokameran, DVD-skivan, DVD-spelaren och "hemmabion". En billig digital videokamera möjliggör semi-professionell produktion av rörlig bild med god kvalitet. Det kan vara ett skäl till varför dokumentärgenren blivit populär bland yngre filmskapare. Åse Kleveland (2003), VD för Svenska Filminstitutet, talar om att "kameran blir vad rockgitarren var för tio år sedan".

Det är inte bara i skolan och i boken som vi lär oss. Vår tids medier har information i fler kanaler än tidigare, de är multimodala. Begreppet används av Gunter Kress, Institute of Education, University of London, och hans medarbetare (Kress & van Leeuwen, 2001). Bilden har i de nya medierna blivit en mycket viktig källa för information och påverkan, i CD-ROM, läroböcker och i grafisk information. Bilden är också dominerande i modern underhållning, i

TV, i film och i musikvideo. Utan bild skulle heller inte datorn kunna bli ett så populärt medium att den snart finns i varje hem. Vad vore ett datorspel utan bild? Det demokratiska samhället, där yttrandefriheten är central, innefattar inte längre endast ”att lägga sin röst” eller endast det verbala yttrandet. Den multimodala demokratin innefattar också bilden. Därför kan digital bildbehandling i dag ses som en medborgerlig kompetens.

Inte minst blir bildtolkning viktigt i den nya mediasituationen eftersom man inte alltid uppenbart kan bedöma en bilds sanningshalt eller relevans, bl.a. därför att bildmanipulation så enkelt kan genomföras digitalt. Nya problem när det gäller bildtolkning av mediebilder har uppstått genom att nya genrer uppstår där tolkningen av bilden inte längre är lika given. Information och underhållning blandas i ”infotainment”. Ett exempel är den blandning av propaganda och nyheter som finns i den amerikanska kabelkanalen Fox News nyhetsrapporter från Irakkriget. Reklam, nyhetsbilder och pornografi blandas i nya genrer. Man talar i dag om medierna som ”dramafabriken” (Josefsson, 2000).¹⁷⁴ Det innebär att man under saklighetens täckmantel dramatiserar det journalistiska materialet. Tidigare har man i bildforskningen sett en bilds funktion som given i ett antal redan fixerade kategorier (Hansson, Karlsson & Nordström, 1974:65ff.). För att kunna göra adekvata tolkningar i dag måste emellertid flexibiliteten och dynamiken när det gäller funktion och genre beaktas.

Bilden och datormedierna kan göra det främmande bekant och nära. Därför är bilden och medierna oöverträffade i att motverka främlingskap och främlingsfientlighet. Medierna kan i detta perspektiv vara ett upplysningsinstrument; inte ett hot, utan ett löfte om en mer genomskinlig värld, en global by. Vi, som befinner oss långt från katastrofområdet, kan trots det förstå de drabbande effekterna av jordbävningen och den följande tsunamin i sydostasien den 26 december 2004, när bilder från katastrofområdena nådde oss via medierna dag efter dag. Bilder tagna av yrkesfotografer och amatörer bidrog till att hjälporganisationernas insamlingar slog alla rekord.

I massmedierna, som är industrisamhällets typ av media, var linjär massproduktion viktig. Den var kronologisk enligt löpande bands-principen, som var en viktig princip i industrisamhället. Samma program erbjöds förr så många som möjligt att tillägna sig kollektivt, i TV. Ett exempel är Hylands hörna.

¹⁷⁴ Angående dramatiseringen av nyhetsmedierna se bl.a. Nordström, Gert. Z. och Åstrand, Anders (1999), *Från löpsedel till webb. En studie av den iscensatta nyheten i papperstidningen*, Rapport 176, Stockholm: Stiftelsen för psykologiskt försvar, och Nordström, Gert Z. red. (1996), *Bilder av en katastrof*, Rapport 168-4, Stockholm: Stiftelsen för psykologiskt försvar, Nordström, Gert Z. (2002), *Terrorkriget i kvällspresen*, Rapport 184, Stockholm: Stiftelsen för psykologiskt försvar, Nordström, Gert Z. (2003), *Bagdad-Bob, menige Jessica Lynch och Circus Saddam Irakkriget iscensatt i svenska medier*, KBM:s temaserie 2003:1, Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.

I dag erbjuds många program i många medier med många kanaler, vilket innebär en möjlighet till ökad flexibilitet och mindre enhetskultur i samhället.

Förändringarna av medievärlden, där bilden spelar en central roll, är av mycket stor betydelse för bildämnet utveckling om man tänker sig att ämnet ska ligga i fas med samhällsutvecklingen. Mediernas funktioner i samhället är också av stor vikt för andra ämnen och hela skolan.

Konstvärldens situation

Upptäckten av konstvärlden, konsten som ett socialt fält, har för många konstnärer och andra aktörer inneburit att konst inte längre lika lätt kan ses som konstnärens personliga uttryck eller som enbart något som har med förnimmelse att göra. Begreppet estetik är härlett ur grekiskans "aisthesis", förnimmelse, men har vidgats av en fältteori, ett konstvärldsbegrepp.

Ett sätt att förstå förändringarna på konstens område är att se konstvärlden som en plats där en kamp förs mellan en äldre inåtsträvande tendens som försöker att definiera de grundläggande villkoren för konst, det essentiella.¹⁷⁵ Företrädare för den tendensen strävar efter renhet och abstraktion och söker efter en konstens minsta gemensamma nämnare och utesluter populärkultur och informationssamhällets produkter. Den äldre inåtsträvande tendensen behåller traditionella tekniker såsom oljemåleri och betonar verkets unicitet. Tavlor distribueras på ålderdomligt vis som unika exemplar. Det finns en universell och hierarkisk strävan i denna tendens, som kan kallas modernistisk. Den inåtsträvande tendensen i konsten har bidragit till att konst i dag endast är en liten del av dagens medievärld.

Den motsatta mer aktuella utåtsträvande tendensen strävar däremot efter att i konst föra in utanförliggande fenomen i konsten, så att de tidigare kategorierna "högt och lågt" problematiseras. Marginaliserade grupper vill formulera sina specifika erfarenheter konstnärligt och kräver att deras kulturer ska få utrymme, oavsett hierarkin inom konstvärlden. Det bidrar till att hierarkierna suddas ut.

Den utåtsträvande tendensen använder olika moderna medier, stillbild, video, dator och Internet, delvis för att kommunicera i bredare grupper. Den så kallade relationella konsten betonar upprättandet av en relation till betrakta-

¹⁷⁵ Inåtsträvande och utåtsträvande tendenser i konsten diskuteras av Sonesson, Göran (1992), *The culture of modernism*. Paper vid Conference at Second International Congress of the Nordic Association for Semiotic Studies, Lund, July 27–29, 1992. http://www.arthist.lu.se/kultsem/sonesson/cult_mod_1.html (2004-10-06). Se också Marner, Anders (1997), Ryktet om måleriets död är inte överdrivet. Om den uppsökande och maskingjorda konstens sprängkraft i 90-tal mars 1997 nr. 20 och samma artikel http://www.educ.umu.se/-marner/artikel_ryktet.html (2004-10-06).

ren, och fungerar därför utåtsträvande. Den har ett socialt perspektiv. Här vidgar sig ibland konstinstitutionens agerande utåt mot andra medievärldar, därför kan man säga att konsten bebländar sig med andra typer av bilder, medier och genrer. Gränserna mellan olika medieområden och konst luckras därmed upp. Utvecklingen gör att man i skolans bildämne och i skolan över huvud taget på nytt måste ställa sig frågan om vad kultur och konst är. Ett traditionellt konstågrip i bildämnet är inte längre relevant.

Design och kreativitet

Richard Florida, professor i regional ekonomisk utveckling vid Carnegie Mellon University, talar i *The Rise of the Creative Class* (2002) om den nya ekonomin som en kreativitetens ekonomi, där kreativitet lyfts fram som de anställdas viktigaste bidrag. Han visar att kreativ verksamhet alltmer präglar yrkeslivet. Automatisering och robotar tar i ett post-industriellt samhälle över delar av såväl den traditionella arbetarklassens som serviceyrkenas tidigare funktioner. Han ser i detta en ny klass växa fram, den kreativa klassen.

Andelen verksamma inom arbetskraften som arbetar kreativt och med problemlösande, har ökat dramatiskt under 1900-talet i USA. Om den kreativa klassen omfattade 10 procent av arbetskraften 1900 så uppskattar Florida siffran i dag till 30 procent (Florida, 2000:75). Anställda inom serviceyrken har också ökat, från drygt 15 procent 1900 till över 40 procent 1999. Mot slutet av perioden (från 1975) har dock denna grupp minskat. Mellan 1950 och 1999 har arbetarklassen minskat från drygt 40 procent till drygt 25 procent och de som är verksamma inom jordbruk har minskat från ca 37 procent 1900 till en försvinnande liten siffra i dag. Arbetarklassens andel av arbetskraften är alltså mindre än den kreativa klassens. Utan att göra alltför stor affär av vare sig den kreativa klassens definition eller dess omfattning kan man dock föra fram vikten av Floridas iakttagelse av dessa samhällsförändringar. Iakttagelsen gör sannolikt att skolan tydligare måste ställa sig frågan om hur kreativiteten kan synliggöras där.¹⁷⁶

Industriell design, som i Sverige exemplifieras av framgångsrika företag som Hennes & Mauritz, IKEA och Volvo är ekonomiskt betydelsefulla verksamheter, där den industriella formgivningen blivit ekonomiskt alltmer viktig. Näringsminister Leif Pagrotsky (2002) har påtalat vikten av design i relation till svenska textilföretags framgångar. Design har blivit en konkurrensfaktor.

¹⁷⁶ Se också diskussionen om slöjdämnet i ett designperspektiv i Marner, Anders (2004), Ett designperspektiv på slöjden och ett kulturperspektiv på skolan i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 3/4 2004, Umeå: Umeå universitet Lärarutbildningen.

Ytterligare ett förslag till ett nationellt handlingsprogram när det gäller design har på näringsdepartementets uppdrag (Näringsdepartementet, 2003) och med regeringens stöd lagts fram i februari 2003. År 2005 är ett designår. Mot bakgrund av att design blivit allt viktigare inom näringsliv och samhälle krävs ökad uppmärksamhet på design i skolan.¹⁷⁷

Olika medieringsbegrepp

I Roger Säljös bok *Lärande i praktiken* (2000) beskrivs ett socio-kulturellt forskningsperspektiv som med hjälp av Vygotskij poängterar redskapets och tecknets medierande funktion. Aktören står inte i en direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden. Men när Säljö kommer in på bild så tycks inte ett sådant perspektiv längre gälla. Människan nöjer sig inte med att registrera och avbilda som neutral observatör, hävdar han. Varseblivning beskrivs i boken som något negativt; vi framställs som ”fångar under våra sinnesintryck” (s. 232). Endast språket förmår höja människan över här och nu-situationen. När det gäller bild framhävs endast fel, begränsningar, svagheter och problem, eftersom bild enbart ses som något som i människans utveckling föregått skriftspråkets utveckling.

I boken förekommer en ensidig anslutning till den s.k. skriftspråkskulturen, som visar sig genom att det är det snäva textbegreppet, i betydelsen skriftspråk, som genomgående används. Text förstås som den visuellt tillgängliga versionen av ordet. Säljös position kan karakteriseras som en pan-lingvisticism som uttrycks i en tänkt utveckling från mer elementära erfarenheter till det mer komplexa språket, som på ett eller annat sätt antas ersätta erfarenheter och bild.

Trots att den socio-kulturella teorins grund är jämförelsen mellan redskap och teckensystem och deras medierande funktion, finns i boken en negligering av andra tecken- och betydelsesystem än språket, trots att titeln, *Lärande i praktiken*, antyder en övergripande syn på lärandet i skolan. Musik som mediering nämns inte, och när bild diskuteras nämns den endast i relation till skriftspråkets utveckling, och som ett passerat stadium i människans utveckling. När det gäller språk diskuteras endast dess instrumentella begreppsbyggande funktion. Dess estetiska funktion tas inte upp till behandling. Därför kan man säga att ett ensidigt och hierarkiskt medieringsbegrepp tillämpas. Om en hierarkisk syn på förhållandet bild och språk är spritt inom skolvärlden, vilket vi tror att den är, är det lätt att förstå bildämnet och övriga estetiska ämnens marginaliserade roll i skolan.

¹⁷⁷ *Framtidsformer Handlingsprogram för arkitektur, formgivning och design*. Regeringens proposition 1997/98:117.

Det vidgade textbegreppet innebär, som ofta är brukligt i semiotiska sammanhang, verk härledda ur alla slags semiotiska system. Också skolan använder i dag det vidgade textbegreppet åtminstone i vissa kursplaner, men det är än viktigare att det sker i den faktiska undervisningen.¹⁷⁸ En acceptans av ett mer mångfacetterat och horisontellt medieringsbegrepp i skolvärlden, som inte rangordnar olika typer av medieringar, skulle avsevärt kunna förbättra villkoren för estetiska ämnen och estetiska läroprocesser i skolan. Visserligen kan det inte finnas ett helt horisontellt medieringsbegrepp eftersom varje kultur, epok eller samhälle tillskriver sina medier olika roll och vikt. Begreppet kan dock belysa den diskrepans som råder mellan skolans skriftspråkskultur och medievärldens och den mång- och interkulturella världens multimodalitet.

Dialogiskt och multimodalt

Där Säljö utgår ifrån Vygotskij, utgår Olga Dysthe i sin forskning ifrån Michail Bachtins dialogicitetsbegrepp, som inbegriper en kritik av en syn på språkets funktion som ensidig förmedlare av entydig information till en mottagare. Bachtin betonar i sin semiotiska teori tal och text. Den kommunikativa handlingen framhävs i ett yttrande samt dess besvarande. I denna tanke finns språkets flexibilitet, föränderlighet och dess kreativa potential antydd. I Dysthes bok *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) beskrivs tre olika skolklasser och de arbetssätt som dominerar i klasserna. Hon definierar två arbetssätt, det monologiska (lärarcentrerade), och det dialogiska eller flerstämmiga (lärare och elever delar utrymmet och flera olika arbeten utförs samtidigt).

På svensk botten har bl.a. Caroline Liberg genomfört en undersökning av olika skolors arbetssätt utifrån en liknande strukturering som Dysthe diskuterat. Caroline Liberg och hennes medarbetare (Skolverket 1998) har genomfört en studie av läs- och skrivprocessen i svenska skolor i ett F-12-perspektiv och i olika ämnen. Samtalandet-lyssnandet-skrivandet-läsandet ses här som oskiljaktliga dimensioner av språkandet i ett kommunikativt sammanhang. Samtal och skrift äger rum i olika genrer. Läs- och skrivförmågan ses som en komplex aktivitet och går sålunda utöver enstaka färdigheter.

Utgångspunkten i undersökningen (Skolverket 1998) är en socialinteraktionistisk syn på språkpedagogiken och på språkutveckling. Man har observerat

¹⁷⁸ Det vidgade textbegreppet förekommer t.ex. i Kursplan 2000 i ämnena bild och svenska. Kursplanen i bild formulerar det sålunda: Bilder uttrycker i samverkan med andra uttrycksformer som till exempel tal, text och musik inom ramen för ett vidgat textbegrepp (Skolverket (2000), *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*, Stockholm: Fritzes, s.:10). I kursplanen i svenska skriver man: Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder. (Skolverket 2000:98).

verksamheten och undervisningen och genomfört samtal med såväl elever, lärare som skolledare, bl.a. i syfte att syna den lärande organisationen. Olika typer av styrdokument och ramfaktorer har studerats. Den bild som framträder av läs- och skrivprocesser i svenska skolor är tredelad; man talar om "flerstämmighet", "tvåstämmighet" och "enstämmighet", om A-, B- och C-miljöer. Med flerstämmighet menas bl.a. att klassrumskulturen är öppen och befordrande och att det finns flera olika mottagare när man läser och skriver. Ämnesintegrerade teman är vanliga. Med tvåstämmighet avses att klassrumskulturen är öppen för två stämmor i taget. Eleven har en dialog med läraren som inte inbegriper den övriga gruppen. Läraren fungerar som vägledare, men oftast är det han/hon som utvärderar och bedömer. Oftast är undervisningen inte ämnesintegrerad. Med enstämmighet menas att klassrummen är lärarstyrda eller tysta. Arbetet bedrivs enskilt och tyst, ofta med ämnessegregerade läromedelstexter.

Dysthes och Libergs undersökningar ger en bild av olika klimat i olika skolor som gynnar eller inte gynnar elevernas egna språkliga aktivitet. Bachtins dialogicitetsbegrepp är emellertid viktigt också för estetiska ämnen, förutsatt att den eftersträfvade flerstämmigheten också omfattar andra medieringar än språket. Vi vill därför koppla dialogicitet och flerstämmighet till Kress' multimodalitetsbegrepp.

Kress et al. (2001) menar att den kognitiva utvecklingen är knuten till ett bredare spektrum av representationsformer och att varje samhälle använder flera typer av representationsformer. De olika formerna av representation har olika potential och olika kognitiva möjligheter och är kopplade till olika sociala grupper och skapar subjektivitet på olika sätt. Emotionella och kognitiva aspekter kan inte så lätt särskiljas i de olika typerna av representationsformer, som fungerar i ett samspel, i samhället och i skolan.

I det mångkulturella samhället är det ett problem med föreställningen om skriftspråkets dominans. Enligt Kress stämmer inte heller en sådan föreställning med den faktiska teckenanvändningen, t.ex. i undervisningen i naturvetenskap, som omfattar en mängd "modes" som Kress et al. (2001) analyserar i termer av retorik. Visande och framställning av såväl två- som tredimensionella modeller, visualiseringar och illustrationer, tabeller, mindmaps och uppställningar av olika slag ingår i undervisningen. Demonstrerade objekt, gester och handlingar i rummet studeras av Kress och hans medarbetare. I åskådliggörandet av gaser i kemiämnet blir hela lektionssalen förvandlad till en gasbehållare och läraren själv blir en partikel i den genom lärarens kroppsrörelser och användning av analogier. Elever och lärare är aktörer som representerar och kommunicerar i olika "modes" och utifrån sina olika intressen i klassrumssituationen.

Ett multimodalt perspektiv och det vidgade textbegreppet som omtalas i *Kursplan 2000* är viktiga byggstenar i argumentationen för mångfald, kultur och estetiska ämnen och läroprocesser i grundskolan. Med vissa modifieringar skulle en begreppsapparat där begreppen dialogicitet, multimodalitet och det horisontella medieringsbegreppet ingå vara användbar som modell för att se på bildämnet. En sådan begreppsapparat kan också vara användbar i ett vidare perspektiv där det handlar om att undersöka bildrelaterade ämnen samt bildverksamhet i temaarbeten. Vi menar utöver detta att skolans hela kulturverksamhet skulle kunna betraktas från dessa teoretiska perspektiv.

Treämnesskolan

Begreppet treämnesskola har dykt upp som en konsekvens av behörighetsreglerna till gymnasieskolan som kräver G i ämnena svenska, engelska och matematik. Det förekommer också i samband med Timplanedelegationens nu pågående försök med timplanlös grundskola (SKUT – Skola utan timplan). Det har i sammanhanget hävdats att vissa ämnen och ämnesområden kan förmodas stärkas och andra kan minska, t.ex. estetiska, i en timplanlös skola.

Beträffande de estetiska ämnena så omfattas inte slöjd och musik – och endast i liten utsträckning bild – av att man modifierat schemat i enlighet med SKUT. Ämnena utgör, vad lärare intervjuade av Westlund (2003) kallar, skellet i skolans verksamhet och har oftast bibehållit sina timmar, trots sin medverkan i ”skola utan timplan”, bl.a. på grund av de särskilda lokaler de behöver. Hittills tycks det alltså som om de s.k. estetiskt-praktiska skolämnena behåller sin timplan. I många fall får ämnena ökad tid. Mer kan emellertid göras för att den timplanlösa organisationen integrerar dessa ämnen i projekt och temaarbeten (Timplanedelegationen, 2004). Även om timplanen alltså ännu inte är hotad, så fortsätter marginaliseringen inom organisationen. Sammanfattningsvis tycks det i dessa rapporter som att de estetiska ämnena hittills berörs ganska lite av skola utan timplan, när det gäller omfördelning av schemalagd tid, men också när det gäller konsekvenser för nya arbetsformer.

Ett mått på om treämnesskolan är på väg att genomföras är att studera timplaneförändringar över tid. I vår undersökning (Marner et al., 2005) har bildämnet i dag ett snitt på ca 55 minuter per vecka i undervisningstid i år 7–9. Det kan jämföras med 1992 när snittet låg på 67 minuter per vecka. Under år 7–9 har undervisningstiden sammantaget alltså minskat med knappt 40 minuter, men minskningen hör inte ihop med SKUT.

Ett modernt bildämne?

Det finns olika ämneskonceptioner eller uppfattningar om vilken inriktning och funktion bildämnet bör ha i skolan. Att knappt hälften av lärarna väljer att karakterisera ämnet som ett estetiskt-praktiskt ämne (Marner et al., 2005), i linje med en ämnesindelning som inte längre är aktuell i styrdokumentet (*Lgr 62* och *Lgr 69*), visar vad tidigare forskning (Pettersson och Åsén 1989, Åsén, 1992 och Åsén, 1999) kommit fram till, att en äldre ämneskonception inte entydigt ersätts av en mer modern. Flera ämneskonceptioner verkar parallellt. Samtidigt som nya läroplaner modifierar ämnet breddas det i stället, vilket leder till stoffträngsel och urvalsproblem samt spänningar mellan ämnesföreträdare med olika konceptioner. Samtidigt har ämnet i styrdokumentet ofta varit i takt med tiden eller före sin tid (Åsén, 1997). Däremot har utvecklingen i bildämnet i realiteten varit långsam jämfört med andra skolämnena, trots nya styrdokument. Det tyder på att ämnet i viss utsträckning vilar på beprövad erfarenhet snarare än på styrdokumentet, trots att lärarna i vår studie uppfattar de statliga styrdokumentet som styrande.

Ett modernt bildämne har i kursplaner betonat det kommunikativa inslaget i stället för ett ensidigt skapande. Uttryck utgår från konstnären, medan kommunikation avser någon form av kontakt mellan sändare och mottagare. Sociologiska aspekter har premierat inom ämnet framför de tidigare psykologiska. Vidare söker man en teoretisk förankring i kognitiv teori, perceptionspsykologi, konstvetenskap och semiotik. Bilden placeras i en kulturteori snarare än i en personlighetsteori.

Ämnets tradition vad gäller skapande verksamhet och bildframställning är dock stark. De Nationella utvärderingarna i bild 1992 och 2003 (Skolverket, 1993 och Marner et al., 2005) visar dock att den oproportionerligt största delen av undervisningen fortfarande ligger på att enbart skapa bilder. Att så är fallet kan kanske ses som ett tecken på att det s.k. fria skapandet fortfarande delvis tillämpas samtidigt som interaktivitet, bildförståelse, medier och kulturorientering lyfts fram i läroplan, bildämnets kursplan (*Lgr 80* och *Kursplan 2000*) och i den moderna bildforskningen. Bildanalys, bildsamtal och bildkommunikation får för litet utrymme i undervisningen. En ännu tydligare skrivning av bildkommunikation som uppnåendemål bör därför föras in i kursplanen. Om bildämnet på sikt ska kunna spela en viktig roll i skolan och vara i takt med tiden är det angeläget att ämnet utvecklas i riktning mot ett mer renodlat kommunikationsämne.

I diskussionen inom ämnet finns ofta en motsättning mellan bildskapande och bildanalys. Genom att lyfta fram de kommunikativa aspekterna kan den motsättningen upphävas. I stället för att poängtera elevernas skapande förmåga

bör man uppmärksamma elevernas kommunikativa förmåga. Fördelen med att utgå från kommunikationsbegreppet är att det integrerar såväl förmågan att skapa, som att uppleva, kritiskt granska och sprida visuella gestaltningar. Bild som kommunikativt ämne ger också större nytta för ungdomars framtida liv och yrkesverksamhet.

Eleverna ser enligt NU-03 bildämnet (och andra estetiska ämnen) som ett mycket roligt och intressant ämne. Samtidigt visar eleverna att de inte tillmäter ämnet så stor vikt jämfört med vissa andra ämnen (Marner et al., 2005). En förklaring till detta kan vara att bildämnet upplevs som ett ämne som hör fritiden till, och inte som ett skolämne som hör till det som är viktigt eller nyttigt för vidare studier eller framtida yrkesval. Inte heller föräldrarna finner ämnet så viktigt.

Florida (2002) visar att kreativ verksamhet inte endast hör fritiden till, utan att den alltmer präglar också yrkeslivet i en post-industriell situation, där automatisering och robotar tar över delar av såväl den traditionella arbetarklassens som serviceyrkenas tidigare reproducerande funktioner. Eftersom föräldrar betonar just nyttan med respektive skolämne kan en sådan typ av argumentation gentemot denna grupp leda till en förbättrad status för ämnet. En större tonvikt på bild som ett kommunikativt ämne kan lyfta fram ämnets nytta för såväl framtida liv som yrkesliv. Kommunikation blir en allt mer väsentlig kompetens och den som behärskar bildens kommunikativa kraft blir också framtidens skickliga kommunikatörer.

Moderna medier och digital bildhantering bör få större utrymme i bildundervisningen. Bildtolkning och digital bildbehandling blir en allt viktigare medborgerlig kompetens. Fler pojkar än flickor arbetar med digitala medier i bild, men utrymmet för att arbeta med dessa i skolan är begränsat (Marner et al., 2005). Ett ökat inslag av sådana medier i bildundervisningen kan vara ett sätt att öka pojkarnas motivation. Det skulle sannolikt inte innebära att flickornas intresse för ämnet svalnade, eftersom också de är intresserade av att använda apparatur i högre utsträckning än nu. Bildlärarna efterlyser fortbildning i digital bildhantering. Vi föreslår en riktad och fördjupad fortbildning av lärarna i digital bildhantering och grafisk form samt en satsning på hård- och mjukvara anpassade för ändamålen.

Mot bakgrund av dagens utveckling mot en timplan som inte preciserats i ett styrdokument, utan som avgörs lokalt, skolledningens bristande förståelse för ämnet och andelen obehöriga lärare (Marner et al., 2005) anser vi att det är viktigt att den mediespecifika kompetensen för bild preciseras tydligare i kursplanen.

I linje med tanken på det mediespecifika menar vi att varje ”estetiskt ämne”, inklusive svenska, definieras av ett eget mediespecifikt hemmedium. Utöver det kan andra medier användas inom ämnet, men ämnet har ett speciellt ansvar för det respektive hemmediet. Att begreppen mediespecifikt och hemmedium används som grunddefinitioner av estetiska ämnen beror till dels på att allmänt tal om ”kultur” och ”estetiska läroprocesser” kan väcka föreställningar om att en övergripande estetik- eller kulturkompetens i skolan ska kunna ersätta den mediespecifika kompetens som i dag finns hos bild-, musik- respektive slöjdlärare. Om så skulle bli fallet sker en ”erosion” av kompetens (Göranzon, 1990) och en avprofessionalisering (Broady, 1986). Det leder vidare till tanken att ”estetiska ämnen” inte främst kan definieras som estetiska. Det grundläggande inom respektive ämne är i stället hemmediet, oavsett om det används estetiskt eller ej. Bild kan som bekant användas estetiskt som konst eller mer instrumentellt, som information el. dyl. Konsten har bilden som grundläggande resurs på samma sätt som litteraturen har språket.

Vi menar att det mediespecifika bör definieras tydligt i varje estetiskt ämne. Men det betyder inte att vi vill premiera en ämnesinriktad metod att bedriva undervisning, inriktad på baskunskaper. Inte heller avser vi att ett alltför ämnesorienterat innehåll ensidigt bör främjas. Vi ser det snarare som en viktig markering i ett läge där de estetiska ämnena är skolpolitiskt svaga och rentav hotade. Tvärtom menar vi att ett multimodalt perspektiv bör genomsyra skolan, men det förutsätter flera mediespecifika kompetenser.

En kulturskola för alla

Kan föreställningen om en ”kulturskola för alla” vara en motpol till talet om en ”treämnesskola” i skoldiskussionen? Med kulturskola menas här en skola för alla med ett bredare spektrum av ämnen och med ökat fokus på estetiska läroprocesser. Med treämnesskolan avses en skola med fokus på de ”viktiga” ämnena, matematik, svenska och engelska som det krävs godkänt i för att påbörja gymnasieskolan. Man talar i medierna, och även i skolan, om dem som ”kärnämnen”, trots att begreppet inte förekommer i grundskolans styrdokument. Men som arbetsgruppen Kultur i skolan, tillsatt av regeringen, uttrycker det: ”skolan kan betraktas som vår största kulturinstitution eftersom den omfattar alla barn och ungdomar”. (Kulturdepartementet, 1998:5)

I samhället har man dock skapat en klyfta mellan skola, konst- och kulturliv. Lärande kan enligt den uppfattningen inte äga rum inom kreativ och konstnärlig verksamhet. Lärande ses i stället ofta alltför snävt, som kunskap från skolböcker eller förmedlat av lärare, och som tillägnas som formler. Det finns en onödig motsättning mellan s.k. vetenskapliga och estetiska ämnen.

De estetiska ämnena marginaliseras. En sådan uppfattning bidrar till att skolans relevans för såväl elever som för det framtida samhället minskar, eftersom kultur- och identitetsfrågor blir allt viktigare i ett samhälleligt mångfalds- och delaktighetsperspektiv. Såväl i samhället som i arbetslivet krävs i dag, och i än högre grad i framtiden, kreativitet och egna initiativ. Dagens skola präglas dock fortfarande i viss utsträckning av industrialismens flit- och lydnadsideal och av den gamla skriftspråkskulturen.

Estetiska läroprocesser är en angelägenhet för alla ämnen, inte endast de i sig estetiska ämnena. I estetiska läroprocesser är eleven medskapande snarare än endast en behållare för obearbetad information. Läraren är en iscensättare av kunskapsituationer och handledare snarare än en förmedlare av redan färdig kunskap. Kunskap finns i och genom olika medier och genrer (multimodalitet) snarare än endast inom skriftspråket och skolboken. Kunskap växer ur dialoger elev – elev och lärare – elev snarare än ur lärarens monolog och är engagerande och förvånande snarare än förväntad och från början given.

Eftersom det finns ett underskott av skapande verksamhet i skolan finns ett stort tryck från eleverna att få ägna sig åt skapande i de estetiska ämnena. Ämnena är små på timplanen och man kan anta att lärarna premierar produktionssidan i ämnena. En kulturskola för alla skulle innebära att alla ämnen har ett skapandeperspektiv. Förväntningarna på att få skapa i de estetiska ämnena skulle då sannolikt minska och större utrymme för analys, kritisk granskning och reflektion skulle kunna finnas. En bättre balans och bättre samverkan mellan de olika ämnena skulle kunna uppnås på detta sätt.

Föreställningen om en kulturskola för alla kan utmana treämnesskolan och göra skolan mindre tråkig och mer angelägen.¹⁷⁹ Kulturskolan kan lägga grunden för ett meningsfullt lärande baserat på gestaltning och förståelse. Detta kräver dock att skolan i högre utsträckning ses i ett kulturperspektiv. Oftast diskuteras skolan i medierna endast i termer av betyg och ekonomi eller om Sverige placeras högt eller lågt i internationella utvärderingar av läsande, skrivande och matematik.

En kulturskola för alla innebär att användandet av de estetiska läroprocesserna utgör ett bärande inslag i skolans profil. Därmed avses i synnerhet att skolans elever i lärandet befinner sig i dialogiska relationer och kulturmöten. Det innebär vidare att produktion och reception av kultur blir centralt i lärandet, som äger rum såväl inom som utanför skolan. Verksamheten bör därför

¹⁷⁹ Se mer om en kulturskola för alla i Marnér, Anders & Örtegren Hans (2003), *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus nr. 16, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling Liber.

vara länkad till samarbete också med verksamheter utanför skolans väggar, t.ex. mot närsamhälle, kulturinstitutioner och till elevernas fritidsaktiviteter.

I dag finns enligt lärarenkäten i bild en mediestudio tillgänglig enligt 25 procent av de lärare som besvarat enkäten. Mediastudion används ofta av flera ämnen. En mediestudio, tillsammans med slöjd-, bild- och musiksalar, kan bli den materiella resurs som lägger grunden för ett arbete med ämnesövergripande projektarbeten som syftar till ett kreativt arbetssätt i skolan. För att mediestudior ska fungera mer kraftfullt krävs sannolikt investeringar i hård- och mjukvara samt viss föreståndarresurs som också är en pedagogisk resurs i uppbyggnaden av ämnesövergripande projektarbeten. I mediestudior bör finnas digitala resurser för bild- och texthantering, multimedia, ljud, grafisk form och rörlig bild, färgskrivare också i större format, digitala projektorer samt kameror för utlåning till projekten. Dessa mediestudior ska kunna fungera som verkstäder för kunskapsproduktion inom flera olika medier. Produktion av hemsidor, skoltidningar, utställningar, filmer, lexi-visuella redovisningar m.m. skulle därigenom kunna bli ett vanligt inslag i skolarbetet. För att ge utrymme för eleverna att kunna arbeta med estetiska läroprocesser såväl inom olika ämnen som ämnesövergripande, kan en sådan anläggning ses som en angelägenhet för den skola som inte vill utvecklas mot den s.k. treämnesskolan.

Det scenario som ovan skissas är en framkomlig väg om man inom ramen för en skola utan timplan vill verka för reella möjligheter till projekt och estetiska läroprocesser. I nuläget fordras dock en satsning på fortbildning för främst lärare i estetiska ämnen för att vara kompetenta att ansvara för verksamheten i en mediestudio för större grupper av elever. Samtidigt som man ser över mediestudions resurser bör man också se över skolans möjliga presentationsytor, så att de arbeten som genomförs kan visas på lämpligt sätt, inte endast i klassrummet.

Skolan som kreativ miljö bör innefatta såväl produktions- som presentationsytor. Kontakter med kommunen bör också tas för att lämpliga presentationsytor även i närsamhället kan komma tillstånd, temporärt eller fast. Det är i förlängningen möjligt att samnyttja mediestudio och presentationsytor med den verksamhet som sker inom den icke-obligatoriska musikskolan eller kulturskolan som drivs utanför skoltid. Kommunens kulturbudget kan tillsammans med skolans samfinansiera utrustning och föreståndarskap i mediestudion.

Det är viktigt att frågor kring estetiska läroprocesser i skolan studeras vetenskapligt i praxisnära forskning. Material från NU-03 kan bilda en fond mot de fördjupade kunskaperna som kan erhållas från fallstudier av flerstämmiga skolmiljöer som präglas av multimodalitet och estetiska läroprocesser.

Referenser

- Aulin-Gråhamn, Lena och Thavenius, Jan (2003), *Kultur och estetik i skolan*, Rapporter om utbildning 9/2003, Malmö: Malmö högskola.
- Broady, Donald, red. (1986), *Professionaliseringsfällan*, Stockholm, Carlsson.
- Castells, Manuel (1999), *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur*. Band 1: Nätverkssamhällets framväxt. Göteborg: Daidalos.
- Dysthe, Olga (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*, Lund: Studentlitteratur
- Florida, Richard L. (2002), *The Rise of the Creative Class*, New York: Basic Books.
- Framtidsformer – Handlingsprogram för arkitektur, formgivning och design*. Regeringens proposition 1997/98:117.
- Göranzon, Bo (1990), *Det praktiska intellektet*, Stockholm: Carlssons.
- Hansson, Hasse, Karlsson, Sten-Gösta & Nordström, Gert Z. (1974), *Bild & Form*, Gävle: Skolförlaget.
- Imsen, Gunn (1988, 1992, 2000), *Elevers värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*, Lund: Studentlitteratur.
- Josefsson, Dan, (ed.) (2000), *Välkommen till dramafabriken. En avslöjande granskning av medieindustrin*, Stockholm: Ordfront.
- Kleveland, Åse, i *Studio ett* i Sveriges Radio P1 030815.
- Kress, Gunther och van Leeuwen, Theo (2001), *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Arnold.
- Kulturdepartementet (1998), *En strategi för kultur i skolan*, Departementsserien Ds 1998:58. <http://kultur.regeringen.se/propositionermm/ds/index.htm> (2003-05-02).
- Marner, Anders & Örtegren Hans (2003), *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus nr. 16, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber.
- Marner, Anders (1997), "Ryktet om måleriets död är inte överdrivet. Om den uppsökande och maskingjorda konstens sprängkraft" http://www.educ.umu.se/~marner/artikel_ryktet.html (2004-10-06).

- Marner, Anders (2004), "Ett designperspektiv på slöjden och ett kulturperspektiv på skolan" i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 3/4 2004, Umeå: Umeå universitet, Lärarutbildningen.
- Marner, Anders, Örtegren, Hans & Segerholm, Christina (2005), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, bild*, Stockholm: Skolverket.
- Nordström, Gert Z. & Åstrand, Anders (1999), *Från löpsedel till webb. En studie av den iscensatta nyheten i papperstidningen*, Rapport 176, Stockholm: Stiftelsen för psykologiskt försvar.
- Nordström, Gert Z. (2002), *Terrorkriget i kvällspressen*, Rapport 184, Stockholm: Stiftelsen för psykologiskt försvar.
- Nordström, Gert Z. (2003), *Bagdad-Bob, menige Jessica Lynch och Circus Saddam. Irakkriget iscensatt i svenska medier*, KBM:s temaserie 2003:1, Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Nordström, Gert Z. red. (1996), *Bilder av en katastrof*, Rapport 168-4, Stockholm: Stiftelsen för psykologiskt försvar.
- Näringsdepartementet Pressmeddelande, *20 miljoner till nationellt designprogram*, 2003-02-13.
- Pagrotzky, Leif, *God design ger extra värde*, Regeringskansliet, 2002-03-26.
- Pettersson, Sten och Åsén, Gunnar (1989), *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*, Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Skolverket (1993), *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Bild. Huvudrapport*. Skolverkets rapport nr. 22. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1998), *Nationella kvalitetsgranskningar Skolverket, rapport 160. 5. Läs- och skrivprocessen i undervisningen*. <http://www.skolverket.se/pdf/99-427.pdf> (2002-02-15).
- Skolverket (2000), *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*, Stockholm: Fritzes.
- Sonesson, Göran (1992), *The culture of modernism*. Paper vid Conference at Second International Congress of the Nordic Association for Semiotic Studies, Lund, July 27–29, 1992. http://www.arthist.lu.se/kultsem/sonesson/cult_mod_1.html (2004-10-06).

Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken*, Stockholm: Prisma.

Timplanedelegationen (2004), *Utan timplan – med målen i sikte*, SOU 2004:35.

Westlund, Ingrid (2003), *Gränslöst arbete – inom vissa gränser. Lärares och rektorers uppfattning om arbete utan timplan i grundskolan, PiUS Pedagogik i utbildning och skola*, Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.

Wetterholm, Hans (2001), *En bildpedagogisk studie. Lärare undervisar och elever gör bilder*, Studia psychologica et paedagogica, series altera CLVIII, Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.

Åsén, Gunnar (1992), ”Från linearritning till bild” i Lind, Ulla, Hasselberg, Kersti och Kühllhorn, Britt-Marie (red.), *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*, Stockholm: Skolverket Utbildningsradion, 10ff.

Åsén, Gunnar (1997), ”Ett ämne före sin tid: Teckning” i Børre Johnsen, Egil, Lorentzen, Svein, Selander, Staffan och Skyum-Nielsen, Peder, *Kunskapens texter. Jakten på den goda läroboken*, Stockholm: Universitetsförlaget.

Åsén, Gunnar (1999), ”Inför millenieskiftet: Röster om bildämnet och bildundervisningen 200 år” i *Bild i skolan* 4/1999.

Hem- och konsument- kunskap som potential i morgondagens skola

Hem- och konsumentkunskap som potential i morgondagens skola

Ingrid Cullbrand, Monica Pettersson, Institutionen för hushållsvetenskap, Göteborgs universitet

Bakgrund

Det framgår i den nationella utvärderingen 2003 (NU-03) att hem- och konsumentkunskap är ett viktigt ämne i skolan och att ämnet har en stark ställning hos övervägande delen av eleverna och en del av föräldrarna. Det som eleverna lär sig i hem- och konsumentkunskap är brukbara kunskaper som de har nytta och användning av både här och nu och för framtida liv. Utvärderingen visar totalt på god måluppfyllelse vad gäller kunskap för den privata livssfären: för livet i hem och familj och för livet som konsumenter (Skolverket, 2004; Cullbrand & Pettersson, 2005). Vilken potential har hem- och konsumentkunskap i morgondagens skola? Vilka kompetenser kan kommande generationers unga medborgare utveckla i detta skolämne? Mot bakgrund av resultat från den nationella utvärderingen 2003 vill vi diskutera ämnets möjligheter för samarbete, jämställdhet och för lärande som bidrar till ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet.

En arena för samarbete och interaktion

Individualism och egocentrism ökar i samhället och den enskilde individens möjligheter och utveckling fokuseras i hög grad (Hargraves, 1998; Bauman, 2002¹⁸⁰). Också i skolan har varje elev sina individuella kunskapsprojekt där egennyttan och det som är ”gott” för den enskilde framhävs. Den ”nya skolan” speglar därmed samhället som en plats för varje individs privata projekt (Dovemark, 2004). Vad kommer denna individualisering att betyda i realiteten för relationer, förmåga till empati och hänsyn till alla människors lika värde om lärandet enbart är inriktat på kunskap i det vi i dag kallar kärnämnen (jfr Martin, 1994)?¹⁸¹ Hur skall skolans demokrati- och jämställdhetsmål uppnås

¹⁸⁰ Bauman (2002) behandlar individens ökande frihet, en frihet som skapar nya möjligheter men som också gör det svårt att hantera det gemensamma sociala livet och att leva tillsammans.

¹⁸¹ Martin (1994) diskuterar tre C:n; ”care”, ”concern” och ”connect” som kompetenser som inte värderas i skolans utbildning. Jfr Hjälmeskog (2000, s. 71) som med stöd av Husén (1992) ställer frågor om vad som sker i en skola där kunskapens fokus enbart ligger på ”reading”, ”riting” och ”ritmatic” (läsa, skriva, räkna).

om eleverna inte har möjlighet att erfara och reflektera över reella situationer där jämställdhetsmål och samarbetsförmåga ställs på sin spets? Kan målet om hållbar utveckling realiseras om eleverna inte utmanas till solidaritet i praktiskt handlande i skolan?

Vad kan hem- och konsumentkunskap bidra med när det gäller samarbete och interaktion? Den nationella utvärderingen visar att hem- och konsumentkunskap är den arena där eleverna samarbetar i högre grad än i något annat ämne (Skolverket, 2004).¹⁸² Eleverna menar att det är ”där [i HK] som man kan samarbeta mest i av alla ämnen” och ”det är ju nästan bara i HK som man jobbar tillsammans i skolan”.¹⁸³ Ämnet har därmed en ställning som är intressant att se närmare på. Vad innebär det samarbete som eleverna talar om? Vad kan samverkan och interaktion bidra till? Eleverna anser att de genom samarbete diskuterar sig fram till olika lösningar, att de lär sig att bry sig om och ta hänsyn till varandra, att lyssna på andra, att ställa upp för varandra och att fördela arbetet rättvist. Samarbetet bidrar till att alla kan bli nöjda och att alla har ett ansvar för det gemensamma projektet. Samarbetet innebär också interaktion som bidrar till lärande.¹⁸⁴

Elevcitat från processtudien visar att samarbetet t.ex. innebär:

- att lära sig lyssna lite mer på varandra
- att diskutera sig fram till något
- att ta hänsyn till varandra, inte bara göra det jag vill
- att fördela arbetet rättvist
- att om man gör fel så kan ens kompis hjälpa en, och då samarbetar man och kan lära sig av varandra.

Arbetsprocessen i hem- och konsumentkunskap handlar om att eleverna får erfarenheter av att samarbeta i grupp. De kommer gemensamt överens om hur arbetet ska läggas upp och fördelas. Den enskilde individens värderingar och vilja balanseras mot demokratiska ställningstaganden för det som gemensamt skall klaras av. Gruppens medlemmar kommunicerar med varandra, med andra grupper, med läraren, med redskap och utrustning samt andra materiella resurser som de använder i sitt arbete. Lärande i hem- och konsumentkunskap innebär därmed sociala och kommunikativa processer som leder till solidaritet, omsorg och förståelse för andra. Det är processer som också omfattar upplevel-

¹⁸² Resultat från den allmänna elevenkäten (n 6788).

¹⁸³ Resultat från den processtudie som genomfördes inom hem- och konsumentkunskap (n 103).

¹⁸⁴ Lärande i samverkan kan utvecklas med stöd av ett sociokulturellt perspektiv (Vygotsky, 2001; Säljö, 2000; Dysthe, 2003).

ser och känsla för sinnliga värden, för dofter och smaker. Genom kommunikativt och förståelseinriktat handlande i klassrummet får eleverna tillit till egen kompetens när de skapar något tillsammans (jfr Brown, 1985; Vaines, 1993; Vincenti, 1993; Engberg, 1995; Cullbrand, 2003).

En arena som utmanar till jämställdhet i handling

Ett demokratiskt och jämställt samhälle förutsätter att alla, oavsett kön, har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter inom alla livets områden: d.v.s. arbetsliv, familjeliv och samhällsliv (SCB, 2003).

I läroplanen anges att skolan skall verka för jämställdhet. Skolan har ett ansvar att ge flickor och pojkar en likvärdig utbildning, att motverka traditionella könsmonster och att utbildningen ger eleverna utrymme att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Utbildningsdepartementet, 1998). Även i kursplan för hem- och konsumentkunskap betonas att jämställdhet skall genomsyra undervisningen och att ämnet ”utvecklar pojkars och flickors identiteter genom att ge erfarenheter av och kunskaper om sambanden mellan jämställdhet och verksamheterna i hushållet” (Skolverket, 2000, s 18). Vad kan man då förvänta sig att hem- och konsumentkunskap kan bidra med i realiteten?

Den nationella utvärderingen 1992 visade att undervisningen i hemkunskap¹⁸⁵ utgör ett naturligt fält för att bearbeta jämställdhetsfrågor på ett för eleverna konkret sätt (Skolverket, 1993). I utvärderingen NU-03 framkommer att både pojkar och flickor får erfarenheter av att ta del av och vara ansvariga för aktiviteter som förekommer i hushåll och att eleverna, oavsett kön, skaffar sig kunskaper som är brukbara för livet i hem och familj. Samarbete och social gemenskap är viktiga inslag i arbetsprocessen och de kompetenser som eleverna anser att de skaffar sig går utöver både individ- och könsgränser och alla, oavsett kön bidrar till det gemensamma projektet. Vi menar därför att hem- och konsumentkunskap har potential att bidra till jämställdhetsmål. Men, för att detta mål skall nås måste en förståelse utvecklas för *varför* och *hur* kön och genus reproduceras och skapas i skolstrukturen. Ur synvinkeln att det är i människans fysiska kropp ”handlingar” av sociala och kulturella meningar är inskrivna, har hem- och konsumentkunskap en särskild position där ”görande” och ”reflektion i handling” står i fokus. Gestaltandet av kön är en central del i detta där varje elev ses som agerande subjekt där det finns potential att lösa upp dualismer mellan flicka/pojke, kvinnligt/manligt och teori/praktik (jfr

¹⁸⁵ Ämnets namn var fram till år 2000 hemkunskap.

Pendergast, 2001). Karlsson (2003) menar att det handlar om att frigöra sig från könsliga gränser och att överskrida dessa skiljelinjer. För att jämställdhetsperspektivet ska utvecklas måste föreställningar och värderingar omdefinieras.

När vi i den nationella utvärderingen NU-03 ställer frågor till eleverna hur de tagit hänsyn till jämställdhet, svarar de t.ex. ”vi delar upp arbetet rättvist” och ”vi gör lika mycket”. Vad innebär det eleverna säger? Nås jämställdhet genom att alla delar lika och gör lika mycket? Arbetsdelning är en dimension av jämställdhet och elevernas svar ger en relativt snäv bild av det som jämställdhet omfattar. Utmaningen i klassrummet är att problematisera jämställdhet i handling. Detta innebär att lyfta fram förgivettaganden om vad olika ställningstaganden betyder med tanke på hushållets verksamheter och för relationer mellan människor (jfr Skolverket, 2000). Lärarens genusmedvetenhet har avgörande betydelse för hur hon tänker om och hur hon kommunicerar med eleverna om deras val av samarbetspartners, om pojkars och flickors talutrymme och om arbetsdelning i homogena och heterogena grupper. Ett första steg är att eleverna utmanas till att ifrågasätta det som de är vana vid och brukar göra, vem som gör vad och varför. Ett andra steg mot jämställdhetsmålet är att alla elever, både pojkars och flickor, ska reflektera över eget och andras agerande, t.ex. vem som har huvudansvar för arbetet i gruppen, vem som arbetar i tysthet, vem som exponerar sig och vill visa sig ”duktig”, vem som visar omsorg och hänsyn och vem som endast tänker på sig själv och sitt eget projekt. Målet är att utveckla ett medvetet reflekterande som bidrar till att skapa utrymme för varje individ att växa och utveckla sina förmågor bortom traditionella könsmyter. Hem- och konsumentkunskaper kan då bidra med ovärderlig kunskap som gynnar både pojkars och flickors liv här och nu och i framtiden. Om man menar allvar med de jämställdhetsmål som anges i styrdokumentet som innebär att båda könen ska ha samma förutsättningar att verka inom livets alla områden, familjeliv, samhällsliv och arbetsliv, då måste också varje elev vara fri att utveckla sig utan att formas av rådande könsstrukturer.

Handlingskompetens som bidrar till hållbar utveckling

Flödet av konsumtionsvaror är enormt och konsumtionens innebörder har fått allt större betydelse i ungdomars liv. ”I shop, therefore I know that I am”, skriver Campbell (2004, s. 45), vilket kan ses som kännetecknande för det starka inflytande på människor som konsumtionen har. Konsumtion kan vara en del i livets mening, en del i socialisation och identitetsskapande. Att köpa en viss produkt kan ses som symbol för lycka, framgång och tillfredsställelse av olika behov. Klein (2002) lyfter upp problematiken kring konsumtionsvaruindustrin som invaderar samhället och koloniserar människors medvetanden för att

lägga beslag på de värden de värnar om. Genom att antingen konsumera eller ta avstånd från konsumtion kan människan visa vem hon är eller den hon vill vara (Bourdieu, 1986; Ekström, 1990; Jacobson, 1994, 1998; Campbell, 2004). Flödet av varor och budskap i medier som lockar till konsumtion ställer också krav på solidaritet i de val som människor gör, å ena sidan skall de egna behoven tillfredsställas, och å andra sidan skall hänsyn tas till människor som producerar varorna och till naturmiljön. Konsumtionens sammansättning och vad som köps, hur mycket som köps och hur varor transporteras kan ha avgörande betydelse i strävan mot mål om en hållbar ekologisk utveckling (SOU 2004:119).

I utredningen *Hållbara laster* (SOU 2004:1999) påpekas nödvändigheten av alla medborgares bidrag till hållbar utveckling¹⁸⁶ genom bärkraftig konsumtion, solidarisk livsstil och smartare vardagskonsumtion som ger vinster för ekonomi, hälsa och natur. Där framhålls att skolan har ett ansvar för att utbilda kompetenta medborgare som bidrar till hållbar utveckling, d.v.s. ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet. Särskilt betonas att hem- och konsumentkunskap har stort potential i denna framtida utveckling och att regeringen därför bör ge detta skolämne huvudansvaret för grundskolans undervisning om hållbar konsumtion.

I *Underlag till handlingsplan för goda matvanor och ökad fysisk aktivitet* behandlas värdet av att konsumenten gör hälsosamma val av mat och måltider. Den mat som individen äter under en livscykel har betydelse för social hållbarhet, för hälsa och välbefinnande. Därför bör skolämnet hem- och konsumentkunskap förstärkas och "särskild vikt bör läggas vid matvanornas betydelse för hälsan och kunskap om marknadsföring av livsmedel" (SLV/FHI, 2005, s. 19).

NU-03 pekar på att en övervägande del av eleverna anser att de i hem- och konsumentkunskap har lärt sig att göra medvetna val och att kritiskt värdera information.¹⁸⁷ Varannan elev som deltog i processtudien visade ett medvetet agerande i hantering av resurser med tanke på den nära och den globala miljön. Dessa elever valde närodlade produkter, de bestämde sig för kravodlade livsmedel, de källsorterade och komposterade, de resonerade med andra grupper om att minimera användningen av råvaror och de anpassade energiåtgång i tillagningen efter sin förmåga.

Genom sitt handlande visade de förståelse och intresse för resurshushållning och de agerade med tanke på miljö och ekonomi.

¹⁸⁶ "Hållbar utveckling är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov" (Brundtlandkommissionen, 1987).

¹⁸⁷ Resultat från ämnesenkäten, hem- och konsumentkunskap (n 1682).

Exempel på elevcitat som visar hur eleverna tagit hänsyn till resurshushållning i processuppgiften:

- vi har bara tänkt vad som är bra för miljön och köpt varor därefter
- vi har jämfört varor och priser
- vi slängde ingen mat och vi slösade inget
- vi sparade på vatten och elen.

Att ha kunskap för att göra medvetna bedömningar och handla med tanke på hälsa och säkerhet kan betraktas som nödvändig kunskap i ett samhälle där ohälsa och övervikt ökar, där konsumtionen av näringstätta basvaror minskar till förmån för s.k. utrymmesmat som innehåller mycket socker och fett. Den värdering som eleverna själva gjorde i processuppgiften med hänsyn till hälsa, handlar om hygien och säkerhet vid livsmedelshantering, att välja varierat med hjälp av pedagogiska matmodeller, att välja grönsaker, att välja mindre fett och att välja nyttig mat. Enligt vår tolkning av lärares bedömning av processuppgiften kan fyra av tio elever göra medvetna bedömningar med hänsyn till hälsa och agera utifrån det.

Processtudien visar därmed att hem- och konsumentkunskap har potential att bidra till ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet, d.v.s. olika aspekter på hållbar utveckling (Skolverket, 2004; Cullbrand & Pettersson, 2005). Men, att i en pedagogisk praxis sträva mot att alla elever förstår samspelet mellan hälsa, ekonomi och miljö, inser konsekvenser och tar ansvar för sitt agerande, är komplext. Å ena sidan förväntas varje elev att i handling göra val med tanke på den egna hälsan och i solidaritet med samhälle och natur. Å andra sidan upprätthålls underliggande normer och stereotypa värden eftersom klassrummet speglar elevens livsvärld där var och en strävar efter att göra val som tillfredsställer behov i enlighet med tidigare vanor och värderingar. Lärandet bör därför inriktas på att medvetandegöra de värden som eleverna "tror sig kunna erhålla" genom konsumtion och att synliggöra vanor, val och handlingar som styrs av normer, värderingar och attityder (jfr Fjellström, 2003). I en sådan läroprocess har elevernas tillit till egen kompetens stor betydelse. NU-03 visar att en majoritet av både pojkar och flickor anser att de i hem- och konsumentkunskap lärt sig att tro på sig själva, att ta initiativ, att känna glädje över att skapa och att lösa problem. Med dessa tillitskompetenser som grund och arbetsformer där eleverna har inflytande, kan konsumtionsvanor, normer och värden utmanas så att eleverna själva ifrågasätter dem. Detta ökar i sin tur förutsättningarna att utbilda elever till självständiga, kritiskt tänkande och ansvarskännande medborgare som agerar medvetet för ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet.

Hem- och konsumentkunskap i "Den hållbara skolan" år 2010

Vår vision är att hem- och konsumentkunskap har stort utrymme i en skola som bidrar till hållbar utveckling. I "Den hållbara skolan" utmanas eleverna till ett demokratiskt och jämställt förhållningssätt och att agera för en hållbar konsumtion. Det är en skola som har en stor och modern lokal för hem- och konsumentkunskap som ligger centralt i skolbyggnaden. Väggarna är till viss del glasade för att inbjuda till nyfikenhet på och insyn i det som sker. Lokalen är utrustad så att eleverna kan arbeta laborativt och undersökande. Det finns apparatur för att mäta energiåtgång och vattenförbrukning i hushållets verksamheter och datorer som är uppkopplade till Internet och har den senaste programvaran för att värdera livsmedel och måltider med tanke på hållbar utveckling. Det finns gott om material som eleverna använder för att utveckla sinnliga och estetiska kompetenser. Inredning och utrustning har valts med tanke på att optimera kommunikationen mellan eleverna. För att eleverna ska kunna vara rörliga när de samarbetar i sina grupper finns gott om utrymme och stora ytor att samlas runt.

I "Den hållbara skolan" har man valt en profil i linje med förslagen i utredningen *Hållbara Laster* (SOU 2004:119) och *Underlag till handlingsplan för goda matvanor och ökad fysisk aktivitet* (SLV/SFI, 2005). Det innebär att undervisningen i hem- och konsumentkunskap har förstärkts på olika sätt, ekonomiskt, tidsmässigt och personellt. Utbildade lärare som har god kompetens står på kö för att söka de tjänster som utannonserats eftersom lärarutbildningen antligen har dimensionerats efter skolans behov. I "Den hållbara skolan" finns en lärare i hem- och konsumentkunskap i varje lärarlag och det är både kvinnor och män. I ett av skolans spår bedrivs hälsofrämjande arbete i samverkan mellan hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa och skolans övriga hälsoteam. I ett annat spår ingår den HK-lärare som har både kompetens och engagemang för lärande om hållbar konsumtion. En representant som har ansvar för inköp till skolmåltiden deltar i det projekt som pågår eftersom man beslutat att öka andelen ekologiska livsmedel i kommunen. I "Den hållbara skolan" tar man målet om hållbar konsumtion på allvar och de syften som angavs redan i kursplan 2000 för hem- och konsumentkunskap har en verklig mening:

- att ge erfarenheter och förståelse av de dagliga handlingarnas betydelse för ekonomi, hälsa och välbefinnande
- att utifrån kunskaper om samspelet mellan hushåll, samhälle och natur kunna möta förändringar, ta ansvar och agera
- att ge beredskap för att leva och agera i ett samhälle med mångfald (Skolverket, 2000 s. 18).

Referenser

- Bauman, Zygmunt (2002). *Det individualiserade samhället*. Uddevalla: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (1986). *Kultursociologiska texter*. Lidingö: Salamander.
- Brown, Marjorie, M. (1985a, b). *Philosophical studies of Home Economics in the United States. Our Practical – Intellectual Heritage*. Vol I and II. East Lansing Michigan: College of Human Ecology. Michigan State University.
- Campbell, Colin (2004). I shop therefore I know that I am: The Metaphysical Basis of Modern Consumerism. In K. M. Ekström & H. Brembeck (eds). *Elusive Consumption*. Oxford: Bergpublishers.
- Cullbrand, Ingrid (2003). *På väg mot empowerment. Reflektioner över tre studier som behandlar undervisning i hemkunskap*. Göteborgs universitet. Institutionen för hushållsvetenskap. Forskningsrapport 34.
- Cullbrand, Ingrid & Pettersson, Monika (2005). *Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Hem och konsumentkunskap. Ämnesrapport till rapport 253*. Skolverket.
- Dovemark, Marianne (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg Studies in Educational Sciences 223. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, Marianne (1990). *Kost, klass, kön*. Umeå universitet. Sociologiska institutionen.
- Engberg, Lila E. (1995). Functions of family. In K. D. Jensen (Ed.), *Development of Home Economics programmes: Content and methods*. Proceedings of a seminar led by L. Engberg and S. Williams held in Lithuania by The Joint – Nordic Conference Of Home Economics.
- Fjellström, Roger (2003). Lärande och omsorg i förskola. Gannerud, E. & Rönnerman, K (red). *Fostrans mening*. Rapport från ett forskarseminarium 21–22 november. IPD rapport 2003:3.
- Hargraves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

- Hjälmeskog, Karin (2000). *"Democracy begins at home." Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran.* (Uppsala Studies in Education, 94.) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Jacobson, Maja (1994). *Kläder som språk och handling. Om unga kvinnors användning av klädseln som kommunikations- och identitetsskapande medel.* Stockholm: Carlssons.
- Jacobson, Maja (1998). *Gör kläderna mannen? Om maskulinitet och feminitet i unga mäns bruk av kläder, smycken och dofter.* Stockholm: Carlssons.
- Karlsson, Ingrid (2003). *Köngestaltningar i skolan: om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande.* Linköping: Institutionen för beteendevetenskap.
- Kjærnes, Unni (ed) (2001). *Eating Patterns. A Day In the Lives of Nordic Peoples.* Report No. 7. Lysaker: SIFO, Statens institutt for forbruksforskning.
- Klein, Naomi (2002). *Märkena, marknaden, motståndet.* Stockholm: Ordfront.
- Martin, Jane Roland (1994). *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women and Curriculum.* New York: Routledge.
- Pendergast, Donna (2001). *Virginal Mothers, Groovy Chicks & Blokey Blokes: Re-thinking Home Economics (and) teaching Bodies.* Bowen Hills: Australian Academic Press.
- SCB Statistiska centralbyrån (2003). *Tid för vardagsliv. Kvinnors och mäns tidsanvändning 1999/01 och 2000/01. Levnadsförhållanden.* Rapport nr 99. Örebro: SCB-Tryck.
- Skolverket (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd.* Rapport 253. Stockholm: Fritzes.
- SLV/ SHI. Livsmedelsverket och Fokhälsoinstitutet (2005). *Underlag till handlingsplan för goda matvanor och ökad fysisk aktivitet.* www.slv 2005 02 18.

SOU 1998:6. *Ty makten är din... Myten om det rationella arbetslivet och det jämställda Sverige*. Betänkande från Kvinnomaktutredningen. Utredningen om fördelningen av ekonomisk makt och ekonomiska resurser mellan kvinnor och män.

SOU 2004:119. *Hållbara laster. Konsumtion för en ljusare framtid*. Delbetänkande.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet förskoleklassen och fritidshemmet*. Lpo 94. Stockholm: Fritzes.

Vaines, Eleanore (1993). An Empowerment Orientation for Home Economics. In *Home Economics FORUM/ Spring 1993*, (21–22), 21–25.

Vincenti, Virginia B. (1993). Empowerment: Its history and meaning. In *Home Economics FORUM/ Spring 1993*, (21–22), 7–12.

Vygotsky, Lev S. (1934/2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

**Slöjdämnet in i framtiden
– utvecklat, avvecklat
eller invecklat?**

Slöjdämnet in i framtiden – utvecklat, avvecklat eller invecklat?

*Peter Hasselskog & Marléne Johansson,
Institutionen för hushållsvetenskap, Göteborgs universitet*

Tro, hopp och kärlek

Slöjdämnet engagerar! De flesta har en bild; omtyckt eller behjärtansvärt, men okänt – ämnet har tydligen något, men vad? Vilken bild framträder när slöjd utvärderats i svensk grundskola 2003 (NU-03)? Slöjd beskrivs som ett ämne där elever och lärare trivs. Slöjden har en särställning när det gäller elevernas inflytande. Det är det ämne i grundskolan där eleverna anser att de kan påverka innehåll och arbetssätt mest. Eleverna känner engagemang, intresse, får ta egna initiativ och eget ansvar. Lärarna upplever sin roll som rolig, utvecklande och engagerande. Eleverna upplever sällan stress, varken från lärarens krav eller från kamrater. I slöjden får eleverna arbeta utan att bli jämförda med varandra, de får arbeta i sin egen takt och att det är tillåtet att misslyckas. Slöjdämnet har kopplingar till elevernas fritid såtillvida att eleverna uppger att de får mycket idéer och inspiration till skolans slöjdundervisning på sin fritid. Eleverna anser att slöjd är ett av de roligaste ämnena i grundskolan (Skolverket, 2004a, 2004b, 2005b).

Men, trots denna positiva bild har eleverna svårt att se nyttan med slöjdämnet i skolan. Detta gäller också deras föräldrar som rangordnar slöjd och kemi lägst bland grundskolans ämnen i "viktighet" för deras barns utveckling och lärande. Kvaliteter som självförtroende, att få ta egna initiativ och eget ansvar beskrivs av eleverna som något slöjdämnet innefattar, men tycks inte vägas in när eleverna talar om kunskaper från slöjdverksamheten. Kvaliteter som väl borde uppfattas som väsentliga och som en viktig del av skolans uppdrag?

Bilden av grundskolans slöjdverksamhet är i stora delar densamma i NU-03 som i den tidigare utvärderingen av slöjdämnet, NU-92 (Skolverket, 1993, 1994a, 1994b). Utvärderingarna har visat att slöjdämnet är en värdefull kraftkälla, flera kunskapskvaliteter finns och nyttjas, medan andra är outtalade och outnyttjade. Hur skall slöjdämnets potential bäst tillvaratas i grundskolans fortsatta utveckling?

Spänningsfältet mellan hur det är och hur det borde vara

Utvärderingen för slöjdamnet i NU-03 har tagit sin utgångspunkt i kursplanens strävansmål (Skolverket, 2004b). Strävansmålen visar vad elevernas utveckling i ämnet skall handla om och de skall vara utgångspunkt för lärares planering tillsammans med eleverna (Skolverket, 2000b)

Slöjdamnets strävansmål (Skolverket, 2000a) har vid analys inför NU-03 indelats i sex huvudområden (Skolverket, 2005b):

- Personliga kvaliteter och egenskaper
T.ex. bygga upp självkänsla, lust, uppleva arbetsglädje. Utveckla kreativ och konstruktiv förmåga, att reflektera, bedöma och ta ställning.
 - Elevinflytande och eget ansvar
T.ex. utgå från egna erfarenheter och intressen, ta eget ansvar för sitt lärande.
 - Handlingsberedskap
T.ex. bygga upp en handlingsberedskap, befästa och överföra kunskaper, tillägna sig nya kunskaper.
- Slöjdkunskaper
- T.ex. kunskap om metoder, verktyg, redskap, material och arbetsmiljö. Estetiska och funktionella värden, kulturarv och slöjdtraditioner.
- Olika perspektiv
- T.ex. ekonomiska-, jämställdhets- och miljöperspektiv. Kulturella och etiska värden.
- Arbetsätt
- T.ex. slöjdprocessens planering, genomförande och bedömning av arbetsprocessen. Självständigt och konstruktivt lösa problem.

Utvärderingen visar att lärarna anser att deras undervisning fokuserar samtliga områden i kursplanens strävansmål, medan eleverna uppfattar en större variation mellan de olika områdena. Lärarna anger att tiden är den mest begränsande faktorn för att nå målen, medan elevernas inställning till ämnet är den faktor som främst främjar möjligheten att uppnå målen. De elever som inte uppnår godkäntnivån i slöjdamnet har inte någon tydligt framträdande gemensam nämnare. De uppvisar exempelvis inte mindre intresse eller engagemang, de har inte lägre närvaro och upplever inte mindre stöd från lärarna (Skolverket, 2005b).

Slöjdprocessen innefattande idé, planering, genomförande och värdering är kännetecknande för slöjdamnet enligt gällande kursplan (Skolverket, 2000a). Lärarna uppger att elevernas engagemang ökar om de arbetar utifrån egna

idéer. Elevernas planering frångås eller ändras ofta beroende på svårigheter eller omvärderingar under arbetets gång. Lärarna anser att eleverna kan och bör försöka lösa uppkomna problem själva eller i diskussion och samarbete med sina kamrater. Ett positivt samband framträder mellan elevers engagemang och deras grad av diskuterande och egna problemlösning. Värderingsfasen erbjuder möjligheter till reflektion kring det egna arbetet.

Arbete från egen idé till färdig produkt genom hela produktionskedjan är utmärkande för elevernas arbete i slöjddämnet. Eleverna tillverkar slöjdprodukter som känns angelägna för dem. Slöjdarbetet är meningsbärande och ”verkligt” genom att både pågående process och resultatet av den, är påtagligt synliga för eleven. Problemlösning i slöjden sker utifrån ”verkliga” problem, unika för varje elev i varje arbete. I slöjddämnet ägnar sig eleverna inte åt att hitta ”rätt svar” på konstruerade uppgifter. I vilken utsträckning detta arbete i slöjden medvetet sker i förhållande till slöjddämnets målformuleringar är emellertid osäkert.

Slöjddämnets bidrag för att lyfta grundskolan

Flera kunskapskvaliteter i slöjddämnet är outnyttjade. Här nedan lyfts fyra områden där slöjddämnets kunskapskvaliteter skulle kunna utgöra en väsentlig resurs för grundskolans samlade verksamhet:

- Elevernas engagemang, lust, delaktighet och inflytande.
- Läromiljön – konkret i och utanför skolan, samt i möte med material, redskap och artefakter.
- Helhetsupplevelser i förhållande till fragmentisering.
- Arbete utifrån egen idé utan att för den skall bli ensamarbete.

Elevernas engagemang, lust, delaktighet och inflytande

I slöjden är utgångspunkten ofta elevernas egna erfarenheter och intressen, vilket innebär att frågor och problem under arbetet är elevernas egna och inte ”skolfrågor”. Redan i förra utvärderingen, NU-92, visade analyserna i slöjddämnet att olika arbetsformer påverkade förutsättningarna för lärandet (Johansson, 1994; Skolverket, 1993, 1994a, 1994b). Tre vanligt förekommande typer av arbetsformer benämndes: 1. ”elev–elev”, där eleven står för idén och dessutom själv bestämmer vad han/hon skall göra (eleven har en idé om att exempelvis göra ett mobilfodral eller musmatta och bestämmer dessutom vad som skall göras) eller 2. ”lärare–lärare”, där läraren står för en eller flera idéer eller ett arbetsområde och dessutom bestämmer vad eleven skall göra (läraren står för idén om att eleven exempelvis skall göra en pall eller ett pennfack och bestäm-

mer dessutom vad som skall göras) eller 3. ”lärare–elev”, där läraren står för en eller flera idéer eller ett arbetsområde men där eleven bestämmer vad han/hon skall göra (läraren står för idén om att eleven exempelvis skall göra en pall eller ett pennfack, men eleven bestämmer vad som skall göras till exempel att pallen får längre ben och blir en blompiedestal eller att pennfacket blir en förvaringspåse). ”Elev–elev-gruppen” visade de bästa resultaten på de flesta kunskaps- och attitydfrågor medan ”lärare–lärare-gruppen” redovisade de klart sämsta. Resultaten i ”lärare–lärare-gruppen” visade att elever lär sig inta en aktiv eller passiv roll efter situation och inte tror sig kunna eller vilja ändra på det. Engagemanget var utslagsgivande. Den undervisning där arbetet utgick från en lärardominerad arbetsform och även mellanvarianten ”lärare–elev” hade förödande effekter på det läraren ville ”lära ut”. Den arbetsform som utgick från elevens fulla delaktighet i hela slöjdprocessen visade sig i utvärderingen vara överlägsen för elevers allsidiga utveckling och kunskapsinhämtande (Skolverket, 1994a, 1994b). Analyser i NU-03 visar att elevers inflytande över såväl idén till slöjdarbete, som vad som skall göras dessutom har ökat! Det är viktigt att uppmärksamma att elevernas inflytande inte handlar om att de blir lämnade ”vind för våg” och ”får göra vad de vill”, utan att inflytandet består i att de får arbeta utifrån egna idéer i en slöjdpedagogisk miljö. Möjligheten och utmaningen ligger nu i att utnyttja de goda förutsättningar detta inflytande och delaktighet ger för lärande, i förhållande till skolans mål.

Slöjden erbjuder en lärmiljö där eleverna upplever engagemang och där de trivs. Stressfaktorn är låg och eleverna uppger att stämningen i slöjdsalen är mycket bra. Förhållandet mellan elevers inflytande och engagemang i slöjdämnet kan utgöra underlag för reflekterande över skolans övriga ämnesområden. Hur påverkas elevernas engagemang om en lektion, oavsett ämne, inleds med frågan ”Vad skall vi lösa/diskutera/ta upp i dag med målsättningen att nå/behandla/förstå...” jämfört med ”I dag skall vi gå igenom (och outtalat därmed lära)...”?

Lärmiljön – konkret i och utanför skolan, samt i möte med material, redskap och artefakter

I dag finns starka krav på att kunskap skall vara användbar (Gustavsson, 2002). Det är en central uppgift för skola och utbildning att ge olika kunskapsformer en likvärdig ställning. Slöjdämnet kopplas inte i första hand till kommande studier eller yrkesutbildning, utan ger också mänsklig kompetens i nuet. Skolan handlar inte enbart om att *bli* utan också om att *vara*. Verksamheten i slöjden erbjuder unika möjligheter till konkreta upplevelser, välbefinnande och lärande. Slöjdens lärmiljö är öppen och tillåtande oavsett etnicitet, kön, kulturell eller social bakgrund. Den kunskap som finns inbyggd i slöjd-

verksamhetens gemenskap inbjuder till att elever och lärare med olika kulturella bakgrunder kan möta varandra under arbetet i slöjden.

Ett av slöjdämnetts bidrag är att eleverna får uppleva hela produktionsprocessen i arbetet med att omvandla material till färdiga slöjdföremål. I dagens halvfabrikatssamhälle och virtuella miljöer kommer elever snarare i kontakt med delar av en produktionsprocess än att utifrån idéer i en hel produktionskedja tillverka ett konkret föremål med ”synligt” resultat. Slöjdprodukter i sig, som artefakter, är och blir meningsbärande. Mentala och fysiska erfarenheter medierade genom kroppen samspelar i mötet med materialet och ger rika tillfällen till emotionella upplevelser och estetiska överväganden. När material omvandlas till slöjdprodukter finns oftast inga givna lösningar, i stället kräver arbetet nya lösningar när förutsättningarna ändras. Eleverna tänker, agerar och löser problem med stöd av material och redskap. Med hjälp av arbetsredskap och maskiner formuleras tankar i arbetet med slöjdprodukten. I mötet med material, redskap och artefakter upptäcks och förmedlas inbyggda kunskaper från tidigare generationer (Johansson, 2002, 2005).

Att föreställa sig, att fatta beslut, att använda olika sinnen, att tänka med redskap och material, är kunskaper som kan nyttjas i fler sammanhang. Slöjdens bidrag till elevernas engagemang, problemlösning och reflektion kan förmodligen uppmärksammas bättre. Lärmiljöns betydelse är påtaglig i slöjdämnet, skulle en större uppmärksamhet av dess vikt få konsekvenser för skolans samlade verksamhet och utveckling?

Helhetsupplevelser i förhållande till fragmentisering

Tematisk och ämnesövergripande verksamhet blir allt vanligare, dock förefaller poängen ofta vara att just arbeta tillsammans, snarare än att på ett bättre sätt nå uppsatta mål. Helhetstänkandet, kopplat till flera kunskapsområden, finns naturligt i arbetet i slöjden. Helhetssynen består främst i arbetet från idé till färdig produkt, medan kopplingar till begrepp, företeelser, metoder och mål utanför slöjdämnet sällan tydliggörs. Verksamheten inkluderar naturligt flera skolämnen, men involverar dem sällan. Elevers möjligheter till helhetsupplevelser kan alltså diskuteras dels *inom* ämnen, och dels *mellan* ämnen.

Helhetssynen inom ett ämne kan belysas genom lärarens agerande i kombination med lärandemiljön och vilka lärandesituationer som framkallas (Eisner, 2002). Hur mycket fokus och energi eleverna lägger på koder och struktur, i jämförelse med vilket utrymme själva uppgiften eller målsättningen får, uppmärksammas sällan. Ett välkänt exempel är ”frimärksuppgiften” där eleverna tar sig an och kommer fram till olika lösningar på en uppgift om brevporto, beroende på inom vilket skolämne uppgiften presenteras (Säljö, 2000; Säljö & Wyndhamn, 1993). Bergqvist (1990, 2001) framhåller att det läraren avser

att lära ut ofta får stå tillbaka, då eleverna i stor utsträckning eftersträvar att "knäcka koden" avseende vad läraren förväntar sig för handlande eller svar. Är det ett rimligt antagande att eleverna vid arbete utifrån en egen idé i slöjden påverkas mindre av strukturen kring uppgiften eller lärarens förväntningar än i andra skolsammanhang? Är det i så fall elevens helhetsupplevelse i stället för fragmentisering som gör att "knäcka-koden-problematiken" inte blir så framträdande?

Om fokus för ämnesövergripande arbete i skolan låg på innehåll, mål och lärande, snarare än organisation, skulle rimligen behållningen av ämnesövergripande verksamhet öka generellt. Valet mellan skolämnen och lärmiljö skulle då till större del handla om elevens val av metod för att nå uppsatta mål. Slöjdens bidrag i det sammanhanget kan vara lärarens slöjdpedagogiska profession och elevernas vana vid ansvar och inflytande i en helhet. Såväl verksamma som blivande slöjdlärare uttrycker en önskan att delta i arbete över ämnesgränserna (Hasselskog, 2000; Skolverket, 2005b). Så länge det organisatoriska får råda riskerar dock slöjden, och flera andra ämnen med litet utrymme i skolan, att snarare bli "hjälpännen" vid samverkan över ämnesgränserna.

Arbete utifrån egen idé utan att för den skull bli ensamarbete

Under arbetet från idé till färdig slöjdprodukt sker en omfattande interaktion med såväl kamrater som lärare. Samarbete och hjälp i arbetet mellan elever är vanligt, liksom att eleverna diskuterar sina pågående slöjdarbeten med varandra. I NU-92 framkom att det fanns en stor interaktion trots att eleverna arbetade med egna arbeten, bilden i NU-03 är likartad (Johansson, 1994; Skolverket, 1993, 1994a, 1994b, 2005b). I NU-03 svarar eleverna i alla ämnen på frågan i vilka ämnen man "arbetar var för sig". Slöjdamnet är det ämne där flest elever har svarat att man "arbetar var för sig", samtidigt som eleverna uppger att det stämmer mycket bra att man får arbeta och prata samtidigt, att man samarbetar, och att slöjd är ett ämne där man hjälper varandra (Skolverket, 2004a, 2005b). Vägs "att hjälpa varandra" in när eleverna menar att de arbetar med en egen slöjdprodukt? I analyserna av dagböckerna i NU-92 – och i det inledande analysarbetet av dagböckerna i NU-03 – framkom att det fanns en stor interaktion trots att eleverna arbetade med egna arbeten (Hasselskog, 2004; Johansson, 1994; Skolverket, 2005b). När eleverna arbetar med individuella slöjdarbeten innebär detta alltså inte att de arbetar ensamma, utan tvärtom, elevernas arbete visar att slöjd är ett utpräglat kommunikativt ämne. Arbetsprocessen runt slöjdprodukten utmärks av en riklig interaktion med andra och med omgivningen. Eleverna samordnar sina handlingar med hjälp av en omfattande språklig och icke-verbal interaktion (kroppsspråk, gester, mimik och medhandlingar). Slöjdarbete erbjuder unika tillfällen till ett lärande via

deltagande med inslag av det slag av kommunikation som utmärker mästarelärlingssituationer och där mästaren inte alltid är läraren, utan eleverna växlar själva mellan rollerna att vara den som är kunnig (Johansson, 2002).

Slöjdämnets kommunikativa aspekter är i stora delar en ouppmärksammas kunskapsform som bättre kan medvetandegöras hos både lärare och elever. Vilka likheter och skillnader finns mellan elevers arbete i skolans olika ämnen och lärmiljöer när det gäller ensamarbete, samarbete, kommunikationsformer och av vem arbetet initierats?

Grundskolan och slöjden år 2015 – tre scenarier

Vilken inriktning kommer slöjdamnet att ges av andra, eller får ämnet av ämnesföreträdarna? Vem eller vad som påverkar ett skolämnes utveckling är en komplex fråga. Läroplanstexter, lärarutbildningarna och verksamma lärare är tre faktorer eller grupper vars inbördes förhållande i fråga om utvecklingen av ett skolämne inte är självklara. Tradition är ytterligare en aspekt som påverkar utformningen och utvecklingen. Borg (1995) beskriver att slöjdlärarna bedriver utvecklings- och förändringsarbete mer eller mindre oberoende av centrala läroplaner. Enskilda lärares möjlighet till påverkan, såväl lärare som lärarutbildare, har varit stor inom slöjdamnet. Läroplanstexter får inte det genomslag de är tänkta att få, och i den mån de styr sker det med stor tidsmässig eftersläpning.

Följande tre scenarier kring grundskolan tio år framåt i tiden är tänkta att utgöra underlag för fortsatta diskussioner kring slöjdamnets och grundskolans fortsatta utveckling:

1. Hantverk, design, kulturarv och tradition står i centrum för slöjdamnet

Slöjdamnets nya kursplan innehåller i huvudsak ämnesspecifika målsättningar, exempelvis ”kunskaper om design”, ”kännedom om vårt kulturarv”. Grundskolans timplan är avskaffad men slöjdamnet har behållit sitt utrymme genom de specifika mål ämnet fått i den nya kursplanen. Samhällets syn på slöjd och hantverk har blivit mer positiv, bland annat genom fokus på design kopplat till kommande yrkesliv och ett ökande intresse för skapande och hantverk. Elevernas drivkraft och engagemang bygger till stor del på att de själva eller i grupp väljer tema eller angreppssätt för att nå uppsatta mål. Den helhetssyn slöjdamnet tidigare representerade med elevers arbete från egen idé till färdig produkt, har ersatts med en helhetssyn som går över ämnesgränserna. Slöjdlärares roll handlar om att lära ut hantverk och tekniker, samt att tillsammans med kollegerna i andra ämnen tydliggöra olika mål och deras beröringspunkter för eleverna. Slöjden och skolan har ett omfattande samarbete med museer, äldre hantverkare, och lokala företag som arbetar med design, funktion och marknadsföring.

2. *Grundskolans ämnen är avskaffade. Ämnesövergripande arbete, arbetslag med olika profiler, inriktningar och arbetsätt kännetecknar grundskolan*

De tidigare ämnesspecifika kursplanerna har ersatts av en gemensam läroplan som beskriver de olika målen och måltyperna. Självständiga arbetslag som "Internationella laget" och "Medialaget" finns på de flesta skolor. Eleverna söker sig aktivt till det lag de önskar tillhöra. Olika uttrycksformer som drama, bild, slöjd och musik står i centrum för elevernas lärande i "Skapandelaget". Verksamheten sker omväxlande i teman som ofta är desamma för de olika arbetslagen på skolan, även gemensamma nationella teman förekommer. Det tidigare slöjdämnets tydligaste bidrag till elevernas arbete är (slöjd)processen där eleverna utifrån ett målområde själva planerar, genomför och utvärderar sitt angreppssätt och uppnådda resultat. Lärarrollen har förskjutits från tidigare ämnesfokus till en allmänpedagogisk handledarroll. Samhällets syn på skolan och kunskap har delvis förändrats. En likvärdig skola för alla definieras som att få utvecklas inom och genom sätt som väljs av varje enskild elev. Antalet år som varje elev tillbringat i grundskolan varierar, målstyrningen har slagit igenom.

3. *Slöjd är ett ämne med fokus på arbetssättet, helhetsyn och delaktighet. Verksamheten bedrivs i nya lokaler gemensamma för flera delar av skolverksamheten*

Slöjdämnet har fått en allmänt känd och accepterad målsättning. I ämnets kursplan och i dagligt tal om slöjdämnet, är det egenskaper som initiativförmåga, problemlösning och kreativitet som förknippas med slöjdämnet. Kunskaper om slöjdtekniker är en bonus, inget mål. Elevernas egna idéer, erfarenheter och intressen är en väsentlig resurs i verksamheten. Nuvarande föräldrageneration har i hög utsträckning själva fått uppleva en skolslöjd där deras egna idéer och arbete enligt slöjdprocessen stått i centrum. Slöjdsalarerna har ersatts av gemensamma ateljéer för hela skolans verksamhet. Slöjden organiseras ibland som egna lektioner, men allt oftare som en del i ämnesövergripande teman eller projekt. Generellt förknippas slöjdläraren med en vana och vilja att låta eleverna ta initiativ samt att ges ansvar och förtroende. Elevernas egna arbeten gör det svårt att planera eller förutse behoven, vilket inneburit ökad samverkan med företag och föreningar i närområdet, även inköpen görs lokalt.

Steget in i framtiden

Attityden till slöjdämnet är överlag problematisk. Att slöjdämnets kunskapskvaliteter inte är allmänt kända är ett problem som måste överbryggas innan slöjdämnet kan bli en uppmärksam resurs i skolans gemensamma arbete.

Lärare och elever behöver sätta ord på vad och hur man lär sig i slöjden. Sker inte detta riskerar slöjdämnet bli ett hjälpämne av pysselkaraktär när utvecklingen i grundskolan går mot mer ämnesöverskridande verksamhet. Trots att eleverna i slöjden arbetar mot de mål som skall nås både i slöjdens kursplan och i den övergripande läroplanen, upplever elever och föräldrar inte kunskaper i slöjdämnet som viktiga för utveckling och lärande. Om slöjdämnet lever sitt eget liv, okänt för samhället och skolan i övrigt, är risken för mossighetsstämpel överhängande. (Hasselskog, 2002; Skolverket, 2005b).

Slöjdlärares olika förhållnings- och synsätt finns belyst, men är sällan diskuterat. I vilken mån påverkas exempelvis lärarna av att de två tidigare slöjdarterna vilar på skilda traditioner, och av hur ämnets legitimitet i styrdokumenterna har förskjutits från fokus på material och tekniker, via arbetsprocessen till utveckling av individen? Även motivet till att bli lärare i slöjdämnet skiljer och har över tid förskjutits från fokus på ämnet till fokus på lärarrollen (Berge, 1992; Borg, 1995, 2001; Hasselskog 2000, Nygren-Landgårds, 2000). Hur påverkas möjligheterna till ämnesöverskridande arbete som involverar slöjdämnet, om slöjdlärares kunskaper finns inom ämnesområdet, men saknas på det pedagogiska och didaktiska området? Professionella lärare är en förutsättning för att kunna förhålla sig till gällande styrdokument. I dag saknar en fjärdedel av lärarkåren i slöjdämnet den utbildning som ger behörighet att undervisa i ämnet. Den årliga pensionsavgången är större än det antal nya lärare som utbildas i slöjdämnet (Hasselskog, 2003; Skolverket, 2005a, 2005b). Attityden till ämnet behöver diskuteras och belysas såväl inom ämnet som utåt. Det är viktigt att en professionell lärare förhåller sig till eget synsätt i förhållande till gällande styrdokument för att kunna medvetandegöra slöjdens kunskapskvaliteter, lyfta slöjdämnet såväl inom som utanför skolan.

Slöjdämnet har dock, trots en svag identitet, fortfarande en stor potential! Om slöjden i framtiden kommer att utvecklas, avvecklas eller invecklas i skolarbetet beror till stor del på i vilken utsträckning ämnets unicitet blir medvetandegjord både i och utanför slöjdsalarna. Ytterligare en viktig faktor är om debatten kring skolans fortsatta utveckling kommer fokusera mer tid, snarare än andra former för lärande, på områden eller i ämnen där kunskapsmålen inte nås.

Referenser

Berge, B.-M. (1992). *Gå i lära till lärare. En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket* (Akademiska avhandlingar vid pedagogiska institutionen, 33). Umeå: Umeå universitet.

- Berqvist, K. (1990). *Doing schoolwork. Task premises and joint activity in the comprehensive classroom* (Linköping Studies in Arts and Science, 55). Linköping: Linköping university.
- Berqvist, K. (2001). Discourse and classroom practices. *Nordisk Pedagogik*, 21(2), s. 82–91.
- Borg, K. (1995). *Slöjdämnet i förändring, 1962–1994* (LiU-PEK-R-191). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck – uttryck – avtryck* (Linköping Studies in Education and Psychology, 77). Linköping: Linköpings universitet, Department of Behavioural Sciences.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap* (Serien Forskning i fokus vid myndigheten för skolutveckling, nr. 5). Stockholm: Liber.
- Hasselskog, P. (2000). *En ny slöjdlärare växer fram. De blivande lärarna i hela slöjdämnet från den nya utbildningen i Göteborg* (Magisteruppsats). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för hushållsvetenskap.
- Hasselskog, P. (2002). Kreativ kommunikation. *Slöjdforum*, 5, 42.
- Hasselskog, P. (2003). Släpp in andra lärare i slöjden! *Slöjdforum*, 5, 42.
- Hasselskog, P. (2004). Elevers dagböcker som empiriskt material vid utvärdering av slöjdämnet i grundskolan. I C. Nygren-Landgårds & K. Borg (Red.), *Slöjdforskning. Artiklar från forskarutbildningskursen Slöjd och bild i en vetenskapsfilosofisk och metodologisk kontext* (ss. 53–61). (Publikation från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Nr 9/2004). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.
- Johansson, M. (1994). *Slöjdprocessen. Arbetet i slöjdsalen. Dagboksanteckningar* (Forskningsrapport, 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för slöjd och hushållsvetenskap.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Göteborg Studies in Educational Science, 183). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Johansson, M. (2005). *Kommunikation och konstruktion i slöjdverksamhet* (Techne serien: Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap, B:14/2005). (under tryckning)
- Nygren-Landgårds, C. (2000). *Educational and teaching ideologies in sloyd teacher education* (Akademisk avhandling, Vasa, Åbo Akademi). Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Skolverket, (1993). *Slöjd. Huvudrapport* (Skolverkets rapport, 24). Stockholm: Liber.
- Skolverket, (1994a). *Slöjdprocessen – om arbetsformer och kunskap* (Skolverkets rapport, 58). Stockholm: Liber.
- Skolverket, The Swedish Board of Education, (1994b). *Craft and Design, Slöjd. The work processes in craft and design – working methods and knowledge* (The Swedish Board of Education, report, 58). Stockholm: Liber.
- Skolverket, (2000a). *Grundskolans kursplaner och betygsriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2000b). *Kommentarer till kursplaner och betygsriterier 2000. Grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2004a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport* (Rapport, 250). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2004b). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd* (Rapport, 253). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2005a). *Undervisning per ämne i grundskolan 2002. Resultat av en undersökning om lärares undervisning och utbildning i undervisningsämnet* (Rapport från Skolverkets Utredningsavdelning). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2005b). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253). Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R., & Wyndhamn, J. (1993). Solving everyday problems in the formal setting: An empirical study of the school as context for thought. I S. Chaiklin & J. Lave (Red.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (ss. 327–342). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

**Idrott och hälsa
– ett ämne för hälsa
i rörelse!?**

Idrott och hälsa – ett ämne för hälsa i rörelse!?

Charli Eriksson, Nationellt Centrum för främjande av fysisk aktivitet hos barn och ungdom, Mikael Quennerstedt och Marie Öhman, Institutionen för idrott och hälsa, Örebro universitet

Idrott och hälsa – ett skolämne med varierande benämning

Skolämnet idrott och hälsa har under de senaste 100 åren förändrat fokus och innehåll. Man kan följa dessa förändringar genom bland annat ämnets namnändringar. Fram till 1919 heter ämnet *gymnastik*, därefter *gymnastik med lek och idrott*. Från och med 1962 års läroplan byter ämnet återigen namn till *gymnastik*. I 1980 års läroplan ändras det till *idrott*, och genom förändringar i 1994 års läroplan heter ämnet i dag *idrott och hälsa*. Dessa namnbyten i kursplanerna är tecken på viktiga förskjutningar i ämnets innehåll (Annerstedt, 2001a; Ekberg & Erberth, 2000; Gustafsson, 1996, Lundvall & Meckbach, 2003; Meckbach & Söderström, 2002).

Skolämnet idrott och hälsa har således en lång tradition i skolan, och under årens lopp har det skett gradvisa förskjutningar när det gäller ämnets innehåll och huvudsakliga fokus. Vid sekelskiftet 1900 domineras ämnet av Linggymnastikens allsidiga uppfostrings- och träningsmetoder, där självdisciplin samt moralisk och estetisk förädling betonas (Ljunggren, 1999). I mitten av 1900-talet "fysiologiserar" ämnet, och verksamheten kännetecknas av tanken om vikten av god kondition, där vetenskapliga fakta från fysiologi och anatomi blir en viktig bas för valet av innehåll (Lundquist-Wanneberg, 2004, Meckbach & Söderström, 2002). I samband med 1980 års läroplan (Lgr 80) får ämnet en än tydligare inriktning mot idrotter med en bas i idrottsrörelsens verksamhet, där träning av olika idrottsfärdigheter och idrottsprestation blir ett naturligt inslag i ämnesinnehållet (Sandahl, 2004, Meckbach & Söderström, 2002). Under hela 1900-talet har *hälsa* på olika sätt varit ett viktigt motiv för ämnet (Hammarberg, 2001; Quennerstedt, 2002), men i den senaste läroplanen har det skett en förskjutning mot ett tydligare fokus på hälsofrågor (se även Annerstedt, 2001b, Meckbach & Söderström, 2002, Karlefors, 2002). Denna förskjutning är än tydligare efter 2000 års revidering av kursplanerna, där Skolverket (2000) i sina kommentarer påpekar att:

"En ambition vid revideringen har varit att lyfta fram den nära kopplingen mellan begreppen idrott och hälsa samt att starkt betona ämnets hälsoperspektiv." (s. 30)

Historikern Björn Sandahl (2002) menar att idrottsämnets roll i skolan som helhet och dess förändrade innehåll därmed kan betraktas i termer av ett paradigmskifte. Ämnet glider i styrdokumentet, enligt Sandahl, ifrån idrottsrörelsen och de traditionella idrottsgrenarna mot ett brett hälsobegrepp. Claes Annerstedt (2001a) benämner detta som ämnets hälsofas med ett brett perspektiv på hälsa som han menar blir något kvalitativt annat än det idrottsämne som tidigare varit.

Men ämnets traditioner lever i större eller mindre utsträckning kvar inom ämnet som historiska sedvänjor. Det innebär också en viss tröghet där det råder en form av glapp mellan vad som sker på formuleringsnivå i kurs- och läroplaner, och vad som sker på realiseringsnivå i den dagliga undervisningen. Nytt innehåll eller nya inslag som vissa aspekter av hälsa men även miljöfrågor eller förmågan att ge uttryck för känslor och stämningar (se Lpo 94), kan ses som exempel som visat sig vara svåra att få genomslag i undervisningspraktiken. Men vad beror det här glappet på? Handlar det om seglivade traditioner, om alltför ambitiösa målskrivningar, eller att eleverna har en tydlig bild av vad idrott innebär och därmed ser ett visst innehåll som givet, eller finns det andra förklaringar?

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang blir det angeläget att ställa sig frågor som rör den fokuserade hälsoaspekten i dagens kursplan, i relation till innehållet i undervisningspraktiken. Eller annorlunda uttryckt, vilken hälsa är det vi sätter i rörelse i skolämnet idrott och hälsa?

Ett hälsofokus att beakta

”Barn och ungdomar behöver röra sig mer. Detta är en uppgift som angår hela samhället. Men skolan har en central roll i detta eftersom barn och unga tillbringar en stor del av sin tid i skola och skolan är också en plats där alla kan nås.”

(Utbildningsminister Thomas Östros, 2003-02-01)

Bakom detta ställningstagande från den dåvarande utbildningsministern ligger bedömningar av hälsoutvecklingen hos barn och ungdomar. Den ökande utbredningen av övervikt och fetma ses som ett ökande problem (Britton, Östman & Ränzlöv, 2004), och den psykiska hälsan hos ungdomar, särskilt tonårsflickor, visar tecken på att försämrats (Gillander-Gådin, 2002). Genom utvecklingen av den nationella folkhälsopolitiken, där fysisk aktivitet är ett av elva målområden, finns en tydlig grund för att satsningar på fysisk aktivitet kan ses som en investering i folkhälsa (Prop 2002/03:35).

Det blir här viktigt att framhålla en rad olika initiativ som tagits på politisk nivå för att möjliggöra ett helhetsgrepp om den fysiska aktiviteten hos barn

och ungdomar. I februari 2003 presenterades exempelvis fyra åtgärder koppade till skolan. Den första var att införa daglig fysisk aktivitet i de nationella styrdokumenterna för att stimulera till fysisk aktivitet som en del av skolans gemensamma uppdrag. Det formulerades enligt följande (Skolfs 2003:17, 18):

Lpo 94: Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet:

”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Skolan skall sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen.”

Lpf 94: Läroplanen för de frivilliga skolformerna:

”Skolan skall utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens samt uppmärksamma hälso- och livsstilfrågor. Skolan skall även sträva efter att ge gymnasieeleverna förutsättningar att regelbundet bedriva fysiska aktiviteter.”

För det andra gav regeringen Myndigheten för skolutveckling i uppdrag att följa upp effekterna av denna förändring. En första delrapport har presenterats (Lahti-Nordström, 2004).

En tredje åtgärd var att inrätta ett nationellt centrum för att främja fysisk aktivitet hos barn och ungdom (NCFF). Det förlades till Örebro universitet (www.oru.se/ncff). Uppdraget för centrat är att stödja skolor i arbetet med ökad fysisk aktivitet och andra hälsofrämjande verksamheter för barn och ungdom. NCFF har tre delmål:

- sprida erfarenheter och lärande exempel såväl från arbetet inom ämnet idrott och hälsa som från andra insatser
- stödja och informera om forskning och utvecklingsprojekt
- verka för en ökad samverkan mellan universitet och högskolor, kommuner, andra skolhuvudmän och myndigheter, intresseorganisationer samt regionala och lokala organisationer.

Den fjärde åtgärden var att ge idrottsrörelsen ett ”handslag”, den så kallade idrottsmiljarden. Det innebär att medel avsätts till fem olika områden, där ett område är stöd till idrottsföreningar för att engagera sig i samarbete med skolor för att ge fler möjlighet att delta i idrott.

Dessa initiativ skapar en rad möjligheter för hälsofrämjande arbete i skolan. Samtidigt pågår utvecklingen av elevhälsan som resurs i skolan (Bremberg, 2004a), och utvecklingen av hälsofrämjande skolor pågår (Nilsson, 1996). Alkoholkommittén och Mobilisering mot narkotika och den nationella hand-

lingsplanen för mat och fysisk aktivitet har också en rad förslag på insatser i skolans värld. Vän av ordning ställer sig frågan: är det möjligt att på ett meningsfullt sätt förhålla sig till alla dessa propåer (se t.ex. Selander, 2003)? Det behövs här en samordning och kraftsamling. Att den fysiska aktiviteten så här starkt markeras har många skäl, men det är väsentligt att konstatera att det som helhet handlar om skolutveckling (Berg & Scherp, 2003; Blossing, 2003). Om inte en för skolan gemensam vision och målinriktning utvecklas, är risken stor att även dessa initiativ blir projekt på genomresa (Nilsson, 2003), och inte något som sätter bestående spår i verksamheten.

Men vilken roll ska skolämnet idrott och hälsa ha i detta "helhetsgrepp" om den fysiska aktiviteten, och vilka konsekvenser kan dessa initiativ få för ämnet idrott och hälsa? Här kan olika scenarier skönjas. Ett är att genom införandet av daglig fysisk aktivitet i läroplanen så kommer den idrottsinriktade fysiska aktiviteten att genomföras i samarbete med idrottsrörelsen. Det skulle skapa större utrymme för mer fokus på bland annat kunskapande i handling och hälsoinriktade rörelseaktiviteter under lektionerna i idrott och hälsa. Det skulle kunna möta de särskilda behov som finns inom detta område. Ett andra scenario skulle kunna vara att genom ökat samarbete med idrottsrörelsen minskar utrymmet för de hälsoinriktade rörelseaktiviteterna, och prestations- och färdighetsinriktad idrott dock inom ett bredare utbud av sporter dominerar. Undervisningen i skolämnet idrott och hälsa blir mer att lära sig om idrottens kultur och att lära sig olika idrottsgrenar för att bättre kunna ta del av det utbud idrottsrörelsen erbjuder. Ytterligare ett scenario skulle kunna vara att ämnets betydelse minskar. Det eftersom ämnets legitimering utifrån fysiologiska argument om att barn behöver röra sig mer hanteras inom ramen för hela skolans verksamhet. Dock kan idrottsläraren här få en viktig roll i hela skolan som "expert" på fysisk aktivitet. Eller finns det ytterligare scenarier? Vilken betydelse ämnet idrott och hälsa får i skolan som helhet och i hälsoarbetet får framtiden utvisa. Men företrädare för ämnet står inför en mängd intressanta diskussioner och val, bland annat i termer av ämnets betydelse för elevernas hälsoutveckling.

Skolämnet idrott och hälsas betydelse för folkhälsan visar sig samtidigt i hur ämnet framställs i mediedebatten. I en nyligen gjord mediestudie av Lena Öjien (i Eriksson m.fl., 2005) beskrivs att skolämnet idrott och hälsa framstår som en viktig, om inte till och med en avgörande, faktor för folkhälsotillståndet. Analysen skapar sammantaget en bild av ett bekvämt nutida samhälle där dagens barn och ungdomar blir allt mer fysiskt inaktiva och allt "fetare". Det framstår i media som att skolämnet idrott och hälsa ska lösa stora delar av denna problematik. Men kan skolämnet idrott och hälsa ta på sig detta stora samhällsansvar?

De flesta är nog överens om att skolan är en viktig arena för insatser att främja en god folkhälsa (se t.ex. Nilsson, 1996; Bremberg, 2004). Men inom ramen för denna ansats finns flera aspekter att beakta, inte minst om folkhälsoaspekten grundas på barn och ungdomars stillasittande och dålig kosthållning. Genom att folkhälsoaspekten i termer av att öka aktiviteten hos barn och ungdomar många gånger legitimerar ämnet idrott och hälsa och ses som ett viktigt argument för det innehåll som väljs, finns en risk att ämnet blir konstruerat som ett aktivitetsämne snarare än ett kunskapsämne. Man kan då ställa sig frågan vilka kunskapskvaliteter som kommer ifråga om skolans idrott och hälsaämne främst blir ett tillfälle för motion, där svett i pannan och förbränning av kalorier framför allt fokuseras?

En intressant aspekt i detta sammanhang är att flera undersökningar visar att majoriteten av våra barn och ungdomar rör på sig i relativt hög utsträckning (Folkhälsoinstitutet, 2002; Eriksson m.fl., 2003). Dock kan en grupp barn och ungdomar, ca 10–15 procent, urskiljas som mycket inaktiva. I debatten kretsar frågan ofta kring hur vi ska få denna grupp att bli mer aktiv, en fråga som förstås är av stor betydelse. Problemet som vi ser det är emellertid att det finns en risk att hamna i ett tänkande som enbart handlar om aktivitet kontra inaktivitet i termer av konditionsfrämjande aktiviteter. I detta glöms ofta lärandet och kunskapsutvecklingen i ämnet bort. Vi menar att många barn och ungdomar *inte* behöver ett extra träningspass i veckan. Särskilt inte de som redan är mycket aktiva på sin fritid. En grundproblematik tycks framstå att ämnet legitimeras utifrån en liten grupp elever som är i behov av fysisk aktivitet i termer av kondition. Om hälsoperspektivet i ämnet handlar om aktivitet, svett och förbränning så är det en majoritet av eleverna som inte har det behovet. Så vad är det dessa elever ska *lära sig* i ämnet? Eller behöver de inte ens delta? Frågan väcks åter igen om ämnet är ett rekreations- eller ett kunskapsämne, en fråga som lyfts fram som central såväl i den danska nationella utvärderingen (EVA, 2004) som i Idrottshögskolans studie (Larsson & Redelius, 2004). Eller annorlunda uttryckt, vad ska eleverna lära sig och varför? Det finns således ett stort behov av en diskussion kring ämnets innehåll, där de kunskapskvaliteter och kompetenser hos eleverna som ämnet syftar till att utveckla bör stå i fokus. Dilemmat handlar således om att vi å ena sidan har en grupp av elever, ca 10–15 procent som är mycket inaktiva, utifrån vilka ämnet ofta legitimeras. Å andra sidan har vi en stor grupp elever som redan rör på sig i tillräckligt stor utsträckning som även de har rätt till kunskapsutveckling i skolämnet idrott och hälsa. Hur hanterar vi det i ämnet?

En annan intressant aspekt är vilket synsätt på hälsa som utbildningsministerens uttalande, och grunden för de olika initiativen om fysisk aktivitet står för.

Som vi ser det kan man säga att de är ett uttryck för ett medicinskt/fysiologiskt perspektiv på hälsa. Det innebär att det är riskfaktorer som för lite motion eller felaktig kosthållning som främst fokuseras, och får till följd att andra aspekter av hälsa kan komma i skymundan. Argument med en grund i ett medicinskt/fysiologiskt perspektiv får därmed en tydlig politisk legitimitet. Samtidigt beskrivs hälsa i läroplanen i termer av att eleverna efter genomgången grundskola:

”har grundläggande kunskaper om förutsättningarna för en god hälsa samt har förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan” (Lpo 94).

En strävan i läroplanen verkar vara att låta hälsoaspekter genomsyra hela skolarbetet och att inte begränsas till vissa skolämnen. Skolämnet idrott och hälsa har då genom sin benämning fått ett särskilt ansvar när det gäller att ge eleverna möjlighet till att lära om hälsa, och då särskilt i relation till rörelseaktiviteter och friluftsverksamhet. Hälsa består enligt kursplanen för ämnet av såväl fysiskt och psykiskt som socialt välbefinnande, och ses som en helhet som innefattar olika delar i hela individens livsmiljö (se även Sandahl, 2004, Annerstedt, 2001b). Man kan säga att kursplanen står för ett vidare perspektiv på hälsa än enbart ett medicinskt/fysiologiskt.

Men resultatet av olika studier (Eriksson m.fl., 2003, Eriksson m.fl., 2005, Larsson & Redelius, 2004) visar att undervisningspraktiken har ett tydligt aktivitetsfokus, där det i mångt och mycket handlar om att eleverna ska röra på sig så mycket som möjligt, och så att säga springa av sig. På ett liknande sätt framkommer i den danska nationella utvärderingen att detta aktivitetsfokus i verksamheten har en tydlig inriktning mot, som det beskrivs, ”full fart och svett i pannan”. En viktig fråga i ämnets framtida utveckling är att tydliggöra på vilka sätt som ämnet är ett hälsoämne som kursplanen indikerar, så att det inte framstår som ett rekreativämne som enbart har till uppgift att vara ett avbrott från skolans övriga aktiviteter. Viktigt att diskutera blir då vilka grundläggande kunskaper om förutsättningarna för en god hälsa som ämnet idrott och hälsa ska bidra med. Vi menar att resultaten i NU-03 kan bidra med underlag till dessa diskussioner.

Resultat och utmaningar från NU-03

I detta avsnitt presenteras resultat från ämnesstudien idrott och hälsa inom NU-03 (Eriksson m.fl., 2005) under några olika teman som vi ser som viktiga att hantera i ämnets utveckling. I anslutning till det ställs ett antal frågor som vi ser som utmaningar för ämnet inför framtiden. Temana är: ett positivt ämnen men inte för alla, genus, kropp, lärande, arbetsformer samt måluppfyllelse.

Ett positivt ämne men inte för alla

Elevernas intresse för ämnet är enligt både elever och lärare *mycket* stort. Ämnet uppfattas även som intressant i jämförelse med övriga ämnen i grundskolan. Eleverna gör sitt bästa och uppger att de tar ansvar för sitt arbete. Många elever har lust att lära mer i ämnet och tycker ämnet är nyttigt. En hög andel av lärarna och nära hälften av eleverna anser att varje lektion har trevlig, positiv stämning, medan endast var tionde elev och tre procent av lärarna anser att varje lektion har störande oljud och dålig ordning. Intressant att påpeka är att elevernas föräldrar har fått bedöma alla skolämnen när det gäller hur viktiga de är för barnets utveckling och lärande. Här bedöms idrott och hälsa av föräldrarna som det femte viktigaste ämnet för elevernas framtida utveckling och lärande. Det är alltså i det stora hela en mycket positiv bild av ämnet som framträder i studien enligt såväl elever, lärare som föräldrar. Samtidigt finns en grupp av elever på ca 10–15 procent som inte uttrycker positiva attityder till ämnet. Det är en grupp som blir särskilt viktig att fokusera i ett framtida utvecklingsarbete. Ett par procent av eleverna uppger även att de aldrig deltar i undervisningen, och fyra procent att de sällan är med. Men hur ska innehållet i ämnet idrott och hälsa utformas för att nå även dem? Och är det överhuvudtaget möjligt? Det utgör som vi ser det en stor pedagogisk utmaning. Intressant att studera vidare blir givetvis frågan om varför dessa elever inte deltar i undervisningen, och hur de ser på undervisningen i ämnet.

Genus

Trots de i stort positiva attityderna till ämnet, är idrott och hälsa givetvis inget problemfritt ämne. I studien framkommer en del intressanta resultat som är värda att beakta. Genusfrågan blir här en viktig faktor att titta närmare på, då resultaten visar markanta skillnader mellan flickor och pojkar på en rad områden (se Eriksson m.fl., 2005). Generellt kan sägas att ämnet idrott och hälsa framstår som det mest typiska pojkämnet om man jämför med alla övriga skolämnen. Exempelvis är idrott och hälsa det enda skolämne där pojkar har högre betyg än flickor, och denna skillnad har ökat sedan 1992 års utvärdering (Mattsson, 1993). Studien visar vidare att pojkar oftare är mer fysiskt aktiva än flickor under lektionerna. Att vara med men inte röra sig särskilt mycket är tre gånger vanligare bland flickor än bland pojkar. Ytterligare en beaktansvärd jämförelse mellan de båda studierna (NU-92 och NU-03) är att uppfattningen av ämnet som roligt/intressant har ökat bland pojkarna och minskat bland flickorna år 2003. Intresset hos både pojkar och flickor är dock fortsatt högt. Även elevernas bedömning av ämnets betydelse för studierna i övrigt har ökat betydligt mer bland pojkarna än flickorna. Pojkar uppger även

i större utsträckning än flickor i jämförelse med förra utvärderingen att ämnet bidragit till ett ökat självförtroende hos dem. En viktig pedagogisk fråga rör genusperspektivet – vad krävs för att pojkar och flickor ska få lika stort utbyte av ämnet?

Samtidigt är det inte säkert att det enbart är genus som kan förklara resultaten i studien. Det finns ett behov av att analysera olika bestämningsfaktorer samtidigt.¹⁸⁸ Om vi exempelvis tar en titt på betygen, och ställer oss frågan hur variationen i betyg i idrott och hälsa kan förklaras. Faktorer vi beaktat i detta sammanhang är elevens aktiva utövande av idrott, kön, etnicitet, föräldrarnas utbildningsnivå, det kulturella respektive ekonomiska kapitalet (se Skolverket, 2004). Analysen visar att faktorerna egen idrottsaktivitet, föräldrars utbildning, kön och kulturellt kapital i fallande ordning har betydelse för betyget i ämnet. Däremot har inte etnicitet en egen betydelse utan kan förklaras med de nämnda faktorerna. Det finns således andra viktiga faktorer än enbart genus att ta hänsyn till och ta upp i diskussioner runt ämnet, även om genusaspekten givetvis är en viktig aspekt att hantera för ämnets framtida utveckling.

Kropp

Kroppen och människors upplevelser av sina egna kroppar är ett tema som har aktualiserats på olika sätt i samhällsdebatten under de senaste åren. Föreställningar om kroppen skapas och etableras i olika sammanhang i vår kultur, inte minst inom reklam och media, som fungerar som starka krafter i frågor om hur vi bör se ut och hur vi bör sköta våra kroppar. Det framstår som en särskild utmaning för skolans personal i mötet med eleverna att bland annat problematisera olika kulturella myter om kroppsideal.

I denna studie framkommer några anmärkningsvärda resultat som berör elevernas upplevelser av sina kroppar. Det är exempelvis en betydande andel, 17 procent av pojkarna och 10 procent av flickorna, som uppger att de inte vill byta om tillsammans med andra. Det är alltså en stor grupp elever som får en negativ start på lektionerna i och med detta. Denna grupp har ökat sedan NU-92. En pedagogisk utmaning för idrott och hälsa måste då handla om trygghet i samband med omklädningsmiljön, där frågan om elevers negativa upplevelser av omklädning bör lyftas. Omklädningsituationen kan också kopplas till be-

¹⁸⁸ Under analysarbetet har olika modeller för att närmare undersöka den relativa betydelsen av olika faktorer prövats. En modell vi använt är ordinal regression, en modell som bara använder det förhållandet att data är rangordnade och inte förutsätter en starkare metrik. I denna analys har vi använt aspekter som ingår i den generella elevenkäten, vilket ger ett större antal elever i analysen (N=6788) än om den enbart baserats på de elever som besvarat idrott och hälsa-enkäten.

tygen. Över hälften av eleverna som ej når målen uppger att det stämmer, eller att det stämmer ibland att de inte vill byta om med andra. Det kan jämföras med att var fjärde elev som fått betyget Mycket väl godkänd uppger detta.

Det är även en mindre grupp elever som uppger att ämnet idrott och hälsa påverkar dem *negativt* i vissa avseenden. Drygt sex procent av flickorna uppger med svarsalternativet ”stämmer” att ämnet bidragit till minskat självförtroende eller till en mindre positiv syn på kroppen vilket är en dubbelt så hög andel som pojkarna. Däremot är andelen pojkar som uppger att de känner sig klumpiga (11,5 %) högre i denna undersökning i jämförelse med flickorna (10 %). Värt att beakta är att i jämförelse med utvärderingen 1992 visar det sig att upplevelsen av att känna sig klumpig och upplevelsen av obehag (andra tittar, vill inte byta om med andra), var vanligare bland flickor år 1992 men är nu vanligare bland pojkar. Dessa resultat skulle kunna sättas i relation till den kroppsliga samhällsdiskursen där en ”vältrimmad kropp har ett högt värde”. I denna samhällsdiskurs är det inte bara det kvinnliga kroppsidealet som fokuseras, utan även det manliga kroppsidealet fokuseras i dag i allt större utsträckning. En betydelsefull fråga blir då vad som krävs av undervisningen för att på ett mer påtagligt sätt främja ett positivt förhållande till den egna kroppen.

Lärande

De flesta elever ger i utvärderingen en positiv återkoppling av lärandet i idrott och hälsa, där det även framkommer en önskan att lära mer. Om man tittar närmare på de frågor som handlar om vad eleverna uppger att de lärt sig, eller vad de anser är viktigt att lära i ämnet finns en del saker att resonera om när det gäller ämnets kunskapsaspekt. En sak är att betydelsen av fritidslärandet är stort i ämnet. Ett intressant notering är att vardera tredjedelar av eleverna i NU-03 säger att de lärt det mesta i skolan, det mesta utanför skolan eller lika mycket i båda. Det framkommer också att det framför allt är de som är fysiskt aktiva på fritiden som trivs bäst med ämnet, det gäller såväl pojkar som flickor. Det väcker givetvis frågan om idrottsrörelsens inflytande över ämnet.

Det har tidigare nämnts att en stor del av eleverna anser att ämnet idrott och hälsa är roligt och viktigt. Såväl elever som lärare tycker att det viktigaste med ämnet är att ha roligt genom att röra på sig, följt av att lära sig samarbeta och att få prova på många idrottsaktiviteter. Majoriteten av eleverna (75 %) uppger att det mest *viktiga* i ämnet är att ha roligt genom rörelse. Andra viktiga saker som lyfts fram är enligt eleverna att lära sig samarbeta, känna att kroppen duger, utveckla självförtroende samt att bli mer vältränad. Minst viktigt jämfört med andra alternativ är enligt eleverna att tävla, hitta på egna rörelser samt utveckla kunskaper om natur och miljö. Mest viktigt att undervisningen ger eleverna enligt lärarna är, förutom att ha roligt genom fysisk aktivitet, att

lära sig samarbete, förbättra den fysiska förmågan, att prova på många idrottsaktiviteter samt att lära sig om hälsa. Minst viktigt enligt lärarna är att eleverna lär sig konkurrera och tävla samt utveckla sin kritiska förmåga. Eleverna uppger även att ämnet i stor utsträckning har *påverkat* deras kondition, styrka och rörlighet, hur de mår, deras lust att röra på sig samt deras samarbetsförmåga. Drygt fyra av tio elever uppger med svarsalternativet ”det stämmer” att de får inspiration till att vara fysiskt aktiva på fritiden genom undervisningen i idrott och hälsa. Denna siffra, fyra av tio elever, kan vara värd att notera. Är det en låg eller hög siffra om man jämför med kursplanens övergripande mål om att skapa en handlingskompetens som gör det möjligt för människor att anta en hälsomedveten livsstil i ett livslångt perspektiv?

Undersökningen visar även på några intressanta förändringar från 1992 års studie angående elevernas lärande och upplevelser av ämnets innehåll. *För det första* menar fler elever 2003 än 1992 att ämnet bidragit till att deras kondition, styrka och rörlighet har ökat. *För det andra* har deras kunskaper om att sköta sin kropp och hälsa ökat. *För det tredje* verkar eleverna i större utsträckning ha en positiv känsla på lektionerna 2003 än 1992. *För det fjärde* får eleverna i mycket större utsträckning visa vad de kan i ämnet 2003 jämfört med 1992.

När det gäller skolans innehåll som helhet har de så kallade praktisk-estetiska ämnena av tradition haft en viss roll, delvis skild från de av tradition mer teoretiskt inriktade ämnena. Om vi går tillbaka till 1969 års läroplan för grundskolan så skrevs teoretiska moment in i de praktisk-estetiska ämnena, men inte praktiska moment i de teoretiska ämnena. Detta innebar att skolans innehåll, åtminstone på pappret, fick en mer teoretisk slagsida med mindre utrymme för praktiskt arbete och skapande verksamhet. Eleverna önskar mer tid i de så kallade praktisk-estetiska ämnena och det är något som kan vara värt att reflektera över när man diskuterar skolarbetets innehåll som helhet och ur ett elevperspektiv (Skolverket, 2004). Är det så att det finns ett växande behov av alternativa kommunikations- och uttrycksformer i en alltmer omfattande skrivkultur som präglar skolan i dag? Det innebär givetvis inte att ämnet idrott och hälsa är, eller ska vara, oteoretiskt, utan snarare att en väsentlig del i detta lärande handlar om ett lärande som kräver dels en praktisk kunskap – att göra – dels en teoretisk kunskap. Hur detta praktiska lärande sker, eller hur kunskap i handling utvecklas är ett intressant forskningsområde (se Molander, 1996; Jernström & Säljö, 2004; Gustafsson, 2000, 2004). Här finns intressanta möjligheter till komparativa studier mellan andra ämnen som också har estetisk-praktisk karaktär, och vi ställer oss frågan om en gemensam forskningsverksamhet kan initieras eller vidareutvecklas med denna utgångspunkt?

Arbetsformer

Relativt andra ämnen är elevernas inflytande högt när det gäller att påverka innehållet i idrott och hälsa, men lägre när det gäller att påverka arbetssättet. Ännu lägre är elevernas möjlighet att påverka hur länge de arbetar med olika områden inom idrott och hälsa samt deras möjlighet att påverka prov och bedömning. Pojkar anser oftare att de har inflytande än vad flickor gör. Intressant att notera är att elever som undervisas av behöriga lärare uppger i högre grad att de har inflytande över innehållet i undervisningen än de som undervisas av obehöriga lärare. I jämförelse mellan NU-92 och NU-03 visar det sig att elevinflytandet i ämnet har ökat i flera avseenden. Men viktigt att uppmärksamma är hur förhållandet mellan valfrihet och elevinflytande behandlas i undervisningen. Tolkas dessa begrepp på samma sätt? Det har inte undersökts i denna studie men andra studier visar att elevinflytandet och elevmedverkan i idrott och hälsa framför allt handlar om att få vara med och välja aktivitet (Larsson & Redelius, 2004, EVA, 2004). Vi menar att det är viktigt att uppmärksamma skillnaderna på att få välja på tre olika aktiviteter under en lektion i jämförelse med att ha inflytande på upplägget av undervisningen när det gäller innehåll och arbetsformer i relation till kursplanens mål.

Värt att notera i sammanhanget är att delaktighet och inflytande, enligt hälsoteoretikern Aaron Antonovsky (1978), är en viktig faktor för människors hälsoutveckling. Han påpekar att medverkan i socialt värdesatt beslutsfattande, det vill säga beslut som är av betydelse för eleverna, och en möjlighet att bestämma över sin situation är viktigt för utvecklandet av känslan av sammanhang. Ett förhållande som är viktigt för vår hälsoutveckling (se även Nilsson, 2003). På så sätt kan man se frågorna om både elevs inflytande och delaktighet som integrerade i ämnets övergripande hälsoperspektiv.

När det gäller arbetsformerna visar studien att ämnet präglas av att man arbetar tillsammans genom exempelvis lekar och bollaktiviteter, men att diskussioner och reflektioner är mer sällan förekommande. Exempelvis att utveckla en kritisk förmåga lyfts inte fram av vare sig lärare eller elever som en viktig aspekt av undervisningen. Utrymmet för reflektion och dialog tycks också i och med ämnets fokus på hög aktivitet vara begränsat. Det kan tolkas som att innehållet och det som ska läras i ämnet är för givet taget och självklart, och behöver inte diskuteras eller reflekteras över. En annan tolkning skulle kunna vara synen på själva lärandeprocessen, det vill säga att ”bara man är ombytt och deltar så lär man sig”. Det tycks då mest handla om att skapa en vana hos eleven – att vara aktiv och röra på sig. Reflektioner över det praktiska görandet, över kunskapandet i handling verkar saknas i stor utsträckning. Görandet som framför allt tar utgångspunkt i fysiologiska förklaringsmodeller (Eriksson

m.fl., 2003), innebär att exempelvis alternativa synsätt på hälsa, kropp och fysisk aktivitet sällan kommer till uttryck eller diskuteras (Quennerstedt & Sundberg, 2004). Frågor att fundera över är hur möjligheter för reflektion och kritiskt tänkande kan utvecklas i ämnet? Här finns behov av att vidareutveckla metoder för såväl elevernas aktiva medverkan och reflektion som lärarnas yrkesroll och professionalitet (jfr Larsson och Redelius, 2004).

Måluppfyllelse

Enligt NU-03 är det drygt 94 procent av eleverna som når målen i ämnet och 20,5 procent som får betyget Mycket väl godkänd. Men hur kan variationen i betyg i idrott och hälsa förklaras? Kan vi då se några skillnader i betyg avseende elevernas bakgrund?

Som vi tidigare konstaterat är idrott och hälsa det enda skolämne där pojkar har högre betyg än flickor. Men studien visar också att stora skillnader i betyg finns mellan elever i NU-urvalet vars *föräldrar har olika utbildningsnivå*. Elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning har tre gånger så hög andel Mycket väl godkänd som de med förgymnasial utbildning, vilka i sin tur har fyra gånger högre andel som inte nått målen. Samtidigt visar det sig att små skillnader kan ses mellan elever vars föräldrar har olika utbildningsnivå när det gäller att göra sitt bästa och att ta ansvar för sitt arbete i ämnet. Det är marginella skillnader i betyg mellan *elever med svensk och utländsk bakgrund*. Men vissa skillnader i färdigheter går att se mellan elever med olika etnisk bakgrund. Bland dem som har båda föräldrarna födda utomlands samt de som själva invandrat är det fler som uppger att de inte kan simma eller orientera i skog och mark. När det gäller förmågan att dansa gäller det omvända. *Ekonomiskt kapital* har störst betydelse när det gäller att få betygen Ej uppnått målen respektive Mycket väl godkänd. För de mellanliggande betygstegen framträder inga skillnader mellan elever med olika ekonomisk bakgrund. Vidare kan svaga samband konstateras mellan ekonomiskt kapital och aspekter som att göra sitt bästa, ta ansvar för sitt arbete och bedöma sin egen förmåga i ämnet. Vissa skillnader visar sig också när det gäller att kunna simma och orientera i skog och mark. Vi frågar oss hur man ska se på dessa skillnader ur ett likvärdighetsperspektiv.

En annan viktig aspekt på likvärdighetsfrågan är den stora betydelse som fritid och familj har för prestationerna i ämnet. Intressant, men inte förvånande är att det i studien finns starka samband mellan *eget idrottsutövande* och högre betyg i ämnet. De som når de högre betygsnivåerna är enligt studien ofta aktiva i idrottssammanhang även på fritiden. Det blir intressant ur ett likvärdighetsperspektiv eftersom möjligheterna till detta ofta är såväl ekonomiskt som socio-kulturellt avhängigt. Att eget idrottsutövande har stor betydelse för

betyget säger givetvis också något om innehållet i undervisningen, och vad som värderas högt vid betygsättningen. Ur ett könsperspektiv är det också intressant att de idrottsaktiviteter som pojkar i stor utsträckning utför på fritiden är de som dominerar i undervisningen (exempelvis bollsporter), och därmed med stor sannolikhet också i underlagen för betygen. Det är med hänsyn taget till detta kanske inte konstigt att pojkar får högre betyg i ämnet än flickor. Måluppfyllelse mätt med skolbetyg visar även ett starkt samband med elevernas självrapporterade *aktivitet under lektionerna*. Av dem som är med, men inte rör sig särskilt mycket under lektionerna får 16 procent av pojkarna och 9 procent av flickorna ej betyg. Bland de elever med de två högsta aktivitetsnivåerna under lektionerna är det mycket få (0,8 %) som ej får betyg i ämnet.

Men vilka av dessa olika faktorer har störst betydelse för utfallet i betyg? När vi analyserar dem tillsammans visar det sig att det är egen idrottsaktivitet, föräldrars utbildning, kön och kulturellt kapital som i fallande ordning har betydelse för betyget i ämnet. Däremot har inte etnicitet en egen betydelse utan kan förklaras med de nämnda faktorerna. Återigen – hur hanteras detta i ämnet för att uppnå en likvärdig bedömning och betygsättning?

Beträffande betygsfrågan finns även en annan problematik avseende likvärdighet i det att studien visar en relativt stor variation i betygsättningen mellan olika lärare. I generella termer kan man säga att den fokusering på fysisk aktivitet som karaktäriserar ämnet i praktiken och som kännetecknas av ett positivt och aktivt deltagande, verkar precis som i utvärderingen 2002 (Eriksson m.fl., 2003) vara en viktig grund för att få godkänt betyg i ämnet. ”Bara man är med och är aktiv så får man godkänt”. Det visar sig i denna studie bl.a. i att bland elever med mycket hög aktivitetsnivå på lektionerna är det få som får underkänt. Att det aktiva deltagandet är en viktig grund för betyget kanske inte är så konstigt om ämnets huvudsakliga inriktning är rekreation och aktivitet med en bas i fysiologisk kunskap. Men det ter sig mer underligt om det är andra kunskapskvaliteter som är viktiga i ämnet. Studien visar också att många elever får betygen Mycket väl godkänd och Väl godkänd trots att de inte kan dansa och/eller att de inte kan hitta i skogen med hjälp av karta och kompass. Några elever har de högre betygen trots att de inte kan simma. Vi ställer oss frågan hur högt kunskaper i dessa aktiviteter värderas i ämnet i relation till att vara så fysiskt aktiv som möjligt?

Resultaten pekar på att det finns ett antal områden att förbättra och utveckla för att få en ökad likvärdighet i betygsättningen. Ett handlar om tolkningar av uppnåendemålen som kriterier för godkänt. Vad innebär exempelvis att kunna simma, eller att kunna orientera i okänd terräng? Samtidigt kan man fråga sig om det är rimligt att få betyget Godkänd eller något av de högre be-

tygen om man inte kan simma eller dansa om eleven i övrigt når målen på de olika betygsnivåerna. En annan fråga handlar om vad eleven ska kunna för att få olika betyg. Det är otillfredsställande att, som utvärderingen visar, en elev i en skola kan få betyget Godkänd fast eleven bara byter om och är närvarande men inte deltar aktivt, medan kraven på elever i andra skolor är betydligt högre. Samtidigt krävs en omfattande diskussion om vilka kunskapskvaliteter som eleverna ska utveckla i ämnet, och hur vi ska kunna bedöma dessa kunskapskvaliteter.

Hälsa i rörelse

Det komplexa system som dagens skolvärld är kan tyckas omöjlig att förstå och än mindre påverka. I uppdraget till skolan finns hälsofrågorna med, men vi har inte något särskilt hälsoämne, vilket till exempel finns i många andra länder som Danmark och Finland. Hälsa är i Lpo 94 ett ämnesövergripande område där olika teman integreras i olika skolämnen. I dag pågår även ett omfattande utvecklingsarbete inom skolan som helhet bland annat när det gäller utveckling av undervisning i livskunskap för att stödja elevernas sociala och emotionella kompetens (Kimber, 2004). Vidare pågår metodutveckling när det gäller hälsofrämjande och förebyggande arbete med skolan som arena, som också omfattar insatser för att stödja föräldrarna, och skapa mer likvärdiga förutsättningar för barns och ungdomars hälsa (Bremberg, 2004b). Även den fysiska aktivitetens betydelse för hälsan lyfts fram, och att den fysiska aktiviteten så här starkt markeras i den folkhälsopolitiska debatten har många skäl. Men skall skolan vara lösningen på alla samhällsfrågor? Sett i ljuset av förändringarna bland barn och ungdomar i relation till fysisk aktivitet har stora förändringar skett, vilka förmodligen både varit bra och dåliga sett i relation till kropp, hälsa och lärande. Men det är väsentligt att konstatera att det i det stora hela handlar om skolutveckling, där en samordning och kraftsamling behövs. I denna skolutveckling är det viktigt att samlas kring en vision, en målinriktning. Kanske kan det vara en skola där lek, lust, trygghet, rörelse, hälsa och lärande förenas och där hela miljön stimulerar alla barn till ett livslångt intresse för fysisk aktivitet, rörelse och hälsa. En central utmaning för skolorna är då att möta de gemensamma uppdrag som finns kring hälsa och fysisk aktivitet. Här kan ett skolämne som idrott och hälsa och dess företrädare ha en viktig roll. Men hälsa kan då inte bara ses som ett tillägg till skolämnet idrott och hälsa, utan hälsa måste ange inriktningen på den verksamhet som skall genomföras. Det återspeglas bara delvis i NU-03. Här återstår mycket att vidareutveckla.

I kursplanen för idrott och hälsa ser vi kropp, hälsa och lärande som centrala begrepp. Den kroppsliga aspekten av människan i termer av vad vi lär oss om våra kroppar och vilka innebörder vi tillskriver kroppen är viktiga frågor i relation såväl till hälsa som till lärande. Skolämnet idrott och hälsa ska då utveckla elevernas hälsa genom rörelseaktiviteter och friluftsvksamhet i olika former. Elevernas kroppar kommer därmed i fokus, men i ämnets praktik verkar finnas ett antal för givet taganden om kropp och hälsa som bör diskuteras ytterligare (se Quennerstedt & Sundberg, 2004). Viktigt att beakta är att ett fysiologiskt perspektiv – att hålla kroppen i trim – tenderar att vara ett dominerande tema av människans kroppslighet i relation till hälsa. Här ser vi det som viktigt att diskutera kroppen utifrån andra perspektiv, inte minst när det gäller upplevelser av, och relationen till den egna kroppen. I synnerhet när det gäller att anta ett kritiskt förhållningssätt till konsumtionskulturens budskap om den unga, smala och vackra kroppen.

Skolämnet idrott och hälsa har också stora ambitioner att nå många elever med skiftande förutsättningar. Samtidigt som ämnet lyckats i många avseenden finns det fortfarande en alltför stor grupp elever som inte nås. I tillägg till detta är förutsättningarna mycket olika. Resultatet i ämnet påverkas av om eleverna är aktiva på sin fritid inom idrottsgrenar och av föräldrarnas utbildning och socioekonomiska villkor. Även skolornas förutsättningar varierar när det gäller lokaler och närhet till naturen.

Samtidigt behöver mycket av detta undersökas närmare. Hur hanteras hälsofrågorna inom undervisningen och som del av arbetsmiljön i skolan? Är ämnet verkligen ett hälsoämne som vi säger i dag, och i så fall på vilket sätt? Eller är ämnet ett rekreativt ämne som ger avbrott från skolans ”egentliga” aktiviteter? Det framstår som att ämnets identitet står inför behovet av en djupare diskussion. De resultat som NU-03 visar kan då tas som utgångspunkt för samtal och reflektion bland lärare, skolledare, föräldrar och elever liksom på lärarutbildningarna för att vidareutveckla ämnet. I detta behövs också att en praxisnära forskning etableras som en utvecklingsmöjlighet. Vi behöver veta vilka metoder som fungerar och hur en hälsofrämjande skolutveckling kan planeras, implementeras och institutionaliseras. Ett framtida utvecklingsarbete i ämnet måste också mot bakgrund av den betonade hälsoaspekten handla om vilket innehåll undervisningen skall ha och hur den genomförs för att leda till att människor får möjlighet att utveckla sin hälsa och sitt välbefinnande i ett livslångt perspektiv.

Eller uttryckt på ett annat sätt, hur blir ämnet idrott och hälsa ett ämne med fokus på lärande, kropp och hälsa där rörelseaktiviteter och friluftsvksamhet bidrar till *hälsa i rörelse*.

Referenser

- Annerstedt, C. (2001a). Ämnet idrott och hälsa i ett historiskt perspektiv. I: Annerstedt, Peitersen & Rønholt (red). *Idrottsundervisning – Ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare.
- Annerstedt, C. (2001b). Från fysisk fostran till hälsoarbete. I: Annerstedt, Peitersen & Rønholt (red). *Idrottsundervisning – Ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare.
- Antonovsky, A. (1978). *Health, stress and coping*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Berg, G. & Scherp, H-Å. (red) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling (serien Forskning i fokus, nr 15).
- Blossing, U. *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur, 2003.
- Bremberg, S. (2004a). *Elevehälsans teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur (andra upplagan).
- Bremberg, S. (red.) (2004b). *Verktyg för föräldrar – förslag till nya former av föräldrastöd*. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut 2004:49.
- Britton, M., Östman, J. & Ränzlöv, E. (2004). *Förebyggande åtgärder mot fetma*. Stockholm: SBU, rapport 197.
- Ekberg, J-E. & Erberth, B. (2000). *Fysisk bildning – om ämnet idrott och hälsa*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, C., Gustavsson, K., Johansson, T., Quennerstedt, M., Mustell, J., Rudberg, K., Sundberg, M. & Svensson, L. (2003). *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor – en utvärdering av läget hösten 2002*. Örebro: Örebro universitet, Institutionen för idrott och hälsa.
- Eriksson, C., Gustafsson, K., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., Öhman, M., & Öijen, L. (2005). *Nationell utvärdering av grundskolan 2003 (NU-03). Idrott och hälsa*. Stockholm: Skolverket.
- EVA. (2004). *Idrott i folkeskolan*. Köbenhavn: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Folkhälsoinstitutet (2002). *Sätt Sverige i rörelse 2001 – Förskolan/skolan*. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.
- Gillander-Gådin, K. (2002). *Does the Psychosocial School Environment matter for health? A study of pupils in Swedish compulsory school from a gender perspective*. Umeå univesity Medical Dissertation, New Series No 780. Umeå.

Gustafsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi – Tre kunskapsformer i historisk behysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gustafsson, B. (red.) (2004). *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.

Gustafsson, K. (1996). Idrott och hälsa – ett ämne i tiden? I Nilsson (red.): *Är Pippi Långstrump en hälsoupplysare eller hälsorisk. En antologi om hälsoarbetet i skolan* (ss 167–175). Stockholm: Skolverket.

Hammarberg, L. (2001). *En sund själ i en sund kropp. Hälspolitik i Stockholms folkskolor 1880–1930*. Stockholm: HLS Förlag.

Jernström, E. & Säljö, R. (red.) (2004). *Lärande i arbetsliv och vardag*. Jönköping: Brain Books.

Karlfors, I. (2002). *Att samverka eller...? – Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan*. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet nr 63.

Kimber, B. (2004). *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens. Teori och praktisk tillämpning för pedagoger*. Solna: Ekelunds förlag.

Lahti-Nordström, B. (2004). *Särskilt uppdrag att stödja och följa skolornas arbete med att genomföra ändringar som gjorts i Lpo 94 samt Lpf 94, i syfte att stärka skolornas ansvar att erbjuda daglig och regelbunden fysisk aktivitet (U2203/1020/S)*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Delrapport.

Larsson, H. & Redelius, K. (red.) (2004). *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan.

Ljunggren, J. (1999). *Kroppens bildning*. Stockholm: Brutus Östlings.

Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan*.

Lpo 94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*.

Lundqvist-Wanneberg, P. (2004). *Kroppens medborgarfostran – Kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran 1919–1962*. Stockholm: Stockholms universitet.

Lundvall, S. & Meckbach, J. (2003). *Ett ämne i rörelse*. Studies in Educational Sciences 65. Stockholm: HLS förlag.

Mattsson, L. (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Idrott huvudrapport*. Skolverkets rapport 25. Stockholm: Skolverket.

- Meckbach, J. & Söderström, S. (2002). ”Kärt barn har många namn” – idrott & hälsa i skolan. I: Engström & Redelius (red.): *Pedagogiska perspektiv på idrott*. Stockholm: HLS förlag.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nilsson, A. (red.) (1996). *Är Pippi Långstrump en hälsoupplysare eller en hälsorisk?* Stockholm: Liber Förlag och Skolverket.
- Nilsson, L. (2003). *Hälsoarbetets möte med skolan i teori och praktik*. Örebro: Örebro Studies in Education 7.
- Proposition 2002/03:35. *Mål för folkhälsan*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Quennerstedt, M. (2002). Att styra hälsa. I: Patriksson (red.): *Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning*. Lund: SVEBI.
- Quennerstedt, M. & Sundberg, M. (2004). Healthy Bodies – to study the construction of body and health in Physical education I: Jørgensen & Vogensen (red.): *What's Going on in the Gym*. Odense: University of Southern Denmark.
- Sandahl, B. (2002). ”Att göra våld på den historiska utvecklingen” – idrottsämnet i det obligatoriska svenska skolväsendet 1960–2000. *Svensk idrottsforskning 2*, s. 32–35.
- Sandahl, B. (2004a). Ett ämne för vem? – Idrottsämnet i grundskolan 1962–2002. I: Larsson & Redelius (red.): *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Selander, S. (red.) (2003). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling (serien Forskning i fokus, nr 12). Skolfs 2003:17, 18.
- Skolverket (2000). *Grundskolan – Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Skolverket.

**Utvecklingen av
musikundervisningen
i grundskolan
– en framtidsvy**

Utvecklingen av musikundervisningen i grundskolan – en framtidsvy

Ralf Sandberg, *Kungliga Musikhögskolan i Stockholm*,
Gunnar Heiling, *Musikhögskolan i Malmö*

Musiken i skolan har en lång historia. I det antika Grekland hade musiken, jämte litteraturen och matematiken, en mäktig karaktärsdanande roll i skola och läroplan. Musiken kopplades till den s.k. ethos-läran och var en omistlig del i människans hela utveckling och fostran. Musiken ingick också som obligatorisk beståndsdel i den antika ämneskretsen *quadrivium* inom de allomfattande sju fria konsterna (*artes liberales*). Genom tiderna har musiken i skolan framför allt legitimerats av kyrkans verksamhet, där symbiosen mellan kyrka och skola i de protestantiska länderna haft stor betydelse för sången och musiken i skolan.¹⁸⁹ Genom den första folkskolestadgan i Sverige inträdde en skyldighet att sörja för att alla barn skulle få undervisning i sång. Sången i skolan skulle stärka kyrkosången, höja moralen och fosterlandskänslan. På 1890-talet skedde det verkliga genombrottet för den nya synen på barnen, deras erfarenhets- och föreställningsvärld, vilket resulterade i en allt längre skolgång och en mer medveten musikundervisning. Ett stort antal sångböcker och läromedel för skolsång producerades. Betydande insatser gjordes inom folkskolläroplanutbildningen och i skolorna att nå alla barn med skolsången, bland annat genom Anna Bergströms pionjärverksamhet i Sverige vid förra sekelskiftet.¹⁹⁰

Denna utveckling pågick i stort sett fram till 1950-talet vilket innebar en förlängning av barndomen och framväxandet av en särskild ”skolmusik”. Vid mitten av 1950-talet lämnar skolan anknytningen till kyrkan och sångämnet byter samtidigt namn från *Sång till Musik* i 1955 års läroplan.¹⁹¹ Sedan genombrottet för grammofonskivan och ”tonårsmusiken” under 1950- och 60-talet har musikämnet genomgått en förändring från ”skolmusik” till ”musik i skolan”. Detta medförde en orientering mot samhället och världen vilket också återspeglades i läroplanstexterna för musiken. Innehållet i musikundervisningen blev mer påverkad av samhällets musikliv, ungdomskulturen och ungdomarnas musikaliska föreställningsvärld. Genom reformeringen av musik-

¹⁸⁹ Reimers (1983), (1989), (2001).

¹⁹⁰ Gustafsson (2000); Winnberg (2004).

¹⁹¹ Ämnet hette från 1842 Kyrkosång och efter 1878 Sång då den första normalplanen för folkskolan kom till.

lärarutbildningen vid slutet av 1970-talet, den s.k. OMUS-reformen, förberedes lärarna också att möta elevernas behov, musikintresse och förutsättningar och att därmed utveckla en modern musikundervisning präglad av musik- och ungdomskultur, kreativa arbetssätt och skapande av ett aktivt och allsidigt musicerande i skolans verksamhet.¹⁹² Denna utveckling av skolans musikundervisning sedan några decennier är unik även sett ur ett internationellt perspektiv.

I Nationella utvärderingen har vi funnit att musik är ett mycket stort intresse bland dagens skolungdom. De flesta elever uppskattar också skolans musikundervisning och musiken anses som ett viktigt ämne hos både elever och föräldrar. Likaså är musik en helt dominerande aktivitet på ungdomarnas fritid. Undersökningen pekar mot att skolans musikundervisning kan ses som ett möte mellan å ena sidan en skolkultur med dess traditioner och kunskapsorganisation och å andra sidan barns och ungdomars föreställningar och upplevelser i en musikvärld, präglad av medie- och ungdomskultur. Musiklärarna har relativt god kompetens att göra någonting av detta möte, att ge musikundervisningen ett innehåll med meningsfulla musikaliska aktiviteter av olika slag.

Nationella utvärderingen har beskrivit ett nuläge för skolans musikundervisning i relation till skolutvecklingen och skolans övriga ämnesområden.¹⁹³ Mycket kan göras bättre och förutsättningarna för musikundervisningen kan förbättras i skolans kultur- och arbetsmiljö. I denna text vill vi teckna en framtidssvy och lyfta fram några olika perspektiv och möjligheter för musikundervisningen att tillsammans med andra estetiska och skapande ämnen utvecklas som kultur- och kunskapsbärande ämnen i skolans verksamhet.

Utvecklingen i samhälle och kulturliv

Den senare läroplans- och skolutvecklingen förefaller vara mer komplicerad än den tidigare varit, det gäller inte minst musikundervisningen. Innebörden i förändringen av läroplanerna och kursplanerna i musik måste förstås mot bakgrund av förändringar i kulturlivet och utvecklingen i skola och samhälle. I samhälle och kulturliv sker en fortgående globalisering i det kunskaps- och informationssamhälle som växer fram, som kan karakteriseras av en ökad kulturell mångfald, där olika uppfattningar ständigt konfronteras med varandra i ett informationsflöde som blir åtkomligt på ett helt annat sätt än tidigare. Man lär sig dessutom åtskilligt utanför skolan.

¹⁹² SOU 1976:33; Olsson (1993).

¹⁹³ Sandberg, Heiling & Modin (2005).

Utvecklingen inom skolan och utbildningen kring millenniumskiftet kännetecknas av en övergång från ett utbildningstänkande präglad av industri-samhällets behov och organisationsmodeller, till en mer humanistisk och kommunikativ syn på utbildning genom livslångt lärande. Den kulturella miljön har på senare tid genomgått omvälvande förändringar och vårt samhälle har blivit mångkulturellt med ett allt starkare internationellt inflytande och allt tätare kulturutbyten mellan människor. Förändringarna skapar behov av nya kunskaper för att människor skall kunna leva och verka i ett komplext samhälle. Sannolikt kommer skolan att förändras inte bara genom en anpassning till nya omvärldsvillkor utan också till nya livsstilar, förändrade sociala och kulturella mönster och nya former av kunskaper och bildningsbehov bland människor. Utvecklingen i omvärlden gör att vi sannolikt står på tröskeln till en stark omdefiniering av skolans uppdrag i en ny värld.

Det framväxande kunskaps- och informationssamhället torde bli mer beroende av mänskliga resurser än tillgången på råvaror. Denna samhällsomdaning är lika genomgripande som övergången från jordbrukssamhället till industrisamhället i slutet av 1800-talet. En framtida utveckling innebär också en övergång från ett industrisamhälle till ett kultursamhälle. Utbildningens rationalitet börjar nu att släppa sitt grepp, tilltron till utbildningen sviktar och skolan är inte möjlighetsgivande på samma sätt som förr. Det tidigare starka sambandet mellan utbildning och arbetsmarknad förefaller bli allt svagare. Den skola som formats kring ekonomisk tillväxt håller på att omvandlas till en skola med en annan inriktning. I nya läroplaner formuleras nya kunskaps- och ämnesperspektiv, jämsides med att etiska, estetiska och humanistiska värden, historia och kulturarv framhålls. Samhällets gemensamma referensram har samtidigt fått en minskad betydelse för dagens ungdomar genom den ökade teknokratise- ringen och specialiseringen i arbets- och vardagslivet.¹⁹⁴

Det finns inte längre någon dominerande tradition som kan föreskriva vad som är ett riktigt sätt att leva, tänka och organisera sitt liv. I centrum står i stället mångfalden och det ökade utbudet av livsformer och produkter som kan skapa inre konflikter mellan vad som utmålas som möjligt och vad som faktiskt går att förverkliga för individen. Samtidigt ökar betydelsen av skapande processer och den produktion av kunskap som blir möjlig att utveckla inom skolans ramar. Klassrummets rumsliga avgränsning mot omvärlden får måhända en större betydelse för den nära sociala samvaron i skolan, men tillgängligheten av kunskaper överskrider klassrummets väggar. Traditionell klassrumsundervisning byts alltmer ut mot arbetsformer, som utnyttjar informationsteknik

¹⁹⁴ Sandberg (1996), (2002); Heiling (1997).

och sökande efter specifika behov och individuella profileringar. Lärandet uppvisar nya kommunikationsbanor, pedagogiska konfigurationer och lärandeprocesser, som vi inte har uppmärksammat tidigare. Informationshantering, kommunikation och lärande sker på andra sätt med hjälp av databaser och söksystem och där nya grupper involveras i de allmänna bildningsprocesserna. Kunskapen om urvalet blir så att säga viktigare än urvalet av kunskaper i det nya läroplanstänkandet. Information måste göras till kunskaper, kunskaper måste infogas i meningsbärande sammanhang i tid och rum och förstås gentemot de livsvillkor och den kultur som människor existerar i. Samtidigt konstaterar vi i vår undersökning att möjligheterna för musikundervisningen att knyta an till dessa förändringar ännu verkar vara begränsade, eftersom bristen på datorer och annan IT-utrustning är stor.

Den traditionsupplösning och auktoritetsförlust som skolan nu genomgår ställer nya krav på lärare och elever, utveckling av nya organisationsformer för pedagogisk verksamhet, ny belysning av olika kunskapsperspektiv och på mål och innehåll i undervisningen. Lärararbetet kräver i det sammanhanget alltmer av kommunikativ kompetens baserad på förståelse, överblick och personlig handledning som rör existentiella, etiska och estetiska aspekter – och framför allt kompetenta och trygga lärare som på bästa sätt kan vägleda barn och ungdomar efter deras intressen och kunskapsbehov för sitt framtida liv. Skolans verksamhet bör i bästa mening kunna ses som ”ett ankare i tidsströmmen”, som kan betyda mycket för många barns och ungdomars trygghet, stimulans och utveckling. Detta pekar också på skolans stora betydelse för unga växande människor i en föränderlig värld. Framtidens skola kan fortfarande ha en personlighetsdanande, fostrande och utvecklande roll, nu i en mer demokratisk och medborgerlig mening. Musikundervisningen är särskilt väl ägnad att spela en sådan roll. Personlig och social utveckling är vad den stora majoriteten lärare i dag vill att musikundervisningen framför allt skall ge eleverna och eleverna uppger å sin sida att de där får sådana behov tillgodosedda. Det finns ingen anledning att tro att detta inte skulle kunna utvecklas ytterligare.

Ungdomskultur och skola

Förändringarna inom ämnet musik under det senaste decenniet har påverkats både av läroplansförändringar och av utvecklingen inom ungdoms- och mediekulturen. I den nationella utvärderingens musikrapport har vi också framhållit betydelsen av ungdomskulturen och att musikundervisningen anpassar verksamheten till unga människors musikvärld, samtidigt som mer fördjupade reflektioner över musiken och musikkulturen är viktiga i det musikaliska lärandet. I det senare fallet kan musikundervisningen bli bättre. Unga människor

lever i dag i en internationell musikvärld och de utvecklar en modern identitet till stor del under påverkan av sin musikaliserade omvärld. Pådrivande faktorer är bland annat medie- och informationsteknikens utveckling. Musik- och medieteknikens utveckling innebär att gränserna för bruket av musik upplöses över tid och rum.

I och med ett större utbud och en ökad tillgänglighet av information får skolan nu också konkurrens som kunskapsförmedlare av internationella kommunikationssystem. Senare medie- och ungdomsforskning¹⁹⁵ visar att barn och ungdomar ofta har ett aktivt förhållningssätt till musiken i massmedierna. De är alltså inte passiva och förslöade konsumenter, utan har blivit något av skapande mottagare av kulturprodukter. De har på sin fritid övat upp en särskild förmåga att skapa egna musikproduktioner via ungdomsrummets inspelningsstudio, datoranläggning, MP3-spelare och nu också med mobiltelefon. Ungdomars medieskapande ger dem alltmer långtgående möjligheter till musikalisk meningsproduktion, som de kommunicerar mellan varandra via nätet. Detta är något som naturligtvis också utmanar skolans musikundervisning.

De individuella lärandeprocesserna i och utanför skolan förändrar undan för undan bildningsstrukturen i samhället, där estetiska och musikaliska bildningsprocesser attraherar inte minst de unga. En värdeförskjutning har samtidigt skett i det västerländska samhället från en tidigare dominerande uppfattning om materiellt välstånd och fysisk trygghet över till en större accent på livskvalitet, personlig handlingsfrihet och större utrymme för den egna individualiteten. Ungdomar i dag kräver ökade valmöjligheter, flexibla tider och möjligheter att vara var man vill. De planerar resor tillsammans och besöker främmande länder och lever i andra kulturer och skaffar sig nya upplevelser och erfarenheter som skolan inte kan ge dem. Man kan också se på dagens ungdom att de inte direkt är inriktade på att *bli något* utan i stället vill *vara någon*, förverkliga sig själv och trivas med sin tillvaro. Detta är heller inte oroväckande utan snarare ett framtidshopp som också kan förknippas med läroplanens och skolans grundläggande uppgift.

Kulturella och estetiska verksamheter ingår alltmer i de ungas livsprojekt. Utbildningen används heller inte direkt för att investera i framtiden utan den används som ett av flera redskap i självförverkligande livsprojekt. En ny generation erövrar också kulturprodukter på ett helt annat sätt än tidigare och bygger upp en modern identitet under intryck till stor del av ungdomskulturens musik. De unga är särskilt involverade i den medieburna musikkulturen

¹⁹⁵ Fornäs (1994); Sundin (1997); Bjurström (1997); Ericsson (2002); Ziehe (1993), (2003); Stålhammar (1998), (2003), (2004).

och ungdomskulturen med deras kreativa förhållningssätt till det starka informationsflödet i IT-samhället. Dessa aspekter antyder att musikundervisningen inte kan ses som en isolerad företeelse varken i relation till skolans kunskaps-traditioner eller skilt från det musik- och kulturliv som förekommer i samhället. Barn och ungdomar har i dag helt andra musikaliska förebilder än tidigare generationers skolelever. Via musik- och medieteknik kan de ofta ta del av en annan musikhvärld än den som läraren kommer i kontakt med.

Utvecklingen måste förstås som dynamiska förändringar i förhållandet mellan samhällets musikliv, ungdomarnas musikhvärld och den musikundervisning som sker inom skolans ramar. Barns och ungdomars musikaliska värld utanför skolan, deras bruk av medie- och musikteknik måste ställas i relation till skolan som musikalisk socialisationsmiljö. Frågor som också måste ställas är hur skolans musikundervisning utnyttjar ungdomarnas egna musikaliska kunskaper och erfarenheter och hur mycket av musikundervisningen och dess innehåll som angår dagens barn och ungdomar. Vilken bäring har skolans musikundervisning på den egna musikaliska världen utanför skolan? I vår undersökning har vi sett att villkoren skiljer sig ganska mycket mellan olika skolor. På vissa har man redan kommit långt ifråga om en sådan anpassning, på andra återstår det en del att göra.

En annan viktig aspekt är vad musiken i skolan kan ha för bildningsskapande roll, vilka redskap musikundervisningen kan tillhandahålla för att ge eleverna överblick, kunna sortera och välja ut kunskap, tolka, reflektera samt för att utöva eget musikskapande. Likaså kan frågor ställas kring betydelsen av konstnärliga och estetiska verksamheter som kunskapsbärare i skolan. Musikundervisningen kan i denna mening utveckla innehåll och arbetsformer som bättre svarar mot en estetisk bildningsidé i skolans verksamhet. Detta kan bland annat ske genom en bättre samordning mellan skolans olika ämnen, en strävan till gemensam värdegrund och en ny kunskapsorganisation som gynnar en medborgerlig kompetens i vidare mening. Men det kan bara ske under vissa betingelser, där tiden verkar vara en väsentlig faktor. Om lokala resursomfördelningar leder till att tiden för musikämnet naggas ytterligare, hinner man inte med dessa viktiga bildningsinslag.

Skolans musikundervisning och kunskaper i musik

Musikundervisningen i skolan kan enligt utvärderingen och tidigare forskning beskrivas som en upplevelsebaserad verksamhet som i hög grad handlar om aktiviteter och samspel mellan elever och lärare kring ett estetiskt och musikaliskt meningsbärande innehåll. Kunskaper i musik kan här inte mätas enbart som en slutprodukt. Den är också en processartad verksamhet där olika former av

musikaliskt och estetiskt lärande sker – en situation där ”blomma och bär sitter på samma kvist”. Musikaliska aktiviteter under musiklektionen utgår ofta från erfarenheter, intryck och upplevelser av praktiskt musicerande, lyssnande och ibland även kreativt skapande. Lärarens förhållningssätt i undervisningen färgas av en lyhörddhet för elevernas uppfattning, känsloläge och motivation för de musikaliska aktiviteterna. En annan iakttagelse är att läraren är lika aktiv som eleverna i undervisningssammanhanget. Läraren driver undervisningen genom att vara medagerande i de musikaliska övningarna, spelar eller sjunger själv eller leder musiklyssningen och samtal kring musiken.¹⁹⁶

Aktiviteterna på musiklektionen är oftast kollektiva och baseras på gemensam sång eller spel på instrument tillsammans i grupper. För att eleverna skall lära sig det musikaliska stoffet måste de alltså erfa musikerna på ett eller annat sätt. Det kan komma till uttryck genom att eleverna sjunger eller spelar, dansar eller rör sig till musik, lyssnar på musik och/eller samtalar om och reflekterar över musik. Detta bör enligt lärarnas uppfattning vara förenat med musikupplevelse och social gemenskap. Musikundervisningen kan ses som ett samordningsprojekt som innefattar en väv av handlingar och aktiviteter där var och en med sina musikaliska insatser bidrar till en gemensam helhetsupplevelse – en sammansmältning av begreppen *närhet* och *samtidighet* i ett musikaliskt tidsflöde. Musikundervisningen är i sig själv en social och musikalisk verksamhet där man inte bara får erfa och uppleva en gemenskap utan också lär sig olika kompetenser och kunskaper i ett levande sammanhang. Två aspekter var viktiga i det nya läroplanstänkandet och kunskapssynen vad gäller musik i samband med Lpo 94. Den ena var att det sociala och upplevelsemässiga samspillet i musikundervisningen klassificerades som en erfarenhetsgrundad kunskap jämförbar med mer teoretiska och faktabaserade kunskaper i musik. Den andra var att kursplanen fick en genomarbetad struktur med en balans mellan praktiska kunskaper och reflekterande inslag med mer förståelseorienterade aspekter.¹⁹⁷ Varierande effekter av detta har vi kunna skönja i den nationella utvärderingen.¹⁹⁸

Den musikundervisning som verkar vara mest uppskattad bland ungdomar i skolan är ett praktiskt musikutövande som är ”på riktigt”, som i sitt innehåll liknar den musik som finns i musiklivet utanför skolan. Det innebär inte bara en musikundervisning som baseras på populärmusik, rock och pop, utan kanske i ännu högre grad på lärarens och elevernas eget engagemang och

¹⁹⁶ Sandberg & Ljung (1990); Sandberg (1996), (2002).

¹⁹⁷ Sandberg (1993), (1994); Heiling (1995).

¹⁹⁸ Sandberg, Heiling & Modin (2005).

musicerande – oavsett vilken musikgenre eller musikstil det gäller. Meningsfullheten i detta fall verkar ligga i att det finns en koppling mellan skolans musikundervisning och den musikvärld som ungdomarna upplever utanför skolan, men också att undervisningen kan erbjuda något annat som är bortom den egna erfarenheten.¹⁹⁹ Det kan vara klassisk musik, samtal och reflektioner kring musik, historiska perspektiv, eget musikskapande, sång och instrumentalspel etc. Musiken har fantastiskt rika möjligheter att representera olika tidsperspektiv som går bakåt till gregoriansk musik, renässans- och barockmusik, klassisk musik, modern konstmusik, folkmusik från olika länder i världen och till sista skriket inom rocken och popen. Dessa tidsperspektiv kan praktiseras genom gemensamt musicerande eller reflekterande musiklyssnande.²⁰⁰

Musiklärare i skolans högre stadier ägnar mycket arbetstid åt att hålla sig à jour med vad som händer i ungdomsmusiken och lägger stor möda på att producera aktuella musikaliska underlag för sin undervisning som både följer upp och ger nya kunskapsperspektiv på musik. Även om tyngdpunkten i musikundervisningen kan läggas inom olika sektorer av det fält som representeras av skärningspunkterna mellan olika kunskapsformer och musikaliska aktiviteter, det vill säga att alla elever inte lär sig samma saker, kan vi se att man på de flesta skolor har ambitionen att ge eleverna en bred musikalisk skolning. Undervisningssituationen i musik tycks präglas av trängsel mellan *sociala mål*, *upplevelsemål*, *aktivitetsmål* och *inlärningsmål*. Dessa mål utesluter naturligtvis inte varandra utan samverkar i en väv av ambitioner. Det som framför allt verkar begränsa denna ambition är klasstorlek och tid.

En del av musikverksamheten i skolan offentliggörs genom uppspelningar, kabaréer, musikaler, avslutningar och luciaspel. Denna utåtriktade sida av musiken är också mycket uppskattad av elever och föräldrar. Förberedelser för dessa kan dock enligt vissa lärare uppta en stor del av läsårets musiklektioner. Dessa projekt verkar vara de som skapar långsiktighet i planeringen av musikundervisningen, medan vanliga lektionsaktiviteter inte sällan får en kortsiktig och tillfällig karaktär. Musikundervisningen utgörs i stället enligt lärares beskrivningar av en serie mer eller mindre planerade musikaliska aktiviteter med en grundintention av lust och engagemang i stundens utövande. Musiklärare påverkas inte direkt av läroplanen och kursplan utan väljer undervisningsinnehåll och arbetsmetoder utifrån sin egen musikaliska fatabur. Musikämnetns struktur är inte så artikuleraad att ämnet går att bryta ner i små beståndsdelar som hör samman på ett logiskt sätt och kan kedjas ihop i förut-

¹⁹⁹ Jfr. Ziehe 1993, 2003.

²⁰⁰ Jfr. Ray 2004.

bestämda studiegångar, i synnerhet inte när man arbetar med utgångspunkt i elevernas egen musik. Det är heller inte brukligt längre att använda läromedel med fastlagda arbetsmoment eller repertoarinnehåll.

Forskningsresultat visar också att lärares förberedelser inför undervisningen i musik verkar vara långt mer komplexa och väsentliga för den professionella praktiken än läroplan och kursplan. De ses som två av många faktorer som påverkar målen, innehållet och arbetsresultaten i musikundervisningen. För att förbereda lektioner kan många lärare i stället vara engagerade i reflektiv konversation med sig själva och andra om en mångfald av aspekter, inklusive ämneskunskaper, resurser, material, undervisningsmål, undervisningsstrategier och utvärderingsmetoder och inte minst elevernas förväntningar och egna önskemål. Det är enligt vår mening emellertid inte fel att lärare och elever ”är sin egen läroplan” som det framgår av resultaten i Nationella utvärderingen. Det är kanske vad som i själva verket är meningen med det förnyade bildningsbegreppet i läroplanen. När lärarna i vår undersökning klagar över att bristande resurser inskränker måluppfyllelsen är det alltså i första hand bildningstanken som är svår att realisera.

Bildningsbegreppet och skolans musikundervisning

En viktig aspekt i det nya läroplanstänkandet i Lpo 94 var diskussionen om förhållandet mellan praktiska och teoretiska kunskaper i skolan. I samband med Läroplanskommitténs betänkande *Bildning och kunskap*²⁰¹ presenterades också en kunskapsteoretisk ram till den syn på kunskap som kunde vara fruktbar för konstruktionen av målen i läroplan och kursplaner.²⁰² Det innebar att kunskapsbegreppet utvidgades för att motverka ensidiga betoningar på den ena eller andra kunskapsformen. Framför allt uppmärksammades erfarenhetsbaserade kunskapsformer i läroplan och kursplaner. För musikens del formulerades ett antal mål fördelade på såväl praktiskt utövande musicerande och musikskapande som faktakunskaper och förståelseinriktade kunskaper i musik.²⁰³ Dessa kunskapsformer sammanfattades i den s.k. kunskapsmatrisen som har använts i Nationella utvärderingen.²⁰⁴ I likhet med övriga ämnen delades kursplanens mål in i *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*. Till kursplanen i musik fogades motsvarande betygskriterier, där uppnåendemålen svarade mot betygssteget Godkänd. Som motivering för ämnet framhölls musikens historiska

²⁰¹ SOU 1992:94.

²⁰² Skolverket (1994).

²⁰³ Sandberg & Gårdare 1992; Sandberg (1993), (1994), (1997).

²⁰⁴ Sandberg, Heiling & Modin (2005).

kunskapstraditioner och musikens anknytning till ett aktuellt och dynamiskt musik- och kulturliv. Likaså var musikens internationella karaktär och starka förankring i barn- och ungdomskulturen samt musikens praktiska, estetiska och kommunikativa möjligheter motiv för ämnet. Kursplanen i musik präglades av en bred och allsidig syn på kunskaper i musik med möjligheter för lärare och elever att formulera såväl egna lokala undervisningsmål, som innehåll och arbetsformer utifrån sina intressen, förutsättningar och inriktningar.

Synen på kunskaper och lärande har också förändrats i det nya läroplans-tänkandet där den klassiska bildningstanken åter har blivit aktuell.²⁰⁵ Den viktigaste förändringen är en förskjutning från den ensidiga uppdelningen mellan teoretiska kunskaper och praktiska färdigheter. I stället läggs större accent på erfarenhetsgrundade kunskaper och betydelsen av personliga och situationsbundna kunskaper som redskap för att förstå sig själv och omvärlden. Den nyhumanistiska bildningstanken kan uppfattas som en återgång till ett traditionellt tänkande om kunskap och lärande. Snarare har begreppet *bildning* samband med övertygelsen om att människan är en social och kulturell varelse som söker bildning genom erfarenheter av vetenskaplig kunskap, språk, litteratur, konst, musik, osv. Detta tänkande har sitt ursprung i europeisk kultur och utbildning från 1700-talet. I alla sammanhang där utbildning och skolning förekommer måste ställningstaganden till bildningsfrågor i djupaste mening göras. I ett modernt demokratiskt samhälle har utbildning uppgiften att erbjuda alla elever i skolan att bli delaktiga i en gemensam kulturell sfär på sina villkor och med sin specifika kulturella och sociala bakgrund. En sådan utbildning har aldrig funnits.²⁰⁶

En fråga är huruvida bildningstanken har fått genomslag i det vardagliga skolarbetet för lärare och elever. Om man försöker att identifiera olika idévärldar i det pedagogiska arbetet kan man finna en viss gradskillnad mellan ett ämnesdidaktiskt tänkande och ett bildningstänkande hos lärare. Bildningstanken verkar ha närmare förbindelse med de s.k. *mål att sträva mot* i kursplanen medan *mål att uppnå* och arbetet kring betygskriterier och betygsättning närmare kan förknippas med ämnesdidaktiska teorier och metoder. Bildningstänkandet och de arbetsformer som kan utvecklas inom denna pedagogik verkar vara mer sammanbunden med en idéstyrd undervisning, är processinriktat med ett större elevinflytande och är mer upplevelsebaserat medan ett didaktiskt färgat

²⁰⁵ Läroplanskommitténs betänkande kom att kallas *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Kommitténs arbete präglas av ett långtgående analysarbete av skolans samhällsuppgift, dess mål, styrning och kunskapsförmedlande roll i ett föränderligt samhälle. Det klassiska bildningsbegreppet blev en central utgångspunkt för uppfattningen om kunskap och lärande i skolan.

²⁰⁶ Jfr. Broady (1992).

tänkande mer sammanhänger med ett lärarstyrt arbetssätt i planering, genomförande och utvärdering samt är mer resultat- och betygsinriktat. Ett effektivt didaktiskt arbete går bättre att genomföra inom snäva tids- och resursramar i skolarbetet jämfört med ett mer öppet, kreativt och undersökande arbetssätt som kräver tid och engagemang.²⁰⁷

Med den utgångspunkten kan lärare och elever utarbeta egna undervisningsmål efter olika intressen och inriktningar, bygga upp en undervisningsstruktur med såväl uppnåeliga mål som mål av mer långsiktig karaktär. Genom det mål- och kunskapsinriktade läroplanstänkandet i den meningen finns också öppningar för en övergång från en konkurrensinriktad skola till en skola för medborgerlig bildning. I detta bildningsbegrepp ingår en större uppmärksamhet på individens egen utveckling i takt med dennes personliga intressen, drivkrafter och livsprojekt. Kulturella, konstnärliga och estetiska verksamheter har här oerhört stor betydelse som utgångspunkt för elevers personliga bildningsprojekt med skolans verksamhet som bas.

Skolan som kulturell mötesplats i tid och rum

Med det skisserade perspektivet ovan kan skolans verksamhet ses som en kulturell mötesplats mellan å ena sidan skolan med dess historiskt givna och framväxta kunskapstraditioner och å andra sidan de lärare och elever som ger undervisningen innehåll och mening. Detta kan för musikundervisningens del utgöras av ett möte mellan en skolkultur och en mer fritidsorienterad ungdomskultur. Varje skolenhet kan ha utvecklat speciella musiktraditioner och olika arbetsformer för musikämnet i skolan. Det kan utgöras av olika återkommande musikevenemang, projektverksamhet eller musikaktiviteter i det vardagliga arbetet vid skolenheten. Viktigt är också vilka lärare som undervisar i musik, vilka resurser som tilldelas skolans musikundervisning samt vilka samarbetsformer som förekommer, inte minst med kommunala musikskolans verksamhet. Utöver den timplanebundna undervisningen kan musiken komma att få en allt viktigare roll i skolornas kulturliv.

Genom arbete med musikteater, musikaler, musik- och dansprojekt kan musiken bidra till ett levande musikliv på skolenheten. Denna gemensamma verksamhet kan verka sammanhållande för hela skolan och vara ett viktigt inslag i skolans profilering. Inte minst kan musikverksamheten få ökad betydelse i samband med de ökade möjligheterna för skolenheten att genom lokala arbetsplaner, utnyttjande av fria val, rekrytering av lärarkrafter samt

²⁰⁷ Jfr. Lindgren & Folkestad (2003).

olika samarbetsformer skapa en god musik- och kulturmiljö i skolan. Genom musiksamlingar, konserter, teater, musikuppvisningar, terminsavslutningar kan skolan bli en mötesplats för vuxna och barn i närsamhället.

Det svenska decentraliserade skolsystemet håller alltmer på att utvecklas mot en större variation i fråga om ämnenas disponering i timplanen, skolans profiler, organisation och kursernas innehåll och inriktning. Musikläraren måste i den nya situationen utveckla de kunskapskvaliteter som undervisningen och elevernas musikaliska lärande vilar på. Regeringens proposition *En förnyad lärarutbildning* understryker vikten av att använda konstnärliga arbetsmetoder som en väg mot kunskap i skolan: ”Läraren måste också utmana barns och ungdomars föreställningar och visa på andra kulturerfarenheter, konstnärliga språk och kulturmöten. Som lärare bör man sträva efter att integrera kultur i skolan på ett sådant sätt att konstnärliga arbetsmetoder blir en kunskapsväg i skolans vardagliga arbete som öppnar dörrar mellan kulturliv och skola.” (s. 9) Vidare är det utomordentligt viktigt att lärarna har en professionell kompetens att formulera målprogram för musikämnet och kunna utvärdera och utveckla sin undervisning utifrån lokala förutsättningar och egna intentioner.

I detta fall är det oroande att musikämnets plats i den nya lärarutbildningen vid landets lärarhögskolor blivit ytterligare begränsad. Det verkar vara en felsyn att lärarna till de elever som förväntas lära sig mer om musik utifrån eget musicerande och reflekterande inte själva besitter det ämneskunnande som eleverna förväntas skall utveckla. Vi har inte i den nationella utvärderingen studerat hur det ser ut i åren F-8. Vi vet dock att i de flesta fallen sköts musikundervisningen under åren F-6 (7) av klasslärare, med begränsad ämneskompetens, men med didaktisk kompetens. Dock borde det vara en självklarhet att det didaktiska kunnandet appliceras på ett ämneskunnande värt namnet. Om inte kommer det att bli svårt att utgå från det praktiska musicerandet år 7–9, vilket framgår av lärarnas kommentarer i vår undersökning när de säger att elevernas förkunskaper (inhämtade framför allt upp till sexan) är en begränsande faktor för måluppfyllelsen.

Nu bör det åter vara möjligt att kulturen och det fria musiktillvalet inordnas inom ramen för grundskolor och gymnasieskolor med estetiskt program i nära samarbete med kommunala musikskolor och kulturskolor. Det är helt nödvändigt att utbildningen av musiklärare får sådant innehåll så att dessa möjligheter uppmärksammas och att gränserna mellan olika utbildningsprofiler blir mer flexibla för att bemöta utvecklingen inom skolans arbetsfält i sin helhet. Vi vet att detta redan är fallet på några lärarutbildningar i musik, om än inte på alla. Med dessa synpunkter antyds här olika betydelsefulla förändringstendenser som har konsekvenser för hur en modern lärarutbildning i musik bör utfor-

mas. Det är av största betydelse att utbildningen av lärare är à jour med denna utveckling.

Detta har inget med opportunism att göra utan skall ses som ett verkningfullt förhållningssätt som utgångspunkt för en trovärdig, kvalitativ och långsiktig utveckling och lärande. Det är mer väsentligt att försöka identifiera innebörden i förändringarna och vilken betydelse dessa kan få för det framtida arbetet som lärare i musik i skolan. Ett sådant förändringsarbete har påbörjats i och med den nya lärarutbildningen vid musikhögskolorna och kommer på sikt att påverka situationen i skolan. Kunskaper i musik kan ses som konstnärliga och kreativa redskap för att eleverna skall kunna uttrycka sina känslor och tankar samt att bättre kunna förstå och orientera sig i ett mycket stort informationsflöde inom musik- och kulturområdet.

Läraryrket i den framtida skolan kommer att kräva mer av kommunikativ kompetens baserad på överblick och reflektion samt förmåga att alltmer bearbeta etiska, existentiella och estetiska frågor. Detta måste också påverka lärarutbildningen i musik. Den egna verksamheten som utövande och skapande musiker och kulturperson är i det sammanhanget av stor betydelse, och därmed förmågan att kunna aktivera och leda musikundervisningen på ett trovärdigt och kompetent sätt. Likaså är det nödvändigt att professionellt kunna arbeta för att skapa förbättrade yttre förutsättningar för undervisningen såsom lokala arbetsplaner och kursplaner, egna undervisningsmål och ändamålsenliga undervisningsmaterial och läromedia i musik, lokala utvärderingsmetoder och kriterier för betygsättning.

Viktigt är också att utveckla ett samarbete mellan olika lärarkategorier och skolformer för att erbjuda barn och ungdomar både en variationsrik, bred och fördjupande musikundervisning i samverkan med andra ämnen i skolan. Här är symbiosen mellan musik- och kulturverksamheten inom grundskolor, musikskolor/kulturskolor och gymnasieskolor en viktig förutsättning. Den frivilliga musik- och kulturverksamheten med barn och ungdomar kan få en ny betydelsefull roll i skolans totala arbete. Vad som hittills sagts om lärarutbildningen gäller givetvis i alla tillämpliga delar fortbildningen av lärare i musik i skolan. Utan en utbyggd sådan verksamhet, där ensamma musiklejare får tillfälle att träffas, utbyta erfarenheter och lära av andra och varandra, kommer den eftersträvade förändringen av musikundervisningen att ta mycket lång tid.

Skolan är enligt det perspektiv som skisserats på väg att utvecklas från en regelstyrd institution med en given kunskapsorganisation till att mer kunna vara en kulturell mötesplats för barns och ungdomars lärande och kunskapsutveckling i vidare mening. Denna mötesplats kan också innebära en långt bättre samordning mellan skolans olika ämnesområden och kunskapsperspek-

tiv. Detta fordrar en ny syn på skolan som kunskapsorganisation och en ny modell för skolans kultur- och arbetsmiljö. I en bilaga i *Skola för bildning* diskuteras en tanke till samordning av skolans lärande verksamhet för en bred samhällskompetens i termer av *kulturorienterande ämnen* jämte *naturorienterande ämnen* och *sambällsorienterande ämnen*.²⁰⁸ I den kulturorienterande ämneskretsen kunde ingå musik, bild, media och kommunikation, litteratur, drama, dans och rörelse sedda som konstnärliga, estetiska och kreativa ämnen. Framtidsvyn är att dessa ämnen kan samordnas i projekt- och temastudier och införlivas i skolans hela verksamhet.

Om man ser till barn- och ungdomskulturen i dag har den konstnärliga och skapande verksamheten i skolan en stor attraktionskraft. Skolan skall inte återta sin förlorade auktoritet genom prov och kontroll. Kvaliteten i undervisningen måste utvecklas i den betydelsen att både anpassa innehållet till barns- och ungdomars föreställningsvärld och samtidigt vidga deras kunskaps horisont i vidare mening. Skolan skall vara ett äventyr för barn och ungdomar där de kan trivas, utvecklas och lära sig intressanta kunskaper och få förståelse för olika kunskapsperspektiv som är samordnade med upplevelser av konstnärlig och estetisk art.

Ett internationellt perspektiv

Slutligen ger vi här ett sammanfattat internationellt perspektiv på musikundervisningen i skolan. I vår inledning nämndes att den musikundervisning som utvecklats i Sverige, d.v.s. att möta elevernas behov, musikintresse och förutsättningar samt utveckla en modern musikundervisning med hänsyn tagen till ungdomskultur, kreativa och skapande arbetssätt osv., är unik sett ur ett internationellt perspektiv. Under de senaste tio åren har det pågått en livaktig diskussion mellan företrädare för olika syn på musikens roll i skolan, särskilt i det anglo-amerikanska språkområdet. I uppräkningsdelen nedan finns en viss historisk utvecklingslinje.

Musiken kan främst ses som sångämne, där sången kan vara både ett mål i sig och ett medel för andra syften; som ett musiskt ämne, där målet i reformpedagogisk anda är att hela människan skall utvecklas; som ett estetiskt kunskapsämne, där det ämnesspecifika kunnandet fokuseras och där undervisningen bör ha som mål att genom upplevelser och mångsidiga musikaliska erfarenheter lära elever kännetecknen på god musik; som ett samhällsvetenskapligt ämne, där musiken studeras och diskuteras som del och återspeglings

²⁰⁸ Sandberg & Gårdare (1992).

av ett samhälles kultur; som ett led i en polyestetisk uppfostran, där alla estetiska ämnen uppfattas som tillhörande ett och samma fält (the Arts) och kunskaperna i musik tillsammans med dem från de övriga ämnena genom reflektion skall hjälpa eleverna till en ökad frihet och förståelse för samhällets maktstrukturer och den egna rollen i dessa; som ett ljudämne, där skapandet sätts i högsätet; eller som ett praktiskt musicerande ämne, där musiken som handling (den s.k. praxiala synen) innebär att jaget kan stärkas genom utmaningar som individen kan klara av och musikämnet får en identitetsskapande/personlighetsutvecklande roll. I olika länders skolsystem kan man se dessa olika synsätt eller kombinationer av dem företrädda.²⁰⁹

Under de senaste tio åren har striden internationellt stått mellan företrädare för den estetiska ämnessynen och den praxiala. I vårt land har vi varit föregångare när det gäller att acceptera den praxiala synen, som man kan säga präglar den senaste kursplanen i musik (Kp 2000). Många länder som är på väg att våga steget in i denna typ av musik i skolan ser med stor nyfikenhet på vad vi gör i Sverige. När därför den nationella utvärderingen visar på svagheter och begränsningar i vårt sätt att tillämpa detta synsätt, är det av stort internationellt intresse hur vi väljer att åtgärda problemen.

Referenser

Bjurström, Erling (1997). *Högt och lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Borea Bokförlag.

Broady, Donald (1992). Förslag till framtidens utbildning. I: SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Bilaga 6. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Elliot, David (1994). *Music Matter. A New Philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

Ericsson, Claes (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö Academy of Music.

Fornäs, Johan (1994). Senmoderna dimensioner. I: Fornäs, Johan & Boëthius (red.) *Ungdom och kulturell modernisering*. FUS-rapport nr. 2. Stockholm/Steghag: Symposion.

²⁰⁹ Reimer (1970); Nielsen (1994); Elliot (1995); Heiling (1995); Modin (2003).

- Fornäs, Johan (1996). Rockmusikens pedagogiseringsproblem. I: Brändström, Sture (red.) *Rockmusik och skola*. Rapport från konferens 29–30 mars 1996 i Piteå. Musikhögskolan i Piteå. Rapportserie nr. 1996:2.
- Gustafsson, Jonas (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965*. Acta Universitatis Upsaliensis, Upsala Studies in Education 91: Uppsala universitet.
- Heiling, Gunnar (1995). *Bedömnings- och utvärderingsfrågor i musikutbildningar*. Musikpedagogik, forskning och utveckling. Rapport nr 1995:1. Musikhögskolan i Malmö. Lunds universitet.
- Heiling, Gunnar (1997). Om grundskolans läroplan, Lpo 94, och musikämnet – en analys med hjälp av begreppen modernism – postmodernism. I: Sundin, Bertil (red.) *En postmodern musikpedagogik. Bidrag till diskussionen om modernism och postmodernism*. Musikpedagogik, forskning och utveckling. Rapport nr 1997:1. Musikhögskolan i Malmö. Lunds universitet.
- Lindgren, Monica & Folkestad, Göran (2003). *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet*. Delrapport 1. Musikhögskolan vid Göteborgs universitet.
- Modin, Christer (2003). *Vad säger läroplanen? En kritisk analys av de tre senaste kursplanerna i musik för grundskolan*. Magisteruppsats. Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC). Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Nielsen, Frede V. (1994). *Almen musikdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Olsson, Bengt (1993). *SÄMUS – en utbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Skrifter från musikvetenskapliga avdelningen, Musikhögskolan i Göteborg, nr 33.
- Ray, Johanna (2004). *Musikaliska möten man minns. Om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som arena för starka musikupplevelser*. Pedagogiska fakulteten. Åbo Akademi.
- Reimer, Benett (1970/1989). *A philosophy of music education*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall.
- Reimers, Lennart (1983). *Alice Tegnér's barnvisor*. Göteborg: Skrifter från Musikvetenskapliga institutionen. Stockholm: Edition Reimers.

- Reimers, Lennart (1989). *Introduktion till musikpedagogiken som vetenskap*. MPC:s Skriftserie nr. 1. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Reimers, Lennart (2001). Music in Motion. Studies in the History of Swedish Music Education – with international perspectives. In: Fiske, Harold (ed.): *Proceedings of the RAIME Symposium in Oslo 2001*. University in London Ontario, Canada.
- Sandberg, Ralf (1993). *Musik – Huvudrapport. Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992*. Skolverkets rapport nr. 23. Stockholm: Liber Distribution.
- Sandberg, Ralf (1994). *Den nationella utvärderingen av grundskolan, våren 1989. Musikämnets villkor och möjligheter. Från Lgr 80 till Lpo 94*. Skolverkets rapport nr. 64. Stockholm: Liber Distribution.
- Sandberg, Ralf (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS Förlag.
- Sandberg, Ralf (1997). “The National Curriculum and Syllabus for Music in Sweden – Towards a Humanistic and Communicative Curriculum Code”. In: *ISME Special Edition. Music in Schools & Teacher Education – A global Perspective*. Australia: Callaway International Resource Centre for Music Education. (Även MPC’s Booklets No. 41.)
- Sandberg, Ralf (2002). *Sammanfattning av en projektverksamhet 1993–2000. Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. En studie av undervisningsprocesser och musikaliskt lärande*. Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Sandberg, Ralf & Gårdare, Steve (1992). Kommentarer till kursplaneförslag i musik för grundskolan. I: SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Bilaga 7. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sandberg, Ralf & Ljung, Bengt-Olov (1990). *Music in a Programme of National Evaluation of Swedish Schools. Theoretical Frame of Reference. Assessment Model and Practical Implementation*. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research.

**Behövs grundskolans
ämnen? – Highlights
från forskarkonferensen
9–10 februari 2005**

Behövs grundskolans ämnen? – Highlights från forskarkonferensen 9–10 februari 2005

Forskarna fick uppgiften att på 3–4 minuter och helt fritt utveckla sina tankar kring följande frågeställningar. Nedan följer de medverkandes inlägg så nära originalet som möjligt.

1. Hur kan elevens lärande inom ämnet utvecklas i ljuset av de erfarenheter ni har från NU-03?
2. Behövs ditt ämne som ett skolämne om tio år? Om *nej*, motivera.
3. Om ni svarar *ja*, hur ser utvecklingen ut för ert ämne – innehåll, struktur, organisation?

Bild: Anders Marnér

– Vi vill se en multimodal skola utan hierarki mellan ämnena

Vårt svar på den första frågan är att presentera två begrepp: Det ena begreppet är ett vertikalt medieringsbegrepp; det är något som vi anser präglar skolan i dag som helhet. Vi vill ersätta det med ett horisontellt medieringsbegrepp.

Vad är då det här vertikala och hierarkiska medieringsbegrepp som präglar skolan som helhet? Jo, det är en tanke om att det finns en hierarki mellan medieringarna och att både i människosläktets utveckling och i barnets utveckling börjar det på en nivå där man manipulerar tingen, och där utvecklingen så småningom går mot att barnen kan hantera bild och så slutar det med att barnet/människan kan hantera språket. Problemet är nu att, i det här vertikala, hierarkiska medieringsbegreppet så förutsätts det att de senare stadierna utplånar och deformerar de tidigare stadierna. Det betyder alltså att man i praktiken motarbetar manipuleringen av tingen, motarbetar bilden till förmån för språket. Man kan se det hos klasslärare, man kan se det i aktuell pedagogisk litteratur t.ex. i ”Lärande i praktiken” av Roger Säljö som presenterar en något liknande tankegång.

Jag ska beskriva vad ett horisontellt medieringsbegrepp kan vara. De relevanta frågorna man kan ställa om en mediering är: vad kan man göra, tänka, uppleva med den här medieringen? Kroppen, musiken, föremålet, datorn eller den matematiska formeln är, eller medger, olika typer av medieringar för att skapa olika typer av betydelser och kunskap. Det ena mediet upphäver inte det andra utan alla behövs i en multimodalitet.

Bild: Hans Örtegren

– Flerstämmighet skall synas i skolans miljö

Vi har en önskelista här där vi talar för att en treämnesskola bör ersättas med en kulturskola för alla. Det är viktigt att det i skolorna ges rika tillfällen att få skapa, presentera, betrakta och använda. Det handlar om att autentiska kommunikativa processer, flerstämmighet – där har vi använt bl.a. Caroline Libergs och Olga Dysthes terminologi – skall synas i skolans miljö. Projekt under arbete skall visas upp, och för detta krävs produktionsytor och presentationsytor. Det behövs hemmedier där de olika medierna utvecklas och man får tillfälle att pröva dem. När det gäller bildämnet blir det då bild som är det mediespecifika hemmediet. I det ämnesövergripande arbetssätt som vi pläderar för skall det multimodala gälla. Synen på de estetiska ämnenas roll i skolan och i skolans alla ämnen skall bäras upp av tillväxt- och kreativitetsargument.

Engelska: June Miliander – Bygg på det eleverna lär

sig utanför skolan och låt dem påverka innehållet mer

Jag representerar årskurs 5, engelska, och är övertygad om att elevers lärande inom ämnet kan utvecklas beroende på vilket innehåll man fyller ämnet med. Vad eleverna lär sig utanför skolan bör dras in i det arbete som görs i skolan och på lektionstid. Vidare är jag övertygad om att när eleverna får välja och påverka det innehåll man arbetar med ökar motivationen och utvecklingen i ämnet. Det ska alltså finnas utrymme för elevernas eget val och vi ska jobba för att få eleverna att bli medvetna inlärare.

En annan viktig del är progressionen. Att vi, under den tiden eleverna jobbar med sitt innehåll, hjälper dem till att strukturera, få utmaningar och nå en s.k. push-out-put (?) alltså att vi inte bara nöjer oss med vad de för stunden presterar. Förutsättningarna för det här är att lärarna har mycket god språklig och didaktisk kompetens, och ju yngre eleverna är, desto bättre och högre kompetens ska vi ha bland lärarna.

Engelska: Mats Oscarson

– Betona engelskan som ett kommunikationsämne i vid mening

1. Hur kan elevens lärande inom ämnet utvecklas? Vi har försökt bestämma områden där insatser skulle kunna ge bättre inlärningsresultat och vi har gjort detta på ett ganska konkret sätt. När det gäller engelskan – skol- och kommunikationsämnet engelska – så tror vi att ämnessynen behöver vidgas. Det är ju redan så att engelskan betraktas som ett kommunikationsämne, men ytterligare betoning av detta i undervisningen ser vi som en viktig förutsättning för att lärandet ska kunna utvecklas åt ett ännu bättre håll. Det har att göra med

att tillämpningen av ämneskunskaperna utanför skolan, i ”verkliga livet”, mest består i ”förståelse och förmedling av innehåll”. Både receptivt, alltså när man lyssnar eller läser och försöker förstå, och produktivt, det vill säga när man själv talar eller skriver om något man vill ha förmedlat. Samtidigt ger ett språk alltid uttryck för ”kulturmönster” genom de olika sätt som man kommunicerar på. Engelskan är alltså först och främst ett medel för kommunikation i vid mening. Och eleverna är medvetna om detta; det märks att deras kontakt med språket utanför skolan får en allt större betydelse. Det informella lärande som sker där bedömer de som ganska omfattande. Ytterligare satsningar på engelskan i praktisk användning är alltså viktig och svarar till stor del mot de språkliga behov eleverna känner.

Vi ser också i våra resultat, precis som man har sett i flera andra ämnen, att andelen obehöriga lärare ökar. Det är väldigt tydligt. Förändringen är ganska dramatisk under den tioårsperiod som vi överblickat, och detta lär vara till ganska stor nackdel för undervisningen. Så för elevers bättre lärande, behövs bättre utbildade lärare, framför allt bättre utbildade *ämnesbehöriga* lärare.

Ett annat område där ytterligare arbete kan ge förbättrad inläring är samarbetet mellan lärare och elever. Ett samarbete som också gäller själva bedömningen av det som eleverna kan. Vi ser en viss motsättning mellan vad eleverna uppfattar som sin färdighet i engelska i faktisk användning utanför skolan och den upplevelse de får av sin förmåga i klassrummet. Det är inte ovanligt att höra elever som säger att de fungerar utmärkt väl med språket i olika privata sammanhang men som samtidigt säger sig ha svårigheter att klara kraven i klassrummet. Här behövs en tydligare dialog mellan lärare och elever, också i fråga om utvärderingen och förståelsen av inläring och kunskaper.

2. *Behövs engelskämnet om tio år?* Javisst, och kanske än mer än nu. Trots det starka stöd som ämnet har i det omgivande samhället, och trots att eleverna anser att det är både roligt och viktigt, bedömer de det inte alls som det lättaste ämnet i skolan. Undervisningen behövs i hög grad. Den nödvändiga ord- och strukturbehärsningen utvecklas bäst i systematisk lärarledd undervisning och den praktiska språkfärdigheten kräver fortlöpande planlagd övning. Vissa färdigheter kan visa sig behöva extra uppmärksamhet framöver, till exempel läsförmågan. Det finns antydningar om detta behov i de data vi har. Vidare kan möjligheten att använda engelskan för undervisning i *annat ämne* genom s.k. sprint-metod (språk- och ämnesintegrerad undervisning) komma att bli vanligare allteftersom engelskan får ökad betydelse som kommunikationsmedel.

Hem- och konsumentkunskap: Ingrid Cullbrand

– Lärande i samarbete är ämnets styrka

Sett mot bakgrund av de resultat vi fått fram från NU-03, så vill vi fokusera samarbete, jämställdhet i handling, förståelse för konsumtionen och vem jag är som konsument. Vi vill fokusera på de här tre aspekterna, som vi tror har betydelse för dagens unga medborgare. Vi ser ju en allt ökande individualism i samhället och var och en driver sina egna kunskapsprojekt också i skolan. I NU-03 har vi sett att hem- och konsumentkunskap kan ha en särställning eftersom eleverna säger att det är på denna arena de upplever att de samarbetar mest i skolan. Om man tänker att ett av skolans mål är att eleverna skall lära sig att vara och att leva tillsammans – då har vi en verklig potential för hem- och konsumentkunskap. Eleverna uttrycker att de genom samarbete lär sig att ta hänsyn, att ställa upp för varandra och att lyssna på varandra. De processer som pågår är både sociala, kommunikativa och även sinnliga och estetiska samt handlingsinriktade. Hur tänker vi om framtiden? Vi tänker att hem- och konsumentkunskap har en stor plats i morgondagens skola och att ämnet har en betydelsefull roll för att nå målet om hållbar utveckling. I den hållbara skolan sätter man kunskap i handling och handlingskompetens i centrum. Samarbete och jämställdhet, delaktighet och inflytande har stor betydelse för att eleverna skall utvecklas till kunniga medborgare. Men, det är brist på utbildade lärare. Lärarutbildningen måste dimensioneras så att fler välutbildade och kompetenta lärare kan ta plats i skolan. Det behövs också stöd för lärarna för att tolka och implementera styrdokumentet.

Hem- och konsumentkunskap: Monica Pettersson

– Jämställdhetsbegreppet behöver problematiseras i ämnet

Under den här konferensen, har mycket av det som lyfts fram handlat om skillnader mellan pojkar och flickor. En skillnad som inte alltid är så lätt att hantera. Det gjordes en undersökning för ett tag sedan bland hem- och konsumentkunskapslärare och där frågade man: ”– Hur gör ni när det gäller jämställdhet?” Lärarna svarade: ”– Vi pratar inte om det, vi gör det.” Men det får inte stanna vid det. Det gäller att problematisera begreppet jämställdhet genom att både tala om och göra det. Frågor måste ställas: ”– Varför delar vi upp arbetet som vi gör? – Är det självklart att det är jämställt när en flicka och en pojke arbetar tillsammans? – Varför ska vi dela exakt lika – och då är det helt plötsligt jämställt?” Det är en utmaning för läraren att få eleverna att bli medvetna och reflekterande. I grunden är jämställdhet en kvalitetsfråga som innebär att alla elever skall ha en trygghet och en identitetskänsla som utgår från vilka de är som människor snarare än vilket kön de tillhör. En fortsatt ge-

nomtänkt strategi för jämställdhetsarbete är av stor vikt. Målet är att optimera lärandet så att varje elev kan utveckla sina förmågor bortom könsstereotypa föreställningar.

Idrott och hälsa: Mari Öhman

– Vi måste börja ifrågasätta innehållet i ämnet

Mot bakgrund av den här utvärderingen och mitt utvecklingsarbete i ämnet, så måste vi ta större hänsyn till den hälsoaspekt som är framskriven i de kursplaner som gäller nu. Hur skall en undervisning se ut för att människor bättre skall kunna ta hand om sin hälsa, sitt välbefinnande och sin livsstil? Ser vi på fysisk aktivitet finner vi att vi har en ämnestradition historiskt sett som är väldigt seg, att innehållet i verksamheten har svårt att förändras. Vi gör egentligen samma saker som vi alltid har gjort, sedan kan man tala om detta på lite olika vis.

Vi måste tänka, är det bollspelen som är de rätta sätten att nå de här målen? Vi måste våga ifrågasätta själva innehållet i undervisningen och hur undervisningen skall gå till. Det handlar också om att tydliggöra de kunskapskvaliteter som finns i det här ämnet. Detta innebär att betona ämnets lärandeaspekter, i stället för att tala om ämnet enbart som ett rekreativt ämne vilket framkommit i undersökningarna. Att mycket mer tydliggöra de kunskapskvaliteter som har med kroppen, hälsan och rörelserna att göra.

Det handlar också, om det här lärandet skall komma till stånd, om att få fram en reflektion över ”görandet”. För nu verkar det vara så att man går in och ”gör” rätt och slätt medan mycket lite handlar om att tänka kring vad man gör, och framför allt inte varför man gör det. Ämnet behövs men reflektion och kritiskt tänkande måste in i ämnets centrum.

Idrott och hälsa: Charli Eriksson – Ämnet idrott och hälsa skall ge medborgarkompetens på hälsans område

Det här kunskapsområdet som handlar om kropp, rörelse och hälsa är en del av skolämnet idrott och hälsa. Det skrevs väldigt tydligt att hälsoaspekten skulle finnas i detta ämne. Nu har regeringen bestämt, med en läroplansförändring om daglig fysisk aktivitet, att den rekreativa aspekten och behovet av rörelse ska täckas in i det generella uppdraget till skolan. Om vi ser på innehållet i ämnet idrott och hälsa som det har skrivits fram i läroplanen är t.ex. dans och friluftsliv viktiga inslag i ämnet. Men utvärderingen visar att dessa delar är mycket nedtonade i praktiken. Ämnet behöver utvecklas för att bättre förverkliga läroplanens intentioner.

Kunskapsområdet kring kropp, rörelse och hälsa berör många ämnen i skolan. En fråga blir då: Vad av kompetens, kunskap, praktisk förmåga inom hälsoområdet hör till lärandet inom idrott och hälsa? Och vad är det som hör till andra ämnen och verksamheter i skolan? Flera andra länder har ett särskilt hälsoämne som skolämne, vi har inte det. Och då blir frågan: har vi lyckats med en integration av hälsa i andra ämnen?

Om vi ser på sådana saker som struktur och förutsättningar inom ämnet idrott och hälsa är det självklart så att tillgång till lokaler, natur och utrustning spelar stor roll för vad man gör och inte gör inom ämnet. En annan viktig del är förstås lärarnas kompetens.

När vi ser till organisation och innehåll är detta ett ämne som handlar om kunskap i handling, praktisk kunskap, något som ämnet delar med bild, musik, slöjd och flera andra ämnen. Egentligen finns det en allians i form av ämnesutveckling, som man kanske organisatoriskt skulle kunna bilda för att bryta lite av den här isoleringen som musklärare, idrottslärare och bildlärare ger uttryck för. Det handlar om att tänka i helheter, att det finns en gemensam del i färdigheter och kompetenser som alla elever ska ges förutsättningar att få under den tid man är i skolan. Den andra delen som är typisk för flera av dessa ämnen är att så mycket av lärandet sker på fritiden. Här finns också från regeringens sida ett önskemål, då man har riktat en stor mängd pengar till idrottsrörelsen för att den ska samverka med skolan för att öka den fysiska aktiviteten. Här är det avgörande hur mycket idrottsrörelsen öppnar upp för skolan och hur öppen skolan är för samhället utanför. Jag har själv en vision där skolan skall vara mycket mer av centrum i lokalsamhället där det finns många öppna dörrar. Så nyckelordet i det här sammanhanget är att eleverna skall ha en ”läskunnighet” på hälsans område. Ett av våra forskningsprogram visar att förutsättningarna för detta har varit bättre i Costa Rica än i Sverige. De goda intentionerna i läroplaner och kursplaner omsätts inte alltid i verkligheten och då blir det kanske lärarnas intresse mer än elevernas kunskapsbehov som avgör vilken medborgarkompetens de får.

Idrott och hälsa: Mari Öhman

– Ämnet får inte ensidigt fokusera på de överviktiga barnen

Vi ska passa oss för det starka fokus media har på de feta och inaktiva eleverna. Vi skulle kunna motivera ämnets framtid genom rubrikerna om att vi bara har en massa feta barn i skolan och att ingen rör på sig. Men det är inte därför vi ska ha ämnet. Det har andra kunskapskvaliteter, ämnet finns inte främst för att rädda folkhälsa. Det är ett motiv, men det kan inte vara det enda tio år framåt, för vi har också 80 procent av eleverna som rör sig mycket och som inte lider av övervikt. Vi får inte hamna i den fällan i det här ämnet.

Matematik: Astrid Pettersson

– Matematiken är ett landskap med öar och broar, ingen trappstege

Hur kan elevernas lärande i ämnet utvecklas? Om man tittar på NU-resultaten bör det alltså vara mer varierande arbets- och bedömningsformer, mindre ensamarbete, mer av målmedveten undervisning, mer samarbete mellan elever, mellan lärare, mellan elever och lärare, mer diskussion, mer argumentation och reflektion. Alltså väldigt mycket problemlösning.

Sen har vi riktat in oss väldigt mycket på eleverna. Eleven måste få syn på sitt eget lärande, kvaliteter av elevens kunnande i matematik. De måste ha målen klara för sig och vi måste ha höga förväntningar, de måste inse att lärande kräver ansträngning. Jag tror det är väldigt viktigt att vi faktiskt analyserar den ungdomskultur vi har nu och vilken framgång matten har i den ungdomskulturen. Jag tror faktiskt inte matten har det särskilt lätt.

Och att det faktiskt innebär ansträngningar för många att arbeta med matematiken, det innebär även utmaningar. Det är alltså ”bättre lysts till den sträng som brast än aldrig spänna en båge”. Lite av det här ”jag kan, jag vill, jag vågar”, måste vi ha i matematiken.

Sedan har vi fokuserat på lärarna, de måste ha kompetens, både i ämnes-teorin och i didaktiken. Men lärarna måste även få stöd från sina chefer, från föräldrar, från sina elever så de kan göra ett bra arbete.

Sen svarar vi JA, på frågan om att ämnet behövs. Men vilket innehåll skall matematiken då ha? Det beror ju på målsättningen med grundskolan. Skall målsättningen vara att eleverna skall ha en handlingsberedskap, en kompetens att möta det de senare kommer att möta? Skall de bli konsumenter, kritiska, konstruktiva samhällsmedborgare måste naturligtvis matematiken passa in där och vara ett redskap för detta. Och vi måste alltså se matematiken i detta sammanhang.

Läroplanen talar om beständiga kunskaper och i det måste ju också matematiken komma in. Det kräver kanske ett annat innehåll. Vi kanske skall minska ned den här universitetsmatematiken och göra den mera meningsfull och användbar. Då är frågan vilken struktur? Hur ser man på matematiken, hur ser ni på matematiken? Många ser den som en trappstege, man tar ett steg i taget. Det stod även i Lgr 80 att man inte fick påbörja ett nytt moment förrän man hade grundläggande kunskaper i det föregående. Nu förtiden ser vi inte på matematiken på det sättet. Det är ett landskap med öar och broar, ett landskap som vi skall erövra, där det ena inte automatiskt behöver följa på det andra.

Hur skall vi då organisera detta? Jo, vi tror på flexibla grupper, men även på integration med andra ämnen. Det finns matematik överallt, i alla era ämnen

och det är viktigt att man gör det synligt. Så alltså större integration med andra ämnen, dock är matematik ett eget ämne och det ska finnas plats för både och.

Musik: Ralf Sandberg

– Musiken skall vara en del i det medborgerliga bildningsarbetet

Alltså, förstå frågan – hur ska elevernas lärande inom ämnet utvecklas? Vi har ju funnit att det praktiska musicerandet inklusive dans och rörelse bör komma tillbaka. Det som är en central del i ämnets karaktär bör kompletteras med reflekterande inslag, det har vi sett i Nationella Utvärderingen. Då vi ser att musiken röner ett mycket stort intresse hos eleverna blir utmaningen att till vara det här intresset, men också att fördjupa och bredda de kunskaper eleverna redan har. Det är skolans uppgift, att vidga horisonten.

Med mer reflekterande historiska aspekter i musik kan man faktiskt praktisera historia. Man kan t.ex. dansa renässans dans, man kan spela och lyssna på stycken som är barock. Det är fantastiska dimensioner som jag tycker man ska ta tillvara på i högre grad. Med denna allsidiga belysning av musikämnet tror vi det kan bli mer av medborgerlig bildning. Att man riktar ämnet mot strävansmålen som hör ihop med det medborgerliga bildningsarbetet. Det kan fungera tillsammans med andra ämnen där skolan blir en kulturell mötesplats med en mer samordnad kunskapsstruktur med en tanke om att ämnena faktiskt har många gemensamma rötter såväl historiskt som i nuläget, där många unga människor kan flätas ihop till en kunskapsväv. På ett helt annat sätt än vad vi ser idag.

Musik: Gunnar Heiling

– Elevernas musicerande på fritiden måste in mer i skolan

Innehåll, det har vi ju redan tangerat – reflektion, rörelseaspekter fanns med 1994 men försvann ut 2000. Vi vill ha tillbaka dem igen, vi tror det är bra. Det praktiska musicerandet vill vi dock behålla som en kärna, en utgångspunkt för reflekterande kring andra aspekter. Teoretiska aspekter som finns runtomkring musiken, som kan erövrats med det praktiska musicerandet, på det sättet kan vi få en mer allsidig belysning.

Vi har en matrismodell som vi använt i NU-03 där vi jobbat med de fyra kunskapsaspekterna; färdighet, fakta, förståelse, förtrogenhet. Vi har kopplat ihop dem med fyra stycken musikaktiviteter; musicerande, musiklyssnande, musikkunnande och musikskapande. Vi får då alltså en musikmatrix som vi kan fylla med innehåll och det ger oss en struktur att jobba med, även fortsättningsvis. Vi har sett hur den här strukturen delvis har förändrats från 1994

till 2000 och vi har fått göra vissa korrigeringar igen. Vilka aspekter som skall ligga i mitten och bilda kärna, vilka som skall utgöra en ram som stöttar upp.

Slutligen vill vi också säga något om hur vi organisatoriskt skall åstadkomma det här. Vi tror att det behövs en bättre samordning inom skolan mellan olika ämnen, något som vi inte är ensamma om att tycka. Det låter ju väldigt bra att vi skall kunna samarbeta med olika kollegor inom olika ämnen, kring gemensamma projekt. Kanske i form av musikaler, drama och teaterföreställningar, you-name-it. Vi tror också att det kan vara rätt så bra att skolan blir en arena där vi kan ta in fritidsaktiviteterna. Vi har sett att de elever som är bäst i musik säger att de har skaffat sig sina kunskaper framför allt utanför skolan. Låt oss då göra en dygd av nödvändigheten och koppla ihop fritidsaktiviteterna t.ex. kulturskolan, spelandet i band utanför skolan. På något sätt skall vi kunna koppla ihop de aktiviteterna med det som händer i skolan och få en vinna-vinna-situation. Hur det ska gå till kan diskuteras, men det är en idé som vi vill arbeta vidare med. Vi tror också man måste arbeta vidare med lärarutbildningen.

NO: Björn Andersson – Systemtänkande, uthållighet och nationell samordning, några recept för att utveckla undervisningen i naturvetenskap och matematik

Nyckelorden när det gäller den första frågan om hur vi kan utveckla lärandet i ämnet är systemtänkande och uthållighet. Systemtänkande ska vi tillämpa på några olika områden. Dels ska vi tillämpa det på själva innehållet när det gäller grundskolans naturvetenskap, och det innebär att vi skapar och beskriver en helhet som alla som är inblandade och engagerade begriper och kan relatera sig till. Så att läraren i årskurs 3 visserligen gör saker och ting som har ett värde i sig men också ser sig som en del av det här större mönstret. Det är en konst att skriva det men med bra med pengar skall det här kunna fixa sig och bli ett bra dokument. När man talar om helheter blir det lätt lite flummigt, men det här ska vara helheter med analytisk skärpa, d.v.s. det ska finnas detaljer som bygger upp den här helheten systematiskt.

Den andra aspekten av systemtänkandet gäller det administrativa planet. Det finns i Sverige, enligt min uppfattning mycket god vilja och många goda impulser som dyker upp här och var, men jag uppfattar det som att det är okoordinerat inte minst på det nationella planet. Norrmännen har ett dokument på 48 sidor som är en nationell målsättning för att förbättra deras tekniska, naturvetenskapliga och matematiska undervisning. Med målsättningar för praktiskt taget alla relevanta aktörer i det norska samhället när det gäller detta. Jag tror det vore bra att ta sig en funderare på det, så att vi drar åt samma

håll, så att vi förbereder saker och ting så att alla kommer in här. Ett aktuellt exempel är det uppdrag som Skolutvecklingsmyndigheten fått att utveckla den naturvetenskapliga undervisningen och där man redan har börjat tillämpa det här systemtänkandet. För att det här ska fungera krävs det också uthållighet, att man hänger i ordentligt och tänker i 10–15-årsperioder och att det finns en organisation bakom som tar hand om saker och ting så att det inte hänger på enskilda personer.

Naturorienterande ämnen: Sven Engström

– Skolämnena ingår i vårt kulturarv

Behövs ditt ämne som ett särskilt skolämne om 10, 15 eller 20 år? (Kemi, fysik, biologi eller naturorienterade ämnen.) Svaret är JA! Men det är fortfarande viktigt att dessa discipliner får vara enskilda ämnen eftersom de är en del av vårt kulturarv. Men vi skall inte separera dem för separerandets skull.

Naturorienterade ämnen i skolan ska bidra till värdegrundsdiskussionen. T.ex. så vet vi i dag med modern genteknik att alla människor är lika mycket människor, och det här är ett handfast budskap i en diskussion om etik och förhållandet människor emellan. Lite torrt och lite tråkigt instrumentellt men ändå något viktigt som en naturvetare kan bidra med. Det som gäller för de naturorienterade ämnena är att de går ut och tittar i den värld vi lever i och lär eleverna att identifiera; vad är det som är kemi, vad är det som är fysik, vad är det som är biologi när vi sitter och äter på McDonalds, hamburgare exempelvis. Vad är det som är samhällsvetenskap osv. Att vi ibland går ifrån konstverket och tittar på helheten och att vi ibland går in och tittar på detaljerna – men att vi förflyttar oss; ibland nära, ibland långt ifrån.

Varför skall ämnet finnas kvar om tio år? Jo vi vet att solen kommer att slockna och vi vet att, med största sannolikhet, kommer våra barnbarnsbarnbarn... kolonisera nya världar. Och då kommer de att kunna ta med sig både fysik- och kemiboken ut för de vet att de beskriver också dessa världar.

SO: Mikael Alexandersson – Att förbereda för samhällsmedlemskap blir den framtida utmaningen för SO-ämnet

Jag har haft fördelen att arbeta med de här rapporterna i drygt ett år. I förhållande till den första frågan – hur lärandet kan utvecklas kan man diskutera So-blocket som helhet eller per ämne. Jag ser det som att det handlar om att tillvarata styrkorna i både SO-blocket och i de enskilda ämnena, alltså det som eleverna tycker är intressant. Lärare, föräldrar, elever ser nyttigheter med SO, det finns en positiv anda, det finns inflytande, det finns i huvudsak positiva förtecken. Och det gäller då att ta det som redan finns där och utveckla detta, ämnet inrymmer så många positiva krafter.

När det gäller framtiden börjar man alltmer tänka i nya banor kring SO-blocket. Om vi ser från 1992 till 2003 så har integrationen ämnena emellan ökat och jag tror att den kommer att öka ytterligare de kommande tio åren. Jag tror att gränserna mellan SO-ämnena alltmer kommer att lösas upp. Jag tror också man kommer att börja tala mer om de här ämnena, och de eventuellt nya ämnena som växer fram, funktion för vad man kan kalla "samhällsmedlemsskapandet". Ralf var inne på detta med ett uttryck om nya kunskapsperioder. En ny typ av "citizenship", medborgarskap, håller på att ta form i denna brytningsperiod när klasskillnaderna ökar, spänningar mellan etnicitetsgrupper ökar; behovet av sammanhållning i samhället ökar. På något sätt måste då skolans ämnen ställa frågor om detta, och då tror jag just SO-ämnena får en viktig funktion. Det handlar om att integrera olika värden, skapa ett kitt, både när det gäller innehåll och när det gäller perspektiv. Inte då tala om värdegrund å ena sidan och kunskapsinnehåll å andra sidan utan visa att de hör samman. Jag tror också det handlar mycket om att tydliggöra vad som är det kollektiva minnet; är det ett kollektivt minne eller är det olika kollektiva minnen? Vad är det för texter vi använder och hur bidrar skolan till den här kollektiva identiteten som jag tror skolan måste arbeta mer med. Det handlar om identitetsskapandet osv. Och då är det precis, som många sagt, att vi måste använda flera olika uttrycksformer, flera olika medier; det som Anders var inne på i sin diskussion om bildämnet med det "multimodala" att vi använder oss av flera olika kommunikationsmöjligheter för att arbeta med de innehållsrika frågorna. Jag brukar hävda att SO-ämnet i dag karaktäriseras av tre ismer. Den första är en stark verbalism alltså att eleverna kan prata väldigt mycket om viktiga frågor men de saknar substans i sitt prat om detta. Den andra ismen handlar om fragmentarism, de får inte ihop helheterna riktigt, de kan inte binda samman de viktiga frågorna och kan inte alltid tänka kausalt (orsak-verkan). Den tredje ismen är individualism som underbyggs av vissa inslag i SO-undervisningen som exempelvis intressestyrningen. Det är "jag" som definierar frågorna och de riktas också mycket mot den egna personen.

Så om tio år när vi träffas igen tror jag verbalismen, fragmentarismen och individualismen lösts upp inom ämnet och vi talar om någonting som handlar om samhällsmedlemsskapandet och det är en helt annan fråga.

Slöjd: Marléne Johansson – Slöjd är ett ämne med många kunskapskvaliteter men vars identitet behöver göras tydligare

Frågan är om vi behöver slöjdämnet om tio år när det mesta som eleverna tillverkar går att köpa på IKEA, H&M och Indiska. Mitt svar är JA, det behöver vi. Utvärderingen har visat att slöjdämnet är en värdefull kraftkälla för elevens

lärande, det är flera kunskapskvaliteter som finns och nyttjas men det är också många som är helt outtalade och därmed outnyttjade.

Att man arbetar utifrån egen idé genom hela produktionskedjan är utmärkande för slöjdamnet som jag tror är ganska unikt för ämnet i sig, att man faktiskt gör någonting. Slöjdarbetet är meningsbärande och verkligt på så sätt att både processen och resultatet blir synligt för eleven. Problemlösningen i slöjden sker utifrån verkliga problem för eleven, unika för varje elev i varje arbete. I slöjdarbetet ägnar sig inte eleverna åt att hitta färdiga svar på färdigkonstruerade uppgifter.

Vi har försökt att ringa in fyra områden som vi tror kan lyfta. Det första är elevernas engagemang, lust och inflytande. Det andra är lärandemiljön; att den är konkret i och utanför skolan i möte med materialet, användning av redskap och artefakter. När man arbetar i den här tillverkningsprocessen, från idé till synlig produkt, att det då faktiskt blir någonting av det som man också tänker. Helhetsupplevelser i förhållande till fragmentisering, arbete utifrån egen idé utan att för den skull bli ett ensamarbete.

Om vi tittar på elevers engagemang tycker jag att man kunde använda det på många sätt som underlag för reflekterande också över skolans övriga ämnesområden. En annan styrka är lärandemiljön, att den är öppen oavsett etnicitet, kön, social och kulturell bakgrund. Nämnas bör också helhetstänkandet, där man har flera kunskapsområden och att det inkluderar flera s.k. skolämnen men att dessa sällan involveras. Att arbeta utifrån egen idé, utan att därför bli ensamarbete är en ouppmärksammas kunskapsform som bättre kan medvetandegöras.

Jag ser slöjdens framtid i tre olika scenarier. Det första handlar om innehållet; hantverk, design, kulturarv och tradition blir ämnets centrum och identitet. Det andra scenariet är att slöjden helt länkas in i ett ämnesövergripande arbete och försvinner som eget ämne. Det tredje är att slöjden organiseras som egna lektioner i kombination med ett ämnesövergripande arbete.

Hela attityden till slöjden har ett problematiskt drag. Trots att eleverna arbetar mot de mål som finns, både i skolans kursplan och i läroplanen, så upplever elever och föräldrar att de kunskaper man får i slöjden inte är särskilt viktiga för utveckling och lärande. I lärarutbildningen där jag är verksam måste vi sätta ord på det man lär sig i slöjden utan att vi teoretiserar allt för mycket. Om vi inte kan sätta ord på vad vi gör riskerar slöjdamnet att bli ett hjälpämne av ”pysselkaraktär” när grundskolan nu går mot mer av övergripande verksamhet. Ämnets identitet behöver bli medvetandegjord utanför slöjdsalarna och för detta behöver vi professionella, behöriga lärare i slöjd. Det är väldigt många som är obehöriga, och det är många som arbetar med slöjdamnet i grundskolan som närmar sig pensionsåldern.

Svenska: Lena Holmberg – Dags för lärarna att ta kommandot i klassrummet – ”Reclaim the classroom”

Uppgiften att på en och en halv minut sammanfatta resultat från fyra års arbete med NU-03 i årskurs 5 och komma med förslag till hur svenskämnet i årskurs 5 kan utvecklas avseende innehåll, struktur och organisation var överraskande, utmanande och svår. Så här löste jag den:

Jag talar om de yngre barnen. Vi såg i NU-03 att andelen svaga läsare har ökat. Det är främst dem jag tänker på när jag ska besvara frågan ”Hur kan elevens lärande inom ämnet utvecklas?”.

Jag ser att de svaga läsarna har lärare, som i genomsnitt har fyra och ett halvt års lärarerfarenhet. Den övriga gruppen har lärare med 16–17 års lärarerfarenhet.

Jag ser med oro på allt ensamarbete, särskilt när det gäller de svaga läsarna. Ensamarbetet kan ha vackra förtecken; elevansvar, elevmedverkan, fritt val ... men vi ser också hur det manifesteras i att vissa elever får välja det första sist eller det sista först och att de får sitta där själva med sina frågor och val.

Jag ser att eleverna inte hittar sin lärare. ”Var är läraren?”, undrar eleven.

För att dessa elevers lärande skall kunna utvecklas tror jag att lärarna i någon mening måste ”reclaim the classroom”. Lärarna måste också rustas inför detta, bl.a. med mycket stora kunskaper om alfabetiseringsprocessen. Ibland blir jag lite orolig över att vissa nya lärare inte har med sig sådana ut i arbetet.

Jag ser också med oro att vi inte längre utbildar speciallärare, de som är tillsammans med barnen och konkret arbetar med problem som kan uppstå. Däremot utbildar vi specialpedagoger, som är väldigt duktiga att peka på att problem föreligger.

Mitt korta svar på frågan om huruvida svenskämnet behövs som ett särskilt skolämne är: Ja.

Svaret på frågan om hur svenskämnets innehåll, struktur och organisation ska struktureras är:

Olika, beroende på att eleverna är olika.

Svenska: Elisabeth Elmeroth – Språklig säkerhet försummad i svenskan

Om jag var en pojke med lågutbildade föräldrar och med få böcker i hemmet då hade jag kryssat för rutan där jag tror att jag inte alls kan skriva utan stav- eller grammatiska fel. Då hade jag troligtvis inte varit här i dag, jag hade inte skrivit någon OH och definitivt inte skrivit någon rapport.

För att svenskämnet ska bli ett ämne där alla får likvärdig utbildning måste det bli ett mer demokratiskt ämne. Det får inte vara som det är nu, där det i många fall, särskilt i de senare skolåren är ett litteraturhistoriskt ämne. Att

språklig säkerhet inte lyfts fram ser jag som problematiskt, språklig säkerhet i tal och skrift står det ju i läroplanen. Men där står också ”i funktionellt sammanhang”. Det är ju väldigt bra som princip, men tveksamt när det övertolkas av lärare så att man inte behöver träna sig att lära sig läsa för att läsa, inte träna sig att skriva för att kunna skriva, inte träna sig att stava för att kunna stava – utan att det bara ska komma till en på något magiskt vis. Det har givetvis inte menats så, men så har det i många fall blivit. Den osäkerhet som finns hos en stor andel av eleverna pekar mot att skolan inte är demokratisk. Skolan lyckas inte kompensera för de olikheter som eleverna har när de kommer till skolan. Så jag och Lena Holmberg är inne på precis samma linje när det gäller detta. Jag har försökt rita upp en språkutvecklande cirkel i min artikel, där man börjar med elevens erfarenheter och utifrån det ställer lagom höga förväntningar och ger mycket stöd, mycket stödstruktur. Där det faktiskt finns litteratur som berör alla elever och där det finns ett meningsfullt skrivande men även uppmärksamhet på den formella kompetensen. Det kräver givetvis välutbildade lärare för att det ska kunna genomföras.

Problemlösning: Eva West – Problemlösning behöver brytas ner i väl definierade kvaliteter och ges en tydlig struktur

Problemlösning är inget eget ämne, har aldrig varit något eget ämne och kommer aldrig att bli något eget ämne heller. Och ämnesinnehållet, det får era ämnen stå för. Det är snarare så att det handlar om struktur.

Vad har vi då sett i våra prov? Vilka möjligheter har eleverna att lära problemlösande färdigheter? Vi har sett att mindre än hälften av eleverna, både i år 5 och i år 9, har givits möjligheter att lära de färdigheter vi prövat, trots att de lyfts fram i läroplanen, kursplaner och betygskriterier. Exempel på sådana färdigheter är att formulera frågor, att söka och värdera information och att genomföra egna undersökningar.

Vi saknar en progression i målen från skolår 5 till skolår 9. Vi har läst läroplanen och kursplaner och vi ser att liknande begrepp kommer tillbaka på olika ställen. Men ibland ligger de i uppnåendemålen i skolår 5 och ibland i skolår 9, och det finns ingen riktig konsensus kring dessa begrepp. Och då tycker vi att det skulle vara värdefullt om kriterierna kunde bli enhetligare. Vi har tagit fram ett litet förslag till struktur, mera som ett tankeexperiment. Skulle man kunna enas över alla ämnen om en struktur, att man hittar någon slags samstämmighet?

Vi kan börja med kravet att ”hålla sig till ämnet”. I 5:an skulle man kunna tänka sig målet att eleverna ska lära sig att hålla sig till ämnet i vid mening. Jag kan gå vidare med ett exempel från försurningsuppgiften som eleverna i skolår

9 arbetade med. En del elever begränsade sig till den del av försurningsområdet de hade valt, andra elever utvidgade sitt innehåll till att handla om hela försurningen och en del elever skrev om miljöproblem i allmänhet. Då skulle det vara bra om de lärde sig fokusera sitt ämne lite mer. I 9:an kan man tänka sig målet, och godkäntkriteriet, att de ska kunna hålla sig till den del av ämnesområdet som de valt. Som en progression i betygskriterierna borde eleverna kunna hålla sig till den valda frågan och besvara den för att få VG. Vid utvärderingen hade eleverna fyra frågor att välja på och sedan skulle de berätta vilken de hade valt. Nästan alla grupperna följde instruktionen och valde en fråga, men väldigt många av grupperna besvarade ändå två–tre frågor, de höll sig alltså inte till den valda frågan. En högre kvalitet är att hålla sig till uppgiftens innehåll, vilket skulle kunna ge MVG. Exemplet i vårt fall var att man skulle skriva ett brev på svenska till en elev i England, två–tre sidor långt. Vi fick t.ex. in tjuguså arbeten med syfte, innehåll, bakgrund, diskussion och allt på 20 sidor. Kanonfint, men det var inte det vi hade frågat efter. Vi ville ha ett brev på två till tre sidor, alltså ett avgränsat sidantal, i en bestämd kontext. I skolan arbetar eleverna många gånger med långa, stora arbeten och kvalitet är ju då att kunna avgränsa sig och hålla sig till uppgiften och ett bestämt sidantal. Jag tror att det skulle hjälpa eleverna om lärarna hade tydliga mål och att de är tydliga mot eleverna. När eleverna arbetar med den här typen av uppgifter kan läraren också ge feedback gentemot de mål som man har, och då blir det än tydligare för eleverna vad som gäller. Kvalitet går före kvantitet.

Ett annat exempel: ordet ”undersökning” visade sig vara väldigt problematiskt. Både i 5:an och 9:an uppmanades eleverna att stödja sina svar med en undersökning. Lärarna tolkar emellertid ”undersökning” på väldigt olika sätt. En del tolkar det som en form av empirisk undersökning, andra skriver att det är en kritisk reflektion, en del skriver att det är faktasökning. Då är det inte så konstigt om eleverna tolkar begreppet undersökning på olika sätt. Det finns t.ex. uppnåendemål i skolår 5 där det står att eleven ska kunna utföra enkla systematiska observationer och experiment och sedan jämföra sina förutsägelser med resultatet. Är det en undersökning? Vi har ett förslag som ni kan ta ställning till: att eleven i 5:an skulle kunna ställa enkla hypoteser och redovisa metod och resultat. I 9:an, för godkänt, skulle kravet kunna vara att eleven dessutom kan utgå ifrån en fråga och reflektera över undersökningens resultat. På VG-nivå skall man också kunna förklara resultatet. På MVG-nivå tillkommer så ytterligare kvaliteter såsom att vara öppen för flera möjliga förklaringar och reflektera över mätmetodens tillförlitlighet. Då skulle vi få en progression.

Dessutom har vi lagt till sociala färdigheter som det står väldigt mycket om i läroplanen. Frågan är: skall de kanske bli synliga i betygskriterierna också? Hur

viktigt är det att samarbeta, att ta hand om kamraterna i gruppen och stödja dem? Kanske kan det vara ytterligare en kvalitet som betygsätts i ett grupp-
arbete?

Slutligen vill vi lyfta fram affektiva färdigheter. Vi ser att elever väljer ett ämnesområde, men sedan arbetar de med ett annat. De tar annan litteratur och irrar bort sig. Det finns forskningsresultat som visar att elever ofta känner osäkerhet i början av en arbetsprocess och särskilt om de inte snabbt hittar den information de vill ha. Om eleverna lär sig att osäkerhetskänsla och frustration är en naturlig del i inledningsskedet av ett arbete har de kanske större möjligheter att hantera problemet utan att byta fokus.

Slutkommentar

Mikael Alexandersson

– ”Den didaktiska konspirationen” underminerar förtroendet för skolan

När jag nu skall försöka beskriva några slutsatser som jag gör utifrån en läsning av de rapporter som ligger till grund för det nationella utvärderingsprojektet NU-03 och de inlägg som har förmedlats under denna konferens vill jag inleda med att referera till ett känt fenomen som brukar kallas för ”demokratins svarta hål”. Statsvetare använder detta uttryck för att beskriva den klyfta som uppstår när den politiska retoriken kring målen för våra samhällliga institutioner, d.v.s. idealen, skiljer sig från verkligheten, d.v.s. hur någonting faktiskt är. När avståndet mellan ideal och realitet är för stort uppstår en förtroendeklyfta. Jag tror att en del av det som återspeglas i NU-03 bland annat handlar om den här diskrepansen: Vad skolans kursplaner vill att elever skall lära sig och vad de synes lära sig. Vad samhället vill med skolan och vad den synes resultera i. Det finns stor risk för att denna diskrepans överbetonas och utnyttjas för att underminera förtroendet för institutionen skolan. Det finns också risk för att vi inte utmanar diskrepansen om vi enbart diskuterar den i termer av postmodernitet eller gör abstrakta analyser som ligger bortom möjlig påverkan. Det är därför av största vikt att konstruktivt kritiskt värdera hur man på ett trovärdigt sätt väljer att kommunicera resultat och analyser. Här måste jag ge er författare till de olika delrapporterna och till Skolverket som svarat för slutrapporterna en eloge för hur ni har behandlat den här komplexa frågan. Vi är alla medvetna om att fel signaler – övertolkade eller ”undertolkade” – kan leda till en stor uppgivenhet och resignation när det gäller tilltron till skolan.

När skolan utvärderas över tid, till exempel jämförs via en ”repeat study” som i NU-03, är det inte bara nya elever som ingår. Det är *andra* elever med *andra* språkliga och kulturella referensramar som har *andra* identitetsprojekt än vad eleverna hade för tio år sedan. Dagens elever lever i en annan tidsanda där andra kulturella och sociala världen konstrueras. Denna problematik borde vara mera framträdande i rapporterna. Jag tror att det är högst angeläget för läsarna att ständigt bli påmind om detta faktum. Det är allt för lätt att hävda att negativa resultat skulle vara en effekt av brister hos enskilda parter. Att skuldbelägga lärare, elever, rektorer eller skolan i allmänhet för inte skolan framåt. Lika litet hjälper det att utpeka Skolverket som syndabock ifråga om styrning och vägledning av skolan. De problem som visar sig i rapporterna är allt för komplexa för att enskilda parter och intressen skall hängas ut. Många vill så väl – oavsett funktion och position – men ändock blir det inte riktigt bra. Vad kan detta bero på? Jag tror att det delvis handlar om en destruktiv

anda som smugit sig in i skolans värld. En anda som lägger sig som en våt filt över skolan. Man kan till och med tala om ”den våta filtens ideologi”. Hur kommer det sig att elever som enligt utvärderingsstudierna trivs, har intresse, har engagemang, har en positiv anda och som tycker att de har inflytande inte presterar bättre? Hur kommer det sig att lärare som trivs i skolan och som har ett engagemang för skolverksamheten inte når ett bättre resultat? Villkoren och förutsättningarna finns där. Oavsett vilken kulturell förskjutning som har skett hos ungdomen så leder det uppenbarligen inte till något djupare eller vidgat lärande i skolan som helhet. Visst finns det avvikelser, dessa måste vi självklart lyfta fram, men det generella mönstret är ändå att det finns ett slags represivt tryck på skolan som lägger sig som en våt filt över alla de möjligheter som finns i skolan. Ett av de flitigaste begrepp som användes i ämnesgenomgångarna här på konferensen är begreppet potential. Det har här framförts att samtliga skolämnen har en potential som inte tillvaratas! Den stora utmaningen för Skolverket, och för oss alla andra som arbetar med skolan direkt eller indirekt, handlar om att lyfta fram och konkretisera vad denna potential innebär. Vi måste göra den synlig. Men vi måste också försöka förklara ”den våta filtens ideologi”: Vad består den av? Hur uppstår den? Varför finns den där? Vilka intressen tjänar den? Vilka förlorar osv? Vi behöver därför föra tre diskussioner.

Den första diskussionen handlar om den ”didaktiska konspirationen”. Den innebär att om läraren inte ställer krav på sina elever, om hon inte kontrollerar deras lärande, om hon inte följer upp effekterna av sina egna arbetsinsatser, om hon inte visar sig tydlig för eleverna – behöver inte heller eleverna ställa krav på läraren. Eleverna förväntar sig inte att läraren skall följa upp dem, ge dem prov, kontrollera dem osv. Den didaktiska konspirationen finns i dag i skolans undertext och leder till en kravlöshet som i sin tur leder till ökad *verbalism*; man pratar utan att ta ansvar för det man pratar om. NU-03 visar att eleverna har blivit duktigare på att diskutera. Samtidigt har de blivit kunskapsmässigt svagare i flera ämnen. Kan det vara så att de diskuterar mycket eftersom de inte behöver stå till svars för vad de säger? Det leder också till så kallad *aktivism*, d.v.s. att de är aktiva för aktivitetens egen skull. De gör saker, de är aktiva, de arbetar på utan att det sker ett lärande. Aktiviteten i sig blir viktigare än den kunskap som aktiviteten syftar till. Den didaktiska konspirationen måste synliggöras eftersom den leder till att en rad missförstånd byggs in i skolan. Allt fler forskningsprojekt och doktorsavhandlingar uppmärksammar det kulturella missgrepp som byggs in via den didaktiska konspirationen. Vi finner den i de flesta skolsystem i västvärlden, inom OECD-länderna och den döljer sig bakom ambitioner som exempelvis ” eget ansvar”, ”individuellt arbete” och i elevaktiva arbetssätt som t.ex. ”forskning”.

Konspirationen visar sig också i att läraren blir mer ”frånvarande” för eleven. När läraren inte har någon tydlig gestalt förändras styrningen i klassrummet; en annan typ av styrning tar vid. Denna styrning är mera subtil och förväntas ske genom att eleven styr sig själv. Det handlar om det individuella projektet; det är *jag* som ska göra det, det är *jag* som styr mig själv; det överläts åt *mig* att fixa det hela. I denna självstyrningsprocess är ofta förlorarna givna; de med minst socialt och kulturellt kapital, de som inte kan läsa av koderna och som inte förmår hantera den öppenhet som skapas. När läraren avhänder sig styrningen tar också läromedlet över och med den följer ökad uppgiftscentrering. Eleven löser uppgifter i eller via läromedlet för skolans skull, för att uppgiften finns där färdigkonstruerad för henne eller honom. När eleven förväntas styra sig själv blir eleven också mera självcentrerad. Det syns i många forskningsstudier och det syns också i NU-03. Elevernas självbilder är ofta tydliga och starka. Det stora flertalet elever uppvisar en ökad självsäkerhet. De vågar yttra sig om det mesta, de tar ställning i laddade frågor och de argumenterar för ökat inflytande. De hävdar också att de kommer att klara sig såväl i skolan som i framtiden – utan att behöva anstränga sig speciellt mycket. Man kan här tala om en ”laid back mentality”. Dagens elever visar upp ett slags bekvämlighet. Av NU-03 framgår att de säger: ”Jag kan mer om jag bara vill, om jag bara anstränger mig”. Det är i detta sammanhang intressestyrningen träder in. Eftersom man inte vill anstränga sig – man klarar sig ändå – är det det egna personliga intresset som utgör drivkraften för att man över huvud taget är i skolan. Termen intresse stammar från latinets *inter esse* och betyder att vara *mellan* någonting eller *i* någonting. Men är det denna innebörd elever ger termen? Handlar det inte snarare om att *fort bli färdig* med någonting? Kan viljan att fort bli färdig vara en förklaring till att elever ofta gör saker som de redan vet? Har man redan kunskaper om någonting blir man ju snabbare färdig.

Den andra diskussionen som behöver föras kring resultaten i NU-03 handlar om det samtal om kunskap och lärande som inte hanns med under 1990-talet. Under ett intensivt decennium skulle drygt tio reformer implementeras inom skolans område. Det var bl.a. kommunaliseringen av skolan, fyra nya läroplaner, nytt betygssystem, en valfrihetsreform, en ny skolform, en ny lärarutbildning. När reformerna skulle implementeras handlade samtalet ofta om organisation och administration. Samtalet om *vad* allt det nya skulle gå ut på, *vad* det egentligen handlar om, hanns inte med.

Låt mig illustrera detta med följande historia: Ingmar Bergman ringde mig för tre år sedan, när han gjorde sin sista period på Dramaten. Han sa till mig: ”Mikael, när vi träffades på Gotland under 70- och 80-talet och du var med i amatörteaterföreningen där, så tyckte jag vi hade väldigt trevligt tillsammans.

Och nu tänkte jag, i avslutningen av mitt liv, sätta upp en pjäs där jag och Lars Norén blandar några av Dramatens skådespelare, bland annat Börje Ahlstedt och Lena Endre, med några amatörskådespelare. Kan inte du komma upp till Stockholm och testa?" Visst blev jag väldigt ärad och förtjust över tanken. Jag tog tåget upp till Stockholm och när jag steg in på Dramaten slog det mig att jag inte hade frågat Ingmar vad pjäsen skulle handla om eller vilken roll jag skulle ha. När jag något försenad kommer in i salongen har de andra redan intagit olika positioner på scenen. Jag står där något konfunderad och undrar vad det är för pjäs jag ska medverka i, vad det är för karaktärsdrag skådespelarna förmedlar, hur de rör sig på scenen osv. Hur ser scenografin och koreografin ut? Vad gör regissören och vem av Ingmar och Lars är ansvarig regissör för den pjäs jag skall medverka i? I ett sådant sammanhang känner man stor osäkerhet och otrygghet eftersom man inte vet vad det hela går ut på. Det är dock en påhittad historia! Ingmar Bergman ringde mig inte men det är ett bra sätt att illustrera hur en stor del av svensk lärarkår kan uppleva sin situation. "Vad går det hela ut på?" är en fråga som många lärare ställer i dag.

För att kunna svara på denna fråga måste lärare ges möjlighet att identifiera det som är mest nödvändigt och mest relevant för skolan; vilket kunskapsinnehåll skall jag som lärare arbeta med så att barn och ungdomar kan hantera alla de frågor de ställs inför – både i nuet och i framtiden? Om vår globala miljö är hotad och om vi har ett internationellt spänt läge som tickar som en bomb; vad behöver vi då för kunskap för att kunna hantera frågor som gäller miljö och internationella konflikter? Vilka fakta, vilka stoffkunskaper behöver våra barn och ungdomar för att både kunna förstå och beskriva olika slags problem? Behöver de också inte kunskaper om hur kunskaperna kan användas? Hur skall dessa kunskaper organiseras redan i dag så att de har betydelse för ett samtal i morgon? Kan det vara så att kursplanerna snarare skall identifiera och beskriva vad som kan sammanfattas som "väsentligt vetande" än att formulera ämnesrelaterade mål? Vilka är de mest nödvändiga kunskaper, färdigheter, perspektiv och värderingar som samhället menar att våra barn och ungdomar behöver när arbetslivet nu ställer andra krav än vad gårdagens arbetsliv gjorde? För att vi skall kunna samtala om detta vetande måste de som har det politiska ansvaret för skolan formulera sig i en klar och tydlig text. När väl detta är gjort måste vi ställa oss frågan om hur vetandet skall kommuniceras och medieras: Vilka medel, medier och modaliteter behövs för att allt det som ryms inom "väsentligt vetande" skall kunna integreras i skolans vardag?

För att kunna föra detta samtal måste lärare utveckla en kunskapsbas som innefattar kunskaper om de kunskaper som elever skall utveckla, men också identifiera kluriga sätt att organisera dessa kunskaper. Det handlar om ämnets

ontologi och ämnets epistemologi. Vad är ämnet egentligen för någonting? Hur nås kunskaper inom det här ämnesområdet? Vad skall elever lära sig av allt det som ryms inom ämnesområdet? Vad är viktigast i termer av stoffkunskaper respektive processkunskaper? NU-03 visar att elever på ett påtagligt sätt de senaste tio åren utvecklat så kallade processkunskaper och att stoffkunskaperna ofta stått stilla eller till och med gått tillbaka. Det tycks som en tidigare överbetoning på stoffkunskaper har förskjutits till en överbetoning på processkunskaper. Jag tror att det måste till ett samtal för att utveckla en bättre balans mellan dessa kunskapstyper. Detta samtal måste också handla om hur kunskaper kan organiseras och skolämnas egen historia. Varför ser de ut som de gör?

Lärare måste dessutom få stöd att utveckla begrepp och principer för att kunna beskriva och bedöma elevers kunskapsutveckling. Ofta används progressionsbegreppet i allmänna ordalag, men vad är progression i just matematik, musik, engelska eller i svenska? Finns det ett generellt progressionskriterium eller är det specifikt för varje skolämne? Det saknas gemensamma referensramar och definitioner inom detta område.

Vidare behöver lärare få möjlighet att diskutera det som den engelske forskaren Basil Bernstein redan för tre decennier sedan identifierade som klassifikation och inramning av skolans ämnen. Klassifikationen handlar om relationen mellan olika kunskapsinnehåll. Är klassifikationen tydlig skiljs olika kunskapsinnehåll från varandra genom att det finns tydliga och starka gränser mellan ämnena. Inramning refererar till hur det sammanhang organiseras som kunskapen skall utvecklas i. En svag inramning innebär exempelvis att lärare och elever får ett stort inflytande över hur kunskapsinnehållet skall organiseras, d.v.s. hur undervisningen skall genomföras. Detta är en diskussion som saknas i den sammanfattande rapporten från NU-03. Vi behöver fokusera innebörden i termen "ämne". Vad är ett ämne över huvud taget? I läroplanerna finns ingen generell definition och varken i högskolelagen eller i högskoleförordningen har innebörden i termen ämne definierats. Däremot har Skolverket diskuterat frågan i en skrift från 2001: "Att organisera kunskap – om skolans kunskapsuppdrag i teorin, i praktiken och i framtiden". Skriften är en sammanställning av tankar och idéer från ett antal seminarier på temat Läroplaner och organisering av kunskap. Jag tror att denna skrift kan utgöra en central källa till det samtal jag efterlyser.

Låt mig avslutningsvis konstatera att Skolverket måste tillsammans med högskolan och skolan diskutera ämnenas konstruktion och funktion. Eftersom vi nu befinner oss i en helt annan tidsepok än den då dagens skolämnen konstituerades måste vi tänka på andra sätt om vetande, kunskaper och ämnens funktioner. Vi behöver utmana föreställningar om vad skolans olika ämnen

syftar till. Bild, musik och slöjd uppfattas inte av elever som viktiga skolämnen utan som rekreation. Matematik och svenska betraktar eleverna som nödvändiga skolämnen men som man läser för skolans egen skull. Jag tror inte att vi under de närmaste åren behöver fler utvärderingar av skolan. Det behövs däremot ett dynamiskt samtal om vad kunskap kan vara och hur denna bäst bör organiseras. I detta samtal bör också "den våta filtens ideologi" uppmärksammas. Här utgör resultatet från NU-03 ett mycket viktigt bidrag!

Utgivna publikationer från nationella utvärderingen 2003

Huvudrapporter

- 04:859 Rapport nr 250. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – sammanfattande huvudrapport
- 04:860 Rapport nr 251. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – huvudrapport för svenska/svenska som andraspråk, engelska, matematik och undersökningen i åk 5
- 04:861 Rapport nr 252. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – huvudrapport för naturorienterande och samhällsorienterade ämnen
- 04:862 Rapport nr 253. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – huvudrapport för bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd

Ämnesrapporter

- 05:882 Bild
- 05:883 Engelska
- 05:884 Naturorienterande ämnen
- 05:885 Problemlösning
- 05:886 Slöjd
- 05:887 Svenska och svenska som andraspråk
- 05:888 Samhällsorienterande ämnen
- 05:889 Hem- och konsumentkunskap
- 05:890 Idrott och hälsa
- 05:891 Musik
- 05:892 Matematik
- 05:893 Årskurs 5

Engelsk sammanfattning

- 04:880 Engelsk sammanfattning av NU-03

Denna antologi utgör slutpunkten i den serie skrifter Skolverket utgivit från nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Skriften innehåller betraktelser över grundskoleämnenas nuläge och framtid författade av de forskare som medverkat i utvärderingsprojektet. I antologin ingår dessutom några kortare forskningsbaserade texter om förändringar i samhället och ungdomskulturen samt förändringar av lärarnas arbete och villkor under samma period.

Antologin avrundas med ett sammandrag av de diskussioner kring grundskolans framtid som fördes vid den avslutande forskarkonferensen kring utvärderingens resultat våren 2005.

Skolverket

www.skolverket.se