

10 Den öppna skolan

Innehåll och slutsatser

I detta kapitel redovisar vi erfarenheter av nära samverkan mellan skola och närsamhälle. Vi argumenterar för att en sådan samverkan bör öka, och lägger ett förslag om skolan som kulturellt centrum. Våra slutsatser är följande:

- 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.

En svensk lärare och litteraturvetare besökte London i början på 1980-talet för att studera vuxenutbildning. Hon kom till en skola i ett område med stora sociala problem. Befolkningen bestod av fattiga och utbildade invandrare. Här kom hon för första gången i kontakt med begreppet "lokal arbetsplan". En sådan gjordes i samarbete med sociologer, som var knutna till skolan, och den innehöll uppgifter om befolkningen i området, arbetsplatser, arbetslöshet, hälsa, utbildning, åldersfördelning, kultur, pubar osv. Kartläggningen hölls ständigt aktuell och kompletterades successivt.

Gränserna mellan skolan och det omkringliggande samhället var öppna och alla som var "offentligt" anställda samarbetade på olika ofta okonventionella sätt. När vi besökte skolan var man upptagna av hur man skulle lösa problemet med att få vissa grupper till grundläggande språkutbildning. Många i området kände sig främmande inför skolbyggnaden och ville inte gå dit. Det gällde inte minst många kvinnor som inte kunde språket och som isolerade sig i hemmet. Strategin blev att locka dem till skolan med hjälp av andra kurser än just språkkurser och man satsade på sy-kurser, "pottery-kurser", danskurser osv. Via dessa praktiska kurser blev kvinnorna bekanta med skolan och skolans personal och vågade så småningom börja tänka på andra kurser. En grupp män träffades på puben och fick där sin utbildning av en socialarbetare som också var anställd som lärare. Distriktssköterskan

engagerades och med hennes hjälp bildades en grupp av unga mammor som behövde stöd och utbildning. Den lokala polisen drogs in i arbetet, arbetsförmedlingen, körkortsskolan osv.¹³⁷

Tio år senare var samma lärare i USA på konferens om litteraturundervisning. I en ny miljö och i en ny tid återkommer diskussionen om skolans förhållande till närområdet.

Varför skaffar ni er inte en PR-man? Frågan ställdes av en amerikansk lärare på en stor konferens som jag deltog i för några år sedan och var riktad till en kvinnlig lärare som just vittnat om hur svårt de hade det på hennes skola när det gällde allt bra som faktiskt skedde i det vardagliga arbetet. I stället möttes de alltid av klagomål och krav från politiker, föräldrar, arbetsgivare osv. som befann sig utanför skolan. Dessutom var litteraturundervisningen på skolan utsatt för censurkampanjer. Den kvinnliga lärare som ställde frågan arbetade på en skola där man både hade anställt en PR-man och en advokat som på konsultbasis kunde sköta och reglera skolans kontakter med samhället. Kostnaden för detta belastade skolans ordinarie budget – med andra ord inga extrapengar utifrån utan en prioriteringsfråga inom den allmänna verksamheten. Arrangemanget hade fallit mycket väl ut. PR-mannen informerade regelbundet de lokala medierna om skolans verksamhet och skolan syntes ständigt och mycket utåt i positiva sammanghang som de själva valde. Advokaten skyddade lärarna i rättsfrågor. Det kunde gälla angrepp från föräldrar och elever som i andra delar av samhället var klara rättsfall men också anställningsfrågor, censurfrågor, åsiktsregistrering m.m. Lärarna kände sig trygga och skolan hade utvecklat en kollektiv självkänsla utåt mot samhället och en positiv identitet. Läraren beskrev sin skola som nu tryggt och kollektivt vågade öppna sig mot det omkringliggande samhället och gå i dialog.¹³⁸

Dessa bilder av den öppna skolan ser olika ut. Ändå vittnar de om samma vilja att överskrida gränsen mellan skola och närsamhälle. I London på 1980-talet framstår skolan som en självklar del av det offentliga välfärdssystemet. Den kan i samverkan med andra institutioner användas för att göra livet drägligare för människor i närområdet; för att utjämna sociala och utbildningsmässiga skillnader. Sociologer kartlägger och skolan utbildar. I Londonexemplet har skolan rollen av "hjälpare" och ser sig som en självklar resurs i ett socialt samhällsprojekt. Man kan tänka sig att denna skolas problem är hur dess myndighetsprägel kan kombineras med öppenhet och tillgänglighet. Om det är skolan som definierar behoven och problemen i närområdet, utan att de människor som bor där känner sig riktigt delaktiga, är risken stor att

¹³⁷ Malmgren, G. (1997): *Barn och ungdom i förändring – om modernitet och skola*, PM till Skolkommittén, Stockholm, s. 30.

¹³⁸ A.a., s. 28 f.

skolan hamnar i överläge och befolkningen i underläge. Men man kan också se på saken ur ett annat perspektiv: en skola som tar så här aktiv del i närområdets sociala liv måste på ett genomgripande sätt påverkas i sin syn på vad utbildning och undervisning är och kan vara.

I USA tio år senare är bilden annorlunda. Behovet av en PR-man avslöjar en mer marknadsorienterad syn på skolan och dess roll i samhället. Skillnaderna i jämförelse med Londonskolan har naturligtvis inte bara med tidsandan att göra utan också med det amerikanska skol-systemet, med den sociala sammansättningen i närsamhällets befolkning och med det faktum att det här är fråga om ungdomsskola och inte vuxenutbildning. I det amerikanska exemplet tycks kraven utifrån tydliga, välartikulerade och delvis hotfulla. Skolan är ibland i underläge (och behöver skaffa sig advokat!), befolkningen i överläge. Skolan framstår inte som någon myndighet och har därmed inte heller någon självklar legitimitet. I stället måste skolan arbeta för att utveckla en egen identitet, så att man med förankring i en kollektiv självkänsla kan upprätta dialog med samhället utanför. I den dialogen behöver skolan utveckla sitt professionella språk, och PR-mannen är ett uttryck för detta behov.

Utvecklingen i Sverige har sina egna förutsättningar, som skiljer den från utvecklingen i England och USA. Den svenska skolan har generellt sett inte haft någon bred och omfattande kontakt med sitt närsamhälle, åtminstone inte under de senaste årtiondena, även om statsmakterna i olika sammanhang har förordat en sådan utveckling. Det hänger samman med att skolan i Sverige, framför allt i jämförelse med den amerikanska, har varit – och är – ett i första hand nationellt projekt. Den centralism som på gott och ont präglat skolans organisering under efterkrigstiden har lagt hinder i vägen för kontakterna mellan skolan och närsamhället. Men en nationell skola behöver inte vara centralt detaljstyrd. Decentraliseringen är på väg att skapa en ny situation. Frånvaron av ett heltäckande regelsystem öppnar nya möjligheter för skolorna i deras försök att orientera sig mot det omgivande samhället. Närsamhället gör sig också påmint på ett annat sätt. Föräldrars möjlighet att välja skola för sina barn, etableringen av fristående skolor och diskussionen om skolpeng har förskjutit perspektivet på skolan. Det är framför allt föräldrars syn på skolan som kommit i fokus under senare år. Det har delvis skett med hjälp av ett marknadstänkande som i sin inskränkta form – ”rösta med fötterna” – dock knappast ger utrymme för verklig delaktighet och verkligt medansvar. Möjligheterna har ändå ökat för ett brukarinflytande, som kan komma att utgöra en medelväg mellan politisk centralstyrning och marknadsstyrning. Om brukarinflytandet vidgas kommer skolan att öppnas alltmer mot det omgivande samhället.

Skolan mitt i byn

Att skolan är öppen kan innebära flera saker: att den är öppen för alla elever och för alla elevers erfarenheter, att den karaktäriseras av ett öppet samtal där alla får säga sin mening och bli bemötta med respekt, att undervisningen öppnar sig för de resurser som finns i samhället omkring, att det är öppet för föräldrar att komma till skolan och påverka dess arbete osv. Man kan också tala om den öppna skolan som ett rum som kan utnyttjas av lokalsamhället, ett rum också i fysisk mening: skolans lokaler. Öppnar man skolan på detta sätt, öppnar man också för kontakter och inflytanden, som kan berika skolarbetet. Vi menar att dessa former av öppenhet hänger samman, och att om gränserna mellan skolan och närsamhället luckras upp kan det leda till att skolan kommer att präglas av öppenhet i flera avseenden.

Men skolan är fortfarande en i många avseenden sluten verksamhet – både psykologiskt och lokalmässigt. Det är svårt för dem som befinner sig utanför skolan att komma in. Det gäller såväl kulturarbetare som vill samarbeta med skolan som föräldrar som vill påverka sina barns skolliv. Det gäller såväl företrädare för det lokala arbetslivet som för andra institutioner och för intresseföreningar. Skolans benägenhet att ge sig ut i sitt närområde och utnyttja dess människor och miljöer i undervisningen tycks också begränsad på många håll. Det verkar ibland som om skolan har nog av sitt eget. Det utåtriktade får ofta karaktären av tillfälliga avvikelser från det normala i stället för medvetna försök att utveckla verksamheten genom integration av den värld som finns utanför.

Vår utgångspunkt i denna fråga är ungdomsskolans behov av utveckling. Det är för att skolan ska kunna utvecklas på ett bra sätt som den behöver öppnas mot sitt närsamhälle. Vi har i kapitlet om utvecklingsstrategi talat om behovet av att bredda tolkningsarenan, av att släppa in flera människor än lärare, elever och skolledare i diskussionen om utbildningens innehåll och former. Om de som bor i en skolas upptagningsområde kände sig mer delaktiga i vad som sker i skolan, kunde de på ett konstruktivt sätt ge sina bidrag till den diskussionen.

För att skolan ska kunna utnyttja de utvecklingsresurser som finns i skolans omgivning måste den komma i kontakt med de människor som bor där. Uttrycket "skolan mitt i byn" står för en vision om en skola som fungerar som en självklar mötesplats i närsamhället, inte bara för elever som tvingas vara där under skoltid, utan också för vuxna som har frivilliga kvällsaktiviteter, möten och kurser samt för barn och ungdomar som utanför skoltid använder skolan för andra syften än målinriktade studier. Allt som sker i skolan måste inte ske på skolans villkor. Om skolan vill komma till tals med sina brukare måste otvungna rela-

tioner upprättas. Sådana relationer präglas av ömsesidigt intresse och ömsesidig nytta. Att t.ex. upplåta skolans lokaler för dem som bor i skolans närområde kan ses som ett sätt att öka bredden i skolans kontakter med omvärlden och finna mindre laddade former för samverkan. Om människor söker sig till skolan av andra skäl än att diskutera utbildning – kan goda förutsättningar skapas för att diskutera utbildning! Så här skrev vi i *Krock eller möte*:

I ett seminarium om föräldrainflytande med anledning av vårt första betänkande berättade en skollärdare om vilka svårigheter hon haft att komma i diskussion med föräldrarna om barnens upplevelser i skolan. Det var mest mammor som kom till föräldramöten, och de var ofta fåordiga och lät lärarna behålla ordet. När hon och en kollega startade en batikkurs anmälde sig många av föräldrarna till kursen. Och plötsligt var det fritt fram att under batikarbetet och i kaffepauser tala om barnen, undervisningen och skolan! En förvånad skollärdare menade att hon aldrig under hela sitt yrkesliv fått så många konstruktiva föräldrasynpunkter på skolan som under denna korta kursstid.¹³⁹

I det engelska skolexemplet ”lockade” man invandrarkvinnor som behövde språkutbildning med ”pottery-kurser”. Även om våra utgångspunkter och avsikter är annorlunda och gäller ungdomsskolan finns ändå en gemensam föreställning i botten: Det är inte självklart för människor att söka sig till skolan, om man nu inte av tvång måste gå där. Det gäller för vuxna invandrare som skulle kunna dra nytta av skolan för sin språkutveckling och det gäller för föräldrar som skulle behöva diskutera sina barns undervisning.

Ovana vid skolkulturen, negativa erfarenheter från den egna skoltiden, underläge i förhållande till en myndighet som bestämmer över barnens utbildning osv. – det kan vara mycket som gör det svårt för människor att närma sig skolan. Då är det viktigt att man etablerar arenor för kommunikation som inte omedelbart eller ens i första hand gäller undervisningen, för att rasera murar mellan skolan och närsamhället och för att därigenom långsiktigt möjliggöra mer jämlika samtal om skolan och skolans undervisning. Vi tror att detta är en avgörande poäng i all diskussion om den öppna skolan.

Utvecklingssamtalen – för att ta ett aktuellt exempel – kan komma att förändra förhållandet mellan skola och hem. Men utvecklingssamtalen sköter sig inte själva. De är beroende av en kontext. Föräldrar måste vara förtrogna med skolan, känna sig delaktiga i dess verksamhet, vistas i dess lokaler, träffa lärare och annan personal – bli vardagligt bekanta med skolkulturen. Först då kan utvecklingssamtalen bli de fora för konstruktiv diskussion om den enskilde elevens utbildning som

¹³⁹ SOU 1996:143, s. 61.

de är tänkta att vara – och inte, som de ibland riskerar att bli, föräldramöten på skolans villkor.

När vi i våra tidigare betänkanden understrukt vikten av att skolans lokaler utnyttjas både under och efter skoltid för verksamheter som är av intresse för befolkningen i närsamhället, så är det inte i första hand därför att vi upprörs över att lokaler ibland står tomma och att vi därför önskar ett bättre resursutnyttjande. Bakgrunden är den vi skisserat ovan. När människor vant sig vid att använda "sin" skola för olika syften ökar möjligheterna att föra en avspänd diskussion om det som är skolans viktigaste uppgift: undervisning av barn och ungdomar.

Varför behöver skolan öppna sig mot närsamhället?

Vi har i kapitel 3 om utvecklingsstrategi lyft fram två förutsättningar för skolutveckling. Den ena handlar om att stärka lärares professionalism, självständiga utrymme och självkänsla. Den andra rör skolans öppnande mot närsamhället. Vi menar att båda är nödvändiga, men att de senaste årens utvecklingsdiskussion i Sverige endast gällt de professionellas ökade ansvarsområde. När vi talar om att bredda "talningsarenan", om att flera än lärare och skolledare måste delta i diskussionen om hur de nationella målen ska tolkas och hur verksamheten i skolan ska läggas upp, är det närsamhällets människor vi tänker på. I ett decentraliserat styrsystem är det lättare att öppna skolan. När skolan var mer centraliserad och reglerad fanns inte samma behov av bred kontakt och diskussion. Det mesta var redan bestämt, och de instanser som angav spelreglerna befann sig på långt avstånd och på hög höjd. I decentraliseringen tycks uppdragsgivarna ha kommit närmare. Spelutrymmet för det omgivande samhället har ökat. Det är angeläget att både närsamhället och skolan utnyttjar detta utrymme i arbetet med skolutveckling. Det är vårt viktigaste skäl för att skolan måste öppnas.

Utvecklingen både i samhället och i skolan ger flera argument för en ökad öppenhet.

- Eftersom utvecklingen går mot ett alltmer komplext och varierat samhälle, där gamla regler, konventioner, direktiv, bestämmelser och sedvänjor luckras upp, måste eleverna förberedas på annat sätt än tidigare att möta detta samhälle.¹⁴⁰ De måste lära sig att se mångfalden som en tillgång och vänja sig vid att hantera varierade situationer. Skolan måste stå öppen mot samhället utanför och vara en

¹⁴⁰ 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.

del av den samhälleliga rörligheten och variationen för att kunna fylla denna uppgift.

- Elevers lärande måste förankras i deras egen kultur och erfarenhet. Elever lyckas bättre i skolan, också mätt med traditionella mått, om de får utgå från sina kulturella förutsättningar, om de får använda sin närmiljö och sitt sätt att leva i undervisningen. Därför måste skolan ha bred kunskap om elevernas levnadsvillkor och finna vägar att föra in deras vardagsmiljö i skolarbetet. Även om elevers erfarenheter i mindre grad än tidigare generationers är knutna till den närmaste omgivningen i hemmet och på bostadsorten, är närmiljön ändå betydelsefull för deras sätt att se på sig själva och på omvärlden.
- De skarpa gränser som tidigare funnits mellan skola och fritid håller på att mjukas upp i elevernas tillvaro. Det är t.ex. i dag svårare än någonsin att skilja mellan fostran och undervisning – och fostran ansågs tidigare vara familjens ansvar. Alltmer av det som tidigare skedde i familjen är nu en angelägenhet för skolan. Men utvecklingen är dubbelriktad. Mycket som tidigare lärdes ut i skolan lär sig barn och ungdomar numera t.ex. inom ramen för en expanderande medie- och populärkultur. Detta gör dagens skola till en mindre avgränsad verksamhet än gårdagens. Samverkan med föräldrar och andra människor utanför skolan är därför nödvändig.
- I framtiden kommer förhoppningsvis den konkreta verksamheten i skolan – det elever och lärare gör – att skifta från den ena skolan till den andra, även om utbildningsmålen är desamma. Hur verksamheten är utformad beror på vilka elever som finns i undervisningen, vilka erfarenheter dessa elever har, personalen på den enskilda skolan, de konkreta förhållanden som råder i närområdet osv. Det är en utveckling som är ett förväntat och önskat resultat av decentraliseringen. Om bilden av svensk skolundervisning som någonting enhetligt och likartat, där elever *gör* ungefär detsamma och på samma sätt även om de sitter i olika klassrum på olika håll i landet, på allvar ska förändras behövs tillgång till varierade lärosituationer, olika kunskapsformer, skiftande konkreta uppgifter osv. Närsamhället är i detta sammanhang en viktig resurs.
- Skolans och undervisningens förhållande till arbetslivet är en viktig aspekt av den öppna skolan. I kontakt med arbetslivet kan barn och ungdomar tillägna sig kunskaper om världen i ett konkret sammanhang, i handling tillsammans med andra människor. Arbetslivet ger också exempel på att lärosituationer kan se olika ut. Den dominans

för ett bestämt sätt att strukturera undervisning som härskar i skolan kan brytas med en utvidgad kontakt med arbetslivet.

Skolan som resurs

Community Schools-rörelsen, som under de senaste 25 åren verkat framför allt i länder som Storbritannien, Kanada och Tyskland, ser skolan som ett socialt, kulturellt och pedagogiskt centrum i sitt upptagningsområde. Rörelsens perspektiv kan tyckas vara ett annat än vårt. Vi frågar: Vad kan närsamhället göra för skolan? Inom Community Schools frågar man: Vad kan skolan göra för närsamhället? Motsättningen är en chimär. Det är just genom att närsamhället uppfattar skolan som en självklar del av livet och verksamheten i området, som skolan på allvar kan komma i kontakt med människor utanför skolan och påverkas av dem. Detta har vi i det föregående försökt tydliggöra.

Idén om community schools växte ur en utbildningspolitisk övertygelse om att en nära koppling till närsamhället var till stor fördel både för skolans elever och för de omkringboende. Men ekonomiska överväganden fanns också med i bilden. Skolan skulle kunna fungera som ett integrerat resurscentrum för närområdet och därmed reducera samhällets kostnader. Kurser utvecklades tillsammans med det lokala näringslivet, närområdets vuxna använde skolans ateljéer och verkstäder för sina egna aktiviteter, skolans matsal och servering utnyttjades även av pensionärer och andra, försigkomna elever gav dataundervisning för vuxna på kvällarna, områdesbiblioteket flyttades till skolan och utökade öppettiderna, förskola öppnade i skolans lokaler osv. En rektor för en community school i Skottland talar i en intervju om skolans ekonomiska betydelse för samhället:

Om man tänker på de enorma resurser som har investerats i att bygga och utrusta den här skolan, skulle det vara vansinnigt att bara utnyttja den åtta timmar om dagen, trettio veckor på året. Vi har öppet från sju på morgonen till elva på kvällen varje dag på året. Min uppgift är att genomföra det med de resurser jag har eller som närområdet kan bidra med. På det sättet kan vi visa alla, barn och föräldrar, att utbildning inte är något som pågår bara några timmar om dagen i skolan, utan det handlar om en livslång aktivitet för alla. Och att vi som arbetar här bryr oss om alla vardagliga intressen och behov hos alla som bor och lever runt omkring oss. Framför allt: att vi är beroende av deras medverkan, delaktighet och stöd för att göra det här stället till en levande medelpunkt i närområdet. Det är inte jag eller perso-

nalen eller barnen och skolan som äger resurserna. De tillhör hela närområdet, och de ska brukas och utvecklas.¹⁴¹

I Sverige finns skolor som redan från början har byggts för att fungera som community schools. Navet i Örebro är en sådan skola. Den byggdes samtidigt som bostadsområdet, och planerades utifrån de behov som kunde förväntas uppstå där. Navet är något av ett kulturellt centrum, med utställningar, ateljéer, en restaurang som är öppen för allmänheten osv. I vårt förra betänkande skrev vi om Rinkebyskolan i Stockholm. Den har under senare år utvecklats till en community school, med en mängd aktiviteter utanför skoltid för stadsdelens barn, ungdomar och vuxna. Vid ett besök på skolan framträdde denna öppenhet med stor tydlighet. Efter klockan 16.00 var det inte tyst och tomt på skolan. Den sjöd av liv.

I en sal övade en grupp tjejer körsång. I en annan fanns några killar upptagna med trumträning. En trappa ned i källaren fanns ett stort rum av ett slag man endast ser på ungdomsserier i TV, ett Fame-rum med slipade blanka golv och väggarna runtom täckta av speglar. Ledda av en latinamerikansk danslärare och klädda i häftiga trikaer dansade ungdomar av båda könen på golvet. Musiken dånade, takten var högt uppdriven och för ett ovant öga tycktes precisionen i de samtränade rörelserna vara perfekt. Så avbröts musiken och ett nytt gäng tog omedelbart plats på golvet. Tempo. Tempo.

Utanför Famerummet träffade vi en socialarbetare. Han hade expeditionstid på kvällen med rum i korridoren. Ungdomarna kunde söka upp honom om de ville. Vi fick inte riktigt klart för oss om det var han själv eller en socialarbetarkompis till honom som dessutom höll igång boxningsträning för dem som var intresserade – men boxades gjorde man. [..]

Skolans café, ett entreprenadföretag lett av en eldsjäl med vana vid ungdomsarbete, var full av folk som drack cocacola och småpratade. I angränsande lokaler spelade ungdomar kort, övade på gitarr eller störtade runt ett bordtennisbord inbegripna i rundpingis.¹⁴²

Det går inte alltid enkelt och smärtfritt att öppna skolan mot omvärlden. De försök som görs måste bygga på realistiska föreställningar om vad skolan och närsamhället förmår när det gäller vidgade kontakter. Framför allt måste man komma ihåg att närsamhällena är allt mindre homogena och stabila, om man ser till befolkningen och deras livsvillkor. Rörligheten har t.ex. ökat, människor flyttar i ökande utsträckning. Föräldrar är mer upptagna än tidigare, och många av dem har inte tid att ägna längre tidsperioder åt sina barns skola.

¹⁴¹ *Skolbarn* 1993:4, s. 54.

¹⁴² SOU 1996:143, s. 57.

Dessutom finns det stora skillnader mellan stad, mindre samhällen och landsbygd när det gäller möjligheterna att föra samman skolan och närsamhället. På mindre orter är det kanske naturligare för skolan att vara ett centrum. Banden mellan skolan och bygden är av tradition starkare. Men det finns också risker för en tillbakablickande idyllisering av detta samband mellan landsbygdsskolan och dess närsamhälle. Skolan har haft en stark myndighetsprägel, och det har inte varit lätt för människor utanför skolan att få kontakt, även om man har levt i ett mer överblickbart socialt sammanhang. Skillnaden mellan stad och land har också utjämnats på senare år, framför allt genom den tekniska utvecklingen, massmedierna osv.

Den by som nämns i devisen "skolan mitt i byn" ser annorlunda ut än den gjorde för en generation sedan. Skolan måste anpassa sig till komplexiteten och rörligheten i den moderna "byn".

Skolan som kulturellt centrum

Vårt förslag

I grundskolans läroplan skrivs in att skolan bör se som sin uppgift att vara ett kulturellt centrum i närsamhället. Det bör vara rektorns eller en lokal styrelses ansvar att se till att skolan har denna inriktning.

I Danmark finns det en tradition när det gäller skolans kontakt med det omgivande samhället och särskilt med föräldrarna. Under 1980-talet pågick statligt initierade försök med vad man kallade för *kulturcentrum* i skolan. Denna verksamhet kom sedan att utvärderas. Den fortsatta utvecklingen ledde till att det i den danska skollagen har skrivits in en paragraf, som ska underlätta att sådana kulturcentrum kommer till i anslutning till folkskolan. Som ett led i denna strävan att öppna skolan för närsamhället har folkskolorna blivit skyldiga att upplåta skollokaler till föreningar kostnadsfritt.

Målet för åtgärderna i Danmark förefaller att vara detsamma som det vi argumenterar för, dvs. en skola som öppnar sig för de människor som bor i dess närområde. Förutsättningarna är emellertid olika, framför allt när det gäller styrsystemet.

Det finns exempel på svenska kommuner som har fattat ett generellt beslut om att alla skollokaler ska vara tillgängliga för aktiviteter utanför skoltid; ingen hyra tas ut och pappersexercisen är minimal. Vi skulle önska att alla kommuner följde dessa exempel, eftersom vi tror att en skola som är öppen i dessa konkreta lokalmässiga avseenden också öppnar sig på andra sätt och eftersom skolans öppnande mot närsamhället är avgörande för skolutveckling. I Sverige är det dock varken eftersträvansvärt eller möjligt att gå in och reglera hur kommunerna får använda sina lokaler.

Vi räknar med att den ökande decentraliseringen på skolområdet kommer att bidra till att det psykologiska avståndet mellan lokalsamhällets invånare och skolan som institution minskar och därmed bäddar för initiativ som leder till öppna skolor. En annan positiv faktor är de tendenser som finns till ett ökat föräldrainflytande. I det sammanhanget kan försöksverksamheten med lokala styrelser, där föräldrarna är i majoritet, få stor betydelse.

För att skynda på en utveckling mot större öppenhet föreslår vi dock att staten i sina målskrivningar markerar att den enskilda skolan ska sträva mot att utgöra ett kulturellt centrum i närsamhället. Vårt huvudintresse är skolans utveckling. Genom att de människor som bor i skolans närhet kommer till skolan, utnyttjar dess lokaler, deltar i aktiviteter som är initierade av dem själva eller av skolan, skapas en grogrund för delaktighet också i skolans kärnverksamhet, som på sikt kan komma att leda till skolutveckling. En sidoeffekt av vårt förslag är att skolans utåtriktade verksamhet kan komma att bidra till gemenskap och kulturaktivitet i bostadsområdena.

Vi talar om skolan som ett kulturellt centrum. Kultur ska i det här sammanhanget uppfattas som ett begrepp med stor bredd.

11 Skolan och kulturen

Innehåll och slutsatser

Vi menar i detta kapitel att kulturarbetet i skolan är en fråga om kulturell yttrandefrihet, lust och arbetsglädje. För att stödja och utveckla kulturarbetet i skolan föreslår vi att läroplanernas avsnitt om värdegrunden kompletteras. Våra slutsatser är följande:

- 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 språkliga och kommunikativa sidor som är av en stor betydelse för barns och ungdomars lärande.
- Barn och ungdomar har en egen kultur. Den spelar en viktig roll när det gäller att stärka deras självständighet i förhållande till vuxen världen. Ett kännetecken på barn- och ungdomskulturen är de kollektiva mönster som barn och ungdomar utvecklar i sin lek, och som har betydelse när de utvecklar språk och kommunikation, moralbegrepp, förmåga till konfliktlösning m.m.
- De regionala resurscentrum som är under uppbyggande på olika håll i landet kan bidra till att utveckla kultur i skolan.

En elev i årskurs 2 på det estetiska programmet kommenterar en målning med titeln *På en bro, vid en avgrund, i ett universum – eller lärandet för en annan värld* så här:

För mig symboliserar min målnings detaljer och helhet en mängd olika företeelser. Bl.a. mina känslor och tankar inför begreppet skola. Mellan den röda väggen och ”klipporna” vilar en stor avgrund – ett utforskat oförutsägbart område. Min definition av skoltiden. Över avgrunden leder en bro; målad i markanta färger. Men bron är i detta fallet ingen genväg, snarare en flyktväg. Dess markanta färger gör den för vissa skrämmande och för vissa utmanande. Flyktvägen, eller bron, leder till en annan värld, ett annat liv. [...] Avgrunden är som sagt skoltiden. Bron är alternativet till ett annat liv.

Dess markanta färger är modet, det slutgiltiga beslutet om att bryta upp. Lådan med den ljusa himlen är det andra, nya livet. Figur 1 är jag själv, figur 2 är min vän. De sammanlänkade armarna är min innersta förhoppning om att banden mellan oss aldrig ska brytas. Motivet är väldigt personligt, men jag tror (eller vet) att de flesta människor någon gång kunnat identifiera sig med känslan jag bar på när jag gjorde målningen.¹⁴³

Yttrandefrihet med ett vidgat språkbegrepp

Centralt i kulturpolitiken står det egna skapandet och rätten att fritt få yttra sig och här gör lagstiftningen ingen skillnad på barn och vuxna.¹⁴⁴ De medborgerliga fri- och rättigheterna gör heller ingen värderande skillnad mellan olika kulturella uttrycksformer. Här står tal och skrift sida vid sida av bild och andra uttrycksformer på motsvarande sätt som de följs åt på tidningarnas kultursidor och i den allmänna kulturdebatten. Men i skolan är situationen en annan. Där dominerar det verbala språket vardagsarbetet, och det betecknas som en grundläggande färdighet tillsammans med matematik. Övriga uttrycksformer sammanförs under rubriken praktiskt-estetiska ämnen. Att bild, slöjd, film, musik, drama och dans också har viktiga språkliga och kommunikativa sidor, som har med barn och ungdomars läroprocesser att göra, ges ett litet utrymme.

Vi tar bilden som exempel och påstår tre saker: Bilden är ett språk, bilden har en växande betydelse i informationssamhället och massbilden är den styrande och dominerande bildkategorin. Bilden är till sitt väsen, liksom varje annan språkform, unik. Till detta kan läggas ytterligare ett påstående: Kommunikation är i dag i hög grad en fråga om blandmedier. Bilder uppträder därför sällan isolerade eller "rena" utan samverkar med andra kulturella uttrycksformer.

I en bok om bilden i samhället diskuterar Gert Z. Nordström, i avsnittet om barnbilden, likheter och skillnader mellan olika språk i relation till medier och skapande processer.¹⁴⁵ Han refererar till Umberto Ecos berättelse om den lille pojken som kunde återge det typiska draget för en helikopter genom att lägga sig på magen på en pall och vrida sig runt som en kompassnål. Men när han fick i uppgift att teckna helikoptern på ett papper gick det sämre. Han kunde inte teckna den lika bra som han kunde framställa den dramatiskt. Hans kunskap om heli-

¹⁴³ Carolin Karlsson, Stålhagsskolan i Hultsfred. Målningen är gjord i samband med projektet Sveriges elever lyfter skoltaket, initierat av Kultur i skolan 1997.

¹⁴⁴ Holmberg, E. & Stjernqvist, N. (1985): *Vår författning*, Stockholm, Norstedts.

¹⁴⁵ Nordström, G.Z. (1989): *Bilden i det postmoderna samhället – Konstbild, Massbild, Barnbild*, Stockholm, Carlssons.

koptern och hans visuella minne av den hade inte förändrats mellan de båda tillfällena. Men han saknade den grafiska kunnigheten, och möjligen också den grafiska konventionen, för att lyckas med bilden. Bildspråket liksom kroppsspråket bygger på likhet och imitation, men de har samtidigt sina speciella karaktärer som ställer olika krav på färdighet och praktisk kunskap.

Det centrala i yttrandefriheten är att kunna meddela upplysningar samt att uttrycka tankar, åsikter och känslor. Mycket talar för att ju flera kulturella uttrycksformer som en individ behärskar, desto mer varierad och nyanserad blir hennes uttrycksförmåga och desto större möjligheter har hon att kommunicera med sin omgivning.

Skolan och medievärlden

Utgångspunkten för grundskolans musikundervisningen är att nutidens musikkultur präglas av den internationella ungdomskulturen. Den är en väsentlig del av barns och ungdomars musikaliska identitet. Musikens ökade mångfald, medieteknikens utveckling och förändringarna i villkoren för musikproduktionen har förändrat den musikaliska bildningsstrukturen. Enligt läroplanerna ska eleverna få en förtrogenhet med olika musikformer och ett kritiskt förhållningssätt till alla musikföretelser.

Den nya medievärlden tas också upp i Läroplanskommitténs betänkande.¹⁴⁶ Där anges flera viktiga skäl till att skolan måste ta barns och ungdomars medievärld på allvar. Medierna spelar en viktig roll i deras liv och påverkar deras omvärldsuppfattning och värderingar som i sin tur skapar nya förutsättningarna för skolans arbete. Det rör sig inte i första hand om att lägga till rätta vad eleverna har fått av "felaktiga" budskap utan är mer en fråga om att lära dem att dekonstruera mediernas innehåll och sätt att arbeta och att de lär sig att hantera den rörliga bildens språk. Det handlar om att barn och ungdomar i skolan genom såväl teoretiskt som praktiskt arbete lär sig att värdera, välja och välja bort. För att dessa ambitioner ska kunna förverkligas måste medievärlden aktualiseras i all undervisning. Det kan därför vara intressant att se hur kulturansvaret mer översiktligt fördelas i grundskolans kursplanerna.

Det finns kursplaner i nitton olika ämnen, om man räknar in B-språk och C-språk. Man kan konstatera att de naturvetenskapliga ämnena – dvs. biologi, fysik, kemi, matematik och teknik – har få eller inga formuleringar som kan förknippas med konst- och mediekultur. I ämnena

¹⁴⁶ SOU 1992:94: *Skola för bildning*, huvudbetänkande av Läroplanskommittén, Stockholm, Allmänna förlaget, s. 98.

bild, musik och svenska är i stort sett alla formuleringar kopplade till kulturområdet. Hemkunskap befinner sig någonstans mitt emellan de båda ytterligheterna. Geografi och samhällskunskap ligger nära den naturvetenskapliga ytterligheten. Övriga språkämnen, idrott och slöjd samt historia och religionskunskap närmar sig i skiftande grad den andra ytterligheten.¹⁴⁷

Det finns en konstretorik på skolområdet och kulturområdet som sällan ifrågasätts. Lösningar på snart sagt alla problem ser ut att kunna uppnås med hjälp av konst och konstnärlig verksamhet. Skolledare talar om ett fritt skapande, utvecklande fusioner mellan konst och vetenskap och värdet av det personliga uttrycket. Kulturarbetare framhåller att barn och ungdomar genom deras insatser har fått ett ökat självförtroende och att deras förmåga att uttrycka sig friare har ökat, liksom deras sociala förmåga.

Mats Trondman har av arbetsgruppen Kultur i skolan fått i uppdrag att analysera och problematisera det Kultur i skolan-projekt som pågick under åren 1986–1991.¹⁴⁸

I ett avsnitt skriver han om Kultur i skolan-projektet som "mentalitet" i ett försök att synliggöra ett mer eller mindre oartikulerat tankemönster hos den grupp människor som ansökte och fick medel för att driva olika kulturprojekt. Mentalitetens grund är att konstkulturen är god, vilket i sin tur leder till att den har goda effekter på barn och ungdomar. Konstkulturen leder inte enbart till goda "konstverk" utan också till att allt annat blir gott i livet. Det goda legitimeras i huvudsak genom det som ska motverkas, vilket i de flesta fall är den s.k. skräpkulturen, men även skadegörelse, drogmissbruk, aggressivitet m.m. Denna inställning leder till att kultur i skolan för det första aldrig uttrycks som någonting som är värdefullt i sig; dess värde ligger i stället i motverkansfunktionen. För det andra att barns och ungdomars egna utgångspunkter, konkreta livssituationer, erfarenheter och drömmar – såsom de uttrycks av dem själva – oftast lyser med sin frånvaro i projektspråket. Trondman sammanfattar, medvetet tillspetsat, relationen mellan barn och ungdomar och kultur i skolan så här:

Barn och ungdomar definieras som passiva offer som måste räddas med det goda. Därmed är det rimligt att man inte lyssnar på dem, då de redan är ockuperade av det dåliga. Barn och ungdomar måste således räddas innan de kan tala [...] Vi vuxna måste vara för det goda med det goda: dvs den goda kulturen – kulturen i skolan.

¹⁴⁷ Hansson, H. & Persson Grip, E. (1995): *Kultur i skolan*, PM, Stockholm, Utbildningsdepartementet.

¹⁴⁸ Trondman, M. (1996): *Kultur i skolan 1986–1991, Analys och problematiseringar*, PM, Kulturdepartementet och Centrum för kulturstudier vid Högskolan i Växjö.

Trots att detta nationella projekt avslutades så sent som 1991 kan den diskussion som Trondman för upplevas som inaktuell, till och med förlegad. I dag har man en helt annan syn på barn och ungdomar och deras skapande verksamhet. Men det är värt att erinra om att den kulturpedagogiska diskussionen om barn, ungdomar, skola, konst och populärkultur ända sedan detta sekels inledning har lagt tyngdpunkten på mediernas skadliga inverkan, och lösningen på problemet har ständigt varit densamma – en ökad satsning på kulturarvet och den goda konsten. Det är sannolikt en lång väg att gå innan skolan på ett självklart och naturligt sätt arbetar med ett vidgat språkbegrepp där också den rörliga bilden betraktas som språk och där eleverna lär sig att dekonstruera medierna, deras budskap och sätt att arbeta samt utvecklar färdigheter och praktisk kunskap i att använda dem.

Elever som medforskare

En svaghet i de utvärderingar som görs av skolan är att de säger så lite om skolan som pedagogisk och social arena som eleverna upplever den. Vad tänker den enskilda eleven i sin skolbänk och hur är hon eller han relaterad till lärare och kamrater? Vad händer i kapprum och elevernas uppehållsrum och vad pågår i matsalen och på skolgården?

Svar på några av dessa frågor ges i projektet Sveriges elever lyfter skoltaket, initierat av arbetsgruppen Kultur i skolan.¹⁴⁹ Eleverna har här fått möjlighet att i bild berätta om hur det är att vara elev i skolan. I undersökningen används barns och ungdomars egen bildproduktion som kunskapskälla för att värdera, förstå och förnya skolans arbets- och kulturliv.

Nio skolor, jämnt spridda över landet och över alla stadier och skolformer, deltar. Uppdraget till eleverna är öppet formulerat: Berätta i bild hur det är att vara elev i skolan! På en skola i Skåne har barnen på mellanstadiet t.ex. använt bilderna i en protestkampanj mot att de inte får klättra i det stora trädet på skolgården och den dåliga skolmaten. Bilderna har förtydligats med texter. En pojke säger om skolmaten och kravet på att äta upp även om det smakar pyton: ”Vi vill ha kött, ris, potatis och grönsaker var för sig och *inte* i en massa rörig mat.”

Begreppet elever blir i utvärderingar av skolan lätt en abstrakt kategori med en mycket generell innebörd. Bildspråket är ett medium som tillåter en mer differentierad kommunikation som vidgar barns och ungdomars möjligheter att uttrycka sig. I bilderna träder individen fram och öppnar för ett annat slags innehåll i samtalet om skolmiljön. Bild-

¹⁴⁹ Hasselberg, K. & Lind, U. (1997): *Sveriges elever lyfter skoltaket – ett uppdrag för arbetsgruppen Kultur i skolan*, PM, Stockholm, Kulturdepartementet.

språket är rikt på material, tekniker och berättarformer. Eleverna har använt sig av både traditionella hantverkstekniker, moderna medier och olika blandformer. Bilderna spänner över ett vitt fält av bildkoder, som uppvisar olika grader av realism och anknyter till såväl serier som symboliska abstraktioner och karikatyrer.

Resultatet av undersökningen ger såväl allmänna och gemensamma bilder som individuella, originella och oväntade idéer och upplevelser av olika skolmiljöer. Om man studerar bilderna tvärs över skolformer och årskurser, framträder ett mycket tydligt mönster. Elevernas upplevelser av skolan går från frihet till ökad kontroll. Det senare dyker upp i årskurs 4–5 och tilltar sedan dramatiskt upp till årskurs 8, där prov och betyg kommer in som en måttstock på om man lyckas eller misslyckas i skolkarriären.

Bildmaterialet läggs på CD-rom för att kunna återföras till eleverna och skolan för en fortsatt diskussion om skolan som kulturmiljö. Det kan komma till användning i många sammanhang. De bilder som finns i detta slutbetänkande är t.ex. hämtade från Sveriges elever lyfter skoltaket; projektledaren Ulla Lind har gjort urvalet.

Kulturbegreppens förändring

Själen i den svenska arbetsskolerörelsen vid sekelskiftet kan sammanfattas i begreppen hembygdsundervisning och nationalromantik.

Man levde i hembygdshänförelsens tid. Heidenstam längtade stenarna. Oscar Stjerne diktade hänfört om hemmet. Carl Larsson målade solsidan, så att det grep svenska folket. Anders Zorn och Gustaf Ankarcrona främjade folklig kultur. Carl Larsson i By skildrade Bergslagens vardagsliv. Karl-Erik Forsslund skrev hymner till Storgården och följde Dalälven från källorna till havet.¹⁵⁰

Det var folkskollärarna som drev den svenska arbetsskolerörelsen, och som radikalt förändrade skolan. En viktig förutsättning för detta var den professionalisering som skedde av folkskollärarkåren och det inflytande som den skaffade sig över skola och läroplan genom sina föreningar samt via politiskt inflytelserika personer, framsprungna ur de egna leden. Folkskollärarna formulerade ett kulturpolitiskt och pedagogiskt program som syftade till att höja skolans kvalitet och status och att ge alla barn tillgång till det svenska (borgerliga) kulturarvet. Endast

¹⁵⁰ Sjöholm, L.G. (1961): *Att bli undervisad – Minnen och funderingar*, Pedagogiska skrifter nummer 231, Stockholm, Svensk Läraretidnings Förlag.

det bästa var gott nog åt barnen. Det vilar ett nationalromantiskt skimmer över den svenska folkskolans kulturmiljö.

Det är mot denna bakgrund som man kan förstå det motstånd som har funnits i svensk skolpolitik och kulturpolitik under 1900-talet. Kritiken har i första hand riktats mot det amerikanska kulturinflytandet, som med full kraft ”drabbade” svenskt kulturliv under 1930-talet och 1940-talet, främst via populärkulturen. Eva von Zweigbergk skriver:

Plötsligt var det bara film som betydde något. Walt Disney's tecknade filmer förvandlades till billiga bilderböcker över hela världen, också här, där de mest förstklassiga översättare anlätades för att bädda åt de stereotipa seriefigurerna som med nyhetens behag tjusade alla [...] Vad kunde man sätta i stället för den tarvlige och ofta skrämmande Disney.¹⁵¹

Svaret blev skolan, och vi finner en pedagogisk motstrategi fullt utvecklade i förarbetet till 1960-talets stora grundskolereform. Skolan ska enligt 1946-års skolkommision: ”undanrycka grunden för den förläckande läsning, underhaltiga konst, värdelösa musikunderhållning, dåliga film osv. som förstör breda folklagers smak”. Och motelden formulerar kommissionen så här: ”Skolan måste meddela lärjungarna en estetisk fostran som ger dem möjlighet att tillgodogöra sig kulturlivets skatter och därigenom ett rikare liv.”¹⁵² Vi kan sedan följa kampen mellan onda och goda kulturkrafter över 1950-talets debatt om serievåldet, in i 1960-talets diskussion om skräpkultur och indoktrinering.

Denna motstrategi berörde i liten grad 1960-talets läroplansarbete; det som resulterade i Lgr 62 och Lgr 69. Populärkulturens negativa verkningar togs inte upp. I läroplansarbetet dominerade den seriösa kulturen och en konstpsykologisk syn på elevernas skapande. Skolans uppgift var att lära eleverna att uppfatta och att njuta av konst, litteratur och musik – men också natur – samt att frigöra deras personliga uttrycksmöjligheter. De estetiska värdena och smakfostran beskrevs som två sidor av samma mynt.

Det var den statliga kulturpolitiken från 1974 som åter flyttade in kulturdebatten i läroplansarbetet. Kommersialismens negativa verkningar fick ett stort utrymme och en viktig uppgift för skolan var att hos eleverna skapa medvetenhet om de krafter och värderingar som ligger bakom de kommersiella kulturprodukterna och att peka på alternativ. I denna diskussion tog man upp den skapande verksamhetens betydelse för elevernas sociala och kommunikativa utveckling. Man

¹⁵¹ von Zweigbergk, E. (1965): *Barnboken i Sverige 1750–1950*, Stockholm, Rabén & Sjögren.

¹⁵² SOU 1948:27: *1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*, Stockholm, s. 7.

pekade också på kulturinstitutionerna som viktiga inslag i skolans verksamhet.

En barnkulturgrupp, tillsatt av regeringen, föreslog i sin slutrapport att barnen skulle skyddas genom restriktioner och lagstiftning samtidigt som alternativ eller ”seriös” kultur skulle stödjas och satsningar göras på barns eget skapande.¹⁵³ Förslaget om restriktioner och lagstiftning diskuterades i riksdagen men avlogs. Den politiska lösningen på problemet blev i stället att skapa goda alternativ till de ”undermåliga” kulturprodukterna. Den summa som riksdagen anslog för sådana åtgärder beskrevs av en kulturjournalist som: ”Ett myggpink i en norrlandsälv.”

Konst och kulturarv fick rollen som både försvarsverk och ledstjärna för barns och ungdomars estetiska fostran men inte längre som smakfostrare, utan som alternativ till den kommersiella kulturen.

Den kulturpolitiska diskussionen ledde till att man i den läroplan som togs av en enig riksdag 1980 i de övergripande målen skrev in följande under rubriken Skolan och kulturlivet:

Skolan kan göra många viktiga insatser på det kulturella området. Ansvaret för att förverkliga de kulturpolitiska uppgifterna vilar på skolans alla ämnen. Ett speciellt ansvar har dock de ämnen som har till uppgift att utveckla elevernas uttrycks- och kommunikationsförmåga i en strävan att skapa en god barn- och ungdomskultur.¹⁵⁴

Texten var emellertid svår att begripa för dem som inte hade deltagit i kulturdiskussionen, och det gällde de flesta som var verksamma i skolan. Vad betydde i detta sammanhang formuleringar som *det kulturella området*, *de kulturpolitiska uppgifterna* och *en god barn- och ungdomskultur*? Och hur skulle man tolka att vissa ämnen sades ha *ett speciellt ansvar* för att skapa en god barn- och ungdomskultur?

Alla begreppen, utom *god barn- och ungdomskultur*, var relativt lätta att reda ut om man sökte sig in i de kulturpolitiska texterna. Det som gjorde begreppet barn- och ungdomskultur svårtolkat var den diskussion om barn och ungdomars *egen kultur* som uppstod som en reaktion mot den alltför passiva roll som man i debatten hade tilldelat barn och ungdomar i förhållande till populärkulturen. Tyngdpunkten i den svenska debatten låg på kultur *för* barn, producerad av vuxna.

¹⁵³ Barnkulturgruppen (1978): *Barnen och kulturen*, En rapport från barnkulturgruppen, Stockholm, Publica.

¹⁵⁴ Skolöverstyrelsen (1980): *Läroplan för grundskolan*, Stockholm, Liber Utbildningsförlaget, s. 26.

Barns och ungdomars egen kultur

Den förändrade synen på barnkultur utgick ifrån att barn i sitt vardagliga umgänge med varandra skapar egna livsmönster och regler för samvaro. De har gemensamma behov och ett eget perspektiv på tillvaron som utgår ifrån att de är nya i världen och nyfikna på den. Barnen har en egen kultur, vilket innebär att de inte alltid har samma intressen som deras vårdnadshavare, lärare m.fl. Barnkulturen spelar därför en viktig roll när det gäller att stärka barnens autonomi i förhållande till vuxenvärlden, men också till ungdomskulturen. Ytterligare ett kännetecken på barnkultur är de kollektiva mönster som barn utvecklar i sin lek och som är en viktig förutsättning för deras utveckling av språk och kommunikation, moralbegrepp, samarbete, förmåga till konfliktlösning och liknande. Barn lär av varandra och barnkulturen förmedlas från äldre till yngre barn. Flickor och pojkar upprätthåller olika traditioner som ständigt är närvarande i deras skolbeteende, vid val av kamrater, i deras bilder, musikval osv.

Ungdomskollektivet uppstår i förlängningen av barnkollektivet efter i stort sett samma principer och med liknande mönster. En rad principer skiljer sig dock från barnens kollektiv. Ungdomar drar sig längre bort från vuxna, och grupper bildas och förändras utifrån andra premisser. Könsblandningen ökar medan sociala hierarkier får en större betydelse vid valet av kamrater. Ungdomskulturens innehåll är också betydligt mer subtilt och komplext än barnkulturens och har dessutom en kommunikativ betydelse i kampen om sociala gränser mellan olika ungdomsgrupper, mellan vuxna och ungdomar osv. Ungdomskulturens grundval är behovet av att dels markera skillnaden mellan vuxnas och ungdomars värderingar, dels behovet av att bemästra den sociala hierarki som utvecklas i skolan. Ungdomar skapar sig en identitet och en mening i sin position genom musikval, bildval, medievanor, kläder, fritidsaktiviteter och dagligt liv. Estetiska tecken och koder skiftar och den enskilda unga människan är ofta på vandring mellan olika grupperingar. I stället för att söka sig själv skapar man sig själv. Även om könsblandningen i ungdomsåren ökar kvarstår påtagbara skillnader i flickors och pojkars utövande av ungdomskulturen.¹⁵⁵

I den debatt som tidigare fördes i Sverige var huvudfrågan: Hur påverkas barn av kulturindustrins produkter? Det dominerande svaret var att de påverkas negativt och att de därför måste skyddas. Under 1980-talet kom så en kraftig reaktion mot detta sätt att tolka barn och kultur. Den dominerande frågan blev i stället: Vad är det som fascinerar barn i

¹⁵⁵ Hansson, H., Karlsson, S-G. & Nordstöm, G.Z. (1992): *Bildspråkets grunder*, Stockholm, Almqvist & Wiksell.

dessa produkter? I stället för att som tidigare angripa kulturprodukterna, riktades nu intresset mot hur barn och ungdomar använder dem.

Den nya synen på framför allt ungdomar och ungdomskultur uppmärksammades av Barn- och ungdomsdelegationen som bildades 1982 med statsminister Olof Palme som ordförande. Delegationens uppgift var att fungera som ett samordnande och rådgivande organ för barn- och ungdomsfrågor. Under sitt arbete tonade delegationen ned den mörka bild av uppväxtmiljöerna som hittills hade präglat debatten. Från att ha beskrivit barn och ungdomar som passiva objekt för en kommersiell påverkan beskrevs de som aktiva subjekt med egna idéer, synpunkter och krav. Delegationen bidrog också aktivt till att bygga upp en kunskap om ungdomskultur. När det kom till hur relationen mellan populärkultur och kvalitetskultur ska tolkas, svävar emellertid Skolkommissionens ande över delegationens formuleringar:

En god litterär text eller ett musikstycke av hög kvalitet skiljer sig från serietidningen eller från pop-musiken. Skillnaden är framställningens täthet. Den som läser den skönlitterära texter eller hör musikstycket kan ständigt finna något nytt att glädja sig åt och lära av. Det mindre goda däremot väcker lätt samma tankar och känslor, trötthet och utmattar. Enligt vår mening är det pedagogens främsta utmaning att finna metoder att locka unga människor från det som ger föga glädje till det som ger ett övermått. Platon hade en tanke att alla människor längtar efter sitt sanna "fädernesland" och att allt de möter av skönhet och meningsfullhet i livet är pilar som visar i rätt riktning. Äpplet som glänsar på höstgrenen väcker tanken att det någonstans finns ännu vackrare äpplen osv.¹⁵⁶

Liknande värderingar fanns också i statens sätt att tänka kring barns eget skapande i relation till konst- och populärkultur. Här är det den konstpsykologiska ideologin och praktiken som dominerar.¹⁵⁷

De barn som får se konst, diskutera och analysera den, vågar i sitt eget skapande lämna de stereotypa prinsessornas och Batmankopiornas värld för att hitta egna uttrycksformer. De barn som själva får pröva att måla får ut mer av att se en konstutställning. Ett samtal kring konstverken om konstnärens känslor och syften ökar deras förmåga både till inlevelse och uttryck.

Dessa påståenden är både sanna och falska eftersom allt som sägs är relaterat till ett pedagogiskt sammanhang, där allt eller inget av det som sägs kan gå i uppfyllelse. Dessutom råder liksom i tidigare texter en viss begreppsförvirring. Ett exempel: Den som har följt konstutveck-

¹⁵⁶ SOU 1985:33: *Några barn- och ungdomsfrågor 1982–1985*, Stockholm, Liber, s. 40.

¹⁵⁷ Civildepartementet, Socialdepartementet och Utbildningsdepartementet (1990): *Kulturprogram för barn och ungdom*, Stockholm, s. 12.

lingen under de senaste decennierna vet att konst och konstutställning i dag är så mycket mer än målade tavlor. Det påstående som emellertid är mest angeläget att diskutera är det som pekar på en motsättningen mellan konst och stereotypa prinsessor och Batmankopior. Motsättningen är falsk.

Det handlar i stället om skilda bildtraditioner, formspråk och bildkoder som både kan förekomma parallellt med varandra eller samverka i en och samma bild. Serietraditionen försvinner inte oavsett hur mycket man fördjupar sig i konst, och tvärtom. Man måste lära sig att se kvaliteter i båda bildtraditionerna. Vi vet att barn i sitt bildarbete använder sig av förebilder som kan vara andra barns bilder, bilder i populärkultur, skolans bilder och varför inte konstbilder. Bild föds ur bild. Samtidigt är det så att de två första bildkategorierna dominerar som förebilder. Dessutom kopierar och imiterar barn inte bara bilder utan förändrar i sitt bildarbete också på ett konstruktivt sätt bildkonventioner utifrån egna intressen och behov.¹⁵⁸

Trots att regeringen vid upprepade tillfällen har uppmärksammat kulturen i skolan och genom olika typer av åtgärder försökt att öka skolans kulturintresse kvarstår en rad problem. I det läget har regeringen valt att tillsätta en arbetsgrupp med företrädare både för Utbildningsdepartementet och Kulturdepartementet för att stärka kulturen i skolan. I direktiven till arbetsgruppen avgränsar man tre områden.

Det första är *Skolan som kulturmiljö*, som till stora delar täcks av den diskussion som har förts i kapitlet om den öppna skolan (s. 235) och som tar upp skolan som arbetsplats och skolans roll som kulturellt centrum i närmiljön. Skolan som kulturmiljö handlar också om att se skolans estetiska funktioner som de kommer till uttryck i arkitektur och formgivning. För att understryka skolmiljöns viktiga roll i skolans läroprocesser talar gruppen om skolmiljön som den tredje pedagogen.

Utgångspunkten för det andra området, *Kulturarbetet i undervisningen*, är att kulturen finns i skolan, i barns och ungdomars erfarenheter och i deras skapande. Kulturens innehåll och olika uttrycksformer är källor till upplevelser och kunskap. Att lära sig är en skapande process. En viktig uppgift är därför att stärka den estetiska, praktiska och kommunikativa verksamheten i skolan och låta den genomsyra all undervisning.

Det tredje området, *Delaktighet och eget skapande*, utgår från att språk, bild, film, musik, drama och dans finns hos barn och ungdomar och är en naturlig del av deras värld liksom behovet av att uttrycka sig. Kulturarbetet i skolan är därför en fråga om kulturell yttrandefrihet,

¹⁵⁸ Hansson, H., Nordström, G.Z., Pedersen, K. & Stafseng, O. (1991): *Barns bildspråk*, Stockholm, Carlssons.

lust och arbetsglädje. Barn och ungdomar ska få tillgång till sin tids uttrycksformer och deras skapande förmåga ska utvecklas i en mångfald av medier. Skolan ska respektera olika individers erfarenheter och sätt att uttrycka sig, men också våga utmana deras föreställningar och visa på andra kulturerfarenheter, konstnärliga språk och kulturmöten.

Detta är ett kulturpolitiskt program som söker funktionella rum – rum som är socialt och estetiskt tilltalande och som mer har karaktär av verkstad än studiekammare. Det är rum öppna för de kulturella förändringar som varje ny generation är bärare av. De kulturella uttrycksformerna genomsyrar allt lärande i en undervisning som är utmanande. Programmet kan beskrivas som ett pedagogisk ideal med rötter i den progressiva pedagogiken. Detta ideal praktiseras, i en mer eller mindre utvecklad form, i enskilda skolor både i Sverige och i övriga världen. Det utopiska ligger i att programmet är tänkt att omfatta *alla* barn, och därmed alla skolor.

Entusiastiska experter möter skolan som motstånd

De senaste årtiondena har inneburit en snabb utveckling av nya kulturformer bland barn och ungdomar. Allt flera är på fritiden verksamma i kulturella aktiviteter av olika slag. Det är framför allt populärkulturens musik, bilder och texter som spelar en allt större roll i unga människors liv. Ungdomar använder populärkulturen som råmaterial när de formar sina föreställningar och identiteter. Det är viktigt att såväl skolan som kulturinstitutionerna möter elevernas kulturella intressen och erfarenheter. Var finns då barn- och ungdomskulturen? Finns den *on stage* i klassrummet, i familjen och på fritidsgården eller *back stage* i skydd för vuxen insyn? Kulturen finns där barnen är, men inte nödvändigtvis i skolan och inte heller i kulturinstitutionerna.

Skolutveckling och kulturutveckling är beroende av varandra. Genom skolan kan alla barn få tillgång till kultur och möjlighet att själva vara aktiva. Det är både det fantastiska och det svåra. Många barn har varit med om möten i gränslandet mellan det egna skapandet och den professionella kulturen. Det gäller därför att koppla ihop elevernas kulturella erfarenheter och kulturlivets kunskaper; kombinationen kan bli en tillgång i skolans verksamhet. Musik- och kulturskolor är i detta sammanhang betydelsefulla. De är på en gång självständiga institutioner och brygger mellan det professionella kulturlivet och skolan. Men det växande intresset för musik- och kulturskolor speglar samtidigt en brist i skolan. Får inte barn och ungdomar utlopp i skolan för sitt behov av att uttrycka sig och att formulera sig, söker de sig utanför skolan.

Kulturområdet är inte bara brett utan också heterogent till struktur, innehåll och arbetssätt. Vad vi framför allt vill är att mötet mellan det professionella kulturlivet och skolan är ett möte mellan barn och vuxna i skolans vardagsarbete. Mötet mellan kulturen i skolan och kulturen utanför skolan är komplext. Det uppstår ständiga problem. En orsak är kulturlivets okunnighet om vardagsarbetet i skolan, en annan är skolans tendens att se kultur som tillfälliga evenemang och inte som en integrerad del i elevernas läroprocesser. Vad konstituerar mötet mellan skola och kulturinstitutioner och hur ser problemen ut? Läraren går inte bara in i undervisningen för att lära eleverna det ena eller det andra. Lärarens uppgift är också att administrera undervisningen, att undvika kaos i en klass med 30 elever. Kulturarbetare strävar efter att stå fria i förhållande till skolan och dess administration. Många lärare tycker att kulturarbetarnas villkor borde vara mer lika lärarnas.

Det finns flera faktorer som komplicerar satsningar på kultur i skolan. En är att det inte är skolan, utan i första hand kulturlivet, som beskriver skolan som kulturproblem och vill göra en förändring. Institutioner och enskilda vill därför gå in och skapa en ny skolkultur som är mer dynamisk, engagerande och utvecklande för eleverna än den befintliga. En annan komplicerande faktor är att kulturlivet hellre satsar på att föra in pedagoger och konstnärer i skolan än uppmuntrar de experter inom kulturområdet som redan finns i skolan att ta ett bredare ansvar för skolans kulturliv.

Enligt en traditionell syn är skolan öppen för olika kulturprojekt, genomförda på kulturlivets villkor. Men i dag finns det också ett annat synsätt: Kulturarbetet vidgas och utgår ifrån skolans inre arbete. Ett entusiastiskt kulturliv möter skolan som hinder. Motståndets kritiska punkt kan beskrivas i olikheter: olika traditioner och kulturdefinitioner, olika syn på barns utveckling och behov och olika syn på pedagogik och läroprocesser. Det handlar därför om att skapa en plattform där människor i skolan och människor i kulturlivet kan diskutera och samarbeta på lika villkor.

Under de senaste åren har lärarutbildningen ställts inför många frågor som kräver diskussioner och kreativa lösningar. De frågor som ställs om lärarutbildningen och skolans utveckling riktas i dag inte längre till staten utan i större utsträckning till lokala och regionala institutioner. Att hitta former för möten mellan skola och högskola, mellan skola och kulturliv samt mellan kulturliv och högskola bör vara en del i den gemensamma uppgiften att stödja skolans och högskolans utvecklingsarbete. De regionala resurscentrum som byggs upp på olika håll i landet kan bli viktiga kunskaps- och erfarenhetscentrum för frågor som rör kultur i skolan. Det är ett arbete som bör initieras i samverkan mellan konstnärliga högskolor och lärarhögskolor.

Kulturell yttrandefrihet

Vårt förslag

I de inledande avsnitten om skolans värdegrund och uppgifter förs, i såväl läroplanen för de obligatoriska skolformerna, som i läroplanen för de frivilliga skolformerna, in ett avsnitt om kulturell yttrandefrihet. I detta avsnitt framhålls som en av skolans uppgifter att främja varje elevs rätt att få möta och använda alla olika kulturella uttrycksformer.

I samband med 1974 års kulturpolitiska beslut gavs dåvarande Skolöverstyrelsen i uppgift att precisera skolans kulturpolitiska uppgift. Sådana skrivningar återfinns också i 1980 års läroplan. Där sägs bl.a.:

Skolan kan göra många viktiga insatser på det kulturella området. Ansvaret för att förverkliga de kulturpolitiska uppgifterna vilar på skolans alla ämnen. Ett speciellt ansvar har dock de ämnen som har till uppgift att utveckla elevernas uttrycks- och kommunikationsförmåga i en strävan att skapa en god barn- och ungdomskultur. [...]

Skolans roll som kulturcentrum bör emellertid inte begränsas till den obligatoriska undervisningen. Genom skolan skall eleverna också komma i kontakt med olika kulturyttringar såsom konserter, teaterföreställningar, filmförevisningar och konstutställningar. Eftersom skolan omfattar alla barn och ungdomar motverkar man att kulturevenemang annars når bara vissa grupper.¹⁵⁹

Dagens läroplaner är, enligt vår mening, inte tillräckligt tydliga när det gäller kulturdimensionen i skolans verksamhet. Det finns skrivningar under rubriken Skolans uppgifter i t.ex. läroplanen för de obligatoriska skolformerna om att eleverna ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Det slås också fast att drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig i skolan. Vi föreslår att detta stycke i läroplanerna skrivs om så att det klart framgår, att en av skolans uppgifter är att främja alla elevers rätt att få möta och använda alla

¹⁵⁹ Skolöverstyrelsen (1980): *Läroplan för grundskolan*, Liber Utbildningsförlaget, Stockholm, s. 27 f.

olika kulturella uttrycksformer och därmed få tillgång till det som vi kallar kulturell yttrandefrihet.

I det här kapitlet har vi betonat vikten av att barn och ungdomar får möjlighet att utveckla sin skapande förmåga genom att arbeta med många olika medier. Vi vill vidga skolans språkbegrepp och menar att skolan i alltför hög grad utgår från det verbala språket och inte alltid ger tillräckligt utrymme för de språkliga och kommunikativa sidorna hos bild, slöjd, film, musik, drama och dans. Dessa uttrycksformer är av stor betydelse för barns och ungdomars lärande och utveckling och bör i högre grad än för närvarande utnyttjas i allt skolarbete, i stället för att hänföras till speciella ämnen och undervisningstillfällen.

Vi har i det föregående utvecklat vår syn på samhällsförändringar och förändringar i barns och ungdomars socialisation. Medierna spelar en stor roll i barns och framför allt i ungdomars liv och påverkar i hög grad deras omvärldsuppfattningar och värderingar och bidrar till att utveckla deras identitet. Därför är det viktigt att skolan knyter an till elevernas verklighet och ger dem möjligheter att utveckla sin kommunikativa förmåga. Barn och ungdomar bör i skolan få lära sig att dekonstruera mediernas innehåll och att hantera den rörliga bildens språk. Medievärlden måste således aktualiseras i all undervisning.

Sammanfattningsvis vill vi hävda att det finns en särskild barn- och ungdomskultur som spelar en stor roll i barns och ungdomars liv och för deras utveckling och identitet. Om skolan i sin verksamhet ska utgå ifrån, och ta till vara barns och ungdomars egna erfarenheter och kunskaper är deras kulturella yttringar en viktig del av dessa. Inte minst spelar medievärlden en stor roll. Det finns, menar vi, en tendens i vuxenvärlden, som också har avspeglats i riktlinjer och anvisningar till skolan, att framför allt se som skolans uppgift att motverka populärkulturen och att lära barn och ungdomar att ställa sig kritiska till dess yttringar. Vi menar att det är viktigare att se mediekulturen som en berikande del av barns och ungdomars liv. Skolan bör därför arbeta med att öka elevernas möjligheter att lära sig att förstå, att ta till vara och att använda sig av kulturen, snarare än att motverka den, även om förståelsen också handlar om att dekonstruera och att kritiskt granska.

Det finns i dagens skoldebatt en tendens att betona det nyttiga, det konkurrenskraftiga – nödvändigheten av att höja människors kunskap och kompetens – som ibland hamnar i motsatsställning till kulturella och estetiska värden. Vi menar att det är en konstruerad motsättning. Kultur och kulturella uttrycksformer är viktiga just för att öka människors kunskaper, för att vidga deras perspektiv och ge en större kommunikativ förståelse och förmåga. Kulturell och estetisk kompetens är viktiga delar av allt kunnande och all kompetens. Därför är det så väsentligt att barn och ungdomar i skolan får använda alla sina sinnen och

i sina läroprocesser kan och får använda många olika uttrycksformer. Utrymmet för praktiskt-estetisk verksamhet i skolan "tar" inte utrymme för andra verksamheter, utan bidrar till det samlade lärandet och kunskapsutvecklingen.

12 Skolan och arbetslivet

Innehåll och slutsatser

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. Vi presenterar två förslag, som går ut på att eleverna får en levande kontakt med arbetslivet under hela skoltiden. Våra slutsatser är följande:

- 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. Detta är viktigt för elevernas lärande, och över huvud taget för deras utveckling.
- 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 kontakten med barn och ungdomar, lärare och skolledare leda till motsvarande vinster.

Kontakterna mellan skolan och arbetslivet är en viktig del av det större sammanhanget, den öppna skolan. Det paradoxala är att trots att skolans behov av arbetslivskontakter rimligen borde ha ökat tycks intresset för arbetslivet i statliga styrdokument ha minskat.

Samhällsutvecklingen har lett till ett osynliggörande av arbete och arbetsliv för barn och ungdomar. De går en allt längre tid i skolan och har under denna tid få möjligheter att få arbetslivserfarenheter genom feriejobb eller andra extrajobb. Det är brist på arbete, och arbetslösheten minskar unga människors läromöjligheter. Detta ökar behovet av kontakter mellan skola och arbetsliv.

Tidigare var den praktiska arbetslivsorienteringen (praon) en kontaktkanal mellan skolan och samhället. Det är den inte på samma sätt längre. Genom decentraliseringen har den statliga regleringen på områ-

det försvunnit. Läroplanerna och kursplanerna talar inte så mycket om arbetslivet. De har mer av ett inom-skol-perspektiv. Med den uppläggning som styrdokumentet har i dag är detta inte så anmärkningsvärt. Arbetslivskontakterna anses ligga inom ramen för kommunens och skolans ansvar. Men med tanke på att kontakterna mellan skolan och närsamhället är svåra att etablera, inte minst när det gäller arbetslivet, behövs allt stöd i detta utvecklingsarbete.

Vi vill diskutera skolans kontakter med arbetslivet, dels därför att de är viktiga i sig, dels därför att de utgör ett tydligt exempel på vad man kan mena med en öppen skola och vad den öppna skolan kan betyda för undervisningen.

Arbetslivet som en "störningsfaktor"

Utvecklingen i skolan är beroende av det kollegiala samtalet. Ett stort och självständigt utrymme måste ges framför allt åt lärarnas gemensamma diskussion om undervisningens villkor och inriktning. Kravet på ett sådant samtal har ökat kraftigt genom decentraliseringen. Vi har i kapitlet om strategi för skolutveckling pekat ut det kollegiala samtalet som den enskilt viktigaste faktorn för skolutveckling. Men vi menar att detta samtal måste breddas genom att andra än skolmänniskor deltar i det. Lite tillspetsat har vi talat om behovet av "störningsfaktorer", som gör att det kollegiala samtalet blir mindre införstått och kontextbundet. Det är säkert så att vissa samtal kommer till stånd just genom att någon utifrån ställer frågor, gör invändningar och vänder upp och ned på invanda föreställningar. I denna mening är arbetslivet en effektiv störningsfaktor.

Skolans inre arbete präglas av ensidighet. Ett visst sätt att undervisa går igen oavsett innehåll, en viss typ av verksamhet fyller skoldagarna. Eleverna *gör* på samma sätt lektion efter lektion. Kunskapssynen och ämnessynen kännetecknas ofta av ett betraktelsesätt som är övertaget från akademiska discipliner och dåligt anpassat för skolbruk. Alltför ofta går undervisningen rakt på de abstrakta begreppen och låter elever memorera och repetera till dess de kan upprepa vad de har tillägnat sig. Sådant undervisning ger inte upphov till vad man skulle kunna kalla för "invändig kunskap", en förståelse som är integrerad i elevens värld och kopplad till tidigare erfarenheter. I värsta fall lär sig eleverna efter hand att förtränga sina subjektiva erfarenheter i klassrummet. Skolan blir tråkigare, kunskapstillväxten mindre.

Om skolan ska kunna erbjuda en läromiljö som är utmanande för alla elever och tar hänsyn till många sätt att lära sig och förstå, så måste den präglas av variation. Eleverna behöver få delta i många olika verk-

samheter med skiftande konventioner för lärande. I det sammanhanget är kontakten med arbetslivet viktig för skolan. I arbetslivet finns lärosituationer som skolan kan utnyttja – och låta sig inspireras av. Det handlar ofta om ett lärande i arbetet och med verksamheter som har skiftande mål och innehåll: omsorgsarbete, varuproduktion, underhåll osv.

Vidgade omvärldskontakter påverkar både elevernas och lärarnas arbete och tänkande. De får tillfälle att vidga sina repertoarer av strategier för lärande. Sådana kontakter är oundgängliga för alla lärare; i ett arbetslag bör det alltid vara någon som är ”på spaning”. En lärare som besöker sina elever ute på praktikplatser, får del av handledarnas syn på eleverna, på vad som är viktigt att lära sig i skolan, vilka förändringar som sker i produktionen osv. Läraren kan se med egna ögon hur lokalerna är utformade, vilken utrustning som används och får en aning om skillnader i det sociala klimat som råder på olika arbetsplatser. Lärarnas uppfattningar om eleverna och arbetet i skolan möter de erfarenheter som andra vuxna människor har. Den påverkan som sker är emellertid inte enkelriktad; människorna i samhället utanför skolan påverkas också av att ha kontakt med ungdomar och skolpersonal.

Kontakten med arbetslivet har stor betydelse för elevernas kunskap om arbetsprocesser, arbetsinnehåll, regler och traditioner på arbetsplatser, strukturella förändringar av arbetsorganisation och produktion osv.

Allt längre tid i skolan

På 1950-talet gick de flesta ungdomar sju år i folkskolan. Sedan började de att arbeta. Det var omkring 25 procent av en årskull som gick vidare till realskolan. Ett fåtal fortsatte till gymnasiet. År 1950 tog 4 500 ungdomar studentexamen, vilket motsvarade cirka fyra procent av årskullen.¹⁶⁰ Fyrtio år senare är bilden förändrad: Alla elever går nio år i grundskolan och 98 procent av dem fortsätter direkt till den treåriga gymnasieskolan. Andelen som studerar i högskolan ökar också kraftigt sedan några år.

Ännu för 10–15 år sedan var det vanligt att rekommendera ungdomar som var ”skoltrötta” att ta ett ”sabbatsår”. Då de fick arbeta, hitta sig själva och bli klara över vilken utbildning som de ville satsa på. Under 1980-talet blev det emellertid successivt svårare för en femton-

¹⁶⁰ Statistiska centralbyrån (1977): *Elever i icke-obligatoriska skolor 1864–1970*, Promemorior från SCB 1977:11, Stockholm, s. 31, 69, 164 och 169. Siffrorna blir något högre om man tar hänsyn till att en del ungdomar studerade i flickskolor och på handelsgymnasier och tekniska gymnasier, utbildningar som idag kan sägas ingå i gymnasieskolan.

åring att skaffa sig ett jobb. Allt flera syokonsulenter, rektorer och klassföreståndare avrådde eleverna och deras föräldrar ifrån att göra ett uppehåll mellan grundskolan och gymnasieskolan. "Fortsätt direkt för det finns inga jobb", blev en stående uppmaning. När lågkonjunkturen satte in i början av 1990-talet var den elva- eller tolvåriga skolan ett faktum. Efter gymnasiereformen 1994 blev skolan i praktiken tolvårig.

Den allt längre skolgången har i grunden förändrat tillvaron för nästan alla unga människor. Inte förrän de har blivit 20–25 år kan de ge sig ut i arbetslivet, och få betalt för vad de gör.

Samtidigt med den här utvecklingen riskerar undervisningen att bli mer abstrakt. Det är särskilt tydligt i gymnasieskolan på de tidigare yrkesinriktade utbildningarna. Där har inslaget av allmänna ämnen ökat markant.

Svårt att få extrajobb och feriejobb

Under 1990-talet har gymnasieungdomar upplevt en dramatisk försämring i tillgången på sommarjobb. Sifo har på regeringens uppdrag undersökt hur feriearbetsmarknaden fungerade för gymnasieungdomar sommaren 1996. Det var totalt 210 000 gymnasister som sökte ett tillfälligt jobb. Av dessa var det 140 000 som fick ett arbete, medan 70 000 blev utan. Ungdomar med invandrarbakgrund hade större svårigheter än andra att få ett arbete under sommaren; bara omkring hälften av arbetsökande ungdomar med båda föräldrarna födda i utlandet fick ett feriearbete.

Ännu en bra bit in på 1980-talet var det ganska vanligt att ungdomar arbetade extra vid sidan om skolan; de kunde t.ex. sitta i kassan på en stormarknad en kväll i veckan eller på helgerna. I takt med att arbetsmarknaden har blivit sämre har dessa jobb gått till äldre ungdomar som är färdiga med sin utbildning. En annan orsak till att det har blivit svårare för skolungdomar att få tillfälliga jobb är troligen att arbetsgivarna ställer högre krav på dem som arbetar extra. Detta kan både bero på att kraven trissas upp när utbudet av arbetskraft ökar och att arbetsuppgifterna har blivit svårare och därmed kräver mer av sina utövare.

Kontentan av detta är att de kontakter med arbetslivet som ungdomar tidigare hade genom extrajobb och feriejobb har kommit att begränsas. Detta har flera negativa följder. Många skolungdomar går miste om den erfarenhet av arbetslivet som det ger att ha diverse småjobb i olika slags företag. De förlorar en inkomstkälla och föräldrarnas försörjningsbörda ökar. Sett i ett samhällsekonomiskt perspektiv går landet miste om dessa ungdomars bidrag till den totala produktionen.

Minskade omvärldskontakter inverkar på elevernas studier. Dels genom att deras referensramar blir snävare – möjligheterna minskar att få nya lärdomar kommenterade och bearbetade utanför skolan – dels genom att slå mot ungdomarnas studiemotivation. En lärare i Göteborg¹⁶¹ uttrycker detta på följande vis i ett dialogsvar:

Att orka plugga tolv år utan att kunna få testa om kunskaperna är användbara på sommarjobb eller vettiga praktikplatser, och dessutom veta att antagligen får man trots detta inte något jobb, det är två faktorer som gör vardagen mycket tung för många elever. Ett utslag av detta är den mycket höga frånvaro som finns på många gymnasieprogram i dag.

Sammanfattningsvis kan man säga att minskningen av skolungdomars extrajobb och feriearbete ökar kravet på att utbildningen i grundskolan och gymnasieskolan rymmer inslag som innebär att eleverna kommer i kontakt med arbetslivet. Skolan kan också vidga sin repertoar av lärosituationer och undervisningsstrategier genom att hämta inspiration från vad som gäller i goda arbetsmiljöer i företag och förvaltningar.

I maj 1997 var cirka 7,8 procent öppet arbetslösa av samtliga personer i arbetskraften. För gruppen 20–24 år var den öppna arbetslösheten 14,8 procent.¹⁶² Om man till denna siffra lägger de ungdomar som deltog i en utbildning fast de hellre skulle vilja arbeta, står det klart att det är svårt för många unga människor att ta sig in på arbetsmarknaden. Liksom när det gäller sommarjobb, är ungdomar med invandrarbakgrund särskilt utsatta. Om unga människor under sin skoltid har kontakt med arbetslivet är det troligt att deras möjligheter blir större att få en fast fot på arbetsmarknaden efter avslutad skolgång. Under alla omständigheter skulle flera kontakter mellan skolan och arbetslivet förbättra arbetsmarknadens funktionssätt; ungdomarna skulle i ökande utsträckning veta vad olika jobb fordrar, vad de egentligen vill arbeta med osv.

Ett förändrat arbetsliv

Uppstyckning har varit modellen för utformningen av produktionen under de senaste hundra åren. Taylorismen hade länge ett fast grepp om arbetsplatserna, men insikten växer att det är ineffektivt och själsdödande att dela upp arbetet i småbitar. Fackföreningar och arbetsgivare finner varandra i förändringar som innebär grupporganisation och ett bredare arbetsinnehåll. Integrering är lösenordet för framtidens arbetsorganisation; splittrade delar förs ihop i en strävan efter helhet och

¹⁶¹ Susanne Staf, Brev av 1997-02-16 till Skolkommittén, diarienummer 36/96 (100).

¹⁶² Statistiska centralbyrån (1997): *Arbetskraftsundersökningen*, Stockholm.

sammanhang. Stela befattningsgränser luckras upp och bredden i innehållet i arbetet ökar. Varje anställd behöver djupa kunskaper på flera områden för att tillverka tekniskt avancerade varor eller för att producera tjänster som håller en hög kvalitet. Ett exempel på detta är informationsteknologin. Varje person som arbetar med IT måste förstå och tänka i hela system. Samtidigt måste hon eller han vara expert på sin del av helheten, eftersom varje del är så komplex att ingen kan kunna allt.

Den traditionsbundna indelningen i akademiker respektive icke-akademiker förlorar sin relevans och många andra gränser faller. Den mellan operatör och konstruktör i industrin är ett sådant exempel, liksom gränsen mellan assistent och handläggare i förvaltningen. Organisationer blir mindre hierarkiska och kontrollerande. De bygger i ökande grad på varje människas engagemang och kompetens och vilja att göra ett gott arbete. Datatekniken i kombination med snabba telekommunikationer ökar tillgången på information på ett drastiskt vis, vilket bl.a. leder till att gränsen mellan arbete och fritid luckras upp och att helt nya yrken skapas.

Den kunskapsbaserade ekonomi som växer fram med nya mönster för arbete kräver nya kunskaper och förmågor av dem som i framtiden ska arbeta inom den. Arbete i projekt, flexibla arbetsförhållanden, svagare knytning till fasta arbetsplatser, användning av informationsteknologi, produktion av små varu- eller tjänstekvantiteter för särskilda grupper, nya nischer, nya jobb – förändringen av arbetslivet går snabbt. Det är viktigt att dagens elever känner att det framtida arbetslivet bygger på deras medverkan. Det är ingen färdig struktur de ska anpassa sig till. Det är en struktur i ständig omvandling. Vilka jobb som kommer att finnas i framtiden bestäms av många faktorer. Men en faktor är eleverna själva, deras kreativitet, ansvarskänsla och samarbetsförmåga. Det är bl.a. detta som den senaste tidens diskussion om entreprenörskap och skola handlar om.¹⁶³

För att unga människor ska kunna förbereda sig behöver de kontakt med ett arbetsliv i förvandling. En öppen skola kan ge den kontakten.

Kontakt med arbetslivet

Praktisk arbetslivsorientering (prao) blev ett obligatoriskt inslag i grundskolan genom den första läroplanen, som kom 1962 – låt vara att den då kallades för praktisk yrkesorientering (pryo). I 1980 års läroplan

¹⁶³ Ds 1997:3: *I entreprenörskapets tecken – En studie av skolning i förnyelse*, Stockholm, Fritzes.

för grundskolan föreskrevs att kommunerna skulle ordna 6–10 veckors prao för varje elev under grundskoletiden. Praon var inte utan problem. På vissa håll hade man t.ex. svårt att ordna bra praktikplatser till alla elever, kopplingen mellan undervisningen och elevernas praktikerfarenheter var ibland svag och elever kunde bli utan handledning. Det förekom också i viss utsträckning att skolor inte klarade av att ordna praktik under den stipulerade tiden.

Läroplanskommittén behandlade frågan om skolans kontakter med arbetslivet endast kortfattat i sitt slutbetänkande.¹⁶⁴ Kommittén föreslog att varje elev skulle garanteras en viss tid ”som underlag för framtidsplanering”. I förslaget till timplan avsattes 120 timmar för detta ändamål. Denna tid skulle inte bara kunna användas för praktik och studiebesök, utan också för t.ex. lägerskola, auskultation i gymnasieskolan och utlandsvistelse för språkstudier. Kommittén ansåg att det med den nya ansvarsfördelningen på skolans område inte längre var rimligt att fastställa en exakt omfattning av tiden för prao. Man hoppades att förutsättningarna därmed skulle bli bättre för att arbetslivskontakterna skulle bli ett ”väl integrerat och meningsfullt inslag i skolverksamheten”.

Regeringen avvek från kommitténs förslag och föreslog i stället att de 120 timmarna skulle fördelades på ämnesgrupperna.¹⁶⁵ Syftet var att ge skolorna ”möjlighet att planera in sin arbetslivsorientering som speciella studiebesök inom ramen för den tid timplanen ger eller under övrig tid av skoldagen”. Regeringen strök under att detta inte innebar att arbetslivsorientering i olika former skulle försvinna ur grundskolan. Riksdagen beslöt enligt förslaget.

Det finns mycket som tyder på att praons omfattning har minskat sedan de nya bestämmelserna trädde i kraft. Regeringen pekar på detta i utvecklingsplanen.¹⁶⁶ I flera skolor förekommer det ingen prao över huvud taget längre.

När det gäller arbetslivskontakterna i gymnasieskolan är det stor skillnad mellan program med yrkesämnen och övriga program. Alla yrkesprogram har arbetsplatsförlagd utbildning. Den ska omfatta minst femton veckor av utbildningstiden. Enligt Gymnasiekommittén klarade inte alla gymnasieskolor av att ordna arbetsplatsförlagd utbildning med denna omfattning under läsåret 1995/96. En av orsakerna är tvister mellan kommuner och branscher om ersättningen för den arbetsplats-

¹⁶⁴ SOU 1992:94: *Skola för bildning*, huvudbetänkande av Läroplanskommittén, Stockholm, Allmänna förlaget, s. 280–281.

¹⁶⁵ Proposition 1992/93:220: *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*, s. 65.

¹⁶⁶ Riksdagens skrivelse 1996/97:112: *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*, Stockholm, Fritzes, s. 63.

förlagda utbildningen. Kommittén räknar emellertid med att alla gymnasieskolor når målet femton veckor inom några år.

Eleverna på det samhällsvetenskapliga, naturvetenskapliga och estetiska programmet kan ha s.k. ämnesanknuten praktik som ett alternativ till lokalt tillägg. Bakgrunden till detta är att det under åren 1985–1989 pågick en omfattande försöksverksamhet med ämnesanknuten praktik på gymnasieskolans dåvarande studieförberedande linjer (se vidare s. 275). Sedan försöket upphörde förekommer ämnesanknuten praktik i liten utsträckning enligt Skolverket.

Det tycks alltså vara så att kontakterna med arbetslivet är beroende av att det finns centrala bestämmelser eller att kontakterna backas upp i en försöksverksamhet. Vad beror detta på? Några tänkbara orsaker kan vara följande:

- Lärarna på många skolor ser frågor om skola–arbetsliv som en angelägenhet för i första hand syokonsulenterna.¹⁶⁷ Arbetslivskontakterna har en tendens att betraktas som någonting som ligger på sidan om skolans kärnverksamhet, undervisningen.
- Det kräver en extra ansträngning av skolans personal att arbeta upp goda relationer med bra praktikplatser, och att hålla kontakterna vid liv. När eleverna är ute på praktik rubbas schemat, vilket kan göra lärarnas arbete mer betungande.
- Många lärare tycker att det är svårt att hinna med allting i ämnena. Prao, ämnesanknuten praktik och andra kontakter med arbetslivet framstår som någonting som stjäl tid.
- Det nya mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet i grundskolan och gymnasieskolan upplevs av många lärare och skolledare som att det ställs ökade krav på eleverna i respektive ämne – och därmed större krav på lärarna att ”hinna med kursen”.
- Kontakter med arbetslivet – och över huvud taget med det omgivande samhället – stöds inte av skolans tradition. De innebär tvärtom att traditionen utmanas.
- Det är numera ett mycket litet antal ungdomar som går direkt ut i arbetslivet från årskurs 9, närmare bestämt två procent av en hel årskull, eller cirka 2 000 personer.

Praktik i olika former ska konkurrera med undervisningen i ämnena. Men det är en konkurrens på olika villkor. Den traditionella undervis-

¹⁶⁷ Henrysson, Lennart (1994): *Syo-kulturer i skolan, Elevers och skolpersonals uppfattningar av studie-, yrkes- och arbetslivsorientering på några högstadieskolor*, Malmö, Studia psychologica et pedagogica, Series altera 111.

ningen stöds bl.a. av kursplanerna, timplanen, betygen och läroböckerna. Ökad kontakt med arbetslivet har inget stöd av det slaget. Där handlar det om enstaka allmänna uttalanden i policydokument från Utbildningsdepartementet och Skolverket. Däremot finns det ett stort intresse hos flertalet elever för ökade arbetslivskontakter, och detsamma torde gälla många föräldrar.

Det verkar inte troligt att skolans kontakt med arbetslivet skulle komma att öka utan vidare. Vårt förslag att avskaffa timplanen kommer troligen att lätta lite på trycket för lärare och skolledare, och därmed vara gynnsamt för en utveckling av skolornas arbetslivskontakter. Detta är emellertid, enligt vår bedömning, inte tillräckligt. Det behövs också förändringar som är direkt inriktade på kopplingen skola–arbetsliv. Våra förslag i det här kapitlet syftar till att åstadkomma sådana.

Erfarenheter av försöken med ämnesanknuten praktik

Under åren 1985–1989 bedrevs en omfattande försöksverksamhet för de frivilliga skolformerna, det s.k. FS-försöket. Intresset var mycket stort och cirka 900 försök gjordes. Flertalet av dessa gällde de studieförberedande linjerna. Ett av de populäraste försöksområdena var ämnesanknuten praktik, som prövades på ett stort antal gymnasieskolor. Praktiken fick omfatta högst tre veckor per läsår, men i övrigt hade skolorna en vid ram. Fördelen med detta var att många olika modeller kom att prövas.

En stor del av försöken skedde på treårig ekonomisk linje. Det var också vanligt med försök på den naturvetenskapliga linjen. Däremot var det bara ett fåtal skolor som prövade att ha ämnesanknuten praktik på den samhällsvetenskapliga linjen och den humanistiska linjen.

FS-projektet utvärderades inte på ett enhetligt sätt. Varje gymnasieskola svarade för sin egen dokumentation och utvärdering. De lokala rapporterna låg till grund för en årlig sammanfattning från Skolöverstyrelsen. Några genomgående drag i erfarenheterna från försöken med ämnesanknuten praktik redovisas nedan.

- Eleverna var mycket positiva till praktiken. De tyckte bl.a. att de bättre förstod en del av det som de hade lärt sig i skolan när de såg det tillämpat. Många elever menade att deras intresse för studierna ökade genom praktiken, och att de hade lättare att sätta in ämnena i ett verkligt sammanhang.
- Lärarna var i regel positiva till praktiken. Det var emellertid en markant skillnad i inställning mellan lärare som undervisade i an-

knutna ämnen respektive lärare som hade icke anknutna ämnen, t.ex. engelska, tyska och franska. De förra var mer positiva.

- Handledarna på praktikplatserna var överlag mycket positiva till ungdomarna. Den kritik som de framförde gällde vanligen brister i hanteringen av praktiken från skolornas sida; handledarna kunde t.ex. beklaga att de hade fått för lite information om syftet med praktiken och att ingen lärare hade kommit på besök under praktikperioden.
- Praktiken underlättade för en del av ungdomarna att få tillfälliga anställningar av typen extrajobb, sommarjobb och vikariat efter gymnasieskolans slut.

Skolorna organiserade anskaffningen av praktikplatser på olika sätt. En tydlig inarbetningseffekt visade sig på de flesta gymnasieskolor; det blev efter hand lättare att få fram bra praktikplatser. Från flera försökskolor rapporterades att elever som inte hade någon praktik, skulle vilja ha det. Detta kan tolkas som ett tecken på att praktik motsvarar ett genuint behov hos många ungdomar, men också som ett uttryck för att de elever som hade praktik, talade väl om den när de träffade skolkamrater som inte hade praktik.

På det hela taget var alltså erfarenheterna positiva av försöken med ämnesanknuten praktik. Både skolpersonalen och handledarna lärde sig mycket om hur praktiken skulle skötas för att fungera väl och ge ett tillskott till ungdomarnas utbildning. Det var mycket som pekade på ett beslut om att praktiken skulle permanentas. Så skedde emellertid inte, vilket bl.a. berodde på förändringar i tidsandan, den politiska situationen och debattläget. Under åren omkring 1990 kom basfärdigheter och traditionella värden i skolan att betonas mer än tidigare. Diskussionen om hur eleverna lärde sig nödvändiga kunskaper och färdigheter var mindre omfattande. Regeringens proposition om treåriga yrkesutbildningar i gymnasieskolan innebar till och med att arbetslivskontakterna begränsades på yrkesprogrammen i förhållande till den försöksverksamhet som hade föregått reformen.¹⁶⁸

Det positiva med den utveckling som skedde före 1990, även om den senare kom att stanna upp, är att en utveckling av skolornas kontakter med arbetslivet inte behöver starta från en nollpunkt. Både i grundskolan och gymnasieskolan finns det en mycket omfattande erfarenhet av praktik i olika former, som det går att återknyta till.

¹⁶⁸ Proposition 1990/91:85: *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*, Stockholm, Fritzes.

Många skolor utnyttjar också denna erfarenhet. Storstadskommittén ger ett praktikexempel från Kista, i en diskussion om behovet hos elever med invandrarbakgrund att få kontakt med arbetslivet.¹⁶⁹ Storstadskommittén riktar uppmärksamheten mot skolor i utsatta områden i storstäderna. I många av dessa är det en majoritet av eleverna som har ett annat förstaspråk än svenska och därför krävs det särskilda insatser för att eleverna ska möta en svensk språkmiljö. I Kista gjorde elever i årskurs 9 ett examensarbete i elektronik i samarbete med Ericsson Computer. En sådan kontakt med arbetslivet ger eleverna både språkkunskaper och ämneskunskaper samt en inblick i arbetsmarknaden, skriver kommittén.

Att göra praktiken till en del av undervisningen ger också pedagogiska vinster. Många elever upplever nämligen undervisningen mer meningsfull och lustfylld om den varvas med praktik. [...] Det borde vara möjligt för kommunerna, stadsdelarna och de enskilda skolorna att utvidga möjligheterna för eleverna inom skolan i de utsatta stadsdelarna att förlägga sin undervisning på arbetsplatser. I dessa stadsdelar finns ofta flera kommunala och statliga förvaltningar, såsom stadsdelsförvaltning, arbetsförmedling och försäkringskassa, vilka torde ha goda möjligheter att tillhandahålla praktikplatser för eleverna. Även näringslivet som stundtals är rikt i vissa stadsdelar borde ha kapacitet att i större omfattning samverka med skolorna i denna fråga.

¹⁶⁹ SOU 1997:61: *Att växa bland betong & kajor*, Stockholm, Fritzes, s. 124–125.

Om arbetslivet i grundskolans läroplan

Vårt förslag

Grundskolans läroplan kompletteras för att det ska framgå på ett tydligt sätt att samverkan med arbetslivet är viktig för en bra utbildning. I avsnitt 2.1 Kunskaper införs ett mål som gäller kunskaper om arbetslivet. Regeringen ska ge Skolverket i uppdrag att utarbeta förslag till förändringar i läroplanen.

I det föregående har vi visat att frågan om en koppling mellan skolan och arbetslivet hade låg prioritet när grundskolan reformerades. Både i Läroplanskommitténs slutbetänkande och regeringens proposition behandlades skola–arbetsliv mycket kortfattat.

Vi har belyst värdet för eleverna av att ha kontakt med arbetslivet – liksom med andra delar av närsamhället. Vi har också visat hur kontakten med arbetslivet är en viktig del av den öppna skolan.

För att öka arbetslivskontakterna ligger en lösning nära till hands: att återinföra bestämmelsen om att skolorna ska ordna ett visst antal praoveckor. Vi anser emellertid att ett sådant förslag inte skulle ligga i linje med en strävan att utveckla och fördjupa decentraliseringen på skolans område. Det skulle också rimma illa med vårt förslag att avskaffa den centrala timplanen, en åtgärd som bl.a. syftar till att minska tidsfixeringen i skolan (s. 143). Dessutom anser vi att den gamla praon inte var det enda vettiga sättet att organisera kontakterna med arbetslivet.

Vi har i stället stannat för att föreslå att läroplanen får tydligare formuleringar om skola–arbetsliv och att målen kompletteras.

Avsnittet kunskaper (2.1) bör kompletteras med ett mål att uppnå som gäller elevernas kunskaper om arbetslivet. Vi anser vidare att avsnittet om skolan och omvärlden (2.6) ses över i sin helhet. Det bör klart framgå av texten att både lärarna och övriga anställda har som en av sina viktiga uppgifter att åstadkomma goda kontakter med arbetslivet och andra delar av närsamhället. Kontakt med mottagande skolor bör inte – som i den nuvarande läroplanen – sättas före kontakt med organisationer och företag.

Skolans kontakt med arbetslivet blev ett prioriterat område på 1970-talet. Någon gång mot slutet av 1980-talet förändrades emellertid signalerna. Det är troligt att lokala politiker, tjänstemän i kommunernas

skolförvaltningar, lärarutbildare m.fl. har fått uppfattningen att staten anser att kopplingen skola–arbetsliv inte är lika viktig som tidigare. Stödet från dessa grupper behövs emellertid om lärare, rektorer och syokonsulenter på den enskilda skolan ska orka att driva fram olika former av kontakt med arbetslivet.

En stor del av arbetslivskontakterna har av tradition legat i årskurs 7–9. Enligt vår mening är det naturligt att tyngdpunkten ligger mot slutet av grundskolan, men det är samtidigt viktigt att låta eleverna tidigt få kontakt med arbetslivet. Det kan starta redan i förskolan genom att barnen får följa med till olika föräldrars arbetsplatser. Intrycken från dessa besök kan bearbetas tillsammans med förskolans personal i samtal, bild, lek, rollspel och flera andra former.

I början av grundskolan kan eleverna göra studiebesök och delta i kortare praktikperioder, t.ex. en eftermiddag i veckan under en tid. De försök som har gjorts på olika håll i landet visar att yngre elever i hög grad uppskattar att ha kontakt med arbetslivet. En undersökning 1993 i Göteborg bland sjätteklassare visade t.ex. att 90 procent av dem tyckte att det är viktigt att lära sig om arbetslivet på mellanstadiet.¹⁷⁰ Över hälften av eleverna ville ha mer kontakt med arbetslivet och tre av fyra tyckte att det skulle ske genom praktik på arbetsplatser.

Det behövs ett nytänkande från förskolan till gymnasieskolan när det gäller synen på arbetslivets betydelse för ungdomars utveckling och lärande. Det är viktigt att pröva och att tillämpa former för kontakterna med företag, förvaltningar och andra organisationer som går långt utöver det traditionella mönstret med några praoveckor i åttan och nian plus arbetsplatsförlagd utbildning för gymnasieelever med en praktisk inriktning.

¹⁷⁰ Boman, Helena (1993): *Undersökning bland elever och lärare i årskurs sex i Göteborg*, Göteborgs stads utbildningsförvaltning.

Arbetsplatsförlagd utbildning för alla elever i gymnasieskolan

Vårt förslag

Elever på det samhällsvetenskapliga, naturvetenskapliga och estetiska programmet ska ha en del av sin utbildning förlagd till arbetslivet. Omfattningen av den arbetsplatsförlagda utbildningen bör successivt anpassas till vad som gäller för elever på övriga program.

I början av 1960-talet var utbildningen efter folkskolan eller grundskolan splittrad. Det fanns allmänna gymnasier, handelsgymnasier, tekniska gymnasier, fackskolor och yrkesskolor. Under decenniet skedde en successiv samordning vars slutpunkt var riksdagsbeslutet om införandet av gymnasieskolan från och med 1971. Gymnasieskolan rymde alla de tidigare utbildningarna och kallades för en ”integrerad skolform”. Den nya gymnasieskolan bestod av studieförberedande och yrkesinriktade linjer. Det fanns dessutom några tvååriga linjer som varken var direkt studieförberedande eller yrkesförberedande, bl.a. tvåårig social linje; dessa utbildningar utgjorde det s.k. mittblocket.

Riksdagen beslöt 1990 att alla utbildningar i gymnasieskolan skulle vara treåriga. Linjerna döptes om till program. Yrkesutbildningarna fick ett större inslag av allmänna ämnen, s.k. kärnämnen. Riksdagen beslöt om ytterligare förändringar 1993. I korthet innebär dessa att gymnasieskolan ska vara kursutformad; varje ämne är indelat i kurser och eleverna får betyg efter en avslutad kurs. Elevernas inflytande har ökat bl.a. i den meningen att det finns alternativa kurser, som de kan välja emellan. Begreppen studieförberedande respektive yrkesförberedande utbildning finns inte längre i de officiella texterna. Trots dessa förändringar finns det fortfarande avsevärda skillnader mellan gymnasieskolans två delar.

Enligt ett förslag från regeringen beslöt riksdagen under hösten 1996 om vissa förändringar i bestämmelserna om arbetsplatsförlagd utbildning, APU.¹⁷¹ De tidigare reglerna innebar att arbetsplatsförlagd utbildning skulle förekomma på program med yrkesämnena, och att endast kurser i yrkesämnena fick arbetsplatsförläggas. Riksdagsbeslutet

¹⁷¹ Proposition 1995/96:206: *Vissa skolfrågor m.m.*, s. 33–37.

innebar att begränsningen till yrkesämnena togs bort; numera kan utbildning i alla ämnen ske på en arbetsplats. En annan förändring är att också elever på det samhällsvetenskapliga, naturvetenskapliga och estetiska programmet kan ha arbetsplatsförlagd utbildning; styrelsen för skolan ska fatta beslut om detta.

För elever på program med yrkesämnena gäller att den arbetsplatsförlagda utbildningen ska omfatta minst femton veckor av utbildningstiden. Om en skola inte klarar av att ordna detta ska Skolverket underlättas av skolhuvudmannen.

Kommittén för gymnasieskolans utveckling, Gymnasiekommittén, har i två delbetänkanden redovisat flera undersökningar om den arbetsplatsförlagda utbildningen till och med läsåret 1995/96.¹⁷² Det var då mindre än hälften av gymnasieskolorna som nådde upp till minimitiden femton veckor. Variationerna mellan programmen var stora; på t.ex. omvårdnadsprogrammet och handels- och administrationsprogrammet klarade de flesta skolor denna gräns, medan medieprogrammet och elprogrammet på många håll hade betydligt mindre arbetsplatsförlagd utbildning. Kommunerna tycks överlag uppfatta femton veckor som både ett minimum och ett maximum; ingenstans tycks man ha en mer omfattande arbetsplatsförlagd utbildning.

Gymnasiekommittén redovisar undersökningar som visar att alla som har erfarenhet av arbetsplatsförlagd utbildning – elever, lärare, handledare, branschföreträdare m.fl. – anser att den är mycket värdefull. Kommittén anser att ”utbildning på arbetsplats är avgörande för yrkesutbildningens kvalitet” och menar att ”minimigränsen 15 veckor av den totala utbildningstiden på sikt bör höjas.”¹⁷³

I det föregående har vi redogjort för att det samhällsvetenskapliga, naturvetenskapliga och estetiska programmet kan ha ämnesanknuten praktik som ett alternativ till lokalt tillägg, men att detta förekommer på ett fåtal skolor.

Det finns ingen saklig grund för att göra en åtskillnad mellan eleverna på olika program med avseende på möjligheterna att få kontakt med arbetslivet under utbildningen i gymnasieskolan. Alla elever har ett stort behov av att få en sådan kontakt, inte minst för att de ska kunna koppla ihop undervisningen i skolan med företeelser i arbetslivet, och få den stimulans som det innebär att under en tid ha vuxna arbetskamrater. Elever på program utan yrkesämnena har snarare ett ännu större behov än övriga elever av att delar av utbildningen förläggs till en arbetsplats, eftersom deras utbildning behöver konkretiseras.

¹⁷² SOU 1996:1: *Den nya gymnasieskolan – hur går det?* och SOU 1997:1: *Den nya gymnasieskolan – steg för steg*, Stockholm, Fritzes.

¹⁷³ SOU 1997:1: *Den nya gymnasieskolan – steg för steg*, Stockholm, Fritzes, s. 96.

En vanlig invändning mot ett sånt här förslag är att arbetslivet inte skulle klara av att ta emot alla gymnasister – inte ens alla elever på program med yrkesämnen får sina femton veckors arbetsplatsförlagda utbildning. Det är uppenbart att förutsättningarna för utvecklade kontakter mellan skolan och arbetslivet är olika på olika håll i landet. På en ort med ett omfattande och varierat arbetsliv, där efterfrågan på arbetskraft är stor, torde det vara lättare att etablera sådana kontakter än på en ort med en hög arbetslöshet som domineras av några enstaka stora arbetsplatser.

Likväl finns det så mycket erfarenhet – under ett par decennier – av rekrytering av platser för olika former av praktik och arbetsplatsförlagd utbildning, att det är svårt att tro att problemen inte går att lösa. De yrkesutbildningar som av tradition har haft ett stort praktikinslag, t.ex. bygg, omvårdnad samt handel och administration, klarar av att ge eleverna femton veckors arbetsplatsförlagd utbildning. Utvärderingen av försöken med ämnesanknuten praktik visade att det går att långsiktigt och målmedvetet bygga upp goda relationer med företag och andra organisationer så att tillgången på platser inte längre framstår som någon avgörande svårighet. Det handlar i hög grad om att skapa mötesplatser, där man tillsammans kommer fram till vad arbetslivet kan betyda för skolan och vad skolan kan betyda för arbetslivet. Vad är det som säger att inte ungdomar i gymnasieskolan skulle kunna hjälpa till att gjuta nytt hopp i ett företag som kämpar för sin överlevnad?

Invändningen är emellertid så tillvida relevant att det tar tid, och kräver stora ansträngningar, att skapa en god kontakt med arbetslivet. Därför bör kommunerna få möjlighet att successivt bygga upp den organisation och det kontaktnät som behövs för att få den arbetsplatsförlagda utbildningen på det samhällsvetenskapliga, naturvetenskapliga och estetiska programmet att fungera. Det är samtidigt viktigt att motverka eventuella tendenser till att införandet av arbetsplatsförlagd utbildning på dessa program får negativa effekter för de program som redan har arbetsplatsförlagd utbildning.

Skolverket bör få i uppdrag att föreslå hur program mål och kursplaner ska justeras med hänsyn till den arbetsplatsanknutna praktiken. Detta skulle kunna ske samtidigt som mål och kursplaner ses över i enlighet med vårt förslag om en kursplaneöversyn (s. 155).

Förslaget torde inte innebära några ökade kostnader för kommunerna, eftersom skolorna inte betalar någon ersättning till arbetsplatserna för den arbetsplatsförlagda utbildningen.

13 En jämlik skola

Innehåll och slutsatser

I detta avsnitt sammanfattar vi frågor som rör klass, kön och etnicitet i skolan. Vi tar vår utgångspunkt i begreppet ”en skola för alla”. Vi återkommer också till de frågor och den diskussion vi tog upp i vårt betänkande om den mångkulturella skolan. Vi menar att frågor som rör klass, kön och etnicitet är komplexa frågor som griper djupt in i skolans pedagogiska arbete. Jämlikhets- och jämställdhetsfrågorna kan inte lösas genom några skrivningar i skollagen eller i läroplanerna, eller genom att man tar fram enkla handlingsmodeller. Det handlar mer om att hävda skolans värdegrund och om attityder, kunskaper och medvetenhet hos skolans personal. Därför har vi valt att illustrera frågornas komplexitet och de kunskapskrav de ställer med ett exempel som handlar om jämställdhet mellan flickor och pojkar i skolan (s. 292).

Vi lägger fram en rad förslag som syftar till att stärka språkundervisningen för elever med ett annat modersmål än svenska. Härutöver lägger vi fram ett förslag om att inrätta ett europeiskt centrum för jämlikhetsfrågor i Sverige och ett annat om ett generellt krav på analys av konsekvenser för klass, köns- och etnicitetsfrågorna i allt reformarbete på skolområdet. Våra slutsatser är följande:

- Det är av avgörande vikt för den svenska demokratin och för jämlikhet och jämställdhet att skolan även i fortsättningen har som mål att vara en skola för alla.
 - Frågor om jämlikhet och jämställdhet handlar både om attityder och om kunskap och medvetenhet. För att skolan ska kunna uppfylla skollagens och läroplanernas likvärdighetsmål krävs hos skolans personal såväl kunskaper, som förmåga att omsätta dessa kunskaper i det pedagogiska vardagsarbetet.
 - För att främja en likvärdig skola kan staten: (1) Sätta upp tydliga och klara mål för likvärdighet i skolan, (2) Följa upp och utvärdera skolans resultat mot dessa mål och (3) Bidra till att öka kunskaper och medvetenhet om frågor som rör jämlikhet, jämställdhet och likvärdighet.
-

En skola för alla

En skola för alla har i decennier varit ett honnörsbegrepp i svensk utbildningspolitik. I utvecklingsplanen skriver regeringen:

En bra skola är en förutsättning för en livskraftig demokrati. Den svenska skolan skall vara en sammanhållen skola, som ger likvärdig utbildning till alla barn och ungdomar. Barn börjar skolan med skilda sociala och kulturella förutsättningar. Det är skolans uppgift att anpassa sin organisation och sin undervisning, så att alla barns förutsättningar tas tillvara.¹⁷⁴

Just genom att barn och ungdomar med olika bakgrund och olika förutsättningar undervisas i en sammanhållen skola får de en chans att tillsammans skaffa sig erfarenheter och utveckla kunskaper och förhållningssätt. Mångfalden blir en tillgång i samhället om människor får tillfälle att mötas och ta del av varandras erfarenheter och om dessa möten präglas av en ömsesidig respekt. Även om inriktningen mot en skola för alla har präglat svensk skolpolitik i decennier, är det därmed inte sagt att det inte har funnits, och finns, problem i detta.

Skolverket ser likvärdighet som ett delat ansvar och beskriver i en rapport uttrycket ”en skola för alla” som en talande metafor för likvärdigheten i skolan.¹⁷⁵ Den kan samla skilda uppfattningar, men den är samtidigt för grov för att vara analytiskt intressant. Den ger en utgångspunkt i välfärdspolitik och demokrati som kan leda till större nyansrikedom och skärpa reflexionen hos dem som ska granska likvärdigheten, bl.a. politiker och medborgare i allmänhet. Skolverket skriver:

Skolan skall behandla alla barn och ungdomar med omtanke och respekt. Detta betyder ett erkännande av att alla barn och ungdomar är olika men att de ändå har förutsättningar att, var och en på sina villkor, få utbyte av skolan och vad den erbjuder. [...] Utbytet skall således ha samma värde för alla men det skall däremot inte vara detsamma om skolan skall möta alla barn och ungdomar olika efter var och ens förutsättningar.

I *Krock eller möte* konstaterade vi att kulturell mångfald inte är något nytt fenomen, varken i samhället eller i skolan.¹⁷⁶ Möjligen, skrev vi, har den ökade invandringen till Sverige gjort att mångfalden framträder tydligare. Men det har alltid funnits skillnader mellan stad och land, mellan människor av olika kön och från skilda sociala miljöer, mellan

¹⁷⁴ Riksdagsskrivelse 1996/97:112: *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*, Stockholm, Fritzes, s. 22.

¹⁷⁵ Skolverket (1996): *Likvärdighet – ett delat ansvar*, rapport nummer 110, Liber Distribution, Stockholm, s. 11.

¹⁷⁶ SOU 1996:143, s. 7.

olika generationer, mellan människor med olika livserfarenheter och värdesystem. Det har också alltid funnits inhemska minoriteter, med delvis andra förutsättningar än ”vanliga” svenskar. Dagens samhällsutveckling med ökade kontakter och stora folkomflyttningar har gjort att olikheterna har kommit i fokus. Det krävs av alla människor en ökad förmåga att leva med kulturell mångfald. Därför har skolan ett stort ansvar för att stärka denna förmåga.

I en skola för alla möts olika kulturer. Där finns också förutsättningarna för ett jämställt möte. Ett möte där ömsesidigheten är grunden, en ömsesidighet som förutsätter en respekt och en vilja att överskrida gränser och att låta sig påverkas – för att tillsammans utveckla en ny kulturell mening. Då får inte majoritetskulturen representera normen och minoritetskulturerna undantagen, som ska anpassa sig. Eleven, antingen det handlar om en invandrare med bristfälliga kunskaper i svenska, en pojke från arbetarklassen eller ett barn med en grav hörsel-skada, får inte definieras som ett ”problem”, en avvikelse som ska hanteras på något speciellt sätt och helst genom en så stor anpassning till ”normaliteten” som möjligt. Det är skolan som måste anpassa sig till de barn och ungdomar som kommer dit. Undervisningen, arbetsmetoderna, arbetsformerna och innehållet måste – inom de nationella ramarna – variera och utgå från de speciella förutsättningar som gäller på skolan, i klassen, i gruppen och för individen. En skola kan aldrig ha ”fel” barn och ungdomar, men skolan kan vara fel för de barn och ungdomar som faktiskt går där.

Det är naturligtvis en svårighet när en flicka eller pojke kommer till skolan och inte kan svenska. Det är en artskillnad i problem mellan barn som kommer till skolan och inte kan svenska, och barn som inte kan läsa eller skriva eller inte kan engelska. Men i grunden handlar det om samma sak. Skolans uppgift är att ge eleverna en chans att lära sig sådant som de inte kan, men behöver kunna. När flickor inte väljer teknik och naturvetenskap, eller hävdar sig sämre än pojkarna i fysik, definierar man ofta – eller gjorde åtminstone på 1970-talet och 1980-talet – problemet som flickornas ”felval”. I konsekvens med detta synsätt försökte man ändra på flickorna. När arbetarklassens barn fick svårigheter med att anpassa sig till skolans medelklassnormer, var det barnen som fick anpassa sig eller slås ut. Det kan vara en viktig förklaring till den sociala skiktning som fortfarande är tydlig i gymnasieskolan och i övergången från gymnasieskolan till högskolan.

Handikappombudsmannen (HO) visar i en rapport att inskrivningen till särskolan ökar.¹⁷⁷ HO menar att ökningen inte beror på att flera barn än tidigare skulle ha den typ av problem som bör föranleda inskrivning

¹⁷⁷ Handikappombudsmannens rapport till regeringen, 1996, Stockholm.

i särskolan, utan att ökningen snarare beror på att det individuella stödet i skolan har blivit sämre i takt med besparingar och större klasser. Elever som får svårigheter diagnostiseras bort ur det vanliga klassrummet. Marginalen för avvikelser från mer eller mindre väldefinierade normer krymper med vikande resurser.

Kulturkrockar kan berika

Det finns en mörk bild av skolan, som tar fasta på svårigheterna och problemen. En bild som visar på tillkortakommanden och misslyckanden. Och visst förekommer det att skolan misslyckas, att elever slås ut, mobbas, vantrivs eller åtminstone har det ganska tråkigt i skolan. Det här är bilder som medierna gärna lyfter fram, bilder som har ett nyhetsvärde och som kanske också speglar förväntningar eller oro.

Men vi vill påstå att det finns många motbilder. De stora internationella utvärderingarna visar, att den svenska skolan generellt sett hävdar sig kunskapsmässigt mycket väl. Jämfört med andra länder har den svenska skolan en hög och framför allt jämn standard. Svenska barn mår bra och trivs bra också i skolan. Trots besparingar och nedskärningar tilldelas den svenska skolan enligt internationella studier större resurser mätt i procent av bruttonationalprodukten än något annat lands skola. När vi i antologin *Den mångkulturella skolan* bad sju lärare i några av storstädernas invandrartäta förorter att skriva om sin undervisning, framträdde som ett genomgående drag en mycket positiv ton.¹⁷⁸ Lärarna skriver om svårigheter, men de verkar inte ha övermanats av dem. ”Att arbeta i en mångkulturell skola är att varje dag fyllas av nya intryck, upplevelser och känslor”, skriver en lärare. ”Det finns en puls i det mångkulturella, som nästan fungerar som en drog.” Lärarna lyfter fram att det är en tillgång att barnen kommer från olika sociala och kulturella miljöer, något som man kan ta vara på i undervisningen. Kulturkrockarna berikar eleverna och det finns en stor potential av kulturkunskap i det internationella klassrummet.

I våra tidigare betänkanden inbjöd vi till en dialog om skolan. Vi har i ett tidigare kapitel sammanfattat dialogsvaren, men det kan ändå finnas anledning att också i detta sammanhang ta upp en del av de kommentarer och synpunkter som vi har fått in, dels i form av skriftliga dialogsvar, men också vid besök i skolor och i samtal med lärare, elever och skolledare i olika sammanhang. Vi har när det gäller de mångkulturella frågorna fått ett genomgående positivt gensvar. Man känner

¹⁷⁸ Hultinger, E-S. & Wallentin, C. (red.) (1996): *Den mångkulturella skolan*, Studentlitteratur, Lund.

igen sig i våra bilder av skolan och i våra problembeskrivningar. Men lika lite som vi, har man några enkla lösningar på skolans problem eller några förslag till kraftfulla åtgärder som raskt skulle leda till önskvärda förändringar. Möjligen med ett undantag, nämligen när det gäller synen på betydelsen av undervisningen i modersmål och i svenska. Här har vi fått ett mycket kraftigt stöd för våra synpunkter hos såväl lärare och skolledare som hos hemspråkslärare och lärare i svenska som andraspråk och företrädare för invandrarorganisationer m.fl. Vi lämnar också i det följande förslag till ändrade bestämmelser när det gäller skolans språkundervisning.

Skolan ställer stora krav på kunskap och kompetens

Sammanfattningsvis menar vi att det ställs stora krav på skolan i dagens samhälle. Till den sammanhållna skolan kommer barn och ungdomar, flickor och pojkar, med olika bakgrund och förutsättningar. Allt flera kommer från andra länder. Om man räknar med att eleverna med en annorlunda kulturell bakgrund, med andra språkliga förutsättningar än svenska barn och ur olika sociala och kulturella miljöer varken kommer att försvinna eller att anpassa sig till någon svensk medelklassnorm, måste skolan anpassa sig och sitt sätt att arbeta efter de elever man faktiskt har. Det är också vad många skolor, framför allt skolor med många elever med en invandrarbakgrund, redan har gjort eller är i färd med att göra. Vi vill också påstå att det sätt att organisera och planera arbetet i skolan, och de arbetsformer och arbetsmetoder som är bra för barn med en invandrarbakgrund, är bra för alla barn.

Att ta emot och att undervisa elever med vitt skilda kulturella bakgrunder, kunskaper och erfarenheter, ställer stora krav på lärarnas kunskap och kompetens. Lärarna måste helt enkelt ha kunskaper om olika kulturer, om kulturella skillnader och deras ursprung, om skillnader mellan flickor och pojkar. Jämställdhet är, liksom kunskap om olika invandrarbarns villkor och förutsättningar, ett kunskapsområde och måste i skolan hanteras som en pedagogisk fråga. Att undervisa barn med ett öppet eller dolt funktionshinder förutsätter också kunskaper om hindrets art, hur det yttrar sig och vilka olika metoder som har varit framgångsrika när det gäller att övervinna det.

Uppföljning av Krock eller möte

I dialogavsnittet i *Krock eller möte* tog vi upp ett antal frågor och antydde några tänkbara förslag. Förutom språkundervisningen, som vi således återkommer till nedan, tog vi upp frågor som rör lärarutbild-

ningen och vilka förändringar som bör ske i denna för att den bättre ska kunna förbereda för ett interkulturellt arbetssätt samt behovet av att rekrytera studenter med invandrarbakgrund till utbildningen. Vi tog också upp frågor om hemspråkslärarna och deras situation liksom behovet av flera vuxna i skolan. De här frågorna tar vi nu upp i detta kapitel. Vi återkommer också senare i detta kapitel till frågan om ett europeiskt resurscentrum för jämlikhets- och jämställdhetsfrågor och i kapitel 10 till skolan mitt i byn. I kapitel 7 behandlar vi bl.a. frågorna om behovet av en kursplaneöversyn ur ett mångkulturellt perspektiv. Utvärderingsfrågorna tar vi upp i kapitel 8 och frågorna om föräldrarnas inflytande i kapitel 6.

Flickor och pojkar i skolan

För att visa komplexiteten när det gäller jämlikhetsfrågor i skolan tar vi i detta avsnitt upp jämställdhet mellan könen som ett exempel. Med detta exempel vill vi illustrera att det inte finns några enkla svar på vad man ska göra eller hur man ska göra för att främja jämlikhet. Men vi hävdar dels att skolan har en lagstadgad skyldighet att arbeta för att uppfylla skollagens och läroplanernas krav, dels att ett sådant arbete kräver kunskap, erfarenhet och medvetenhet. I slutet på detta avsnitt citerar vi en författare som påstår att en könsneutral skola är en könsdiskriminerande skola. Vi menar att man kan göra samma påstående när det gäller klass- och etnicitetsfrågor. En skenbar neutralitet, ett osynliggörande av köns-, klass- och etnicitetsfrågor i skolan, får ofta rakt motsatt effekt, dvs. att skolan verkar diskriminerande.

Skolan ska främja jämställdhet mellan könen

Skolans skyldighet att främja jämställdhet mellan könen finns sedan länge inskriven i såväl skollagen som i läroplanerna. Enligt förslaget från Barnomsorg och skola-kommittén (Bosk) ska jämställdhetskravet ytterligare förtydligas i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet. Under skolans uppdrag föreslås ett tillägg enligt följande:

Genom ett aktivt köns/gender-perspektiv ska möjligheterna öka för flickor och pojkar att påverka och verka utifrån jämlika villkor oberoende av könstillhörighet.¹⁷⁹

Skillnaderna mellan flickor och pojkar i skolan, deras resultat, val och beteende är väldokumenterat, liksom det sätt på vilket de bemöts och bedöms i skolan. Ett problem, som man ständigt stöter på när man tar del av undersökningar och rapporter som rör jämställdhet mellan kvinnor och män, är att nästan allt sådant material är framtaget av kvinnor och framför allt av kvinnor engagerade i jämställdhetsfrågor. Många utredningar försöker ärligt spegla både flickors och pojkars situation, men det blir ofrånkomligt så att det blir från ett kvinnoperspektiv. Män har i mycket liten utsträckning engagerat sig i jämställdhetsfrågorna, och i den mån de har gjort detta, är det ofta i form av mer spektakulära utspel, som handlar om hur män och pojkar förtrycks av kvinnor. När män tar upp könsrollsfrågor handlar det oftast enbart om pojkars och mäns situation och perspektivet är uttalat manligt.

¹⁷⁹ SOU:1997:21: *Växa i lärande – Förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år*, Stockholm, Fritzes, s. 97.

Könsskillnader i val och prestationer

I flera decennier har skolmyndigheter, lärare, syokonsulenter och yrkesvägledare försökt att påverka den sneda könsfördelningen i valet av ämnen och inriktning i skolan. Insatserna har främst skett i form av informations- och rekryteringskampanjer och oftast syftat till att förändra flickorna och deras val. Flickorna har kommit att definieras som problemet, medan pojkarnas situation, villkor och förutsättningar, har setts som mindre intressanta ur jämställdhetssynpunkt. Olika kampanjer och informationsinsatser har emellertid visat sig ge enbart kortvariga och ytliga effekter. I stort sett är valen i skolan lika könsuppdelade i dag som för trettio år sedan. Vissa program i gymnasieskolan är helt könsuppdelade, t.ex. el, energi, fordon, industri, barn- och fritid och omvårdnad, även om andelen pojkar har ökat de två senaste åren på de sistnämnda programmen. Andra program har en betydande övervikt av det ena könet.

På senare år har skillnaderna i flickors och pojkars betyg i skolan ytterligare markerats. I grundskolan har flickorna bättre betyg i alla ämnen utom i matematik och fysik, där flickor och pojkar hävdar sig lika bra, och i idrott, som är det enda ämne där pojkarna har ett bättre resultat. Det är flera pojkar än flickor som inte når målen i ett eller flera ämnen i årskurserna 5 och 8 i grundskolan. I gymnasieskolan har flickorna högre medelbetyg på i stort sett samtliga sexton nationella program. Kvinnliga elever har en högre övergångsfrekvens till högskoleutbildning.

Statistiken ger emellertid inte svar på vilka pojkar som klarar sig sämre i skolan, eller över huvud taget vilka elever det är som klarar sig sämre. Andra undersökningar visar att skillnaderna i skolprestationer också har klassmässiga orsaker. Elever med invandrarbakgrund och bristfälliga kunskaper i svenska hör till den grupp som har svårt att nå upp till godkänd-nivån i grundskolans högre årskurser.

Skolverkets utvärderingsrapporter visar andra intressanta könsskillnader, bl.a. i sådana frågor som attityder till demokrati. Den nationella utvärderingen av de samhällsorienterande ämnena visar att flickor betonar fördjupade demokratiska värden, medan pojkarna är mer intresserade av maktstrukturer. På frågan om vad som måste ändras om framtiden ska bli bättre, tar flickorna upp frihet från förtryck, antirasism, miljöhänsyn och nedrustning, medan pojkarna inte verkar vara så engagerade i frågan.

I vårt betänkande *Elevinflytande på riktigt* refererar vi också till den nationella utvärderingens uppgifter om skillnader mellan flickor och

pojkar när det gäller intresset för inflytande i skolan.¹⁸⁰ Flickorna är mer intresserade av att ha inflytande än pojkarna, framför allt när det gäller möjligheterna till egna val och när det gäller undervisningen. Flickorna tycker också i högre grad än pojkarna att de kan påverka arbetssätt, normer och regler.

Olika forskningsrapporter visar på generella olikheter mellan flickor och pojkar när det gäller provsituationer och typer av uppgifter, när det gäller arbetsformer och kanske framför allt när det gäller innehållet i undervisningen. För att bara nämna några exempel klarar sig flickor i allmänhet bättre på prov med krav på mer essäbetonade svar, medan pojkar visar bättre resultat på prov som har uppgifter med fasta svarsalternativ. Innehållet i en provuppgift kan kännas mer eller mindre angeläget beroende på kön, och därmed gynna respektive missgynna det ena könet. Flickor arbetar ofta bättre med grupparbetsuppgifter än pojkar. Men framför allt handlar det ofta om att undervisning och läromedel alltför ensidigt lyfter fram det ena könets erfarenheter och intresseområden. Fysik är ett bra exempel, där undervisningen i mycket hög utsträckning sker på pojkarnas villkor och med exempel och experiment som nästan uteslutande har hämtas från ”manliga” områden.

Jämställdhet är en pedagogisk fråga

I rapporten *Vi är alla olika* konstaterar utredarna att jämställdhet i skolan är en pedagogisk fråga och en fråga om kunskap. Lärarna i skolan behöver kunskap om könsskillnader och om flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor. Utredningen skriver:

Endast genom att erkänna könsskillnader och olikheter kan skolan hantera och bemöta flickors och pojkars skilda och likvärdiga behov och härigenom medverka till att utveckla jämställdhet mellan kvinnor och män i ett övergripande samhällligt perspektiv.¹⁸¹

I ett avsnitt i rapporten pekar författarna på att den nya läroplanen undanröjer en del tidigare hinder för att planera och organisera undervisning på ett sätt som skulle kunna öka jämställdheten. Bland de hinder som inte längre finns nämner utredarna bl.a. följande:

- när det gäller ämnenas introduktion tidsmässigt finns inte längre något som hindrar att flickor och pojkar exempelvis studerar fysik redan från skolstarten,

¹⁸⁰ SOU:1996:22, s. 38 f.

¹⁸¹ Ds 1994:98: *Vi är alla olika – En åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde*, Fritzes, Stockholm, s. 19.

- att en lärares naturvetenskapliga kompetens och kunnande kommer till användning även i de lägre årskurserna,
- att en lärares specifika kompetens och kunnande när det gäller läs- och skrivinlärning också kommer främst pojkar, men också flickor, till godo i de högre årskurserna,
- att en lärare med erfarenhet och kompetens i att metodmässigt arbeta ämnesövergripande kan utnyttjas på ett mer ändamålsenligt sätt.

Makt och kön

Varför är det då så svårt att komma åt jämställdhetsfrågorna, varför är det ofta kontroversiellt att diskutera könsrollsfrågor och varför blir ämnet ofta känslomässigt laddat?

För det första naturligtvis därför att de berör oss alla. Vi har alla en könstillhörighet och att diskutera könsroller och attityder till jämställdhet handlar alltså alltid i grunden om oss själva. Vi kan inte ställa oss utanför och iaktta en bekväm observationsposition eller inta en allmänt neutral hållning. Vi är alltid själva inblandade.

Det finns mycket kunskap om könsroller och jämställdhet, inte minst i relation till skolan, men den finns framför allt hos ett antal aktiva och medvetna kvinnor, och har svårt att få en mer allmän spridning.

Ytterst handlar könsroller och jämställdhet om makt, om makt och privilegier, om makt och inflytande, om makt och status. Kön, skriver Kirsten Reisby i en ännu inte publicerad artikel i en planerad handbok om jämställdhet, är en social och kulturell konstruktion.¹⁸² Biologiska och individuella särdrag påverkar individen och dennes utveckling såväl som kulturella och sociologiska förhållanden och historiska och samhälleliga villkor. Barn och ungdomar prövar, experimenterar och konstruerar feminina och maskulina positioner och roller. I fokus finns en aktivt konstruerande aktör eller en grupp av aktörer. Personliga och sociala identiteter blir till i samspelet mellan människor. Att skapa sin könsidentitet är ingen process som avslutas, utan någonting som förgår genom hela livet. Den långa period av växande och utveckling som barn och ungdomar tillbringar i skolan är alltså av stor betydelse för hur de formar sin könsroll och hur de bestämmer vad som är feminint och vad som är maskulint. De positionerna sätter sedan gränser för den egna utvecklingen.

¹⁸² Reisby, K (1997): *Könssensitiv pedagogik*, manus till en ännu ej publicerad nordisk handbok i jämställdhet.

Spelet i klassrummet

I klassrummet framträder könsskillnader i samspelet mellan eleverna och mellan eleverna och lärarna. Lärandet är ingen könsneutral process. Därför kan inte heller skolan betraktas, planeras och organiseras som en könsneutral arbetsplats – varken för elever eller lärare. Könstillhörigheten har betydelse för samspelet mellan lärare och elever av samma kön, och mellan elever och lärare av olika kön, i klassrummet och i skolmiljön som helhet.

Många forskningsrapporter, både svenska och internationella, visar entydigt att pojkar är privilegierade i klassrummet på det sättet att de får mer tid och uppmärksamhet, får flera frågor och mer uppmuntran. Dessutom finns det forskning som pekar på att flickor i skolan får uppmuntran och stöd i det de redan kan, medan pojkar får hjälp och stöd i det de inte kan. Det handlar inte heller bara om kön, utan också om de förutsättningar och erfarenheter som barnen kommer till skolan med. Socialt trygga och verbalt tränade elever har större möjligheter att hävda sig i klassrummets kollektiva miljö än tysta och blyga individer, oberoende av kön.

Det finns i dag en debatt om könsroller som handlar om att pojkarna har det särskilt svårt i dagens alltmer kvinnodominerade skola. I den debatten, som också handlar om frånvarande fäder, deltar inte minst psykologer och kriminologer som sysslar med tonårsproblem och tidig kriminalitet. Problemen med bristen på manliga förebilder blir ännu tydligare när det gäller förskolan.

Kirsten Reisby skriver om det paradoxala i att samtidigt som jämställdhet med kvinnliga förtecken är död i den danska debatt hon refererar till, är jämställdhet med manliga förtecken i hög grad levande. Hon refererar till två aktuella danska debattböcker *Hankön i skolen* och *Tarzan i damejunglen* som blivit vad hon kallar för mediehits. I *Tarzan i damejunglen* beskriver Bertill Nordahl olika pojksocialiseringsmodeller och deras resultat. Rambopojken blir i uppror mot den kvinnlighet och moderlighet han omgivs av macho. Han karaktäriseras som en frihetskämpe i matriarkatet. Hans motpol är morsgrisen, den feminiserade pojken som i mors famn, eller fångstarmar, måste undertrycka sin äkta manlighet så att bara kvinnliga sidor utvecklas. Att bli en god, stark och harmonisk pojke förutsätter, enligt Nordahl, manliga pedagoger och ansvarsfulla, närvarande fäder som ger utrymme åt pojkens manliga sidor.

Niels Krüger hävdar att pojkar – och flickor – lär sig genom att utforska gränserna.¹⁸³ Han menar att dagens skola skulle kunna lära sig mycket av att våga se någonting positivt i pojkarnas utagerande och hur de tänjer gränserna för vad som är tillåtet. I skolan fångas de i ”prydighetens pedagogik”.

Klart är väl att flickor och pojkar socialiseras olika. Jämställdhetsforskningen pekar på att flickor blir flickor och pojkar blir pojkar i en komplex process där värdenormer, val, intressen och subjektivitet ingår. I yngre år lever flickor och pojkar mycket olika liv, även om de är parallella. Först i tonåren möts man i gemensamma aktiviteter. För pojkar är det viktigaste i barnåren att tillkämpa sig självständighet genom att markera åtskillnad, medan flickors viktigaste identitetsprojekt är att skapa samhörighet och närhet, skriver Anne-Mette Kruse.¹⁸⁴ Kruse menar, att i de skolor där man inte arbetar medvetet med kön och könsroller, kommer i stället djungelns lag att råda – förstärkt av de segregerings- och dominansprocesser som karaktäriserar könsocialiseringen bland barn och ungdomar.

Kathrine Käller beskriver de här processerna som att avgränsnings- och segregationshandlingarna är starkare från pojkarnas sida.¹⁸⁵ De är dubbelt så ofta subjekt i dominanshandlingar. Pojkarnas dominans är också mer fysisk och regelbrytande än flickornas, som är mer subtil och normativ.

I en klassrumsstudie från 1980-talet följde man flickorna under det sista skolåret i folkskolan.¹⁸⁶ Forskarna indelade på basis av sin studie flickorna i tre grupper: de tysta flickorna, de konstruktiva och de avvisande. De tysta flickorna, som egentligen bara var tysta under lektionerna, blev nästan helt förbisedda av lärarna. De konstruktiva fick inte heller särskilt mycket uppmärksamhet i undervisningen, men de hade lärarnas sympati. De avvisande flickorna var däremot inte osynliga, men fick mycket negativ uppmärksamhet. De avvisade skolan genom att överskrida de flesta regler och normer och de blev avvisade i sin tur. Skolans ledning och enskilda manliga och kvinnliga lärare försökte

¹⁸³ Krüger, N. (1993): *Visst är vi olika – En antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan*, Stockholm, Utbildningsdepartementet.

¹⁸⁴ Kruse, A.-M. (1996): *Pigepædagogik og drengepædagogik – Debat, praxis och perspektiver*, Köpenhamn.

¹⁸⁵ Käller, K. (1990): *Fostran till andrarang – En studie av dominansprocesserna vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv*, Uppsala studies in Education, Uppsala.

¹⁸⁶ Reisby, K. (1997): *Könssensitiv pedagogik*, manus till en ännu ej publicerad nordisk handbok i jämställdhet.

föra dem till rätta både genom förhandlingar och genom disciplinära åtgärder.

Klassrumsforskning ger, enligt Reisby, inte belägg för att kvinnliga lärare skulle vara speciellt "pigevenlige". Det finns drag i flickkulturen som tvärtom direkt provocerar många lärare, och kanske de kvinnliga lärarna i ännu högre grad än de manliga. Väinneförhållanden upplevs av lärarna som orsak till intriger, konflikter och splittring. Samtidigt vet lärarna mycket lite om det som försiggår mellan flickorna. Flickorna utvecklar en intimitetskultur och sätter upp osynliga väggar. Lärare som Reisby mött i utbildningssammanhang ger uttryck för ett starkt emotionellt laddat avståndstagande från flickors "fwitterkultur" och grundar det på att flickor spenderar så mycket tid och energi på någonting som är oväsentligt, i stället för att koncentrera sig på det "egentliga" arbetet i klassen.

En manlig lärare beskriver i en intervju hur svårt han hade att acceptera pojkjargongen i omklädningsrummet. Han måste först hitta pojken i sig själv. Är det, frågar Reisby, lika svårt för kvinnliga lärare att acceptera sina egna flickerfarenheter och uppfatta dem som viktiga i det egna utvecklingsprojektet?

Gunilla Granath beskriver bland sina intryck från sitt gästspel i en svensk sjundeklass mycket av det som händer vid sidan av lektionerna, det som lärarna kanske mer sällan ser.¹⁸⁷ Granaths dagbok ger en bild av det komplexa spelet mellan flickor och pojkar och i de olika flick- och pojkgrupperna och de olika strategier man använder sig av i ett ständigt pågående maktspel.

Reisby beskriver på grundval av en rad forskningsstudier lärarrollen i förhållande till flickor och pojkar. Flickors strategier i skolans vardagsliv betecknas som intimitetsstrategier. De kommer till uttryck i intresset för medmännisklighet i förhållande till undervisningens innehåll, i upptagenheten av vänskapsrelationer och i ett personligt förhållande till läraren. Men här måste man skilja på ett "personligt" förhållande och ett "intimt". Flertalet flickor är väl medvetna om att deras förhållande till lärarna mycket väl kan vara personligt, men att det inte är jämförbart med en väinne- eller föräldrarelation.

Pojkars strategier betecknas som prestationsstrategier. Pojkar är upptagna av att konkurrera och prestera både i undervisningssituationen och i förhållande till lärare och skolkamrater. Men också pojkarna vill ha närhet och uppmärksamhet.

Intervjuer med både flickor och pojkar pekar på att elever av båda könen erkänner lärarauktoriteten, men att de samtidigt ställer krav på

¹⁸⁷ Granath, G. (1996): *Gäst hos överkligheten – En 48-årig sjundeklassares dagbok*, Stockholm, Ordfront.

att läraren är relationsorienterad. Både flickor och pojkar vill med andra ord bli sedda och bekräftade av sina lärare.

Sär- eller samundervisning

På senare år har det igen kommit igång en debatt om särundervisning. Decennier efter att idén om den sammanhållna skolan slagit igenom på alla stadier och efter att separata pojk- och flickskolor nästan helt försvunnit, börjar man på nytt att diskutera om det ändå inte vore bra med en könsdifferentierad undervisning.

I de nordiska länderna, där sammanhållen undervisning har fått ett nästan totalt genomslag, har man under senare år ändå börjat att arbeta med en könsdifferentierad undervisning, inte som könsdifferentierade skolor eller klasser, men i form av särundervisning för flickor och pojkar i vissa ämnen, i vissa grupper och under vissa perioder.

Ett sådant exempel är Storsjöskolan i Holmsund, strax utanför Sundsvall. Där har skolan i samarbete med högskolan i Umeå bedrivit ett aktionsforskningsprojekt om sam- och särundervisning i en grundskola. Projektet har nyligen kommit med sin rapport över två års samarbete mellan forskare och lärare för att utveckla jämställdhetspedagogiken i sex klasser i årskurs 1–6 på Storsjöskolan.¹⁸⁸

Projektet startade egentligen redan 1990 med att ett lärarlag på skolan påbörjade ett försök med könsdifferentierad undervisning under cirka 25 procent av undervisningstiden i årskurs 1–6. Bakgrunden var att lärarna upplevde att pojkarna tog för mycket utrymme i klassrummet på flickornas bekostnad och syftet var till en början att försöka bryta pojkarnas dominans. Projektet kom senare att utvecklas till ett aktionsforskningsprojekt. Två forskare, Hildur Vee, professor vid universitetet i Bergen och Britt-Marie Berge, forskare vid universitetet i Umeå, samarbetade i projektet med lärarna på skolan.

I rapporten redovisas att projektet har lett till många och långa diskussioner mellan forskarna och lärarna. De har handlat om för- och nackdelar med särundervisning, könssensitiv undervisning, elevernas roll och inflytande och alla andra frågor som rör undervisning och lärande.

Forskarna har bl.a. bidragit med att ta fram det stöd som internationell forskning och offentlig statistik kan ge för att bedriva undervisning i könsdifferentierade grupper. Berge redovisar att för särundervisning kan bl.a. tala att i gynnsamma fall skapas i könssegregerade grupper en

¹⁸⁸ Berge, B.-M. (red.) (1996): *Jämställdhetspedagogik på Storsjöskolan i Holmsund – Ett aktionsforskningsprojekt*, Arbetsrapport från Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet, nummer 115.

undervisningsmiljö som främjar flickor och ökar deras inläring och prestationer liksom deras självförtroende. I flickgrupper avdramatiseras dessutom de kvinnliga och manliga könssymbolerna i relation till skolämnena. Däremot garanterar de inte "flickvänliga" undervisningsmetoder. Det finns forskning som visar att flickor i könsintegrerade skolor har uppskattat sin skoltid mer än flickor från könssegregerade skolor. Risker finns att det uppstår statuskillnader mellan pojk- och flickklasser. Inte minst därför att aktuell forskning visar att många lärare, både manliga och kvinnliga, tycker att det är mer stimulerande att undervisa pojkar.

En viktig slutsats som lärarna i Holmsund drar av sitt projekt är att organisatoriska förändringar, såsom flick- och pojkgrupper i undervisningen, inte räcker för att göra djupgående förändringar av köns- och maktförhållandena i skolan. Även innehåll och undervisningsmetoder måste förändras i könssensitiv riktning.

Lärarna arbetade för att utveckla innehåll och metoder för den differentierade gruppens undervisning med jämställdhetsbegreppet i bakhuvudet. Det handlade t.ex. om att utveckla – framför allt flickornas – förmåga att synas, höras och driva en åsikt, eller att utveckla – framför allt pojkarnas – förmåga att ge andra plats, lyssna och att göra perspektivbyten. Särundervisning har man haft främst i sådan undervisning där innehållet har varit antingen "manligt" eller "kvinnligt", t.ex. hemkunskap, textilslöjd och omsorg respektive teknik, trä och metallslöjd och data. Motivet har varit att i ämnen där flickor respektive pojkar kan förväntas ha en större förförståelse och ett större intresse för ämnet, är risken stor att den ena gruppen tar över och helt dominerar lektionerna.

De egna analyserna visar att eleverna är mycket nöjda med de könsdifferentierade grupperna. Det är vanligt i könsdifferentierade grupper att flickorna uttrycker störst tillfredsställelse med differentieringen, men i Storsjöskolan trivs också pojkarna och konflikterna mellan dem har minskat. Men den könsuppdelade undervisningen har också satt skillnader i fokus. Både flickor och pojkar berättar om att deras ökade medvetenhet om jämställdhetsfrågor har lett till problem i de könsintegrerade grupperna. Det finns, menar forskarna, en risk för att lärarna i sin iver att förändra polariserar maktkampen mellan flickor och pojkar.

Den viktigaste lärdomen från projektet är enligt lärarna själva att jämställdhetsfrågan är komplex. Det finns inga enkla lösningar på hur man ska integrera eller segregera eller på hur man ska undervisa. Däremot kan man komma framåt genom att arbeta med frågorna, samarbeta med varandra och med eleverna, reflektera och lära sig.

Kruse är från sin danska horisont mer säker på differentieringens fördelar. Hon menar att flickor och pojkar som hämmar varandra kan få fördel av en könssegrering både som frirum och som inlärningsare-

na.¹⁸⁹ En differentiering är motiverad, anser hon, om en eller flera av beskrivningarna nedan gäller:

- att en grupp eller klass är extremt dominerad av ett kön
- att flickor eller pojkar i en grupp eller klass är mycket försagda och inte kommer till tals
- att flickors och pojkars inbördes konflikter tar stor plats
- att ett ämne är speciellt feminint eller maskulint laddat
- önskan om att garantera att alla barn – flickor och pojkar – får det bästa möjliga utbytet av ett ämne eller undervisningstillfälle
- önskan om att främja jämställdhet via en utveckling av breda kvalifikationer och nya kompetenser hos båda könen.

En fråga om pedagogik och kunskaper

Vi delar Kirsten Reisbys slutsats att en könsneutral skola är en könsdiskriminerande skola. Tar man i skolan inte hänsyn till flickors och pojkars olika intressen och erfarenheter, gynnar man mer eller mindre medvetet det ena könet på det andras bekostnad. Det står uttryckligen i skollagen att skolan ska verka för jämställdhet mellan könen. Läroplanerna konkretiserar detta ytterligare. Det är alltså ett direkt brott mot lag och förordning att inte arbeta med jämställdhetsfrågorna.

Vi delar också den syn som förs fram i den nyss nämnda utredningen om kvinnligt och manligt i skolan och i propositionen om jämställdhet på utbildningsområdet, nämligen att jämställdhet i första hand är en pedagogisk fråga och en fråga om kunskap.¹⁹⁰ Därför bör det komma in mer sådan kunskap i all lärarutbildning och i lärarfortbildningen. Jämställdhet som kunskapsområde och som någonting som måste hanteras i undervisningen har direkta kopplingar till andra raster, bl.a. klass och etnicitet. Sådana aspekter på undervisning borde vara obligatoriska inslag i all lärarutbildning och fortbildning.

När det gäller könsdifferentierad undervisning tror vi inte på en återgång till flick- och pojkskolor eller till en mer generellt genomförd könsuppdelning i undervisningen. Här finns det också ett viktigt klassperspektiv. Tidigare erfarenheter av flick- och pojkskolor ger vid handen, att det ofta handlade inte bara om könsuppdelade, utan också om klassuppdelade skolor. Vi har i inledningen till detta avsnitt tagit upp vikten av att behålla målet att den svenska skolan ska vara en

¹⁸⁹ Kruse, A.-M. (1996): *Pigepædagogik og drengepædagogik – Debat, praxis och perspektiver*, Köpenhamn.

¹⁹⁰ Regeringens proposition 1994/95:164: *Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet*.

sammanhållen skola och en skola för alla. Däremot menar vi att det är viktigt att pröva olika metoder och arbetsformer i skolan och att köns-differentierad undervisning kan vara ett sätt att arbeta med jämställdhet. Erfarenheterna från bl.a. Holmsund understryker att det inte räcker med att bara dela upp klassen eller gruppen i flickor och pojkar, utan att man måste ha ett klart mål med uppdelningen och bedriva undervisningen på ett mycket medvetet sätt.

Det växer i dag fram regionala resurscentrum på olika orter i landet. Dessa är avsedda att fungera som en länk mellan lärarhögskolorna och närbelägna skolor, mellan forskning och tillämpning, mellan teori och praktik. Dessa centrum skapas regionalt och deras innehåll och arbets-sätt bestäms lokalt. Vår förhoppning är att de ska fungera som verkliga centrum också i de frågor som vi har tagit upp här, dvs. när det gäller frågor om jämlikhet och jämställdhet. Vi vill också väcka tanken på ett europeiskt resurscentrum, förlagt till Sverige. Vi återkommer till den frågan på s. 320.

Jämställdhet i skolan handlar om vad man gör i undervisningssituationen, hur man bedömer och bemöter flickor och pojkar i skolan och hur man realiserar läroplanens mål. Då är det viktigt att någon frågar efter lärarnas och skolornas sätt att hantera dessa frågor. Här vill vi återigen lägga samma aspekter på jämställdhetsfrågorna som på frågorna om klass och etnicitet. I uppföljning och utvärdering på alla nivåer – lokalt, kommunalt och statligt – är det av avgörande betydelse vad man utvärderar och hur det sker. Gymnasiekommittén har granskat ett antal kommunala skolplaner och pekar på att bara 30 procent av kommunerna har angivit ett mål för jämställdhetsarbetet. Om man sedan inte heller följer upp jämställdhetsfrågorna och utvärderar dem mot läroplanens mål finns risken att det är ett område som faller bort också i praktiken.

I det förhoppningsvis växande elevinflytandet i skolan är det viktigt att i uppföljning och utvärdering uppmärksamma hur de frågorna slår med avseende på elevers kön, deras klasstillhörighet och deras kulturella bakgrund. Detta är exempel på de "mjuka" sammanhang som vi menar måste få ett mycket större genomslag i uppföljning och utvärdering. Får någon grupp ett större inflytande på andras bekostnad? Kan man förebygga att så sker? Finns det tendenser till att olika modeller för elevinflytande slår olika för olika grupper? Vad måste man vara särskilt uppmärksam på?

Sammanfattande synpunkter

Om vi utgår från ovanstående exempel om flickor och pojkar i skolan och ser på jämställdhet utifrån våra inledande punkter (se s. 285) om vad staten kan göra för att främja en likvärdig skola, menar vi att:

1. När det gäller skolans ansvar för att främja jämställdhet mellan flickor och pojkar, kvinnor och män, är de nationella styrdokumentena klara och tydliga. Det gäller också kraven på att skolan ska vara likvärdig för alla barn och ungdomar och att alla har samma rättigheter och skyldigheter i skolan.
2. När det gäller att följa upp och utvärdera frågor som jämlikhet, likvärdighet och jämställdhet blir det däremot problem. Dessa frågor tillhör de "mjuka" frågor som är svåra att komma åt i kvantitativa mätningar och som kräver mer djuplodande och kvalitativa utvärderingar. Vi menar att det i uppföljning och utvärdering på alla nivåer – lokalt, kommunalt och statligt – är av avgörande betydelse vad man utvärderar och hur det sker. Värdegrundsfrågorna måste, enligt vår uppfattning, få ett mycket större genomslag i utvärderingen. Vi tar upp mera om detta i kapitel 8 om uppföljning och utvärdering.
3. Den sista punkten gäller kunskapsförsörjning och statens möjligheter att bidra till att öka kunskaper och medvetenhet om frågor som rör jämlikhet, jämställdhet och likvärdighet. Vi hävdar i vårt exempel att jämställdhetsfrågorna är pedagogiska frågor. De handlar om undervisningen, om hur flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan och om hur lärarna agerar. De är också kunskapsfrågor; all personal i skolan behöver kunskap om könsskillnader och om flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor. Jämställdhetsfrågorna bör därför ingå som en självklar del av all lärarutbildning och i lärarfortbildning. Vi menar också att jämställdhetsfrågorna ständigt måste hållas aktuella och diskuteras i samband med att skolan förändras, att samhället förändras, att kvinnors och mäns villkor och förutsättningar förändras.

Samma synsätt som vi ger uttryck för när det gäller jämställdhet är relevant också för jämlikhetsfrågor i övrigt. Också frågor som rör barns och ungdomars olika bakgrund och förutsättningar med avseende på klass och etnicitet handlar i hög grad om kunskap och medvetenhet, om hur skolans sociala miljö utformas och hur lyhörd skolan är för förändringar i samhället.

Modersmål och andra språk

Vårt förslag

Alla barn och ungdomar som växer upp i Sverige och går i den svenska skolan har en självklar rätt och skyldighet att lära sig svenska. Det svenska språket är nyckeln till det svenska samhället, till delaktighet och tillhörighet. För inläringen av svenska behövs det egna modersmålet som ett stöd.

Alla barn och ungdomar har en självklar rätt till sitt eget språk och sin egen identitet. Skolan ska därför främja varje barns inläring och utveckling av det egna modersmålet. Vi föreslår därför följande:

I lag och förordning får begreppet modersmål en ny och mer begränsad definition. Det reserveras för det språk som är elevens egentliga förstaspråk, dvs. det språk på vilket ett barn har lärt sig att tala och förstå eller som under lång tid har varit barnets vardagliga umgängesspråk.

Modersmålet för den som har ett annat modersmål än svenska får en helt ny ställning och jämställs i utbildningssammanhang med svenska som modersmål. Varje elev med ett annat modersmål än svenska får rätt till undervisning i sitt modersmål under hela skoltiden. Nuvarande begränsning till maximalt sju år tas bort. Bestämmelsen om att en kommun inte ska vara skyldig att anordna undervisning om inte antalet elever uppgår till fem tas bort. En särskild kursplan, som bygger på minst samma omfattning som engelska, utarbetas för annat modersmål än svenska.

B- och C-språksbegreppen utvidgas till att omfatta flera främmande språk än i dag. De stora invandarspråken ska, vid sidan av franska, spanska och tyska, kunna erbjudas alla intresserade elever som språkval. Samtidigt bör kommunens skyldighet att erbjuda minst två av språken franska, spanska och tyska kunna inskränkas till ett av de tre språken, om man i stället erbjuder ett i kommunen vanligt förekommande invandarspråk.

Alla barn och ungdomar i skolan ska ha rätt till studiehandledning på sitt modersmål i den utsträckning som de bedöms ha behov av detta.

För varje elev som har ett annat modersmål än svenska ska skolan upprätta en individuell utvecklingsplan som omfattar studierna i modersmålet och i svenska som andraspråk samt behovet av studiehandledning i andra ämnen. Utvecklingsplanen fast-

ställs av rektorn och utarbetas i samråd med eleven, föräldrarna och de berörda lärarna.

Skolverket får i uppdrag att följa utvecklingen av språkundervisningen för barn och ungdomar med ett annat modersmål än svenska. Skolverket ska därvid särskilt beakta effekterna av en förstärkt språkundervisning, såväl vad gäller studieresultat som kostnader.

Förskolan ska främja språkutvecklingen såväl i svenska som i modersmålet för barn med ett annat modersmål än svenska. Förskolan bör därför erbjuda alla barn med ett annat modersmål än svenska möjligheter både att lära sig svenska och att bibehålla och utveckla sitt modersmål.

Forsknings- och utvecklingsarbete när det gäller invandrarpråk, framför allt ämnesdidaktiska frågor, bör stimuleras och stödjas.

Läroutbildningarna bör ses över som en konsekvens av våra förslag. Framför allt har förslagen konsekvenser för utbildningen och rekryteringen av lärare i andra modersmål än svenska och i svenska som andraspråk.

Språket har stor betydelse för varje människas identitet och utveckling. Att omplanteras i en främmande språkmiljö innebär påfrestningar och ställer stora krav på individen. Att lära sig ett nytt språk kräver tid och ansträngning. Språkforskare räknar med att det tar 5–6 år att lära sig ett nytt språk så att man klarar avancerade studier på det främmande språket. För att en individ ska bli aktivt tvåspråkig krävs att modersmålet utvecklas parallellt med inläringen av ett andraspråk.

Enligt skollagen har alla barn och ungdomar lika rätt till en likvärdig utbildning. I utbildningen ska man ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd. Vi hävdar att barn och ungdomar som kommer till den svenska skolan utan eller med bristfälliga kunskaper i svenska har sådana särskilda behov. För att få en likvärdig utbildning med svensktalande elever, måste de således få stöd i sin språkutveckling.

Olika språkbegrepp

Det kan finnas anledning att redogöra för de definitioner av olika språkbegrepp som vi har använt oss av i detta betänkande. Vi har, med anledning av regeringens beslut om ändring i skolförordningarna våren 1997, använt begreppet modersmål för det språk som är ett barns förs-

taspråk, dvs. det språk på vilket ett barn har lärt sig tala och förstå eller som under lång tid har varit barnets vardagliga umgängesspråk. Ibland använder vi begreppet förstaspråk som synonym till modersmål, framför allt i sammansättningar som förstaspråksundervisning och förstaspråkslärare. Vi är medvetna om att ett barn ibland har en så komplex språksituation, att det inte är självklart vilket språk som är barnets modersmål. I tveksamma fall får skolan helt enkelt – i samråd med föräldrarna – avgöra vad som i lagens mening ska betecknas som barnets modersmål. Andraspråk är ett språk som man lär sig som ett främmande språk i det språkets språkmiljö. Svenska blir således andraspråk för en elev med ett annat modersmål, som går i skolan i Sverige. Främmande språk är det eller de språk man lär sig i ett annat språks språkmiljö. Engelska, tyska och arabiska är främmande språk för svenska elever och för invandrarelever med andra modersmål.

Svenska som symbolfråga

Svenska och svenskinlärning har blivit en viktig symbolfråga i diskussionen om invandringen och om invandrarnas integrering i det svenska samhället. Den självklara ståndpunkten att det är viktigt att lära sig svenska om man ska bo och leva i Sverige kan leda till att man tappar bort viktiga nyanser både vad gäller vad som är god svenska och vad som i övrigt är viktigt att lära sig och att kunna. Vid en konferens i Lund hösten 1995 framförde etnologen Annick Sjögren bl.a. följande synpunkter på språkinlärning:

Långsamt skapas en social representation om inlärning av svenska som absolut främsta nyckeln till det svenska samhället. Denna representation är lika omöjlig att bevisa som att vederlägga, den har blivit ett allmänt accepterat påstående som blivit "sanning" eftersom den upprepas från en instans till en annan och till slut integreras i vardagen. Att tala en bra svenska blir ett särskiljande medel, "un moyen de distinction", precis som bordsskick är i den franska borgerlighet som jag en gång studerade. Om man inte redan som barn lär sig behärska konsten att tala (eller äta) korrekt, om denna konst inte ristas in i kroppen, kan man aldrig riktigt tillhöra den inre kretsen.

Krav på den "bra svenskan" och på en livslång inlärning blir samhällets försvar mot det främmande. Onekligen måste en högutbildad invandrare behärska majoritetens språk på en nivå som tillåter abstrakt tänkande och komplicerade associationer. Men kärnan i frågan är: vad innebär "bra svenska"? Rätt syntax, rätt grammatik, rätt uttal, ett rikt ordförråd? Hur klarar sig svenskarna med sin engelska? Toleransen mot avvikelser är annorlunda på hemmaplan än i internationella sammanhang. En bruten engelska har blivit det största världsspråket. Det är inte bara informationsteknologi

som förändrar kommunikationen i världen, det är också nya språk- och kommunikationsvillkor på individens nivå.¹⁹¹

Det borde inte vara ett större problem med att man hör på uttal och satsmelodi att en person kommer från Värmland, än att den kommer från Grekland. Kravet på kunskaper i svenska får inte leda till ett krav på att vara svensk.

Svenskinläringen stöds av modersmålet

Det finns avgörande forskningsresultat, både svenska och internationella, som visar att modersmålet har en stor betydelse för inläringen av ytterligare språk. Språkinläring kan inte ske bara genom att individen översköljs av ett nytt språk. Inläringen måste ske med utgångspunkt i ett språk och i en värld som individen förstår. Inläring av svenska som andraspråk för barn med invandrarbakgrund underlättas om barnet redan har en kvalificerad utveckling av sitt förstaspråk. Om barnets språk- och begreppsutveckling sker parallellt på modersmålet och andraspråket, utvecklas båda och påverkar och stödjer varandra. Stannar språkutvecklingen upp i det första språket, måste barnet genom det nya språket lära sig både begreppen och orden för begreppen. Elever utan tillräckliga kunskaper i svenska har t.ex. stora problem att brottas med när de i årskurs 7–9 ska ta till sig komplicerade facktexter. Sådana texter innehåller ett ordval och ett språk i övrigt som eleverna knappast har tillägnat sig i vardagslivet eller i umgänget med skolkamrater.

Generellt är det en fördel om eleverna i skolan kan närma sig en ny begreppsvärld och nya kunskaper via sitt modersmål. Om elever med ett annat modersmål än svenska har, eller gradvis ges, möjligheter att tillägna sig nya begrepp på modersmålet är det lättare för dem att sedan överföra begreppen till svenska och att så småningom tillägna sig dem på två språk.

Aktiv tvåspråkighet främjas

Barn och ungdomar med ett annat modersmål än svenska, som får möjlighet att utveckla sitt modersmål parallellt med svenskan, ges möjlighet att bli kvalificerat tvåspråkiga. Forskningsresultat visar, att om man

¹⁹¹ Sjögren, A. (1995): *En "bra" svenska – från rimligt krav till försvarsmekanism*, anförande vid Imer-konferensen i Lund den 26–27 oktober 1995, "Det mångkulturella Sverige efter år 2000 – Forskning och framtidsvisioner".

bara använder sitt modersmål i sociala kontakter, får man inte ett språk som är särskilt användbart utanför den sociala sfären. För att t.ex. kunna studera på det egna språket eller använda det i kvalificerade yrkes-sammanhang, krävs den typ av begreppsbildning och språkutveckling, som man normalt skaffar sig i skolan. Vi framhåller i *Krock eller möte* de många fördelar som det skulle innebära för det svenska samhället, om man tog bättre vara på de möjligheter som numera finns att få många människor i landet som talar ett eller flera språk förutom svenska flytande och som dessutom har det som brukar kallas för kulturkompetens, dvs. känner sig hemma i flera olika kulturer och miljöer.

Identitet och självkänsla

Det är inte lätt att lära sig ett nytt språk. Inläringen sker, som all annan inläring, i interaktion med andra och viljan att lära, motivationen och upplevelsen av meningsfullhet, spelar en stor roll. Vi skriver i *Krock eller möte* att eleverna också i språkinläringen måste få införliva kunskaperna i det nya språket med de kunskaper som de redan har och få känna delaktighet och ta ett eget ansvar för inläringen. De behöver också få känna sig trygga och väl förankrade i den egna identiteten, i vilken modersmålet är en viktig del. Omgivningens inställning och attityder till det egna modersmålet är därför av stor betydelse. När skolan kräver ett annat språk och framhäver andra yrken och miljöer än de som finns i elevernas omgivning, då kommer elevernas band till den egna bakgrunden att försvagas. Samtidigt utvecklas inte heller band till någonting annat. Detta är fallet för många invandrabarn såväl som för sameelever och elever i Tornedalen och Malmfälten. I Tornedalen har man lyckats förbättra barnens skolresultat just genom att stärka förbindelsen mellan barnens värld och förskolans och skolans. Det synsättet, dvs. att skolan måste kunna ta till vara barnens bakgrund i pedagogiska sammanhang, utvecklas närmare av Elisabet Jernström och Henning Johansson i boken *Kulturen som språngbräda*.¹⁹² Författarna visar på vikten av att bejaka barnens modersmål och att ge detta status. En rad internationella språkforskare har mer och mer börjat att intressera sig för språkets sociala dimension och det komplexa samspelet mellan språkinläringen och den sociala omgivningen.

¹⁹² Jernström, E. & Johansson, H. (1997): *Kulturen som språngbräda – Lärande i ett flerkulturellt samhälle*, Lund, Studentlitteratur.

Svenska som andraspråk

För elever med ett annat modersmål än svenska anordnas undervisning i svenska som andraspråk. Ofta betecknas undervisningen som "svenska 2", vilket är en olycklig beteckning, eftersom det ibland av elever och föräldrar uppfattas som en gradering, en andraklasssvenska. Vi föredrar därför att genomgående använda beteckningen svenska som andraspråk. Målet för undervisningen i svenska som andraspråk är att eleverna ska få lära sig svenska på sina egna villkor. Den ska vara till för alla, som har svenska som andraspråk och bör, liksom i dag, vara obligatorisk för dessa elever.

Att svenska som andraspråk är ett särskilt ämne, med en egen kursplan, hänger samman med att det är skillnad på att undervisa elever i det egna modersmålet och i ett språk som är ett andraspråk för eleverna. Det ställer speciella krav på undervisningen och därmed också på lärarnas kompetens. Svenska som andraspråk finns som ett reguljärt ämne i lärarutbildningen där det kan kombineras med moderna språk. Svenska som andraspråk ingår också i 1–7-lärarutbildningen. Många lärare som undervisar i svenska som andraspråk har dock inte denna utbildning, eller en relevant fortbildning. En viktig åtgärd är därför att generellt höja kompetensen hos de lärare som undervisar i svenska som andraspråk på alla nivåer i skolväsendet. Det är oroande att det i dag finns tendenser till att svenska som andraspråk tappar terräng i lärarutbildningen. Det är angeläget att analysera orsakerna till denna nedgång och att ta itu med de problem som är orsaken.

Behovet av undervisning avgörs av lärarna i samråd med eleven och föräldrarna. Vi är medvetna om att det finns många invandrarföräldrar som är angelägna om att deras barn lär sig god svenska och tror att det vore bättre för dem att så snabbt som möjligt gå över till den "riktiga" svenskan. I det läget är det en angelägen uppgift för skolan att hantera svenska som andraspråk så att ämnet i skolan inte framstår som ett andrahandsval eller någonting som är sämre än svenska som modersmål. Med elever och föräldrar kan man diskutera varför och på vilket sätt det är skillnad på att läsa ett språk som modersmål och som andraspråk och vilken betydelse språkvalet har för betyg och behörighet. Om det är helt omöjligt att övertyga eleven och dennes föräldrar om att det är bättre för honom eller henne att läsa svenska som andraspråk, bör man, enligt vår uppfattning, vara flexibel och försöka hitta en lösning som upplevs som acceptabel av alla parter.

Studiehandledning på modersmålet

Många elever med invandrarbakgrund behöver under en kortare eller längre del av skoltiden stöd och handledning på sitt modersmål för att kunna följa undervisningen. Den handledningen bör inte blandas ihop med förstaspråkundervisningen, men självklart ska förstaspråklärarna vid sidan av sin språkundervisning kunna anlitas som studiehandledare för de elever som behöver sådan handledning. Handledningen handlar också i hög grad om att hjälpa eleverna att förstå svensk kultur och svenskt samhälle. Hemspråklärare talar t.ex. ofta om att de hjälper barn och ungdomar som har gått i skola utomlands att tolka den svenska skolkulturen och synliggöra de krav och förväntningar som skolan har på eleverna. Många krav är självklara för de svenska eleverna, men inte tillräckligt tydliga för många elever med en annan kulturell bakgrund.

Behovet av studiehandledning bör avgöras i gemensamma diskussioner mellan berörda lärare, eleven och dennes föräldrar.

Individuell utvecklingsplan

Vi föreslår att skolan ska ha en skyldighet att, i samråd med eleven och dennes föräldrar, för alla elever med ett annat modersmål än svenska upprätta en individuell utvecklingsplan. Utvecklingsplanen, som bör fastställas av rektorn efter samråd med eleven, föräldrarna och berörda lärare, ska innehålla en plan för elevens studier i modersmålet och i svenska som andraspråk. Den bör också ta upp behovet av studiehandledning på modersmålet och hur den ska organiseras. Planen bör regelbundet följas upp och justeras i takt med elevens kunskapsutveckling.

Planen och diskussionerna om planen kan fungera som en naturlig kontaktpunkt mellan skolan, eleven och hemmet. Kontakten med föräldrarna om språkval och språkutveckling ger rektorn och lärarna en utgångspunkt för att ta upp skolans syn på elevens behov av språkstöd både i det egna språket och i svenska. Utvecklingssamtalen kan användas som ett forum där också språkfrågor diskuteras. Bra samtal, med tolkhjälp när det behövs, ger förutsättningar för att föräldrarna inte ska känna sig överkörda av skolans beslut eller inte förstår skolans intentioner och synpunkter. Det är en dålig grund för ett bra skolarbete om eleverna upplever en konflikt mellan skolans och föräldrarnas krav och synpunkter. Därför är det nödvändigt att etablera en så god kontakt mellan skolan och hemmet, att man kan komma överens om utvecklingsplanen och eleven kan få stöd för sin språkinläring både hemma och i skolan.

Principlösning och undantag

Vårt förslag innebär att varje elev i grundskolan med ett annat modersmål än svenska ska erbjudas god undervisning såväl i det egna modersmålet som i svenska som andraspråk. Undervisningen i modersmål och i svenska som andraspråk måste därför integreras med annan undervisning och utgöra en självklar del av skolans verksamhet. Den får inte organiseras så att det kan tolkas som om just denna undervisning sätts på undantag och är mindre viktig än annan undervisning. Eleverna ska inte tvingas att välja mellan språkundervisningen och aktiviteter som av olika skäl är viktiga för dem. De ska inte heller behöva läsa sitt modersmål på obekväma tider.

Vi tog i *Krock eller möte* upp frågan om de organisatoriska problemen med undervisningen i hemspråk. Vi menade att diskussionen ofta inte har handlat om vad undervisningen är till för, utan i stället kommit att handla om organisatoriska svårigheter. Vi vill i stället utgå från att undervisningen i sig är mycket viktig för elevens utveckling och lärande generellt och en nödvändig förutsättning för att gå vidare med andraspråket. Då måste de organisatoriska frågorna lösas. Men vi menar att det inte går att använda generella modeller för hur detta ska ske eller att fastställa regler, som går att tillämpa i alla tänkbara situationer. Det är stora skillnader på språkgrupper – på antalet elever som talar ett visst språk, på möjligheterna att rekrytera kompetenta lärare och på intresset för språket bland svensktalande elever – för att bara nämna några olikheter. De lokala skillnaderna är också stora. När det gäller stora kommuner och stora språk, borde det inte vara några problem varken att organisera lämpliga undervisningsgrupper eller att rekrytera kompetenta lärare. Men när det gäller, ur svensk synpunkt, ovanliga språk som få elever talar, måste man hitta individuella och lokalt anpassade lösningar. De generella bestämmelserna bör således vara så flexibla att de inbjuder till okonventionella lösningar. De får däremot inte legitimera en underlåtenhet att över huvud taget lösa de problem som kan uppstå.

Bestämmelsen om att en kommun inte behöver anordna undervisning, om lämplig lärare inte finns att tillgå, bör vara kvar. Inte därför att undervisningen skulle vara mindre viktig för de enstaka elever som talar ett för svenska förhållanden ovanligt språk, men därför att det vore att ställa orimliga krav på enskilda kommuner. Däremot bör bestämmelsen om att det ska krävas minst fem elever för att kommunen ska behöva anordna undervisning tas bort. En så vid möjlighet till undantag från huvudregeln är omöjlig att förena med den vikt som vi ger modersmålsundervisningen.

Det handlar, enligt vårt sätt att se, om viljan och förmågan att hitta lokalt anpassade lösningar. När det gäller få elever kan man kanske samordna undervisningen mellan närliggande skolor, ordna åldersintegrerad undervisning eller ersätta gruppundervisningen med en kombination av enskild undervisning och lärarledda självstudier. När det gäller språk där det är svårt att rekrytera kompetenta lärare kan man t.ex. hitta lösningar genom att ge någon förälder eller anhörig pedagogiskt stöd för att med skolans hjälp undervisa barnen. I vår dialog med lärare och andra intressenter i de här frågorna har man också nämnt elevutbyten, lägerskolor och studieresor som mer okonventionella lösningar. Sådana lösningar bör dokumenteras i den individuella utvecklingsplanen.

Flera B- och C-språk

Vi anser att det bör ges vidgade möjligheter att läsa det språk som, utan att vara elevens modersmål, talas i hemmet eller av nära släktingar, som främmande språk. Möjligheten bör ges inom ramen för valen av B- eller C-språk och ska således kunna vara ett alternativ till tyska, franska eller spanska. Det rör sig således då inte om undervisning i förstaspråket, utan om undervisning i ett främmande språk för alla elever som vill läsa språket. I en undervisningsgrupp i exempelvis arabiska, skulle det därigenom kunna ingå dels elever som har svenska som modersmål, dels elever som har ett annat modersmål än svenska, men som har vissa förkunskaper i arabiska t.ex. efter umgänge med arabisktalande släktingar. Enligt nuvarande kursplaner för grundskolan gäller samma mål och krav för undervisningen i B- respektive C-språk, oavsett vilket språket är. Detsamma gäller nuvarande kursplan i hemspråk/annat modersmål än svenska. Dessa kursplaner skulle då tillämpas på fler språk än i dag.

Förslaget innebär en betydande breddning av skolans möjligheter att erbjuda språkval och en möjlighet för svensktalande barn att lära sig de språk som talas av många invandrare. Bor man i ett område där många människor talar turkiska eller arabiska, är det inte konstigare att läsa det språket som språkval, än franska eller ryska.

Vi föreslår också att kommunernas skyldighet att i grundskolan som B-språk erbjuda minst två av språken tyska, franska eller spanska ska kunna inskränkas till ett av de tre språken, om man i stället erbjuder ett i kommunen vanligt förekommande invandrarspråk.

Lärarsamarbetet

Det är slående i de rapporter och undersökningar som vi har tagit del av när det gäller språkundervisningen för elever med ett annat modersmål än svenska, att det är en bristande kontakt mellan språkundervisningen och annan undervisning. Det finns talrika vittnesbörd om hemspråkslära- rarnas isolering. Deras undervisning blir ofta öar i barnens och ungdo- marnas skolgång och den sker ibland med helt andra pedagogiska för- tecken än undervisningen i övrigt. Lärarna har inte sällan få undervis- ningstillfällen på en skola och pendlar ofta mellan flera skolor. Detta är en omöjlig situation och omöjliggör en integration mellan undervis- ningen i förstaspråk och annan undervisning, liksom ett bra samarbete med skolans övriga lärare. Skolan missar då också möjligheten att ta till vara förstaspråkslära- rarnas kompetens som brobyggare till en annan kultur och som kulturförmedlare och kulturtolkar. En bättre integrering av förstaspråkslära- rarna och deras undervisning i skolans övriga verk- samhet förutsätter att de har en kompetens som är likvärdig med andra lärare. De måste kunna arbeta tillsammans med andra lärare på lika villkor, samtidigt som de kan se, förstå och förmedla sina elevers eventuella svårigheter att finna sig till rätta i den svenska skolkulturen.

I detta sammanhang kan det vara intressant att nämna att institutio- nen för svenska språket vid Göteborgs universitet har startat fempo- ängskurser för skolledare och för lärare som undervisar invandrarelev- er, dvs. lärare som undervisar i svenska som andraspråk eller i oriente- ringsämnen. Kurserna har utvecklats med tanke på att skolledare och lärare måste ha kunskaper om minoritets elevernas inlärningsbetingelser och inblick i vad undervisningen i elevernas första- och andraspråk egentligen innebär för deras språkutveckling och väg till en aktiv två- språkighet. Vi ser detta som ett intressant initiativ, inte minst mot bak- grund av våra egna erfarenheter i diskussionerna om vårt betänkande *Krock eller möte*. Det är påtagligt, att det bland många lärare finns ett stort behov av och ett stort intresse för mer kunskaper om minoritet- selevernas situation i skolan, och inte minst för deras språksituation.

Gunnar Tingbjörn lyfter i en rapport till Skolverket fram flera pro- blem från utvärderingen av hemspråksundervisningen: bristen på lärare med en relevant utbildning, svårigheterna att integrera hemspråksun- dervisningen i den övriga undervisningen och diskrepansen mellan pe- dagogiska budskap och metoder i hemspråksundervisningen jämfört med den övriga undervisningen.¹⁹³

Vi menar att problemen med att på ett bra sätt integrera undervis- ningen i andra modersmål än svenska i skolans övriga undervisning

¹⁹³ Tingbjörn, G. (1996): *Hemspråksundervisningen*, PM till Skolverket, Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet.

hänger samman med alla de frågor som vi tar upp i detta betänkande om skolors sätt att arbeta och fungera. Detsamma gäller självfallet undervisningen i svenska som andraspråk. Med en generellt större integration i undervisningen, mer samarbete mellan lärarna och ett större intresse för elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter, blir de problem som kan uppstå när det gäller undervisning av elever med ett annat modersmål än svenska mindre.

Elever med ett annat modersmål än svenska behöver stöd i sin språkutveckling av *alla* lärare i skolan, inte bara av svensklärarna. De behöver också hjälp och stöd i sin begreppsbildning och i sina ämnesstudier. Här kan förstaspråklärarna och lärarna i svenska som andraspråk vara ett stöd både för eleverna och för övriga lärare. De kan också utgöra en länk mellan den svenska skolan och den svenska kulturen och invandrarelevernas kulturella bakgrund. En ömsesidig förståelse för de problem som kan uppstå i kulturmöten är ett första steg på vägen mot en bättre situation.

Ju tidigare ett barn får en bra stöd i utvecklingen både i sitt modersmål och i sitt andraspråk, desto större är förutsättningarna för att barnet ska bli aktivt tvåspråkigt. Därför är barns uppväxtvillkor och deras förskoletid av avgörande betydelse. Storstadskommittén har uppmärksammat bl.a. dessa frågor och i sitt betänkande.¹⁹⁴

Viktigt att stimulera kompetensutveckling och forskning

För en god undervisning i andra modersmål än svenska krävs som för all annan undervisning kompetenta lärare. Det är viktigt att dessa lärare inte bara är kompetenta att undervisa i det aktuella språket, utan också har goda kunskaper om den svenska skolan, om läroplaner och kursplaner och om skrivna och oskrivna regler för skolverksamheten, så att de kan samarbeta med övrig skolpersonal. Det är också viktigt att lärarna har goda kunskaper i svenska. Därför är det angeläget att satsa på lärarutbildning och lärarfortbildning för lärare i andra modersmål. Vi tar upp en del frågor om utbildning av lärare och rekrytering av lärare med invandrarbakgrund i kapitel 13 i detta betänkande.

I våra diskussioner om förstaspråksundervisning har många framfört bristen på forsknings- och utvecklingsarbete. Framför allt finns det mycket lite av ämnesdidaktisk forskning inom ramen för de stora invandrarpråk som finns, och som sedan länge har funnits, i Sverige. Hemspråkslärare har därigenom inte heller fått någon yttre stimulans

¹⁹⁴ SOU 1997:61: *Att växa bland betong & kotor*, Stockholm, Fritzes.

för att utveckla sin undervisning genom att delta i en pågående debatt och genom olika slag av fort- och vidareutbildning.

En viktig åtgärd från statens sida för att på sikt förbättra och förstärka förstaspråksundervisningen är således att stimulera och stödja forsknings- och utvecklingsarbete på detta område.

Viktigt med tidigt stöd i språkutvecklingen

Vi vill starkt understryka vikten av att barn som har ett annat modersmål än svenska och som växer upp i Sverige, så tidigt som möjligt får lära sig svenska. Det är framför allt viktigt för barn som inte går i förskolan eller deltar i sexårsverksamheten. Det ankommer på kommunerna att vidta åtgärder för att så tidigt som möjligt nå invandrarföräldrar och erbjuda deras barn olika former av språkstöd. Även förskolebarn bör ha rätt inte bara att få stöd i svenska, utan också att få möjligheter att utveckla sitt modersmål.

Förskolan har stor betydelse för *alla* barn, men inte minst för barn i behov av särskilt stöd för sin språkutveckling. Det gäller både barn med svenska som modersmål och barn med ett annat modersmål. En god språkutveckling grundläggs tidigt. Självklart underlättas den senare skolgången om barnen redan i förskolan får möjlighet att utveckla sina kunskaper både i svenska och i sitt modersmål.

Vi lägger emellertid inte några konkreta förslag på förskoleområdet. Barnomsorg och skola-kommittén (Bosk) har ett särskilt uppdrag att arbeta med dessa frågor. Storstadskommittén har också lagt förslag när det gäller att stödja språkträningen för barn i vissa av storstädernas förortsområden.

Utrymme och kostnader

Det är svårt att beräkna några kostnader för de förslag som vi lägger när det gäller undervisningen i modersmål för elever med annat modersmål än svenska. Kostnaderna är beroende av hur man organiserar undervisningen, om den ligger inom eller utom timplanebunden tid, hur stora undervisningsgrupperna blir m.m. Det finns också en stor osäkerhet om hur snabbt våra förslag kan leda till förändringar i elevernas val. På kort sikt tror vi att förändringarna blir relativt marginella och därmed blir det inte heller några ökade kostnader. Däremot hoppas vi att det på längre sikt blir flera elever som läser sitt modersmål och som läser det under hela skoltiden. En sådan volymökning kan leda till högre kostnader än i dag. Vi vill emellertid vidga den diskussionen till att

också omfatta de alternativa kostnader i form av t.ex. särskilt stöd i undervisning, förlängd skolgång, studieavbrott m.m. som kan bli följden av bristande språkkunskaper.

Vi vill också inledningsvis föra ett principiellt resonemang om det sätt på vilket modersmålsundervisning hittills har behandlats i budgetsammanhang.

Vi menar att det är orimligt att särbehandla förstaspråksundervisningen och beräkna speciella kostnader för just denna undervisning. I dag särredovisas inte kostnaderna för undervisningen i matematik, i svenska eller i franska. Genom att särbehandla förstaspråksundervisningen får man just den undervisningen att framstå som en extra undervisning, som belastar skolorna på ett speciellt sätt. Om man i stället betraktar förstaspråksundervisningen som vilken annan undervisning som helst, så handlar det mer om att inom ramen för det totala antalet undervisningstimmar i grundskolan få in så mycket som möjligt av denna undervisning. Med den timplan som i dag gäller bör huvuddelen av undervisningen kunna rymmas inom timramen för skolans val, elevens val och språkvalen. Vi föreslår emellertid i detta betänkande att timplanen avskaffas och det förändrar situationen så till vida att det inte längre finns lika tydliga ramar för undervisningen i olika ämnen och för de friare valen. Det totala timtalet är dock oförändrat och därmed bör det bli lättare att organisera förstaspråksundervisningen inom den totala timramen.

I dag ligger drygt hälften av undervisningen i andra modersmål än svenska utanför timplanens ram. Undervisningen ligger också ofta förlagd utom ordinarie skoltid. Detta är olyckligt, eftersom det bidrar till ämnets särbehandling och särställning och minskar elevernas intresse för att delta i undervisningen. För oss är det självklart att undervisningen i modersmål och i svenska som andraspråk ska integreras i den vanliga undervisningen och hanteras på samma sätt som all annan undervisning. Däremot är det inte på något sätt orimligt att de elever som kommer till den svenska skolan utan att kunna svenska får tillgång till flera undervisningstimmar än övriga elever. Det rör sig då om elever som uppenbart är i behov av ett särskilt stöd och också enligt skollagen är berättigade till ett sådant stöd. Det beräknas inga särskilda kostnader för stöd till elever som är i behov av detta, tvärtom framgår det klart av propositionen om ny läroplan för grundskolan att det handlar om att disponera en skolas resurser så att inte alla barn får en lika stor andel av de tillgängliga resurserna, utan att barn som behöver mer stöd och hjälp ska få mer. En skola med många elever med ett annat modersmål än svenska kan behöva gå utöver ramen för den lagstadgade totala timtiden i grundskolan därför att många elever behöver extra språkundervisning och studiehandledning. Finansieringen av denna kostnad är då

en kommunal angelägenhet. Om en kommun anser sig ha orimligt höga kostnader därför att man har en hög andel invandrare i kommunen och har kostnader bl.a. på skolsidan för detta, är det en fråga som måste lösas i samband med de kommunala utjämningsbidragen.

Eftersom kostnaderna för förstaspråksundervisningen hittills har särbehandlats vill vi, efter våra principiella invändningar, ändå göra en översiktlig redogörelse för tidigare beräknade kostnader i relation till våra förslag.

Kostnader i grundskolan

Det fanns under läsåret 1996/97 enligt Skolverkets uppgifter, som dock bygger på flera osäkra antaganden, 110 000 hemspråksberättigade elever i grundskolan. Av dessa deltog 60 000 elever, eller cirka 55 procent, i hemspråksundervisningen. Omkring hälften av undervisningen ligger utanför timplanebunden tid. Antalet hemspråksberättigade elever minskar för närvarande, och minskningen beräknas fortsätta som en följd av en minskad invandring. Räknat i procent av samtliga elever i grundskolan var cirka tolv procent berättigade till hemspråksundervisning och cirka sex procent deltog i undervisningen.

För 1994 beräknades kostnaden för hemspråk per deltagande elev till 6 800 kronor. Som jämförelse anges den totala undervisningskostnaden per elev i grundskolan till 47 000 kronor varav undervisningskostnaden är 23 500 kronor och kostnaden för hemspråk 400 kronor, utslagen på samtliga elever.

Vårt förslag får konsekvenser för flera av de faktorer som i dag används för att beräkna kostnaderna för hemspråksundervisningen. Vi föreslår en striktare definition av modersmål. Därmed minskar antalet elever som är berättigade till undervisning i ett annat modersmål än svenska. Samtidigt räknar vi med att andelen deltagare av de förstaspråksberättigade eleverna ökar. Vi räknar med att dessa båda tal kommer att ta ut varandra. I varje fall räknar vi inte med någon stor ökning av antalet deltagare på kort sikt. Vår förhoppning är emellertid att det på längre sikt blir en klar ökning. Vårt förslag om att ta bort begränsningen av rätt till förstaspråksundervisning i högst sju år, innebär en ökning av antalet undervisningstimmar med cirka tjugo procent. Vi föreslår också en ny kursplan i andra modersmål än svenska beräknad på en större undervisningsvolym än dagens hemspråk. Enligt vårt förslag bör kursplanen bygga på ungefär samma undervisningsvolym som engelska. Beräkningarna påverkas slutligen också av att antalet elever med ett annat modersmål än svenska minskar, för närvarande med cirka tio procent per år.

Kostnaden blir i övrigt helt beroende av om den ökade undervisningsvolymen ligger inom eller utom ramen för timplanebunden tid. Vi förespråkar att timmarna ligger inom ramen för den ordinarie undervisningstiden – eller i varje fall huvuddelen av dem – och således ersätter annan undervisning. Mot bakgrund av det ovan anförda anser vi oss inte kunna sätta någon exakt prislapp på undervisningen i modersmål för elever med ett annat modersmål än svenska.

Det är således svårt att göra beräkningar av kostnaderna för skolans undervisning i andra modersmål än svenska och i svenska som andraspråk. Det är inte mindre svårt att beräkna de alternativa kostnaderna, om denna undervisning inte fungerar eller fungerar otillfredsställande. Men vi vågar påstå att de senare kostnaderna vida överstiger de förra. Och då handlar det inte bara om kostnader i ekonomiska termer, utan också om kostnader i form av att barn och ungdomar berövas sina möjligheter till en god utbildning och görs till förlorare i samhället.

Det måste ur alla synpunkter vara bättre att ge barn och ungdomar goda förutsättningar att klara studierna i grundskolan än att försöka reparera tidiga brister högre upp i skolsystemet. Ungdomar med ett annat modersmål än svenska är proportionellt flera på individuella studieprogram i gymnasieskolan och väljer i lägre utsträckning än ungdomar med en svensk bakgrund studieförberedande gymnasieprogram. De avbryter också i större utsträckning sina gymnasiestudier. Men det är värre än så. Dåliga språkkunskaper och dåliga studieförutsättningar riskerar att hos ungdomar med invandrarbakgrund skapa ett utanförskap i samhället, som kan förstärkas och leda till social utslagning och kriminalitet. Det har samhället definitivt inte råd med och i det perspektivet ter det sig också orimligt att inte satsa på en god språkutveckling för alla barn.

Kostnader i gymnasieskolan

Under läsåret 1994/95 fanns det 19 538 hemspråksberättigade elever i gymnasieskolan. Av dessa deltog cirka 7 160 eller drygt två procent av samtliga elever i undervisningen. Cirka 37 procent av de elever som var berättigade till undervisningen deltog.

Kostnaden beräknades till 5 500 kronor per deltagande elev. Den totala undervisningskostnaden per elev var samma läsår 54 700 kronor varav 24 300 kronor var undervisningskostnader och 150 kronor kostnader för hemspråksundervisning, utslaget per elev.

Vi beräknar också här att det ökade antalet deltagare i förstaspråksundervisningen kompenseras av en minskad personkrets. Vi föreslår ingen ökad undervisningsvolym i gymnasieskolan och därmed

inte något utökat timtal. Därmed beräknar vi inga ökade kostnader för gymnasieskolans undervisning i andra modersmål och i svenska som andraspråk.

Sammanfattande synpunkter på kostnader

Med hänsyn till det osäkra bakgrundsmaterialet, kommunernas möjligheter att organisera undervisningen på många olika sätt och svårigheterna i att förutse elevernas val, anser vi det inte möjligt att göra några exakta kostnadsberäkningar av våra förslag. Dessutom menar vi att det är orimligt att särredovisa och särbehandla kostnaderna för andra modersmål än svenska och svenska som andraspråk. Denna undervisning bör ingå som en integrerad del av skolans totala undervisning och behandlas på samma sätt som all annan undervisning.

Vi hävdar vidare, att kostnaderna för skolans språkundervisning för de barn och ungdomar som har ett annat modersmål än svenska, måste vägas mot alternativa kostnader. Om en elev på grund av språksvårigheter får problem i undervisningen, kan detta få konsekvenser i form av t.ex. kostnader för stödundervisning, förlängd studietid och individuella studieprogram i gymnasieskolan m.m. För individen kan konsekvenserna bli mycket allvarliga och ta sig uttryck i bristande självförtroende, minskade möjligheter att utveckla kunskaper, minskade möjligheter att komma in på önskat gymnasieprogram och studieavbrott.

För att barn och ungdomar med invandrabakgrund, som kommer till den svenska skolan med bristande kunskaper i svenska, ska kunna få en likvärdig utbildning som svensktalande elever, måste extra resurser satsas på deras språkundervisning. Vi menar, att det är rimligt att de högre kostnaderna för invandrarelevernas skolgång beaktas i samband med att man fastställer kriterierna för det statliga utjämningsbidraget till landets kommuner.

Vi föreslår slutligen att Skolverket får ett särskilt uppdrag att följa och utvärdera språkundervisningen för barn och ungdomar med ett annat modersmål än svenska. Uppföljningen ska omfatta såväl undervisningens utveckling och effekter, som kostnadsaspekter. När det gäller kostnadsaspekterna, bör Skolverket analysera såväl eventuella extra kostnader för den särskilda språkundervisningen, som kostnader för de åtgärder som kan föranledas av att elever till följd av språksvårigheter inte på ett tillfredsställande sätt kan följa undervisningen och inte når läroplanens och kursplanernas mål.

Europeiskt centrum för barns och ungdomars likvärdiga möjligheter i barnomsorg och skola

Vårt förslag

Ett europeiskt centrum för utveckling och forskning rörande barns och ungdomars likvärdiga möjligheter i barnomsorg och skola inrättas. Skolverket och Högskoleverket får i uppdrag att utreda hur ett sådant centrum kan organiseras och finansieras.

Om skolan ska vara en skola för alla ”där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme, och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och möter deras intressen”¹⁹⁵ är det viktigt att betrakta skolans inre arbete ur perspektiven kön, klass, etnisk och kulturell tillhörighet.

Kön, klass och etnicitet kan inte särskiljas från varandra om man vill undvika förenklingar. Så här skrev vi i *Krock eller möte*:

Arbetet med detta betänkande har lärt oss att det är svårt för att inte säga omöjligt att skilja ut etnicitet från annat som också har med människors erfarenheter och situation i samhälle och skola att göra. Varje gång vi har närmat oss en fråga med etniska kulturglasögon har vi hamnat i en diskussion som inbegriper klass, kön, ålder osv. Den diskussionen handlar ytterst om makt och valmakt, om synlighet och erkännande – eller om man så vill om demokrati.¹⁹⁶

Den forskning och utveckling som har skett på detta område har oftast utgått från endera av dessa aspekter. Det gäller både i Sverige och internationellt. Därför vore det av stor betydelse för de grundläggande frågorna om utbildning och demokrati att föra samman kön, klass och etnicitet och studera hur barnomsorg och skola fungerar i ett perspektiv som handlar om människors likvärdiga möjligheter.

Vi föreslår därför att regeringen tar initiativ till att utreda möjligheterna att inrätta ett europeiskt centrum för dessa frågor – sedda tillsammans och i ett utbildningsperspektiv. Inriktningen ska vara ”barns och ungdomars likvärdiga möjligheter i barnomsorg och skola”. Detta centrum ska arbeta med forskning och utveckling i kontakt med barn-

¹⁹⁵ Direktiv 1995:19.

¹⁹⁶ SOU 1996:143, s. 5.

omsorgen och skolväsendet. Det ska arbeta med frågorna i ett europeiskt perspektiv och jämföra hur olika länder och olika skolsystem lyckas bearbeta problem och ge möjligheter. Ett europeiskt centrum kan också ha kontakt t.ex. med ett antal skolor på olika håll i Europa och därigenom bidra till att konkreta exempel och erfarenheter från olika länder kan berika varandra.

Det finns särskilda motiv för att förlägga ett centrum av detta slag till Sverige. Tillsammans med övriga nordiska länder har Sverige haft som uttalat mål att skapa "en skola för alla", en skola där alla barn möts. Den kunskap elever kan få genom att arbeta tillsammans med människor, som har andra sociala och kulturella erfarenheter än man själv har, har betraktats som en oundgänglig del av demokratin, den har t.o.m. ansetts medverka till samhällelig stabilitet. I en budgetproposition uttrycker regeringen detta så här:

Det går inte att överskatta betydelsen av att barn och ungdomar med olika erfarenheter, kulturer och sociala tillhörigheter tillbringar tid tillsammans med varandra under skoltiden. I ett öppet demokratiskt samhälle är empati, inlevelse i andra, förmåga att se med andras ögon osv. avgörande värden. Sådana värden utvecklas bäst om de kan grundläggas tidigt i en ömsesidig kommunikation mellan skolkamrater.¹⁹⁷

Sverige har inte alltid lyckats i dessa föresatser. Stark bostadssegregation har t.ex. lett till att också skolor kommit att bli segregerade i olika avseenden. Men ansträngningarna att skapa en sammanhållen skola har gjort att det i Sverige finns betydande kunskap om de problem och möjligheter som hänger samman med projektet "en skola för alla". I detta sammanhang är aspekterna kön, klass och etnicitet särskilt viktiga.

¹⁹⁷ Budgetpropositionen 1994/95, s. 18.

Riktlinjer för framtida reformarbete i skolan

Vårt förslag

Regeringen bör utfärda föreskrifter om att det ska finnas en generell skyldighet att försöka belysa konsekvenser med hänsyn till klass, kön och etnicitet i alla utredningar, förstudier och olika former av planeringsarbete i samband med reformer på skolområdet.

I anvisningar för regeringskansliets utredningsarbete finns en passus som ska föras in i alla regeringsdirektiv om att man är skyldig att i utredningsarbetet belysa hur olika förslag till förändringar, lagförslag osv., kan slå för kvinnor och män.

Vi menar att det finns anledning att, åtminstone på skolområdet, utvidga det generella direktivet till att omfatta också klass och etnisk tillhörighet. Direktiven bör inte heller gälla enbart formella utredningar med statliga direktiv, utan bör utvidgas till att omfatta alla utredningar, förstudier och liknande som föregår reformarbete på skolans område.

Bakgrunden är den diskussion om en jämlik skola som vi för i det inledande avsnittet till detta kapitel. Där understryker vi bl.a. vikten av att barn och ungdomar med olika bakgrund och olika förutsättningar undervisas i en sammanhållen skola och därigenom får en chans att tillsammans utveckla kunskaper och erfarenheter. Samtidigt är det av stor vikt att alla barns erfarenheter och kunskaper tas till vara och att skolan anpassar sin planering, sin undervisning, sina arbetsmetoder och arbetsformer efter de barn och ungdomar som går där. Vi säger i anslutning till avsnittet om flickor och pojkar (s. 292) att en könsneutral skola är en könsdiskriminerande skola och vidgar sedan påståendet till att gälla också klass och kön.

Det är viktigt att se till att skolans styrdokument, såväl de statliga som de kommunala, inte bara innehåller allmänna anvisningar om att skolan ska ge alla barn och ungdomar en likvärdig utbildning osv. Härutöver bör man granska alla förslag som rör förändringar i skolan mot bakgrund av hur de kan tänkas slå för flickor och pojkar och för barn och ungdomar med olika kulturell och etnisk bakgrund. Det kan t.ex. handla om att inrätta ett program eller en gren i gymnasieskolan, som uppenbart kommer att få en mycket sned könsfördelning, det kan gälla förslag till en ny kursplan, som har ett snävt svenskt perspektiv i sin

allmänna inriktning, det kan gälla förslag till lagstiftning som kan få olyckliga konsekvenser för någon grupp elever.

Vi inser svårigheten med att lösa komplexa frågor genom enkla skrivningar i central anvisningar, men vi menar ändå att sådana anvisningar kan ge viktiga signaler och aktualisera frågor, som annars inte får en tillräcklig uppmärksamhet.

Särskilt yttrande från Ingrid Lindskog

Jag instämmer i mycket av det resonemang som Skolkommittén för kring behovet av förstärkt uppföljning och utvärdering av skolverksamheten i kommunerna. Intensivt arbete pågår också på de flesta håll för att bygga upp system för att kontinuerligt följa upp, utvärdera och använda sig av resultaten av denna utvärdering. Skolkommittén pekar på den betydelsefulla dialogen mellan olika delar i systemet, som är en förutsättning för att utvärdering också skall leda till utveckling.

Skolkommittén föreslår därefter ändringar i skollagen, som skall förtydliga statens krav på de kommunala huvudmännens planering och genomförande av en utvärdering av verksamheten i de egna skolorna. Kommittén föreslår också en skärpning i statens möjligheter att ingripa genom sanktioner mot kommunerna. Jag ställer mig helt avvisande till dessa förslag.

Kommunförbundet har i flera sammanhang i stället föreslagit en total översyn av lagstiftningen för att få en bättre överensstämmelse mellan de mål- och resultatstyrda läroplanerna och den fortfarande detaljstyrande skollagstiftningen. Det vore i ett sådant läge helt fel att föra in ytterligare detaljer i skollagen. Vi behöver utveckla verksamheten ytterligare, men vi behöver inte flera centralt beställda planer.

Kommittédirektiv

Dir 1995:19

Det inre arbetet i skolan

Beslut vid regeringssammanträde den 9 mars 1995.

Sammanfattning av uppdraget

En kommitté tillkallas med uppdrag att belysa det inre arbetet i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom och föreslå åtgärder för att stimulera den pedagogiska utvecklingen.

Uppdraget ska vara slutfört den 1 november 1997.

Bakgrund

Skolan och målstyrningen

Under de senaste decennierna har villkoren för arbetet i skolan förändrats på ett genomgripande sätt.

Styrningen av skolan har lagts om helt. I skollagen anges de övergripande målen och bestämmelserna för skolan. Den nationella styrningen i övrigt sker inte längre genom ett omfattande regelverk utan främst genom läroplaner, kursplaner och nationellt fastställda betygssystem. I läroplaner och kursplaner anges vilka målen är och vilket ansvar som olika befattningshavare i skolan, främst lärarna och rektor, har. Det är kommunerna och skolorna som har ansvaret för skolverksamhetens genomförande och för att verksamheten utvecklas så att den svarar mot de uppställda målen.

Innehållet i undervisningen styrs genom mål som anges i läroplaner och kursplaner. Den nya målstyrningen bygger på en distinktion mellan målen för verksamheten å ena sidan och processen, sättet att arbeta för att nå målen, å den andra. De nya läroplanerna och kursplanerna är avsedda att ange mål, inte att precisera hur arbetet skall bedrivas. Rektorn, lärarna och annan personal i varje skola skall själva utforma mål för undervisningen och forma arbetet tillsammans med eleverna. Det betyder att man lokalt måste tolka de nationella målen och välja innehåll, arbetssätt osv. Det är fråga om en deltagande målstyrning.

Samtidigt är denna distinktion mellan mål och process problematisk. *Vad* eleverna skall lära sig kan sällan skiljas från *hur*. Skolans uppgift när det gäller fostran till demokrati kan tas som exempel. Ett mål att sträva mot i skolväsendet är att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö och att varje elev utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former. Därför anges det i läroplanerna bl.a. att läraren skall planera och utvärdera undervisningen tillsammans med eleverna – i hög grad en fråga om processen. Många av de mål som anges i läroplanerna och kursplanerna gäller attityder, värderingar och handlingsberedskap av olika slag. Där ligger processen åtminstone i sina grunddrag inbyggd i målet. Inga ämnen eller kunskapsområden är oberörda av dessa mål. De griper över hela skolverksamheten, alltså inte enbart det som i snäv mening kan uppfattas som undervisning.

Den grundläggande ansvarsfördelningen mellan den politiska nivån, som anger övergripande mål, och den personal i skolorna som utformar processen och svarar för att dessa mål nås, skall ligga fast.

Processens utformning har direkt betydelse för om målen uppnås. Det är därför befogat att staten, som skolans yttersta uppdragsgivare, nu också uppmärksammar det inre arbetet i skolorna, i syfte att identifiera möjligheter och problem och stimulera till pedagogisk utveckling inom ramen för det decentraliserade ansvaret.

Ändrade förutsättningar

Det är inte bara det ändrade styrsystemet som kraftigt har förändrat förutsättningarna för skolans arbete. Samhället förändras kontinuerligt på många sätt. Förändringarna påverkar både eleverna som kommer till skolan och det liv som de skall leva efter skoltiden och som skolan skall kvalificera dem för. Skolan som institution har en annan ställning i samhället än för några generationer sedan, något som också förändrat förutsättningarna för det inre arbetet.

De elever som kommer till skolan är annorlunda än förr. Förhållandet mellan barn och vuxna är mer jämlikt. Barn och ungdomar har ett eget liv utanför familjekretsen och skolan i en utsträckning som skiljer dem från tidigare generationer. De är inte avskärmade från de vuxnas värld när det gäller kunskaper och erfarenheter. De tar inte vuxnas ord för gott utan vidare. De uppfattar det inte som på förhand givet hur deras liv skall gestalta sig, utan räknar med att de själva kan och skall välja livsstil, verksamhet, bostadsort osv. De har andra föreställningar om framtiden än deras föräldrageneration hade på motsvarande stadium i livet. Många barn och ungdomar får tidigt erfarenheter av andra länder och kulturer, av andra sätt att leva och uppfatta livet. Genom medierna möts de av ett flöde av intryck och information som är ofantligt

mycket större än tidigare, och de tvingas ständigt välja vad de skall ägna sin uppmärksamhet.

Utvecklingen innehåller betydande problem. Många unga människor tror sig om att i större utsträckning än sina föräldrar kunna välja liv och framtid. I verkligheten är det långtifrån alla som kan välja och realisera sina drömmar. Stora grupper tvingas genom segregation och utslagning till ett liv med få alternativ. Det finns en allvarlig risk att en del av dem hänvisas till ett liv utanför samhället, utan plats i arbetsliv och andra gemenskaper.

Det samhälle eleverna skall leva i efter skoltiden är väsentligt annorlunda än det som föräldrarna eller far- och morföräldrarna levde i när de var unga. Detta skapar i sig en risk för en generationsklyfta. Både mäns och kvinnors roller som vuxna handlar i dag om att förena föräldraskap, yrkesverksamhet och samhällsansvar. Fritiden har ett mycket större utrymme i människors liv än tidigare. Sverige är i dag snarare ett tjänstesamhälle än ett industrisamhälle. I arbetslivet finns det större krav på – och ökat utrymme för – den enskilde att i samarbete med sina närmaste arbetskamrater ta ansvar för hur arbetet läggs upp. Arbetsinnehåll, metoder och organisation förändras fortlöpande. Det ställer större krav än tidigare på varje person att förstå och ta ställning till förändringarna och att fungera under ändrade förhållanden. Den tekniska utvecklingen accelererar. Informationstekniken är på väg att radikalt förändra innehållet i mångas arbete och skapar möjligheter till kommunikation över stora avstånd. Arbetslivet har förändrats därhän att nästan alla har behov av återkommande förnyelse och fördjupning av sina kunskaper. Skolan måste arbeta på ett sätt som rustar eleverna för detta. Massmedierna har givit alla människor inblick i vad som händer i världen, i vårt eget land och utanför. T.ex. har riskerna för miljön både nationellt och globalt med vårt nuvarande sätt att leva blivit uppenbara. Medborgarnas anspråk på självbestämmande och på att få påverka samhällets institutioner har ökat i takt med ökade kunskaper. Man kan emellertid också se oroande exempel på politisk apati och minskat intresse för att delta i demokratiska processer.

Den snabba tekniska utvecklingen bär på många möjligheter men medför också nya problem. Hur människor förhåller sig till all den information som finns att tillgå i det moderna samhället är en demokratifråga. När stora grupper av människor inte förmår omforma information till egen kunskap uppstår det nya klasskillnader, där gränsen dras mellan dem som kan och dem som inte kan bearbeta och i sin vardag införliva den information som finns tillgänglig.

Med dessa samhällsförändringar följer också att skolan som institution har en annan ställning än tidigare. Den utstrålning av makt och myndighet som institutionen skola tidigare har haft är nu kraftigt för-

svagad. Skolan har inte längre en självklar auktoritet i förhållande till elever och föräldrar och inte något monopol på kunskapsförmedlingen i samhället. Läraren kan inte luta sig mot skolans institutionella auktoritet och yrkets traditioner, utan måste i mycket större utsträckning verka med den egna personligheten som insats. Det har lett till att läraren kommit eleverna närmare, något som fyllt läraryrket med nytt innehåll och ny stimulans. Samtidigt upplever många hur lärarens utsatthet och sårbarhet har ökat.

När skolans traditioner inte längre uppfattas som givna och odiskutabla ökar föräldrarnas krav på inflytande över sina barns skolgång och elevernas krav på inflytande över sin dagliga verksamhet. Dessutom bidrar föräldrarnas högre utbildningsnivå till att lärarna inte längre har ett självklart tolkningsföreträde. Skolan kan inte utföra sitt uppdrag avskild från resten av samhället. Den nära samverkan mellan grundskolan och barnomsorgen, som de senaste åren har utvecklats i många kommuner, är ett exempel på detta. I läroplanerna markeras vikten av samverkan med arbetslivet och med närsamhället i övrigt. För en betydande andel av allmänheten och av eleverna framstår skolan även i dag som en sluten värld som inte påverkas av omvärlden. Här återstår alltså att fullfölja skolans öppnande mot samhället.

De samhällsförändringar som beskrivits här ställer nya krav på skolan, på elever, lärare och rektorer. Vad behöver t.ex. lärare kunna i denna nya situation? På vilket sätt kan innehåll, arbetsmetoder och organisation omformas för att möta dessa nya förutsättningar och samhälls krav? Hur kan lärarna stödjas i sin nya roll? Vilket utrymme finns för elevers och föräldrars inflytande? Vilka strategier är möjliga att använda för en skola som vill sträva mot större öppenhet gentemot det omgivande samhället?

Några perspektiv på skolans inre arbete

Lärandet i skolan

Skolan är en institution för elevernas lärande och personliga utveckling. Det hjälper föga vad skolan vill och tror sig lära ut om inte eleverna själva tar ansvar för sitt lärande.

För eleverna är skolan inte bara lektioner i ämnen och kurser. Samvaron med kamrater på raster och håltimmar, lekar och spel, diskussioner med lärare och andra vuxna i och utanför klassrummet – allt sådant bidrar till deras upplevelse av skolan och påverkar deras lärande och utveckling. Det är helheten som formar kunskaperna, och kunskaper innefattar bl.a. föreställningar, attityder och färdigheter.

Men skoltiden är inte bara en förberedelse för elevernas liv efteråt. Den är också deras liv medan de går i skolan. Livskvalitet är ett lika

berättigat anspråk för barn och ungdomar som för vuxna. Därför är det viktigt att se på arbetet i skolan ur den enskilda elevens helhetsperspektiv.

Det måste vara roligt och viktigt att gå i skolan. Annars kränks elevernas rätt till livskvalitet, och de får svårt att lära sig. Det finns en risk för att skoltillvaron blir enformig, när lektion läggs till lektion, hur väl planerad och genomförd undervisningen än är inom varje lektion för sig. Skolan får inte bli alltför förutsägbar, den måste också vara spännande och utmanande.

Undervisningens innehåll måste beröra eleverna, få dem att uppleva att det som försiggår i klassrummen gäller dem själva. Så är det inte alltid. Alltför många elever uppfattar undervisningen som skild från deras egna erfarenheter och framtidsföreställningar. De får därför svårt att ta till sig den kunskap som undervisningen skulle hjälpa dem till.

Trygghet är ytterligare en förutsättning för att elever skall kunna uppleva skolarbetet som roligt. Klimatet i skolan är utomordentligt betydelsefullt. Hur de vuxna i skolan bemöter eleverna och varandra och hur eleverna bemöter varandra sinsemellan inverkar på vad eleverna lär sig. Om bemötandet i skolan är sådant att elever inte känner sig respekterade som personer, begränsas också utsikterna att de lär sig det som undervisningen syftar till. Däremot lär de sig kanske andra saker, t.ex. att inte tro på sig själva, eller att avsky skolan, eller bådadera. Mobbning skapar motsatsen till trygghet och kan under inga förhållanden tolereras. Alla elever måste få uppleva delaktighet och gemenskap i alla skolans aktiviteter.

Vad flickor och pojkar lär sig i skolan beror på en mängd faktorer som samverkar på ett komplext sätt. En faktor rör undervisningens innehåll, hur intresserade de är av de ämnen och problem som tas upp och om innehållet kan kopplas till deras egna erfarenheter. En annan faktor har att göra med kommunikationsformerna i undervisningen, hur flickor och pojkar blir sedda och bemötta. En tredje faktor rör arbetsformerna i undervisningen. Avgörande är emellertid att dessa faktorer inte ses isolerade från varandra utan samverkande med varandra.

Kunskap växer ur gemenskaper och ur det sammanhang och den miljö där eleverna befinner sig. Det är därför viktigt att uppmärksamma på vilket sätt eleverna får erfarenhet av att arbeta tillsammans med kamrater, lärare och andra vid sitt kunskapssökande i skolan. I den nationella utvärderingen av grundskolan som genomfördes våren 1992 säger Statens skolverk att den positiva bilden av skolan störs av att eleverna tycks vara ovana vid att tänka självständigt i skolarbetet och att de över lag har dålig förmåga att tillämpa sina kunskaper. Samtidigt är katederundervisning den vanligaste undervisningsformen, framför allt på högstadiet, medan elevaktiva och undersökande arbetssätt används i

ganska begränsad utsträckning. En utbredd katederundervisning är i det här perspektivet problematisk, framför allt om den utmärks av ensidig informationsförmedling och traditionella förhör. Det ligger en pedagogisk utmaning i skolans uppgift att möta varje elevs individuella behov samtidigt som gemenskap och samarbete skall utvecklas.

Ämnesövergripande undervisning, organiserad utifrån teman eller problem i verkligheten, är i många fall att föredra om man vill hjälpa eleverna att uppfatta sammanhang, få en helhetsbild och kunna ta ställning i olika avseenden. Det har funnits inslag i tidigare styrsystem – t.ex. att timplanerna byggts på veckotimtal – som försvårat en sådan undervisning. Indelningen i ämnen har varit den helt dominerande organisationsprincipen för undervisningen. Även nu är timplanerna indelade i ämnen, och kursplanerna avser ämnen respektive kurser i ämnen. Det betyder inte att undervisningen bör ske i ämnen eller i varje kurs för sig. Det är lärare och elever som kommer överens om hur målen i kursplanerna bäst skall uppnås. Det kan ske i ämnesintegrerat arbete men också inom ramen för ett enskilt ämne eller en enskild kurs. Det är angeläget att kartlägga vad som uppfattas som hinder för en mer ämnesobunden undervisning.

Flera viktiga mål för skolverksamheten kan inte heller hänföras till något eller några bestämda ämnen. Det gäller bl.a. att eleverna skall stimuleras att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling. Skolans uppgift att fostra till demokrati och att motverka främlingsfientlighet och rasism har inte heller någon naturlig hemvist i ett enskilt ämne. Utöver dessa exempel nämner läroplanerna också vissa kunskapsområden som bör integreras i olika ämnen. Det gäller t.ex. miljö, sex och samlevnad och alkohol, tobak och narkotika. Rektorn ges ett särskilt ansvar för denna integration. Det är mycket viktigt att det inre arbetet i skolan utformas så att de inte direkt ämnesanknutna målen för verksamheten kommer till sin rätt.

Skolan kan i dag inte fullgöra sitt uppdrag enbart genom att varje medarbetare tilldelas sin uppgift och sköter den på egen hand efter bästa förmåga. Det nya styrsystemet innebär en omfattande decentralisering av beslut i viktiga frågor. Det förutsätter att personalen i varje skola gemensamt diskuterar hur skolans arbete skall läggas upp. Skolledning, lärare och övrig personal behöver också samtala och samverka med varandra för att eleverna skall få ut av skoltiden det som är meningen. Eftersom lärarrollen inte längre har ett starkt stöd i skolans auktoritet som institution och i yrkets traditioner, blir lärarna som personer mer sårbara än tidigare. Detta förstärker också behovet av det kollegiala samtalet mellan de vuxna i skolan.

En skola för alla

Skolan skall bidra till att samhället utvecklas bort från orättvisor mellan människor. Därför är den svenska skolan en sammanhållen skola som skall ge likvärdig utbildning till alla barn och ungdomar.

Barn börjar skolan med skilda personliga, sociala och kulturella förutsättningar. Det är skolans uppgift att anpassa sin organisation och sin undervisning så att alla barns förutsättningar tas till vara. En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme, och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och möter deras intressen.

Det finns anledning att betrakta det inre arbetet i skolan ur ett klassperspektiv. Elever med olika social bakgrund har ofta olika språk och olika erfarenheter. Också sättet att lära sig kan vara olika beroende på social bakgrund. Hur eleverna väljer ämnen och studievägar har starkt samband med deras sociala bakgrund. Uppenbarligen fungerar skolan fortfarande så att eleverna sorteras och kvalificeras för liv med mycket olika grad av frihet och självbestämmande. Det är viktigt att diskutera det inre arbetet i skolan i detta perspektiv och söka modeller för verksamheten som leder bort från sorteringen.

En annan viktig aspekt är kön. Jämställdhet mellan kvinnor och män är ett viktigt mål i all samhällets verksamhet. Det är en fråga om makt, som alltfört är ojämnt fördelad mellan könen. Den svenska skolan skall ge flickor och pojkar en likvärdig utbildning. Det kräver att alla elevers förutsättningar och erfarenheter beaktas i skolan. Det är en fråga både om att bli varse och ta till vara de olikheter som finns mellan flickor och pojkar och att respektera den fundamentala likheten. Verksamheten i skolan behöver bygga på kunskap om både likheten och olikheterna. Regeringen har nyligen i en proposition om jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet (prop. 1994/95:164) betonat vikten av dessa frågor.

Etnisk och kulturell tillhörighet är en viktig dimension som behöver beaktas i skolans inre arbete. Sverige är ett mångkulturellt samhälle. Det är viktigt att alla elever oavsett bakgrund i etniskt och kulturellt hänseende får använda sina erfarenheter och uppleva att de blir sedda och bekräftade i skolan. Det är också viktigt att alla elever får lära sig att förstå och respektera den erfarenhet som andra grupper har och därmed fördjupa sin förståelse av verkligheten.

En fundamental fråga är hur skolan bemöter de barn och ungdomar som har de allra största svårigheterna. Det gäller vare sig svårigheterna beror på funktionshinder av något slag, sociala omständigheter som skapar utsatthet, eller på andra omständigheter.

Skolan skall vara en demokratiserande kraft i samhället. Eleverna skall fostras till demokrati bl.a. genom att alla elever även i praktiken skall kunna påverka, vara delaktiga och ta ansvar. Det är viktigt att uppmärksamma sambandet och spänningen mellan den representativa demokratin i form av statens och kommunens inflytande över och ansvar för verksamheten och den mer direkta demokratin i en skola där personal, elever och föräldrar tillsammans tar ansvar.

Uppdraget

Mot bakgrund av de möjligheter och problem som det nya styrsystemet med dess läroplaner och kursplaner erbjuder och av de samhällsförändringar av olika slag som kortfattat beskrivits i det föregående är det kommitténs uppgift att föreslå åtgärder för att stimulera den pedagogiska utvecklingen i skolan och för att undanröja de hinder som kan finnas för den. Inte minst inom lärarutbildningen och fortbildningen av skolpersonal kan det finnas behov av särskilda insatser för att främja utvecklingen av det inre arbetet i skolan.

Kommittén skall belysa det inre arbetet i skolan ur perspektiven klass, kön, funktionshinder och etnisk och kulturell tillhörighet. Uppgiften är här huvudsakligen att sammanställa befintlig kunskap och värdera den. Det står kommittén fritt att lämna förslag på åtgärder.

Kommittén skall överväga på vilket sätt skolan kan ta till vara det faktum att vårt samhälle är mångkulturellt och använda detta som en resurs i sitt arbete. I denna del skall kommittén samråda med kommittén för översyn av invandrapolitiken (Ku 1994:11).

Vidare skall kommittén överväga hur inflytandet för elever och föräldrar inom det offentliga skolväsendet för barn och ungdom skall kunna stärkas. Det underlag som under hösten 1994 sammanstälts av en särskild utredare inom Utbildningsdepartementet ("Där man inte har något inflytande finns inget personligt ansvar" En översyn av elev- och föräldrainflytandet i skolan, Ds 1995:5) skall därvid beaktas.

Kommittén bör stimulera en offentlig debatt om frågor som rör det inre arbetet i skolan. I detta syfte kan skrifter publiceras och konferenser anordnas i kommitténs regi.

I sitt arbete skall kommittén beakta FN-konventionen om barnets rättigheter.

Många av de frågor som kommittén skall behandla ingår i Statens skolverks arbetsfält. Kommittén skall samverka med Skolverket så att kompetens och övriga resurser inom kommittén respektive verket tas till vara på bästa sätt. Därvid skall kommittén samråda med arbetsgruppen rörande fördelning av arbete, ansvar och kompetens mellan skolans myndigheter och departementet (U 1994:I).

Kommittén skall samråda med dels en parlamentarisk referensgrupp, dels en referensgrupp av representanter för personalorganisationer på skolområdet samt elev- och föräldraorganisationer. Kommittén skall även samråda med kommittén för utveckling av gymnasieskolan (U 1994:02) och utredningen om levnadsvillkor i storstadsområden, samt i övrigt med berörda myndigheter och kommittéer.

Ramar för kommitténs arbete

Uppdraget skall vara slutfört senast den 1 november 1997.

I den del som gäller inflytande för elever och föräldrar skall kommittén redovisa sina överväganden senast den 1 november 1995.

Kommitténs överväganden om hur samhällets mångkulturella karaktär kan utnyttjas som resurs i skolan skall redovisas senast den 31 augusti 1996.

Kommittén skall beakta regeringens direktiv (dir. 1994:23) till samtliga kommittéer och särskilda utredare att pröva offentliga åtaganden. Kommittén skall även i tillämpliga delar följa regeringens direktiv om regionalpolitiska konsekvenser (dir. 1992:50) samt om jämställdhetspolitiska konsekvenser (dir. 1994:124).

Kommitténs förslag får inte leda till kostnadsökningar för staten eller kommunerna. Eventuella förslag som medför ökade utgifter skall finansieras genom omprioriteringar inom berörda områden. Kommittén får dock inte i sina förslag till finansiering omfördela medel anvisade av konjunkturskäl till ordinarie verksamhet inom området.

Kommittén skall före den 15 april 1995 komma in med en budgetplan över beräknade kostnader för utredningen.

(Utbildningsdepartementet)

Kommittédirektiv

Tilläggsdirektiv till Skolkommittén
(U 1995:04)

Dir. 1997:2

Beslut vid regeringssammanträde den 9 januari 1997.

Uppdraget

Skolkommittén (U 1995:04) har i uppdrag att belysa det inre arbetet i skolan och föreslå åtgärder för att stimulera den pedagogiska utvecklingen.

Regeringen har i prop. 1995/96:206 Vissa skolfrågor m.m. markerat betydelsen av ett ämnesövergripande arbetssätt och behovet av att stimulera en sådan utveckling.

Skolkommittén skall därför föreslå hur arbetet inom det offentliga skolväsendet för barn och ungdom kan stimuleras att bli mer ämnesövergripande.

(Utbildningsdepartementet)

Deltagare i den parlamentariska referensgruppen

Centerpartiet

Marita Ljung, Västerås

Folkpartiet liberalerna

Ulf Nilsson, Lund

Kristdemokratiska samhällspartiet

Eva Kläppe, Kalmar

Miljöpartiet de Gröna

Marja Andersson, Rönninge

Moderata samlingspartiet

Tomas Högström, Västerås

Socialdemokraterna

Torgny Danielsson, Åmotsfors

Marie-Louise Rönmark, Umeå

Vänsterpartiet

Emil Persson, Stockholm 1995-05-05–97-03-01

Martin Jefflén, Stockholm från 1997-03-01

Företrädare för de centrala intresseorganisationerna

Agneta Anderlund, Lärarförbundet

Gustav Grundin, Elevorg. i Sverige, 1995-05-22–96-06-01

Christopher Tägtström, Elevorg. i Sverige, 1995-05-22–96-06-01

Jan H. Ekbrand, Elevorg. i Sverige från 1996-06-01

Joel Frykholm, Elevorg. i Sverige från 1996-06-01

Ann Holm, Riksförbundet Hem och Skola, 1995-05-22–96-06-01

Lars H. Gustavsson, Riksförbundet Hem och Skola från 1996-06-01

Agneta Jörbeck, Sveriges Skolledarförbund

Christian Kamil, Sveriges Elevråds Samarbetsorg., 1995-05-22–96-12-02

Lina Nyström, Sveriges Elevråds Samarbetsorg. från 1996-12-02

Jon Stenbeck, Lärarnas Riksförbund

Personer som hjälpt till i Skolkommitténs arbete

Mikael Alexandersson
Siv Asarnej
Harriet Axelsson
Elsa Bárány Wallje
Fred Berg
Ingrid Carlgren
Anna-Lena Corriere
Iákovos Demetriádes
Kenneth Ekberg
Ulrika Gigård
Henrik Gorbow
Gunilla Granath
Åsa Gustafson
Harold Göthson
Hasse Hansson
Mats Holmén
Heléne Hultman
Christian Kamil
Marianne Kohlström
Jouko Lahdenperä
Gunilla Larsson

Sverker Lindblad
Mats Lindström
Judit Lukács
Elisbeth Lundmark
Gun Malmgren
Gunilla Molloy
Ingrid Munck
Mac Murray
Jan Nilsson
Emil Persson
Lena Persson
Göte Rudvall
Ann Runfors
Gunvor Sehlberg
Mikaela Sigander
Agneta Sommansson
Johanna Thagemark
Gunnar Tingbjörn
Evert Vedung
Oscar Öquist