

Till statsrådet Ylva Johansson

Genom beslut den 9 mars 1995 bemyndigade regeringen statsrådet Ylva Johansson att tillsätta en kommitté med uppdrag att belysa det inre arbetet i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom och föreslå åtgärder för att stimulera den pedagogiska utvecklingen (dir. 1995:19). Direktiven bifogas, se bilaga 1. Efter föredragning inför regeringen av statsrådet Ylva Johansson fastställdes den 12 oktober 1995 nya tidsramar för Skolkommittén. Vid sammanträde den 9 januari 1997 beslutade regeringen om tilläggsdirektiv (dir. 1997:2), se bilaga 2.

Kommittén antog namnet Skolkommittén. Till att leda kommitténs arbete utsågs utbildningsledaren Olle Holmberg. I arbetet deltog som ledamöter högskoleadjunkten Kerstin Bergöö, rektorn Börje Ehrstrand, adjunkten Katarina Eklind, mellanstadieläraren Pia-Lotta Fellke, organisationspedagogen Lennart Kågström, utvecklingsledaren Elisabet Nihlfors, adjunkten Lennart Nilsson, biträdande rektorn Peder Sandahl, fritidspedagogen Anneli Springe och teknologen Marika Östman. Slöjdläraren Lisbeth Andersson entledigades den 25 augusti 1995 från sitt uppdrag som ledamot och högskoleadjunkten Lena Aulin-Gråhamn utsågs till ny ledamot. Adjunkten Göran Mohn entledigades den 1 mars 1996 från sitt uppdrag som ledamot och högskoleadjunkten Anders Olsson utsågs till ny ledamot den 15 maj 1996.

Som sakkunniga förordnades kanslirådet Eva-Stina Hultinger, skolrådet Berit Hörnqvist, professorn Henning Johansson och sekreteraren Ingrid Lindskog. Eva-Stina Hultinger entledigades som sakkunnig den 7 augusti 1995 och kanslirådet Anne Charlotte Norborg förordnades som ny sakkunnig den 30 oktober 1995. Skolrådet Berit Hörnqvist entledigades den 30 oktober 1995 och undervisningsrådet Gunilla Zackari utsågs samma dag till ny sakkunnig. Den 30 april 1997 förordnades departementssekreteraren Gunilla Olsson som sakkunnig.

Som sekreterare arbetade syokonsulentsen Mikaela Sigander fram till den 31 juli 1995 och föredraganden Görel Sävborg-Lundgren fram till den 4 september 1995. Som sekreterare förordnades därefter kanslirådet Eva-Stina Hultinger den 7 augusti 1995 och Christer Wallentin den 21 augusti 1995.

Kommittén har till sig knutit två referensgrupper, en med parlamentariker och en med företrädare för de centrala intresseorganisationerna på skolans område. En förteckning över ledamöterna i referensgrupperna finns i bilaga 3.

I kommitténs arbete har en rad personer varit särskilt behjälpliga genom att bidra med material och genom att läsa texter och lämna råd och synpunkter. I bilaga 4 finns en förteckning över dessa personer.

Kommittéassistent och ansvarig för produktionen av heloriginal har varit Rauni Westin.

Kommittén har tidigare överlämnat delbetänkandena *Föräldrar i självförvaltande skolor*, *Inflytande på riktigt – Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*, *Krock eller möte – Om den mångkulturella skolan* samt antologin *Den mångkulturella skolan*.

Skolkommittén ber härmed att få överlämna sitt slutbetänkande, *Skolfrågor – Om skola i en ny tid*.

Stockholm den 6 oktober 1997

Olle Holmberg

Lena Aulin-Gråhamn

Katarina Eklind

Elisabet Nihlfors

Peder Sandahl

/Eva-Stina Hultinger

Kerstin Bergöö

Pia-Lotta Fellke

Lennart Nilsson

Anneli Springe

/Christer Wallentin

Börje Ehrstrand

Lennart Kågström

Anders Olsson

Marika Östman

Innehållsförteckning

Sammanfattning	5
1 Inledning	15
2 Skola i en ny tid	23
3 Strategi för skolutveckling	55
4 Dialog kring tre betänkanden	81

Förslag och bedömningar

5 Elevernas inflytande	103
Elevforum	114
Aktiva elever – dokumentation.....	118
6 Föräldrarnas inflytande	121
7 Statlig styrning och lokalt ansvar	127
Att främja barns och ungdomars lärande.....	138
Avskaffa grundskolans centrala timplan	143
Kursplaneöversyn	155
Rektorns roll	164
Betygsättningen i grundskolan	172
Programprov i gymnasieskolan	180
Förslag till ändringar i skollagen	182
8 Uppföljning och utvärdering	185
Skolplaner och uppföljning i skollagen.....	201
Förslag till ändringar i skollagen	204
9 Lärares yrkesutveckling	207
Rekryteringstjänst.....	227
Utlandsutbildade lärare.....	230
Förslag till ändring i skollagen	232

10 Den öppna skolan	235
Skolan som kulturellt centrum.....	245
11 Skolan och kulturen	249
Kulturell yttrandefrihet.....	262
12 Skolan och arbetslivet	267
Om arbetslivet i grundskolans läroplan.....	278
Arbetsplatsförlagd utbildning för alla elever i	
gymnasieskolan.....	280
13 En jämlik skola	285
Modersmål och andra språk.....	304
Europeiskt centrum för barns och ungdomars likvärdiga	
möjligheter i barnomsorg och skola	320
Riktlinjer för framtida reformarbete i skolan	322
Särskilt yttrande.....	324
Bilagor	
1 Kommittédirektiv.....	325
2 Tilläggsdirektiv.....	334
3 Referensgrupper.....	335
4 Personförteckning.....	336

Sammanfattning

Sammanfattningen följer indelningen i kapitel. Framställningen är kortfattad, utom när det gäller våra förslag som redovisas relativt utförligt. Vi hänvisar också till de sammanfattningar som inleder vart och ett av förslagskapitlen, dvs. kapitel 5–13.

1 Inledning

Vårt uppdrag har varit att stödja den pedagogiska utvecklingen i skolan, att identifiera hinder för denna utveckling och att föreslå regering och riksdag att undanröja sådana hinder. Vi menar att ett uppdrag av det slaget får en särskild inriktning i ett decentraliserat styrsystem. Vi ska inte tala om för skolans personal vad vi tycker ska göras i undervisningen, utan tror mer på att försöka att upprätta en dialog med Sveriges skolor, dess lärare och skolledare, elever och föräldrar.

I inledningen redovisar vi kortfattat vilka delbetänkanden som vi har gett ut. Det är:

SOU 1995:103	Föräldrar i självförvaltande skolor
SOU 1996:22	Inflytande på riktigt – Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar
SOU 1996:143	Krock eller möte – Om den mångkulturella skolan

Böckerna finns att låna på många skolor och bibliotek. De kan köpas från Fritzes, 106 47 Stockholm, fax 08-690 91 91, tel. 08-690 91 90.

Föreliggande slutbetänkande består av två delar. I den första delen beskriver vi förändringar i samhället som har betydelse för arbetet i skolan, och behandlar särskilt hur barn och ungdomar socialiseras i dag jämfört med tidigare. Vi belyser lärandets kontext, det sammanhang som gör lärandet meningsfullt och engagerande för barn och ungdomar. Sedan diskuterar vi en strategi för skolutveckling, och motiverar utförligt varför vi tror på decentraliseringen.

I betänkandets andra del finns våra förslag. Flera av förslagen är förberedda i de tidigare delbetänkandena, andra är nya. Det har inte varit vår ambition att presentera en heltäckande katalog som pekar ut åtgärder på de flesta problemområden. Varje kapitel i förslagsdelen inleds med ett avsnitt där vi för en bred diskussion, delvis med utgångspunkt i våra tidigare betänkanden. Efter det inledande avsnittet följer sedan förslagen med motivering.

Vi avslutar inledningen med att redovisa vilka avgränsningar som vi har gjort i vårt arbete, och vilken inriktning som det i huvudsak har haft.

2 Skola i en ny tid

I det här kapitlet lyfter vi fram lärandets kontext, det sammanhang som gör lärandet meningsfullt och som gör att barn och ungdomar kan finna livet i skolan roligt och utmanande. Vi tror att det är mer angeläget än tidigare att uppmärksamma denna kontext. Det beror bl.a. på att barn och ungdomar socialiseras annorlunda i dag. De lär sig på ett annat sätt, ser på framtiden på ett annat sätt, ser på vuxna och lärare på ett annat sätt.

Att vara lärare är inte heller detsamma som tidigare. Skolans funktion i samhället är en annan. Dess institutionella auktoritet sviktar och yrket kan inte längre grundas i den givna tradition, som har format och stött tidigare generationers lärare. Dessutom har läraruppgifterna breddats på ett sätt som ingen kunde föreställa sig för några årtionden sedan. Dagens lärare behöver t.ex. i ökad utsträckning kunna argumentera för sin sak – för sin skola, dess undervisning och resurser – i en dialog med politiker, föräldrar och andra utanför skolan.

3 Strategi för skolutveckling

Vi slår fast att vi tror på decentraliseringen. Det är det lokala sammanhanget som avgör om förändringar kommer att ske eller ej. Det måste finnas goda betingelser för utveckling lokalt om det ska hända någonting. Man kan skriva in hur många önskvärda mål som helst i de statliga styrdokumenterna, men utan en dynamisk, lokal utvecklingsmiljö och utan skolpersonalens aktiva och engagerade medverkan, faller dessa skrivningar som torra löv till marken. Frågan är vad staten kan göra för att bidra till att förbättra utvecklingsbetingelserna i skolmiljön.

Decentralisering är ett långsiktigt projekt. Det kräver tid och tålamod. Det kräver också väl utvecklade system för uppföljning och utvärdering, som är så utformade att de inte beskär den lokala friheten, men ändå ger en god bild av hur skolan sköter sitt samhällsuppdrag.

Med vårt synsätt kommer det största intresset att ligga på den lokala nivån. Vi lyfter fram den kommunala skolplanen och den lokala arbetsplanen som två viktiga verktyg för utveckling.

Vi ser två utvecklingslinjer i ett decentraliserat system. Å ena sidan måste man ge stöd till lärarna, så att de kan vidga sitt självständiga utrymme och stärka sin självkänsla. Å andra sidan måste närsamhället bli

delaktigt i skolans inre arbete. Föräldrarna och andra utanför skolan ska delta i samtalet om undervisningen med sina frågor, sina synpunkter, behov osv. I detta ligger betydande utvecklingsmöjligheter för skolan.

4 Dialog kring tre betänkanden

Våra tre delbetänkanden har tryckts i en stor upplaga och skickats till alla skolor. Dessutom gick de till skolförvaltningar och många lokala organisationer, som alla fick dem utan kostnad. På det sättet ville vi komma i kontakt med lärare, skolledare, elever, föräldrar och andra skolintresserade. Vi ville föra ut våra idéer och tankar om förändringar, men framför allt var vi intresserade av att få ta del av reaktioner på våra texter.

I det här kapitlet redovisar vi de skriftliga synpunkter som vi har fått från lärare, skolledare, elever, föräldrar och andra. Dessa svar utgör en del av underlaget för våra ställningstaganden i detta slutbetänkande.

5 Elevernas inflytande

Vi anknyter till vårt tidigare betänkande i samma ämne. Vi ger motiv för ett ökat elevinflytande och redovisar undersökningar om hur eleverna upplever sin situation i skolan och vilka önskemål om förändringar som de har.

Det är viktigt för demokratin i skolan att eleverna deltar aktivt i beslutsfattandet, t.ex. i styrelser, klassråd och arbetsgrupper. Men det räcker inte med ett sådant formellt inflytande. Eleverna måste kunna påverka det dagliga arbetet och ha makt över sitt eget lärande. Ett verkligt elevinflytande gäller därför i hög grad innehållet i undervisningen och på vilket sätt som den bedrivs.

Vi föreslår att utvecklingen av lokala elevforum stimuleras. Ett elevforum ska ha till uppgift att i vid mening stödja eleverna. Regeringen bör ge Skolverket i uppdrag att underlätta kontakterna mellan elevforum i olika kommuner i landet.

Vi föreslår också att en elev som har arbetat aktivt för skolans bästa – utöver vad som är rimligt att begära av varje elev – ska ha rätt att få detta inskrivet i slutbetyget liksom att få ett intyg som beskriver vilket arbete det gäller.

6 Föräldrarnas inflytande

I vårt första betänkande diskuterade vi föräldrarnas roll i skolan och betonade starkt behovet av att vidga föräldrarnas inflytande. Vi fram-

höll att det finns både utbildningspolitiska och pedagogiska argument för ett ökat sådant inflytande. Vi lade fram ett förslag om en försöksverksamhet med lokala styrelser med föräldrar i majoritet. I slutbetänkandet följer vi upp det tidigare förslaget, redovisar läget i försöksverksamheten och sammanfattar vår syn på föräldrainflytandet. Däremot presenterar vi inga nya förslag.

Vår utgångspunkt är att föräldrar har rätt att vara delaktiga i sina barns skola och att ha inflytande på verksamheten. Detta förutsätter ett samarbete mellan hem och skola under hela skoltiden. Det är viktigt att föräldrarna får delta i skolans verksamhet genom att medverka i rådgivande och beslutande organ, men den vardagliga och mer informella kontakten med skolan är väl så viktig.

Föräldrarna betyder mycket för sina barn. De kan också vara en tillgång för skolans personal och bidra till att vidga diskussionen om skolans uppgifter. Föräldrarna bör också vara med och diskutera de lokala styrdokumenterna, dvs. kommunens skolplan och den lokala arbetsplanen.

7 Statlig styrning och lokalt ansvar

Den stora potentialen för utveckling finns hos lärare och annan skolpersonal och hos elever och föräldrar. För en fortsatt skolutveckling är det därför, enligt vår mening, viktigt att hålla fast vid decentraliseringstanken.

Statens inflytande över skolan ska ha formen av övergripande mål och riktlinjer. Dessa ska ha en grundläggande karaktär och utformas med sikte på att stå sig under en lång tid. Ändå måste de fortlöpande ses över. De statliga och kommunala styrdokumenterna ska ge stadga åt skolans verksamhet, men får inte utgöra hinder för dess utveckling. Uppföljning och utvärdering av en hög kvalitet är en förutsättning för att stat och kommun ska kunna utveckla skolans verksamhet.

Vi föreslår att skollagen ändras så att det klart framgår att utbildningen dels ska ta sin utgångspunkt i barns och ungdomars tidigare erfarenheter, språk och kunskaper, dels ska syfta till att främja deras lärande och kunskapsutveckling.

Vi föreslår vidare att den centrala timplanen för grundskolan avskaffas. Kvar blir den totala garanterade timtiden, dvs. 6 665 timmar plus 525 för de sexåringar som går i förskoleklass. Den centrala regleringen av grundskolans timplan avskaffas successivt med början den 1 juli 1998, för att vara helt avskaffad den 1 juli 2001. Kommuner och skolor får avgöra när de vill lämna den centrala timplanen. Vi ger på

detta område också ett alternativt förslag, som innebär att regeringen i stället tar initiativ till en försöksverksamhet.

Skolverket har regeringens uppdrag att göra en översyn av kursplanerna. Vi föreslår att uppdraget, såväl vad gäller grundskolans som gymnasieskolans kursplaner, preciseras på några punkter. Den viktigaste är att översynen leder till förändringar som gör kursplanerna mer stringenta när det gäller att behandla ett ämnes karaktär och innehåll. Formuleringar som styr undervisningens utformning eller valet av stoff bör konsekvent tas bort.

Vi behandlar rektorns roll i skolan och föreslår ökade formella möjligheter för rektorerna att delegera ansvar och befogenheter till andra personer eller grupper på en skola. Vi föreslår också en utredning om ledarskapet i skolan, som bl.a. ska ge förslag om hur skolledarutbildningarna ska utvecklas.

När det gäller betygsättningen i grundskolan föreslår vi att en försöksverksamhet startas med andra former för urval, bedömning och skriftlig information till elever och föräldrar än graderade betyg. Godkändgränsen ska särskilt uppmärksammas. Försöket ska pågå under högst fem år och omfatta ett begränsat antal skolor.

Vi anser att det är viktigt att undervisningen i gymnasieskolan utvecklas i riktning mot en ökad helhetssyn. Som ett led i detta arbete anser vi att nationella prov för gymnasieskolans program bör utarbetas.

8 Uppföljning och utvärdering

Vi beskriver uppföljning och utvärdering av skolans verksamhet som en viktig del av styrsystemet. En väl fungerande uppföljning och utvärdering av skolans verksamhet är en förutsättning för att det mål- och resultatorienterade styrsystemet ska fungera. Verksamheten på alla nivåer i skolsystemet måste följas upp kontinuerligt och utvärderas. Det bör ske på ett sätt som gör det möjligt att följa utvecklingen, bedöma processerna, värdera resultatet och utveckla kvaliteten.

I arbetet med uppföljning och utvärdering bör fokus flyttas från den nationella nivån till kommun- och skolnivå. Dialogen är väsentlig i arbetet med uppföljning och utvärdering.

Vi föreslår att skollagen ändras på några punkter. Ändringarna går ut på att förtydliga statens krav på kommunernas system för uppföljning och utvärdering. Vi föreslår också utökade möjligheter för regeringen att ingripa om en kommun inte följer skollagen.

9 Lärares yrkesutveckling

Vårt uppdrag handlar om skolans utveckling. Det är med den bakgrunden som vi diskuterar frågor om personalens utbildning, vidareutbildning och fortbildning. Vi behandlar i huvudsak lärare i grundskolan och gymnasieskolan. Resonemangen gäller i tillämpliga delar också för fritidspedagoger, förskollärare och skolledare.

Förutsättningarna för lärarnas arbete har ändrats mycket under några decennier. Lärarjobbet är i dag mer utsatt än tidigare, och behovet av samarbete mellan lärare har ökat. När vi behandlar lärarnas kompetensutveckling är vårt perspektiv det enskilda arbetslaget. Vi anser att utvecklingsarbete i skolan bör vara lokalt förankrat i högre grad än hittills. Det är en bra modell för försöksverksamhet när lärare, forskare och andra arbetar tillsammans.

I slutet av kapitlet lyfter vi fram ett problem som vi ser i dagens grundutbildning av lärare, nämligen kopplingen mellan skola och lärarutbildning, och resonerar om olika möjligheter att komma till rätta med det.

Vi föreslår att kommunerna ska kunna inrätta en ny typ av tjänst, s.k. rekryteringstjänst. Tjänsten är avsedd för personer som inte har fyllt 30 år, och som är intresserade av att pröva att arbeta i förskolan, skolbarnsomsorgen, grundskolan eller gymnasieskolan. Anställningen bör omfatta minst sex månader, men får inte vara längre än ett år. Staten bidrar med en del av kommunernas personalkostnader för de personer som anställs på rekryteringstjänst.

Vi föreslår också att skollagen ändras så att en person med en utländsk lärarutbildning ska kunna få en fast anställning som lärare om hon eller han har tillräckliga kunskaper i svenska språket med hänsyn till tjänsten. Den nuvarande regeln om att lärarutbildningen ska ha skett i vissa länder tas bort.

10 Den öppna skolan

Skolans utveckling gynnas av att den öppnar sig mot närsamhället. Genom att människor och institutioner i skolans omgivning blir delaktiga i skolans arbete och liv öppnas nya perspektiv på frågan om hur skolan ska organisera sin verksamhet.

Ett sätt för skolan att vidga kontakterna med omvärlden är att fungera som ett kulturellt centrum i närområdet, bl.a. så att skolans lokaler utnyttjas av de omkringboende för aktiviteter som är viktiga för dem.

Vi föreslår att det skrivs in i grundskolans läroplan att skolan bör se som sin uppgift att vara ett kulturellt centrum i närsamhället. Det bör

vara rektorns eller den lokala styrelsens ansvar att se till att skolan har denna inriktning.

11 Skolan och kulturen

Vi menar att kulturarbetet i skolan är en fråga om kulturell yttrandefrihet, lust och arbetsglädje. Barn och ungdomar har en egen kultur. Den spelar en viktig roll när det gäller att stärka deras självständighet i förhållande till vuxenvärlden.

Skolan ska respektera barns och ungdomars erfarenheter och sätt att uttrycka sig, men också utmana deras föreställningar och visa på andra kulturerfarenheter, konstnärliga språk och kulturmöten.

Barn och ungdomar ska få möjlighet att utveckla sin skapande förmåga genom att arbeta med många olika medier. Målet bör vara att skolan på ett självklart sätt tillämpar ett vidgat språkbegrepp. Bild, slöjd, film, musik, drama och dans har viktiga kommunikativa sidor som är av en stor betydelse för elevers lärande.

För att stödja och utveckla kulturarbetet i skolan föreslår vi att läroplanernas avsnitt om skolans värdegrund och uppgifter kompletteras.

12 Skolan och arbetslivet

I det här kapitlet skriver vi om en aspekt av den öppna skolan: kontakten med arbetslivet. Olika former av arbetslivskontakter tycks ha minskat under senare år. Vi diskuterar tänkbara orsaker till detta, och pekar bl.a. på att kopplingen skola–arbetsliv har tonats ned i de statliga styrdokumenterna.

Alla elever går allt längre i skolan, och deras möjligheter till extrajobb och feriearbete har minskat. Därför är behovet större än någonsin av att skolan ger eleverna många möjligheter att få erfarenheter från arbetsplatser. Studiebesök, projektarbeten, praktik, arbetsplatsförlagd utbildning osv. ger variation i studierna. Skolarbetet blir roligare, elevernas motivation ökar och de lär sig mer.

För lärare och skolledare innebär kontakten med människor i företag och organisationer att andra perspektiv och nya kunskaper förs in i skolan. Ur arbetsplatsernas synpunkt kan skolkontakterna ge motsvarande vinster.

Vi föreslår att grundskolans läroplan kompletteras för att det tydligt ska framgå att samverkan med arbetslivet är viktig för en bra utbildning. Vi föreslår också att elever på det samhällsvetenskapliga, naturvetenskapliga och estetiska programmet ska ha en del av sin utbildning förlagd till arbetslivet. Omfattningen av den arbetsplatsförlagda utbild-

ningen bör successivt anpassas till vad som gäller för elever på övriga program.

13 En jämlik skola

Vi behandlar frågor som rör klass, kön och etnicitet med utgångspunkt från begreppet ”en skola för alla”. Vi återkommer till den diskussion som vi förde i vårt betänkande om den mångkulturella skolan, försöker att ta ett steg vidare och presenterar flera konkreta förslag.

Frågor om klass, kön och etnicitet är komplexa, och griper djupt in i skolans pedagogiska arbete. Jämlikhets- och jämställdhetsfrågorna kan inte lösas genom nya formuleringar i skollagen eller läroplanerna, eller genom att man tar fram enkla handlingsmodeller. Det gäller snarare att hävda skolans värdegrund varje dag och om attityder, kunskaper och medvetenhet hos skolans personal. För att illustrera frågornas karaktär, och de kunskapskrav de ställer, har vi tagit med ett exempel som handlar om jämställdhet mellan flickor och pojkar i skolan.

Vi föreslår att modersmålet, för den som har ett annat modersmål än svenska, får en helt ny ställning och i utbildningssammanhang jämställs med svenska som modersmål. Varje elev med ett annat modersmål än svenska får rätt till undervisning i sitt modersmål under hela skoltiden. B- och C-språksbegreppen utvidgas till att omfatta flera främmande språk än i dag. De stora invandrarspråken ska, vid sidan av franska, spanska och tyska, kunna erbjudas alla intresserade elever som språkval.

När det gäller jämlikhetsfrågor föreslår vi att ett europeiskt resurscentrum inrättas, förlagt till Sverige. Detta centrum ska, enligt förslaget, arbeta med utveckling och forskning rörande barns och ungdomars likvärdiga möjligheter i barnomsorg, skola och skolbarnsomsorg.

Vi föreslår också att regeringen utfärdar föreskrifter om att det ska finnas en generell skyldighet att belysa konsekvenser med hänsyn till klass, kön och etnicitet i alla förstudier, utredningar och olika former av planeringsarbete i samband med reformer på skolområdet.

1 Inledning

Skolkommittén är en expertkommitté med ledamöter som är verksamma huvudsakligen i skolbarnsomsorg, skola eller lärarutbildning.

Vårt uppdrag är att stödja den pedagogiska utvecklingen i skolan, att identifiera hinder för denna utveckling och att föreslå regering och riksdag att undanröja sådana hinder. Ett uppdrag av det slaget får en särskild inriktning i ett decentraliserat styrsystem. Utrymmet för uppifrån kommande påbud om hur arbetet ute i skolorna ska gå till har minskat kraftigt. Det är inte statens sak att bestämma hur verksamheten ska organiseras, vad det konkreta innehållet ska vara och vilka metoder som är lämpliga. Staten anger vad eleverna ska kunna när undervisningen är slutförd. Hur resan till kunskap ser ut är skolornas ansvar. Skolkommittén kommer därför inte att försöka tala om för skolans personal vad som ska göras i undervisningen och med eleverna. Det hade inte heller varit meningsfullt alldeles oavsett styrsystem. Utveckling gynnas inte av att någon centralt placerad thinktank delar ut goda råd eller preciserade anvisningar till dem som ska göra jobbet. Rollfördelningen ”tänkare–planerare” där uppe och ”utförare” där nere har inte i något skolhistoriskt skede utgjort incitament för verklig utveckling.

I våra delbetänkanden har vi försökt upprätta en dialog med Sveriges skolor, dess lärare och skolledare, elever och föräldrar. Dialogen är för oss en konsekvens av det decentraliserade styrsystemet. I de delbetänkanden som vi tidigare publicerat har vi gett vår syn på skolproblemen och uppmanat skolorna att ge sin. Vi har presenterat skisser till förslag och bett om reaktioner. Men framför allt har vi försökt problematisera viktiga aspekter av skolans inre arbete med utgångspunkt från de samlade erfarenheter som finns i kommittén samt från det material vi samlat in. Den dialogiska hållning vi här talar om är också uttalad i våra direktiv. ”Kommittén bör stimulera en offentlig debatt om frågor som rör det inre arbetet”, säger direktiven, och en sådan uppgift förutsätter dialog.

Nu är det inte så alldeles enkelt att med hjälp av kommittétexter komma till tals med dem som arbetar i skolan. Ett första delmål har därför varit att få skolans personal att läsa det vi skriver. Det kan tyckas vara en försiktigt formulerad ambition. Det är det inte. Statliga utredningstexter återfinns knappast längst upp på lärares listor över angelägen nyutkommen litteratur. Det beror förmodligen på det tilltal som oftast präglar sådana texter. Lärare känner sig inte inbegripna i någon kommunikation om gemensamma problem, och de känner absolut inte

att de har möjlighet att påverka en kommittés arbete och utveckla dess förslag. Elever och föräldrar känner sig inte ens kontaktade. Det är alltså ett svårt företag att försöka bli läst av dem som saken gäller. Och det är inte i första hand en snävt språklig fråga om betänkandetexters ordval och struktur. Det rör snarare författarnas förmåga att byta perspektiv; att se problemen från läsarens synvinkel. Det gäller att inte skriva slutet och tvärsäkert utan att i stället ge utrymme för läsaren i texten, att visa på motsägelser och ofullständigheter som gör det angeläget för den som läser att bygga ut med egna erfarenheter och synpunkter. Det gäller att beskriva problemen i skolan på ett sätt som är insiktsfullt och i grunden solidariskt med dem som arbetar där. Det har varit vår ambition att skriva så.

I konsekvens med detta mål har våra delbetänkanden tryckts i stora upplagor för att kunna nå alla skolor i Sverige. Varje betänkande har mycket konkret visat sina avsikter att inleda en dialog. Vi har formulerat frågor som vi vill ha svar på, bett om reaktioner på problembeskrivningar och skisserade förslag – och sedan satt ut Skolkommitténs adress, telefon- och faxnummer tydligt i texten tillsammans med en uppmaning att ta kontakt. Denna uppmaning har också gett resultat. I en jämn ström har brev och fax flutit in, alltifrån omfattande resone-
mang och analyser till lakoniska förändringsförslag. Det kortaste faxmeddelandet kommer från en rektor: ”I konsekvens av att arbeta enligt Lpo 94 måste följa: Timplanen – avskaffas. Kursplanen – avskaffas. Betygen – avskaffas. Läxor – avskaffas.” I ett särskilt kapitel i detta slutbetänkande presenterar vi en del av dessa dialogsvar.

Själva livsnerven i styrsystemet är förtroende. Rektorer måste ha förtroende för sina lärare och för att de gör ett bra jobb. Politiker måste ha samma förtroende för alla dem som arbetar i verksamheten. Men lärare måste också ha förtroende för att rektorn fattar kloka beslut och för att politikernas avsikter med och krav på skolan är välgrundade och legitima. Och i ett decentraliserat system byggt på förtroende är dialogen det självklara instrumentet för att nå överenskommelser. Det gäller för alla inblandade parter att göra verklighetsbeskrivningar och argument så tydliga och gripbara att den andre förstår och att sammanjämn-
ningar kan ske i ett offentligt samtal.

Våra delbetänkanden

Vart och ett av våra delbetänkanden har belyst en aspekt av verksamheten i skolan. I *Föräldrar i självförvaltande skolor* diskuterade vi föräldrainflytande, i *Inflytande på riktigt* elevinflytande och i *Krock eller möte* mångkulturalitet. Vi har gått in i diskussionerna utifrån skilda

aspekter, men ju närmare skolan vi kommit, desto vidare har synfältet blivit. I det konkreta är det svårt att renodla. Mycket hänger samman. Det betyder att alla delbetänkandena tar upp grundläggande drag i det inre arbetet även om dessa drag framträder i olika belysningar.

Men i förhållande till de breda diskussioner som förts i våra betänkanden har våra förslag – de som nått regering och riksdag – varit få och till synes smala. Hela frågan om föräldrars delaktighet i sina barns skolgång, om brukarinflytande och demokrati i skolan, löses förvisso inte med att man skapar lokala skolstyrelser med föräldrar i majoritet. Och de svåra frågorna om elevinflytande – inte minst de som gäller elevernas inflytande över sitt eget lärande och som innefattar stora delar av den pedagogiska diskussionen under de senaste 50 åren – löses inte genom att man inrättar lokala styrelser i gymnasieskolan och sätter elever i majoritet. I betänkandet om den mångkulturella skolan hade vi inga förslag alls. Vi försökte ta upp stora och viktiga frågor om hur skolan och undervisningen förhöll sig till sådant som etnicitet, kön och klass, men vad staten kunde göra för att stödja en god utveckling ville vi återkomma till.

Det är alltså inga förslagskataloger vi hittills presterat, och sådana kataloger är också svåröfrenliga med ett decentraliserat system. När staten härskar över allt färre regler och det lokala utrymmet att själv bestämma ska vara stort, blir kommittéernas förslagsproduktion därefter. Däremot blir utformningen av de förslag som verkligen läggs så mycket viktigare.

För Skolkommitténs del finns två tydliga krav på förslagen: dels att de verkligen kommer att utnyttjas för att genomföra reella förändringar, dels att de är ägnade att ”stimulera en offentlig debatt om frågor som rör det inre arbetet”, så att sakfrågorna på sikt kommer att påverkas.

Till dags dato har cirka 50 skolor gått in i försöksverksamhet med lokala styrelser, och en stor mängd skolor ligger i startgrupparna och väntar på att få sätta igång. Förordning om försöksverksamhet med lokala styrelser med elevmajoritet i gymnasieskolan började att gälla den 1 augusti 1997.

Den offentliga debatten har varit intensiv. Massmedierna har intresserat sig mycket för inflytande i skolan under senare tid. Det är också vårt intryck att diskussionen ute i skolan – bland lärare, elever och föräldrar – har varit omfattande. Det är nog ingen överdrift att säga att frågan om föräldrainflytande har diskuterats på de flesta grundskolor i Sverige, och det alldeles oavsett om man tagit upp möjligheten att införa styrelser eller ej. De förslag vi lagt har utmanat många människors föreställningar om föräldrars och elevers inflytande i skolan. Säkert är det just genom kravet på majoritet som frågan hamnat högt på dagordningen. Det är egentligen ingen som tror att föräldrar och elever i kraft

av sina nya möjligheter vill eller kan ta över ledningen av skolor. Det är inte i det sammanhanget majoritetsförhållandet har betydelse. De professionellas ställning i skolan är – och ska vara – stark och kommer självklart att ha stor betydelse för styrelsernas kraft och legitimitet. Däremot sätts föräldrars och elevers delaktighet i skolans liv i fokus på ett alldeles nytt sätt genom våra förslag. Har man majoritet så *kan* man driva igenom förslag, som man uppfattar som särskilt viktiga. Det betyder att personalen måste räkna med elever och föräldrar. Och då lyfts de grundläggande frågorna, och invändningarna, fram: Är inte skolan de professionellas och de valda politikernas ansvar? Vilka föräldrar kommer att utnyttja ett förstärkt brukarinflytande? Är eleverna i gymnasieskolan verkligen så mogna att de kan vara med om att besluta i viktiga skolfrågor? osv.

Även om det endast blir en minoritet bland svenska skolor som inrättar just de styrelser som regeringen utfärdat förordningar om, så har debatten om dessa frågor ute i skolan fått ny intensitet. Det är inte i styrelser som det mest betydelsefulla inflytandet utövas. Det sker i vardagsarbetet, i elevernas lärande och i föräldrarnas kontinuerliga samarbete med skolan och dess personal. Men trycket har ökat på skolan att utveckla förutsättningarna för ett sådant vardagsinflytande.

Slutbetänkandet

Om våra tidigare betänkanden har innehållit öppna och breda diskussioner om centrala skolfrågor, några få förslag och en markerad vilja att etablera dialog med skolan, så är situationen annorlunda nu. I slutbetänkandet lägger vi flera av de förslag som vi tidigare endast antytt. De får en något förändrad inriktning och form efter de propåer vi fått från lärare, elever, föräldrar och andra. Men nu kan förslagen inte bearbetas vidare i kommunikation med skolan. Dialogen är för Skolkommitténs vidkommande avslutad, eftersom vårt uppdrag är slutfört. Frågan är hur man vidareutvecklar den form för kontakt med skolan som Skolkommittén har initierat. Att driva skolpolitik i ett decentraliserat system är i allt större utsträckning att föra dialog och ta övergripande beslut, inte att utfärda förordningar inom olika områden eller utanordna pengar för särskilda ändamål. För att kunna göra detta behövs arenor där staten kan tala med skolan och skolan tala med staten.

Nu gäller det slutbetänkandet. Vi ska lägga förslag som stödjer den pedagogiska utvecklingen av det inre arbetet i skolan. Vilka är dessa förslag? Vilka problem avser de att lösa? Vilken utvecklingsstrategi bygger de på?

Betänkandet har en enkel uppläggning. Vi diskuterar först vad vi ser som de viktigaste *förändringarna* i skolan. För oss har dessa förändringar att göra med lärandets kontext, det sammanhang som gör lärandet meningsfullt och engagerande för barn och ungdomar, och som gör att de finner livet i skolan roligt och utmanande. Vi tror att det är mer angeläget än tidigare att uppmärksamma denna kontext. Det beror bl.a. på att barn och ungdomar är annorlunda socialiserade i dag. De lär sig på ett annat sätt, ser på framtiden på ett annat sätt, ser på vuxna och lärare på ett annat sätt. Men att vara lärare är inte heller detsamma som tidigare. Skolans funktion i samhället är en annan. Dess institutionella auktoritet sviktar och yrket kan inte längre grundas i en given tradition som format och stött tidigare generationers lärare. Dessutom har läraruppgifterna breddats på ett sätt som ingen kunde föreställa sig för några årtionden sedan. Dagens lärare behöver t.ex. i ökad utsträckning argumentera för sin sak – för sin skola, dess undervisning och resurser – i en dialog med politiker, föräldrar och andra utanför skolan.

Sedan diskuterar vi vår *strategi för skolutveckling*. Det är en sak att ha någorlunda klart för sig hur problemen i skolan ser ut. Det är en helt annan sak att finna vägar att bearbeta dem. Vi är övertygade om att decentraliseringen är nödvändig. Det är det lokala sammanhanget som avgör om förändringar kommer att ske eller ej. Det måste finnas goda betingelser för utveckling lokalt om det ska hända någonting. Man kan skriva in hur många önskvärda mål som helst i de statliga styrdokumenterna, men utan en dynamisk lokal utvecklingsmiljö och utan skolpersonalens aktiva och engagerade medverkan faller dessa skrivningar som torra löv till marken. Frågan är vad staten kan göra för att bidra till att förbättra utvecklingsbetingelserna i skolan.

Sist lägger vi konkreta *förslag*. De är huvudnummer i detta slutbetänkande. Flera av förslagen är förberedda i de tidigare delbetänkandena, andra är nya. Det har inte varit vår ambition att vara heltäckande och peka ut åtgärder på de flesta problemområden. Det hade inte heller varit någon mening med det. Många av de viktigaste problemen i skolan är av den karaktären att de inte låter sig "lösas" genom att staten inför nya regler eller tar bort gamla och hindrande. Däremot kräver de ständig uppmärksamhet, ständig vilja till tankeutbyte mellan de olika nivåerna i skolsystemet; de kräver att alla berörda vidgar sitt vetande och är beredda att pröva nya synsätt och nya metoder. När det gäller många av de centrala frågorna i skolans inre arbete finns det större behov av en enveten och pågående reflexion kopplad till praktiska försök än av snabba förslagsklipp. Ändå finns det en hel del viktigt att föreslå.

Förslagsdelen är uppdelad i olika kapitel som tar upp ett antal skilda problemområden. Varje kapitel inleds med ett avsnitt som för en bred diskussion delvis med utgångspunkt i våra tidigare betänkanden. Här

presenterar vi också våra bedömningar i en rad frågor, där vi av olika skäl inte lägger konkreta förslag. Det gäller t.ex. sådant som har kommuner och professionella som adressater. Vi ser som vår uppgift att lämna förslag till regering och riksdag, inte till den lokala nivån. Efter det inledande avsnittet följer sedan förslagen med motiveringar. De motsvarar inte den bredare diskussion vi fört. De anger vad vi anser är möjligt och lämpligt att göra i ett statligt perspektiv.

Inriktning och avgränsning

Vårt uppdrag gäller "skolans inre arbete". Det är mötet mellan elever och lärare och kunskapsutvecklingen i skolan som är i fokus i vår framställning. När vi kommer in på sådant som ligger på avstånd från undervisningen, är utgångspunkten ändå vad elever och lärare gör och tänker i det konkreta vardagsarbetet.

Skolkommittén ska "stödja den pedagogiska utvecklingen" i skolan, säger våra direktiv. Det betyder att vår diskussion måste ha en konstruktiv sida. Den måste vara kopplad till idéer om hur man bäst arbetar med motsägelser och svårigheter, inte så att vi serverar färdiga lösningar, men så att problem inte uppfattas som oöverstigligen eller skolutvecklingen som förutbestämd.

Vår bild av skolan i detta betänkande är långtifrån komplett. Vi följer ett särskilt spår. Det leder in i en diskussion om vilka utvecklingsmöjligheter som finns i en ny tid och med ett nytt förhållande mellan stat, kommun och skola. Vissa saker kommer i förgrunden, annat hamnar i bakgrunden.

Vi har inte lagt en bred skildring av skolans materiella villkor i botten för vår framställning. En sådan skildring hade visat ett utbildningsväsende i anspänning med ett kraftigt ökat elevantal i grundskolan och en gymnasieskola som tar emot praktiskt taget hela årskullen 16-åringar. Tillsammans med kunskapslyftet, som erbjuder utbildning och förmånlig studiefinansiering till mer än 100 000 vuxna, betyder detta att trycket på utbildningssystemet har ökat kraftigt. Samtidigt har skolan fått bära sin del av de senaste årens nedskärningar. Det är självklart att dessa villkor ger särskilda förutsättningar för en utvecklingsdiskussion. Därför har vi också kommenterat situationen i anslutning till de olika utvecklingsfrågor vi tar upp. Däremot har vi inte sett det som vår uppgift att gå in i en bredare diskussion om dessa problem.

Segregationen i samhället har ökat och klassklyftorna vidgats i takt med att de ekonomiska problemen har förvärrats. Det finns stadsdelar och bostadsområden i de stora städerna, där huvuddelen av de boende är fattiga både i politiskt och ekonomiskt avseende, där utbredningen

av arbetslöshet och socialbidragsberoende m.m. visar att människor lever under mycket svåra sociala förhållanden. Skolan påverkas självklart av detta. Även om huvudorsakerna till problemen ligger utanför skolan, måste dess organisation och innehåll utvecklas så att segregationen motverkas – eller åtminstone inte förvärras. Vi har behandlat frågor av det här slaget indirekt genom att peka på hur skolan kan undvika segregeringstendenser i den egna verksamheten.

Vi har endast i marginalen berört gymnasieskolans struktur. Det beror framför allt på att gymnasiereformen, dess möjligheter och problem, diskuteras ingående i andra utredningar och arbetsgrupper. Gymnasiekommittén har följt utvecklingen i gymnasieskolan efter reformen och publicerat flera betänkanden. Regeringens utvecklingsplan aviserar förändringar i gymnasieskolans struktur och på Utbildningsdepartementet diskuteras en arbetsgrupp vilka konkreta uttryck dessa förändringar kan få. Men även om vi inte i nämnvärd utsträckning berört de viktiga strukturproblemen har de flesta frågor om skolans inre arbete som tagits upp i våra betänkanden rört både grundskolan och gymnasieskolan. Detta gäller också vårt slutbetänkande.

Vi talar i detta betänkande oftare om alla elever än om vissa elever eller enskilda elever. Vårt arbete har också i stor utsträckning kommit att gälla utvecklingsfrågor på system- och strukturnivå. Vi tror att den skolutveckling vi förespråkar kommer att gynna alla elever. När vi diskuterar skillnader mellan eleverna är aspekterna kön, etnicitet och klass tydligast. Däremot är elever med funktionshinder inte lika synliga i vårt material. "Elever i behov av särskilt stöd" har inte heller som kategori fått en framträdande plats. Orsaken har att göra med vår inriktning mot strukturella kategorier som rör varje elev. Kön, etnicitet och klass blir då användbara begrepp. Man kan diskutera om detta är den mest fruktbara metoden. En analys av skolan som utgår från de barn och ungdomar som har svårast att finna sig till rätta där, skulle kunna belysa avgörande problem i skolans funktionssätt. Vi har emellertid valt väg. Det betyder inte att alternativa vägar hade varit mindre framkomliga.

Man får också se Skolkommitténs slutbetänkande i sammanhang med andra närstående kommittéers arbete. Det gäller framför allt Barnomsorg och skolakommittén, som diskuterar integration och samverkan mellan förskola och skola, Läs- och skrivkommittén, som visar hur skolan kan bli bättre när det gäller att stödja elever som får läs- och skrivsvårigheter och Utredningen om funktionshindrade elever i skolan, som tar upp ansvarsfördelningen mellan stat, kommun och landsting när det gäller utbildning och omvårdnad av funktionshindrade elever.

2 Skola i en ny tid

Vi tror att skolan befinner sig i ett nytt läge. Det leder både till problem och möjligheter. I det här avsnittet ska vi försöka ge en bild av läget. Vår huvudpoäng är att dagens skola måste diskutera hela den inre läromiljön på ett nytt sätt. Skolan har inte längre samma draghjälp av det som kommer efter skolan. Elever måste också, i större utsträckning än tidigare, motiveras av vad de gör här och nu. Vår förutsättning är att kunskap och läromiljö hör ihop. Man kan inte diskutera elevernas kunskaper som om de vore frikopplade från de villkor som gäller för arbetet i skolan. Kunskap är det som utvecklas i ett visst sammanhang och i en viss verksamhet.

Detta avsnitt är inte tänkt att vara en genomgång av ett antal problem i skolans undervisning. Vi hade kunnat göra en sådan genomgång. Det finns flera grundläggande problem, som existerat länge och som påtalats ofta. De är en del av de senaste årtiondenas pedagogiska diskussion, och vi tror att många som arbetar i skolan har problembilden klar för sig, även om man inte alltid delar utgångspunkter och slutsatser. I våra tidigare betänkanden och i det som nu föreligger berör vi också specifika problem av olika slag, ibland explicit och ibland som en del i resonemang med andra syften – utan att för den skull lista vad vi anser borde förändras t.ex. i undervisningen.

I stället vill vi i konstruktiv anda försöka beskriva en ny situation för skolan, en situation som ger nya förutsättningar att bearbeta gamla problem. Vi tror att decentraliseringen ger utrymme för en helhetsdiskussion på den enskilda skolan om hur läromiljön är utformad. Till detta återkommer vi i nästa kapitel: ”Strategi för skolutveckling”.

Förändring är ett nyckelord i vårt perspektiv. Vi har i vårt yrkesarbete sett hur skolan förändrats i en allt snabbare takt. Elever är annorlunda än förr, villkoren för lärararbetet är andra, skolans samhällsroll en annan, skolarbetets mening för eleverna har förändrats osv. Omvandlingen har gått gradvis och det är svårt att peka ut en referenspunkt, ett ”förr”, som kan utgöra den fond mot vilken det nya avtecknar sig. Ändå är förändringarna påtagliga.

Man kan naturligtvis välja ett annat angreppssätt och låta ”kontinuiteten” framträda. Mycket är sig likt i skolan, och söker man efter likhet kan man finna många exempel. Vi är dock intresserade av förändringen, dels därför att vi tycker oss se den tydligast, dels därför att vi tror att den belyser skolans problem på ett nytt sätt.

Vi har försökt finna en strukturell nivå i vår framställning, som har kontakt med våra egna erfarenheter av skolan. För att understryka den kopplingen för vi diskussionen bl.a. i anslutning till exempel som är indragna i texten. Några av dessa exempel är i sin konkretion mångtydiga. Vi har försökt behålla den mångtydigheten, eftersom den väl speglar skolutvecklingen i sin helhet. Det är inte tillrådligt att vara tvärsäker när man närmar sig skolans grundfrågor.

Kunskap och sammanhang

Kunskaper kan aldrig befrias från sitt sammanhang och framstå som "rena". Man lär sig alltid i ett sammanhang och det man lär sig påverkas alltid av detta sammanhang. Följande lilla historia är ett illustrativt exempel på detta.

Elever i grundskolans högre årskurser har på matematiktimmen fått i uppgift att räkna ut hur mycket det kostar att frankera ett brev som väger 120 gram. Till sin hjälp har de fått Postens tabell för inrikes brev (upp till 20 g – 3,85 kr; 100 g – 7,70 kr; 250 g – 14 kr osv.) Anmärkningsvärt många elever sätter sig att dividera och multiplicera (t.ex. dividera 3,85 med 20 och multiplicera med 120)!¹

Eleverna tolkar uppgiften med utgångspunkt från sammanhanget: "Eftersom det är matematik på schemat så handlar det säkert om att dela och gånga". De ser inte den praktiska uppgiften att skicka iväg ett brev som överordnad.

På detta sätt bestäms det människor lär sig av hur det gick till när man lärde sig, av situationen, avsikterna, de människor som fanns med, det man gjorde tillsammans.

I det följande ska vi diskutera två saker i samband med kunskapens beroende av sitt sammanhang, sin kontext: dels att människor lär sig i dialog med andra människor, dels att den offentliga debatten nästan alltid skiljer på kunskap och kontext, någonting som kan få oönskade konsekvenser.

Tillsammans med andra

Man lär sig i gemenskap med andra; genom att möta andras bilder av verkligheten skapar man en egen bild. Den franska författarinnan Marie

¹ Exemplet är hämtat, men något förändrat och anpassat, ur Säljö, R. & Wyndham, J. (1988): Cognitive Operations and Educational Framing of Tasks – School as a Context for Arithmetic Thought, i *Scandinavian Journal of Educational Research*, nummer 32.

Cardinal formulerar denna dialogiska syn ungefär så här: När jag talar med dig tänker jag inte färdigt först och talar sen. Jag tänker i och genom vårt samtal! Det du säger och det jag säger är råmaterial i en tankeprocess som äger rum mitt emellan oss!²

Eleverna i skolan tillägnar sig kunskap i dialog med sina kamrater och sina lärare. De tänker tillsammans, blir medvetna om att det finns olika sätt att se, olika bilder av verkligheten, olika erfarenheter. På så sätt kan de bygga upp en rik och mångfasetterad kunskap, utveckla ett "kollektivt kunnande" där alla bidrar med sitt.

Om jag ser kunskap som en relation mellan mig och världen så blir följden av det att jag också är med och skapar världen. Min förståelse av världen blir en del av världen. Utan min förståelse av världen så är det inte samma värld. Det betyder att allas förståelse av världen är vår värld. Vi bidrar alla till att göra världen till vad den är. För varje människa som faller bort i det här kollektiva kunnandet, som inte får vara med, blir världen fattigare, mindre.³

Världen blir inte rikare genom att vi försöker få alla att bli så lika som möjligt i sin förståelse. Rikedomen har att göra med allas delaktighet och med att alla bär på olika erfarenheter och olika sätt att uppfatta och förstå.

En sådan syn på kunskapens natur gör varje elev viktig i kunskapsarbetet. Den står i motsättning till föreställningen om att de "duktigare" eleverna hålls tillbaka av att tvingas studera tillsammans med dem som är "svagare". Tänker man så, utgår man ifrån att kunskapen är en och densamma, att skolan ska sträva efter likhet och att de som faller utanför den normerade sanningen inte bidrar till kunskapsutvecklingen.

Tid efter annan återkommer kritik mot skolan, som går ut på att begåvningskillnaderna mellan eleverna är så stora att det är omöjligt att hålla dem samman i en gemensam kunskapsprocess. I en förgrovd form av denna kritik framstår en fjärdedel av eleverna som oförmögna att tillägna sig kunskap av det slag som krävs av medborgare i ett modernt samhälle. De är för dumma helt enkelt.⁴ Denna kritik bygger på antaganden om kunskap och lärande som ligger långt ifrån den syn som redovisas ovan. Dessutom bygger den på att de elever som går i skolan utnyttjar sina förmågor fullt ut. Och eftersom de använder sin kapacitet till hundra procent och ändå misslyckas, måste begåvningskillnaderna vara det som faller utslaget, tycks man mena. En sådan beskrivning stämmer inte med verkligheten. Ett av skolans stora problem, kanske

² Cardinal, M. (1982): *Med andra ord*, Stockholm, Trevi.

³ Ljunghill, L. F. (1997): Läraren som gåvors odlare och själens arkitekt, intervju med Ingrid Carlgren och Ference Marton, i *Pedagogiska magasinet* 1997:1, s. 8–12.

⁴ Eriksson, H. (1997): Bryt tabu om de svagbegåvade, i *Dagens Nyheter* 1997-05-25.

det avgörande, är att elever *inte* utnyttjar de förmågor de faktiskt har. Många använder en så liten del, att en diskussion om vad som kan vara skillnader i grundläggande kapacitet ter sig akademisk. Till frågan om varför elever engagerar sig på ett begränsat sätt i skolarbetet ska vi återkomma.

Denna diskussion om det dialogiska lärandet aktualiserar ett problem med hur undervisningen ibland organiseras. I *Inflytande på riktigt* skrev vi – med utgångspunkt från situationen på lägre stadier – om de risker för fragmentering av den sociala gemenskapen i skolan som kunde bli resultatet av alltför individualiserade och privatiserade lärogångar. En sådan fragmentering kunde få menlig inverkan på elevernas kunskapsutveckling, menade vi.

Det kommer små knattar till första lektionen på måndagen. De är elever i de första klasserna. Under hela förmiddagen arbetar de självständigt och för sig själva. Det går till så här: Eleven kommer på morgonen, tittar på vad fröken skrivit på tavlan – ”1. Räknesnuran, 2. Skriva saga, 3. Ordlekar i datorn, 4. Träna skrivstil, 5. Arbeta med lera, 6. Stavning” osv. – och väljer en av aktiviteterna; och när den är färdiggjord en ny. Sedan sätter sig eleven i ett ostört hörn någonstans och pular med sitt. Det som står på tavlan är ett beting som ska göras under veckan och barnen får själva planera när varje aktivitet ska vara färdig och ansvara för att allt blir gjort. Ibland har eleverna större frihet att välja vad de är intresserade av att arbeta med och inte bara i vilken ordning områdena ska göras.⁵

På det här sättet kan eleverna arbeta med olika saker och i sin egen takt. När de är färdiga med ett moment, står de i kö framför läraren för att få sina uppgifter bedömda, så att de kan gå vidare i planeringen.

Det finns många fördelar med denna ordning. Eleverna får en känsla av fritt val. Läraren får struktur på verksamheten i klassrummet. Undervisningen flyter och eleverna är aktiva. Men det finns också många nackdelar. En av de viktigaste – om denna undervisningsform dominerar – är att man riskerar att slå sönder det sociala sammanhang och den gemenskap mellan elever som lärandet måste ha som grund.

Skolan i den offentliga debatten

Skolan är ett politiskt viktigt område. Det märks inte minst i dessa dagar. Alla partier visar stort intresse för skolan. I massmedierna ägnas den stort utrymme. Detta är inte förvånande. Skolan har alltid varit betydelsefull både ideologiskt och sakpolitiskt. Den griper också in i alla människors liv; alla har erfarenheter av och synpunkter på skolan.

⁵ SOU 1996:22, s. 189.

Detta livliga intresse är av stor betydelse för skolans utveckling. Det sätter fingret på problem och det markerar att skolan är en medborgerlig angelägenhet.

Men den offentliga debatten har också negativa sidor. I ett viktigt avseende är den direkt kontraproduktiv om man ser till skolans utveckling. Den vanligaste föreställningen i denna debatt är nämligen att den kunskap som ska förmedlas i skolan är en sak och de omständigheter under vilka denna förmedling sker är en helt annan; kunskap och sammanhang var för sig.

Ett exempel på detta är separeringen av ”ämne” och ”arbetssätt”. Diskussionen handlar oftast om ett antingen – eller.

Den ämnescentrerade hållningen har i debatten ofta hängt samman med ett uttalat ointresse för den pedagogiska processen: för olika metoder, för eleverna och deras skiftande erfarenheter, för skolan som institutionell ram, för hela det sammanhang i vilket kunskapsarbetet sker. Detta ointresse kan bygga på föreställningen om att ämnena i kraft av sin inneboende bildningsaura ska kunna göra jobbet av sig själva: Får eleverna bara kontakt med kunskapen i sin rena och oförfälskade form så kommer de – vissa av dem i alla fall – att lära sig.

Intresset för arbetsformer och arbetssätt har representerat en annan linje i diskussionen. Denna hållning har ofta varit i stark opposition mot de mer renodlade ämnesperspektiven. Det har dock handlat om en relativt abstrakt diskussion som isolerat metodfrågorna både från undervisningens innehåll och från eleverna, deras bakgrund och erfarenheter. Vissa arbetssätt har varit bättre än andra oavsett vad saken har gällt och oavsett hur det bredare sociala och psykologiska sammanhanget har sett ut. Undervisning har på det sättet kommit att handla mer om form och organisation än om innehåll.⁶

Det finns partipolitiska skillnader när det gäller dessa frågor. Om man generaliserar kraftigt kan man säga att moderaterna har en mer ämnescentrerad hållning, och att socialdemokraterna är mer inriktade mot arbetssätt. Men båda hållningarna är problematiska. Det finns ingen ämneskunskap ”i sig”, inget givet innehåll, som utan reflexion över sammanhanget kan förmedlas till eleverna. Det finns inget arbetssätt ”i sig” som frikopplat från innehåll kan läras ut till eleverna. Inga elever lär sig att ”söka kunskap” utan att det finns någonting att söka efter. Det har tidigare varit vanligt att sätta ”flumstämpel” på de frågor som rör undervisningens sociala sida; elevers interaktion i klassrummet, deras erfarenheter och kultur, deras subjektiva intressen. Om sådana frågor isoleras från en samtidig diskussion om kunskapsutveckling är kritiken befogad. Men det är, menar vi, lika flummigt att koncentrera

⁶ SOU 1995:103, s. 9 f.

uppmärksamheten på vad eleverna ska lära sig utan att diskutera villkoren för lärandet. Innehåll och form hänger samman.

Ett konkret exempel på hur debatten skiljer kunskap från kontext är massmediebehandlingen under sommaren 1997 av elevers hållning till demokratin. Bakgrunden är en enkät till 8 000 elever med frågor om Förintelsen under andra världskriget, om det mångkulturella samhället, om muslimers rätt att bygga moskéer i Sverige osv. Även om resultaten kan tolkas på olika sätt, och också nyanseras, framträder ändå en oroande bild. Eleverna uttalar en brist på tilltro till det demokratiska styrelseskicket, och enkätsvaren innehåller många negativa attityder till andra kulturer. Drygt en tredjedel av eleverna säger att de inte är helt säkra på att Förintelsen verkligen ägt rum. Resultaten är ett allvarligt memento, inte minst för skolan. Demokratin måste ständigt återerövas och skolan bör vara en viktig arena för denna erövring.

Vilka lösningar anges då på dessa fundamentala problem? Vad ska skolan göra? Nu handlar de flesta inläggen inte så mycket om vad skolan ska göra utan vad staten ska säga till skolan att den ska göra. Utmärkande är för det första en tydlig åtskillnad mellan kunskapen ”i sig” och dess kontextuella förutsättningar. För det andra förmedlar inläggen en starkt centralistisk syn på skolans styrning. Det första kan ses som en förutsättning för det andra.

Staten har inte tillräckligt tydligt markerat vad som ska studeras och hur, säger man i pressdebatten. Ibland blir förslagen till centrala åtgärder mycket konkreta.

Nästan vilken lärare som helst skulle enbart utifrån de fem inledningsmeningarna i vår regeringsform kunna bygga upp en serie ytterst intressanta lektioner, med påtagliga historiska illustrationer. [..]

Tyvärr: det måste nu gå ut en generalorder om att grundskolan ska lära ut grunderna för svensk demokrati, däribland att alla ska ha gått igenom regeringsformen. Skolan har på egen hand inte förstått eller klarat uppgiften.⁷

Misstron mot att skolan på egen hand ska kunna göra någonting för att rätta till missförhållandena förekommer i flera artiklar. Den leder ofta till en kritik mot decentraliseringen och krav på återgång till en mer centraliserad styrning. I en artikel med anledning av enkäten slås fast att skolans etiska fostran har misslyckats. En av orsakerna beskrivs så här:

Att vårt traditionellt enhetliga och landet över likvärdiga skolsystem förefaller att knaka i fogarna finns det tecken som tyder på. Något som en del ser som ett hälsotecken, andra som en fara. Frågan är om de gångna årens

⁷ Bergström, H. (1997): Grundskolan har misslyckats, i *Dagens Nyheter* 1997-06-13.

decentraliseringssträvan på skolans område inte snart har nått sin kulmen och ändpunkt.⁸

Detta är en motsägelsefull diskussion. För det första: Decentraliseringen har, i den form som nu praktiseras i ett nytt styrsystem, verkat under mycket kort tid och har därför knappast kunnat avsätta några betydande resultat. Decentralisering är ett långsiktigt projekt, som kräver att centrala beslutsfattare har förmåga att stå emot återfall i regelstyrning till dess de förväntade resultaten fått en rimlig möjlighet att utvecklas. De problem som nu uppträder, t.ex. när det gäller elevers demokratiska fostran, ska därför ses mot bakgrund av hur skolan har varit under lång tid, alltså en av tradition regelstyrd och enhetlig utbildningsinstitution. För det andra: Kraven på återgång till centralstyrning är direkt svårförståeliga med tanke på att den centrala styrningen alltid haft stora problem när det gällt utvecklingen av det inre arbetet, undervisningen, vardagen i klassrummet. Och det är detta arbete det ytterst handlar om, när det gäller att utveckla elevers demokratiska sinnelag. För det tredje: De mål som gäller demokrati och demokratisk fostran i de nya styrdokumenterna är klara och tydliga. Det råder ingen som helst tvekan om att de unga människor som i dag går i skolan ska få insikt om demokratins värdegrund och spelregler och påverkas att omfatta attityder som innebär respekt för andra människor och kulturer. På målnivå – det som gäller nationella krav på skolan – är markeringarna tydliga nog.

Det är svårt att tro att problemet är att elever inte fått någon undervisning, när det gäller dessa frågor. Den misstanken skymtar annars i debatten. Det är säkert inte fråga om en djärv hypotes om man säger att alla elever som gått igenom grundskolan har blivit undervisade om nazismens grymheter, judeförföljelserna och Förintelsen, eller att alla har läst om det demokratiska styrelseskicket, om regering, riksdag och kommuner. Det är en sak att dessa ting tagits upp i undervisningen. Det är en helt annan sak om elever blivit *berörda* av vad de tagit del av, om de *påverkats* av vad de läst eller hört; det är en annan sak om de över huvud taget *kommer ihåg*. För att detta ska ske behövs mer. Då behövs elevernas egen aktiva medverkan, deras nyfikenhet, allvar, glädje, engagemang.

Och då är vi tillbaka igen i sambandet mellan kunskap och kontext. Ska elever integrera kunskap om demokrati på ett sådant sätt att de blir demokratiska människor, då hjälper det inte att anbefalla högläsning ur regeringsformen. Kunskap *om* demokrati måste vara förbunden med en verksamhet som också ger träning *i* demokrati. Annars kan läroplansmålen inte uppfyllas. Detta är inte alla debattörer överens om.

⁸ Thelin, B. (1997): Skolans etiska fostran måste stärkas, i *Svenska Dagbladet* 1997-07-01.

Den svenska skolans problem alltsedan sextiotalet har i mångt och mycket varit att den förväxlat kunskap om demokrati med själva praktiserandet av vissa debatt- och beslutsformer. Skolans funktion av kunskapsförmedlare har inte alltför sällan naggats i kanten som ett direkt resultat av detta.⁹

För vår del är insikten om att kunskap och kontext hänger samman själva förutsättningen för en diskussion om skolans problem och möjligheter. Man kan definiera denna kontext snävt och se hur villkoren i mycket konkreta lärosituationer bestämmer vad eleverna lär sig, så som sker i inledningen med brevportoexemplet. Man kan också se vidare på kontexten och skärskåda allmänna förhållanden i skolans hela miljö. Vi kommer framför allt att koncentrera uppmärksamheten på det senare.

Skolan som kunskapsmiljö

Ibland talar man kritiskt om ”skolkunskap” och menar en kunskap som utvecklats i skolan och egentligen inte kan användas någon annanstans. Det finns naturligtvis problem förknippade med det kontextbundna lärandet och med skolan som särskild kunskapsmiljö. Den svåra uppgiften för skolan är att på en gång vara en särskild miljö för lärande och i denna miljö låta eleverna utveckla kunskaper som kan användas utanför skolan.

I skolan pågår ett institutionaliserat lärande, ett lärande som genom den historiska utvecklingen kommit att separera inlärningsförlopp från produktion. I skolan är lärandet huvudsaken, målet med aktiviteterna. Utanför skolan lär sig människor ofta ”på köpet” samtidigt som de utför vardagliga handlingar. Det är annat som utgör målet med det man gör. Detta är ingen kritik mot skolan utan mer ett konstaterande av dess roll i ett specialiserat modernt samhälle. Den rollen innebär inte att skolan kan underlåta att utveckla sin praktik i en mängd olika avseenden, t.ex. genom att undervisningen inriktas mer mot produktion, så att eleverna upplever sitt arbete som meningsfullt också på det sättet att det avsätter konkreta resultat, som kan användas av andra. Men den grundläggande skillnaden mellan skola och vardags- och arbetsliv utanför skolan består.

Den amerikanske antropologen Jean Lave beskriver hur skräddare i Liberia förmedlar sin kompetens till lärlingar. Beskrivningen ger med sin kontrastverkan en intressant belysning åt skolundervisning i ett samhälle som vårt.

⁹ *Svenska Dagbladet* 1997-06-15.

Lärlingarna skolas försiktigt och stegvis in i de olika momenten av arbetsprocessen att tillverka kläder av tyger. Genom att kunskapsförmedlingen sker inom ramen för skräddarens ordinarie verksamhet är det emellertid viktigt att arbetet utförs så att plaggets utseende och kvalitet inte påverkas av att det utförs av en lärling. Tygerna kostar också pengar, och både kunder och skräddare är ovilliga att dra på sig extra utgifter. Följden blir att inlärningsförloppet övervakas noggrant och att lärlingen förs framåt i små steg. Mästaren övertygar sig hela tiden om att lärlingen behärskar ett moment innan han tillåts gå vidare till nästa. Misstag måste undvikas. Detta sätt att förmedla kunskap och färdigheter strider på många sätt mot vad som är naturligt i en skolsituation i vår kultur. En intressant och viktig skillnad är att barnet i motsvarande inlärningsituation hos oss redan tidigt skulle få överta en större del av ansvaret för att utföra uppgiften. Barnet skulle sannolikt uppmanats att experimentera och pröva olika sätt att arbeta. Det är också troligt att läraren skulle ha förmedlat till eleven attityden att det inte spelar så stor roll om man gör fel – dvs om produkten inte går att använda – utan att det viktiga är just att försöka. Misstag kan i en pedagogisk situation som denna till och med uppfattas som värdefulla, eftersom pedagogiken i skolmiljön fungerar enligt metaforen att man lär genom sina misstag – ett förhållningssätt som är ekonomiskt omöjligt bland de människor som Lave beskriver, där det överordnade villkoret är att produkten måste gå att använda.¹⁰

Lärandet i skolan kan alltså inte fungera precis på samma sätt som lärandet utanför skolan. Därför utvecklar också skolan sitt eget sätt att tänka om utbildning, sina egna normer och grundföreställningar.

Ibland idylliseras också lärosituationerna utanför skolan. Där är de autentiska och meningsfulla, säger man, i stället för arrangerade och simulerade som i skolan. Bortsett ifrån att man kan diskutera vad autencitet är i detta perspektiv, lyfts i regel *ideala* förhållanden i världen utanför skolan fram när man gör jämförelser. Så här säger den amerikanske språkforskaren David Pearson apropå diskussionen om läsning och skrivning i skolan och läsning och skrivning ”i det verkliga livet”.

Det *idealiska* verkliga livet må innehålla många möjligheter till spännande tillämpningar av läsning och skrivning, men det finns åtskilliga *verkliga* verkliga liv som innehåller antingen trista tillämpningar eller, vad värre är, inga tillämpningar alls. Jämfört med en del verkliga liv kan skolans simulerade liv förefalla ganska spännande.¹¹

Skolan är en egen miljö för lärande – på gott och ont. Det är inte meningsfullt att anklaga skolan för att det som sker där inte ser likadant ut

¹⁰ Säljö, R. & Andersson, E. (1989): *Som vi uppfattar det – Elva bidrag om inläring och omvärldsuppfattning*, Lund, Studentlitteratur, s. 4 f.

¹¹ Pearson, D. P. (1989): Reading the Whole-Language Movement, i *The Elementary School Journal*, volym 90, nummer 2, The University of Chicago, s. 238.

som det som sker utanför skolan. Men – skolans lärosituationer måste upplevas som meningsfulla för de elever som går i skolan; de måste utformas så att det eleverna lär sig ska kunna användas i skiftande sammanhang och för skiftande syften – i och utanför skolan. Det betyder att mycket av det som karaktäriserar livet och lärandet utanför skolan måste få sitt *särskilda* uttryck också i skolan.

Skolan är inte bara en förberedelse för livet

Vi vill diskutera skolan som hel miljö för lärande med utgångspunkt från den syn på kunskap och kontext som vi redovisat i det föregående. Vi tror att många av de viktigaste problemen i skolan hör ihop med denna diskussion. Vi tror också att decentraliseringen har skapat nya möjligheter att bearbeta problemen.

Vi utgår från elevernas upplevelse av sin skolgång och sina studier. I *Föräldrar i självförvaltande skolor* använde vi ett litterärt exempel för att karaktärisera elevers syn på skolan. Det var hämtat från *Jag, Ljung och Medardus*, en klassisk svensk roman från 1923 skriven av Hjalmar Bergman. I en klassrumsscen ansätts lektor Barfot av sina elever med frågor om livet. Lektorn blir alltmer trängd av deras frågor.

Skolan är en förberedelse för livet, säger lektor Barfot i ett svagt ögonblick, då han inte längre förmår giva våra frågor några förnuftiga svar. Det var som tusan! genmäler Ljung, ty i samtal med denne vår lärare i svenska språket använda vi gärna äktsvenska uttryck. Förberedelse för livet? Lever jag inte? Lever jag inte just nu? Vem vet om jag lever i morgon?¹²

Skolan är inte bara en förberedelse för livet, den är livet självt för de barn och ungdomar som går där varje dag år ut och år in. Elever kan inte betrakta allt de gör i skolan som en förberedelse för någonting annat som ska komma sedan. Livet pågår nu.

Så ser inte alltid staten, kommunen, skolledningen och lärarna på skolan. Deras perspektiv är ofta skola som förberedelse. När man ser skolan ovanifrån och utifrån är synfältet dessutom mer sektoriserat, mer inriktat på delfrågor, styrning, ramar, resultat, enskilda ämnen, särskilda problem osv. Eleverna som lever mitt i flödet av inflytanden och åtgärder har av naturliga skäl ett annat intryck av skollivet. För dem flyter lektioner, raster, lärare, kamrater, relationer, studier osv. samman till en miljö som existerar här och nu. Denna miljö är det större sammanhang i vilket lärandet sker. Och om sammanhanget är av avgörande betydelse för kunskapsutvecklingen är det av stor vikt att lyssna till

¹² SOU 1995:103, s. 12.

eleverna och försöka se skola och utbildning ur deras perspektiv. Det kan skrivas de bästa tänkbara mål för elevernas kunskapsutveckling, men utan deras egen medverkan, deras intresse, är målen endast papperskonstruktioner. Det betyder att de vardagskrav på skollivet som elever återkommer till när de tillfrågas om sin syn på skolan blir centrala frågor om man vill skapa en skola, där alla barn känner att de utvecklas och lär sig sådant som de behöver både i sitt nuvarande och i sitt kommande liv.

Hur ser då elever på sin skola?

”Det är som vanligt”

När en förälder vid middagsbordet frågar sitt barn vad som har hänt i skolan under dagen är möjligheten stor att svaret blir ”det har varit som vanligt” och att det sedan blir tyst. Två tolkningar är möjliga. Antingen är barnet utmattat av föräldrarnas ständiga frågor om skolan och väljer att korthugget klippa av all vidare diskussion. Eller är det verkligen ”som vanligt”. Vad ligger i så fall i det? Att den ena dagen är den andra lik? Att det inte finns någonting spännande att berätta om, åtminstone ingenting som gäller undervisningens innehåll, det som föräldrarna förväntas vara intresserade av? Att skolans form slår igenom så till den grad att något innehåll inte tränger igenom?

Skolminister Ylva Johansson har i sina tal återkommit till ett grundläggande tema som har med detta att göra. Hon säger ungefär så här:

Om man kommer in i ett svenskt klassrum och sätter sig vid sidan för att se vad som försiggår under en lektion är chansen stor att man får se välplanerad undervisning, tydligt strukturerad och ambitiöst genomförd. Går man sen in i ett annat klassrum tvärs över korridoren är intrycket detsamma: bra undervisning, lite likadan som den första, men bra. Om man kommer tillbaka efter en månad, så är det bra, men likadant som tidigare. Efter ett år – likadant. Det finns en risk för monoton i svensk skola.¹³

En lektion sedd som enskild företeelse fungerar utmärkt. Men när lektion läggs till lektion tenderar likformigheten att öka. Ser man det ur elevernas synvinkel och har i minnet att de går i skolan under mycket lång tid, kan man förstå att upprepningen, den återkommande formen i undervisningen, ger upphov till problem. Dessa problem kan t.o.m. öka på högre stadier när eleverna har flera lärare, om ingen av dem som planerar undervisningen har riktigt grepp om elevernas hela studiesituation. På hur många högstadier eller gymnasieskolor låter man någon

¹³ Ylva Johansson i anförande för Skolkommittén 1996-04-23.

lärare följa en klass för att få en bild av hur elevdagarna och elevveckorna gestaltar sig? Genomslaget i skoldebatten för Gunilla Granaths bok *Gäst hos överkligheten* beror troligen på att det är en vuxen som ser vad eleverna annars ser, som delar deras perspektiv under dagar, veckor, månader.¹⁴ Det är också upplevelsen av monotoni som är starkast i denna vuxenbild av undervisning.

Vi har här uppmärksammat risker för monotoni och likformighet. Elever lyfter också fram andra negativa drag i den miljö för lärande som finns på många skolor: risk för tilltagande abstraktion i undervisningen, brist på inflytande för eleverna, svag koppling till elevernas egna erfarenheter och bakgrund, tidspress, oförmåga att skapa en naturlig avvägning mellan ansträngning och vila när det gäller verksamheten i skolan osv.

En undersökning omfattande 1 200 elever i Storstockholm (årskurs 7 och 9 i grundskolan och årskurs 2 i gymnasieskolan) skildrar hur eleverna själva beskriver sin skolsituation i olika avseenden.¹⁵ Några exempel ur resultaten: 40 procent av grundskoleungdomarna svarar nekande när man frågar om de tycker att det är roligt i skolan. Mellan 50 och 60 procent av hela gruppen tycker inte att studierna är meningsfulla. På frågan om eleverna har möjlighet att använda sin fantasi i skolan svarar mer än 40 procent att de inte kan det. Mer än 50 procent anser att skolan ägnar för liten undervisningstid till praktiska ämnen och att man får göra för lite ”med sina händer”. Eleverna är dock oftast mycket positiva till skolan i ett avseende – kontakten med kamraterna. Variationerna mellan skolorna är stora, men de sammantagna resultaten är nedslående.

Att elever inte uppfattar skolan som spännande, rolig och meningsfull blir i längden förödande för deras vilja och förmåga att tillägna sig kunskap. Det får direkta konsekvenser för lärandet. Den kopplingen görs – som vi tidigare varit inne på – alltför sällan. Diskussionen om mobbning är ett aktuellt exempel på detta. Det finns en stor enighet om att våld och mobbning måste bekämpas i skolan. Barn och ungdomar ska inte behöva utsättas för kränkande behandling, framför allt inte i en institution där de är tvungna att vistas. Det är deras mänskliga rättighet att känna sig trygga i skolan. Detta är en självklarhet. Men det talas mer sällan om vad elevens otrygghet betyder för deras möjligheter att lära. Den elev som blivit offer för hån eller våld under rasten har svårt att förstå mattetalen under lektionen.

¹⁴ Granath, G. (1996): *Gäst hos överkligheten – En 48-årig sjundeklassares dagbok*, Stockholm, Ordfront.

¹⁵ Andersson, B-E. (1995): Does School Stimulate Young People's Development?, i Jonsson, B. (red.): *Studies on Youth and Schooling in Sweden*, Stockholm, HLS Förlag.

Om man tar det eleverna säger om sin skolsituation på allvar tvingas man diskutera helheten i skolarbetet i stället för det ständigt återkommande ”mer av det ena och mindre av det andra”. Elevernas liv i skolan är mer än delarna. Hela skolmiljön, den stora kontexten, påverkar lärandet.

När skolministern för fram ett vardagligt formulerat krav på utbildningen – ”Det måste vara roligt att gå i skolan” – bör det inte tolkas som om det handlar om trivsel i ytlig mening, utan just om de grundläggande frågor vi här har diskuterat. Att ha roligt i skolan är att bli berörd intellektuellt och känslomässigt, att utmanas, att överraskas, att ha lust och glädje i lärandet, att uppleva trygghet och gemenskap tillsammans med kamrater och lärare, att bli tagen på allvar, att ha inflytande osv. Kravet på att elever ska ha roligt när de går i skolan, blir då ett krav på att komma till rätta med de mest djupgående problemen i skolans inre arbete och en uppmaning till skolor att – när nu friutrymmet har vidgats – skapa mer stimulerande och kreativa läromiljöer.

Skolan i en ny tid

Varför är det särskilt viktigt i dag att eleverna tycker att det är roligt att gå i skolan? Den frågan utgår vi ifrån i detta avsnitt. Vi ska försöka visa varför det är angelägnare än någonsin att uppmärksamma skolans inre miljö. Det har med samhällsförändringar att göra, och vi lyfter fram tre perspektiv i diskussionen: Socialisationsförändringar bland barn och ungdomar, skolans legitimitet och den förlängda ungdomstiden.

Den motivation elever känner för att gå i skolan och lära sig saker har självklart med yttre faktorer att göra: vad man ska göra efter skolan, vad man ska bli, hur man ska leva. Men motivationen har också att göra med inre faktorer, sådant som vi diskuterat i det föregående. Det yttre och det inre hör ihop i ett komplicerat och sammanflätat mönster. Vi menar att de inre faktorerna har ökat i betydelse.

Barn och ungdomar i förändring

När man i en amerikansk undersökning från 1960 bad ungdomar att rangordna de påverkansfaktorer som var mest betydelsefulla för deras utveckling hamnade föräldrarna fortfarande på första plats. Därefter kom skolan och sedan följde mor/farföräldrar, första jobbet, kompisarna, idrotten och sist kyrkan. När undersökningen upprepades 1984 hade rangordningen förändrats. Kompisarna hade intagit första platsen, därefter musiken och först

på tredje plats återfanns föräldrarna. Efter föräldrarna kom på fjärde plats bild/media/film/video/dataspel följt av idrotten, och skolan tillsammans med första jobbet hade hamnat längst ned på listan.¹⁶

På ett kvartsekel tycks skolan ha förlorat sin auktoritativa roll i ungdomars ögon och detta trots att den tar allt större plats i deras liv. Föräldrarna får finna sig i att tilldelas en mindre betydelsefull utvecklingsroll än musiken. Så kan värderingsförskjutningar se ut, när ungdomar tillfrågas om vem de lyssnar på och påverkas av. I efterkrigstidens moderna industriländer har unga människors tankevärld och attityder i viktiga avseenden förändrats. De barn och ungdomar som kommer till skolan i dag är inte likadana som de var för 25–30 år sedan. De är socialiserade på annat sätt. Deras föreställningar om sig själva, om livet och framtiden skiljer sig från äldre generationers. Hur påverkar detta tillvaron och lärandet i skolan?

Människor tillägnar sig normer och förhållningssätt genom att leva i ett visst samhälle. Och när samhället förändras växer nya förhållningssätt fram.

Att vägra ”låsa sig” på ett eller annat sätt. Att inte bli bunden till en plats. Inte viga sitt liv till ett kall. Inte svära trohet eller lojalitet till något eller till någon. Att inte *kontrollera* framtiden, och att vägra inteckna den [...] Att aldrig låta det förflutna belasta nuet.¹⁷

Detta är enligt den engelske sociologen Zygmunt Bauman människans livsvillkor i det moderna samhället. Dessa korta rader anger grundhållningen i diskussionen om den moderna socialisationen. Traditionen är försvagad. Det förflutnas färdigklippta mönster för livet har inte samma giltighet längre. Människor ”låser sig” inte, varken när det gäller platser, identiteter eller relationer med andra. I stället betonas rörlighet och förändring. ”Människan har fötter, inte rötter”, säger antropologen

Anne Knudsen.¹⁸ Traditionsförsvagningen gäller inte bara den unga människan. Den berör hela samhället, både individer och institutioner. Det är inte givet eller ”naturligt” att människor betar sig på ett visst sätt eller tänker på ett visst sätt. Det är inte självklart hur en förälder ska vara. Det är inte självklart hur en lärare ska vara. Man kan inte längre överta en roll, en tradition. Man måste skapa själv; t.o.m. den egna identiteten måste iscensättas och skapas. Ungdomsforskaren

¹⁶ Malmgren, G. (1997): *Barn och ungdom i förändring – om modernitet och skola*, PM till Skolkommittén, Stockholm.

¹⁷ Bauman, Z. (1994): Från pilgrim till turist, i *Moderna tider* nummer 47, s. 25 f.

¹⁸ *Sydsvenska Dagbladet* 1995-05-21.

Kirsten Drottners mest kända bok heter typiskt nog *At skabe sig – selv* och handlar om unga människors identitets- och kulturarbete.¹⁹

De förändringar vi här diskuterar får inte ses som odiskutabla empiriska sanningar. De ska uppfattas som tendenser och som tolkningar av komplexa samhällsliga mönster. Det finns även andra hållningar i dessa frågor, som i större utsträckning betonar kontinuiteten i utvecklingen. Vi menar dock att det finns tillräckligt underlag för att tala om en ”ny tid”, även om vi är medvetna om att vi gör starkt generaliserade skillnader mellan ”förr” och ”nu” för att tydliggöra tendenserna i utvecklingen.

Kulturell friställning

Den situation människor i det moderna samhället befinner sig i beskrivs ibland med hjälp av begreppet ”kulturell friställning”. Den unga generationen är i viss utsträckning frikopplad från de värden och sedvänjor, som härskat i föräldrarnas och framför allt i mor- och farföräldrarnas liv. Värden och normer uppfattas inte längre som naturgivna och självklara utan som kulturellt skapade. Livsprojekten kan *väljas*, de behöver inte ärvas. Man måste inte bli som sina föräldrar! Om det sedan verkligen går att välja liv och vilka som i så fall kan välja är en annan fråga. Den kulturella friställningen gäller vad människor tänker och föreställer sig, inte vilket faktiskt utrymme för t.ex. val som finns i olika sociala verkligheter.

Det finns både positiva och negativa sidor i detta. Att traditionen försvagas innebär att det tycks finnas ett större utrymme än tidigare att välja identitet och samlevnadsformer. Traditionen behöver inte hämma en ung människas utvecklingsmöjligheter. Samtidigt leder den kulturella friställningen till att individerna får svårigheter att orientera sig i samhället, eftersom det inte tycks finnas någonting fast att hålla sig till. Kulturoptimisterna är positiva till det ökande utrymme som finns för individers kreativitet och självbestämmande. Kulturpessimisterna varnar för att ångest skapas, när traditioner upplöses och gamla värden upphör att gälla.

Möjligheterna att föreställa sig alternativa liv och värderingar har ökat ofantligt, inte minst genom massmediernas utbredning.

¹⁹ Drotner, K. (1991): *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*, Köpenhamn.

Det finns t.o.m. en friställning vad gäller bilder i våra huvuden – medierna, reklamen, medvetandeindustrin frigör inom oss explosioner av bilder, drömmar och fantasier som inte ens kunnat förutsägas av de mest radikala utopisterna under förra århundradet.²⁰

Vilka förskjutningar i unga människors medvetande om sig själva och sin omvärld är det då tal om? Vilka normer och värderingar springer ur de moderna livsvillkoren?

Följande katalogartade uppräkningspunkter antyder något av bredden i socialisationsförändringarna:

- En ny individualisering.
 - En ökad grad av reflexivitet, av själviakttagande och självkommenterande. (Ska det vara så här? Varför är det inte så i stället? Känner jag på rätt sätt?)
 - Ett nytt sätt att se på auktoritet. (Ungdomars respekt för vuxna är i avtagande.)
 - En ny tro på att man kan förändra och göra om sådant som tidigare ansågs givet av traditionen eller t.o.m. grundlagt i generna. (Det är som det är, sade man förr i världen. Karlar är som de är. I dag skulle sådana uttalanden uppfattas som provokativa.)
 - En förändrad tidsuppfattning. (Unga människor är mer än tidigare upptagna av ett närvarande nu. Livet är inte ett linjärt projekt mot ett avlägset framtida mål.)
 - Ett nytt sätt att se på framtiden; inte lika planerat och långsiktigt. (Ungdomar satsar på resor och på skapande verksamhet utan att veta om det betalar sig.)
- Osv.

I många vardagssituationer kan man se *att* det har skett förändringar, även om det kan vara svårt att tolka vilken betydelse dessa förändringar har och vad de beror på. Ofta blir det nya tydligt när man jämför med hur det var "förr". Det gäller t.ex. inställningen till arbete eller arbetsmoral. Det följande utspelas på 1950-talet.

När jag var gymnasist fick jag en gång ett sommarlovsjobb på en fabrik. Jag skulle sopa i en fönsterlös källare hela långa soliga sommaren. Det var t o m värre än det låter. Efter tre dagar meddelade jag min far att jag tänkte sluta sopjobbet och försökte samtidigt förklara varför. Han såg strängt på mig under mitt försvarstal och levererade därefter två grundläggande sanningar om arbete och arbetsmoral. Den första var: "Man ska alltid avsluta

²⁰ Ziehe, T. (1984): Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet, i Fornäs, J., m.fl. (red.): *Ungdomskultur – Identitet och motstånd*, Stockholm, Akademilitteratur, s. 156.

vad man har påbörjat!” Den andra var ännu mer central och viktig: ”Det spelar ingen roll om arbetet är tråkigt. Tvärtom, ju jävligare jobbet är, desto skönare känns det när man kommer hem på kvällen!”²¹

Arbete som plikt. Arbete som strapats och försakelse. Och tillfredsställelsen efteråt när plikten var genomliden. Denna puritanska arbetsmoral kunde vara svår för en ung människa att förlika sig med för en generation sedan. Dagens barn och ungdomar ser snarast förvånat på föräldrarna, om dessa någon gång försöker använda liknande argument för att få barnen att göra nytta hemma eller för att locka dem till kraftanstängningar i skolan.

För lärare i skolan är det uppenbart att elever inte ”lyder” på samma sätt som de gjorde förr i världen.

En mellanstadielärare gav ett tydligt exempel på att eleverna förlorat respekten för auktoriteten, läraren. Hennes berättelse handlade om ett museibesök. Hon hade förberett allt noggrant och stod med hela klassen intill sig och talade om vad montrarna innehöll och vad föremålen en gång använts till. Efter hand tunnades skaran vid hennes sida ut, och snart stod endast de mest välartade eleverna kvar och lyssnade på vad fröken hade att säga. Resten för omkring i hela museet; de var i källaren och undersökte lagerutrymmena, de var i entrén och köpte glass, de åkte hissen upp och ned mellan utställningshallarna. När hon fick syn på några elever vid hissen ropade hon ilsket till dem: ”Nu slutar ni springa omkring och kommer hit meddetsamma!” Eleverna stannade till ett ögonblick, såg vänligt på henne, vände sen på klacken och fortsatte att åka hiss!²²

Eleverna blev varken rädda eller gjorde som de blev tillsagda. Med vänligt överseende noterade de att läraren sade vad lärare brukar säga och sedan återgick de till det som intresserade dem. Vuxna har inte längre en självklar auktoritet därför att de är vuxna. Lärare har inte längre en självklar auktoritet därför att de är lärare. Både som vuxen och lärare måste man i dag förtjäna sin auktoritet, visa varför man har den och arbeta för att behålla den.

Mottrörelser

Det är självklart att de tendenser till förändring av normer och föreställningar som har diskuterats här kan komma i konflikt med andra mönster som uppträder samtidigt. Många invandrarkulturer har t.ex. inte påverkats av normförskjutningar i samma omfattning. ”Hemmens läroplaner” kan kollidera med det som händer i skolan.

²¹ *Arbetet* 1995-09-19.

²² Exemplet redovisat vid ett kommittésammanträde.

Inom ramen för det s.k. segregationsprojektet under 1980-talet gjordes bl.a. socialisationsanalyser.²³ De visade att elevernas föreställningar om sin framtid i hög grad påverkades av deras sociala bakgrund och av vilket kön de tillhörde. Klassbakgrunden gav tydliga utslag: Arbetarklasseleverna hade låg aspirationsnivå med få framtidsalternativ; de ville så snabbt som möjligt påbörja ett vuxenliv och trodde att de skulle komma att få enkla och inte särskilt välavlönade jobb i framtiden. Medelklasseleverna hade en mer långsiktig planering, såg många alternativa framtidsmöjligheter och trodde sig om att kunna få intressanta jobb i framtiden med stora möjligheter till självförverkligande.²⁴

En del av detta kan tyckas motsägande, när man ser till de tendenser vi har talat om. Det är dock inte motsägande på det sättet att det ena måste vara rätt och det andra fel. Förändring och kontinuitet existerar samtidigt. Olika mönster finns vid sidan om varandra. Dessutom faller de dominerande socialisationsförändringarna ut olika med avseende på klass och kön. Det är skillnad på hur tidsandan påverkar en medelklassflicka och en arbetarklasspojke.

Det verkar dock uppenbart att socialisationsmönstren är på väg att omstöpas, om man ser saken över en längre tid. De elever som går i skolan i dag är inte likadana som de var för 25 år sedan, även om diskussionen om hur skolan bör vara ibland tycks förutsätta det.

En av de viktigaste förändringarna är säkert att unga människor tycks mer upptagna än tidigare av ett ”närvarande nu”. Presens har blivit ett allt viktigare tempus. Det sätt att uppskjuta behovstillfredsställelse, som var så naturligt för tidigare generationer, framför allt i medelklassen, framstår inte som lika självklart längre. Eleverna sitter inte i bänkarna och förtränger sina behov i väntan på ett bättre liv som ska komma sedan. Om det är på det här sättet – och det finns mycket som talar för det – får det djupgående konsekvenser för skolan. En konsekvens är att kraven på det skolliv som levs här och nu ökar.

Skolans legitimitet och mening

Skolutbildning har länge kunnat göra anspråk på att vara nyttig för samhället och för den enskilde. Tilltron till det moderna utbildningssystemet har haft sin grund just i dess koppling till samhälls- och arbetsliv. Skolans relation till arbetslivet var dess legitimering i 1946 års skolkommision, även om diskussionen framför allt gällde demo-

²³ Arnman, G. & Jönsson, I. (1985): *Segregation och svensk skola – En studie av utbildning, klass och boende*, Arkivs avhandlingsserie nummer 18, Lund.

²⁴ Malmgren, G. (1985): *Min framtid – Om högstadielärares syn på framtiden*, Stockholm och Lund, Symposion.

kratisering. Under den ekonomiska expansionen var det självklart att investera i utbildning, som för den enskilde framstod som en säker väg till en plats i arbetslivet.

Men förändringar i arbetsmarknadens struktur och en allt högre ungdomsarbetslöshet påverkade elevernas motivation i skolan. Redan i slutet på 1970-talet visste många av eleverna på fordonsteknisk linje i gymnasieskolan att det var högst osäkert om deras yrkesutbildning verkligen ledde till ett framtida jobb som bilmekaniker. Arbetsmarknaden hade hårdnat. Så här skrev eleverna på fordonsteknisk linje på Polhemskolan i Lund, när de 1979 redovisade en undersökning om utsikterna att få jobb som de hade gjort i klassen.

Flera års praktik. Märkesvana. Man fick räkna med att flytta långa vägar. Man skulle ha fullgjort värnplikten. Man skulle ha bra kontakter genom släkt, vänner och föräldrar. Dom här kraven måste man klara om man skulle ha chans på ett jobb.²⁵

Sambanden mellan utbildning, arbete och samhällsliv är oklarare i dag än tidigare. Inte på strukturell nivå. Inte när man talar om vikten av kompetenshöjning i arbetskraften som helhet, eller om nödvändigheten av en hög utbildningsnivå för att stärka Sveriges framtida konkurrenskraft. Sambanden är däremot oklarare för den enskilde: Vad betyder det för mig, för min framtid, att jag går i skolan och studerar det jag nu studerar?

Situationen för många elever i dagens gymnasieskola präglas till en del av detta. Tidigare var det lättare för eleverna att se motiven för skolarbetet. När man gick i skolan lärde man sig saker som var tänkta att vara till direkt nytta för det man skulle bli senare i livet. Motivationen hängde samman med det liv som väntade efter skolan, ibland bestämda jobb, en del välbetalda, andra åtminstone trygga. Eleverna gick förvisso i olika sociala spår. Några skulle bli kontorister eller verkstadsmekaniker, andra skulle bli tandläkare eller lärare. Eleverna kunde dock förhålla sig mer instrumentellt till skolarbetet, de kunde stå ut i förlitan på att det bytesvärde som skolan gav skulle kunna ge utdelning i särskilda jobb eller andra specificerade glädjeämnen senare i livet. Skolgången legitimerades av någonting *utanför* skolan.

I dag ställer samhället nya krav på skolan. De gamla fasta strukturerna i arbetslivet har förflyktigats. Den livslånga yrkestillhörigheten har bytts mot det livslånga lärandet. Det gäller att lära om, lära nytt, stå ut med osäkerhet, byta inriktning. Samhället har behov av ett nationellt kunskapslyft, av att alla medborgare får del av de allmänna kunskaper

²⁵ Bergöö, K., m.fl. (red.) (1981): *Arbetsboken*, Stockholm, Brevskolan och Författarförlaget, s. 20.

som en omfattande skolgång ger. Men det kraven handlar om är en höjning av den *generella* kompetensen, en kompetens som kan användas i en hel rad yrken. Frånvaron av en konkret bild av det sociala sammanhang där skolkunskaperna kan användas påverkar självklart motivationen i skolan.

Bengt Börjesson behandlar gymnasieskolan och dess mening för eleverna i en uppsats med titeln *En ungdomsskola i kris?*.²⁶ Hans diskussion berör de sammanhang som antytts ovan.

Låt oss gå tillbaka till början av 80-talet! Vilken var då gymnasieskolans mening för 15–16-åringen? Vad betydde gymnasiet för eleven som befann sig precis i skarven mellan sista årskursen i grundskolans högstadium och första årskursen i gymnasiet?

Jag tror att 15–16-åringen valde att börja gymnasiet därför att detta val på ett mycket påtagligt sätt hängde samman med val av framtida yrke och framtida livschanser. *Både gymnasieskolans teoretiska linjer och de praktiska utbildningarna var nära knutna till framtida professioner.* Det fanns en förutsägbar framtid efter gymnasiet. Att börja studierna på gymnasiet var ett sätt att välja framtid efter gymnasieåren.

Börjesson poängterar gymnasievalets tidigare betydelse för en ung människa som uttryck för val av livsriktning. Det var inget slutgiltigt val, men det var ändå en markering av identitet. Det gällde att välja ”praktisk” eller ”teoretisk” bana. Det gällde att ringa in ett yrkesområde i arbetslivet. Valet upplevdes delvis som frivilligt, åtminstone i den meningen att alla ungdomar ännu inte gick i gymnasieskolan.

Meningen återfinns i en kontext utanför skolan och är inte något man återfinner inom den pedagogiska praktiken i första hand.[...] Den gamla gymnasieskolan var förankrad i ett yttre socialt sammanhang som gjorde studierna meningsfulla och gav dem ett meningssammanhang. På psykologisk nivå fungerade studievalet som en identitetsbekräftelse och som möjlighet att upprätta jagets gränser mot omvärlden. Det är förlusten av detta meningssammanhang som är den nya gymnasieskolans kris.²⁷

Det gamla meningssammanhanget byggde på ett annat samhälle, en annan arbetsmarknad, på föreställningar om praktisk respektive teoretisk begåvning, kanske också på att ungdomarna tänkte på ett annat sätt. Men – det gav mening åt studierna. Frågan är hur det nya meningssammanhanget ser ut. Börjesson ser en öppen skola som realiserar ”den kunskapssökande och kunskaperövrande undervisningen”, som förser eleverna med instrument med vilka de kan förstå och ge-

²⁶ Börjesson, B. (1996): *En ungdomsskola i kris?*, stencil, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, s. 36.

²⁷ A.a., s. 39 f.

nomlysa samhället och världen, han ser skolan som en social arena för elevernas identitetsarbete. Hur man än väljer att formulera den nya grunden är det uppenbart att skolans förhållande till världen utanför och till framtiden har förändrats i elevernas föreställningar om skol- arbetets mening.

Den förlängda ungdomstiden och den förlängda utbildningstiden

De förändringar som skett får ytterligare tyngd genom att barn och ungdomar tillbringar allt längre tid i utbildning. Ungdomstiden har förlängts. Unga människor går tidigare in i det som kallas för ungdomstid och senare ut. Ungdomstidens marginalposition – då man varken är barn eller vuxen – är utsträckt i tiden i jämförelse med tidigare generationer, och ungdomar får vänta länge på att bli vuxna i den sociala meningen av oberoende. Denna utveckling samvarierar med en förlängd utbildningstid. Praktiskt taget alla ungdomar går numera i gymnasieskolan; det frivilliga valet är alltmer illusoriskt. Stora delar av ungdomsgenerationen går också vidare till eftergymnasiala utbildningar.

Så här skrev vi i *Inflytande på riktigt* om vad dessa förändringar betyder med tanke på behovet av elevinflytande i skolan:

Nu har gränsen mellan att vara ungdom och att vara vuxen luckrats upp under senare år. De yttre kännetecknen på det vuxna livet är inte heller självklara längre. Blir man vuxen genom att flytta hemifrån, skaffa jobb, bilda familj och köpa bil? Man kan visserligen säga att ungdomar saknar den mening och det samarbete som integrationen i arbetslivet ger, men vad betyder då verksamheten i föreningar, i popband, i studiegrupper? Det är svårt att dra gränser, men det är ändå ovedersägligt att dagens unga människor befinner sig i en position, där de inte erkänns av samhället som vuxna. De är i beroendeställning. De är inte efterfrågade för att de har kompetens att lösa samhällsliga uppgifter. [...]

Det finns en självklar slutsats av dessa resonemang om den förlängda ungdomstiden: Kraven ökar, framför allt på utbildningsinstitutionerna, att erbjuda unga människor meningsfullt arbete, meningsfullt samarbete och stort inflytande. Om detta inte sker, om infantiliseringen av unga människor fortgår, då blir ungdomstidens motsättningar allt tydligare och allt svårare att bearbeta.²⁸

Vad som sker i skolan och i elevernas lärande bestäms av yttre och inre faktorer. Vi har pekat på att de yttre faktorer som definierar skolan som *förberedelse* för livet har i elevernas medvetande förlorat i kraft. Det

²⁸ SOU 1996:22, s. 25 f.

beror på att eleverna är annorlunda, men också på att det är svårare att se kopplingen mellan skolan och det som ska hända efteråt. Detta betyder att skolgången i större utsträckning måste motiveras utifrån kriterier som har att göra med det som händer i skolan. Det blir allt viktigare att elever ser sitt skolarbete som meningsfullt här och nu, att de kan använda sin nyvunna kunskap här och nu, att de upplever intellektuella och känslomässiga utmaningar, att de har inflytande över sitt arbete osv.

Att vara lärare i en ny tid

Den kulturella friställningen har också påverkat lärarens arbete. Vi har i *Krock eller möte* beskrivit hur vi ser på en förändrad lärarroll och ska i det här sammanhanget endast återknyta till några av de perspektiv vi förde fram.

Det fanns tidigare en likhet mellan kyrkans präst och skolans lärare. När prästen i ett äldre samhälle gick ut bland sina församlingsbor så visade man honom stor respekt, försökte lyssna till vad han sade, neg och bockade – även om han var en ganska dålig präst som kanske söp, hade barn på bygden och predikade uselt på söndagarna. Men prästen var inte bara sig själv, en person. Han *representerade* den kyrka som då hade makt och myndighet i samhället. Hans förhållande till församlingsborna var präglat av kyrkans "aura".

Så kan man också se situationen i skolan för ett antal decennier sedan. Läraren som trädde in i klassrummet representerade skolan med stort S, han bar med sig dess självklara myndighet, dess ritualer, dess skrivna och oskrivna regler. Läraren hade draghjälp i klassrummet av skolinstitutionens auktoritet och legitimitet – dess självklara tradition.

Traditionen gjorde också att elever i mindre utsträckning än i dag ifrågasatte den givna Ordningen i skolan. De uppfattade ofta skolan som *oundviklig*, som någonting som ibland bara måste uthärdas. Skolan som naturkraft. Man ställer sig inte och argumenterar med ett åskväder, man tar skydd och väntar tills det dragit över. Skolan var som den var, ibland rolig och lärorik, ibland monoton och träaktig. Och man fick ta den som den var.

I dag är skolan långt mer profan. Lärarna är inte representanter för så mycket mer än sig själva. Deras insats är personlig snarare än rollbestämd.

Förändringarna gör förmodligen lärarjobbet mer stimulerande; läraren kommer närmare eleverna, lär känna dem bättre och har större möjligheter att skapa glädje och gemenskap och ge utrymme för kunskapsprocesser som verkligen berör dessa elever. Men samtidigt – för

läraren i denna nya situation ligger det nära till hands att lasta sig själv för allt som misslyckas, nu när man inte längre har stöd av den auktoritetsmyt som den gamla skolan bestod sina lärare med. Det är säkert mer stimulerande att vara lärare i dag, men det är förmodligen också mer utmattande.

Så skulle en delförklaring till förändringen kunna se ut. Skolans auktoritet är ifrågasatt, dess givna tradition och fasta rollfördelning uppluckrad. Det har givit lärarna mindre skydd men mer utrymme. De måste på gott och ont utnyttja sina personliga egenskaper och erfarenheter i mötet med eleverna.

Populärkulturen ger ofta tydliga och övertydliga uttryck för förändringar i samhället. I den amerikanska filmen *Farliga sinnen* från 1996 är skolan temat.²⁹ Filmen handlar om hur en lärare inte kan ta någonting för givet eller ha någonting ”gratis”. Hon måste hela tiden legitimera vad hon gör, kvalificera sig i förhållande till varje ny klass och varje ny situation. När Michelle Pfeiffer, som spelar huvudrollen som den kvinnliga läraren, möter skolans värsta klass i ett socialt problemområde räcker det inte med att hon är ung och vacker, f.d. marinkårs-soldat i den amerikanska armén, har gedigna ämneskunskaper och en obändig tro på att de klassiska texterna har någonting att ge ungdomar i utsatta livssituationer. Hennes försök att få eleverna att på allvar läsa Dylan Thomas misslyckas, trots att hon kompenserar skolans bristande auktoritet med marinkårs-soldatens. Men med hjälp av både djupa och breda kunskaper, empati, sympati, god socialpsykologi och en omfattande investering av personligt engagemang och personliga erfarenheter lyckas hon förbinda Bob Dylan och hans värld med Dylan Thomas och hans värld. Eleverna blir alltmer engagerade och använder till sist Dylan Thomas’ litterära texter för att bättre förstå sitt eget liv. Lyckligt – eller nästan lyckligt – slut.

Läraren och decentraliseringen

Decentraliseringen ställer lärares arbete i fokus på ett nytt sätt.

Idén med decentraliseringen bygger på att det finns ett förtroende för att lärare både kan och vill utveckla skolan. Om det förtroendet inte finns är hela tanken med ett ökat lokalt ansvar poänglös. Det är de som befinner sig närmast den konkreta verksamheten som ska ha mesta möjliga inflytande över hur den utformas. Det finns självklart lärare som är mindre lämpade än andra att undervisa barn och ungdomar. Men grundhållningen i ett decentraliserat system är att alla gör ett bätt-

²⁹ Malmgren, G. (1997): *Barn och ungdom i förändring – om modernitet och skola*, PM till Skolkommittén, Stockholm, s. 65.

re jobb om de får tillit och förtroende. Problemet är att samtidigt med att staten underlåter att föreskriva hur arbetet i skolan ska gå till och överlämnar ansvaret till den lokala nivån, så vacklar traditionen i lärares arbete som ett resultat av en mer generell samhällsutveckling. När traditionen försvagas öppnar det också vägen för en kritik mot skolan och dess personal. Det som tidigare var givet måste nu bli föremål för förhandlingar. Elever lägger sig i. Föräldrar lägger sig i. Politiker lägger sig i. Andra utanför skolan lägger sig i. Denna utveckling ser vi som löftesrik. Den kan på sikt leda till genomgripande förändringar i skolan. Samtidigt måste man inse att pressen på skolans personal, och framför allt på lärarna, ökar.

Lärares uppgifter har också förändrats och breddats genom decentraliseringen. De nya styrdokumenterna får framför allt konsekvenser för lärares arbete "före" och "efter" den konkreta undervisningen. Det handlar om uttolkning av mål, lokalt utvecklingsarbete, gemensamt arbete med lokala arbetsplaner, utvärdering och bedömning, kommunikation med andra om innebörden i och resultaten av skolans arbete osv. Ett sådant arbete är inriktat mot utveckling av nytt *tänkande* kring utbildning och undervisning snarare än mot planering av aktiviteter.

Man måste också komma ihåg att dessa förändringar sker i en knapphetens ekonomi. Resursneddragningar har skett på alla samhällsområden under de senaste åren och skolan är inget undantag. Vi har inte sett det som vår uppgift att analysera nedskärningarnas effekter, eller att peka på behovet av mer resurser till skolan. Huvudinriktningen för kommitténs arbete har varit att identifiera utvecklingsmöjligheter inom de ramar som finns. Samtidigt är det uppenbart att en krympande ekonomi påverkar utvecklingsklimatet i skolan och ökar pressen på alla som är inblandade i skolans verksamhet. På en avgörande punkt har decentraliseringen tillsammans med resursknappheten förändrat bl.a. lärares arbete. Skolans personal måste i större utsträckning än tidigare kunna argumentera för varför skolan generellt behöver mer resurser eller varför den ena eller den andra verksamheten inte tål ytterligare nedskärning. För en sådan argumentation – inför politiker och allmänhet – behöver man utveckla ett gemensamt språk, som riktar sig utåt och klargör utbildningens betydelse och problem i ett samhälleligt perspektiv. Detta behöver inte innebära att man gör avkall på professionella övertygelser.

Det är nödvändigt att erkänna de svårigheter och motsägelser som ligger i att vara lärare i dag. Det är också nödvändigt att ge lärare stöd att finna strategier som använder de nya förutsättningarna på ett för skolan och dess elever konstruktivt sätt.

Det betyder bl.a. att man måste finna utrymme och nya former för *det kollegiala samtalet*. Om lärare inte tillsammans med sina arbets-

kamrater får tillfälle att diskutera igenom vad som är skolans och lärarnas gamla och nya uppgifter, för att därigenom kunna stärka sin läraridentitet, är det svårare för dem att vara öppna och konstruktiva i samtalen med elever, föräldrar, politiker. Det fortlöpande samtalet kolleger emellan är viktigt om man vill undvika att skolans personal hamnar i ett omöjligt försvar av en förlegad tradition, när kritiken och konflikterna tär på självkänslan.

Det är också av största vikt att lärare och skolledare känner sig fria att delta i debatten om skolan för att decentraliseringens utvecklingskraft ska kunna tas till vara. I lärarpressen förekommer ibland berättelser om hur skolans personal avkrävs lojalitetsförklaringar av sina kommunala chefer och åläggs tystnad när det gäller viktiga skolfrågor. Om dessa berättelser överensstämmer med verkligheten, finns det anledning att vara bekymrad. Själva livsnerven i det decentraliserade systemet är en lokal demokratisk dialog. Det betyder inte att personal kan strunta i beslut som fattats i demokratisk ordning, men det betyder att den process som leder till beslut måste vara så öppen och fri som det över huvud taget är möjligt.

Hur kan man diskutera skolans läromiljö?

I detta kapitel har vi på olika sätt argumenterat för att man måste uppmärksamma skolans hela läromiljö för att stödja elevernas kunskapsutveckling.

En sammanfattande argumentation, men från en annan utgångspunkt, kan se ut så här: Man kan fråga sig vad det är som bär eleverna genom ett arbete, som får dem att känna lust att gå vidare, som gör att de inte tröttnar. I den progressiva skoldebatten har svaret ofta varit: Det är problemet som är drivkraften! Eleverna är på väg att lösa ett problem och söker därför kunskap. Det är detta problemmedvetande och kunskapssökande som är motorn i läroprocessen. Under arbetet med problemet "funktionaliseras" färdigheterna: Eleverna lär sig skriva och läsa och räkna och samarbeta *medan* de försöker lösa ett problem. Detta sätt att se har mycket fog för sig. Men det kan också nyanseras. Det är svårt att hålla ett kunskapsproblem levande hela tiden. Och ju yngre eleverna är, desto svårare är det. Det måste därför också finnas annat i läroprocessen, som gör att arbetet kan drivas vidare. Det kan vara arbetsformerna, som håller eleverna kvar i uppgiften och gör att deras intresse vidmakthålls. Eller kamraterna. Eller att eleverna ska vara färdiga till en viss tid med någonting de skapat. Eller – och det är vår poäng – det kan vara hela den *verksamhet* eleverna är involverade i som motiverar deras intresse. Denna verksamhet kan (och bör) skifta,

ha olika inriktning, mål, kommunikationsformer osv. Kunskap är det en elev utvecklar genom att delta i en sådan verksamhet.

Hur verksamheterna på en skola utformas är av grundläggande betydelse för elevernas kunskapsutbyte – det har varit vår hållning i denna framställning. Vad som ska styra verksamheternas utformning är en fråga för hela skolan. I nästa kapitel om en strategi för skolutveckling tar vi upp denna fråga i anslutning till en diskussion om den lokala arbetsplanen.

I svensk skolutveckling har ”helskoleförsök” varit relativt ovanliga. Så här skrev vi i *Föräldrar i självförvaltande skolor*:

Utvecklingsarbeten har omfattat enskilda ämnen och enskilda klasser, mer sällan hela skolor. Det har t.ex. betytt att elever på högstadiet som deltagit i utvecklingsförsök i vissa ämnen har kunnat komma in i en undervisning som har haft helt andra och ibland helt motsägande utgångspunkter, när de under dagen bytt ämnen. Skillnaderna är i jämförelse med Danmark påtagliga. Där har en annorlunda skolutveckling bidragit till att det utvecklats försöksskolor, där man utgått från förhållandevis gemensamma föreställningar om vad det är för läromiljö man vill arbeta i. [...] Vi tror att en bredare pedagogisk diskussion i skolans lokala styrelse kommer att gynna utvecklingen av självständiga skolor där helhetsperspektiven på elevernas lärande är i centrum. Det betyder för den skull inte att skolorna behöver ha en särskild pedagogisk idé som grund för sina diskussioner, och det betyder absolut inte att de som arbetar på skolan måste ha samma uppfattning i alla centrala frågor, men det betyder att man är beredd att diskutera hur allt som sker i skolan hänger ihop och vad allt sammantaget kan tänkas få för inverkan när det gäller elevernas lärande och utveckling.³⁰

Nu har decentraliseringen skapat utrymme för en utbildningsdiskussion som involverar hela personalen i skolan, elever, föräldrar, närsamhälle. Det är t.o.m. så att de nya spelreglerna för stat, kommun och skola förutsätter att en sådan självständig diskussion äger rum på den enskilda skolan. Ibland har man talat om detta i termer av skolans ”profil”, men det ligger inget egenvärde i att olika skolor utvecklar olika profiler. Det viktiga är att man reflekterar över hela läromiljön, inte att man gör sådant som andra skolor inte gör.

Frågan är då hur man ska närma sig läromiljön på en skola utan att det man säger – och till slut kommer överens om – blir så övergripande eller ytligt att det egentligen inte betyder någonting i den konkreta verksamheten. Hur kan man tänka om skolans verksamhet på mellannivå – mellan det konkreta undervisningsprojektet å ena sidan och de nationella målen å den andra? Det ska vi diskutera mer utförligt i nästa kapitel. Här ska vi endast exemplifiera genom att införa två begrepp

³⁰ SOU 1995:103, s. 15 f.

som vi menar är användbara i en diskussion om livet och lärandet i skolan.

Progression och regression

Tänk er en smått fanatisk sport-TV-tittare. Få begivenheter utanför sportens värld kan locka honom bort från en friidrottslandskamp mot Finland eller en match i en europeisk fotbollscup. Vad ligger bakom ett sådant intresse? Behov av spänning och omväxling naturligtvis. Han lever ett inrutat liv och idrottshändelserna bryter rutinen. Den nervpirrande tävlingsdramatiken i rutan får vardagstrivialiteterna och vardagsbekymren att sjunka undan för ett tag.

Men idrottsintresset kan också vara kopplat till ett behov av vana och upprepning. För den som alltid tyckt om idrott ger vanan en känsla av identitet. De stora återkommande idrottstävlingarna ger *en* slags kontinuitet åt livet. Tipsextra ramar in vardagen.

Det handlar säkert också om att tillfredsställa ett behov av trygghet. Fotbollslandslaget är på något sätt alltid detsamma, namnen på spelarna skiftar, men nästan omärkligt, och *laget* förändras inte. Inga sorger och bedrävelser, inga konflikter i världen utanför påverkar mönstret på planen. Tittandet blir ett sätt att kapsla in världen i en kokong av igenkänning – och stillastående. Det som händer i TV bekräftar att ingenting egentligen har hänt; allt är sig likt på planen och på löparbanan, t.o.m. ritualerna kring tittandet är desamma.

Samtidigt finns en motkraft som också verkar i tittandet. Om inte spänningen och osäkerheten hade skärpt koncentrationen och sänt inlingar av upphetsning genom kroppen, så hade idrottsfantasten förmodligen somnat av uttråkning. [...] Upplevelsen får ett inslag av utmaning. För vissa människor är denna utmaning t.o.m. så påfrestande att de hellre avstår från de avgörande bollarna i en dramatisk bordtennismatch än att utsätta sig för alltför starka sinnesrörelser.³¹

Trygghet och spänning balanserar varandra i detta exempel. De verkar samtidigt. Dessa motstridiga krafter kan sättas på begrepp. Man kan kalla dem för intresse för *regression* respektive intresse för *progression*. De finns hos alla människor och i all mänsklig verksamhet.

Progressionsintresset är inriktat mot upplevelser av förändring och framsteg. Hit hör glädjen av att lära sig nya saker, av att kunna och kunna mer, och av att kasta sig ut i det nya, spännande och okända. Det är risktagandets intresse: Om man skulle pröva? Om man skulle för-

³¹ Holmberg, O. (1988): *Videovåld och undervisning*, Stehag, Symposium, s. 254 f. [Texten är lätt bearbetad.]

söka? Jag kommer nog bara att ångra mig om jag låter bli. Men progressionsintresset är också förbundet med fara. Man kan misslyckas, och ångesten för misslyckandet är tätt sammanvävd med lusten att gå framåt, att utmana och utmanas.

Regressionsintresset är stillsammare, rent av alldeles stilla. Det är inriktat mot trygghet och oföränderlighet. Det är ett intresse som söker vila djupt inne i ett rum dit inga hot når. Genom att vända tillbaka till det kända, och återupprepa det ständigt likadana, undviks kraven och utmaningarna. Regressionsintresset arbetar efter en säkerhetsprincip: "Man vet vad man har men inte vad man får." Det är en konservativ psykisk kraft. Men man kan inte bara hålla sig till det regressiva. Då uppstår ångest för stillaståndet.

Den konservativa säkerhets- och trygghetsprincipen är lika viktig som den framåtsträvande riskprincipen. Att kunna dra sig tillbaka till det kända, det man redan kan, återupprepningen, är betydelsefullt med hänsyn till avlastning, njutning, kraftsamling. Annars kan man inte ge sig ut i det osäkra och stå ut med kraven och utmaningarna.

Den västtyske socialisationsforskaren Thomas Ziehe har använt dessa begrepp i sin kritik av skolan. Sambandet mellan regression och progression har brutits upp i skolan, menar han. Det är som om grundläggande psykiska strukturer gick att reformera bort: "Idén om pedagogiska framsteg lever på föreställningen att det är möjligt att steg för steg åstadkomma en övervikt för progressionsintressena på regressionsintressenas bekostnad."³² Det är dömt att misslyckas, säger Ziehe. Regressiviteten tvingar sig in i undervisningen på ett annat sätt i stället. Eleverna saboterar och uppträder som småbarn. De tuggar tuggummi och har på sig ytterkläderna i klassrummet, fast de vet att segdragna konflikter väntar. De begär att få gå på ständiga toalettbesök, hämtar glömda pennor och böcker, leker, ritar, kammar håret. Och skolans recept för att komma till rätta med situationen ser ofta ut så här: Flera stenciler, längre läxor, flera prov, högre takt på timmarna, sitt rakt, läs i boken, ingen dödtid, lär dig mer, framåt – progression!

Att underlätta för eleverna att hantera sina ambivalenser, sina motstridande intressen, är ingen lätt sak. Några snabba slutsatser kan inte dras när det gäller skolans organisation och elevernas arbetsbetingelser. Ändå är det viktigt att tänka om skolans verksamhet i det här perspektivet.

Det finns skillnader mellan stadierna som kan knytas till diskussionen om regression och progression. På lägre stadier finns mer av utrymme också under lektionerna för regression. Läraren har kontroll

³² Ziehe, T. (1986): *Ny ungdom – Om ovanliga läroprocesser*, Stockholm, Nordstedts, s. 124.

över hela skoldagen och behöver inte nödvändigtvis stressa från det ena till det andra. Eleverna kan hålla på med samma sak under flera lektioner. Praktiskt arbete har också en starkare ställning på lägre stadier och i det praktiska finns mer av vilande pauser och upprepade handlingar, som ger öppningar mot det regressiva. Arbetet i en mellanstadieklass kan alldeles naturligt pendla mellan intensiv upptäckarglädje och koncentrerad uppmärksamhet å ena sidan och rofylld eller uppsluppen avkoppling å den andra. En skolledare på besök i en femma har berättat följande historia:

Eleverna arbetade i grupper om fyra. De satt med kartböcker uppslagna och gjorde ett arbete om en resa ut i världen. På en stor plansch skulle de genom att rita och klistra in figurer och pappskivor som föreställde länder åskådliggöra sin resrutt. Alla var mycket upptagna av sitt arbete. Plötsligt reste sig en liten kille från ett gruppbord långt ned i klassrummet. Han släntrade fram mot katedern, vek av till en vägghylla och började rota bland papper, saxar och annat material. Till sist fann han vad han sökte: en klisterbuk. I stället för att genast gå tillbaka till sin arbetsplats med burken blev han stående. Han öppnade burken, tog en liten pensel och penslade ut klistret på fingrarna. Sen blåste han på klistret och när det torkat började han sakta och lustfyllt dra klistrets extraskinn från fingrarna. Han stod länge försjunken och njöt. Därefter påbörjade han återvägen till sin grupp. På sin väg mellan bänkarna stannade han och pratade med några kamrater, boxade en annan kille lekfullt på skuldran, bjöd en flicka på en bit lakritsnöre. På plats igen började han omedelbart arbeta.³³

Det finns *möjligheter* på lägre stadier att öppna skoldagen så att också de regressiva intressena får utrymme.

Högre upp i skolsystemet kan det vara svårare. I de skolor där man fortfarande planerar skolans verksamhet efter gamla mönster uppstår problem. Fragmenteringen av skoldagen, de många ämnena, de korta arbetspassen, är inte underlättande om man ser saken ur det perspektiv vi här har använt. En 40-minuterslektion betyder att läraren anser sig ha 25–30 minuter till sitt och klassens förfogande, när tid räknats bort för ankomst, iordningställande av arbetsmaterial och avfärd. Då måste tiden utnyttjas maximalt! Och nästa lärare i nästa ämne tycker det samma. Rasterna är korta förflyttningar från klassrum till skåp och från skåp till klassrum.

Barn och ungdomar *lever* i skolan. Det betyder att deras tillvaro rymmer de motstridiga intressen vi har talat om. Ändå är det oftast progressionsintresset konferenserna handlar om: hur man ska kunna utrota slöheten, försjunkenheten, vilan, med alltifrån frågebatterier på lektionerna till pedagogiska måltider.

³³ Exemplet redovisat vid ett kommittésammanträde.

Hur skapar man skolmiljöer som ger konstruktivt utrymme för både progression och regression? Var i skolans läroprocesser finns utrymme för eleverna att tänka färdigt, att samtala, att slappa, att gå upp helt och fullt i någonting, att uppleva "flyt" så till den grad att man glömmer tid och rum?

Dessa reflexioner utifrån begreppen regression och progression är bara *ett* sätt att närma sig frågan om skolans läromiljö. Det finns förvisso andra sätt. Det viktiga är inte nödvändigtvis *hur* man diskuterar skolans läromiljö. Det viktiga är *att* man gör det. Kraven på att en sådan diskussion äger rum har ökat genom decentraliseringen. Betingelserna för diskussionen har också blivit bättre. Till det ska vi återkomma i det följande.

3 Strategi för skolutveckling

Vi tror på decentraliseringen. Den goda utvecklingen i skolan är helt beroende av att de lärare och skolledare som arbetar nära barn och ungdomar själva vill utveckling, har möjligheter att utveckla och känner sig delaktiga i utvecklingens alla faser. Genom att ge största möjliga ansvar till dem som finns i skolans vardagsarbete tas det lokala engagemang och den lokala kreativitet som all skolutveckling förutsätter till vara. Detta betyder inte att man överlämnar till varje lärare att göra som hon eller han vill i undervisningen. Det betyder att den enskilda skolan får ett större utrymme än tidigare att i gemensamma diskussioner komma överens om hur de statliga målen för utbildningen på bästa sätt ska uppfyllas. Det nya friutrymmet gäller inte enbart de professionella. Om skolan ska utvecklas måste både elever, föräldrar och andra som finns i närsamhället samt lokala politiker delta i samtalet om undervisning, utbildningsmiljö och verksamhetsmål. Det är i samtalet som utvecklingen börjar.

Decentralisering är ett långsiktigt projekt. Det kräver tid och tålamod. Det kräver också väl utvecklade system för uppföljning och utvärdering, som är så utformade att de inte beskär den lokala friheten, men ändå ger en god bild av hur skolan sköter sitt samhällsuppdrag.

Vi vill flytta uppmärksamheten från de centrala styrdokumenterna till det lokala sammanhanget. Det betyder inte att styrdokumenterna är mindre viktiga i ett utvecklingsperspektiv. De kan både stödja och hindra den utveckling, som vi skulle vilja se i skolan. Vi har ändå valt att – med några viktiga undantag – utgå från det styrsystem och de styrdokument som faktiskt finns, och koncentrera oss på vilka möjligheter som öppnar sig i kommunen och på skolan. Styrsystemet är decentraliserat. Det ger ett stort friutrymme. Det avgörande är hur det lokala kraftfältet ser ut, vilka meningar som bryts där, hur ramarna ser ut, vilka som kommer till tals, hur man påverkar varandra.

Decentralisering som statlig styrningsfilosofi

En av grundfrågorna är, om man ser på saken ur statens perspektiv, vilken styrning som får de bästa resultaten. Det har funnits olika styrningsfilosofier i Sverige under de senaste 30 åren. Om man renodlar kan man dela in utvecklingen i flera skeden. Dessa skeden är inte avgränsade utan går i varandra och finns till en del kvar vid sidan om var-

andra. I starkt sammanpressad form vill vi beskriva historien på följande sätt:

Först styrde staten genom att relativt detaljerat ange *ramarna* för verksamheten. Att skolorna höll sig inom ramarna garanterades bl.a. genom att statsbidraget omgärdades av detaljerade *regler*. Inom dessa ramar och regler, som framför allt fastställde organisation och resurser, hade läraren ett betydande utrymme.

Nästa fas i utvecklingen kan förstås som ett försök från statens sida att gå förbi lärarna och styra undervisningen genom att direkt rikta sig till eleverna. Ramstyrningen hade inte lett till verklig förändring i klassrummen, lärarna hade inte utvecklat sin undervisning i linje med statens intentioner. Nu kom en kort period med *material-metodsystem*, läromedel och annat material, som med noggranna instruktioner avsåg att föra eleverna framåt i läroprocessen. Lärarnas roll var att övervaka systemet och fungera som undervisningsmaskinernas operatörer. Man kan se det som ett "teacherproof-system". Nu löstes självklart inga problem genom att lärarna fördes bort från undervisningens centrum. Den teknologiska drömmen om den självgående undervisningen övergavs också snart. Lärarna var de viktigaste kuggarna i det nationella skol-systemet. Men hur skulle de då förmås att göra så som staten ville?

Den tredje styrningsfasen – som ligger närmast i tiden – kan beskrivas som en fråga om *implementering av ideologi*, om att styra genom att påverka tanken. Lärarna skulle göras medvetna om vikten av eftersträvade synsätt och metoder på ett så genomgripande sätt att man internaliserade dem i sitt medvetande och i sin yrkesutövning. Det skulle ske genom att staten satte in fortbildning och annan utbildning bl.a. i samband med läroplansförändringar. I en väl utbyggd verksamhet med länskolnämnder och utbildningsnämnder täcktes stora delar av skolväsendet in.

Den statliga fortbildningen ger flera instruktiva exempel på hur implementeringsproblemen kunde te sig. Systemet kunde leda till konflikter, som kan ses som typiska när det gäller en utvecklingsstrategi, som var baserad på ett top-down-tänkande och som också hade moraliserande övertoner med implicit kritik mot "förändringsobenägna" lärare. När Skolöverstyrelsen beslutade vad fortbildningskurserna fick innehålla för att statsbidrag skulle utgå, fanns det t.ex. kurser om "lokalt utvecklingsarbete", "en skola för alla" och "undersökande arbetssätt" i relativt likartade former på olika håll i landet. Ett återkommande störningsmoment hade att göra med de lärare, framför allt på högre stadier, som envisades med att vilja ha fortbildning i sitt ämne. Men att möta krav på kurser i historia och fysik med "En skola för alla, 2 p", var som förändringsstrategi betraktad skäligen misslyckad. Lärarna med ämneskraven kom inte. Fortbildningsverksamheten tolkades som ren och skär

ideologiproduktion. Även om det gjordes mycket viktiga fortbildningsinsatser av bestående värde för skolan under denna tid, är det ändå konflikter av det här slaget som kommit att prägla systemets eftermäle. En fortbildning med vilja att förändra måste både bekräfta och utmana, både erkänna lärares erfarenheter och försöka överskrida deras förståelse – men den kan inte tala om för dem hur de bör se på skolan och skolproblemen.

Det decentraliserade styrsystem som nu gäller, och som brukar kallas för *mål- och resultatorienterad styrning*, ledde till läroplansreformerna 1994. Några av motiven har vi redan berört. Regelstyrningen hade haft stor genomslagskraft när det gällde de handfasta ramarna: resurser för olika ändamål, bestämmelser om timtid för viss undervisning, klasstorlekar osv. Men när det gällde det allra viktigaste, vad som skulle hända innanför dessa ramar, hade den centrala styrningen med hjälp av regler haft begränsad effekt. Det går an för staten att säga till om hur saker och ting ska göras. Det är en helt annan sak om det verkligen görs.

Det ligger i statens intresse att det friutrymme som ges till den lokala nivån utnyttjas så att det föder större engagemang och mer av kreativitet, när det gäller utvecklingen av skolan. Eftersom personalen i skolan känner de lokala förhållanden där de nationella, generella, målen tar mark, har de bättre förutsättningar att utforma verksamheten så att målen nås. Det är grundtanken. Men samhällsutvecklingen har också gjort en högre grad av decentralisering nödvändig. Den tidigare styrningen byggde i stor utsträckning på att man på nationell nivå identifierade och stadfäste standardlösningar för verksamhetens innehåll och utformning. Ett sådant system är bättre anpassat till ett samhälle och en skola som karaktäriseras av homogenitet och relativt långsam utvecklingstakt. Men när komplexiteten ökar och förändringarna sker snabbare, blir det allt svårare att fånga in den mångfasetterade verkligheten i skolan i en uppsättning standardlösningar.

I decentraliseringen finns också en vilja att mildra den centrala regleringens uppifrån-och-ned-perspektiv, som ofta utlöst försvarsreaktioner mot en "läroplanspoesi", som ansetts sakna kontakt med de verkliga problemen i skolan. I den nya målstyrningen är tanken att den professionella nivån ska kunna utnyttja hela sin kreativitet och uppslagsrikedom när det gäller att utforma verksamheten i skolan så att den uppfyller de mål som staten satt upp – och mer därtill.

I det decentraliserade systemet ska de nationella målen vara styrande för skolutvecklingen, men inte på ett enkelt och rätlinjigt sätt. Det är skillnad på de nationella utbildningsmålen och de lokala undervisningsmålen. De förra är inte enkelt nedbrytbara i de senare. Det finns ett stort utrymme för *deltagande målstyrning*, personalens eget arbete

med att – i samarbete med elever, föräldrar och närsamhälle – formulera mål för verksamheten. Läroplansarbetet är därmed inte förbehållet staten. Det bör också försiggå på den enskilda skolan i ständig dialog med det som föreskrivs i den nationella läroplanen och i den kommunala skolplanen.

Alla system har sina problem. Det gäller att väga fördelar mot nackdelar. Decentraliseringens svaga punkt har ansetts ha med likvärdighet att göra: Kommer svensk skola att kunna erbjuda en nationellt likvärdig utbildning om det lokala inflytandet ökar markant? Men likvärdighet kan inte betraktas isolerat som ett tillräckligt värde. Det måste kopplas samman med kvalitet. ”Utan kvalitet är likvärdigheten tömd på innehåll och utan likvärdighet leder kvalitetsdiskussionen bort från målen rättvisa och demokrati.”³⁴ Genom decentraliseringen hoppas man att kvaliteten i skolans arbete generellt kommer att höjas. Det är naturligtvis inget problem ur likvärdighetssynpunkt. Vi vill dock inte blunda för de svårigheter som kan komma att uppstå om skolor utvecklas mycket olika. Därför är också uppföljning och utvärdering – och en ständigt pågående dialog om vad som händer i skolan – grundbultar i systemet.

Decentraliseringens möjligheter

Vi ser stora utvecklingsmöjligheter i ett decentraliserat styrsystem, som överlämnar ett betydande ansvar till dem som arbetar i skolan. Det är naturligtvis inte så att lärare tidigare, i andra system, har känt sig förslavade av statliga regler vad gäller innehåll och metoder. I praktiken har lärare genomfört sin undervisning på det sätt de funnit bäst utan att känna tyngden av det statliga tjänstemannaansvaret på sina axlar varje gång de gått in i klassrummet. Känslan av frihet är en nödvändig förutsättning för arbetet tillsammans med eleverna – men den leder till problem om den uppfattas som frihet från all form av styrning. Nu är det lokala ansvaret tydligt utsagt i de statliga styrdokumenterna och det ger nya förutsättningar för utveckling. Skolans personal ska utnyttja friutrymmet – men inte som individuell frihet från statlig inblandning, utan som individuell och kollektiv frihet till kunskap, utveckling och förändring.³⁵

Temperaturen i skoldebatten har höjts under senare år. Det pågår kreativt utvecklingsarbete på många håll i Sverige. Vissa skolor har

³⁴ Riksdagens skrivelse 1996/97:112: *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*, Stockholm, Fritzes, s. 8.

³⁵ Gun Malmgren för en diskussion om begreppen ”frihet från” och ”frihet till” i Malmgren, G. (1997): *Barn och ungdom i förändring – om modernitet och skola*, PM till Skolkommittén, Stockholm, s. 14.

organiserat verksamheten på ett sätt som var näst intill otänkbart för ett antal år sedan. Centrala institutioner och organisationer deltar också i utvecklingsarbetet med ny entusiasm. Nämnas kan projekt Albatross (Kommunförbundet, Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund), projektet Skola i utveckling (Skolverket), Kulturen i skolan (Kulturdepartementet och Utbildningsdepartementet) och Lärarna lyfter Sverige (Lärarförbundet). Dessa projekt bygger alla på att decentraliseringen skapat ny utvecklingskraft i skolan.

När vi diskuterar decentralisering och vill att den ska drivas vidare så är det framför allt den enskilda skolans och lärares och elevers gemensamma arbete som är i blickfältet. Det är på den nivån rörelsefriheten och makten över verksamheten ska vara så stor som möjligt. Decentraliseringen får alltså inte göra halt i kommunledningen eller på rektorexpeditionen. Vi ser inga utvecklingsfördelar med att en statlig centralism byts mot en kommunal. Däremot är spelet mellan en kraftfull kommunledning, som förstår att ställa krav och samtidigt ge förtroende och utrymme, och en kraftfull skola, där personalen tar vara på utrymmet, en källa till förnyelse och utveckling. Vi ser saken så här: Om skolan utsätts för en auktoritär uppifrånstyrning gynnas ingen utveckling. Men om skolan *inte* utsätts för ett yttre tryck gynnas heller ingen utveckling. Decentraliseringens kreativa möjligheter ligger i en klok kombination av yttre tryck och inre frihet.

Utvecklingsstrategi i ett mänskligt och demokratiskt perspektiv

I grunden handlar utvecklingsarbete och utvecklingsstrategier om synen på människor och människors erfarenheter. Decentralisering och nya styrsystem är inte finurliga tekniker, som "bakom ryggen" på dem som arbetar i verksamheten ska leda till utveckling. De bygger på de människor som finns i skolan. Utvecklingsstrategier kan inte utgå ifrån att det egentligen är några andra som ska göra jobbet. Detta betyder att den självklara startpunkten för allt utvecklingsarbete är de människor som finns i verksamheten, deras faktiska erfarenheter och deras vilja att utveckla dessa erfarenheter. Ett decentraliserat system kräver tilltro – och ett tilltal präglat av respekt.

I *Inflytande på riktigt* citerade vi Bengt Nerman i våra försök att förstå utvecklingsarbetets retorik och praktik. Nerman är kanske den författare och forskare som mest envetet och radikalt har granskat folkbildningsarbetet utifrån en humanistisk och demokratisk grundhållning. Så här säger han:

Länge har det varit så att själva entrébiljetten till vårt offentliga kulturella liv är [...] bekännelsen till de idealistiska målen, förbunden med betygandet av den egna otillräckligheten. Det gäller att bekänna sin goda vilja och sitt dåliga samvete. Då blir man accepterad.³⁶

Det är de goda föresatserna som den offentliga diskussionen handlar om, säger Nerman. De verkliga erfarenheterna stoppas undan. De ses ofta som ofullkomligheter, pinsamheter, bleka avglanser av vad som borde varit. De förtjänar endast att uppmärksammas som exempel på tillkortakommanden. Nerman talar om förhållandet mellan vad människor vill vara och vad människor är. Om man i idealistisk anspänning enbart ser till de högstämnda målen och aldrig rör vid de verkliga erfarenheterna är all utveckling omöjlig, är hans slutsats.

Nerman sätter fingret på kärnfrågan i utvecklingsarbetets socialpsykologi. Man måste *erkänna sina erfarenheter*, säger han. Det är dem man måste utgå ifrån om man vill vidare. Hur dessa erfarenheter än ser ut är de grundmaterialet i allt arbete med utveckling och förändring. Annars blir det mesta kosmetika eller till intet förpliktigande retorik. Men – om man ska våga offentliggöra sina erfarenheter måste man också bemötas med tilltro och respekt.

Vi ser detta som en grundhållning. Det blir idealistiskt i överkant om man tror att allt utvecklingsarbete föregås av att människor visar upp vad de verkligen gör och hur de verkligen tänker. Däremot är det viktigt att markera att det är den undervisning och de undervisningserfarenheter som faktiskt existerar, som måste vara i fokus för utvecklingsintresset.

Så här skrev vi i *Inflytande på riktigt* i en diskussion om hur staten, Skolverket, kommunen eller rektorn borde förhålla sig till lärare, om man ville få till stånd en god utveckling, när det gällde elevers inflytande över sitt eget lärande:

Men ingenting blir radikalt annorlunda bara därför att staten har infört ett nytt styrsystem som decentraliserar makten. Uppifrånperspektivet är en del av vår kultur. Uppifrånperspektivet är också ett utifrånperspektiv, som gör det lättare för dem som är utanför den konkreta praktiken att tycka sig se de ideala lösningarna på problemen och plädera för dessa lösningar. Det finns en lång historia av retorik och praktik, av *bör* och av *är*. Inte minst på skolans område. [...] I ett utredningsarbete som vårt borde vi därför undvika att ge lärare dåligt samvete för vad de *inte* gör och i stället bidra till att lärare reflekterar över vad de *faktiskt* gör.

³⁶ Nerman, B. (1982): *Om erfarenheten – en studie i skapandets villkor*, Stockholm, Bonniers.

Två rörelseriktningar

Vad är – med denna syn på decentralisering och utveckling i botten – vårt bidrag när det gäller att stödja den pedagogiska utvecklingen i skolan? Vi ska här ange utgångspunkterna för vårt sätt att närma oss frågan.

I amerikansk skolforskning, bland pedagoger och sociologer, har man under lång tid diskuterat två rörelseriktningar i arbetet med att utveckla skolan. Det gäller å ena sidan att stärka lärares professionalism, självständiga utrymme och självkänsla. Det gäller å andra sidan att göra "the community" delaktig i skolans arbete och liv. "Community" står ibland för föräldrarna, men också mer generellt för samhället utanför skolan. Utveckling i dessa bägge riktningar behövs inte bara för att i snäv mening öka skolornas effektivitet och förbättra elevernas testresultat. Det är mer som står på spel. Det handlar om att skolan måste stödja den demokratiska utvecklingen i ett samhälle som blir alltmer pluralistiskt, mångkulturellt och globalt. Skolan avkrävs svar på nya frågor.

Skolor *måste* vara arbetsplatser där lärare och deras arbete respekteras. Den demokratiska process som ger näring åt vårt utbildningssystem *kräver* att vi finner sätt att förbinda skolorna med samhället i stort. Att ge ett sådant svar innebär inte endast att man hävdar att dessa mål är förenliga med elevers lärande. Det innebär att vi påstår att dessa mål är viktiga i sig.³⁷

Det räcker inte med att stödja lärarna. Utan en koppling till närsamhället sker ingen egentlig reformering av skolornas sätt att arbeta. Stöd till lärare är en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för skolutveckling. Nyckeln till förändring ligger inte i och för sig i att krafter utanför skolan direkt påverkar skolarbetet i en viss riktning, utan i att andra än lärare deltar i samtalet om undervisning och framför sina – ibland avvikande – meningar,

att man öppnar yrkeskåren på ett sätt som avprivatiserar lärararbetet och visar på skillnader. En sådan syn på professionalism ligger mycket långt från den som finns hos en isolerad, strängt regelstyrd yrkeskår, inom vilken samtal om det praktiska arbetet är överflödigt därför att man är så totalt införstådd med hur normerna ser ut.³⁸

En "avprivatisering" av lärares arbete! Undervisning är inte en enskild lärares angelägenhet. Det är inte ens en fråga enbart för läraren och

³⁷ Driscoll, M.E. (1997): *Professionalism vs. Community*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York University, School of Education, s. 25.

³⁸ A.a., s. 13.

hennes eller hans elever. Undervisning är en samhällelig angelägenhet, och av största intresse inte minst för det närsamhälle, som omger skolan och som skickar sina barn dit. Om skolan öppnar sig, så innebär det att nya, oväntade, icke införstådda och olikartade frågor och krav ställs till de professionella och till undervisningen. För lärarna kan det betyda att man tvingas att från helt nya utgångspunkter reflektera över det in-vanda, det till synes naturliga, de lärosituationer som man under år format i enlighet med ett visst sätt att tänka om undervisning. I detta ligger betydande utvecklingsmöjligheter.

Den utveckling som inleddes med Lpo 94 och Lpf 94 följde i huvudsak en av de rörelseriktningar som anges ovan. Decentraliseringen och det nya styrsystemet skulle ge lärare nytt stöd och ny auktoritet genom att vidga det professionella utrymmet. Samhällsuppdraget garanterades genom de statliga målen och den kommunala politiska styrningen. Däremot var uppmärksamheten långt mindre när det gällde närsamhällets möjligheter att bli delaktiga i skolarbetet och genom sina frågor och problem föra in nya perspektiv, som tvingade till diskussion och omvärdering. Föräldrar hänvisades till en roll som konsumenter på en varumarknad, där utbildning utgjorde varan. De skulle kunna flytta sina barn till de kommunala skolor eller till de friskolor som bäst motsvarade deras krav, men deras delaktighet begränsades till valhandlingen. Det var de professionella som ensamma skulle ha inflytande över vad som skedde i skolan. Att det kunde finnas en utvecklingspotential i att föräldrarna från sina utgångspunkter deltog i det professionella samtalet talades det inte om. Att Skolkommittén har en annan syn demonstrerade vi i betänkandet *Föräldrar i självförvaltande skolor*. Vi skrev så här:

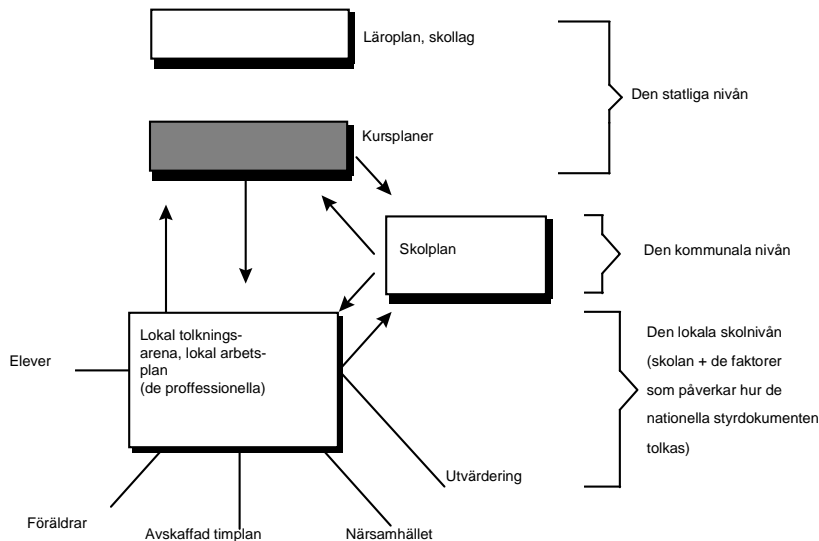
Det är mötet mellan föräldrarnas språk och perspektiv och skolpersonalens språk och perspektiv som kan ge upphov till utveckling. När lärare måste argumentera för vad de gör på ett annat sätt och med ett annat språk än det som är normalt i skolsammanhang, så kan de också få syn på annat i sin praktik än de i vanliga fall uppmärksammar.³⁹

En strategi för skolutveckling i ett decentraliserat system måste – som vi ser det – följa två linjer: ett vidgat utrymme för lärares ansvar tillsammans med en större öppenhet för inflytande från närsamhället. Detta kan uppfattas som oförenliga utvecklingslinjer. Så ser vi inte saken. Det måste vara en del av en lärares professionalitet att kunna möta krav och behov från det samhälle som omger skolan, t.ex. från föräldrar.

³⁹ SOU 1995:103, s. 14.

Från central till lokal nivå

Avgörande för diskussionen om det lokala friutrymmet är vad som bestäms nationellt och vad som bestäms kommunalt och lokalt. Vi har tidigare sagt att vi vill flytta uppmärksamheten från central till lokal nivå. Det kräver att vi klargör hur vi ser på förhållandet mellan nivåerna. Vi har valt att föra diskussionen i anslutning till de statliga styrdokumenterna å ena sidan och undervisningen i skolan å den andra. En bild kan få utgöra utgångspunkt.



Styrdokumenterna består bl.a. av skollag, läroplaner och kursplaner, timplaner samt betygskriterier. Dessa styrdokument innehåller målen för skolans utbildning.

Kursplanerna anger vilka kunskapskvaliteter eleverna ska ha erövat när undervisningen är genomförd. Sedan är det personalens sak att – i samarbete med eleverna – arrangera skolans lärosituationer på ett sådant sätt att alla elever tillägnar sig dessa kunskapskvaliteter. Kursplanerna ska därför inte ange stoff eller metoder. Det är t.ex. en nationell angelägenhet att markera att elever ska utveckla ett ”ekologiskt tänkande”, men vilket stoff som utnyttjas i klassrummet för att göra det och vilka arbetsformer man vill tillämpa är en fråga för lärare och elever och inte för staten. Styrdokumenterna ska innehålla utbildningsmål. Det är någonting annat än de undervisningsmål som skolan ska utveckla.

Hur har då styrdokumenterna tolkats på lokal nivå? Vi ska diskutera den frågan genom att exemplifiera med dessa dokumenters orientering

mot ämnen. På många skolor och i många arbetslag har man sett det faktum att kursplanerna är uppdelade i ämnen som en signal om att undervisningen i skolan också ska ske i ämnen. En del av den kritik som riktades mot Lpo 94 har också haft att göra med det många uppfattat som en styrning mot ämnesundervisning. Den mängd av uppnåendemål, strävansmål och betygskriterier, som dokumenten också innehåller, fullständigar bilden av en hårt styrd, uppstyckad, ämnesorienterad undervisning, vars utbredning i grundskolan tränger allt längre ned i årskurserna.

Trots att Skolverket gång på gång under de senare åren hävdar att läroplan och kursplaner inte säger någonting om undervisningens organisering, har det varit svårt att få fäste för en uppfattning som gör en tydlig boskillnad mellan de nationella utbildningsmålen och de lokala undervisningsmålen. Det är inte heller så svårt att förstå. Även om systemet är tänkt att tolkas på ett sätt som ger ett mycket stort friutrymme åt skolor, lärare och elever är konstruktionen sådan, att det behövs ett betydande mått av självständighet och engagemang för att inte anamma den bild av undervisning som styrdokumentet tycks framtitta. Är det dessutom så att undervisningstraditionen ute i skolan korresponderar med en ämnesorienterad tolkning är det ännu svårare att hävda ett alternativt synsätt. Betygskriterierna gör också att ämnesundervisning förefaller vara både naturligare och enklare som organisationsprincip.

Läroplaner och kursplaner är inte tydliga när det gäller en grundläggande förutsättning i det decentraliserade systemet: att inte föreskriva stoff eller metoder. De är ofta motsägelsefulla på ett sätt som gör signalerna till skolan oklara eller skiftande. I vissa ämnen innehåller kursplanerna stoffangivelser eller metodiska riktlinjer, och ofta tycks skrivningarna se ämnesundervisning som norm och ämnesöverskridande undervisning som undantag.

Vi har valt att inte föreslå radikala förändringar i de statliga styrdokumenterna. En alltför stark inriktning mot centrum och mot de styrande texterna bygger på en underliggande föreställning om att det är dessa texter som ytterst formar undervisningen och skapar undervisningsmiljön för eleverna i skolan. Så är det inte. Så har det aldrig varit. Och så är det framför allt inte tänkt att vara i ett decentraliserat system. Det är självklart att läroplaner, kursplaner och betygskriterier kan vara uppbyggda på ett sätt som både underlättar och försvårar möjligheterna att utveckla undervisningen i skolan. Vi menar att de nuvarande styrdokumenterna – om grundtanken i dem framgick tydligare – kan användas som instrument i arbetet med att utveckla kvalitet och likvärdighet i skolans undervisning. Problemet med en återkommande diskussion och återkommande konflikter om läroplaners och kursplaners utformning är

att de vänder uppmärksamheten bort från det lokala sammanhanget: kommunen, skolan, lärarna, eleverna, närsamhället. Det är i det lokala som de statliga målen tar gestalt. Det är här verklig utveckling och förändring kan ske. Det är ytterst arbetslaget och dess elever som behöver stöd och utmaningar i sitt arbete.

För att återgå till figuren: Den kommunala skolplanen och den lokala arbetsplanen är viktiga delar av styrsystemet. Om dessa planer ska fungera måste de vara infärgade av de förutsättningar som gäller i det lokala. Planerna ska ange viktiga gemensamma krav på skolan – gällande under en viss tidsperiod och formulerade från ett medborgerligt kommunalt perspektiv (skolplanen) och från ett professionellt undervisningsperspektiv (den lokala arbetsplanen). Till dessa planer återkommer vi i nästa avsnitt.

Bredda den lokala tolkningsarenan

Läroplaner och kursplaner ska alltså inte tolkas som om de föreskrev hur undervisningen i skolan skulle gå till. Tidigare har det funnits en linje från läroplan, över kursplaner till undervisningen i klassrummet. "Skolämnen" har varit ett sätt att organisera läroplanen *och* undervisningen. Så är det inte längre. Nu är kunskapen på den nationella nivån organiserad i ämnen – som kunskapskvaliteter eller förmågor som eleverna ska utveckla. Därav följer inte att verksamheten i skolan ska läggas upp i ämnen. Den bör struktureras utifrån principer som ger helhet, mening och sammanhang åt livet och lärandet i skolan. Det kan vara så att ämnesundervisning är olämplig om eleverna ska kunna utveckla de förmågor kursplanerna anger. Men ämnesundervisning kan också ses som *ett* sätt att strukturera erfarenheter och fördjupa deras innebörd. Då är det inte stoffmängd eller specifika färdigheter som är i fokus utan ett särskilt sätt att se och erfara världen.

De nationella styrdokumenterna ska inte ta ställning i dessa frågor.

Hur ska då de lokala tolkningarna kunna förmås att ta hela friutrymmet i anspråk när det gäller undervisningens organisering? För det första måste de konkreta skrivningarna i olika styrdokument bringas i överensstämmelse med grundtanken i systemet. Därför föreslår vi också en översyn av i första hand kursplanerna, så att de i minsta möjliga utsträckning binder undervisningen till innehåll och form. Dessutom bör det tydligt skrivas in i de centrala dokumenten vilken funktion som dessa dokument har i förhållande till undervisningen i skolan.

Sedan bör utvecklingsansträngningarna koncentreras till det vi kallar för *den lokala tolkningsarenan*, dvs. det sammanhang där läropla-

ners och kursplaners mål diskuteras och tolkas. För att möjliggöra en förnyelse av undervisningen bör denna tolkningsarena breddas.

När de skrivningar som görs i styrdokumentet tolkas lokalt är tolkningarna beroende av de förutsättningar och ramar som gäller där. Fördelarna med ett målstyrt system är att det tvingar fram en lokal diskussion, eftersom så mycket är osagt i styrtexterna. Det ger möjlighet för ett mer aktivt förhållande till de mål som satts upp. Men avregleringarna betyder inte att en ny undervisning växer fram automatiskt. Lärare har t.ex. ett inre regelsystem, en inre tradition, som starkt påverkar vad som kommer att realiseras i skolan och i undervisningen. Så måste det också vara. Skolan utvecklas i ett samspel mellan tradition och förnyelse. Men fasthållandet vid det man gjort tidigare kan bli så starkt att förnyelseperspektiven förlorar i kraft. Tolkningarna av de mål som satts upp, egna målformuleringar och planeringen av den undervisning som kan uppfylla målen kan i alltför hög grad anpassas till vad som tidigare varit brukligt. Det kan leda till att utvecklingsmöjligheterna och friutrymmet inte utnyttjas fullt ut.

När regelstyrningen mattas ökar behovet av dialog mellan dem som möts på den lokala tolkningsarenan. När det som tidigare var givet i form av regler uppifrån överlämnas till lokal bedömning, måste man komma överens om hur saker och ting ska göras. Först och främst ökar behovet av ett kollegialt samtal, i vilket personalen kan initiera ett nytt tänkande om skola och undervisning. Men det räcker inte. Dialogen om samhällsuppdraget och den konkreta skolans särskilda förutsättningar måste vidgas till elever, föräldrar och andra som har del i och intresse för skolans verksamhet. Lika viktigt är att en verklig dialog upprättas mellan skolpolitiker och skolans personal. Om decentralisering ska vara en klok form för styrning och utveckling av skolan är förhållandet mellan politiker och personal en kärnfråga.

Tolkningsarenan ägs i dag av lärare och skolledare. Vi vill också att andra grupper kommer till tals på denna arena för att på det sättet öppna flera perspektiv på skola och undervisning.

Förutom kravet på förnyelse finns ett annat skäl för denna breddning av den lokala tolkningsarenan. Lärares arbete kommer i framtiden, som vi tidigare påpekat, att vara mer utåtriktat också i den meningen att lärare måste "tala för sin vara", argumentera inför det omgivande samhället för det som görs i skolan, för utbildning, för utbildningens uppläggning, för resurser osv. Dessa uppgifter kräver perspektivbyte och reflexion över skolans innehåll i ett brett medborgerligt perspektiv. De kräver också ett språk – och detta språk utvecklas bäst i en dialog med det omgivande samhället.

Vi vill också utmana samtalet på den lokala tolkningsarenan, skaka om i dess förutsättningar. Ibland har vi talat om att föra in "störnings-

faktorer” på arenan. Det ska uppfattas som försök till konstruktiv laddning av det lokala samtalet, inte som destruktiva hinder i arbetet. Vilka röster eller faktorer är det tal om?

Elever måste få mer av inflytande. Om detta har vi skrivit ett helt betänkande. Elever borde inte vara utanför tolkningsarenan. Det är de ofta.

Föräldrars inflytande i skolan bör röra det ”som är centralt för dem, det man pratar om därhemma när barnen berättar om skolan. Det är sådant som gäller vardagen, undervisningen, tryggheten, kamraterna, om det är roligt eller tråkigt i skolan, om det är meningsfullt, om det är rättvist, om man lär sig något.”⁴⁰

I den skolpolitiska diskussionen har skolans öppnande mot *närsamhället* varit ett viktigt tema under årtionden. Enligt vårt sätt att se har närsamhället stor betydelse när det gäller att öppna nya perspektiv på undervisningens organisering.

Den *utvärdering* och resultatkontroll som ett decentraliserat system kräver kan fungera som viktiga incitament för utveckling. Det yttre tryck som utvärderingen representerar kan i positiv mening skaka om i skolans problemförståelse. När politiker ställer frågor till skolan måste personalen göra ”*processbeskrivningar* för att övertyga [...] om att det som sker i skolan ligger i linje med de krav som ställs på den. [...] När personalen gör sådana beskrivningar blir man också på ett tydligare sätt varse både möjligheterna och problemen.”⁴¹

Vi föreslår i detta betänkande att den centrala *timplanen* tas bort. Vårt huvudskäl för en sådan åtgärd hör samman med hur samtalet på tolkningsarenan kan påverkas och utmanas. Tog man bort timplanen skulle förutsättningarna för samtalet om undervisningens organisering radikalt förändras.

Vad är det som ska pågå i skolan?

Hur ser det sammanhang ut där elever utvecklar eftersträlvade förmågor och kvaliteter? Hur ser den kunskapsmiljö ut där eleverna upplever lust, glädje och mening i arbetet? Hur ser en undervisning ut som kombinerar individuellt och gemensamt arbete på ett sätt som gynnar elevens strävan att i kommunikation med andra lära sig saker om sig själv och sin omvärld? Vad är det som ska pågå i skolan? Och hur ska man tänka om kunskapsarbetets organisering på lokal nivå? Läroplaner och kursplaner har inga svar på dessa frågor. Diskussionen måste föras på

⁴⁰ SOU 1995:103, s. 14.

⁴¹ SOU 1996:143, s. 126.

den enskilda skolan. Det är inte bara en diskussion om huruvida konkreta undervisningsprojekt uppfyller uppställda krav. Det är ett läroplansarbete på lokal nivå.

Kommunala skolplaner och lokala arbetsplaner

Den centraliserade regelstyrningen var i teorin en enkel styrfilosofi. Reglerna för skolans innehåll och utformning skulle formuleras centralt och sedan föras nedåt i systemet. Ingenting fick egentligen ske med dessa regler på vägen. De skulle se likadana ut när de nådde klassrumsnivån, den enskilda läraren och de enskilda eleverna. Implementeringens uppgift var att få läraren att till fullo förstå vad den centrala nivån hade menat genom att initiera ett arbete med ytterligare förklaringar av sanktionerat innehåll och sanktionerade metoder. I detta system behövdes inga mellannivåer mellan staten och läraren. Staten talade direkt till individer.

I det decentraliserade styrsystemet finns, som vi varit inne på tidigare, en ny insikt om att det inte går att styra det inre arbetet på den enskilda skolan eller i det enskilda klassrummet utifrån en generaliserad bild av vad som kan vara lämpligt att göra. De konkreta processerna är alltför komplexa och alltför beroende av sin miljö och sina förutsättningar.

Vad betyder denna förändring mot decentralisering för uppkomsten av nya arenor, där skolans mål och verksamhet diskuteras och där beslut tas om inriktning?

Det vidgade utrymmet

För att det ska bli någonting av decentraliseringen måste en del av det som staten tidigare ansvarade för tas över av den lokala nivån, kommunen och skolan. Så har också skett.

Men staten överlämnar inte allt till det lokala. De statliga målen förstärks, riktar sig både till kommunen och till den enskilda skolan och dess personal, och måluppfyllelsen kontrolleras genom uppföljning och utvärdering. "Dubbelkommandot" på skolans område betyder att de mål staten har satt upp och det ansvar man har pekat ut gäller på en skola oavsett vad kommunen har sagt eller inte sagt på området.

Decentraliseringen får genomslag i de statliga styrdokumenterna. Ansvaret fördelas. Exempel: Om kursplanen i historia föreskriver att en elev genom undervisningen ska utveckla "historiemedvetande" är det därmed inte sagt vilket stoff lärare och elever ska välja eller hur under-

visningen ska gå till. Det är inte sagt att Cuba-krisen måste studeras eller den borgerliga familjen i 1700-talets England eller storskiftet i Sverige. Det är inte heller sagt att det ska finnas särskilda "historietimmar" där ämnet historia studeras eller vilka undervisningsmetoder som är lämpliga att använda. Man kan tänka sig en hel serie alternativ när det gäller undervisningens uppläggning. Att utveckla "historiemedvetande" är en svår sak. Det handlar om att kunna koppla mellan "den stora historien" och "den lilla historien", mellan det som tycks hända i historieböckerna och på dagstidningarnas förstasidor och det som händer i det egna livet, i den egna familjen och vänskretsen. Det handlar om att kunna röra sig mellan dåtid, nutid och framtid och förstå att dessa tider också finns i varandra. Att utveckla en sådan förståelse är för eleverna någonting helt annat än att lägga fakta till fakta i en minnesbas över vad som avhandlats i skolan. Kunskapen måste beröra dem, integreras i deras medvetande om världen, bidra till deras känsla av sammanhang och identitet osv. En undervisning som ska utveckla "historiemedvetande" är därför ett komplext fenomen, som kräver stort handlingsutrymme för lärare och elever. Det handlingsutrymmet bör också finnas. I kursplanen ska ingenting stå om *hur* det ska göras, bara *att* det ska göras.

Det som är osagt i de statliga styrdokumenterna måste diskuteras och beslutas på lokal nivå. Sett ur ett utvecklingsperspektiv är huvudtanken med decentraliseringen att på det här sättet få till stånd en genomgripande pedagogisk diskussion så nära den konkreta verksamheten som möjligt. Huvudtanken är inte att överlämna till varje lärare att göra som hon eller han finner bäst med tanke på målen. Det är *kommunikationen* om det som är osagt eller tolkningsbart i styrtexterna som ska utgöra utvecklingskraften i det decentraliserade systemet.

Denna diskussion om utbildningens innehåll och inriktning ska inte bara föras på skolan. Det osagda i de statliga direktiven gäller i hög grad kommunens planering av sitt skolväsende. Kommunen får statsbidrag för alla verksamheter i en klumpsumma och ska själv bestämma hur resurserna ska fördelas för att man ska nå målen. Staten tänker inte längre åt kommunen genom att göra den utbildningspolitiska avvägningen mellan olika åtgärder. Kommunen måste själv reflektera över vilka konsekvenser för utbildningen som ekonomiska och andra insatser får. Därmed har sambandet mellan ekonomi och pedagogik blivit en central angelägenhet i den kommunala diskussionen och för den kommunala planeringen.

Behovet av lokala arenor

Allt detta har ökat behovet av lokala arenor där utbildningsdiskussionen kan föras och där riktlinjer för verksamheten kan fastställas. Sådana arenor var inte på samma sätt nödvändiga i ett regelstyrt system. Där byggde styrningen på föreställningen om att staten levererat de rambe-
tingelser och anvisningar som behövdes. Undervisningen kunde på-
börjas direkt utan någon omfattande diskussion om innebörd och kon-
sekvenser. Det var bra och eftersträvansvärt om det förekom kommuni-
kation mellan lärarna på den enskilda skolan, framför allt i meningen
”samverkan över ämnesgränser”, men det var ingen förutsättning för
systemet i sig. Dialog med politiker diskuterades knappast.

Vi ser två arenor på vilka den lokala utbildningsdiskussionen måste
föras. De är knutna till kommunen respektive till skolan. I anslutning
till båda finns krav på dokument som bekräftar den diskussion som
förts genom att de överenskommelser som gjorts skrivs ned. Det är allt-
så fråga om *skolplanen* och *den lokala arbetsplanen*. I ett decentralise-
rat styrsystem är lokala arenor och de dokument som är länkade till
dem nödvändiga. Det är på denna nivå som kraften i decentraliseringen
på allvar kan tas till vara. Vi vill stryka under detta ännu kraftigare:
Blir inte skolplanen och den lokala arbetsplanen verkliga instrument
för skolutveckling så är decentraliseringen på sikt hotad. Om dessa do-
kument enbart transporterar de statliga målen vidare i skolhierarkin så
bortfaller behovet av dem. Om skolplanen upprepar vad staten har sagt
på ungefär likartat sätt men garnerat med utvärderingsbara procentmål,
och om den lokala arbetsplanen återger ämneskursplanerna med en och
annan konkretisering, då är detta bevis för att den lokala diskussionen
inte fungerar. Och då är risken stor att centrum efter hand återtar mak-
ten.

Grundfrågan är inte om skolplaner och lokala arbetsplaner finns i
kommunerna eller ej. Grundfrågan är hur de fungerar i skolutveckling-
en, vilken dynamisk kraft de representerar i ett decentraliserat system.
På många skolor är de kommunala skolplanerna av så liten betydelse
att lärarna endast noterar att de lagts i facken. Man har inte läst dem,
inte använt dem i planeringen av den egna verksamheten, bara konsta-
terat att de finns och att de är avspeglingsbilder av de nationella dokumen-
ten. De kommunala skolplanerna borde vara – bjudande, utmanande,
stödande, irriterande – dokument att ta ställning till och arbeta efter.
Sak samma med de lokala arbetsplanerna. Om den lokala arbetsplanen
innehåller kopierade – om än något konkretiserade – mål för olika äm-
nen ger den inget stoff till den lokala diskussionen om hur verksamhe-
ten i skolan ska organiseras. Skrivs lokala arbetsplaner så fungerar de

endast som hyllvärmare, som administrativa påfund, som stjälar tid från andra och viktigare uppgifter.

Om decentraliseringen ska fungera krävs att den lokala nivån artikulerar sitt perspektiv. Bara genom att upprätta en slags autonomi, en egen plattform, ett eget tänkande, kan den lokala nivån bidra i en dialog som utvecklar skolan. Det lokala perspektivet är ett annat än det centrala; det är själva vitsen med systemet. Det betyder att problemformuleringar och sätt att skriva måste färgas av att det är en kommun eller en skola och inte en central myndighet som står för perspektivet – och dessutom av att det är en *särskild* kommun eller en *särskild* skola, och inte vilken som helst. Detta tänkande kan bara utvecklas i det lokala sammanhanget. Några skolverksanvisningar för hur det ska gå till kan inte utfärdas.

Skolplanen

Skolplanen ska ta ett helhetsgrepp över kommunens skolväsende. Varje kommun har sin särskilda miljö, sina särskilda sociala och kulturella villkor, sina särskilda förutsättningar att nå de mål som staten satt upp. Skolplanen måste ange riktlinjer för hur det egna skolväsendet ska utvecklas i anslutning till de statliga målen med utgångspunkt från dessa egna förutsättningar. Och skolplanen ska göra det med lokala perspektiv och problemformuleringar. Alla verkningfulla utbildningspolitiska dokument innehåller också prioriteringar. Allt som skolan måste göra kan inte tas upp. Strävan efter heltäckning förklarar den verkan en skolplan kan ha i den konkreta skolverkligheten. Allt behöver heller inte tas upp. De nationella styrdokumenterna gäller oavsett om de berörs i skolplanen eller ej. Att någonting saknas i skolplanen betyder inte att kommunen fäster mindre avseende vid det eller har drabbats av glömska. Om en kommun har drivit frågan om föräldrainflytande under lång tid i flera skolplaner, och tycker att man har uppnått goda resultat, behöver nästa skolplan inte innehålla någonting om föräldrainflytande. Då är det i stället andra mål som är i förgrunden, som man tar upp i planen, diskuterar hur man ska hantera och formulerar riktlinjer för.

Enligt vårt sätt att se skulle de grundtankar som ligger bakom formuleringarna i en fungerande skolplan förenklat kunna formuleras så här: ”Detta ska vi ägna särskild uppmärksamhet under de år som följer. Vi har dessa tillgångar som bör utvecklas. Vi har dessa förutsättningar och problem. Därför måste vi koncentrera resurser, utvecklingsinsatser och noggranna utvärderingar på dessa områden. Det är det här som måste få genomslag på de enskilda skolorna.” Sedan är det en annan sak att kommunen måste ha en god kunskap om alla delar av skolvä-

sendet, skolornas undervisning och resultat, så att man vet vad som händer och inte händer. En sådan bred kunskap är bakgrund för skolplanens överväganden och prioriteringar, men den behöver inte göras explicit i skolplanen i form av åtgärdsprogram på varje område. Skolan slutar inte att fungera på områden där skolplanen är tyst.

Om man i den kommunala skolplanen ska kunna göra rimliga bedömningar av tillståndet i kommunens skolväsende så måste de enskilda skolornas tolkningar av sin verksamhet och dess resultat *efterfrågas* av politiker och centralt placerade tjänstemän. Om en sådan efterfrågan finns betyder det inte bara att kommunen kan få en nyanserad och kvalitativ bild av skolornas arbete. Det betyder också att utvecklingsdiskussionen på skolorna intensifieras, eftersom personalen blir sedd och behövd och kan delta i dialogen om skolans utveckling på sina villkor.

En avgörande kvalitet med den kommunala skolplanen är att den förmår koppla pedagogiska överväganden till ekonomiska resurser. På kommunal nivå måste man veta vad som händer med elevernas läromiljöer och kunskapsutveckling, om man fördelar resurser på ett visst sätt. En skolplan som inte diskuterar resurser tillsammans med verksamhetsutveckling riskerar dessutom att uppfattas som lättviktig och som uttryck för önsketänkanden. Om de viktiga resursfrågorna tas upp någon annanstans förlorar skolplanen kraft som politiskt dokument. I nedskärningstider är sambandet resurser–pedagogik särskilt viktigt. När kommunen väljer att göra besparingar på skolan måste man kunna ta det politiska ansvaret och motivera inom vilka områden man anser neddragningarna bör göras.

Den lokala arbetsplanen

På skolan ska utbildningsmålen ta gestalt. Det sker inte automatiskt. Det som formulerats som generella mål för den enskilde elevens kunskapsutveckling ska omsättas i undervisningsmål och i konkret verksamhet. Det fordrar ett radikalt perspektivbyte och ett särskilt sätt att tänka. Hur ska undervisningen organiseras, givet vad som står i de nationella styrdokumentet och i den kommunala skolplanen? Vilka sammanhang ska eleverna på skolan ingå i? Vad ska de göra? Vad ska styra valet av verksamhet? Vilka kunskapskvaliteter utvecklas i vilka sammanhang? Det är frågor för skolan och för undervisningen. Decentraliseringen gör det nödvändigt med en utvecklad och självständig diskussion om detta på skolan som helhet. Det är på den enskilda skolan med just *den* skolans elever, kultur och andra förutsättningar som denna diskussion får sin specifika form. Den skär över olika elevgrupper, innehållsområden och personalkategorier. Den markerar sin självständiga

tolkningsrätt och sina särskilda perspektiv i förhållande till de nationella planerna. Den utgör en bas för dialogen med kommunala företrädare och politiker om skolans inriktning och undervisningens utformning. I denna diskussion kan man utveckla ett språk om utbildningen vid skolan som kan användas både inåt och utåt: i kommunikation med skolpersonal och elever men också med institutioner och människor utanför skolan, med politiker, föräldrar, företag, myndigheter osv. Här kan en skolas särskilda identitet ta form.

Det är när man skriver den lokala arbetsplanen som denna diskussion måste föras. Vårt huvudintresse knyts till den lokala arbetsplanen och dess förhållande till de statliga styrdokumentet och till skolplanen. Det är vår övertygelse att den lokala arena som upprättas genom arbetet med arbetsplanen är den viktigaste i det decentraliserade styrsystemet.

Den nödvändiga mellannivån

Den lokala arbetsplanen ska framför allt ange principer för hur man på skolan ska arbeta för att eleverna efter genomgången undervisning ska ha integrerat den väv av kunskapskvaliteter, värden och andra förmågor som målen gäller. Det är en diskussion som varken befinner sig på nationell läroplans- och kursplanenivå eller på konkret undervisningsnivå. På nationell nivå är det tal om generellt beskrivna kunskaper som eleverna ska ha tillägnat sig när de fått undervisning. I det andra fallet, i undervisningen, är det tal om konkreta undervisningsprojekt, t.ex. Kvinnors levnadsförhållanden i Nöden i Lund vid sekelskiftet eller Att förstå hur en bondgård fungerar genom att bygga en. Det vi här talar om är en nivå mellan de nationella styrdokumentet och den konkreta undervisningen, en mellannivå som också kan fungera som säte för reflexion över hur undervisningen vid skolan har sett ut, ser ut och skulle kunna se ut. På denna nivå kan personalen vid skolan utveckla ett tänkande om undervisning som bygger på de nya förutsättningar som ges genom decentraliseringen.

Arbetsplaner i enskilda ämnen som preciserar en del av det stoff som ska läsas men inte diskuterar principer för hur studierna ska gå till är, som vi tidigare framhållit, inte ägnade att ge näring åt en dynamisk utvecklingsdiskussion på skolan. Det konkreta stoffvalet görs för övrigt lämpligast på lärar-elev-nivå. Det kan inte vara rimligt att en lokal arbetsplan detaljerat anger vad som ska studeras.

Kunskapsutveckling och verksamhet

Hur kan då diskussionen om undervisning och skolutveckling föras på skolnivå? Vad kan avhandlas i den lokala arbetsplanen? Vi ska i det följande diskutera olika möjliga utgångspunkter, inte för att just dessa utgångspunkter är att föredra utan för att exemplifiera och konkretisera.

Lyckade skolförsök, som skapat dynamiska läromiljöer för barn och ungdomar, förutsätter att genomgripande diskussioner om verksamhetens inriktning har förts bland skolans personal. I *Inflytande på riktigt* skrev vi om ett besök på Bifrostskolan, en friskola i Herning i Danmark.

Bifrostskolan är en arbetsskola med rötter i den progressiva folkskolepedagogiken. Det är ingen tvekan om att eleven står i centrum, att barnen lär sig genom att göra och att arbetet innehåller omväxling, koncentration och arbetsglädje. Det som förbryllar mig är att man som besökare hela tiden kastar mellan olika pedagogiker. Freinets ande svävar över sättet att organisera undervisningen. Verkstäder, ansvar för det egna arbetet och självvärdering i stället för betygssättning – det är typiska inslag i Freinetpedagogiken. Lärarnas förtroende för det enskilda barnet är stort och man utgår liksom Freinet från att barn vill uttrycka sig, arbeta och lära av varandra. Här tänker jag även på Loris Malaguzzi, grundare av de berömda förskolorna i Reggio Emilia i Italien. Hans pedagogik utgår från det starka och handlingskraftiga, forskande och kommunicerande barnet.

Bifrostskolans betoning av konsten som en kvalitet i sig för emellertid tankarna i en annan riktning, mot Walldorfpedagogikens konstsyn. Man delar också synen på mediekulturen; skolans rektor vänder sig mot tanken att använda barnens erfarenheter av mediekulturen i undervisningen och mot erfarenhetspedagogiken överhuvudtaget. Det finns ingen anledning att behandla någonting i skolan som barnen har ett övermått av utanför skolan och som dessutom har ett tveksamt innehåll. Det är lärarna och inte barnen som tar ansvaret för skolans innehåll.

[..] Bifrostskolan praktiserar en heltäckande pedagogik utan att ha en renodlad pedagogisk lära. Det är ett postmodernt projekt uppbyggt på gränsöverskridanden och pedagogiska blandformer. [..]

För att barns röster ska höras och deras vilja respekteras, måste skolans sociala arena radikalt förändras. I Bifrostskolan ser man många exempel på sådana förändringar, t.ex. rutinerna kring arbetssedeln som grund för självverksamhet och självvärdering, de gemensamma samlingarna och de ritualiserade frågorna inför dagens arbete och ansvaret för de gemensamma utrymmena. De åldersblandade grupperna har sin speciella betydelse för skolans kultur. Barnkulturens traditioner förmedlas från äldre barn till yng-

re. Den tillämpade sociala formen ökar barnens möjligheter att lära sig av varandra.⁴²

Danmark är inte Sverige. Bifrost är en friskola. De nationella kraven på skolan är svagare. Elevernas sociala bakgrund är förhållandevis homogen. Den progressiva idyllen problematiseras inte. Det är sant. Men det förtar ändå inte den positiva upplevelsen av helhet och gemensam idé i det danska exemplet. Här handlar det om skolgångens totala verkan, skolans betydelse som hel pedagogisk miljö. Den diskussionen har alltför sällan förts i Sverige.

Den undervisning som framträder på Bifrost förutsätter en ständigt pågående diskussion om hur undervisningen och livet på skolan ska gestaltas. Den diskussionen har sin egen struktur, sin blandning av historiska förebilder och egna erfarenheter, sina kategorier. Den ger nödvändiga utgångspunkter för lärares och elevers konkreta arbete. Den ger också referenspunkter när skolans arbete ska värderas och när man ska bestämma vad som ska förändras och utvecklas.

De kategorier man använder när man diskuterar hela läromiljön på en skola befinner sig på en självständig nivå mellan läroplan och kursplaner å ena sidan och konkret undervisningsplanering å den andra. Dessa kategorier ska kunna bidra till ett tänkande om vilka verksamheter eleverna ska delta i för att lära sig det man vill att de ska lära sig. En sådant tänkande kan föra samman den värdegrund läroplanen talar om, de kunskapskvaliteter som uttrycks i kursplanerna och de vardagserfarenheter eleverna har i en ny struktur, som blir bestämmande för skolans undervisning och skrivs in i skolans lokala arbetsplan.

Vi ska kortfattat diskutera några exempel på möjliga utgångspunkter för diskussionen på den lokala arbetsplanens nivå. Vi tror att det är nödvändigt att finna tankemönster som är så generella att de fångar in hela skolans undervisning, men samtidigt har en sådan precision att de urskiljer viktiga sidor av den sammansatta verksamhet som är skolarbete. Det finns också fördelar med att välja begrepp eller kategorier som inte är alltför invanda eller självklara. De kan ge en ny syn på verksamheten i skolan.

Det vi tar upp i det följande ska inte ses som förslag till metoder, utan endast som försök att tänka vidare utifrån de förutsättningar vi diskuterat.

≈

⁴² SOU 1996:22, s. 142 f.

Den diskussion som ska ske i anslutning till den lokala arbetsplanen skulle t.ex. kunna utgå från begreppet "social praktik" för att kategorisera den verksamhet som skolans kunskapsarbete ska organiseras i. Begreppet har sin hemort i samhällsvetenskaplig forskning och gör visst motstånd både språkligt och innehållsligt, när det planteras om för skolbruk. Det är inte säkert att motspänstigheten är en nackdel. Den kan tvinga till perspektivbyten.

Sociala praktiker är sammanhang där människor verkar, där verksamheten har en viss typ av innehåll, styrs av vissa värden, följer explicita och implicita spelregler och innehåller särskilda läromöjligheter. Sociala praktiker är sådant som omsorg, kommunikation, forskning, produktion, underhåll, konstnärligt skapande osv. Fördelen med att se på undervisningen och skollivet ur dessa aspekter är att man kopplar ihop lärande och verksamhet. Man lär sig olika saker genom att vara aktiv i olika sociala praktiker; det går inte att skilja mellan innehåll och form, mellan kunskap och social interaktion. Alltsammans är nedsänkt i en praktik.

Sociala praktiker går in i varandra. En omsorgspraktik är inte rensad från konstnärligt skapande. Och att man arbetar med produktion av någonting betyder inte att verksamheten saknar en kommunikativ dimension. Men "sociala praktiker" är ett sätt att tänka, renodla, och få struktur – på samma sätt som "ämnen" är ett sätt att tänka, renodla och få struktur. Sociala praktiker innefattar ett handlande – tillsammans med andra människor – i ett bestämt sammanhang. Det gör inte ämnen. Därför är dessa begrepp användbara om man ska diskutera skolarbete och kunskapsutveckling. De är också användbara i ett motstånd mot den tidsanda som bara ser individer i skolan och bara tänker i individuella lärostrategier. De understryker att man lär sig i sammanhang och tillsammans med andra.

När personalen diskuterar hur undervisningen ska utformas på skolan kan man utnyttja dessa kategorier i diskussionen. Vad kan elever lära sig genom att ingå i olika sociala praktiker? Vad lär de sig i förhållande till de mål som läroplanen och kursplanerna satt upp? Vilka värden kan de tillägna sig? Vilka kunskapskvaliteter? Vilka balanser måste finnas mellan olika sociala praktiker i kunskapsarbetet på en skola? Vilka konkreta undervisningsinsatser är tänkbara inom ramen för en viss social praktik? Man ska inte se sociala praktiker som avgränsade verksamheter som löper under viss tid, som undervisningsföreläsning eller projekt. De är mer av underliggande strukturer i hela verksamheten. I undervisningsplaneringen bestäms utformningen av det konkreta innehållet, och en viss uppläggning av verksamhet blandar olika sociala praktiker. Men när man tänker över undervisningens helhet på en skola med utgångspunkt från kategorier som dessa, är det

förmodligen lätt att se vilken typ av verksamhet som normalt är på undantag i skolarbetet. Hur ofta arbetar eleverna med underhåll? Vad kan de lära sig genom att göra det? Vilka möjligheter att utforma verksamhet som har med underhåll att göra – hålla ordning i gemensamma utrymmen, måla över klotter, ansvara för vissa reparationer, hjälpa till i köket osv.– erbjuds i skolan?

I vilken mån är undervisningen inriktad mot ”produktion”? Vad krävs av en verksamhet för att man ska kunna tala om produktion? Vad lär sig elever när de producerar någonting som ska användas av andra? Eller – vilken roll har elevernas ”konstnärliga skapande” i skolans kunskapsarbete? Är den estetiska praktiken hänvisad till vissa särskilda utrymmen och lärogångar eller är den integrerad i hela arbetet? Vad betyder det ena och vad betyder det andra för vad eleverna lär sig?

Ett tänkande kring sociala praktiker ger *en* möjlig struktur åt skolans verksamhet och kunskapsorganisering, en struktur som varken befinner sig på läroplansnivå eller på konkret undervisningsnivå.

≈

Man kan också utgå från grundläggande problem i skolans närsamhälle. Om arbetslösheten är utbredd, påverkar det barnens och ungdomarnas liv och erfarenheter. Om kraven hemifrån är hårda, utlöses prestationsångest som påverkar lärandet. Om ”hemmens läroplaner” avviker starkt från skolans, skapas kulturkrockar och ambivalenser som eleverna tvingas leva i. Om det bor många ensamstående föräldrar i skolans upptagningsområde, ställs särskilda krav på skolan som kunskapsmiljö osv. Hur förhåller sig skolan till förutsättningar som dessa? Hur ”svarar” skolan? Hur kan man i diskussionen om skolans helhet utveckla kriterier som gör att skolans kunskapsorganisering träder i förbindelse med kärnproblem i närsamhället?

≈

Man kan t.o.m. tänka sig att använda den klassiska Gemeinschaft-/Gesellschaft-teorin, utvecklad av Tönnies i slutet på 1800-talet, i diskussionen om skolans problem och om undervisningens gestalt. Gemeinschaft står för expressiva värden och normer, för gemenskap, känsla, omsorg, personliga relationer, autencitet, förbehållslöst accepterande, subjektivitet. Det är familjen och familjegemenskapen som står som modell för de mjuka värden som utvecklas här. Gesellschaft står för instrumentella värden och normer, för individualism, tanke, prestation, uppnående av mål, sakliga relationer, disciplinering, objektivitet. Företaget står som modell för de värden som utvecklas här.

Forskare har menat att skolan i alltför hög grad har hamnat i gesellschaftsläget och behöver röra sig mot gemeinschaft.⁴³ Dock – människor måste leva *samtidigt* i gemeinschaft och gesellschaft. Det är troligt att den framtida skolan måste ägna stor uppmärksamhet åt att *både* tänka i sakligt organisatoriska termer *och* åt att skapa en personligare miljö. Men en skola måste finna vägar att skapa ett sådant mönster i detta, så att det ena inte ständigt tar kraften ur det andra.

Att diskutera en skolas verksamheter och kunskapsarbete ur dessa måhända ovana perspektiv skulle göra en lokal arbetsplan till ett dokument som behandlar skolans kärnfrågor.

≈

Så här kan man fortsätta. Det viktiga är inte vilken tankestruktur man använder. Det viktiga är *att* man prövar att diskutera skolans hela undervisning utifrån perspektiv som varken finns i läroplanen eller i den konkreta undervisningsplaneringen. Det viktiga är att arenor konstitueras för dialog om skolans sätt att genomföra sitt uppdrag.

⁴³ Sergiovanni, T. (1994): *Building Community in Schools*, San Francisco, Jossey-Bass, s. 14.

4 Dialog kring tre betänkanden

Redan i vårt första delbetänkande, *Föräldrar i självförvaltande skolor*, framhöll vi att de nya styrformerna för skolan kräver att betänkandetexter i större utsträckning än tidigare utformas som en del av en dialog med människorna på den lokala nivån.

En underrubrik i det första kapitlet hette *Dialog med skolan*. I det avsnittet skrev vi om förutsättningarna för att upprätta en dialog. Vi framhöll att en första förutsättning är att texterna utformas på ett sådant sätt att de blir lästa av dem som arbetar i skolan, vilket kräver att de skrivs så att den verklighet som skildras är igenkännbar för läsarna. Det är därför viktigt att inte förenkla och idyllisera effekterna av olika reformförslag utan att visa på komplexiteten i skolarbetet.

Det talas om behovet av styrning genom exempel, sedan styrning genom centrala regler inte längre är lika självklar. Vi framhöll i vårt första delbetänkande att sådana inte bör vara ”goda” exempel i den meningen att de är renskalade från inre motsättningar och problem. Vi talade om att åstadkomma konkreta och levande exempel, fulla av kompromisser och motsägelser, som lärarna sedan kunde jämföra med sina egna erfarenheter. Sådana exempel fick inte utrymme i det första betänkandet, som koncentrerades på förslag om att öka föräldrarnas inflytande i grundskolan. Utbildningsdepartementet sände ut detta betänkande på remiss på vanligt sätt till berörda myndigheter och institutioner och till andra intressenter; skolpersonal, elever och föräldrar uppmanades inte direkt att komma med synpunkter.

Men vi aviserade att vi i det fortsatta utredningsarbetet ville få hjälp när det gällde att få tag på exempel och synpunkter som kunde öppna vägen till nya insikter. Vi framhöll att vi ville få kontakt med alla som arbetar i skolan, dvs. skolledare, lärare och övrig personal samt elever. Också föräldrar uppmanades att höra av sig. Vi sade uttryckligen att vi inte ville att någon skulle känna sig utestängd, även om hon eller han inte delade den syn på skolan som vanligen betraktas som reformvänlig i det offentliga samtalet om utbildning.

Två dialogbetänkanden

I de båda följande delbetänkandena *Inflytande på riktigt* och *Krock eller möte* fullföljdes de intentioner som vi uttalade i det första betänkandet. I betänkandet om elevinflytande utformades kapitlen Skolkort

och Dialog så att de skulle ge underlag för diskussioner vid personalkonferenser, studiedagar, träffar i arbetsenheter och i andra sammanhang. Betänkandet trycktes i en stor upplaga och skickades till alla skolor. Dessutom gick det till skolförvaltningar och många lokala organisationer, och alla fick det utan kostnad. Vi uppmanade läsarna att skriva ned sina synpunkter och skicka dem till oss. Skolkommitténs adress sattes ut och vi bad alla som ville delta i dialogen att höra av sig.

Skolkorten i kapitel 3 bestod av 26 olika exempel från skolans värld – i flertalet fall med våra kommentarer. I kapitel 4 Dialog granskade vi mer allmänt några problem som blir aktuella i skolan när man försöker stärka elevinflytandet, och vi formulerade frågor som var särskilt viktiga för oss.

På ett liknande sätt inledde vi *Krock eller möte* med en dialog om det mångkulturella samhällets möjligheter och problem. I anslutning till arbetet med detta betänkande fick sju lärare, som arbetar i starkt mångkulturella miljöer, skriva om sin verksamhet. Lika många forskare fick komma till tals, och i ett särskilt avsnitt fick lärarna och forskarna tillfälle att parvis skriva en gemensam text med utgångspunkt från de ursprungliga texterna. Resultatet samlades i en bok med titeln *Den mångkulturella skolan*.⁴⁴

I betänkandet sammanfattade vi de synpunkter som hade kommit fram i antologin och skisserade några tänkbara förslag till hur man skulle kunna underlätta arbetet i den mångkulturella svenska skolan. På samma sätt som i betänkandet om elevinflytande uppmanade vi läsarna att ge synpunkter på våra idéer och preliminära förslag.

De svar som vi har fått från lärare, skolledare, elever, föräldrar och andra utgör – tillsammans med de formella remissvaren till Utbildningsdepartementet – en del av underlaget för våra ställningstaganden i detta slutbetänkande.

Vi har inte förlitat oss enbart på en skriftlig kommunikation i vår dialog med skolorna. Kommitténs ledamöter, sakkunniga och sekreterare har haft en löpande kontakt med lärare eller andra skolmänniskor, som har fått ta del av utkast under arbetets gång. Vi har stått till förfogande för muntliga kontakter med skolor och grupper av skolintresserade och vi har presenterat och diskuterat kommitténs arbete på otaliga studiedagar, konferenser och seminarier. Vi kan alltså påstå att arbetet har bedrivits med en stor öppenhet.

⁴⁴ Hultinger, E-S. & Wallentin, C. (red.) (1996): *Den mångkulturella skolan*, Studentlitteratur, Lund.

De skriftliga dialogsvaren

De skriftliga dialogsvaren som vi har fått blir här föremål för en kortfattad behandling. Vi tror inte att svaren är representativa för opinionen i skolväsendet; de formella remissvaren har härvid säkert en betydligt större representativitet. De som har gjort sig mödan att skriftligen sammanfatta sina synpunkter är sannolikt mer reformbenägna än genomsnittligt. Men vi menar att det ändå är värdefullt att ta del av vad en sådan starkt intresserad grupp tänker om situationen i skolan, och hur den ser på de preliminära förslag och synpunkter som kommittén har lagt fram i sina delbetänkanden. Vi har fått ett starkt intryck av att det pågår ett mångfasetterat och engagerat utvecklingsarbete på många håll i landet, både vad avser att stärka elevernas inflytande över sin arbetssituation och att ta vara på att eleverna har vitt skilda kulturella bakgrunder.

Antalet dialogsvaren är inte så stort, men det är flera människor som står bakom dem. Flertalet svar är kommentarer till förslag som finns i betänkandet om elevinflytande. Resten gäller den mångkulturella skolan, även om flera av dialogsvaren berör innehållet i båda dessa betänkanden. Det finns en viss övervikt av svar från personer som arbetar i grundskolans tidigare årskurser. Men vad det beror på, vet vi inte.

Några av svaren är författade av rektorer som en sammanfattning av diskussioner förda bland personalen på den egna skolan. I ett par fall har hela lärargrupper på en skola skrivit efter att ha studerat betänkandena. Det förekommer också att en klass gymnasieelever har skrivit till kommittén som ett inlägg i undervisningen. I ett fall har en arbetsgrupp bestående av både lärare och elever skickat in ett gemensamt yttrande.

Den följande framställningen gör inte anspråk på att vara fullständig i behandlingen av svaren. Vi presenterar de väsentligaste sakområdena och den allmänna inriktningen. Vi har tagit med många citat, eftersom vi tycker att det ger den bästa uppfattningen om innehållet i ett svar, och dessutom gör framställningen livfullare.

Först kan vi notera att många av dem som har skrivit till oss uttrycker en stor uppskattning av att ha blivit tillfrågade om sin mening. De lärare som har svarat har i flera fall beskrivit sin arbetssituation utförligt, och därmed givit en levande bakgrund till sina synpunkter. Några har tyckt att kommittén tecknar en alltför mörk bild av situationen i skolan när det gäller arbetsmiljö, undervisning och elevinflytande – andra anser att beskrivningen stämmer, eller kommenterar inte just detta.

Många har spontant uttalat sin tillfredsställelse över att betänkandena är skrivna på ett lättillgängligt sätt. *Janne Söderström*, lärare på en grundskola i Skellefteå, skriver så här om *Inflytande på riktigt*:

För övrigt måste jag säga att det var en väldigt trevlig bok att läsa. Både till stil, språk och innehåll. Inte trodde jag att betänkanden kunde vara så lättlästa!

Inflytande på riktigt

Åsa Bergström, rektor vid Krungårdsskolan i Mönsterås, beskriver hur skolkorten i kapitel 3 har kunnat användas i interna diskussioner på skolan, en skola med barn från 6 till 16 år.

Lärare, fritidspedagoger och förskollärare har bearbetat varsitt skolkort i kapitel 3 under en av utvärderingsdagarna i juni, därefter har man diskuterat respektive kort med någon annan (lärare, fp eller fsklär) som man tror har många tankar just omkring det först lästa skolkortet. Efter diskussionen har man gemensamt eller var för sig formulerat kommentarer, frågor och synpunkter. [...] Diskussionerna runt skolkorten pågår och vi ska fortsätta att behandla dessa. [...] Skolkorten föder många tankar och vi har haft förfärligt roligt ibland när vi haft många olika åsikter.

De flesta svaren knyter an till kapitlet om dialogen. Där ställde vi flera frågor om vad man centralt eller lokalt kunde göra för att stärka elevernas inflytande över sitt eget lärande och den egna arbetsmiljön. Vi frågade också hur man kunde förbättra lärarnas möjligheter att samarbeta och att öka sin didaktiska kompetens. Vi ställde frågor om vad olika statliga styrdokument – såsom läroplanerna, kursplanerna, timplanen och betygssystemet – kunde betyda i dessa avseenden och även vad lokala planer kunde betyda. Vi ville veta vad vi skulle kunna göra för att tolkningen av de centrala styrdokumenterna inte skulle bli för snäv, utan i stället bidra till att det lokala handlingsutrymmet kunde bli stort.

Elevinflytande och dess former

Vårt förslag om gymnasiestyrelser med en elevmajoritet har framför allt behandlats i de formella remissvaren, och tas inte upp här. Några av dialogsvaren berör dock också dessa frågor. Eleverna i en gymnasieklass i Sandviken, *Sp3a vid Hammarskolan*, tillstyrker förslaget. De skriver:

Styrelsen bör utnämnas genom demokratiska val där alla elever har möjlighet att ställa upp som kandidater och där alla får vara med och rösta. En total jämställdhet mellan eleverna i styrelsen, rektorn och lärarna skall råda. [...] Eleverna ska kunna påverka mer i klassrummet både när det gäller inlärningsätt och kursinnehåll.

En representant för Hem- och skolaföreningen vid Sundsta Älvkulle-gymnasiet i Karlstad, *John R. Pettersson*, är positiv till lokala styrelser i gymnasieskolan, men menar att det bör vara möjligt även för föräldrar att ingå i sådana styrelser. Han skriver:

Det är viktigt att föräldrarna, även efter grundskolan, fortsätter och engagerar sig i elevens skolgång i gymnasieskolan. Vår uppfattning är att de föräldrar, som deltar i en styrelse i grundskolan, kommer att vilja ha denna möjlighet också i gymnasieskolan. Vi anser att texten i § 5 [i förslaget till förordning; vår kommentar] bör utformas så att även företrädare för föräldrar *skall* eller åtminstone *får* ingå i styrelsen.

En skolövergripande arbetsgrupp, bestående av både lärare och elever i *Kalmarsunds gymnasieförbund*, framhåller behovet av att ge eleverna utbildning i hur de på ett demokratiskt vis ska kunna ta vara på sina intressen. Den ger exempel på hur en sådan utbildning har organiserats i Kalmar.

Monica Hedlund, rektor vid en 1–6-skola i Hudiksvall, önskar att man mer ska undersöka hur elevinflytandet ser ut i de lägre årskurserna. Hon anser att man där ofta har kommit mycket längre än i högre årskurser och hänvisar till hur personalen på hennes skola aktivt arbetar med elevdemokrati, elevinflytande och elevaktiva arbetssätt. Hon menar att de negativa bilderna av ett begränsat elevinflytande främst är hämtade från årskurserna 7–9. Hon avslutar sitt inlägg så här:

Jag tror att man mycket mer ska sprida de goda exemplen. Trycket ska kännas underifrån. Alltför länge har lärarna sneglat uppåt mot högre årskurser för att få ”godkänt”, men det händer så mycket bra i år 1–6. Våra elever känner verkligen att de får vara med och påverka det som sker i skolan.

Statliga styrdokument

Så gott som alla som har yttrat sig om läroplanerna har gjort det i uppskattande ordalag: De är bra och innehåller viktiga och tydliga mål. *Irene och Lennart Rönneberg* i Botkyrka har dock en del kritiska synpunkter på utformningen av grundskolans läroplan. De menar att den inte tillräckligt tar hänsyn till vad Läroplanskommittén skrev om olika aspekter på kunskap: konstruktiv, kontextuell och funktionell. Det är en kunskapssyn som leder fram till slutsatsen att ”människan själv skapar sin kunskap i samspel med andra”. De anser att resonemang om olika kunskapsformer – fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet – fick för stort utrymme i läroplansarbetet, vilket kom att påverka också arbetet med kursplaner och betygskriterier negativt.

I en stor del av svaren påpekar man att det är ett bristande samband mellan läroplanen och de övriga styrdokument, dvs. kursplanerna, timplanen och betygskriterierna. Flera menar att alla de senare dokumenten verkar i en riktning som försvårar uppfyllandet av läroplanens övergripande mål. *Ingvar Olsson*, rektor vid Stavsborgsskolan i Nacka, formulerar detta kärnfullt på följande vis:

I konsekvens av att arbeta enligt Lpo 94 måste följa:

Timplanen	avskaffas
Kursplanen	avskaffas
Betygen	avskaffas
Läxor	avskaffas

Flera andra yttranden berör svårigheterna att uppfylla läroplanens mål med de starka preciseringar av innehåll och uppnåendemål i 18 olika ämnen som finns i de nuvarande kursplanerna.

Ingrid Blaxhult, ämneslärare i matematik vid Ester Mosessons Gymnasium i Göteborg, formulerar sig så här om de ämnesvisa kursplanerna när man eftersträvar ett ämnesövergripande arbetsätt:

Räcker det inte med att vi har målen klara för oss, vilka kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för att man ska anses förberedd för yrket, eller för fortsatta studier? Det blir då min uppgift som ämneslärare eller yrkeslärare i arbetslaget att bevaka att målen för just mitt ämne uppnås under den tid vi har till förfogande. Vägen dit, helt enkelt vad vi väljer att arbeta med, blir en fråga för lärare och elever i arbetslaget att gemensamt besluta om.

Irene och Lennart Rönnberg skriver:

Uppnåendemål och, i viss mån, även strävansmål för de olika orienteringsämnen är alltför inriktade på ett behärskande av ämnesstoff.

De menar att det är omöjligt att hinna med kursplanernas stoffmängd om eleverna ska kunna utveckla en förståelse för sammanhang, en tilltro till sin egen förmåga och ett kritiskt betraktelsesätt – allt enligt läroplanen. De nämner också de tolkningssvårigheter som uppstår när kursplanerna talar om att eleverna ska ”känna till” och ger exempel från kursplanen i samhällskunskap.

I flera dialogsvar kritiserar man att det finns ämnesvisa kursplaner samtidigt som icke ämnesorganiserade studier, som utvecklas genom att lärare och elever planerar tillsammans, ofta framställs som önskvärda av politiker och andra beslutsfattare på central nivå. Dessa synpunkter lämnas vanligen tillsammans med kritik mot timplanen och betygskriterierna.

Kritiken är i flera av breven stark mot de ämnesvisa timplanerna. *Sju skolledare i Nacka* vill att timplanen tas bort med följande kortfattade motivering:

De hindrar utvecklingen i skolan och fokuserar bara debatten på TID i stället för MÅL!

Kurt Johansson i Nässjö har skrivit en motion till 1997 års socialdemokratiska partikongress, vilken han översänder till skolkommittén. Där skriver han tillsammans med *Anki Magnusson*:

Timplanen tas av lärare som intäkt för att arbeta ämnesuppdelat och inte arbeta tematiskt såsom verkligheten ser ut. [...] Timplanen är ett dokument som motverkar den utveckling som är på väg i dagens skolor och används i värsta fall för att bevara en gammal pluggskola som man hoppas att vi hade lämnat bakom oss. [...] När en elev vill läsa om något som han/hon är intresserad av kanske man inte får det. Antalet minuter i olika ämnen måste ju klaras av. Lusten att lära och nyfikenhet dödas lätt i en skola som arbetar på detta sätt.

Elvy Bürger, ordförande i Svenska Förbundet för Specialpedagogik, argumenterar så här:

Timplanen har förstört den fina nya läroplanen. Lyft fram goda exempel på timpanelösningar. Prioritera då helhetsperspektivet.

Kjell Gustavsson, didaktiklärare vid lärarhögskolan i Stockholm och lärare i ekonomiska ämnen vid Skärholmens gymnasium, beskriver utvecklingen vid Stockholms gymnasieskolor efter tillkomsten av den nya läroplanen så här:

När den nya läroplanen kom var vi många lärare som hade jobbat med elevinflytande som tänkte att äntligen kommer det att bli en förändring. Skolan skulle förändras radikalt, och läroplanen är tydlig när det gäller vikten av elevinflytande på sin studiesituation. I samband med läroplanen kom programmålen och kursplanerna och betygskriterierna. [...]

I mitt arbete som didaktiklärare har jag kontakter med i stort sett alla gymnasieskolor i Stockholm och även skolor utanför Stockholm. Min erfarenhet säger att skolorna fick stora skälvan när allt detta nya kom. Hur handskades rektorerna och lärarna med detta nya? Jo, studiedag efter studiedag, konferens efter konferens diskuterades kursplaner och betygskriterier. [...]

Jag tror att de flesta skolorna började i fel ände och därför kom som jag tolkar läroplanen den viktigaste diskussionen bort. [...]

Är det inte dags nu att förse lärarna ute på skolorna med ”verktyg”, goda exempel, uppmuntran vid försök, betona vikten av att ta till sig det nya, lära sig prioritera?

Lars-Göran Stoor och *Curt Söderberg*, slöjdlärare i Karlskoga, talar för att timplanen bevaras. De har oroats av att slöjden och de andra praktiskt-estetiska ämnena vid de senaste läroplansreformerna efter hand fått en allt mindre garanterad tid i timplanerna. De fruktar att om timplanen avskaffas så kommer de praktiskt-estetiska ämnena att få ännu mindre tid på grund av rektorernas och lärarnas bristande förståelse för betydelsen av dessa ämnen. De argumenterar utförligt för värdet av dem och föreslår i stället en preciserad, utökad garanterad timplanetid för slöjden från och med årskurs 3.

Betygskriterierna, som bygger på mål att uppnå i de ämnesvisa kursplanerna, kritiseras på ett liknande vis som kursplanerna. *Trettiofire lärare vid Lundåkers skola* i Gislaved skriver så här:

Intentionerna i den nya läroplanen stämmer inte med betygskriterierna. Det står, att vi ska utgå från varje elevs behov, vilket är bra. Det bästa är, att kritiskt granska konsekvenserna av det nya betygssystemet och, förhoppningsvis, få fram en annan form av betyg där alla elever har en chans att behålla sitt självförtroende.

Ett tiotal andra dialogsvar för fram en liknande kritik. Ett återkommande inslag i kritiken är att elever som inte når upp till godkäntgränsen, trots att de gör sitt allra bästa, får sitt självförtroende skadat. Flera framhåller att begreppet ”godkänd” inte hör hemma i en obligatorisk skola.

Anna-Greta Ståhle, rektor vid en 1–6-skola i Alingsås, tar med utgångspunkt i avstämningen i årskurs 5, grundad på nationella prov, upp behovet av att formulera individuella mål för elever som inte kan nå upp till de nationella målen trots stora ansträngningar. Hon utgår från situationen för barn i grundsärskolan och barn som har liknande stora svårigheter. Hon talar om behovet av att relatera målen till varje barns förutsättningar och menar att målet att skapa självförtroende bör vara överordnat uppnåendemålen i de enskilda ämnena. Hon anser att både centrala formulerade mål och nationella prov kan vara kvar, men att man bör ha möjlighet omformulera målen för enskilda elever, så att de motsvarar deras förutsättningar. Nu finns risken att många barn ger upp och förlorar lusten att lära.

Elvy Bürger framför liknande synpunkter när det gäller betygsättningen:

I stället för omdömet ”icke godkänd” bör finnas en formulering som lyder: ”Godkänd på det individuella målet”. Detta mål skall vara framarbetat av eleven i samråd med lärarna och föräldrarna och finnas med i betyget. På det sättet finns något som visar vad eleven faktiskt uppnått.

Gerd Bergerstam i Mönsterås anser att betyget "Godkänd" har för stor bredd och att betyget har förlorat sin studiemotiverande kraft. Den svagaste eleven får Godkänd, medan den elev som nästan ligger på Väl Godkänd också får Godkänd. Hon menar att detta kommer att slå mycket fel vid intagning till högskolan eller då man tolkar elevens kunnande vid övergången från grundskolan till gymnasieskolan. Hon skriver med hänvisning till en intervjuundersökning som hon har gjort med lärare och elever:

Vi måste kunna utnyttja våra ungdomars och lärares kunnande i betydligt större utsträckning och få fram en generation med betydligt större kunskaper.

Ett dialogsvar från *Läraryrskommitténs lokalavdelning i Boden*, undertecknat av *Lisbeth Lundbäck*, efterlyser tydligare betygskriterier i gymnasieskolan. Avdelningen anser att elevinflytandet skulle bli större med betygskriterier, som inte innehöll så många subjektiva tolkningsmöjligheter.

Monika Westas i Ludvika föreslår att betygen i idrott tas bort både i grundskolan och gymnasieskolan. Hon hoppas att en annan elevsyn och pedagogik än den traditionella därmed sprider sig till flera ämnen.

Skolans arbetsmiljö och organisation

Flera av dialogsvarerna berör behovet av att förändra sättet att arbeta i skolan och avser både förändringar i den fysiska miljön och arbetsorganisationen.

Kenny Andersson i Lund skriver om en mer öppen skolmiljö, även rent fysiskt. Han talar om vad man kan göra för att skolan ska bli en lärande organisation. Han beskriver hur han har låtit elever teckna sin "drömskola". De tecknade ett stort rum som centralpunkt, och utifrån detta strålade olika rum eller verkstäder dit man kunde gå för att lära sig. Själv förespråkar han en skola där miljön uppmuntrar och utmanar eleven till att ta egna initiativ, där allt är lättillgängligt som i ett bibliotek, och olika former av lärande kan äga rum. Han säger:

Jag har alltid trott på att ge barnet friheten att själv göra sina erfarenheter och därefter få utveckla dem i samtal och vidare studier av andras.

Han är oroad av de tendenser som han ser i kommunerna att bevara föråldrade strukturer inom den nya decentraliserade skolans ram:

När vi önskar en skola som skapar individer som har utvecklat kunskapskvaliteter att välja, lära, utvärdera och skapa på egen hand är vi tvungna att

dekonstruera hela det system som alltid producerat ett annat lärande – det kollektivt reproduktiva.

I flera andra inlägg betonas utvecklandet av barnens kreativitet. *Karin Rönnberg* i Luleå har flera förslag med detta syfte, bl.a. längre sammanhängande arbetspass med större utrymme för elevernas eget val av innehåll i studierna. Ett par andra inlägg talar i samma anda om att lära eleverna att leva med "kaos".

Per Dahlbeck i Malmö skiljer i sitt svar på två olika sätt att se på eleverna. Det ena är att se barnet som "fattigt", behovande, med ett stort behov av omsorg och hjälp – i grunden icke kompetent. Det andra är att se barnet som "rikt", förmöget till handling och tänkande – ett kompetent barn. Han menar att det är viktigt att så långt som möjligt utgå från den senare synen. Han ger exempel på hur pedagogerna, i många fall i all välvilja, berövar barnen tilltron till sin egen förmåga. Han talar om "kaoskompetens".

I skolan utvecklar barn sitt tänkande, sin fantasi och sin kreativitet, eller skall vi skriva borde utveckla. [...] Det finns en inbyggd motsättning i att någon, en pedagog, skall kunna leda någon annan, ett barn, till kreativitet. När det gäller sådana egenskaper eller förmågor måste det vara det enskilda barnet som styr med sina frågor, sin lust och sin nyfikenhet. Pedagogens roll blir att försöka förstå vad barnet vill, handleda, inspirera, problematisera, men aldrig bestämma var arbetet ska sluta, eller leda till. [...] Ett hjälpmedel för pedagogen att se och förstå vad som händer är att dokumentera barnens arbete och vägen till resultat, processen. Självklart måste dokumentationen vara helt skild från värdering och bedömning.

Anders Erixson, lärare vid Värmdö gymnasium, hämtar sina exempel från ett problembaserat, lekfullt lärande i no-undervisning på sin skola. I en medsänd uppsats i no-didaktik beskriver han hur han har tagit in lekar i kemiundervisningen. Han har försökt att ta vara på vad modern forskning har visat om hjärnans sätt att arbeta och gått in för att befrämja kreativa förhållningssätt hos eleverna. Hans referenser är bl.a. *Matti Bergström* och *Howard Gardner*.

Ett par andra lärare ger exempel på hur de genom att pröva olika former av självständigt arbete har kunnat stärka elevernas inflytande över sitt eget lärande. *Ulla Lindquist*, lärare i tyska i Norrtälje, beskriver ett försök som hon har gjort med grammatikundervisning i en gymnasieklass. Hon skriver att man kan peka på både plus- och minusposter, ingenting är färdigt eller självklart.

Att förändra arbetsmetoderna i klassrummet gör man [alltså] inte genom att svänga några varv med trollstaven. Vi behöver modeller och nya tanke-mönster. Även delaktighet och medbestämmande förutsätter förarbete och en genomtänkt planering. Det är en process som kräver tid, något som led-

ningen på olika nivåer måste förstå. Avståndet mellan kaos och ordning kan vara försvinnande litet!

Stig Jonsson, so-lärare i årskurs 7–9 i Sunne, redogör för hur han på försök har arbetat med problembaserad inläring (PBI) i historia i en klass i årskurs 9. Han tyckte att resultatet blev ”överväldigande” och lyckades få kommunen att fatta beslut om att PBI ska användas som metod i so-ämnena under tre år; försöket sker i samarbete med Kommunförbundet och startar i en arbetsenhet med två klasser i årskurs 7.

Erik Lidbaum, gymnasielärare i Stockholm, har skrivit ett fylligt dialogsvar med kommentarer till betänkandet om elevernas inflytande. Det tar bl.a. upp den starka inriktning som finns mot att bedriva ett rent individuellt arbete i skolan. Han är kritisk mot en stark individinriktning, som han kopplar ihop med en outtalad önskan att disciplinera eleverna. Om eleverna får planera individuellt vad de ska göra, och sedan fullfölja det utan att ha så mycket kontakt med sina kamrater, kan det bli mycket stilla i klassrummet. Men det är inte säkert att det blir särskilt meningsfullt. Det är samma problem som beskrivs i skolkortet Färdig (på s. 189–192 i betänkandet). Han varnar för att det kan bli ytliga kunskaper och pekar på vilka mängder med datoriserade ifyllnadsstenciler som han har sett. Han vänder sig inte mot individanpassning i sig, utan mot en inriktning på ett rent individuellt arbete.

Lärares behov av gemensam reflexion

Flera av de frågor som vi tog upp i betänkandet om elevinflytande gäller hur lärarna påverkas av det nya styrsystemet och de krav som ställs på dem. Vi menade att förändringarna av lärares arbete skapar ett ökat behov av reflexion tillsammans med kolleger. Läraren lever med ett starkt handlingstvång i klassrummet, som hon inte kan undandra sig. Vi ställde frågor om hur lärarna tillsammans ska kunna hantera detta handlingstvång.

Behovet av att öka förekomsten av samarbete mellan lärare i form av arbetslag framhålls i flera av inläggen. *Läraryförbundet i Boden* nämner dock risken för att det kan bli ett mindre utrymme för elevinflytande om lärarna har pratat ihop sig och gemensamt planerat hur undervisningen ska gå till.

Två lärare med uppgift att vara fortbildare och lärarhandledare, *Margareta Normell* i Solna och *Annie Åkerstedt Berg* i Uppsala, betonar båda behovet av konsultstöd utifrån när lärare vill öka sin förmåga att samtala med kolleger om problem i skolan.

Dokumentation och utvärdering

Att dokumentera den egna undervisningen och att utvärdera resultatet av den kan vara ett stöd i lärarnas utveckling i yrket. Flera dialogsvar berör detta. Betydelsen av att tydligt koppla ihop läroplansmål, kursplanemål och betygs-kriterier med utvärderingen stryks under av flera.

Kjell Gustavsson anser att det är särskilt viktigt att utvärdera elevernas inflytande över sin studiesituation, och att man låter eleverna vara med och utforma utvärderingen.

Lennart Abrahamsson har skickat in en fyllig dokumentation av hur Lpo 94 har införts i Skiftingehus grundskola i Eskilstuna under en två-årsperiod. I utvärderingen under det andra året har lärarna uttryckt oro för vilka konsekvenser som de stora nedskärningarna får för lärarnas engagemang och för kvaliteten i skolarbetet.

Skolan och marknaden

Rune Romhed och *Susanne Staf*, gymnasielärare i Göteborg, granskar kritiskt utvecklingen mot en stark kursuppdelning och en ökad marknadsstyrning. Rune Romhed hänvisar till en artikel om dessa frågor med titeln *Mellan marknad och mötesplats*. Han menar att dagens skola kan liknas vid ett företag, som ska konkurrera om kunderna. Den är mindre öppen mot omgivningen än gårdagens skola, som var mer av en myndighet. Han ser en obehaglig likhet med företagskulturens hemlighetsmakeri och varnar för ytliga utvärderingar som ska ligga till grund för föräldrarnas val av skola för sina barn. Han pekar på erfarenheter från England, där skolorna förs upp på rankinglistor. Elevernas betyg och resultat på de nationella proven publiceras, och man tar ingen hänsyn till den sociala sammansättningen av eleverna. Skolor som har blivit lågt rankade har hamnat i en nedåtgående spiral av missmod och resignation, som är mycket svår att bryta.

Även ett par andra inlägg innehåller kritik mot de tendenser som finns i många kommuner att använda marknadsspråk och genom skolpeng och på andra sätt befrämja att föräldrarna väljer en annan skola för sina barn än den som ligger närmast. Betydelsen av att utbilda politiker om läroplanen och dess mål framhålls av flera.

Anders Persson, sociolog i Lund, har skickat en artikel i vilken han behandlar hur skolan under efterkrigstiden har kommit att uppfattas på tre olika sätt: som ett fängelse, som en marknad eller som ett ställe för fria studier.⁴⁵ Skolan som antingen fängelse eller marknad dominerar

⁴⁵ Persson, A. (1996): Fängelse, marknad, fria studier, i *Socialvetenskaplig Tidskrift* 1996:4.

fortfarande bilden, men det finns tendenser till en differentiering av skolorna ”så att vissa skolor får mer uttalad fängelsekaraktär, andra marknadskaraktär och ytterligare andra blir platser för fria studier”. Vissa skolor med en alternativ pedagogik betonar de fria studierna och elevernas kunskapsvilja. Han menar att utrymmet för att göra även den offentliga skolan till en plats där eleverna är aktiva kunskapssökare borde kunna ökas.

Krock eller möte

När vi skrev delbetänkandet *Krock eller möte* var vi klara över att nästan alla viktiga skolfrågor har en mångkulturell aspekt. Därför ville vi avvakta med förslagen till slutbetänkandet. Vi skulle alltså arbeta vidare med frågorna om den mångkulturella skolan, och räknade med att en dialog med läsarna skulle kunna ge oss värdefulla uppslag i detta arbete.

Vi bad om synpunkter på språkundervisningen, både undervisningen i elevernas modersmål och undervisningen i svenska som andraspråk. Vi ställde frågor om huruvida gällande kursplaner behövde förändras för att bidra till en mer interkulturell prägel på undervisningen. Vi tog också upp lärarutbildningen. Vi ville bl.a. få svar på frågor om hemspråklärarnas situation och möjligheterna att underlätta för utlandsutbildade lärare att få en fast anställning i den svenska skolan. Problemet med att antalet vuxna med invandrabakgrund i skolorna är litet behandlades, och vi berörde det tänkbara värdet av resurscentrum. Föräldrarnas engagemang i elevernas skolarbete berördes, liksom frågor om vad man kan göra åt rasism, mobbing och andra trakasserier. Vidare tog vi upp vilka krav på utvärdering som kunde ställas när det gäller mångkulturella aspekter av skolarbetet.

Språkundervisningen

De flesta dialogsvaren berör på något sätt språkfrågorna. Alla som yttrar sig om dem stryker under betydelsen av att barnen får goda kunskaper i sitt modersmål – både för elevernas allmänna anpassning och framgång i skolan och för deras förmåga att lära sig svenska. De noterar med tillfredsställelse att kommittén har samma inställning.

Det finns en stor enighet bland brevskrivarna om att uttrycket ”hemspråk” bör ersättas av ”modersmål”. Flera beklagar att antalet elever som utnyttjar sin rätt till undervisning i modersmålet minskar successivt, och diskuterar orsakerna till det. Några vill uttryckligen att

undervisningen i elevernas modersmål ska bli obligatorisk, oberoende av om det är svenska eller något annat språk. Den åsikten framförs bl.a. av *Margit Jönsson* i Västerås, *Suleyman Aslan* i Göteborg och *Serbiska Riksförbundet i Sverige*.

Ann-Charlotte Möllerberg och *Inge-Marie Svensson* i Malmö föreslår att uppdelningen i hemspråk och studiehandledning tas bort:

Det är viktigt att merparten av hemspråksundervisningen blir en del av den timplanebundna, "vanliga" undervisningen, eftersom hemspråksundervisningen på så sätt kan stödja arbetet med barnets begreppsutveckling och därmed språkutveckling både på modersmålet och på svenska. Hemspråksläraren kommer då att bli en av lärarna i ett arbetslag.

Marie-Hélène Ahnborg och *Max Strandberg* vid Rinkebyskolan utanför Stockholm har liknande synpunkter, utan att föreslå att begreppet studiehandledning tas bort. De skriver:

Enligt våra erfarenheter är den s k studiehandledningen på modersmålet oerhört betydelsefull för framförallt språksvaga elever med "inlärnings-svårigheter". Förutom att undervisa elever i sitt modersmål fyller hemspråkslärarna en viktig funktion som stöd för eleverna även i andra ämnen. Det vore önskvärt med en diskussion om nya former för studiehandledning på modersmålet.

Zohreh Rofoogaran, gymnasielärare i naturvetenskapliga ämnen i Luleå och *Alondra Kalchgruber Pino*, lärare i modersmålsspanska är inne på samma linje. De anser också att fortbildningen för modersmålslärarna är mycket viktig.

Flera brevskrivare anser att de nuvarande formuleringarna om svenska som andraspråk är alltför svaga. De kritiserar bestämmelsen från 1995 om att undervisningen i svenska som andraspråk är obligatorisk för elever som behöver den. Formuleringen "behöver" har på många håll lett till att man inte avsätter tillräckligt med resurser.

Margit Jönsson ger exempel på svårigheterna att genomföra undervisningen i svenska som andraspråk i grundskolan, och två lärare vid Polhemsskolan i Lund, *Elisabeth Lycke* och *Maria Wickelgren*, gör motsvarande för gymnasieskolan. De visar att det finns både schemamässiga och ekonomiska skäl till svårigheterna. De skulle vilja att staten gav öronmärkta pengar till undervisningen i svenska som andraspråk i gymnasieskolan för att skillnaden mellan olika gymnasieskolor, när det gäller att ge denna undervisning, ska bli mindre.

Mattias Aronsson, teknolog i Lund, saknar en diskussion i betänkandet om engelskans betydelse i skolan. Han menar att det bör specifikt framhållas att aktiv tvåspråkighet hos invandrare inte är ett fullgott alternativ till goda kunskaper i engelska. Han har under sin egen skoltid

sett dåliga exempel på att man har bytt engelska mot hemspråk för vissa elever. Han menar att undervisningen i engelska borde använda texter om barnens hemländer. Det kunde ge eleverna en utmärkt chans att lära sig mer om det land som de härstammar ifrån.

Grundläggande begrepp

Några av inläggen tar upp grundläggande begrepp, bl.a. etnisk, mångkulturell och interkulturell.

Seija Wellros från Ekerö gör en jämförelse mellan å ena sidan *Krock eller möte* och å andra sidan antologin *Den mångkulturella skolan*. I betänkandet skrev kommittén att det är svårt, eller omöjligt, att skilja ut etnicitet från annat som ger identitet åt människor, bl.a. kön och klass. Diskussionen handlar ytterst om makt och vanmakt och om demokrati. I detta instämmer *Seija Wellros*. Hon reagerar därför mot att författarna i antologin i så hög grad betonar etniciteten och dess problem. Hon är mycket kritisk till att muslimer betraktas som en särskild etnisk grupp, som ställs i motsättning till svenskar. Hon reagerar starkt mot en formulering: ”De är alltför annorlunda”. Hon kan inte förstå varför religion, när det gäller muslimer, görs till en fråga om etnicitet och anser att det var just detta som skedde i Bosnien och där ledde till inbördeskrig.

Marie-Hélène Ahnborg och *Max Strandberg* uppehåller sig särskilt vid begreppet mångkulturell i relation till begreppet interkulturell. De invänder mot kommitténs uttalande att arbetet i mångkulturella klasser inte kräver en särskild pedagogik, utan enbart samma hänsynstagande till elevers olikheter som i andra klasser. De tycker att detta är en förenkling. De framhåller att det som skapar särskilda problem vid undervisning av elever med invandrarbakgrund, jämfört t.ex. med svenska arbetarbarn, är att de förra ska anpassa sig till den svenska majoritetskulturen, som de inte har någon tidigare kunskap om. Detta är inte bara en språklig fråga.

Minoritets elevernas bakgrund, språk, historia och traditioner är inte lika kända för skolan och majoritetssamhället som de svenska arbetarbarnens. [...] Vår uppfattning är att arbetet i mångkulturella skolor måste anpassas efter det faktum att de är just mångkulturella. Lärare måste vara öppna för att eleverna har olika utbildningsstrategier som de bär med sig hemifrån. Synen på kunskap och lärande är kulturbundet. [...] Minoritetsgrupper har delvis andra behov än majoritetsgrupper och olika minoritetsgrupper har sinsemellan olika behov.

Kommittén talar i betänkandet om risken för ”kulturalisering in absurdum”, dvs. att kulturen uppfattas som så viktig att den ses som be-

stämmande för allt. De två lärarna menar att faran för kulturalisering i skolan är överdriven. I stället anser de att man på de flesta håll kulturaliserar för lite eller till och med visar ett totalt ointresse för elevernas språk och kulturella bakgrund. De tycker att det mångkulturella arbetssättet – att hålla upp kulturerna till beskådande – är en bra början när det gäller att skapa en ömsesidig förståelse. Men man får inte fastna i det. Det gäller att komma vidare och i själva skolarbetet utgå från elevernas olika erfarenheter, kulturella och andra.

Kunskap om elevernas ursprungsländer är viktig för alla att ha i Sverige idag. I ett internationaliseringsperspektiv är det angeläget att kunskap om dessa länder har samma status som kunskap om länder i Europa och övriga västvärlden.

Ingrid Blaxhult håller med om att det är alltför klumpigt att dela in medborgarna i ”svenskar” och ”invandrare”. Hon menar att variationerna i bakgrund hos både de svenska och utländska eleverna är stor.

På det yrkesförberedande gymnasium där jag arbetar har vi elever med mycket skiftande bakgrund. Vi har en stor andel elever med ganska dåligt självförtroende och tidigare erfarenheter av misslyckanden i skolan på olika sätt. Många har aldrig fått uppskattning eller känt sig duktiga i sitt skolarbete. Varenda en av dessa ungdomar behöver uppmärksamhet och en känsla av att just hon eller han är speciell. Alla är exotiska på sitt vis och måste få lov att visa och känna det i skolan. [...] ”Mångkultur” måste vara ett annat och vidare begrepp än ”mångnationalitet”. Ordet ”interkulturell” låter som ett mycket bättre och mer intressant ord än ”mångkulturell”, som kanske redan blivit föråldrat (?)

Johan Olof Towe i Saltsjöbaden, menar att det är orimligt att likställa skillnader mellan kön, klass, land och stad – som svenskar under historiens lopp har varit tvungna att leva med – med de skillnader som invandrare i dag möter när de kommer till Sverige. De senare är mycket större, vilket hänger ihop med att invandrarna i så stor utsträckning blir arbetslösa. Skillnaderna är så stora att det blir missvisande att, som skolkommittén, tala om att skolan alltid har varit mångkulturell.

Kursplaner och lokala planer

I flera av dialogsvaren framförs önskemål om att kursplanerna omarbetas för att göra de mångkulturella och interkulturella perspektiven större rättvisa. Detta betonas starkast av *Marie-Hélène Ahmborg* och *Max Strandberg*, som ger exempel på hur flera av kursplanerna blivit alltför etnocentriska, särskilt på so-området. De talar också om betydelsen av att anlägga ett interkulturellt perspektiv när man lokalt arbetar

med att konkretisera målen i kursplanerna och när man formulerar sina egna betygskriterier.

När vi självkritiskt granskade det material som vår skola hade utarbetat fann vi inte särskilt mycket som tydde på att detta skulle vara en skola i ett mångkulturellt område. Allra tydligast märktes detta i ämnet Religionskunskap där vi hade glömt det faktum att för 50 % av våra elever är inte islam en främmande religion. T ex var ett uppnåendekrav för år 5 att veta "varför vi firar jul och påsk". Efter ett påpekande från en av skolans interkulturella ivrare ändrades detta till "veta varför vi firar jul, påsk och ramadan". (Frågan är om fastemånaden ramadan *firas*?)

Flera vuxna i skolan

Vi har framhållit att det skulle vara värdefullt, speciellt för barn med invandrarbakgrund, att det fanns flera vuxna i skolan. I detta instämmer flera skribenter. *Karin Midlert* i Skellefteå, tycker att det är angeläget att flera kamratstödjare, ungdomslagare och projektanställda kommer att ha en icke-svensk bakgrund. Hon menar att detta är viktigt också för lärare:

De flesta av oss har ingen annan personlig kontakt med invandrare än möjligtvis en hemspråkslärare.

Fritids skulle vara ett utmärkt ställe för barn, både svenska och invandrare, att få en personlig och positiv kontakt med en vuxen från ett annat land.

Ett par av inläggen betonar vikten av att utveckla kontakten med föräldrar som är invandrare, och att ta vara på vad de kan bidra med i skolan. *Alondra Kalchgruber Pino* betonar att också den svenska personalen borde visa mer intresse för detta samarbete och inte bara överlåta det till hemspråkslärarna.

Nils Åkesson, föreståndare för Statens institutionsstyrelses utredningshem i Hässleholm, berör det förebyggande arbetet när det gäller problem i skolan för barn med invandrarbakgrund. Han anser att man framför allt måste inrikta sig på papporna. Deras förmåga till anpassning är sämre än motsvarande svenska mäns, bl.a. på grund av arbetslöshet och bidragstagande. Detta påverkar barnen, och kan leda till att de får en fientlig inställning till den svenska skolan. Om man kan förstå sammanhangen och stärka papporna i deras förtvivlan, så kan man också hjälpa barnen.

Resurscentrum

I *Krock eller möte* ställde vi några frågor om behovet av resurscentrum, platser där lärare kan få hjälp att finna material som de behöver i undervisningen rörande mångkulturella frågor, inrättningar som erbjuder en samtalsmiljö för diskussion av pedagogiska frågor osv. I Sverige finns det redan ett centrum av det slaget i Botkyrka och utomlands är det ingen ovanlig företeelse. Vi ställde frågan om andra – regionala eller kommunala – resurscentrum kanske borde få vidare syften och även kunna syssla med frågor som gäller kön och klass. Man skulle eventuellt, skrev vi, kunna föra ihop olika ämnesområden till ett gemensamt område med inriktning på barns och ungdomars likvärdiga möjligheter.

Flera av dialogsvaren tar upp dessa frågor och instämmer i att det kunde vara motiverat att inrätta sådana centrum med breda syften.

Karin Midlert skriver:

Ett resurscentrum där man kan sammanföra frågorna etnicitet, kön och klass låter vettigt. De flesta av oss kan för lite om alla tre frågorna, särskilt om invandrarkulturer. Vi glömmer att vi måste hålla frågorna levande i skolvardagen. Det är ungefär som med droger: "Men det pratade vi ju om för två år sedan..."

Kunde inte detta resurscentrum anordna studiecirkelar, där lärare från olika skolor kan mötas, för att utbyta erfarenheter och diskutera litteratur? (Många av oss läser alldeles för lite...)

Mattias Aronsson har en idé om ett resurscentrum på Internet. Han resonerar så här:

Tanken med ett resurscentrum för mångkulturella frågor är främst att ge lärarna ett samtalsforum där de kan utbyta erfarenheter med andra. Bäst vore om detta resurscentrum fanns tillgängligt alltid, och i nära anslutning till lärarens arbetsplats. Då skulle man direkt efter en uppkommen situation kunna diskutera den med andra. Ett fysiskt resurscentrum fyller många andra behov, men det här behovet har det svårt att fylla. Därför vill jag påpeka möjligheten till ett resurscentrum på Internet. Där kan man tillhandahålla aktuell information i dessa frågor, och ha diskussionsgrupper, där de välbehövliga samtalen kan föras. Detta resurscentrum finns alltid i lärarnas närhet, och är dessutom alltid tillgängligt.

Av övriga synpunkter, som berör resurser för undervisningen i mångkulturella frågor, gäller flera läroböckerna. De har i allmänhet en alltför etnocentrisk prägel, med betoning på svenska förhållanden och traditionellt västerländska synsätt; andra kulturer behandlas för lite. En annan synpunkt är att det skulle behövas flera program i TV och radio, som kunde vara ett stöd i lärarnas arbete med mångkulturella frågor.

Lärarytildning

Vi talade i *Krock eller möte* om betydelsen av att det blir flera lärare med invandrarbakgrund i svenska skolor. En av våra idéer var att stimulera invandrare att bli lärare; däremot var vi tveksamma till kvotering. En annan idé var att åstadkomma förändringar i lärarytildningen för att flera människor med invandrarbakgrund ska kunna delta i denna utbildning – och fullfölja den. Vi uppmärksammade även hemspråkslärarnas situation, och ställde frågor om vilka fortbildningsinsatser som skulle behövas för att hemspråkslärarna skulle kunna undervisa även i andra ämnen. En annan fråga som vi väckte var vad som krävs av redan utlandsutbildade lärare för att de ska kunna undervisa i svenska skolor. Är möjligen kraven på kunskaper i svenska omotiverat höga i vissa fall?

Några tar upp frågan om *kvotering*, och alla som yttrar sig tar avstånd från en sådan. *Mattias Aronsson* skriver:

Jag ställer mig mycket negativ till kvotering av personer med invandrarbakgrund till lärarytildning. Bortsett från alla andra argument mot kvotering kan den få motsatt effekt. Ingen vill få en plats på lärarytildningen bara för att man har invandrarbakgrund.

Ann-Charlotte Möllerberg och *Inge-Marie Svensson* vill inte göra avkall på inträdeskraven speciellt för invandrare utan att inträdeskraven i sin helhet omprövas. De menar att det finns anledning att riksdag och regering ger lärarytildningen i uppdrag att se över utbildningsplanerna i ett interkulturellt perspektiv och skriver:

Ett sätt att beskriva problematiken är att det handlar om valet mellan stofforienterad och problemorienterad undervisning – ett val som måste beaktas också ur perspektivet social klass och ur perspektivet kön.

Gunlög Bredänge, universitetslektor i Göteborg, stryker under att interkulturella inslag måste få ett större utrymme i de flesta lärarytildningar. I sin bedömning av det nuvarande läget utgår hon från två utvärderingar som Högskoleverket har gjort:

[Det] framgår mycket tydligt att man i utbildningen av blivande grundskollärare inte lyckats särskilt bra (eller kanske t.o.m. grundligt misslyckats!) med detta. Så vitt jag vet (och säkert utifrån de utbildningar som finns i Göteborg) är det ännu sämre ställt inom gymnasielärarytildningar, i utbildningar för teoretiska ämnen såväl som för yrkesämnen. Barnomsorgsutbildningarna däremot har sannolikt lyckats bättre, förmodligen beroende på att dessa utbildningar har bättre förutsättningar för att organiseras som helheter.

Hon beklagar att de flesta utbildningar för grundskollärare bara har kurser med mer omfattande interkulturella inslag som valbara kurser och att alla blivande lärare därmed inte får del av dem. Hon menar att de mindre högskolorna i allmänhet har lyckats bättre än de större att få med sådana inslag i de obligatoriska kurserna. Hon nämner att man vid Göteborgs universitet har en tvärvetenskaplig kurs på tio poäng för alla i grundskollärarytbildningen, som ska rusta de blivande lärarna för förändring i skola och samhälle. Den bygger på lagarbetstanken, och sammansättningen av studerande är heterogen med avseende på ämnesriktning och specialisering för att ge dem träning i ett ämnesövergripande arbetssätt i skolan.

Gunlög Bredänge har flera förslag till hur man kan förbättra lärarutbildningarna i interkulturell riktning: goda erfarenheter av interkulturella inslag i lärarutbildningar på olika orter sprids, lärarutbildning och skola utvecklar tillsammans det interkulturella arbetets teori och praktik, en utvärdering görs av hur utländska lärare, som fått en kompletterande utbildning i Sverige, har anpassat sig till att arbeta i den svenska skolan, kriterier utvecklas för en bedömning av erforderlig språkbehärskning i svenska osv.

Synpunkten att man ställer för stora krav på språkbehärskning i svenska hos dem som ska undervisa i olika skolämnen framförs i några andra inlägg. Det framhålls att man bör skilja på de krav som ställs på dem som ska undervisa i svenska och i andra ämnen, t.ex. i matematik, so-ämnen och no-ämnen. Det borde vara möjligt, skriver flera, att i större utsträckning än för närvarande utbilda hemspråklärare för att undervisa i andra ämnen.